



**KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUMA STRATEJİLERİ, OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNE ÖĞRETMEN TUTUMLARININ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Filiz DOĞAN

Yüksek Lisans Projesi

**KONYA
Ekim 2023**

OKUMA STRATEJİLERİ, OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNE ÖĞRETMEN TUTUMLARININ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

Filiz DOĞAN

KTO Karatay Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı
Çocuk Gelişimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Projesi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice YALÇIN

Konya
Ekim 2023

KABUL VE ONAY

Filiz DOĞAN tarafından hazırlanan “Okuma stratejileri, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerilerine öğretmen tutumlarının etkisinin incelenmesi” başlıklı bu çalışma, Ekim 2023 tarihinde başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice YALÇIN
KTO Karatay Üniversitesi

Bu tezsiz yüksek lisans bitirme projesinin yapılması gereken bütün gerekliliklerinin yerine getirdiğini onaylıyorum.

Doç. Dr. Hatice YALÇIN
Anabilim Dalı Başkanı

Jüri tarafından kabul edilen bu çalışmanın Yüksek Lisans Projesi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Dr. Öğr. Üyesi Necati VARDAR
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Enstitü tarafından onaylanan Yüksek Lisans projemin tamamını veya herhangi bir kısmını basılı veya dijital biçimde arşivleme ve aşağıda belirtilen koşullar dahilinde erişime açma iznini KTO Karatay Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle, Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak ve gelecekteki çalışmalar (makale, kitap, lisans, patent vb.) için tezimin tamamının veya bir bölümünün kullanım hakları yalnızca bana ait olacaktır.

Tezimin bütünüyle kendi çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izinle kullanılması zorunlu olan kaynakları, yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde izinlerin suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında, tezim, aşağıda belirtilen koşullar haricince, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve KTO Karatay Üniversitesi Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.¹

Enstitü / Fakülte Yönetim Kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir.²

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.³⁴

Ekim 2023

Filiz DOĞAN

¹ MADDE 6(1) Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

² MADDE 6(2) Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

³ MADDE 7(1) Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

⁴ MADDE 7(2) Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

ETİK BEYAN

KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Projesi Hazırlama ve Yazım Kurallarına uygun olarak Doç. Dr. Hatice YALÇIN danışmanlığında tarafımdan üretilen bu tez/proje çalışmasında; sunduğum tüm veri, enformasyon, bilgi ve belgeleri bilimsel etik kuralları çerçevesinde elde ettiğimi, tüm değerlendirme, analiz, bulgu ve sonuçları bilimsel usullere uygun olarak sunduğumu, tez/proje çalışmasında yararlandığım kaynakların tümüne bilimsel normlara uygun biçimde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin/projemin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Ekim 2023

Filiz DOĞAN

Aileme

TEŞEKKÜR

Lisansüstü çalıőmalarımnda her zaman desteğini hissettiğim, her aradığımda ulaőabildięim, kariyerimde çok önemli bir yeri olan sayın ve çok kıymetli danıőmanım Doç. Dr. Hatice YALÇIN tüm samimiyetimle çok teşekkür ederim.

Ekim 2023

Filiz DOğAN

ÖZET

Filiz DOĞAN

Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Öğretmen Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi

Yüksek Lisans

Konya, 2023

Okuma becerisi, okullarda yapılan eğitim öğretim etkinlikleri dâhilinde özellikle okumaya dair yöntemler ilk okuyuculara kazandırılması gerekmektedir. Okumaya dair becerilerin kazandırılması kadar bu becerilerin sürekliliğinin kazanılması önemlidir. Bu aşamada bireydeki motivasyon faktörü göz ardı edilmemeli ve kişinin okumaya yönelik olan tutumları etkileyen faktörler incelenmelidir. Okumaya karşı olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirmek de eğitim hedeflerinden biridir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim hizmeti verme konusundaki nitelikleri eğitimin kalitesini belirlemede çok önemli bir faktördür. Kendini adanmış ve tutkulu öğretmenler, öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırarak toplumun geleceğini şekillendirmede hayati bir rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin tutumları öğrencilerin öğrenmesini geliştirir, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirir, öğrencilere ilham verir, öğrenciler kendi performanslarını geliştirir ve topluma katkıda bulunurlar. Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklarda okumaya yönelik tutumları olumlu hale getirmeleri ve çocuklarda okuma alışkanlıkları kazandırmalarının önemini anlamak ve öğretmenlerin bu zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için destek sağlamak önemlidir. Her yönden bireysel gelişimini sağlamaya çabalayan nitelikli bir öğretmen öğrencilerine her zaman şefkat gösterir, öğrencilerinin kişisel yaşamlarını anlar ve akademik hedef ve başarılarını takdir eder. Öğretmenler çocukların pozitif olmaları, her zaman daha çok çalışmaları ve yıldızlara ulaşmaları için rol modellerdir..

Anahtar Kelimeler

Okuma stratejileri, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, öğretmen tutumları

ABSTRACT

Filiz DOĞAN

Examining the Effect of Teacher Attitudes on Reading Strategies, Reading Motivation
and Reading Comprehension Skills

Master's Thesis

Konya, 2023

Reading skills, especially reading methods, should be taught to first readers within the educational activities carried out in schools. It is important to acquire reading skills as well as to maintain the continuity of these skills. At this stage, the motivation factor in the individual should not be ignored and the factors affecting the person's attitudes towards reading should be examined. Raising individuals with positive attitudes towards reading is also one of the educational goals. The qualifications of teachers in providing education and training services are a very important factor in determining the quality of education. Dedicated and passionate teachers play a vital role in shaping the future of society by equipping students with knowledge and skills. Teachers' attitudes enhance student learning, foster positive teacher-student relationships, inspire students, students improve their own performance, and contribute to society. Therefore, it is important for teachers to understand the importance of making positive attitudes towards reading in children and instilling reading habits in children, and to provide support to help teachers overcome these challenges. A qualified teacher who strives to ensure individual development in all aspects always shows compassion for his students, understands his students' personal lives, and appreciates their academic goals and achievements. Teachers are role models for children to be positive, always work harder and reach for the stars..

Keywords

Reading strategies, reading motivation, reading comprehension, teacher attitudes

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BİLDİRİM	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	vii
1. GİRİŞ	1
2. KONUyla İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. OKUMA STRATEJİLERİ.....	4
2.1.1.Okuma Kavramı ve Önemi.....	4
2.1.2. Okuduğunu Anlama ve Okuma Başarısı	9
2.1.3. Okumaya Yönelik Tutum	10
2.1.4. Okuma Oranları ve Okuma Literatürü.....	13
2.1.5. Okuma Tutumuna İlişkin Modeller	16
2.1.6. Okumaya Yönelik Tutumu Etkileyen Faktörler	21
2.2. OKUMA MOTİVASYONU	28
2.2.1. Okuma Motivasyonu Kavramı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.8
2.2.2. Okumaya Yönelik Motivasyonu Sağlamak İçin Stratejiler	31
2.2.3. Çocukları Okumaya Yönlendirme İçin Etkinlikler.....	34
2.3. OKUDUĞUNU ANLAMA	36
2.3.1. Okuduğunu Anlama Kavramı.....	36
2.3.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	38
2.4. OKUMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARI.....	40
2.4.1.Tutum Kavramı.....	40
2.4.2. Öğretmen Tutumları Kavramı ve Kapsamı	40
2.4.3. Öğretmen Tutumlarında Çeşitlilik.....	45
3.SONUÇ	48
KAYNAKLAR	50

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Okuduğunu anlama ile ilişkili tanımsal sũreçler ve işlevsel sũreçler	37
---	----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Bireylerin düzenli aralıklarla okumalarının ve akıcı okuma ve düşünme ile ilişkisinin diyagramı	7
Şekil 2. Okumaya yönelik tutum diyagramı	11
Şekil 3. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik temel kavramlar.....	15
Şekil 4. İlkokul döneminde dil öğrenmenin beş anahtar faktörü	18
Şekil 5. Okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını etkileyen faktörler.....	23
Şekil 6. Okuduğunu anlama süreci.....	3Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Şekil 7. Öğrenci davranışlarının öğretmeni gözlemleyerek öğrenilmesi	41

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltma	Açıklama
ICPLA	International Clinical Phonetics and Linguistics Association Uluslararası Klinik Sesbilim ve Dilbilgisi Derneği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
OAYÖ	Okuduğunu Anlamaya Yönelik Ölçek
OYTÖ	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği
PEABODY	Resim Kelime Tanıma Testi
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study Uluslararası Okuma Okuryazarlığındaki İlerleme Çalışması
UN	Unites Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

1. GİRİŞ

Erken yaşlardan itibaren çocukların ve okumaya yönelik alışkanlıklarını geliştirmeleri çok önemlidir. Okumak bireylerin zihnini geliştirir ve bireye aşırı bilgi ve hayat dersleri veren en önemli unsurlardan biridir. Kitap okumak, erken yaşlardan itibaren çocukların dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Çocuğun zihnini aktif tutar ve yaratıcı yeteneklerini geliştirir (Esen Aygün, 2021, s. 92). Aynı zamanda çocuğun yaşama uyum becerilerini ve iletişim becerilerinin gelişiminde kitap okumanın yararları çok fazladır (Suhana & Haryudin, 2017, s. 58) ve okumak kelime dağarcığını geliştirdiği için aynı zamanda sosyal gelişimi güçlendirir ve iletişim becerilerinin desteklenmesini sağlar (Çelik ve Sur, 2023, s. 499).

Okumak, yazılı bir kaynaktan bilgi almanın bir yoludur. Okumak ve dinlemek bilgi edinmenin en yaygın iki yolu olarak değerlendirilmektedir (Bamidele, 2020, s. 4). Okumadan elde edilen bilgiler, özellikle kurgu veya mizah okurken okuyan birey için eğlence içerebilir ve bu durum da kalıcı öğrenme için en önemli yollardan biridir (Yalman, Özkan ve Kutluca, 2013, s. 292). Ancak, iyi ve kapsamlı bir okuma anlayışına sahip olmak için dikkat edilmesi gereken önemli durumlar vardır. Okumanın yararlarını sağlayabilmek için okuma metnini anlamlı bir materyale dönüştürmek için aktif olarak okuyucunun çaba göstermesi gerekmektedir (Maden ve Maden, 2018, s. 6).

Okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bir konu; sadece okumanın yeterli olmamasıdır. Okuma sırasında okuma materyallerinin eleştirel ve yaratıcı işlenmesi de yapılmalıdır. Okumak sadece bir hatırlama süreci değil aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünmenin boyutlarını da içeren zihinsel bir çalışma sürecidir (Sur, 2022, s. 3061).

Okumanın günlük yaşamda büyük etkisi vardır. İnsanların geniş bilgiye sahip olmasını sağlayan şey budur. Çocukların okuduğunu anlamalarını geliştirmek için öğretmenlerin sorumlulukları vardır ve öğretmenlerin, okuma alışkanlıkları kazandırma açısından yaptıkları tüm uygulamalar ve destekleyici sistemler çok önemlidir. Okuyucuların bilişsel stratejilerini öğretmenin tanıması gerekmektedir. Bilişsel stratejiler etkinleştirme, çıkarım yapma, izleme-açıklama, sorgulama, arama-seçme, özetleme ve görselleştirme ya da düzenleme gibi çocukların okuma becerilerini geliştirmede kullandıkları ve çocukların

hem bilişsel hem de dil gelişimleri ile ilişkili olan önemli faktörler arasındadır (Çelik, Halat ve Fırat, 2019, s. 74).

Bilişsel stratejiler, hangi yaşta olursa olsun çocuk ve yetişkin okuyucular tarafından yazılı bir metinden anlam çıkarmak, bir anlam oluşturmak ve uzun süreli hafızada okudukları bilgi yapılarını yeniden anlamlandırmak için kullanılan zihinsel özelliklerdir. Bu stratejiler, okuyuculara doğrudan öğretildiğinde ve onlar için modellendiğinde, onların anlamaları ve akılda tutmaları gelişmektedir (Arslanoğlu ve Mor, 2018, s. 103) ve bilişsel stratejiler konusunda erken yaşlardan itibaren farkındalık kazandırmak hem eğitim görevlilerin hem de ailelerin en önemli sorumlulukları arasında değerlendirilmektedir (Aina vd., 2011, s. 169).

Eğitim konusunda performansı etkileyen çok sayıda faktörün bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu faktörlerden biri olan okumaya yönelik motivasyon, bireyin iç dinamiklerine ve çevresine bağlı olarak değişen bir yapıya sahiptir. Motivasyon disiplinlerin içeriğine göre anlam değişikliğine uğrasa da genel anlamda güdüleme” ve “isteklendirme” (teşvik) olarak tanımlanmaktadır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s. 431). Başka bir deyişle bireyin bir konuda harekete geçme isteği ve dürtüsü motivasyon olarak değerlendirilmektedir (Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016, s. 102).

McInerney ve Liem'e (2008) göre motive olmuş bireylerin ortak özellikleri; zorunluluklara bağlı kalmadan kendi iradesiyle seçim yapabilme, motive olduğu konuya istekli ve ilgili olma ve dolayısıyla yüksek hedefler belirleyebilme ve motive olunan davranışı sürdürebilme ile ilişkilidir. Tüm bu unsurları bünyesinde barındırdığı için motivasyonun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Motivasyonu etkileyen faktörler bireyin kendi iç dünyası ve dış dünyaya ilişkin duygularıyla ilgili olduğundan (Kutluca, 2018, s. 176), motivasyon içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki odakta ele alınmaktadır. *İçsel motivasyon*, kişinin bir görevi içsel arzuları doğrultusunda tamamlayabilme yeteneği ile ilgilidir. Bireyin bir göreve ilişkin içsel motivasyonu yüksekse, herhangi bir dış uyaran olmadan harekete geçebilir (Nevo vd., 2020, s. 1946). *Dışsal motivasyon* ise kişinin ödüllendirilme, takdir edilme gibi nedenlerle daha fazla dışsal olarak motive edilmesini kapsayan bir kavramdır (Shin & Zhou, 2003, s. 704).

Motivasyon aynı zamanda okumada temel bir rol oynamaktadır ve okuma başarısını doğrudan etkilemektedir. Alanyazında daha önce yapılan pek çok araştırma motivasyonun okuma sürecinde etkili olduğunu göstermiştir (Aktaş ve Çankal, 2019; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012; Guthrie & Wigfield, 2000; Kurtuluş ve Öztürk, 2017; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Wigfield ve diğer araştırmacılar (2004) çocukların okuma motivasyonunun, okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olduğunu, çünkü bir kitaba ilişkin yeni bir anlam üretmenin bir takım motivasyon süreçlerini gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Okuyan birey için karmaşık olan, daha verimli bir şekilde gerçekleştirilir (Monteiro, 2013, s. 302). Bir metni anlama, verilmek istenen ana fikri analiz etme gibi üstbilişsel süreçlerde okuma motivasyonunun gerekli olduğu söylenebilir. Okuma motivasyonu aynı zamanda öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları stratejik beceriler hakkında da fikir vermektedir (Yılmaz, 2012, s. 211).

Öğretmenler, okumanın önemini öğrencilere vurguladıklarında ve okumada rol model olduklarında öğrencilerin okuyucu olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu da öğretmenlerin aynı zamanda öğrencileri tanımalarını, çocuk edebiyatını bilmelerini ve okuma heyecanını paylaşmalarını gerektirmektedir.

Okuma alışkanlıkları kazandırma, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme ve çocukları okuma için motive etme konusunda etkili bir öğretmen olabilmek için ileri düzeyde bilgi, anlayış ve duyarlılığa sahip olmak gerekmektedir. Okuma ve yazma eğitimindeki bilimsel araştırmalar, genç okuyucuları eğitmede bazı yöntemlerin diğerlerinden daha etkili olduğunu kanıtlamıştır (Şahiner, 2005).

Bu bilgiler ışığında okuma stratejileri, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, öğretmen tutumları konularının derinlemesine incelenmesine ve alanyazında konuyla ilgili araştırmaların ve bilgilerin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

2. KONUYLA İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.OKUMA STRATEJİLERİ

2.1.1.Okuma Kavramı ve Önemi

Okuma, kelimelerin anlamlarını yapılandırmanın aktif bir sürecidir. Bir amaç doğrultusunda okumak, okuyucunun bilgiyi bir hedefe yönlendirmesine ve dikkatini odaklamasına yardımcı olmaktadır. Okuma nedenleri farklılık gösterse de okumanın temel amacı, yazılı olan metni anlamaktır (Karadeniz ve Can, 2015, s. 4059). Bazı kaynaklarda okumanın hangi yaşta olursa olsun bir düşünme süreci olduğu vurgulanmaktadır (Pajares & Kranzler, 1995, s. 427).

Bamidele (2020; bireylerin ne kadar çok okursa o kadar çok bilgiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Monteiro (2013, bireyin okuma aracılığı ile öğrendiği bilgilerin artması durumunda daha çok sayıda sorun çözdüğünü ve kelime dağarcığının fazlalaşmasının kişiler arası ilişkilerde yararlarının bulunduğunu belirtmektedir.

Okuma becerilerinin artması sayesinde ve okuduğunu anlayarak yeni kavramları başka bilgilerle birleştirebilme becerilerinin gelişmesi sayesinde birey, çevredeki dünyayı daha net anlayabilmektedir (Arslanoğlu ve Mor, 2018, s. 104). Bu durum özellikle erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlığı kazandırılan çocuklarda daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır (Şahiner, 2005).

Günümüz dünyasında okuma kavramının geniş boyutları konusunda farkındalık gittikçe artmaktadır. Okumak sadece bir makale seçip onun üzerinden geçmek değildir. Okuyan bireylerin kelimeyi tanıdığı ve anlamını anlamak için kavradığı bilişsel, çok yönlü bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Culen & Gasparini, 2011, s. 268). Bir yazıyı okuyan bir birey, yazıyı incelerken kafasını karıştıran ya da neredeyse hiç tanımadığı kelimelerle karşılaşabilir. Kelimelerin anlamlarını öğrenmek ve düzenli olarak okumak, kelime dağarcığını geliştirmek, bilgiyi genişletmek ve deneyim kazanmak için en iyi çözüm olarak görülmektedir (Andreani vd., 2021, s. 464).

Beynin düzgün çalışması ve fikirler oluşturabilmesi için beynin zengin uyarıcı sistemlerle uyarılması gerekir. Zihni keskinleştirmenin en kolay yollarından biri konsantrasyonla okumaktır (Özgen ve Bayram, 2020, s. 457). Bilginin başarının anahtarı olduğunu

vurgulayan pek çok araştırma bulunmaktadır (Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012; Maden ve Maden, 2018). Bu nedenle birey yaşamda başarılı olmak, kendiyile ve sosyal çevresiyle uyumlu etkileşimler kurabilmek ya da hedeflerine ulaşmak istiyorsa bilgiye ulaşmanın en iyi yollarından biri olarak değerlendirilen okuma alışkanlıklarını geliştirmesi gerekmektedir (Andreani vd., 2021, s. 465).

Okumak, bilişsel bir bakış açısı oluşturmak için sabırlı olmayı gerektirmektedir. Bu durum, bireyin zihnini keskinleştirmek ve hızlı düşünmeyi sağlayabilmek için beyin fonksiyonlarıyla ilişkilidir. Okumak, beyni uyarıcı bir aktivite olarak kabul edilmektedir. Okumakla meşgul olan bireylerde hafıza kaybı olması, okumaktan kaçınan bireylere göre daha yavaştır. Okumak, aynı zamanda hafızayı geliştirmektedir ve odaklanmayı artırmaktadır (Şahin, 2019, s. 215).

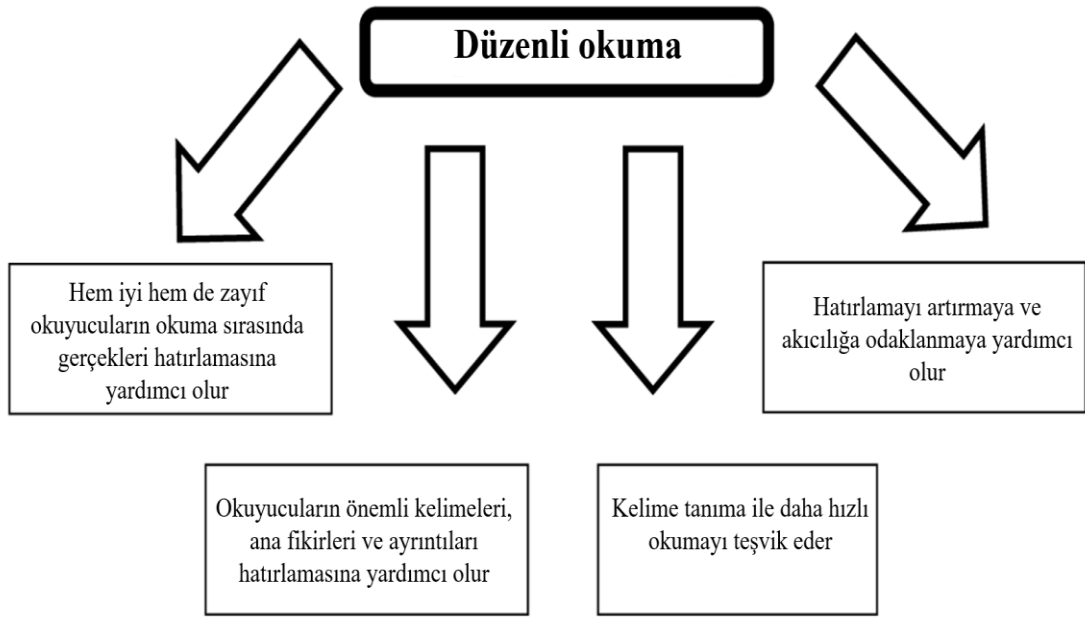
Yazma yeteneği de okuma motivasyonu ile ilişkili temel kavramlardan biridir. Güçlü bir kelime dağarcığına sahip olmak hem kişisel hem de profesyonel olarak yazma yeteneğini güçlendirmeye kolaylıkla fayda sağlayabilir. Okuma alışkanlıklarının gelişmesi ve okuma konusunda motivasyonun sağlanması, bireylere aynı zamanda pozitif kalmaları ve düşüncelerini daha net ifade etmeleri konusunda ilham veren bir alışkanlıktır (Aktaş ve Çankal, 2019, s. 87). Okumak, farklı yazarların bakış açılarını anlama becerisi geliştirmeye yardımcı olmaktadır ve bu da olaylar hakkında bireyin kendi başına yazmasına da yardımcı olmaktadır. Konuyu kavramak ve okunan konunun hafızada kalmasını sağlama alışkanlığı da kazanılmaktadır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007, s. 946).

Okumak aynı zamanda bireyi başka bir dünyaya yolculuğa çıkaran bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Edebiyat veya roman okuyan insanlar, hayatlarındaki dikkat dağıtıcı şeylerden uzak durmalarına olanak tanıyan çok fazla konsantrasyona ihtiyaç duymaktadırlar, bu da içsel sakinliği teşvik etmektedir ve genel sağlığı geliştiren bir davranıştır (Ürün Karahan, 2017, s. 66).

Okuma, öğrenmenin önemli bir yönüdür ve egzersizin birçok faydası vardır. Okumak bireyi daha empatik, bilgili yapmaktadır ve hayal gücünü harekete geçirmektedir. Snyder ve Lopez (2002) tarafından Sussex Üniversitesinde yapılan bir araştırma, okumanın stresi %68 oranında azalttığını göstermektedir. Bu çalışmada okumanın gerginliği azalttığı ve

kasları gevşetmeye yardımcı olduğu vurgulanmaktadır, bu da insanların daha iyi uyumasına ve sağlıklı kalmasına yardımcı olur.

Depresyonla mücadeleyle yönelik tıbbi tedaviler, okuma alışkanlığının dahil edilmesiyle azaltılabilmektedir. Kişisel gelişim kitaplarının, romanların, blogların, makalelerin ve kurgu dışı kitapların katkıda bulunduğu yarar budur. Okumanın kalp atış hızını düşürdüğü, stresi azalttığı, bireye kendini iyi hissettirdiği ve kan basıncını düşürdüğü bulunmuştur (Ülper, 2011, s. 942). Bireylerin düzenli aralıklarla okumalarının ve akıcı okuma ve düşünme ile ilişkisi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Bireylerin düzenli aralıklarla okumalarının ve akıcı okuma ve düşünme ile ilişkisi Şekil 1’de düzenli okumanın okuyucuların önemli kelimeleri, ana fikirleri ve ayrıntıları hatırlamasına yardımcı olduğu; kelime tanıma ile daha hızlı okumayı teşvik ettiği; hatırlamayı artırmaya ve akıcılığa odaklanmaya yardımcı olduğu ve hem iyi hem de zayıf okuyucuların okuma sırasında gerçekleri hatırlamalarına yardımcı olduğuna ilişkin bir diyagram bulunmaktadır. Okumanın akıcı düşünme konusunda yararlarını vurgulayan pek çok araştırma da bulunmaktadır (Oakes, Mathur & Lane, 2010; Tsou, 2011; Vadasy & Sanders, 2008; Williamson, Carnahan & Jacobs, 2012).

Okumak aynı zamanda hayal gücünün gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Birey okudukları ile gördüğü ya da deneyimlediği her olayı ve durumu yeni edindiği bilgileriyle

ilişkilendirmektedir ve yenilikçi çözümler üretebilmektedir. Birey, hayal etmeye başladığında hayalleri üzerinde çalışır. Hayal gücü aynı zamanda bireyin insanlara ve onların mücadelelerine karşı empati kurmasını sağlar. Bu becerinin kazanılmasında kitap okumanın önemini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Esen Aygün, 2021; Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018).

Okuma eylemini edinen kişi hem akademik hayatında hem de mesleki kariyerinde başarılı olmaktadır ve boş zamanlarını nasıl verimli kullanacağı bilincine ulaşabildiği belirtilmektedir (Klingner vd., 2010, s. 59). Okumanın, bireyler ve gruplar arasında farklı düzeylerde iletişim yolları oluşturması ve bu ilişkileri artırması açısından sosyal ve ekonomik bir işlevi vardır (Baştuğ ve Akyol, 2012, s. 394). Öğrenmenin temelini oluşturan okuma, göz, ses ve beyin görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinsel yapılanma gibi çeşitli işlevlerini içeren ve birçok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir (Karadeniz ve Can, 2015, s. 4059).

Okumak insan yaşamının yalnızca belirli bir bölümünde başlayıp biten bir etkinlik değildir. Yaşam boyu süren, bireylerin düşünce, davranış ve kişiliklerinin oluşmasında önemli yeri ve işlevi olan bir eylemdir. Okuma, bireyin varoluş nedenini anlaması, düşüncelerini oluşturması, toplumdaki yerini belirlemesi, bireyselliğini ortaya çıkarması ile ilgili en önemli olgulardan biridir. Yaratıcı, üretken ve eleştirel düşünme becerisine sahip, olgun, saygılı, duyarlı ve çağdaş bireyler olabilmek için okuma eylemini kazanmamız gerekmektedir (Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014, s. 458).

Okumak, aynı zamanda bireyin kelime dağarcığını ve yaratıcılığını geliştirerek, hayal gücünü zenginleştirerek kişinin ufkunu genişletir ve derinleştirir (Aina vd., 2011, s. 169). Bireyin duygu ve düşüncelerini eğiterek bilgi, görgü ve hoşgörüyü geliştirir (Ürün Karahan, 2017, s. 66). Bilgi edinmek okuyarak elde edilen en önemli kazanım olduğundan, araştırma yapan ve soru soran insan için okumak en temel ihtiyaçtır (Pajares & Kranzler, 1995, s. 427)

Okumak insanlar için en basit eğlence araçlarından biridir. İnsanoğlu, keşfedilecek alternatif dünyaların kapılarını açan hikaye ve kitapların dünyasına hayran olma eğilimindedir. Bu bireyi başka bir gerçekliğe taşımakla kalmaz, aynı zamanda günlük sorunlardan bir süreliğine de olsa uzaklaşmasına da yardımcı olur. Kitaplar geceleri uykuya dalmadan önce mükemmel bir arkadaştır çünkü vücut kasların gevşemesine ve

zihnin stresten kurtulmasına olanak tanıyan bir davranıştır. İnsanın beyni mutlu olduğunda ve kendi alanında rahat olduğunda rahat bir uyku yaşayabilmektedir (Özçelik ve Kurt, 2007, s. 443). Ancak bazı hayallere dalmadan önce herhangi bir alet yerine basılı bir kitap almak tercih edilmektedir (Aktaş ve Çankal, 2019, s. 87).

Okumak zihnin farklı alanlarda çalışmasını da sağlamaktadır. Yeni okumaya başlayan bireyler için okuduğu kelimeleri işlemek, anlamayı içerir. Bunun ötesinde, analitik yeteneklerin kullanılmasını destekler ve birey sık ve düzenli aralıklarla okumaya yönlendirilirse aynı zamanda anıları canlandırabilir ve hatta sayfadaki kelimeleri okuyarak hayal gücünü genişletebilir (Öztürk, Şahin ve Koç, 2002, s. 391).

Okumak beyin kaslarını çalıştıran nörobiyolojik bir süreçtir. Okuma yapıldığında bilişsel gerileme yavaşlar ve hatta birey, hafızanın kaybolma hızını azaltabilir (Odabaş, Odabaş, ve Polat, 2008, s. 433). Bireylerin kısa ve uzun süreli bellekte nesnelere, olayları, bireyleri ya da bilgileri hatırlayabilmeleri ile düzenli okuma arasında ilişkiyi ortaya koyan Berkeley'deki Kaliforniya Üniversitesi'ndeki bilim insanları, kitap okumanın beyinde Alzheimer'la bağlantılı bir protein olan beta-amiloid düzeyini azalttığını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla okumanın fiziksel, psikolojik ve ruhsal faydaları olabileceği söylenebilir (Heilman vd., 1999).

İnsanların gün geçtikçe çok fazla bilgiye maruz kaldığı bu çağda, doğru bilgiyi elde etmek ve kullanmak birey için bir beceri haline gelmiştir. Doğru bilgiyi seçme ve kullanma süreci, karşılaşılan bilginin okunmasıyla başlar. Okumayı anlama takip eder. Okuduğunu anlama, bir metinden anlam çıkarımı anlamına gelir. Bu nedenle amaç, tek tek cümlelerden anlam çıkarmak yerine, metinde anlatılanlara ilişkin genel bir fikir edinmektir (Shin & Zhou, 2003, s. 704).

Pek çok araştırma, okuma ve okuduğunu anlamamanın bireyin yaşamının diğer alanlarını da önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Arslanoğlu ve Mor, 2018; Bamidele, 2020; Çelik, Halat ve Fırat, 2019; Heilman vd., 1999; Oakes, Mathur & Lane, 2010; Şahin, 2019). Bireyin yaşamı boyunca hayati öneme sahip olan okuma eylemi ve okuduğunu anlama becerisinin, eğitim hayatının başlangıcı olan erken yaşlardan itibaren ve özellikle ilköğretim döneminde vakit geçirilmeden kazandırılması gerekmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s. 434).

Literatür incelendiğinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere eğitim hayatları boyunca ve katıldıkları sınavlarda olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir (Çelik ve Sur, 2003; Klingner vd., 2010; Miller & Schwanenflugel, 2008). Okunanların kolay anlaşılabilmesi ve ifadenin anlam açısından net olabilmesi için akıcı okuma gerekmektedir. Baştuğ ve Akyol (2012) ilkokul 2. – 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okumalarını incelemişler ve akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde yordadığını görmüşlerdir. Okullarda öğrencilere bu becerileri kazandırmak için çeşitli yaklaşım ve yöntemler kullanılmaktadır. Farklı okuma teknikleri konusunda bilgi vermenin ardından uygulamaların yapılmasını desteklemek, okuduğunu anlama becerilerini, hızlı düşünme becerilerini ve aynı zamanda okuma akıcılığını geliştirebilir (Kurtuluş ve Öztürk, 2017, s. 763).

2.1.2. Okuduğunu Anlama ve Okuma Başarısı

Okuma, harf harf okumayı, telaffuz etmeyi ve ardından harfleri birleştirerek anlamlı kelimeler oluşturmayı içeren adım adım bir süreçtir. Mokhtari, Reichard ve Gardner (2009, s. 609) okumanın “yazılı simgelerin doğrusal bir biçimde işitsel eşdeğerlerine dönüştürülmesi” süreci olduğunu belirtmişlerdir. Böylece ilk önce karşılaştığımız her harfi ayırt eder, seslendirir, yazılı sembolleri işitsel karşılıklarıyla eşleştirir, bunları harmanlayarak kelimeleri oluştururuz ve sonunda kelimeler bize anlam verir (Conlon vd., 2006, s. 12).

Öte yandan anlama, “yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla anlamın eşzamanlı olarak çıkarılması ve yapılandırılması süreci” anlamına gelmektedir (Balcı, 2009, s. 1308). Anlama, bir metinden veya makaleden türetilen hem açık hem de örtülü mesajları ifade etmektedir. Okunan şeyin anlaşılmasını incelemek için kullanılan bir cihaz veya araçtır. Sonuç olarak okuduğunu anlama, metinlerden anlam çıkarma sürecidir (Mathewson, 1994, s. 1132).

Okuyucuların doğrudan makalelerde veya paragraflarda yer alan basılı kelimelerden anlam çıkarmadıklarını, ancak bu makalelerde birbirleriyle ilişkilendirilen bilgi parçalarından, tüm cümlelerden anlam oluşturduklarını ima eden çalışmalar bulunmaktadır (Culen & Gasparini, 2011; Klingner vd., 2010; Suhana & Haryudin, 2017). Bu ayrıntı ile ilgili olarak, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerine, bir İngilizce metin parçasına dökülen gizli mesajları veya anlamları özümseyebilmeleri veya

sindirebilmeleri için nasıl düzgün okuyacaklarını öğretmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama açısından yeteneklerini geliştirmek amacıyla bunu yapmanın birkaç modeli vardır. Her şeyden önce her öğretmen, öğrencilerinin okuma metinlerini anlama konusundaki ön becerilerini ortaya çıkarabilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri aynı anda eğitmesi gerekir, böylece öğrencileri okuma problemlerini çözmeye alışacak ve birkaç iyi eğitim seansından sonra bu problemleri kendi başlarına nasıl çözeceklerini bileceklerdir. Benzer şekilde, öğretmenlerin kendileri öğrencilerine öğretmek için ne tür metinler kullandıklarına dikkat etmelidir. Bu aynı zamanda okuduğunu anlamının temel unsurlarından biridir, çünkü okuma zorluğu seviyesi okuldaki sınıfa göre belirlenmeli, dolayısıyla öğretmenler uygun okuma metinlerini seçmelidir (Şahiner, 2005; Yılmaz, 2012, s. 201).

2.1.3.Okumaya Yönelik Tutum

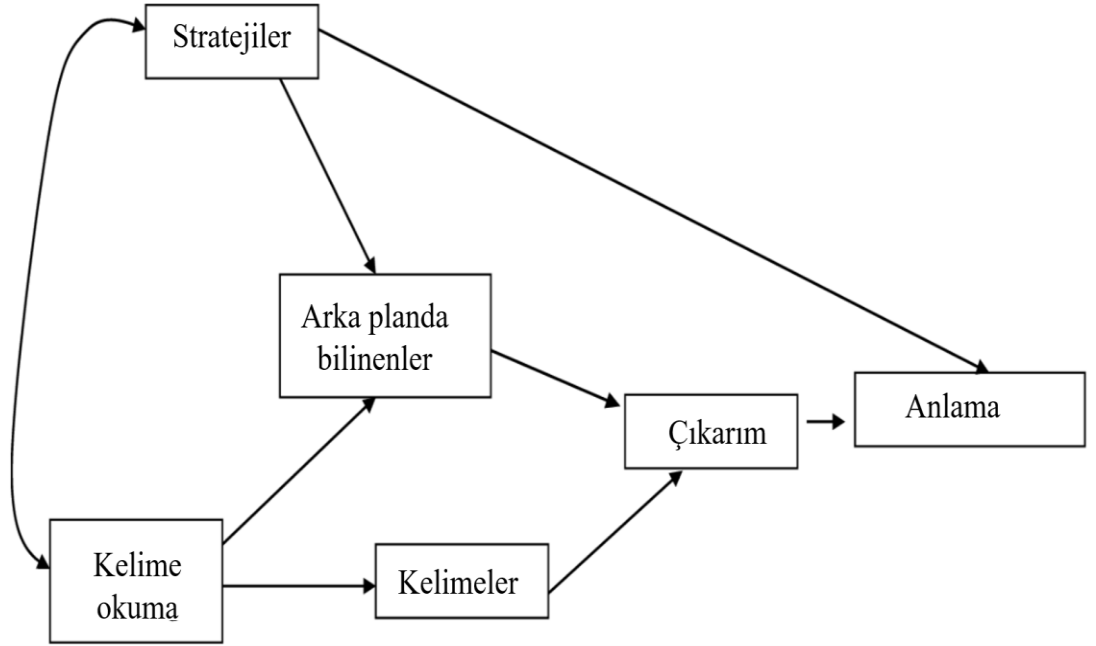
Okumaya yönelik tutum esas olarak öğrenenlerin psikolojik zihin durumuna ve duygularına bağlıdır (Alexander & Filler, 1976, s. 61). Tutumlar aynı zamanda “belirli bir nesneye ilişkin olarak sürekli olarak olumlu veya olumsuz bir şekilde yanıt verme eğilimleri” olarak da tanımlanmaktadır (Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014, s. 458).

Çocuğun eğitimi ilk olarak ailede başlar. Temel becerilerin kazanılması, belirli kurallara uyma alışkanlığı ve dolayısıyla sosyal hayata ilk adım ailede başlar ve çocuk yeterli olgunluğa ulaştığında okulda şekillenir. Okulla birlikte çocuk, öğretme ve eğitimle ilgili beceri ve davranışları kazanmaya başlar. Bu beceri ve davranışlardan en önemlisi çocuğun okuma-yazmayı öğrenmesidir. İlk okuma ve yazma temel bir öğrenme becerisidir (Ruddell & Speaker, 1985, s. 752).

Okuma, fiziksel, zihinsel ve sosyolojik yönleriyle dilsel olarak kodlanmış bir üretim olan metni eleştirel bir yaklaşımla yorumlayarak yorumlama ve içselleştirme sürecidir. Okumanın yazılı sembolleri görme, algılama, anlama ve seslendirme işi olduğunu belirten Şahin (2019), bu unsurlardan en önemlisinin anlamının oluşması olduğunu belirtmiştir. Ülper (2011) okumayı "görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, açıklama, sentez, analiz, yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreç" olarak tanımlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, bireyin ön bilgilerini

metindeki bilgilerle birleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir srectir. Okuma sürecinde birey yazıların anlamını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden yorumlar (zgen ve Bayram, 2020, s. 456).

Basit tanımıyla zihinsel ve düşünsel bir eylem olan okuma, Savaşçı'ya (2019) göre basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organlarımız aracılığıyla algılanması, anlaşılması, yorumlanması, basılı ve yazılı simgeler aracılığıyla gerçekleştirilen bir iletişim etkinliğidir. Okuma etkinliği, metindeki duyu ve düşüncelerin anlaşılarak analiz edilmesi ve değerlendirilmesini içeren, fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir srectir (Miller & Schwanenflugel, 2008, s. 337). Aynı zamanda okuma; bir metni, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve diğer unsurları görme, algılama ve kavrama süreci" olarak tanımlamış olup okuma insan yaşamında çok önemli bir yer tutmaktadır (Andreani vd., 2021, s. 465). Okumaya yönelik tutumu açıklayan diyagram Şekil 2'de özetlenmiştir



Şekil 2. Okumaya yönelik tutum diyagramı (Onkoba, 2014)

Şekil 2'de okumayla ilişkili stratejilerin, çocuğun arka planda ve geçmiş yaşamında edindiği deneyimlerle ilişkili olduğu; aynı zamanda stratejilerin kelime okuma ve çok miktarda kelime öğrenmeyle ilişkili olduğu; öğrenilen kelimelerden edinilen çıkarımların

aynı zamanda çocuğun okuduğunu anlamasını sağladığı ve çocuğun bu şekilde okumaya ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebileceği vurgulanmaktadır.

Eğitim hayatı göz önüne alındığında diğer öğrenmelerin temelini oluşturan okuryazarlık öğrenciler için temel bir iletişim aracıdır. Okuma-yazmayı sağlam bir şekilde öğrenen çocuklar, eğitim hayatları boyunca sadece okuyup yazdıklarını ve Türkçeyi anlamada değil, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, matematik gibi diğer tüm konularda da başarılı olurlar. Özellikle birinci sınıflarda iyi bir okuma-yazma becerisi geliştiren çocuklar, ileri sınıflarda kendilerine sunulan materyalleri daha iyi anlayıp onlardan daha iyi yararlanır ve daha iyi çalışmalar yaparlar. Eğitimin ilk yıllarında okuma-yazma becerisi ne kadar sağlam olursa eğitim hayatındaki başarı da o kadar yüksek olur. Başka bir deyişle okuryazarlık bireyin akademik başarısını belirleyen bir faktördür ve kişisel gelişiminde önemli bir faktördür (Özbay ve Uyar, 2008, s. 632). Bu bağlamda ilkokulda kazanılan okuryazarlık becerisi ve okumaya yönelik olumlu tutum, öğrencilerin okuma isteklerini, okuma zevklerini, okuduğunu anlama becerilerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bir öğrencinin tutumu çevresel etkiye, koşullara, ilgi alanlarına ve akranlarının motivasyonuna ve etkisine ya da kişinin o anda nasıl hissettiğine bağlı olarak değişebilmektedir. Tanımdaki “nesne”, öğrenenin kişisel deneyimi ve nesneye yönelik inancı ve bu nesneye yönelik toplumdaki normlar açısından tutumu üzerinde doğrudan veya dolaylı etkisi olan bir şey, süreç veya davranış olabilir (Ünal, 2010, s. 118).

Okuma tutumu duygu, düşünce, inanç ve niyeti kapsayan duyuşsal bir alandır. Düzenli okuma etkinliğinin okumaya yönelik tutumu ve motivasyonu olumlu yönde etkileyebileceği ve okumaya yönelik olumlu tutumun gelecekte okuma başarısını destekleyeceği varsayılmaktadır (Roth, Speece & Cooper, 2002, s. 261). Araştırmacılar ilkokul öğrencilerinin eğlence amaçlı ve akademik okuma türlerine karşı olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak öğrenciler ortaokula geçtiklerinde okuma tutumlarının daha az olumlu hale geldiğini ve önemli ölçüde düştüğünü göstermiştir (McKenna & Kear, 1990, s. 626). Yapılan bazı araştırmalarda ise zevk ve keyif için okumanın etkili bir sınıf bağlamında ve uygun öğretimle okuma konusunda olumlu bir tutum geliştirebileceği belirtilmektedir (Wigfield & Guthrie, 2010, s. 421). Bu nedenle, öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların büyük çaba ve iş birliğini gerektirmesine rağmen, öğretmenlerin sınıf

bağlamındaki öğretimi ve becerikli iskelesi ile ebeveynlerin ve akranların okul içinde ve dışında çocukların okuma ile ilişkili motivasyonu desteklenmelidir (Öztürk, Şahin ve Koç, 2002, s. 391).

Okuma tutumunun okuma başarısını etkileyip etkilemediği ya da çoğunlukla tersinin olup olmadığı konusunda pek çok tartışma bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, okuma tutumu ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin orta ve/veya zayıf olması durumunda bunun öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz duygularından değil, uygulama eksikliği ve okuma becerisinin zayıf olması, başarıda zorluklara neden olduğunu belirtmişlerdir (Smith, 1990, s. 215). Ancak diğer araştırmacılar okuma konusundaki olumlu tutumun okumadaki yüksek başarıyı etkileyebileceğini iddia etmişlerdir (McKenna, M.C. & Kear, 1990, s. 626). Konuyla ilişkili olarak bazı araştırmacılar okuma tutumunun öncelikle okuma tutumundan etkilendiğini ileri sürmektedir (Martinez, Aricak & Jewell, 2008, s. 1012). Dolayısıyla okuma tutumu ve okuma başarısı okuma sürecinde birbirini etkileyebildiği söylenebilir.

Çocukların okuma becerilerinin geliştirilmesi çağdaş eğitimciler için önemli bir zorluktur. Okuma yeterliliği, öğrencilerin günümüzün bilgi toplumlarında başarılı bir şekilde gezinmek ve sivil hayata ve işyerine katılmak için edinmeleri gereken çok önemli bir beceridir (International Reading Association (IRA) 1999). Yasa koyucular ve araştırmacılar, özellikle küçük çocuklar için okumanın önemini giderek daha fazla farkına varıyor ve birçok ülke çocukların okuma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik girişimler geliştirip uyguluyor (Beste ve ark. 2012; Clark ve Rumbold 2006; Lenkeit ve ark. 2012). 2012).

2.1.4. Okuma Oranları ve Okuma Literatürü

UNESCO tarafından (2023) hazırlanan rapora göre; dünya genelinde 2023'te 8-18 yaş arası çocuk ve gençlerin 10'dan 3'ünden azı (%28,0) her gün kitap okuduklarını belirtmektedirler. 2022'de de 8-18 yaş arası çocuk ve gençlerin kitap oranları aynı şekilde rapor edilmiştir (<https://uis.unesco.org/en/topic/literacy>). UNESCO ve Dünya Sağlık Örgütü Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini oluşturmuştur ve buna göre özellikle tüm gençlerin ve çoğu yetişkinin 2030 yılına kadar okuryazarlık ve matematiksel becerilere ulaşmasını sağlamaya yönelik Hedef 4.6'yı karşılamak için yapılacak çalışmalarını net bir

şekilde dünya ülkelerinin yapmalarını önermişlerdir. Bu durumda, dünya genelinde okuma ve yazma ile ilişkili çalışmaların her geçen gün artması beklenmektedir.

Aynı raporda son 50 yılda okuryazarlık oranlarındaki istikrarlı artışa rağmen, dünya çapında hâlâ çoğu kadın olmak üzere 773 milyon okuma yazma bilmeyen yetişkin bulunmaktadır (Global Education Monitoring Rapor, 2023).

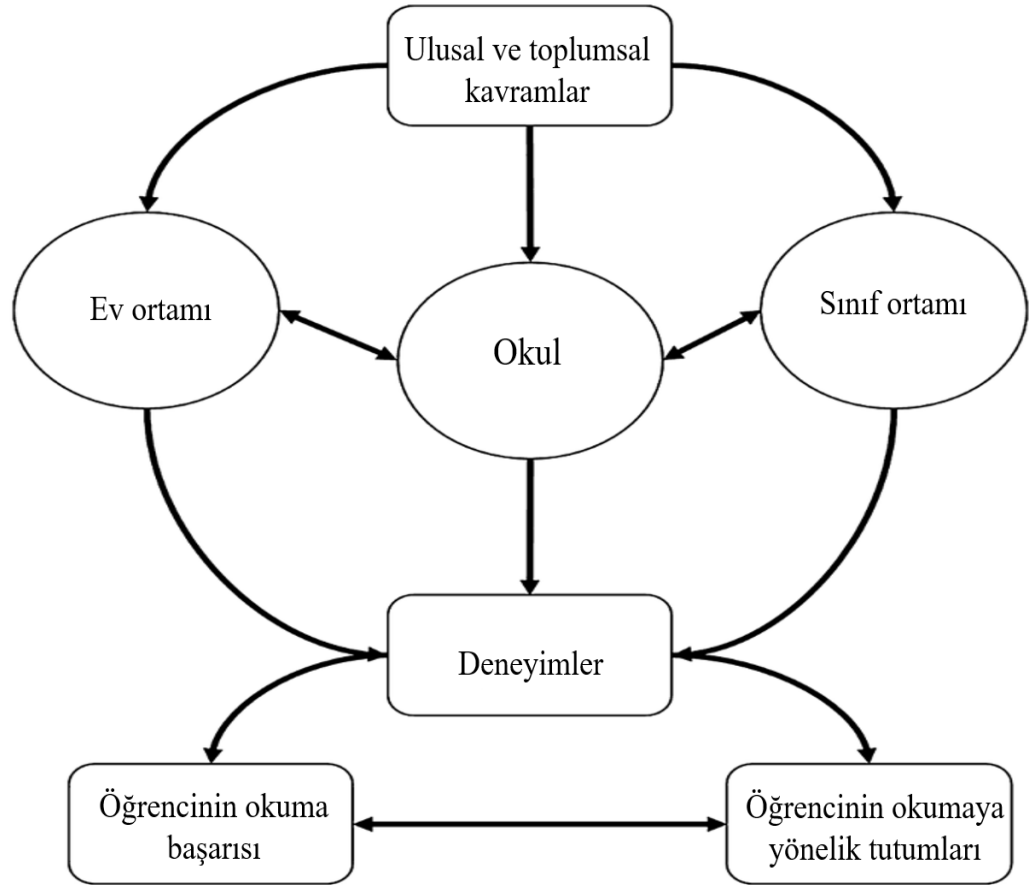
Mevcut okuryazarlık verileri genellikle nüfus sayımları veya hane halkı anketleri aracılığıyla toplanmaktadır; bu anketlerde katılımcı veya hane reisi, kişinin günlük yaşamıyla ilgili herhangi bir yazılı dilde kısa, basit bir ifadeyi anlayarak okuyup yazabildiğini beyan etmektedir. Bazı çalışmalar, katılımcıların basit bir yazıyı okumalarının veya bir cümle yazmalarının istendiği hızlı bir teste girmelerini gerektirebilir; ancak okuryazarlığın daha fazla bilgi gerektiren çok daha karmaşık bir konu olduğu araştırmalarda vurgulanmaktadır (Hemmerechts, Agirdag & Kavadias, 2017, s. 86).

UNESCO İstatistik Enstitüsü ve 2023 Sürdürülebilir Kalkınma Yüksek Düzeyli Siyasi Forumu için Küresel Eğitim İzleme Raporu tarafından hazırlanan bu ortak yayın, dünyanın eğitim hedeflerine ulaşmaktan uzakta olduğunu ortaya koymaktadır. Dünyada düşük gelirli ülkelerde çocukların yalnızca % 60'ı ilkokulu tamamlarken, bazı bölgelerde okumada asgari yeterliliğe ulaşan öğrencilerin yüzdesi gittikçe düşmektedir (Irwin vd., 2023).

2005'ten bu yana boş zamanlarında her gün kitap okuyan bireylerin oranı %38,1'den %28,0'e düşmüştür (Ruck, 2020). Dünya genelinde 8 ila 18 yaşları arasındaki kızların oranı erkeklerden daha fazladır ve kızlar her gün kitap okuma oranı bakımından erkeklere göre daha fazla kitap okumaktadırlar. Kızların kitap okuma oranı %30,4 iken erkeklerin kitap okuma oranı %4,9 olarak belirlenmiştir (Martinez, 2019, s. 46). 2022-2023 yılları arasında günlük okuma düzeyleri erkeklerde bir miktar artmış ve kızlarda da azalmıştır (National Center for Education Statistics, 2023).

Okuma yeterlilikleri üzerine yapılan ilk eğitimsel ve psikolojik araştırmaların çoğu, kod çözme becerileri, kelime dağarcığı ve metni anlama gibi kapasiteleri içeren bilişsel boyuta odaklanmıştır (Genlott & Grönlund, 2013, s. 98). Ancak daha yeni araştırmalar okuma yeterliliğinin duygusal ve sosyal gelişimi kapsayan boyutlarının da altını çizmektedir (Küçükünal vd., 2020; Le Roux & Sharlina, 2021).

Okuma okuryazarlığı ya da okuma ile ilişkili alanyazın; “toplumun gerektirdiği ve/veya birey tarafından değer verilen yazılı dil biçimlerini anlama ve kullanma yeteneği” olarak değerlendirilmektedir. Genç okuyucular çeşitli metinlerden anlam çıkarabilirler. Öğrenmek, okulda ve günlük hayatta okuyucu topluluklarına katılmak ve eğlenmek için okumaktadırlar. Bu anlayış çerçevesinde okuma-yazma hem bilişsel hem de duyuşsal faktörleri vurgulayan çok boyutlu bir yapıdır. Bu kavramsal anlayışa uygun olarak ampirik çalışmalar, motivasyonel ve istemli faktörlerin okuma yeterliliklerini geliştirmek ve okuma etkinliklerini teşvik etmek için hayati önem taşıdığını doğrulamaktadır (Jessel, 2011; Gray, Davis & Liu, 2017). PIRLS'de çocukların okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kavramlar Şekil 3’de özetlenmiştir (Mullis vd. 2009, s. 35)



Şekil 3. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik temel kavramlar

Uluslararası Okuma Okuryazarlığındaki İlerleme Çalışması (PIRLS- Progress in International Reading Literacy Stud), okuma okuryazarlığı kavramını kullanan en etkili

çalışmalardan biridir. Dünya çapında 50'ye yakın ülkede öğrencilerin 4 yıllık eğitim sonrasındaki okuma yeterliliklerine odaklanmaktadır (Cope & Mary, 2019, s. 164).

PIRLS'de okuma okuryazarlığının üç yönü ayırt edilmektedir: (1) okuduğunu anlama süreci, (2) okumanın amaçları ve (3) bireysel okuma davranışları ve tutumları (Nambiar, 2017, s. 29). PIRLS'in temel amacı, farklı ülkelerdeki öğrencilerin okuma yeterliklerinin düzeyini tanımlamak ve karşılaştırmak ve okuma yeterliklerindeki farklılıkları sözde bağlamsal faktörlerle açıklamaktır. PIRLS çerçevesinde, öğrencilerin okuma başarısı ve öğrencilerin okuma tutumları, öğrencilerin çeşitli bağlamlarda edindikleri deneyimlerin bir sonucu olarak kavramsallaştırılmaktadır. En etkili bağlamlar, öğrencilerin ev, okul ve sınıf ortamları; bunların tümü daha geniş ulusal ve toplumsal bağlamlara yerleşmiş ve onlardan etkilenmiştir (<https://pirls2021.org/results>).

Uluslararası Okuma Okuryazarlığındaki İlerleme Çalışması (PIRLS), 57 ülkede ve sekiz kıyaslama kuruluşunda başarıyla yürütülmektedir. PIRLS (2021), okuma ile ilişkili değerlendirmelerinden çeşitli yönlerden farklılık göstermektedir. İlk olarak, PIRLS 2021'i, yeni bir gruba uyarlanabilir tasarım kullanılarak öğrencilere iletilen 23 renkli ve ilgi çekici metinle yenilikçi bir dijital değerlendirmeye dönüştürmeye yönelik önemli bir yaratıcı çabaya odaklanılmıştır. İkincisi, PIRLS 2021 verilerinin toplanması, pandemi sırasında iki yıl boyunca gerçekleşmiştir. Okullarda veri toplamada pek çok aksaklık yaşansa da çoğu ülke yüksek kaliteli veri toplama standartlarını karşılamıştır. Bu çaba, PIRLS 2021'in pandemi sırasında toplanan tek uluslararası karşılaştırmalı sonuçları sunmasıyla sonuçlanmıştır. Bu nedenle Uluslararası Okuma Okuryazarlığındaki İlerleme Çalışması (PIRLS) verilerinin dünya genelindeki okumaya yazmaya yönelik tutumları yansıttığı söylenebilir.

2.1.5. Okuma Tutumuna İlişkin Modeller

İnsan bilişinin bilgi işlemenin temel teorisini, sosyal bilişsel bakış açısını, gelişimsel biliş teorisini ve ayrıca nöropsikolojik bakış açılarını kapsayan araştırmalar bulunmaktadır (McKenna & Kear, 1990; Ürün Karahan, 217). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, (2007, s. 945) okuduğunu anlamayı birçok bilişsel sürecin yürütülmesine ve yürütülmesine bağlı bir süreç olarak tanımlamışlardır. Okuduğunu anlamının karmaşıklığı, ilgili bilişsel ve dilbilimsel süreçleri tanımlayan teorik modellerde tam

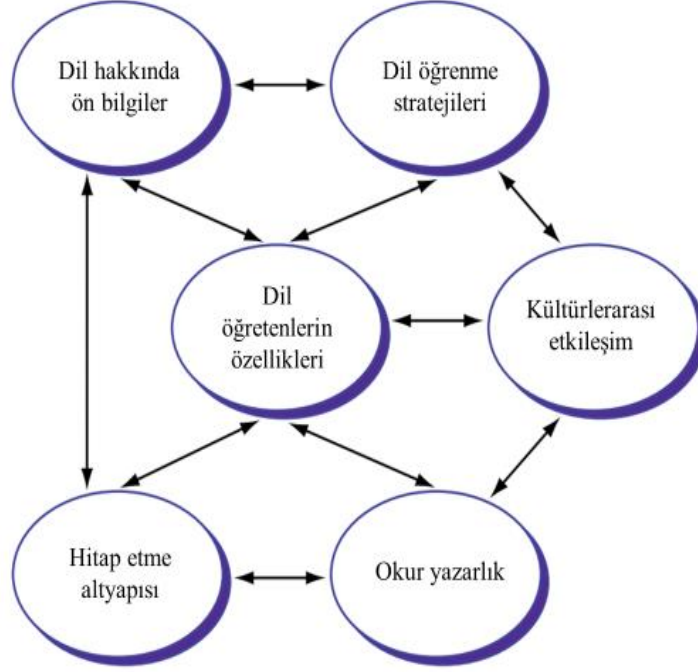
olarak açıklanamamaktadır. Bir başka ifadeyle okumanın en kabul edilebilir modeli diyebileceğimiz tek bir model henüz ortaya çıkmamıştır (Oakes, Mathur & Lane, 2010, s. 121).

Dil duygularımızı, düşüncelerimizi ifade edebilmemiz için kullanılan işaretlerdir. Dilimiz üretilmiş olan bir oyuncak arabaya benzetilebilir, bu oyuncak ilk alındığında onun nasıl kullanıldığını anlamaya çalışılır, hareket ettirerek farklı şekillerde deneme yanılma ile kullanımı öğrenilmektedir. Oyuncak araba da başkası tarafından üretilmiştir ve dil de başkası tarafından üretilmiştir ve bireyler üretilen bu dili kullanmaya çalışır. Bazen araba bir masadan düşüp parçalara ayrılabilir bu parçaların bir araya getirilmesi istenebilir bu durumda arabayı kullanma bilgisinin dışında farklı ek bilgilere tornavida gibi araç gereçlere gereksinim duyulabilmektedir. Kullanmış olduğumuz dilde de yeni bir cümle meydana getirmek, getirilen bu cümle parçalara ayrılmak arzu edilebilir. Bu durumları yerine getirebilmek için kullanılan aracın ismi dil bilgisidir (Benzer, 2021, s. 36).

Eğitimci bireyle göre dil tanımı; kendi çerçevesinde bazı kuralları olan iletişimsel bir araç olduğu ifade edilmektedir. Dil; dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi dört temel becerilerden meydana gelmekte ve her bir beceri ile ilgili etkinlikler diğer becerileri önemli ölçüde ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Bu özelliklerden ötürü dört beceriyle ilgili etkinlikler bir arada yapılması tavsiye edilmektedir. Çocukların sahip olduğu dili anlamlandırabilmesi için dinleme ve okuma eylemlerini gerçekleştirmeli, kendini ifade edebilme becerisi için de konuşma ve yazma alanında yapılan etkinlikleri yeterince yerine getirmesi gerekmektedir (Çaycı & Demir, 2006, s. 437).

7-11 yaş grubundaki ilköğretim öğrencilerine, İngiltere Eğitim Bakanlığı'nda "ikinci anahtar aşama" ifadesi kullanılmaktadır. Bu ülkedeki bakanlığın stratejileri arasında tüm çocukların dil öğrenme hakkının olduğu vurgulanmakta ve her çocuğun ikinci anahtar aşama boyunca bir yabancı dil öğrenme ve dil öğrenme konusunda kendini geliştirme fırsatı olması gerektiği belirtilmektedir. Ana dilini konuşanlardan ve e-öğrenmeden yararlanarak yüksek kaliteli dil öğretme ve öğrenme fırsatlarına her çocuğun erişebilmesi gerektiğinin belirtildiği bu stratejilerde dil ile ilgili ön bilgilerin dikkate alınması, dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, kültürler arası etkileşimin artırılması, diksiyon ve hitap etme konusunda çocuklara destek verilmesi ve dil öğreten bireylerin tüm bu dil

gelişimi stratejilerine uymaları konusunda yasal zorunluluklar bulunmaktadır (The National Strategies 2009). İngiltere’de dil gelişimini destekleyen temel stratejiler Şekil 4’de özetlenmiştir.



Şekil 43. İlkokul döneminde dil öğrenmenin beş anahtar faktörü

(The National Strategies 2009)

Dili edinmede kişilerin belli bir potansiyele sahip olmasına ek olarak sahip olduğu bu potansiyeli hareketlendirecek sosyal bir çevreye ihtiyaç hissetmektedir. Gerek ailenin gerek arkadaşların ya da başka kişilerin bulunduğu sosyal çevre sayesinde etkileşime geçerek dil öğrenilmektedir (Bozavlı, 2012). Dil gelişiminde önemli bir yeri bulunan kelime hazinesi kavramı; bireylerin sosyal ortamlara girmesiyle, okuma faaliyetlerine verilen önemle yaşantının artması ile bellekte depolanan birikim öğrencinin dili kullanma becerisini hem de düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanacaktır (Özbay & Melanlıoğlu 2008; Zarra-Nezhad vd., 2015).

Günlük yaşamımızda birçok eylemi gerçekleştirebilmek, planlamış olduğumuz her şey için motivasyona ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyon sayesinde bir davranışın nasıl şekilleneceğini, davranışın devamlılığını sağlamada motivasyonun etkisi ve tutumlar oldukça büyüktür. Dolayısıyla kişinin yapacağı işlerde başarılıyı sağlaması yalnızca bilişsel becerilere ağırlık vermesi ile alakalı değildir (Ergin & Karataş, 2018).

Okuma tutumu, ilk anlamıyla bireyin okumaya karşı geliştirdiği tutum olarak bilinir. Okuma tutumunu daha iyi tanımlayabilmek için tutum kavramını bilmek ve bu kavramın içeriği hakkında fikir sahibi olmak gereklidir. En başlarda psikoloji biliminin araştırma konusu içine dâhil olan tutum kavramı, psikoloji alanı ile disiplinler arası çalışan bütün bilim dallarında çeşitli türleriyle ele alınmaktadır. Tutum kavramı özellikle psikoloji alanında çalışan araştırmacı bireyler tarafından çeşitli tanımları yapılmış bir kavramdır (Yardım 2021).

Okumanın yaşamımızdaki yeri ve önemi yapılan çalışmalarla ve araştırmalarla sıklıkla belirtilmeye çalışılmış ve özetle geçmiş-gelecek arasında bir köprü konumunda olduğu belirtilmiştir. Tüm bunlarla birlikte okumanın başlaması ve devam etmesinin çocuğun kendi tercihinde olduğu vurgulanmaktadır. Bu da çocuğun okumaya karşı tutumu, kendisinde bulunan potansiyeli ve motivasyonun önemini ortaya koymaktadır. Duygusal becerilerin gelişimi için önemli bir kaynak olan motivasyon kavramı eğitim ve öğretimde önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Motivasyon kavramının kelime anlamına baktığımızda isteklendirme ve güdüleme Şeklindeki tanımları görmek mümkündür. Okuma eyleminin meydana gelmesinde ilk başta çocuğun istek duyması söz konusu olduğundan okuma eyleminin motivasyon gerektiren bir davranış olduğu görölmektedir. Bahsedilmiş olan bu düşünceler zaman geçtikçe okuma motivasyonu adlı kavramı ortaya çıkarmıştır (Yılmaz, 2022).

Geçmişten günümüze kadar uzanan ve gittikçe önemli bir hal alan okuma becerisi, okullarda yapılan eğitim öğretim etkinlikleri dâhilinde özellikle okumaya dair yöntemler ilk okuyuculara kazandırılması gerekmektedir. Okumaya dair becerilerin kazandırılması kadar bu becerilerin sürekliliğinin kazanılması önemlidir. Bu aşamada bireydeki motivasyon faktörü göz ardı edilmemeli ve kişinin okumaya yönelik olan tutumları etkileyen faktörler incelenmelidir. Okumaya karşı olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirmek de eğitim hedeflerinden biridir (Aydoğan ve Demirtaş, 2012).

Okumanın birincil görevlerinden biri de öğrencilere hayatın içinde karşılaşabilecekleri problemlerle baça çıkabilmelerini sağlamaktır. Problemlerle baça çıkmanın en iyi yolları iyi bir düşünme yeteneğine sahip olmak, öz güvenli olmak, başaracağına inanmaktır. Öğrencilerin derslerde başarısız olama sebeplerinden birisi de yeterli okuma becerisine sahip olamamaları ve bundan dolayı da okuduklarını anlamada yetersiz kalmalarıdır.

MEB'in 2015 yılında yayınlanmış olan ve 2016-2017 eğitim ve öğretim döneminde uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçları incelendiğinde, elektronik ortamlarda dâhil dinlediğini ve okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin yetiştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2015). Okumaya yönelik modellerin açıklanmasında genellikle Mathewson modeli, Ruddell-Speaker model ve McKenna modeli ile açıklanmaktadır

2.1.5.1. Mathewson modeli

Mathewson'un okuma modelinde, bireyin başarısı okumaya yönelik tutumuna bağlıdır. Kişinin okuma davranışı ve sonuçları, bireyin ilk tutumundan kaynaklanmaktadır. Bu modelde okumaya yönelik tutum ve motivasyonun okumada oynadığı rol özellikle ele alınmaktadır ve ilişkili faktörler incelenmektedir. Okumaya yönelik tutumda bireyin niyeti ele alınmakta, tutumların oluşmasında bireysel faktörlerin çok önemli olduğu ve okumaya hazıroluşluk kavramının okumaya ilişkin tutumları en fazla etkilediği vurgulanmaktadır. Ayrıca bireyin iradesi, kararlılığı, mizaç özellikleri gibi kavramlara yer verilmektedir (Mathewson, 1994). Modelde bireyin okumaya yönelik niyeti ve bu eylemi sürdürebilmesi okumaya yönelik pozitif ya da negatif olarak tanımlayabileceğimiz tutumlardan daha önemli görülmektedir. Bir bireyin eğer okumayı sürdürme düşüncesi yoksa ders ve boş zaman gibi durumlar dışında okuma eylemi ile ilgilenmeyebilir bu durum da okumaya karşı yeteneğinin gelişmesinde engel oluşturup bağımsız bir okuyucu olmasının önüne geçebilmektedir (Baştuğ & Keskin, 2013).

2.1.5.2. Ruddell-Speaker model

Ruddell-Speaker adlı model sadece bilişsel ve bilişüstü boyutları ele almamış ve okuma için duyuşsal boyutunda önemini vurgulamıştır. Bu yaklaşıma göre okuma eyleminin duyuşsal kısmı okuyan kişinin okuma eyleminden beklentilerini, bilgiyi işleme zamanı gibi ortaya çıkacak olan ürünü etkilemeye hizmet eder. Okuyucu kendisine değişik gelen ya da önemli olduğu düşündüğü metinler ile etkileşimde olduğunda, okuyucunun ulaşabileceği en yüksek düzeyde bilgiyi işleme ve okuma eylemini sürdürmesi mümkün olacaktır. Bu durumun tam zıttı olduğunda ise okuyucular önemli görmedikleri, kendilerine ilginç gelmeyen metinlerde bilgiyi işleme sürecini sınırlı düzeyde

yaşayacaklar ve okumayı devam ettirme konusundaki istekleri de azalacaktır (Ruddell-Speaker, 1985; Akt, Kocaarslan, 2016).

2.1.5.3. McKenna

McKenna (1994), Mattewson, Ruddell-Speaker ve başka modelleri birleştirerek okuma tutumunun kazandırılması yönünde kapsamlı bir model meydana getirmiştir. Bu model tutumun üç bileşenli görüşüne katılım göstermeyerek tutumun doğasında duyuşsal bir özellik olduğunu ve inançlarla birlikte tutumların rastlantısal bir ilişkiye sahip olduğunu savunmaktadır (Ensar, 2003).

Okuma yazma güçlüğü çeken çocuklarla, özellikle 'zorlanan' okuyuculara odaklanan bu modelde McKenna ve Stahl (2003), tüm okuma değerlendirmelerinin açık ve şeffaf şekilde yapılmasını, ancak eğitimcilerin çocukların okuma davranışlarına ilişkin gözlemleri anlamlandırmak ve çeşitli kaynaklardan gelen verileri yorumlayıp bunlara göre hareket etmelerini sağlamak için bir değerlendirme modeline ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Yılmaz, 2022).

Literatür incelendiğinde McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim 1-6. Sınıf öğrencileri için geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin çeşitli araştırmalarla güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

Bilişsel bir model olarak değerlendirilen McKenna modelinde, okumanın otomatik kelime tanıma, metindeki dili anlama ve okuma amacına ulaşmak için stratejilerin kullanılması olmak üzere üç öğeden oluştuğu ileri sürülmektedir. Modelin herhangi bir noktasında okuyan bireyin yeterliliği hakkında soru sormanın, öğretmenin daha fazla eğitim gerektiren alanları ayırmasını sağlayacağı vurgulanmaktadır (Milton, McKenna, & Stahl, 2003)

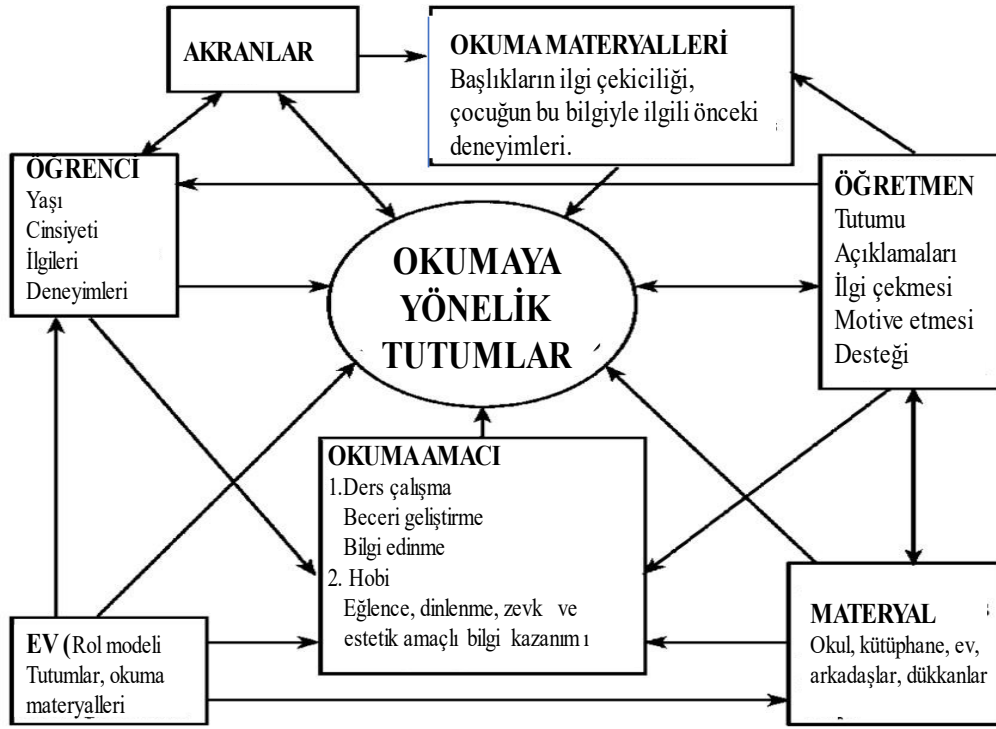
2.1.6. Okumaya yönelik tutumu etkileyen faktörler

Okumak günlük yaşamın bir parçasıdır ve özellikle bilgi teknolojileri çağında, herhangi bir dili öğrenenler için temel bir beceri olarak okuma önemlidir. Okumak insanı özgür kılar, bilmemekten ve yanlış inançlardan korur (Ünal, 2010). Ayrıca okuma becerileri, bireylerin eğitim faaliyetlerinden yararlanmalarını ve katıldıkları sosyal ve ekonomik faaliyetlere tam olarak katılmalarını sağlar (Özbay ve Uyar, 2009: 634).

Okuma, çeşitli amaçlar için ve çok çeşitli bağlamlarda bir metinden anlam çıkarmaya yönelik karmaşık bir süreçtir. Okuma, bir yazar tarafından kodlanan dilsel bir yüzey temsiliyle başlayan ve okuyucunun oluşturduğu anlamla sona eren psikodilbilimsel bir süreçtir. Dolayısıyla okumaya yönelik tutumları etkileyen faktörler kültürlerarası farklılıklar gösterse de genel olarak okuma materyallerinin, öğretmen tutumlarının, öğrencinin bireysel özelliklerinin evdeki okumaya yönelik tutumu destekleyen ortamın, okumanın amacının etkileri fazladır (Demiröz, 2010, s. 83).

Okuryazarlık üzerine yapılan son araştırmalar, duyuşsal faktörlerin okumayı öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bu faktörler arasında, okumaya yönelik tutumların, okuma becerilerinin gelişimini ve akademik başarıyı etkilediği gösterilmiştir (Ergin ve Karataş, 2018; Firmansyah, 2018).

Okumayı ve yazmayı çocuğun yaşı, cinsiyeti, ilgileri, deneyimleri, akranları, ev ortamındaki rol modeli olan bireyler, okuma materyallerine kolay ulaşabilme, okuma için belirli bir amacının bulunması, çocuğun hobileri, okuduğu materyallerin ilgi çekiciliği, çocuğun okumayla ilişkili önceki deneyimleri, öğretmenin genel tutumu, öğretmenin açıklamaları ve çocuğun ilgisini çekecek şekilde yönlendirmesi, desteklemesi, okuma materyallerinin bulunduğu yere kolay ulaşabilme gibi pek çok faktörler etkilemektedir. Okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını etkileyen faktörler Şekil 5’de özetlenmiştir.



Şekil 5. Okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını etkileyen faktörler

Kaynak: Merisuo-Storm, 2006: 115

Çocuklar arasındaki olumlu okuma tutumları hem bir bütün olarak toplumu hem de onların dil öğrenimini ilgilendirmektedir (Aktan, 1996). Bu nedenle okumaya ve yazmaya ilişkin tutumların belirlenmesi ve çocuğun okumaya yönelik tutumlarının desteklenmesi önemlidir.

2.1.6.1. Ailesel faktörler

Okuma eğitiminde çocuğun içinde bulunmuş olduğu aile ortamının ve aile fertlerinin tutumlarının etkisi bilinmektedir. Aile çevresinde ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ev içerisinde özel olarak ayarlanmış okuma saatleri ve bu saat diliminde çocuğunda bulunması, evde bir kitaplığın bulunması, ev içerisinde kitaplarla ilgili konuşmaların geçmesi gibi hususlar çocuğun okuma davranışını etkileyen unsurlardır. Yapılmış olan araştırmalar, sosyoekonomik düzey olarak elverişli ailelerden gelen çocukların elverişsiz aileden gelen çocuklara oranla görmüş olduğu kelimeleri anlamada, metni okuyup yorumlama becerisinde, okumuş oldukları metinleri hatırlamada ve sesli okuma becerisinde daha başarılı oldukları gösterilmektedir (Özbay, 2006).

Ebeveynlerin bir çalışma odası oluşturma, evde küçük bir kütüphaneye sahip olma, anne babanın eve düzenli bir şekilde dergi gazete ve kitapları alması gibi evde yapılan ufak değişimlerle çocukların dikkatini çekip okumaya ilişkin olumlu yönde tutum geliştirmeleri sağlayacağı düşünülmektedir (Başaran ve Ateş, 2009).

2.1.6.2. Arkadaş Çevresi

Birey içinde yaşamış olduğu çevrede ailesinden sonra onu en çok etkileyen unsur arkadaş çevresinin özellikleridir. Bireyin sosyal gelişiminde özellikle ilk ve orta eğitimdeki öğrenciler bir arkadaş grubuna dâhil olma eğilimindedirler. Kişinin sahip olmuş olduğu arkadaş çevresi kitaba karşı olumlu bir tutum sergiliyor ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmiş, aralarında kitap alış verişi bulunuyorsa, kendi okumuş oldukları birbirlerine anlatmaktan zevk alıyorlarsa okumaya yönelik beceri olumlu bir yönde gelişecektir. Bu alanda yapılan bir çalışmada bir grup öğrencinin birbirleriyle kitap alıp verme davranışları sağlandığında çocuklarda okuma yönündeki alışkanlıklarında gelişmenin gözlemlendiği kaydedilmiştir (Özbay, 2006). Bu durumu Dökmen (1994) şu şekilde açıklamaktadır: “Okulda bir öğretmenin öğrencisine önermiş olduğu kitap ile arkadaşının önermiş olduğu bir kitap arasında farklar olmaktadır, çocuklar kendi etkileşimlerinde grubun dinamikliğinden ötürü öğrencilerde okumaya yönelik tutum olumlu bir şekilde artış göstermektedir” (Özbay, 2006). Merisuo-Storm (2006) kız çocukların kitap okumayı daha çok sevdiklerini ve bir kütüphaneyi ziyaret etme konusunda erkek çocuklara oranla daha fazla istekli olduklarını belirtmektedir. İki cinsiyet arasında kitap okuma motivasyonu konusunda fark, çocukların yaşı büyüdükçe daha da artmaktadır

2.1.6.3. Kitap-Kütüphane

Okumaya yönelik alışkanlıklarda ve tutumlarda bireylerin kitaba ulaşma durumunun önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çocuğun bulunmuş olduğu konumda bir kütüphanenin bulunması ve bu kütüphanenin kolay ulaşılabilir olması, gezici kütüphanelerin arttırılması, okul sınıf kütüphanelerine yeni kitapların eklenmesi önem oluşturmaktadır. Sosyalleşme alanında da önemli bir etkiye sahip olan kütüphanelerin, özellikle eğitim-öğretim alanında yapılan faaliyetlerin pratiğe ulaşmasında kayda değer bir rolü bulunmaktadır. Ülkemizde yapılmış olan bazı araştırmalarda öğrencilerin kütüphaneden

yararlanma becerilerinin düşük düzeyde olduğuna dair çıkarımlar bulunmaktadır (Demirtaş, 1988; Akt, Ensar, 2003). Ek olarak fiziksel imkânlar bakımından yetersiz olan kütüphanelerin ara sıra öğrencilere rahatsızlık verici yerler olarak görüldüğü ifade edilmektedir (Ensar, 2003).

2.1.6.4. Motivasyon

Okuma üzerinde gerçekleşen motivasyon öğrencilerin okumaya ayırmayı planladıkları zamanı, okumaya eğilimlerini, okuma üzerindeki çabayı etkileyen okuma eylemine yönelik ilgi ve merakı oluşturan birincil yapılardandır. Bir diğer tanımla okuma motivasyonu kişiyi okumaya yönlendiren geniş kapsamlı tutum ve hedeflerdir (Yıldız & Aktaş, 2015).

Okumaya yönelik iç motivasyon, kişilerin ilgileri ve meraklarıyla okumaya nasıl adapte olduklarını açıklar. İçsel motivasyonun kişinin kendi iç dinamiklerine yönelik olan ve bireyin başlamış olduğu bir faaliyeti bitirme isteği veya etkinliğe katılmanın bireysel ilgiden ötürü gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Daha fazla okuma eyleminde bulunan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu kişiler okuma eylemine kolay bir şekilde geçiş yapabilmekte ve yeterince zaman ayırmaktadırlar. Okuma iç motivasyonu düşük olan bireyler ise okuma eyleminden kaçınmakta ve okumayı uzun bir süre devam ettirememektedir (Kurnaz, 2018). Öğrenciler düzenli bir şekilde okuma faaliyetini gerçekleştirmeleri ve okuma eyleminin zevkli boyutunu keşfetmeleri ile okumaya yönelik motivasyonları artış göstermektedir (Black, 2006).

2.1.6.5. Çevresel Faktörler

Kişinin içinde yaşamış olduğu çevre koşulları, bulunmuş olduğu sosyoekonomik düzey bireyi doğrudan etkilemekte, eğitimsel faaliyetlere de yön oluşturmaktadır. Çevresel faktörlerin etkilemiş olduğu bir başka alanda öğrenciler üzerindeki akademik benliktir. Birey anadilini seslendirmeye başladığı andan itibaren yakın çevresinden anne-babasından başlayarak uzak çevreye doğru sorular yöneltmekte ve merak güdüsünü ortaya çıkarmaktadır. Merak güdüsü sayesinde öğrenmeye yönelik ilgi de artmakta ve çevre de bu güdüyü desteklediğinde öğrenme isteğinin daha da artış gösterdiği görülmektedir.

Bu durumun tam tersinde ise merak güdüsünün baskılanmasında öğrenme isteğinde azalma olacağı ve ileriki dönemlerde de bu durumun öz güven kaybına yol açma gibi olumsuz etkide bulunduğu düşünülmektedir (Ensar, 2003).

Öğrenci okuma yazmaya ait bilgileri öğrenmeye ilköğretim yıllarında başlamakta ve bu evrede öğretmenin rolü, okulda kütüphanenin varlığı, sınıf mevcudu, oturma, ışıktan yararlanma gibi okulla ilgili imkânlar okuma becerilerini geliştirmekte etkilidir (Özbay, 2006).

2.1.6.6. Okul faktörü

Öğrencinin günlük yaşantısında zamanının büyük bir bölümü oluşturduğu, öğretmenlerin de hem bireysel hem de mesleki alanda kendi özelliklerini yansıttığı mekân okul ortamıdır. Çocuğun okul ortamında devamlı olarak etkileşim içinde olması öğretmenlerin okumaya yönelik tutum, iyi okuma vb. konularda öğrencilerine farklı yöntem ve teknikleri kullanarak model olmaları önemlidir (Braunger & Lewis, 1997).

Eğitim öğretim süreçlerinde geçmişten günümüze değişiklik gösteren öğrenme-öğretme yöntemleri de okumayı etkileyen okul faktörleri arasında sayılabilmektedir. İlk zamanlar öğretmenin aktif öğrencinin pasif olması durumu, modern yöntemler ile öğretmenin rolü farklılaşmış ve daha çok öğrenme eylemi için öğrencilere kolaylaştırıcı, rehberlik yapma, öğrenciyi güdüleme gibi yönlerde şekillendirilmiştir (Ensar, 2003)

Okumanın yaşamımızdaki yeri ve önemi yapılan çalışmalarla ve araştırmalarla sıklıkla belirtilmeye çalışılmış ve özetle geçmiş-gelecek arasında bir köprü konumunda olduğu belirtilmiştir. Tüm bunlarla birlikte okumanın başlaması ve devam etmesinin çocuğun kendi tercihinde olduğu vurgulanmaktadır.

Çocuğun okumaya karşı tutumu, kendisinde bulunan potansiyeli ve motivasyonun önemini ortaya koymaktadır. Duygusal becerilerin gelişimi için önemli bir kaynak olan motivasyon kavramı eğitim ve öğretimde önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Motivasyon kavramının kelime anlamına baktığımızda isteklendirme ve güdüleme şeklindeki tanımları görmek mümkündür.

Okuma eyleminin meydana gelmesinde ilk başta çocuğun istek duyması söz konusu olduğundan okuma eyleminin motivasyon gerektiren bir davranış olduğu görülmektedir.

Bahsedilmiş olan bu düşünceler zaman geçtikçe okuma motivasyonu adlı kavramı ortaya çıkarmıştır (Yılmaz, 2022).

Geçmişten günümüze kadar uzanan ve gittikçe önemli bir hal alan okuma becerisi, okullarda yapılan eğitim öğretim etkinlikleri dâhilinde özellikle okumaya dair yöntemler ilk okuyuculara kazandırılması gerekmektedir. Okumaya dair becerilerin kazandırılması kadar bu becerilerin sürekliliğinin kazanılması önemlidir. Bu aşamada bireydeki motivasyon faktörü göz ardı edilmemeli ve kişinin okumaya yönelik olan tutumları etkileyen faktörler incelenmelidir (Yılmaz, 2022).

Okumaya karşı olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirmek de eğitim hedeflerinden biridir (Aydoğan ve Demirtaş, 2012). Sınıf etkinliklerinde kısa süreli öğretim katılımından ziyade, sürdürülebilir okuryazarlık katılımını bireysel bir özellik olarak kolaylaştıran öğretim uygulamalarını ve politikalarını açıklamak gerekmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2014, s. 388).

Öğretmenler bu tür uygulama ve politikaları tutarlı ve bütünlük bir şekilde uyguladığında, öğrenciler yavaş yavaş okumaları gereken veya okumak istedikleri metinlerle uzun vadede anlamlı etkileşimi mümkün kılan alışkanlıklar ve eğilimler geliştirirler (Assor, Kaplan & Roth, 2002, s. 261).

2.2.OKUMA MOTİVASYONU

2.2.1. Okuma Motivasyonu Kavramı

Okuma motivasyonu, eğitim alanında ilgi duyulan okumaya yönelik motivasyon dürtüsüdür. Öğrencilerin okumaya motive oldukları koşulların incelenmesi ve uygulanması, öğretme ve öğrenmeyi geliştirme sürecinde önemlidir.

Okumaya yönelik motivasyonu sağlayabilmek için öğretmenler, özellikle de kendi konularına hakim olanlar, güçlü araştırma-uygulama kanalları olabilirler ve tasarladıkları fikirler, mevcut öğrencilerin motive öğrenenler haline gelmesine yardımcı olmak ve gelecekteki motivasyon teorilerine bilgi vermek amacıyla sınıflarda uygulanabilir. Okul yöneticilerinin ve bölge uzmanlarının motivasyon teorisi ve araştırması konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. İdari ve bütçe kararları daha sonra sınıf düzeyine kadar inebilir, başka deyişle en uygun öğrenci seçimi, bir tema veya sınıf düzeyinde bol, ilginç metinler gerektirir; bu da okul çapında öğretmenlerin iş birliğini ve okul genelinde bir programlama yapmayı gerektirir (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387).

Okuma motivasyonu, bireyin okuma konularına, süreçlerine ve sonuçlarına ilişkin kişisel hedeflerini, değerlerini ve inançlarını ifade eder (Reeve & Jang, 2006, s. 209). Örneğin, bir çocuk, ailesi bir köpek yavrusu sahiplenmeyi kabul ettiğinde yararlı olduğuna inanılan derin bilgi edinmek için köpek ırkları hakkında kitaplar okuyabilir. Veya bir ergen, okulun verdiği her romanı, zevk almasa bile dikkatle okuyabilir.

Okuma motivasyonu bireylerin düşünce ve duygularını yakalasa da, okuma bağlılığı, akademik literatürün alan genel kavramsallaştırmalarına uygun olarak, davranış, duygulanım veya bilişle yansıyan bireyin okumaya gerçek katılımını ifade eder (Taboada Barber vd., 2009, s. 85).

Davranışsal katılım çocuğun okuma sırasındaki sürekli dikkatinde ortaya çıkabilir, duygusal katılım bir kitabı tartışırken yüz ifadesinden ve vücut dilinden belirgin olabilir ve bilişsel katılım, öğretmen sorularına verilen düşünceli yanıtlardan açıkça görülebilir (Zimmerman, 2008, s. 267). Okuma bağlılığı modelinde (Guthrie ve Klauda, 2016, s. 387), okuma motivasyonu, başarıyı teşvik eden okuma bağlılığını üretir. Başka bir deyişle öğrenciler okuma hedeflerini belirlediklerinde, okumaya değer verdiklerinde ve okuyucu

olarak kendilerine inandıklarında, okuma etkinliklerine daha isteyerek ve tam olarak katılırlar (Assor, Kaplan & Roth, 2002, s. 261).

Çocukların kendilerine inanmaları ve özgüven duymaları durumunda okuma istekleri olmaktadır ancak buna karşılık, tutarlı, aktif okuma katılımı, bireylerin derin okuduğunu anlama için gerekli olan çeşitli bilişsel süreçleri oluşturmasına yardımcı olur. Aslında, çeşitli kültürler arasındaki çalışmalar bu ilişkileri doğrulamaktadır (Reeve & Jang, 2006, s. 209; Taboada Barber vd., 2015, s.4).

Okuma bağlılığı modelinin kökleri çeşitli akademik motivasyon teorilerine dayanmaktadır. Sonuç, okuma motivasyonunun inceleyebileceğimizden çok daha fazla boyutudur. Öğrencilerin neden okuduklarına ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların içerik analizini içeren nitel araştırmalar, aynı şekilde merak, meydan okuma, rekabet ve can sıkıntısından kurtulma gibi birçok değişkeni de içerir. Dahası, okuma motivasyonunun sadece olumlu veya olumlu boyutları okuduğunu anlamayı teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda olumsuz veya zayıflatıcı yönleri de özellikle ergenler için bunu engelleyebilir (Guthrie, Wigfield ve Klauda, 2014, s. 389). Örneğin, okumayı şiddetle değersizleştiren bir öğrenci, isteksizlik ve kasıtlı kaçınma iletişimde bulunacaktır. Ayrıldıkça okumaya karşı sadece kayıtsız değil aynı zamanda antipatik de olurlar (Taboada Barber vd., 2009, s. 85).

Seçim, motivasyonu arttırmanın bir yöntemi olarak yaygın olarak kabul edilmektedir. Küçük çocukların en küçük görev seçimini bile yapmalarına izin vermek, görevden öğrenmeyi arttırmaktadır ve daha sonra aktiviteye olan ilgilerini artırır (Dikmen, 2019, s. 51). Ergin ve Karataş (2018), öğrencilerin okuma materyalleri hakkında seçim yapmalarına izin verilmesinin onların okumaya daha fazla katılma olasılığını arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca Yıldız ve Aktaş (2015, s. 1349) öğrencilere kitap okuma ve diğer konularda seçenekler sunmanın okuma çabasını ve bağlılığını arttırdığını ileri sürmektedir.

Sesli okuma ve okuduklarını başkalarıyla birlikte tartışma da motivasyonu arttıran yollardan biri olarak görülmektedir. Sesli okuma yöntemi öğretmenlerin önemli okuma stratejilerini ve davranışlarını modellemesine olanak tanır. Yılmaz'a (2022) göre, öğretmenin sesli okuması metnin daha derin anlaşılmasını ve yorumlanmasını teşvik etmek için kullanılabilir. Dolayısıyla çocukların metni anlamada aktif rol almalarına izin

verilmelidir ve çocuklar bağımsız olarak okumaya başladıklarında otomatik hale gelmektedirler. Bu nedenle kitap okumaya yönelik bir motivasyon sağlamak amacıyla çocukları, zihinsel etkinlikleri kullanmaları için teşvik edilmeleri gerekmektedir (Ergin ve Karataş, 2018, s. 32). Capotosto ve diğer araştırmacılara (2017) göre ise küçük grup tartışmaları çocukları aktif öğrenmeye davet etmektedir. Öğrenciler küçük grup tartışmalarına katıldıklarında, diğer konuşma yapılarına göre daha fazla konuşma, etkileşim kurma, düşüncelerini özgüvenli şekilde açıklayabilme ve görüş alışverişinde bulunma fırsatlarına sahip olmaktadır.

Öğrenciler okuma başarısına giden yolda farklı hızlarda ilerlerler. Anaokulunun ilk gününde bile okumaya hazırlık ve yetenek ölçümlerinde en yüksek ve en düşük performans gösterenler arasındaki farkın altı yıla kadar çıkabileceği vurgulanmaktadır (Taboada Barber vd., 2009, s. 85). Bu nedenle, tüm öğrencilerin okul yılları boyunca okuma sınıfında birden fazla beyin yolunu kullanma fırsatına sahip olmasını sağlayacak şekilde öğretimi farklılaştırmak, onları okumaya ve gelişmeye motive etmenin anahtarıdır (Reeve & Jang, 2006, s. 209).

Her yaştan öğrenciyi okumaya teşvik etmenin temel stratejisi, öğretmenin kendi sevdiği ve çocuklarının da keyif alacağını düşündüğü bir kitabı yüksek sesle okuyarak heyecan ve ilgiye örnek olmaktır. Öğretmenler bir kitabın içeriğine olan ilgilerini, okuma heyecanını ve konuya olan hayranlığını ifade eden coşkulu bir sesle yüksek sesle okuyarak iletirler. İyi yapılan sesli okumalar aynı zamanda öğrencilerin okunan metin hakkında nasıl düşüneceklerini öğrenmeleri için ipuçları da sunar (Assor, Kaplan & Roth, 2002, s. 262).

Öğretmenin kendi beğendiği ve başkalarına önerme konusunda emin olduğu bir kitabı yüksek sesle okuması ve kitap hakkında yorum yapması aynı zamanda öğrencinin kavrama düzeyini artırmaktadır. (Yılmaz, 2018, s. 21).

Kitap okuma konusunda öğrencileri motive etmede, öğretmenin çocukların yaş gruplarını ve gelişimsel özelliklerini de dikkat alması gerekmektedir. İlk okul düzeyindeki öğrencilerin motive olmuş veya motivasyonsuz olduğunu düşünmemelidir, bunun yerine farklı şekillerde, farklı uyarımlarla motive olduklarını düşünmek, bir öğretmeni de motive eden bir bakış açısı olabilir (Zimmerman, 2008, s. 268).

2.2.2.Okumaya Yönelik Motivasyonu Sağlamak İçin Stratejiler

Çocukların okumalarını sağlamak için öncelikle özgüvenlerini geliştirmek gerekmektedir. Öğretmenler, tüm öğrencilere başarı duygusunu aşılıyarak onların öz algılarını ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler başarabileceklerine inandıklarında başarılılar (Aktaş ve Çankal, 2019, s. 86).

Öğrencilerin öz yeterliliğini ve dolayısıyla okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik "her gün bir bölüm okuyun" gibi spesifik, kısa vadeli okuma hedefleri belirlenmesi çoğu zaman yararlı olmaktadır. Öğretmen tarafından okunması için konan hedefler zorlayıcı ama ulaşılabilir olmalıdır (Kutluca, 2018, s. 176).

Öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için grafik düzenleyiciler veya iki sütunlu notlar gibi çeşitli anlama stratejilerini tanıtılabilir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel gelişim özellikleri, soyut kavramları anlama konusunda yetersizdir. Çocukların net, kalıcı öğrenmeleri için somut kavramlar halinde bilgiler sunulmalıdır (Ergin ve Karataş, 2018, s. 13).

Okumaya yönelik motivasyonun sağlanmasında hazıroluşluk ve çocuğun kendi seçimlerini yapma istekliliği çok önemlidir. Öğrencilerin seçim yapmalarına ve okuduklarına sahip çıkma duygusu hissetmelerine izin verilmelidir. Ödevler için seçim panolarını, esnek notlandırmayı ve hatta öğretmenin kendi belirlediği teslim tarihleri kullanılabilir (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 403).

Sık sık, odaklanmış geri bildirimde bulunulmalıdır. Öğrencilerin okuma konusundaki motivasyonlarının olup olmadığını, istekli ve zorlanmadan okuduklarını öğretmen dikkate gözlemlemelidir, böylece öğrenciler bir dönüm noktasına ulaştıklarında onları öğretmen övebilir, ödül verebilir, başka yeni konularda kitap okumaları için teşvik edebilir (Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016, s. 102).

Çocuklar genellikle yeni bilgiler öğrendikçe heyecan duyarlar ve bu hazzı yaşamak için yeniden başka bir okumaya geçme konusunda kendiliğinden motive olurlar. Öğretmen, yeni öğrenmeyi kısıtlamamalıdır. İlk ve orta sınıf öğrencilerinin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine hitap edilmesi, çocukların okuma keyfini artıran önemli bir detaydır. Çoklu okuryazarlık biçimlerini ve çoklu bilgi kaynaklarını kapsayan ve öğrencinin tercihini içeren çeşitli öğretim uygulamalarını birleştirmek yararlıdır. Okumanın nedeni

söz konusu olduğunda öğretim uygulamalarının beceri ve stratejiler etrafında dönmesine gerek yoktur; öğrencilerin ilgileri okuma öğretiminin başlangıç noktası olmalıdır ve öğrenci merkezli bir yaklaşım ile okumaya yönelik motivasyon sağlanmalıdır (Schaffner & Schiefele, 2007, s. 269).

Öğretmen, çocukta okumaya yönelik bir motivasyon sağlamak istediğinde bağlantılar kurmalıdır. Öğrencilerin kişisel yaşamları ile okul yaşamları arasında köprü kuran konular ve okuma materyalleri onların okumaya yönelik motivasyonlarını artırmaktadır. Konuyla ve öğrencilerin gerçekliğiyle ilgili konuları ele alan literatürü detaylı şekilde arayan bir öğretmen, öğrencisini motive edecek yeni bilgilere ulaşabilir (Monteiro, 2013, s. 302).

Okuma motivasyonunun sağlanmasında baskı kurma konusu pek çok araştırmada vurgulanmaktadır (Nevo vd., 2020; Şahin, 2019; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016; Ülper, 2011; Wigfield & Guthrie, 2010; Yıldız ve Aktaş, 2015). Öğretmen, baskının ötesine geçmelidir. Öğrencileri edebiyata dayalı popüler filmlerle bağlantı kurmaya teşvik ederek okumaya motive edebilir. iPod'lar, iPad'ler ve Kindle'lar aracılığıyla okumayı teşvik etmenin yolları keşfedilebilir (Çelik ve Sur, 2023, s. 499).

Çocukları okuma konusunda motive etmenin başka bir yolu da çeşitli metinleri birleştirmek olabilir. Genç ergenler çoğu geleneksel okul ortamındaki materyallerin ilgi çekici olmadığını ve kısıtlayıcı olduğunu düşünebilirler. Çizgi romanlar, gazeteler ve dergiler de dahil olmak üzere çeşitli uygun, özgün, eğlenceli ve hiç kimse tarafından bilinmeyen ilginç bilgileri kapsayan yazılar ya da kitapları genç ergen motivasyonu için dahil etmelidir (Irwin vd., 2023).

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonu amacıyla kendi seçimleri ve seçeneklerini genişletmek önemlidir. Öğrencilerin kendi öğrenimlerinin araçları olmaları için bir platform sağlanabilir ve çocuklar okumaları için teşvik edilebilir. Tüm içerik alanlarındaki konulara eşlik edecek, destekleyecek, zenginleştirecek ve genişletecek çeşitli gençlik literatürü öğretmenin toplaması gerekmektedir. Tüm edebi türleri ve değişen okunabilirlik düzeylerini dahil ettiğinde, öğrenciler büyük oranda öğretmenin teşvikiyle uyum sağlamaktadır (Dikmen, 2019).

Öğrenciler ne okuyacaklarını seçme şansına sahip olduklarında, çalışma konusuyla ek ve daha derin bağlantılar kurmaktadır. Ayrıca her öğrenci seçilen literatüre bağlı olarak

biraz farklı bir deneyime sahip olacaktır. Canlı tartışmalar, münazara tekniğinin kullanıldığı yeni araştırmalar, güncel yazılar, çocukların aktif şekilde araştırmaya katıldıkları yeni konular ve yeniden canlandırmalar motivasyonu, katılımı ve başarıyı artıracaktır (Kutluca, 2018, s. 176).

Öğrencileri öyküleyici metinler konusunda heyecanlandırmak, çok kalıcı bir motivasyon stratejisidir. Çoğu okuyucu gibi ilkökul ve ortaokula giden öğrenciler de ilgi duydukları konularla ilgili ve popüler olan kitapları seçme eğilimindedirler. Akranlarının seçtikleri ve yorumladıkları kitapları daha fazla okurlar. İçeriğe bağlantı veren ergen anlatılarına sahip olan bir öğretmen, öğrencilerinin kitap okuma konusundaki motivasyonlarını daha fazla artırmaktadır (Schaffner & Schiefele, 2007, s. 271).

Öğrencilerin güncel, eğlenceli, merak uyandıran, başka insanların fazla bilmediği bir konuda ilgileri çekilirse ve anlatılarını kendileri seçebilirlerse, öğrenciler kendilerini güçlenmiş hissederler, okumaktan heyecan duyarlar ve okuma deneyimlerini başkalarıyla paylaşmayı sabırsızlıkla beklerler. Kendi seçimini yapan öğrencilerin öğrenimi yeni boyutlara yükselir (Monteiro, 2013, s. 304).

Kitap okuma konusundaki motivasyonun sağlanmasında en önemli konulardan biri de öğrenciyi heyecanlandırmak ve merak oluşturmaktır. Bir öğretmen, açıklayıcı metinler konusunda öğrencileri heyecanlandırmalıdır. İlkokul ve ortaokul öğrencileri büyüleyici bir şey öğreneceklerine inandıklarında gerçek metinleri okumaya motive olurlar. Seçme şansına sahip olduklarında ve kişisel ilgileri gerçekçi metin seçimleriyle karşılandığında, okumaya daha fazla motive olurlar (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 409).

Bilim, matematik, sosyal bilgiler ve sanatla doğal olarak bağlantılı olan ve çeşitli okunabilirlik düzeylerine sahip, kurgu dışı geniş bir yelpazeyi içeren bir sınıf kütüphanesi oluşturmak okumaya yönelik motivasyon geliştirebilmek için önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Baştan sona okumayı, bağımsız ek araştırmayı veya sesli okumayı teşvik etmelidir (Assor, Kaplan & Roth, 2002, s. 264).

Öğretmen, öğrencileri motive etmek amacıyla hepsinin konuşmalarını teşvik etmelidir. Özellikle orta sınıf öğrencileri konuşmayı severler, bu nedenle etkinliklerden yararlanan ve konuşma için zaman sağlayan, edebiyat açısından zengin öğrenme ortamları oluşturmak öğrencilerin güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve isteklerini destekler. Akademik günü, öğrencilerin kitaplar hakkında konuşmaları için anlamlı fırsatlar içerecek şekilde

yapılandırmak onların katılımını artırır. Çocuklar okudukları kitaplar ya da metinlerle ilişkili farklı yorum yapmalıdır ve öğrencilerin düşüncelerini açıklamaları için de öğretmenler fırsatlar oluşturmmalıdır (Taboada Barber vd., 2015, s.6).

2.2.3. Çocukları Okumaya Yönlendirme İçin Etkinlikler

Rekabet; Okumaya yönelik tutumları ve alışkanlıkları renklendirmenin en önemli yollarından biri aralarında rekabet sağlamaktır. Rekabet sağlayan uygulamalar notlarla ilgili olmamalıdır, çocukları kitap açmaya teşvik etmekle ilgili bir rekabet oluşturulmalıdır. Öğretmen, her türlü kitap türünden oluşan bir tablo oluşturabilir. Öğrenciler belirtilen türlerden birine ait olduğu sürece okuyacakları kitabı seçebilirler. Bu kitabı bitirirken öğrencilerden her türü işaretlemeleri istenebilir (Zimmerman, 2008, s. 267).

Öğretmenin çok kitap okuması; Bir öğretmen eğer öğrencileri okumaya teşvik etmek istiyorsa mutlaka kendisi de okumalıdır. Zevk için, bilgi için okunmalı, blogları, talimatları okunmalı, başkalarıyla bağlantı kurmak için okunmalıdır. Öğrencilerin okuduğunu fark etmesini sağlamak gerekmektedir. Kitaplarda bulunan hikayelerin reklamını yapabilir ve anlatabilir, bu şekilde çocuklarda bir farkındalık kazandırılabilir. Öğrencilere çok da açık olan ya da hemen anında bulamayacakları ipuçları verilebilir, bu çocuklarda merakı teşvik eder (Schaffner & Schiefele, 2007, s. 26).

Teknolojiyi kullanma; Teknoloji sayesinde öğrencileri okumaya teşvik etmek daha kolaydır. Teknolojiyi kullanmak okumayı eğlenceli hale getirir. Teknoloji ve uygulamalar zaten öğrencilerin dünyasının bir parçasıdır (Yılmaz, 2019).

Öğrencilerin bir kitabı beğenmemesine izin verme; Bir kitabı beğenmemek ya da öğrencinin eleştirebileceği özellikler bulmak, bazı öğrenciler için ilginç olabilmektedir. Ancak durum böyle olsa bile, bazı öğrenciler daha iyi notlar alacağını düşünerek parlak bir kitap incelemesi yazabilir. Bazı öğrenciler drama okumayı sever, diğerleri ise daha çok bilim kurgu veya dedektiflik ile ilgilenir. Öğrenci bir kitabı neden sevmediği konusunda sağlam temellere dayanan bir fikir verebilirse, öğretmen bunu kitap listesini düzenlemek veya öğrencilerin gerçekten sevdikleri bir kitap türünü seçmesine izin vermek için kullanabilir. Kitapları tercihlerine göre atamak öğretmeni öğrencileri okumaya ikna etmeye bir adım daha yaklaştırır (Şahin, 2019, s. 215).

Öğrencilerin seçmesine izin vermek; aralarından seçim yapılabilecek kitapların listesi öğrencilere her zaman ilginç gelir. Öğrenciler başlığına göre bir kitap seçmelidir. Öğrencilerin kendilerinin seçim yapmasına izin vermek gerekmektedir. Bu onlara yalnızca güven duygusu vermekle kalmaz, aynı zamanda onlara istediklerini okuma özgürlüğü de vermektedir. Öğrenciler bir kitabı severlerse tekrar tekrar okumaya daha istekli olmaktadır. Bir öğretmen öğrencilerinin seçimlerini onaylayabilir veya reddedebilir ve neyi seçeceğini bilmeyen öğrenciler için bir kitap okuma yedek listesine sahip olabilir (Guthrie & Klauda, 2014, s. 387). Ayrıca “seçim hakkını” öğrencilere devretme bazı zorlukları beraberinde getirebilir. Kitabı bir süre önce okumuş olan öğrenciler veya özeti internetten kopyalayan öğrenciler için yaratıcı bir çözüme ihtiyaç olabilir. Örneğin kitaptaki belirli bir sahneden rol yapmalarına izin verilebilir. Öğrencinin yaratıcılığını gerektiren, internette bulunamayacak bir alıştırma planlanabilir. Yaratıcı ve aktif kitap ödevleri, sadece özeti yazmaktan veya karakterleri anlatmaktan çok daha eğlencelidir (Taboada Barber vd., 2009, s. 85).

Okuma ile ilgili pano hazırlama; Okulun koridorunda bulunan panolar okuma duvarı yapılabilir. Öğrenciler, bir okuma panosu ile öğretmenlerin en sevdiği kitapların, öğrencilerin önerdiği kitapların, ödüllü gençlik kitaplarının ve çok daha fazlasının yaratıcı bir şekilde reklamını yapabilirler. Güzel bir tema ile arka plan boyanabilir ve önerilen tüm kitapların bulunduğu duvara birkaç raf eklenebilir (Taboada Barber vd., 2015, s.4).

2.3.OKUDUĞUNU ANLAMA

2.3.1.Okuduğunu Anlama Kavramı

Okuduğunu anlama, metni okuma, işleme ve anlamını anlama becerisidir. Birbiriyle bağlantılı “kelime okuma” (sayfadaki sembollerin kodunu çözebilme) ve “dili kavrama” (kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını anlayabilme) olmak üzere iki yetenek alanına dayanmaktadır (Paris & Winograd, 1990, s. 16).

Okuma ediminin temel amacı anlamayı gerçekleştirmektir. Okuduğunu anlamada belirleyici olan bileşenler, bu becerinin daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi açısından önem taşır. Ulusal Okuma Panelinde (National Reading Panel, 2000), okumanın bileşenleri ses farkındalığı, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcılık ve kavrama olmak üzere beş etmenle açıklanmıştır. Panelde, bu beş etmenin yanında çeşitli anlama süreçlerinin de okuduğunu anlamayı etkilediği belirtilmiştir. Panelde belirtilen anlama süreçleri şunlardır: Grafik ve anlamsal düzenleyiciler, soru yanıtı, soru üretimi, metin yapısı, özetleme, ekip ile birlikte işbirlikli öğrenme ve anlama-izlemedir (Sainsbury & Schagen, 2004, s. 373).

Ancak bir metni anlamlandırdığımızda sadece okuduğumuz kelimeleri ve cümleleri tam olarak hatırlamayız. Daha ziyade, tıpkı kafamızda oynayan bir film gibi, kelimelerin ve cümlelerin anlamını anlamlı bir bütün halinde birleştirerek metnin tanımladığı şeyin zihinsel bir modelini oluştururuz (Mathson, Allington & Solic, 2006, s. 107). Okuduğunu anlama süreci şekil 6’da gösterilmiştir.



şekil 6. Okuduğunu anlama süreci

şekil 6’da bireyin iy bir okur olduğuna inanması, okuma konusunda kendine güvenmesi, okuma sırasında farklı stratejiler kullanması aracılığı ile okuduğunu anlama sürecinin

temeli özetlenmiştir. Okumanın bir amacı varsa, okuyucunun metinle etkileşime geçmesi ve metinden öğrenmesi gerekiyorsa ve son olarak okuyucunun okuduğundan keyif alması gerekiyorsa, iyi anlama hayati önem taşır. Okuduğunu anlama sürecinin nasıl gerçekleştiğini, okumanın bileşenlerini ve sürece etki eden etmenleri açıklamak bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek açısından önem taşımaktadır (Pressley & Afflerbach, 1995).

Grabe ve Stoller (2002), okuma sürecinin bireyin işleyen belleğinde birçok değişkenin eşzamanlı bir biçimde etkileşimi sonucu gerçekleştiğini belirtir. Bu süreçte okurun ön bilgileri ile metindeki bilgiler etkileşime girer. Anlamlandırma bu etkileşimde ortaya çıkar. Böylelikle okurun anlama düzeyi de gelişmeye başlar (Akt. Hall & Browman, 1999, s. 167). Ülper (2019), okumanın dilsel bir süreç olduğunu, yazarın kullandığı dilin özelliklerinin bilinmesi gerektiğini, bir başka deyişle metnin dilsel kodunun çözülmesinin bu noktada önemli olduğunu belirtir (Demirel ve Epçaçan, 2012, s. 73). Okuduğunu anlama; sözcükleri ilişkilendirme, kavrama, çıkarımda bulunma, değerlendirme, tepkide bulunma gibi süreçlere gönderimde bulunur (Duke & Pearson, 2008, s. 107).

Okuma süreçleri, Grabe ve Stoller (2002) tarafından tanımsal süreçler ve işlevsel süreçler biçiminde iki ulamda açıklanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre sıralanan tanımsal ve işlevsel süreçler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu anlama ile ilişkili tanımsal süreçler ve işlevsel süreçler

Tanımsal süreçler	İşlevsel süreçler
1. Hızlı bir süreç	1. Düşük düzey bilişsel süreçler
2. Etkileşimsel bir süreç	2. Sözcük erişimi
3. Stratejik bir süreç	3. Sözdizimsel çözümleme
4. Esnek bir süreç	4. Anlamsal oluşum
5. Bir değerlendirme süreci	5. İşleyen bellek etkileşimi
6. Amaçlı bir süreç	6. Yüksek düzey bilişsel süreçler
7. Bir anlama süreci	7. Anlamada metin türü farkındalığı
8. Bir öğrenme süreci	8. Okuyucu yorumu için durum modeli
9. Dilbilimsel bir süreç	9. Artalan bilgisi kullanımı ve çıkarımda bulunma
	10. Denetim süreçleridir

Yapılan araştırmalar, yetkin okurların okumaya geçmeden önce okuma amaçlarını belirlediklerini, okuma sürecinin her aşamasında uygun stratejiler kullandıklarını, metnin anlamının farkında olduklarını, metnin kalitesini ve değerini değerlendirdiklerini, metindeki göstergeleri tanıdıklarını ve gerekli bilgileri taradıklarını, seçici olduklarını, bir okuma planı geliştirdiklerini, sunulan düşüncelere tepki gösterdiklerini, tümceler arasındaki bağıntıları ve önermeleri anladıklarını, yorumlar sayesinde sonuçlara ulaştıklarını ve okuma sonrasında metinle ilgili düşünmeye devam ettiklerini göstermektedir (Bohn-Gettler & Kendeou, 2014, s. 206).

2.3.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip kişinin olumsuz tutuma sahip bireye göre daha iyi bir okuyucu olma ihtimali yüksektir ve okumaya dair olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin okuma verimliliği düşüktür (Sallabaş, 2008, s. 141). Okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilen öğrencilerin de okuma tutumları daha olumludur (Sani & Zain, 2011, s. 243).

Kızlar erkeklere göre okumaya karşı daha olumlu bir tutuma sahiptir (Gr Erdoğan, D. ve Demir, 2016; s. 85; Hanbay, 2021, s. 1733; Kuşdemir, 2018). Öğrencilerin anne eğitim seviyesi, okuma tutumuna tesir etmekte ve talebelerin sınıf düzeyi yükseldikçe okumaya dair tutum puanlarının düştüğü grlmektedir (İşeri ve nal, 2012; Katzir, Kim & Dotan, 2018).

Çocuğun anne babası, ev ortamı, ğretmeni, arkadaşları, sosyokültürel çevresi gibi pek çok unsurun okuma tutumu üzerinde etkisi bulunmaktadır (Lawrence, 2015). Çocuğun kitap ve okuma ile ilgili ilk izlenimleri bu atmosferde şekillenir. Ailedeki bireylerin okurken mutlu ve huzurlu olması, okuduğu kitaptaki düşünceleri yanındaki ile paylaşması, ebeveynin gazetede ki yazının konusu ile ilgili olarak eşi ve çocuğu ile konuşması, sesli okunan bir fıkraya hep birlikte glnmesi, aileyle paylaşılan olumlu ve eğlenceli anlar, evde kitaplık bulunması gibi hususlar çocuğun hayatında iz bırakacak ve ocuk ileriki yaşantısında okumaya dair olumlu tutum kazanmasına yardımcı olabilecek hususlardandır. Ergenlik dönemi ile birlikte ailenin tutum üzerindeki etkisi azalır ve bunun yerine çevrenin etkisi artar (Balcı vd, 2012).

Çocuğun yakın çevresi okul merkezli olmak üzere öğretmen ve arkadaş gruplarından oluşur. Bu nedenle okul ortamında okumanın ne denli değerli bir gereksinim olduğu öğrenciye duyumsatılmalıdır. Öğretmen, okumanın bireyin yaşamındaki önemini yalnızca kuru kuruya anlatmamalı, aynı zamanda kendisi de buna inanmalı ve bu inanç, tavır ve davranışlarına yansımalıdır (Çam, 2006).

Okuduğu kitapları ve içeriklerini öğrencileriyle paylaşmalı, derslerde okumayla ilgili eğlenceli uygulamalara yer vermeli, yazarlar, kütüphaneler, kitap fuarları, sosyal mecralardaki okuma etkinlikleri, okuma yarışmaları, farklı okuma biçimleri, teknikleri ve stratejileri ile ilgili öğrencilerini bilgilendirmelidir. Aynı zamanda öğrenci-öğrenci etkileşimini artıracak fırsatlarla sınıfça okumaya yönelik olumlu tutum sahibi olunması amaçlanmalıdır (Çiftçi, 2007, s. 16).

Bir metnin anlamı okurun bilgi, deneyim, duygu ve düşüncelerinden bağımsız değildir. Bu nedenle okurun bir metni anlayabilmesi ve bu metinden yeni şeyler öğrenebilmesinde onun bilişsel kapasitesinin yanında metne yönelik tutumunu, motivasyon düzeyini, öz yeterlilik algısını ve kaygı düzeyini içeren duyuşsal durumu da belirleyicidir (Sancı, 2002, 19).

Okuma, genellikle bilgi edinmek ya da keyif almak için yapılır. Yetkin okurlar, bir okuma görevi öncesinde, sırasında ve sonrasında metinle etkin olarak ilgilenmek için gerekli becerilere sahiptir. Okumaya yönelik niyet ne olursa olsun, iyi okuyucular bir metne anlam vermek amacıyla yaklaşır ve bunu kaygının etkilerini yaşamadan yapabilirler. Okumada özgüven geliştirmek bu kaygıyı aşmanın en önemli yoludur. Okuma kaygısı olan okurlar için okuma son derece zor bir süreçtir. Okuma başarımı üzerinde etkisi bulunan bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutları olan kaygı, insanın en temel duygularından biridir (Ülper ve Şirin, 2020).

Araştırmalarda okuma kaygısının deneyimle azaltılabileceği, psikoterapi ve yansıtıcı düşünme gibi uygulamaların kaygı üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır (Hamzadayı, 2019a). Wallbrown, Singleton ve Levine (1982), okuma kaygısını açıklarken öğrencilerin okuma eylemine katılırken veya bunları düşünürken ne ölçüde duygusal olarak üzüldükleri veya hoş olmayan fiziksel davranışlar sergilediklerine dikkat çekerler. Bu duygu ve davranışların altında yatan ana etmeni kaygı olarak yorumlarlar

2.4.OKUMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARI

2.4.1.Tutum Kavramı

Bir kişiye veya bir duruma ilişkin tavır, eğilim, duygu, konum gibi özellikle zihnin eğilimi veya yönelimi, tutum olarak adlandırılmaktadır. Tutumlar; başkalarını etkileyen davranışları etkileyen duygular, hisler, bakış açıları, bireylerin algılarını kapsamaktadır (Wilson & Myhill, 2012, s. 556). Tutum, bir nesne, birey, durum hakkında düşünme veya hissetme biçimi olarak değerlendirilmektedir ve genellikle davranışa yansır. Aynı zamanda tutum, bireyin toplumsal dünyadaki gerçek veya olası etkinliğini belirleyen bireysel bilinç sürecidir (Barlı, 2010).

Tutumların bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran bir sistem oluşturmalarının yanında, bireylerin davranışlarını da yönlendirici “gizli bir güce” sahip oldukları düşünülmektedir. Konuya bu açıdan bakıldığında tutumların incelenmesine neden önem verilmesi gerektiği açıklık kazanmaktadır. Tutumlar, davranışların arkasındaki gizli yönlendirici güçler olduğu için tutum dinamiğinin farklı değişkenler açısından incelenmesi önemlidir (Özkalp, 1997).

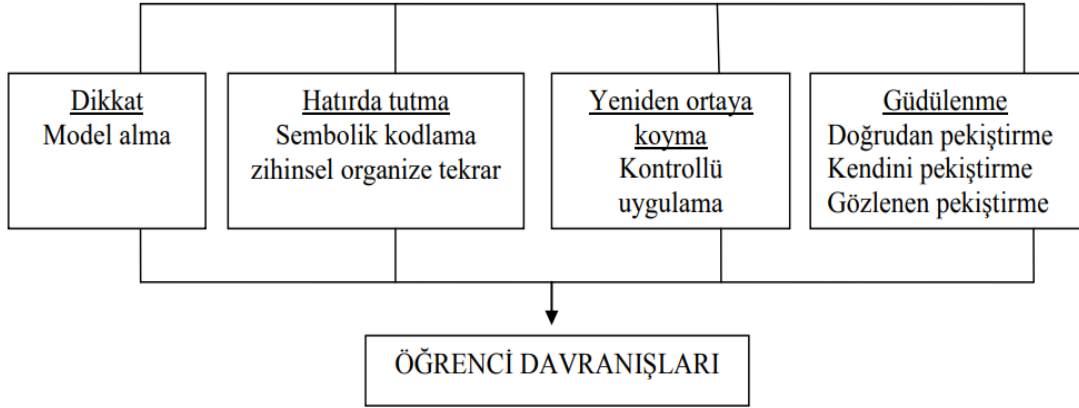
Tutumların bilgi işlevi, insanın bilgi edinme ve bu bilgiyi esasta kargaşa halindeki çevreye anlam verecek şekilde örgütleme gereksinimine dayanmaktadır. Basite indirgeme özellikleri ve son derece karmaşık bir toplumsal ortam karşısında, oldukça benzer tepki gösterme kolaylığı sağlamaları açısından bu tutumlar bireye bugünkü ve gelecekteki deneyimlerinde becerili olacağı duygusunu verir. Yeni bilgiler edindikçe veya bilgi değiştikçe bu tür tutumlarda da değişme olur (Güney, 2000, s. 26).

2.4.2. Öğretmen Tutumları Kavramı ve Kapsamı

Çocuklar küçük yaşta öğrendiklerini ömürlerinin sonuna kadar taşımaktadırlar. Öğrendiklerini toplumu etkilemek için kullanırlar ve pek çok araştırmanın sonucunda da bugünün gençliğinin yarımın liderleri olacağı; öğretmenlerin gençleri en fazla etkileyebilecek meslek grubu oldukları vurgulanmaktadır (Çelik, 2022; Limbo & Viva, 2021; Serin, 2023; Zehm & Kottler, 1993).

Öğretmen niteliği, genel olarak, öğretmenin tecrübesi, öğretmen yetiştirme programı ve eğitim düzeyi, sertifikaya sahip olma durumu ve sertifikanın alanı, hazırladığı ödevler,

test puanları ile ifade edilebilir (Rice, 2003, s. 16). Bir ülkenin ekonomik kalkınmasının ve teknolojik açıdan gelişiminin temelinde eğitilmiş insan gücü bulunmaktadır. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ise doğrudan eğitilmiş insan gücü sağlanması ile ilgilidir. Eğitim alanında ülkelerin en önemli görevlerinden bazıları çağın gereksinimleri doğrultusunda yetiştirilmiş, öğrencilerini yaşadıkları zamanın özelliklerine göre eğitebilecek, bilgi teknolojilerini kullanacak öğretmenlere sahip olmaktır (Oktay, 1998, s. 41). Bunun sebebi, eğitim-öğretim işinden sorumlu olan öğretmenlerin de nihayetinde bir eğitimden geçmesidir (Gelen ve Özer, 2008, s. 41). Çocuklar çoğu zaman davranışlarını sergilerken öğretmenleri gözleyerek öğrenmektedirler. Öğrenci davranışlarının öğretmeni gözlemleyerek öğrenilmesi Şekil 7’de özetlenmektedir.



Şekil 7. Öğrenci davranışlarının öğretmeni gözlemleyerek öğrenilmesi

Nitelikli öğretmenler hayatları daha iyiye doğru değiştirme yeteneğine sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerin hayatlarının başka yerlerinde eksik olan bir destek sistemi olarak hareket edebilir. Daha ileri gitmek ve daha büyük hayaller kurmak için bir rol model ve ilham kaynağı olabilirler. Öğrencileri başarılarından ve başarısızlıklarından sorumlu tutarlar ve iyi öğretmenler yetenekli öğrencilerinin tüm potansiyellerini ortaya çıkarmalarına destek olan bir meslek grubudur (Özabacı ve Acat, 2005, s. 211).

Hayatın her kesiminden ve konulardaki öğretmenler, toplum, yaşam ve kişisel hedefler hakkında fikirleri şekillendirme ve fikir oluşturmaya yardımcı olma becerisine sahiptir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin sınırlarını genişletebilir ve yaratıcılıklarını zorlayabilir.

Öğretmenlik zor bir iştir ancak başka bir kişinin hayatında en fazla etkinin yaratılabileceği bir meslektir (Karacaoğlu, 2008, s. 73).

Bir ülkenin nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, kalkınmasında, toplumda sosyal barışın ve huzurun sağlanmasında, sosyal bireyler oluşmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin en önemli rolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999, s. 9). Öğretmenlik mesleği çağın gelişen ve değişen yapısıyla paralel olarak gelişmek ve değişmek durumundadır. Bu nedenle de öğretmen meslekle ilgili yeni niteliklere ve yeteneklere sahip olmalıdır (Alkan, 2000, s. 206).

Marson'a (1990) göre, nitelikli bir öğretmen empatik yaklaşım, duyarlı, dinleme becerisi ve danışmanlık becerileri gösterme, iyi bir ekip çalışması sergileyebilme özelliklerine sahip olmalıdır. Öğretmenlerde bulunması gereken kişisel özellikler ile ilgili olarak araştırmalar yapılmış ve sonuçta farklı kişilik özelliklerinin önemi üzerinde durulmuştur. Bugün iyi bir öğretmenin özellikleri konusunda herkesin anlaşmış olduğu standartların varlığından söz edilememektedir (Joseph, 2013, s. 19).

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim hizmeti verme konusundaki nitelikleri eğitimin kalitesini belirlemede çok önemli bir faktördür. Kendini adanmış ve tutkulu öğretmenler, öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırarak toplumun geleceğini şekillendirmede hayati bir rol oynamaktadırlar (Mart, 2013, s. 336). Öğretmenlerin tutumları öğrencilerin öğrenmesini geliştirir, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirir, öğrencilere ilham verir, öğrenciler kendi performanslarını geliştirir ve topluma katkıda bulunurlar. Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklarda okumaya yönelik tutumları olumlu hale getirmeleri ve çocuklarda okuma alışkanlıkları kazandırmalarının önemini anlamak ve öğretmenlerin bu zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için destek sağlamak önemlidir (Tyree, 1996, s. 295). Kendini adanmış ve tutkulu öğretmenlerin mükemmel öğretim için büyük bir potansiyele sahip olmaları ve öğrencilerinin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaları eğitim öğretim faaliyetlerinde en önemli kriterlerden biri olarak kabul edilmektedir (Yılmaz ve Uslu, 2018, s. 225).

Öğretmenler, olumlu ve ilham verici gelecek nesiller inşa etmek ve dolayısıyla toplumu hem yerel hem de küresel ölçekte tasarlamak için geleceğin liderlerini toplum için en iyi şekilde şekillendirme becerisine sahiptir. Gerçekte öğretmenler dünyadaki en önemli işe

sahiptir. Toplumun çocukları üzerinde etkisi olanların hayatlarını değiştirme g¼c¼ vardır (Özabacı ve Acat, 2005, s. 211).

Öğretmenler öğrenciler için en önemli rol modellerdir. Öğrencilerin akademik kariyerlerinde pek çok farklı türde öğretmenle temasa geçmesi, büyük olasılıkla onlarla konuşan bir öğretmenin olacağı anlamına gelir. Öğretmen-öğrenci bağlantısı, aksi takdirde bu istikrara sahip olamayacak bazı öğrenciler için çok değerlidir. Öğretmenler, işler kötü görünse bile öğrencileri için olumlu kalacaktır (Selçuk vd., 2014, s. 431).

Her yönden bireysel gelişimini sağlamaya çabalayan nitelikli bir öğretmen öğrencilerine her zaman şefkat gösterir, öğrencilerinin kişisel yaşamlarını anlar ve akademik hedef ve başarılarını takdir eder. Öğretmenler çocukların pozitif olmaları, her zaman daha çok çalışmaları ve yıldızlara ulaşmaları için rol modellerdir (Çalışkan, 2005).

Bilgi ve eğitim hayatta başarılabilecek her şeyin temelidir. Öğretmenler karmaşık olanı basitleştirir ve soyut kavramları öğrencilerin erişebileceği hale getirir. Öğretmenler aynı zamanda çocukları başka türlü temas kuramayacakları fikir ve konularla tanıştırır. İlgi alanlarını genişletebilir ve öğrencilerini daha iyisini yapmaya zorlayabilirler. Öğretmenler başarısızlığı kabul etmezler ve bu nedenle öğrencilerin başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Öğretmenler öğrencileri ne zaman iteceklerini ne zaman doğru yöne doğru hafifçe dürteceklerini ve ne zaman öğrencilerin kendi başlarına çözmelerine izin vereceklerini bilirler. Ama öğrencinin öğrenmeyi bırakmasına izin vermezler (Karacaoğlu, 2008, s. 75).

Öğretmen tutumları, inançları ve beklentilerinin öğrenciler ve sınıf öğrenme ortamı ile ilgili sonuçlarla hem doğrudan hem de dolaylı ilişkileri vardır. Bununla birlikte, öğretmen tutumları, inançları ve beklentileri, öğrencinin öğrenmesiyle ilgili bir özellik olarak düşünülebilir. Ancak, öğrencinin bilişsel öğrenmesi gibi bazı sonuçlara ilişkin kanıtların kalitesiz olduğu ve dolayısıyla bu özellik ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkinin bir miktar dikkatle yorumlanması gerektiği belirtilmektedir (Wilson & Myhill, 2012, s. 554). Özellikle hedef belirleme ve öğretmen beklentilerine yönelik büyük olan ve sentezlenen birden fazla kaynağa yansıyan etkiler izole edildiğinde kanıtlar güçlüdür (Jin, Su & Chen, 2021, s. 29). Genel olarak, öğretmen tutumlarının, inançlarının ve beklentilerinin, öğrencileri öğrenmelerinde ilerlemeye ve potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik

çalışmaya teşvik eden bir öğrenme ortamının oluşturulmasını destekledikleri için önemli özellikler olduğunu gösteren araştırmalar da vardır (Lee & Park, 2021; Ndeke vd., 2016).

Öğretmenler öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede, eğitimin ilk sorumlusu olmuştur (Selçuk vd., 2014, s. 431). Öğretmenin görevi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanmak, öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve öğrenci tarafından istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Karacaoğlu, 2008, s. 73).

Ellett ve Teddlie (2003, s. 101), öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasında yakın bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Eğer öğretmenlerin kişisel değerleri mesleki değerleri ile özdeşim içindeyse, bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının da yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Sonuç olarak modern toplumun öğretmeni bilgili olmalı, sürekli kendini yenilemeli ve geniş bir dünya görüşüne sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmen, insanları ve toplumu tanıyan, sorun çözme becerilerine sahip, teknolojiyi iyi kullanabilen, okulu ve sınıfı tüm imkânları ile kullanarak aktif bir öğrenme ortamına dönüştürebilen kişidir. Daha da önemlisi sürekli öğrenmeyi bir ilke haline getirip benimseyen ve aynı zamanda toplumun çok yönlü gelişimine katkıda bulunan bir meslek erbabı olmak zorundadır (Karacaoğlu, 2008, s. 73; Oktay, 1998).

Öğretmenliğin en önemli kısımlarından biri özveridir. Öğretmenler sadece dinlemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerine koçluk yapar ve onlara rehberlik eder. Akademik hedeflerin şekillenmesine yardımcı olabilirler ve öğrencilerinin bu hedeflere ulaşmasını sağlamaya kendilerini adanmışlardır. Öğretmenler öğrencilerine karşı sabırlıdır ve bir kavramın işe yaramadığını anlayabilirler (Yılmaz ve Uslu, 2018, s. 225).

Nitelikli öğretmenler bunu başkalarına yardım etmek istedikleri için yaparlar. Tanınmak ya da maaş almak için değil, gençlik ve eğitime olan tutkuları olduğu için öğretmenlik yaparlar. Öğretmenler genellikle eğitimin gücüne ve çocuklara iyi rol modelleri sağlamanın önemine inanırlar ve bu inanç nedeniyle eğitim verirler. Ayrıca, öğretmenlerin özverisi 'gece gündüz çalışma alışkanlıklarıyla' gösterilmektedir. Öğretmenler okul zili çaldığında çalışmayı bırakmazlar. Kağıtlara not verirler, ders yaparlar ve okuldan sonra ve hafta sonları velilerle iletişim kurarlar. Öğretmenlerin çoğu,

okul başlamadan önce gelir ve günlerini düzenler ve zor durumdaki öğrencilere ekstra yardım sağlar (Ellett & Teddlie, 2003, s. 101).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi ve tüm öğretim etkinlikleri, etik üzerine kuruludur. Öğretmenin etik kurallar çerçevesinde eğitim öğretim faaliyetlerini yapması gerekmektedir. Öğretmenler görevlerini sorumlu bir şekilde yönetirler. Öğretmenler çalışmalarını ve uzmanlıklarını geliştirir ve kendi eylemlerini değerlendirirler. Aynı zamanda kendi kişiliklerini yansıtacak şekilde ders verirler, dolayısıyla bireyselliklerini geliştirmek ve onlara değer vermek onların hakkı ve yükümlülüğüdür (Çalışkan, 2005).

Karizmatik öğretmenler öğretme arzularıyla öğrencileri etkiler ve öğrencileri öğretme-öğrenme faaliyetine dahil ederler. Karizmatik öğretmenlerin davranışları çoğu zaman, yeteneklerinin öğrenci beklentilerini karşılayıp karşılamamasına göre belirlenir. Hukuki-rasyonel otoriteye bürokratik otorite de denilmektedir (Yılmaz ve Uslu, 2018, s. 227).

2.4.3. Öğretmen Tutumlarında Çeşitlilik

Okul yaşantısının en önemli iki ögesi öğretmen ve öğrencidir. Öğretmen ve öğrenciler arasında yoğun bir iletişim vardır. Gerek bilgilerin öğrenilmesi gerek davranış ve değer aktarımı için iletişim oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrenciye yönelik davranışları öğretmen - öğrenci ilişkisini etkiler. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrenciye değer veren, onu yargılamadan olumlu bir insan olarak ele alan, ona samimi ve dürüst olarak davranan ve onunla empati kurabilen özellikler taşıması son derece önemlidir. Öğrenciyle etkili iletişim kurabilmesi için öğretmenler, empati, saygınlık, eşitlik ve yeterlik gibi özelliklere sahip olmalıdır (Şahin, 2011:312).

Eğitim sisteminin en küçük birimi olan sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktarıldığı işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının dinamik süreçlerin etkileştiği bir alan olduğu söylenebilir. Sınıfta öğrencilerinin davranışlarını sistemli bir şekilde değiştirmek isteyen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Karacaoğlu, 2008, s. 76).

2.4.3.1. Demokratik Öğretmen Tutumu

Demokratik davranışı benimseyen öğretmenler, demokratik öğrenme-öğretme durumunda demokratik grup liderleri rolünü doldururlar. Bir anlamda, onların işlevi

laboratuvarındaki şef bilim adamıyla aynıdır. Ana amaçları öğrettikleri alandaki önemli noktalarda öğrencilere liderlik etmektir (Hoşgörür, 2006, s.132).

Demokratik öğretmenler; olduğu gibi görünürler, öğrencilerle eğitimsel ve kültürel konuları konuşmaya ve tartışmaya açıktır, sınıfı öğrencinin rahat edebileceği bir ortam haline getirir, öğrenciyi önemser, okulda öğrencilerine arkadaş canlısı davranarak güven veren bir atmosfer yaratır, derslerde farklı bakış açılarına değer verir, her öğrenciye adil oranda söz hakkı tanır, derslerde görsel, işitsel, dokunsal materyaller kullanarak farklı öğrenme alanları ve farklı zekâ alanlarına hitap eder, öğrencileri başarıları için yüreklendirir, öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlar, işbirliğine önem verir, sınıf ya da ders kurallarını öğrencilerle birlikte belirler, öğrencilere ödül ve cezada adil davranır, öğrencilerin hepsine aynı ilgi ve alakayı gösterirler, öğrencileri empati kurarak dinler (Çalışkan, 2005).

2.4.3.2. Otoriter Öğretmen Tutumu

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki geleneksel ilişki otoriter ilişidir. “Eti senin kemiği benim” anlayışının olduğu bir dönemde, öğretmenlerin kontrol odağı olma isteyişleri sebebiyle otoriter tutumu tercih etmeleri garip karşılanmıyordu. Ancak günümüzde eğitim anlayışının değişmesi, velilerin isteklerinin değişmesi ile otoriter tutum terk edilmeye başlanmıştır. Otoriter öğretmenler katı uygulamaları kontrol merkezi yaparak öğrencilerin etkinliklerini yakından yönlendirirler.

Katı kuralları bulunan öğretmenler sınıfları için planlamayı yaparak emirlerini yayımlarlar. Dahası öğrencilere ne yaptıkları kadar ne düşüneceklerini de söylerler. Otoriter öğretmen tutumunun bulunduğu bir sınıfta, öğretmen kendini etkin rolde tek başına görür ve öğrencileri açıklama ve bilgi alan pasif alıcılar olarak düşünür (Kaya, 2006, s. 131).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını kabul edip etmemeleri oldukça önemlidir. Otoriter tutumdaki öğrenci kalıp dışı davranışlarını reddediş, iletişim çatışmalarına da yol açmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasında yaşanan iletişimin engellerinin olması, öğrenciyi olduğu gibi kabul etmemenin bir göstergesidir (Şahin, 2011, s. 313). Diğer taraftan ancak öğrenciyi kabullenen bir eğitim sisteminde öğrencinin değerlerine sahip çıkması beklenir.

2.4.3.3. Serbest Öğretmen Tutumu

Otoriter tutumun terk edilmeye teşviki ile birlikte öğretmenlerimizin anti-otoriter davranma niyetleri serbest öğretmen profilini ortaya çıkarmıştır. Otoriter tutumun kabul görmemesi, demokratik öğretmen tutumunun kabul görmesi ve demokratik tutuma öğretmenlerin özendirilmesi, beraberinde bir takım yanlış tanımlamalara ve algılamalara sebep olmuştur. Demokratik olmak, kontrolsüz ve yönetimsiz bir sınıf anlamına gelmemektedir. Ancak öğretmenler demokratik tutumu “kolay”, “yumuşak” ve “kuralsız” öğretmen olmak olarak algılamışlardır (Selçuk vd., 2014, s. 432).

Eğitimde gerçekleşen değişimlerin merkezinde öğretmen olduğuna göre, eğitimsel reformlar ancak ve ancak öğretmen desteği ile gerçekleşmek zorundadır. Eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin demokratik olan herhangi bir eğitim süreci için etkin katılımı sağlanmalıdır. Öğretmen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları ile topluma ve özellikle de çocuklara örnek olacak ve onları örnek insan olarak yetiştirecek bir kişi olduğu için sadece bir bilginin tüm yönlerine ve sınıfı denetleme kapasitesine sahip olmanın ötesinde, öğretmenlik, öğretim yapılan kişilerle insani ilişkiler kurabilme anlamına gelmektedir (Kılbaş, 2000, s. 34).

Öğretmenlerin kişiliğine ilişkin olumlu ölçütlerin; öğretmenlerin arkadaşça ilişkiler kuran, neşeli, sempatik, ahlakî değerleri yüksek, gayretli ve onurlu kişiler oldukları yönündedir. Etkili öğretmenlerin adil, demokratik, sorumluluk alan, anlayışlı, şefkatli, yönlendirici, özgün, uyanık, cazip, soğukkanlı, dengeli ve güvenli olduklarını bir araştırma ile belirlemiştir (Özabacı ve Acat, 2005, s. 211):

3. SONUÇ

İnsanların gün geçtikçe çok fazla bilgiye maruz kaldığı bu çağda, doğru bilgiyi elde etmek ve kullanmak birey için bir beceri haline gelmiştir. Doğru bilgiyi seçme ve kullanma süreci, karşılaşılan bilginin okunmasıyla başlar. Okumayı anlama takip eder. Okuduğunu anlama, bir metinden anlam çıkarımı anlamına gelir. Bu nedenle amaç, tek tek cümlelerden anlam çıkarmak yerine, metinde anlatılanlara ilişkin genel bir fikir edinmektir.

Geçmişten günümüze kadar uzanan ve gittikçe önemli bir hal alan okuma becerisi, okullarda yapılan eğitim öğretim etkinlikleri dâhilinde özellikle okumaya dair yöntemler ilk okuyuculara kazandırılması gerekmektedir. Okumaya dair becerilerin kazandırılması kadar bu becerilerin sürekliliğinin kazanılması önemlidir. Bu aşamada bireydeki motivasyon faktörü göz ardı edilmemeli ve kişinin okumaya yönelik olan tutumları etkileyen faktörler incelenmelidir. Okumaya karşı olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirmek de eğitim hedeflerinden biridir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim hizmeti verme konusundaki nitelikleri eğitimin kalitesini belirlemede çok önemli bir faktördür. Kendini adanmış ve tutkulu öğretmenler, öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırarak toplumun geleceğini şekillendirmede hayati bir rol oynamaktadırlar

Öğretmenlerin tutumları öğrencilerin öğrenmesini geliştirir, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirir, öğrencilere ilham verir, öğrenciler kendi performanslarını geliştirir ve topluma katkıda bulunurlar. Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklarda okumaya yönelik tutumları olumlu hale getirmeleri ve çocuklarda okuma alışkanlıkları kazandırmalarının önemini anlamak ve öğretmenlerin bu zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için destek sağlamak önemlidir

Her yönden bireysel gelişimini sağlamaya çabalayan nitelikli bir öğretmen öğrencilerine her zaman şefkat gösterir, öğrencilerinin kişisel yaşamlarını anlar ve akademik hedef ve başarılarını takdir eder. Öğretmenler çocukların pozitif olmaları, her zaman daha çok çalışmaları ve yıldızlara ulaşmaları için rol modellerdir

Öğretmen tutumları, inançları ve beklentilerinin öğrenciler ve sınıf öğrenme ortamı ile ilgili sonuçlarla hem doğrudan hem de dolaylı ilişkileri vardır. Bununla birlikte, öğretmen tutumları, inançları ve beklentileri, öğrencinin öğrenmesiyle ilgili bir özellik olarak

düşünülebilir. Öğretmen niteliği, genel olarak, öğretmenin tecrübesi, öğretmen yetiştirme programı ve eğitim düzeyi, sertifikaya sahip olma durumu ve sertifikanın alanı, hazırladığı ödevler, test puanları ile ifade edilebilir (Rice, 2003, s. 16). Bir ülkenin ekonomik kalkınmasının ve teknolojik açıdan gelişiminin temelinde eğitilmiş insan gücü bulunmaktadır. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ise doğrudan eğitilmiş insan gücü sağlanması ile ilgilidir. Eğitim alanında ülkelerin en önemli görevlerinden bazıları çağın gereksinimleri doğrultusunda yetiştirilmiş, öğrencilerini yaşadıkları zamanın özelliklerine göre eğitebilecek, bilgi teknolojilerini kullanacak öğretmenlere sahip olmaktır (Oktay, 1998, s. 41). Bunun sebebi, eğitim-öğretim işinden sorumlu olan öğretmenlerin de nihayetinde bir eğitimden geçmesidir.

Öğretmenler öğrenciler için en önemli rol modellerdir. Öğrencilerin akademik kariyerlerinde pek çok farklı türde öğretmenle teması geçmesi, büyük olasılıkla onlarla konuşan bir öğretmenin olacağı anlamına gelir. Öğretmen-öğrenci bağlantısı, aksi takdirde bu istikrara sahip olamayacak bazı öğrenciler için çok değerlidir. Öğretmenler, işler kötü görünse bile öğrencileri için olumlu kalacaktır. Her yönden bireysel gelişimini sağlamaya çabalayan nitelikli bir öğretmen öğrencilerine her zaman şefkat gösterir, öğrencilerinin kişisel yaşamlarını anlar ve akademik hedef ve başarılarını takdir eder. Öğretmenler çocukların pozitif olmaları, her zaman daha çok çalışmaları ve yıldızlara ulaşmaları için rol modellerdir.

Bilgi ve eğitim hayatta başarılacak her şeyin temelidir. Öğretmenler karmaşık olanı basitleştirir ve soyut kavramları öğrencilerin erişebileceği hale getirir. Öğretmenler aynı zamanda çocukları başka türlü temas kuramayacakları fikir ve konularla tanıştırır. İlgi alanlarını genişletebilir ve öğrencilerini daha iyisini yapmaya zorlayabilirler. Öğretmenler başarısızlığı kabul etmezler ve bu nedenle öğrencilerin başarılı olma olasılıkları daha yüksektir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada Okuma stratejileri, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, öğretmen tutumları konusunun derinlemesine araştırılmasına ihtiyaç duyulmuş ve alanyazın kapsamında konuyla ilgili bilgiler sunulmuştur.

KAYNAKLAR

- Aina, A.J., Okusaga, T.O., Taiwo, A. & Ogundipe, T. C. (2011). The role of the library in promoting reading habits among Nigerians. *Journal of Research in Education and Society*, 2(1), 168-179.
- Aktaş, E. ve Çankal, A.O. (2019). The effect of reading fluency strategies reading comprehension skills and reading motivation in the 4th grade Turkish lessons. *Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114
- Alexander, J. & Filler, R. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, International Reading Association
- Andreani, S., Muniroh, S., Suharyadi, Astuti, U. P. & Yulizar, Y. (2021). The contribution of genre awareness and reading habits towards students' reading comprehension. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 463-476
- Arslanoğlu, C. ve Mor, A. (2018). An analysis on the reading habits of university students studying physical education and sports training. *World Journal of Education*, 8(4), 102-110
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Comparison of the classroom teachers and the candidate classroom teachers' reading interests and reading habits. *Anadolu University Journal of Social Sciences (AUJSS)*, 11(1), 155-176.
- Aydoğan, Y. ve Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (159), 1-17
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). The examination of reading habits, frequency to use library and attitudes towards reading of 6th grade primary school students. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 1.Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1308-1330
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985
- Bamidele, I. A. (2020). The reading habits of public senior secondary school students in ogun state, Nigeria. *MiddleBelt Journal of Library and Information Science*, 16. 1-14
- Barlı, Ö. (2010). Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış. Erzurum: Afşar Matbaacılık, 4.bs
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 5(4), 394-411.

- Bayat, N., Şekercioglu, G., ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu Anlama ve Fen Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 457-466
- Benzer, A. (2021). Çocuklar için dil bilgisi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bohn-Gettler, C. M., & Kendeou, P. (2014). The interplay of reader goals, working memory, and text structure during reading. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 206-219. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.05.003
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40
- Capotosto, L., Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Oh Park, S., Mulimbi, B., Donaldson, M., & Kingston, H. C. (2017). Family support of third grade reading skills, motivation, and habits. *AERA Open*, 3(3), 1-16
- Conlon, E.G. Zimmer-Gembeck, M.J., Creed, P.A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32
- Cope, B. & Mary K. (2019). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies*, 4(3), 164-195
- Culen, A. L. & Gasparini, A. (2011). E-book reader and the necessity of divergence from the legacy of paper book. In Proceedings of the 4th International Conference on Advances in Computer Human Interaction, s.267-273
- Çam, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama. Eleştirel okuma ve türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Çaycı, B. ve Demir, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456
- Çelik, H. ve Sur, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 11 (2), 499-513
- Çelik, H., Halat, S. ve Fırat, H. (2019). Öğretmen adaylarının basılı ve e-kitap kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (3), 73-86.
- Celik, B. (2022). The effect of metacognitive strategies on self-efficacy, motivation and academic achievement of university students. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 2(4), 37-55. <https://doi.org/10.53103/cjess.v2i4.49>
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi

- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106
- Demiröz, H. (2010). Reading strategies employed by ESL/EFL students. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 81-86
- Dikmen, N. (2019). *Çocukların okuma becerileri, motivasyonu ve tutumlarının şiiresel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1), 107-122. doi: 10.1177/0022057409189001-208
- Ergin, A. & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 10-23
- Esen Aygün, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile okuma kaygısı arasındaki ilişkide okuma alışkanlığının aracı rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (231), 91-109. DOI: 10.37669/milliegitim.746081
- Espin, C., De La Paz, S., Scierka, B., & Roelofs, L. (2005). The relationship between curriculum-based measures in written expression and quality and completeness of expository writing for middle school students . *Journal of Special Education*, 38, 208 – 217
- Firmansyah, D. (2018). Analysis of language skills in primary school children (study development of child psychology of language). *Journal of Elementary Education*. 2(1), 35-48
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55
- Genlott, A. A., & Grönlund, A. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98–104
- Global Education Monitoring Rapor (2023). Meeting commitments are countries on track to achieve sdg 4. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/meeting-commitments-are-countries-on-track-achieve-sdg4.pdf>
- Grabe, W., & L. F. Stoller (2002). Teaching and researching reading. Harlow: Pearson Education
- Gray, H. J., Davis, P., & Liu X. (2017). Keeping up with the technologically savvy student: student perceptions of audio books. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 26(2), 28-38

- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (403 – 422). Longman
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2.bs.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (32), 85-96
- Hall, K., & Browman, H. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities. *Educational Research*, 14(1), 167-174.
- Hanbay, O. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinde okumaya yönelik tutum düzeyinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(48), 1733-1736
- Heilman, K.M., Doty, L., Stewart, J.T., Bowers, D., Gonzalez-Rothi, L. (1999). *Helping People with Progressive Memory Disorders: A Guide for You and Your Family*. 2nd ed. Gainesville, FL: University of Florida Press; 1999
- Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85–101
- Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Bullock Mann, F., Dilig, R., and Parker, S. (2023). Report on the Condition of Education 2023 (NCES 2023-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2023144>.
- İşeri, K., ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Jessel, J. (2011). Different spaces: learning and literacy with children and their grandparents in east london homes. *Linguistics and Education*, 22(1), 37-45
- Jin, H.-Y., Su, C.-Y. & Chen, C.-H. (2021). Perceptions of teachers regarding the perceived implementation of creative pedagogy in “making” activities. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 29-39. ENMU Golden Library. <http://dx.doi.org.glbvproxy.enmu.edu/10.1080/00220671.2021.1872471>
- Karadeniz, A. ve Can, R. (2015). A research on book reading habits and media literacy of students at the faculty of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 4058 – 4067
- Katzir, T., Kim, Y. G. & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: the roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13

- Klingner, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M., & Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century: A glimpse at how special education teachers promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 59-74
- Koyuncu, I., Bulus, M. ve Fırat, T. (2022). The moderator role of gender and socioeconomic status in the relationship between metacognitive skills and reading scores. *Participatory Educational Research*, 9(3), 82-97. DOI: 10.17275/per.22.55.9.3
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2002). Handbook of positive psychology. Oxford University Press.
- Kurtuluş, A. ve Öztürk, B. (2017). The analysis of the effect of metacognitive awareness and mathematics self-efficacy perceptions on mathematics achievement of middle school students. *Dicle University Journal of Faculty of Education*, 31, 762-778. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 20 (1), 75-86
- Kutluca, A. Y. (2018). Examination of teacher self-efficacy in terms of motivation and epistemological and pedagogical belief systems. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(2), 175-192. <https://doi.org/10.30703/cije.413053>
- Küçükünal, I., Öğretir Özçelik, S. ve Yalçınkaya, I. (2020). Teachers' opinions regarding the symptoms of central auditory processing disorder in children with reading and writing difficulties. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-9
- Lawrence, D. (2015). The mental health of children and adolescents: report on the second Australian Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing. Canberra: Department of Health Service.
- Le Roux J. & Sharlina G. (2021). Changing literacy outcomes in south africa: are homeschool partnerships the missing link? *South African Journal of Education*, 41(4), 1-9
- Lee, I. & Park, J. (2021) Student, parent and teacher perceptions on the behavioral characteristics of scientific creativity and the implications to enhance students' scientific creativity. *Journal of Baltic Science Education*, 20(1) (EJ1298164). ERIC. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.67>
- Limbo, C. B., & Viva, E. B. (2021). Motivation, Attitude, And Competence of Physical Education Students. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.53103/cjess.v1i2.9>
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1-17
- Mart, Ç.T. (2013). Commitment to school and students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(1), 336-340

- Martinez, R.S., Aricak, O.T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023
- Martinez, A. (2019). Technology, Literacy, and Self-Regulated Learning: The Impact eReaders have on the Reading Engagement Behaviors of a Group Boys. *Journal of Literacy and Technology*, 20(3), 45-76.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: research-based best practices* (pp. 106-119). New York: The Guilford Press
- McInerney, D. M. & Liem, A. D (2008). *Teaching and learning: International best practice*. Charlotte, N.C. Information Age Pub
- McKenna, M.C. & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50(2), 111–125
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). İlköğretim Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı: ve kılavuzu. Ankara: MEB.
- Mokhtari, K., Reichard, C. A., & Gardner, A. (2009). The Impact of Internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609-619.
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34, 301-335.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College
- Nambiar, R. M. K. (2017). New learning spaces and transformations in teacher pedagogy and student learning behavior in the language learning classroom. 3L: *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(4), 29-40

- National Center for Education Statistics (2023). Report on the Condition of Education 2023.
- Ndeke, G.C.W., Okere, M.I.O. & Keraro, F.N. (2016). Secondary school biology teachers' perceptions of scientific creativity. *Journal of Education and Learning*, 5(1). ENMU Golden Library. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n1p31>
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., Brande, S., & Gambrell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing*, 33(8), 1945–1970. DOI: 10.1007/s11145-020-10025-5
- Oakes, W. P., Mathur, S. R., & Lane, K. L. (2010). Reading interventions for students with challenging behavior: A focus on fluency. *Behavioral Disorders*, 35(2), 120-139.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2) 431-465
- Oktay, A. (1998). Türkiye’de öğretmen eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (Ocak-ŞubatMart,137, 40-44
- Onkoba, M. R. (2014). A research project submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of master of arts in linguistics at the University of Nairobi. Correlation between reading comprehension practices and academic performance: a case study of class three pupils in westlands sub-county, Kenya
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 632-648
- Özçelik, H., ve Kurt, A. A. (2007). Primary school teachers' computer self efficacies: Sample of Balıkesir. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları
- Özgen, K. & Bayram, B. (2020) Investigation of middle school students' problem posing skills and problem posing self-efficacy beliefs. *YYU Journal of Education Faculty*, 17(1), 455-485. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.693817>
- Özkalp, E. (1997). Davranış Bilimlerine Giriş, Anadolu Üniversitesi Yayınları No. 173, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No. 75, Eskişehir
- Öztürk, B., Şahin, F. T. ve Koç, G. (2002). Student attributes affecting teacher expectations. *Educational Administration: Theory and Practice*, 31, 390-413
- Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problemsolving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443

- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). New Jersey, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-237
- Ruck, J. (2020). Elementary-Level Learners' Engagement with Multimodal Resources in Two Audio-Visual Genres. *The Language Learning Journal*, 20(1), 1-16
- Ruddell, R. B., & Speaker, R. B. (1985). The interactive reading process: A model. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 751-793). Newark, DE: International Reading Association
- Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386. doi: 10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(16), 141-155
- Sancı, D. (2002). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi
- Sani, A. M., & Zain, Z. (2011). Relating adolescents' second language reading attitudes, self-efficacy for reading, and reading ability in a non-supportive ESL Setting. *The Reading Matrix*, 11(3), 243-254
- Savaşçı, M. (2019). Bridging the gap: comparing the relative effects of sustained silent reading (ssr), assisted repeated reading (arr), and traditional reading (tr) on efl learners' reading comprehension and silent reading rate, vocabulary knowledge, motivation for reading, and attitudes toward reading. Doktora tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Serin, H. (2023). Effective Teaching: Passion and Commitment. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 10(3), 60-64

- Şahin, N. (2019). An analysis of the correlation between critical reading self-sufficiency perceptions and reading motivations of Turkish teacher candidates. *Journal of Language and Literature Studies*, (16), 214- 233. <https://doi.org/10.29000/rumelide.618195>
- Shin, S. J. & Zhou, J. (2003). Transformational leadership, conservation, and creativity: evidence from Korea. *Academy of Management Journal*, 46(6), 703-714. <https://doi.org/10.5465/30040662>
- Smith, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development from Childhood to Adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215–219. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27540386>
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>
- Suhana, A. & Haryudin, A. (2017). Effect of reading habit towards students' reading comprehension at private high school in Purwakarta. *Eltin Journal*, 5 (2), 57-70
- Sur, E. (2022). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen çeşitli değişkenler: bir meta analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3061-3080
- Şahiner, Y. (2005). İlk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2002). Handbook of positive psychology. Oxford University Press.
- The National Strategies, England (2009). Developing language in the primary school: Literacy and primary languages. at: <https://all-languages.org.uk/wp-content/uploads/2016/04/Developing-languages-and-literacy.pdf>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956
- Tsou, W. (2011). The application of Readers Theater to FLES (Foreign Language in the Elementary Schools) reading and writing. *Foreign Language Annals*, 44(4), 727-748.
- Tyree, A.K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304
- Ülper, H. (2011). The motivational factors for reading in terms of students. *Educational Sciences: Theory & Practice* 11(2), 941- 960

- Ülper, H., ve Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi özel sayı*, 48, 1-14
- Ünal, E. (2010). An anlysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117-127
- Ürün Karahan, B. (2017). The correlation between reader self efficacy perceptions and reading comprehension levels of Turkish teacher candidates. *Research in Reading and Writing Instruction*, 5(2), 65-74
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Benefits of repeated reading intervention for lowachieving fourth- and fifth-grade students. *Remedial and Special Education*, 29(4), 235- 249
- Verhoeven, L., (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Appl. Psycholinguist*. 28 (3), 425–439
- Wigfield, A., Guthire, J. T., Tonks, S. & Prencevich, K. C. (2004). Children’s motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309. DOI: 10.3200/JOER.97.6.299-310
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2010). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432
- Williamson, P., Carnahan, C. R., & Jacobs, J. A. (2012). Reading comprehension profiles of high-functioning students on the autism spectrum: A grounded theory. *Exceptional Children*, 78(4), 449-469
- Wilson, A. & Myhill, D.A. (2012). Ways with words: Teachers’ personal epistemologies of the role of metalanguage in the teaching of poetry writing. *Language and Education*, 26(6), 553-568. ENMU Golden Library. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2012.669768>
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305. <https://doi.org/10.15612/BD.2013.122>
- Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). Relationships among fourth graders’ reading anxiety, reading fluency, reading motivation, and reading comprehension. *Education and Science*, 43(194), 225-243. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7555>
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.

- Yılmaz, B. (2012). Okuma Alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Külcü, Ö., Çakmak. T., Özel, N. (Editörler), Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.
- Yılmaz, M. (2022). *Çocuk kitapları seçiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zarra-Nezhad, A., Sooshtari, Z. G., & Vahdad, S. (2015). The Effect of Attitude and Motivation on the Use of Cognitive and Metacognitive Strategies Among EFL Iranian Undergraduates Readers. *English Linguistics Research: 4(4)*, 1-18 <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v4n4p11>
- Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993). On being a teacher: The human dimension. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi :Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Giyim Sanatları Bölümü (1991-1995)

Yüksek Lisans Öğrenimi : KTO Karatay Üniversitesi Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : Almanca

Bilimsel Faaliyetleri :

İŞ DENEYİMİ

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Sınıf Öğretmenliği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıf:

Okul:

İsim:

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

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Oturum

Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Oturum

Çok Üzgün
Hissederim

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

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



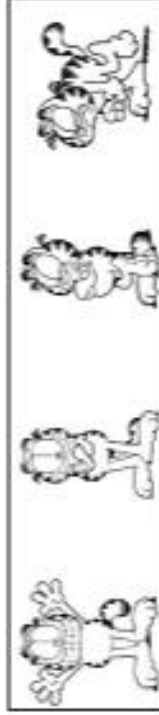
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



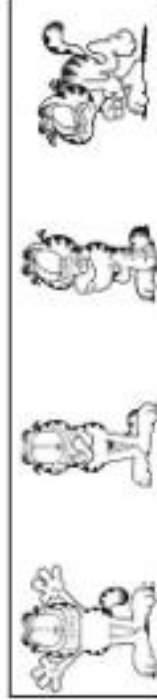
5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



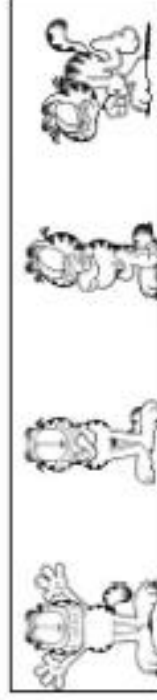
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



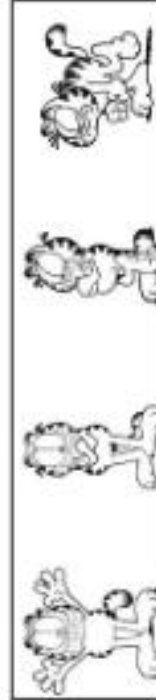
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



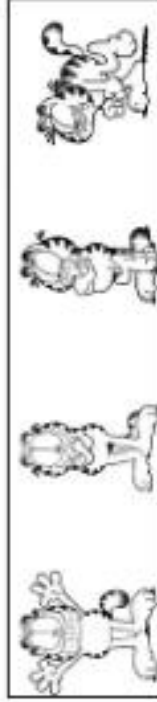
9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



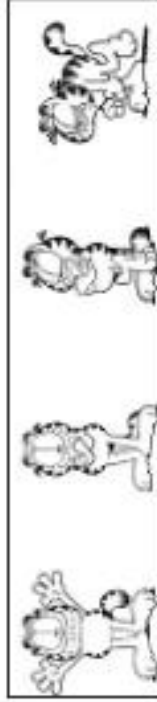
10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



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



13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



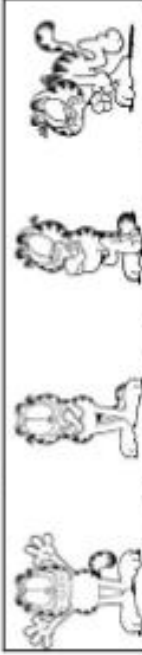
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



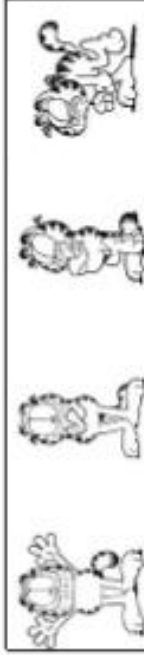
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



6. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



7. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



8. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



9. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



10. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplatırken kendini nasıl hissedersin?

