

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST
BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ, OKUMA
MOTİVASYONLARI VE KİTAP OKUMA
ALİŞKANLIĞINA İLİŞKİN
TUTUMLARININ İNCELENMESİ:
AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ**

Mehmet AKBABAOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Nil DUBAN

Mayıs, 2019

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST
BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ, OKUMA
MOTİVASYONLARI VE KİTAP OKUMA
ALİŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUMLARININ
İNCELENMESİ: AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ**

Hazırlayan

Mehmet AKBABAOĞLU

Danışman

Doç. Dr. Nil DUBAN

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..../..../2019

Mehmet AKBABAOĞLU

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Nil DUBAN
Jüri Üyeleri : Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU
: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YAMAÇ

İmza



İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet AKBABAOĞLU'nun "**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği**" başlıklı tezi, 17.05.2019 günü saat 10.00' da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ, OKUMA MOTİVASYONLARI VE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ: AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ

Mehmet AKBABAOĞLU

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Mayıs 2019

Danışman: Doç. Dr. Nil DUBAN

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının okuma motivasyonları, üst bilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını incelemektir. Veriler 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 217 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın deseni ilişkisel tarama modelidir. Veri toplama aracı olarak yetişkin okuma motivasyon ölçeği, üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistiksel yöntemler kullanılmış olup veri analizinde bilgisayar ortamında istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri,

aralarındaki ilişkinin test edilebilmesi için Pearson korelasyon analizi yöntemi, bunların öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılıklarının belirlenmesinde ise bağımsız örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullandıkları; okuma motivasyonlarının ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler vardır. Öte yandan, üst bilişsel okuma stratejilerinin bakılan tüm demografik özelliklere göre, kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının mezun olunan lise ve sınıf düzeyine göre, okuma motivasyonlarının ise mezun olunan lise bakımından değişmediği görülmüştür. Kadın katılımcıların okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının erkeklerden daha yüksek, birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ikinci ve üçüncü sınıflara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, motivasyon, üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonu, sınıf öğretmeni adayları.

ABSTRACT

DETERMINING OF PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS' METACOGNITIVE READING STRATEGIES, READING MOTIVATIONS AND ATTITUDES TOWARDS READING HABITS: AFYONKARAHİSAR PROVINCE SAMPLE

Mehmet AKBABAOĞLU

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

May 2019

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN

The aim of this study is investigate preservice teachers reading motivations, metacognitive reading strategies and attitudes towards reading habits. Data were collected from 217 students in Afyon Kocatepe University Faculty of Education during the spring semester of 2016-2017 academic year. The design of the study is correlational survey method. Adult reading motivation scale, metacognitive reading strategies scale and attitude scale related to reading habits were used as data collection tools. Descriptive and predictive statistical methods were used to analyze the data and statistical package program was used for data analysis. Mean and standard deviation values were used to determine metacognitive reading strategies, reading motivations, and the attitudes of reading habits, Pearson correlation analysis method to test the relationship between them, unpaired t test and ANOVA were used

to determine their differences according to university student's demographic characteristics. According to the results of the analysis, the participants frequently use metacognitive strategies and their reading motivation and attitudes towards reading habits are high. Moreover, there are positive and meaningful relationships between metacognitive reading strategies, reading motivations and reading habits. On the other hand, metacognitive reading strategies were not changed according to all demographic characteristics, attitudes towards reading habits were not changed according to the graduated high school and class level, and reading motivations were not changed in terms of the graduated high school. Female participants' attitudes towards reading motivations and reading habit is higher than males, and first-year students' reading motivations are lower than the second and third graders'.

Keywords: Reading, motivation, metacognitive reading strategies, reading motivation, pre-service classroom teachers

ÖNSÖZ

Bu tezin her aşamasında rehberliği, sabrı, samimiyeti ve enerjisi ile tezi tamamlamamda büyük desteği olan, beni motive eden değerli danışman hocam Doç. Dr. Nil DUBAN'a, her zaman rehberlik ve desteğini esirgemeyerek jürimize de katılım sağlayan kadim dostum Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YAMAÇ'a, jürimize katılarak katkı ve yorumlarıyla değer katan Dr. Öğr. Üyesi Hacer ULU'ya, tez yazım sürecince rehberlik ve desteklerini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Dr. Ahmet Murat UZUN'a, Dr. Erhan ÜNAL'a ve Türkçe Öğretmeni Erhan ERKUŞ' a, İngilizce Öğretmeni Veli ÇAPANOĞLU'na, yaşantımın her döneminde olduğu gibi çalışmamın da her aşamasında benden desteklerini esirgemeyen sevgili babama, anneme ve kardeşime teşekkürü bir borç bilirim.

Mehmet AKBABAOĞLU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	İİ
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.	
ÖZET.....	İV
ABSTRACT.....	Vİ
ÖNSÖZ.....	Vİİİ
İÇİNDEKİLER	İX
TABLOLAR LİSTESİ.....	Xİİ
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	6
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
TANIMLAR.....	7

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.OKUMA	8
1.1. OKUMA NEDİR?	8
1.2. OKUDUĞUNU ANLAMA.....	8
1.3. OKUMA KURAMLARI.....	9
1.3.1. Davranışçı Kuram	9
1.3.2. Bilişsel Kuram	10
1.3.3. Şema Kuramı	11
1.3.4. Dönüşümsel Okur-Tepki Kuramı.....	11
1.3.5. Biliş Üstü Kuram	11

1.3.6. Okumaya Bağlanma Kuramı (Reading Engagement Theory)	12
1.4. OKUMA TÜR, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	12
1.4.1. Sesli Okuma	14
1.4.2. Sessiz Okuma	15
1.4.3. Şiir Okuma (İnşat)	15
1.4.4. Göz Atarak Okuma	16
1.4.5. Hızlı Okuma	16
1.4.6. Göz Gezdirerek Okuma	17
1.4.7. Tarayarak Okuma	17
1.4.8. Özetleyerek Okuma	17
1.4.9. Not Alarak Okuma	17
1.4.10. İşaretleyerek Okuma	18
1.4.11. Tahmin Ederek Okuma	18
1.4.12. Soru Sorarak Okuma	19
1.4.13. Söz Korosu	19
1.4.14. Okuma Tiyatrosu	20
1.4.15. Ezberleme	20
1.4.16. Metinlerle İlişkilendirme (Metinler Arası Okuma)	21
1.4.17. Tartışarak Okuma	21
1.4.18. Eleştirel Okuma	21
1.4.19. Grup Olarak Okuma	22
1.4.20. Sorgulayıcı Okuma	22
1.4.21. Paylaşarak Okuma	22
1.4.22. Bağımsız (Serbest) Okuma	22
2. ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ	23
2.1. OKUMA ÖNCESİ STRATEJİLER (TAHMİN ETME VE PLANLAMA STRATEJİLERİ)	24
2.2. OKUMA SIRASI STRATEJİLER (İZLEME-DÜZENLEME STRATEJİLERİ)	26
2.3. OKUMA SONRASI STRATEJİLER (DEĞERLENDİRME STRATEJİLERİ)	28
3. MOTİVASYON	29

4. OKUMA MOTİVASYONU	30
4.1. OKUMA MOTİVASYONUNUN BOYUTLARI	31
5. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI	32
6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
6.1. OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	37
6.2. OKUMA MOTİVASYONU ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR....	39
2.2. OKUMA SIRASI STRATEJİLER (İZLEME-DÜZENLEME STRATEJİLERİ)	40
6.3. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI VE TUTUMLARI ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	42

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	46
2. EVREN-ÖRNEKLEM.....	46
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE İŞLEM	47
3.1. YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (YOMÖ)	48
3.2. ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (ÜBOS)	49
3.3. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ (KOAT)	49
4. VERİ ANALİZİ YÖNTEMLERİ.....	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR.....	51
2. İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR	51
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR.....	53
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR	55
5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR	57
6. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	60
KAYNAKÇA	66

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Okuma Türlerine İlişkin Sınıflama	13
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri	47
Tablo 3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Düzeyleri	51
Tablo 4. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Arasındaki İlişki	52
Tablo 5. Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin t Testi Sonucu.....	53
Tablo 6. Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin t Testi Sonucu	54
Tablo 7. Adayların Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumların Cinsiyete Göre Analizine İlişkin t Testi Sonucu	55
Tablo 8. Adayların Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları	56
Tablo 9. Okuma Motivasyonlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları	56
Tablo 10. Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları	57
Tablo 11. Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Buldukları Sınıf Düzeylerine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 12. Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeylerine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 13. Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları	59

GİRİŞ

Giriş bölümünde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

PROBLEM DURUMU

Dil ve zihin becerilerini geliştiren okuma ve okuduğunu anlayarak anlam çıkartma, bireylerin hayatına anlam katar. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de bilgiye ulaşmada en etkin yol olan okumanın değeri, bilgi çağı olan günümüzde daha da artmıştır. Bu sebeptendir ki okuma, eğitim programlarında önemli bir yere sahiptir. Etkili okuma bilgiye ulaşmanın dışında bireylere hayal kurma, yaratıcı düşünme, ufkunu geliştirme gibi kazanımlarda sağlar (Akyol, 2010). Tabi ki bunlar her bireyde aynı düzeyde gerçekleşmez. Bunun sebebi bireysel farklılıklar, çevresel faktörler, geçmiş yaşantılar, sosyokültürel yaşam gibi etkenlerdir. Bireyler arasındaki bu farklılıkları en aza indirmenin en etkili yolu da eğitimidir. Bu sebeple eğitimcilerin okuma becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Güneş, 2014; Yalçın, 2002).

Okuma zihinsel bir etkinlik olduğundan tanımlaması da oldukça zor olmuştur. Geçmişten günümüze teknolojinin de gelişimiyle, bilginin artan değeri, okumanın da yeniden tanımlamasını zorunlu hale getirmiştir. İlk önceleri yazıların simgelerini çözümlenmek olarak tanımlanan okuma, daha sonra bu simgeleri bütün olarak anlanarak çözümlenmesi şeklinde tanımlanmıştır. Geline süreçte yazar ile okuyucu arasında etkili bir iletişim sağlayan, kelimelerden noktalama işaretlerine kadar algılayıp, zihin becerilerini geliştirmeye olanak sağlayan bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2010; Day ve Park, 2005; Güneş, 2014; Ünal, 2006; Yalçın, 2002). Sonuç olarak okumanın nihai hedefi okur metin etkileşimi ile anlam kurmaktır (Tompkins, 2010).

Günümüzde daha fazla anlam yüklenen ve değerlendirilen okuma kavramı ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Geçmişte daha çok sesli okuma üzerinde durulurken günümüzde okumanın zihinsel süreçleri üzerinde durulmaktadır. Okuma süreç ve yöntemlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmakta ve bu yönde eğitimler verilmektedir (Güneş, 2015). Çeşitli kuramsal ve empirik çalışmalar, ilkokuldan

liseye kadar öğrencilerin okuma ile ilgili bilişsel ve duyuşsal çeşitli yapılarını keşfetmeye çalışmaktadır. Bu araştırmalar başarılı bir okuma eğitimi için okuma akıcılığı (Rasinski, 2012; Samuels, 2006), kelime hazinesi (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011), okuduğunu anlama (RAND Reading Study Group, 2002), okuma stratejileri (Mokhtari ve Reichard, 2002), okuma motivasyonları (Guthrie, 2004), okuma kaygısı (Çeliktürk ve Yamaç, 2015) ve okuma tutumları (Kocaarslan, 2016) gibi değişkenlerin göz önüne alınması gerektiğini savunmaktadır.

Okuma bireysel olarak farklılık gösterdiği gibi yaşa göre de farklılıklar göstermektedir. Çocuklar ile yetişkinlerin aynı okuma seviyesinde olması beklenemez. Okumada; ön bilgi, hazır bulunuşluk, motivasyon, okuma stratejileri önemlidir (Akyol, 2010; Aytan, 2015). Okuma ilk önceleri sadece sesli ve sesiz okuma olarak ikiye ayrılmış olup sesli okuma üzerinde yoğunlaşmıştır. Okumanın yeniden tanımlanıp zihinsel bir süreç olduğu kabul edildikten sonra okuma üzerine farklı ve daha yoğun çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar neticesinde de okuma çeşitliliği artmış, türlere ayrılmış, okumaya aşamalar getirilmiş ve çeşitli okuma stratejileri geliştirilmiştir (Aytan, 2015).

Bireylerin okuma alışkanlığı kazanmaları için öncelikle okumayı sevmeleri, okumaya ilgi duymaları gerekmektedir (Akmersin, 2016). Bireyde ilgiyi uyandıran en önemli faktör ise motivasyondur. Hemen hemen her alanda olduğu gibi eğitimde de motivasyon çok önemlidir. Kişiler için itici bir güç olan motivasyon; ilgi, ihtiyaç, başarıma arzusu gibi farklı duygularla ortaya çıkararak tetiklenir. Öğrencilere de okuma alışkanlığı kazandırmanın ilk aşaması onları motive etmek olmalıdır (Budak, 2016).

Bireyler zihinsel bir etkinlik olan okuma esnasında çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Bu zorlukları aşarken kullanılan yöntemler okuma stratejileri olarak adlandırılır. Bu stratejiler okuma öncesi, okuma esnasında ve okuma sonrasında olmak üzere üç kısımda ele alınmışlardır. Okuma stratejileri de bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynamaktadır (Tuna, 2016).

Brooks'a (2007) göre etkili bir okuma eğitimi için öğretmenlerin iyi model olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlik programlarından başlayarak öğretmen adaylarının etkili okurlar olmaları sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının geliştirecekleri yüksek okuma motivasyonu ve stratejik okur davranışlarının

gelecekteki öğretmenlik uygulamalarını etkilemesi muhtemeldir. Yüksek okuma motivasyonuna ve stratejik okur davranışına sahip öğretmeni olan öğrencilerin daha başarılı okurlar olmaları beklenmelidir. Bu nedenle öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla çalışma yapılmalıdır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının okuma becerilerini, tutumlarını, stratejilerini ve faaliyetlerini keşfetmeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının stratejik okur davranışları (Akyol ve Ulusoy, 2010; Chevalier, Parrila, Ritchie, ve Deacon, 2017; Çeçen ve Alver, 2011; Çetinkaya Edizer, 2015; Çöğmen, 2008; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Dilci ve Babacan, 2011; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi, 2012; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010), okuma tutumları (Bozpolat, 2010; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013), okuma motivasyonları (Savaşkan ve Özdemir, 2017; Schutte ve Malouff, 2007; Ülper ve Çeliktürk, 2013; Ürün-Karahan, 2015; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013) ve okuma alışkanlıkları (Huang, 2017; Yılmaz, 2006) keşfedilmeye çalışılmaktadır.

Öğretmen adaylarının, okuma ve okuduğunu anlama stratejileri üzerine yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının okuma stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları (Akyol ve Ulusoy, 2010; Çeçen ve Alver, 2011; Çöğmen, 200; Dilci ve Babacan, 2011; Karasakaloğlu ve diğerleri, 2012) ancak bilgilendirici metinleri okumak için gerekli olan stratejiler konusunda eksiklikleri olduğu (Akyol ve Ulusoy, 2010) görülmüştür. Diğer yandan okuma stratejileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan araştırmalarda; okuma tutumları ile okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Çetinkaya Edizer, 2015), pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Dilci ve Babacan, 2011) ve okuma stratejileri ile akademik başarı (Chevalier ve diğerleri, 2017, Çöğmen, 2008;) arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre okuma stratejilerini inceleyen çalışmalarda ise çelişkili sonuçlar olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenirken (Çeçen ve Alver, 2011; Çöğmen, 2008; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010), bir çalışmada ise anlamlı bir farklılık olmadığı bildirilmektedir (Çetinkaya Edizer, 2015). Sınıf düzeyi bakımından da bir çalışmada dördüncü

sınıflar lehine (Karasakaloğlu ve diğerleri, 2012) anlamlı bir farklılık görülmüş, diğer bir çalışmada ise birinci sınıflar lehine (Çeçen ve Alver, 2011) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını inceleyen çeşitli araştırmalarda öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu (Savaşkan ve Özdemir, 2017; Ülper ve Çeliktürk, 2013; Ürün Karahan, 2015), cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu (Savaşkan ve Özdemir, 2017; Ürün Karahan, 2015), biliş üstü öğrenme stratejilerinin okuma motivasyonunu yordadığı (Baydilek, Altay ve Saracaloğlu, 2018) tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma tutum ve davranışlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında ise kız öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu (Arı ve Demir, 2013; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Batur ve diğerleri, 2010; Bozpolat, 2010; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Özdemir ve diğerleri, 2015) bildirilmiştir. Bazı araştırmalarda da öğretmen adaylarının okuma tutum ve davranışlarının okuma stratejilerini artırdığını (Çöğmen, 2008) ve okuma tutum ve davranışlarının yetersiz düzeyde (Arı ve Demir, 2013; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Huang, 2017; Saracaoğlu ve diğerleri, 2010; Yıldız ve diğerleri, 2015) olduğunu göstermiştir. Yapılan tüm bu araştırmalar öğretmen adaylarının okuma stratejilerini, tutumlarını, alışkanlıklarını ve motivasyonlarını açıklamaya yöneliktir. Ancak okuma motivasyonu, okuma stratejileri ve okuma davranışları arasındaki ilişkileri keşfetmeye yönelik çok daha az araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırma literatürdeki bu eksikliği doldurmaya yöneliktir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin okuma motivasyonları, üst bilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ne düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinde, okuma motivasyonlarında ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinde, okuma motivasyonlarında ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerinde, okuma motivasyonlarında ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarında buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma bireyler için rastgele yapılan bir eylem olmayıp belirli bir amacı vardır. Bireyler; bilgi edinmek için, öğrenimleri için, kişisel gelişimleri ya da boş vakitlerini değerlendirmek gibi birçok nedenle okurlar (Aktaş, 2015).

Okuma, bilim ve teknoloji dışında kişilerin, toplumların kültürel gelişimi ve etkili iletişimi için de çok önemlidir. Okuma, iletişimin ve toplumsal kültürlerin ana unsuru olan dilin paydaşlarından biridir. Bu durum okumanın önemini daha da arttırmaktadır. Bir toplumun bilgi, bilim, teknoloji, sanat, spor gibi birçok alanda öncü olabilmesi için anlayarak, yorumlayarak, düşünerek, eleştirerek, sorgulayarak okuyan ve bunları doğru biçimde aktarabilen bireylere gereksinimi vardır. Burada en önemli görev anne babalar ile birlikte öğretmenlere düşmektedir. Okumaya ilgisiz ya da bilinçsiz okuyucu bir ailede yetişen çocukların olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere kitap okuma konusunda büyük görev düşmektedir. Alan olarak bakıldığında da ilk okuma yazma döneminde öğrenci ile buluşan ilköğretim sınıf öğretmenlerine düşen görev çok daha fazladır. Öğrencilerin ilk öğretmenleri, onları okuma ile ilk tanıştıran bireyler olan sınıf öğretmenlerinin okuma konusundaki yeterlilikleri çok önemlidir. Okuma alışkanlığı, bireyin okumaya karşı yaklaşımı, etkili ve anlamlı bir biçimde okumanın şekillenmesi bu çağlarda çok daha önemlidir.

Bu sebeple sınıf öğretmenliği adaylarının iyi birer okuyucu olmaları gerekmektedir (Akmersin, 2016; Akyol, 2010; Aytan, 2015).

Okumanın önemi düşünüldüğünde okuma eğitiminin de disiplin gerektirdiği kaçınılmaz bir gerçektir. Okuma düzeyi yüksek olan bireylerin akademik başarıları da yüksektir ve aynı zamanda kültürel anlamda da daha zengindirler (Bilge, 2015).

Okuyan öğrencilerin düşünceleri ve bilgileri okumayanlara nazaran daha zengin, dil gelişimleri daha hızlı olacağından iletişim becerileri de daha yüksek olacaktır. İnsanların zihinsel gelişmelerinin, sosyal hayata uyumlarının, alışkanlıklar edinmelerinin küçük yaşlarda daha hızlı ve kolay olduğu düşünüldüğünde okuma alışkanlıklarının da küçük yaşlarda kazandırılması daha kolay ve verimli olacaktır. Öğrencilerin küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik etkinlikler yapılması faydalı olacaktır (Demir, 2016).

Gelişmiş ülkelere bakıldığında okuma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Okumak, kültürü ve bilgiyi zenginleştirdiği gibi insanın ufkunu da genişletir. Fakat zorla gerçekleşen okumanın verimi çok düşük ya da verimsiz olabileceği gibi, anlamadan yapılan okumanın da bir faydası bulunmayacaktır. Okumanın istekli, anlamlı ve verimli yapılabilmesi için motivasyona ve okuma stratejisine gereksinim vardır. Okumanın istekli yapılabilmesi için motivasyona ihtiyaç duyulduğu gibi anlamlı ve verimli okumanın oluşumunu sağlayan okuma stratejilerinin gelişimi içinde okuma alışkanlığının kazanılmış olması gereklidir. Bu çalışmayla; gelecek nesillere rehber olacak öğretmen adaylarının okuma motivasyonları, üst bilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ölçülerek bu konuda ne kadar yeterli olduklarının ve bu üç durumun arasındaki ilişkinin ölçülmesi sağlanacaktır. Bunun sonucunda ortaya çıkabilecek yetersizlik durumlarında çözüm önerileri sunma ve daha olumlu yaşantılar geçirme noktasında katkı getirilecektir.

ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Öğretmen adaylarının ölçekleri içten ve dürüstçe cevapladıkları varsayılmıştır.

Örneklemin evreni yeterince temsil ettiği varsayılmıştır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma 2016-2017 eğitim ğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırma Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 217 ğretmen adayı ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Biliş: Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi (TDK, 2019).

Motivasyon: 1. İsteklendirme 2. Gdleme (TDK, 2019).

Okuma: Okumak işi, kıraat (TDK, 2019).

Okuma Motivasyonu: Okumayı tercih etmek ve okumaya katılmayı istemek (Gambrell, 2011a).

Okuma Stratejileri: Bilgiyi elde edebilme ve kullanma yollarının edinilmesidir. Okuma sürecinde, okuduğunu anlamayı artırmak için okunan metne yönelik geliştirilen bilişsel farkındalık davranıŐlarıdır (Pressley ve Afflerbach, akt. Coşkun, 2011:13).

Okur: Okuyan kimse, okuyucu, kari (TDK, 2019).

Strateji: İzlem (TDK, 2019).

st Biliş: st biliş, bireyin özelliklerine, tamamlanması gereken bilişsel iŐlemlerin doğasına ve bu görevlere zm olarak seçilen stratejilerin yapısına ilişkin bilgiyi içermenin yanı sıra bireyin bilişsel sürecini izlemesi ve düzenlemesinde kontrol edici bir role sahip olan yetidir (Flavell, akt. Babacan, 2012: 42).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. OKUMA

Bu bölümde okumanın tanımı, okumanın gerekliliği ve önemi, okumanın özellikleri, okuduğunu anlama, okuma kuramları ve okuma sürecini etkileyen faktörler hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. OKUMA NEDİR?

İlk başlarda yazı şifrelerini çözümlenerek tanımlanan okuma ilerleyen zamanda kelimeleri bütün olarak görüp zihne yerleştirme olarak ele alınmış, günümüzde ise dil ve zihin becerilerini geliştirme şeklinde tanımlanmıştır (Güneş, 2014).

“Okuma, dil kurallarına uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce yürütme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütün bir süreçtir. Bu bakımdan okuma duyu organlarının ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir” (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 433).

“Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır” (Akyol, 2009: 15).

1.2. OKUDUĞUNU ANLAMA

Geçmişten itibaren insanın yaşamında önemli bir yere sahip olan okumanın düşünme gücünü ve ifade yeteneğini geliştiren kaynaklardan olduğu öne sürülür. Bireylerin kendilerini ifade edişlerinin, iletişim becerilerinin ve bunlara bağlı olarak toplumsal ilişkilerinin gelişimi için okuma becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Çağımızda okuma muhakkak sahip olunması gereken dil becerilerinden biridir. Ancak yalnızca okuma becerisine sahip olmak değil, okumaya karşı ilgili ve istekli olup okumayı alışkanlık haline getirmek de okuma becerisinin gelişimi için çok önemlidir (Aktaş, 2015).

“Okuduğunu anlama; okumanın temel amacını oluşturan, okuma ile birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuduğunu anlayan birey, aktarılmak istenen bilgi,

duygu ve düşünceleri kavrayabilir, yorumlayabilir ve metne farklı açılardan bakabilir” (Çağlayan, 2016: 21).

Okuma dil ve bilişsel becerilerin kullanıldığı zorlu bir süreçtir. İyi bir okuma için okuduğunu anlama ve akıcı okuma şarttır. Bu özelliklerin bireylere küçük yaşlarda kazandırılması gerekirken, kazanımların edinilmesinde en büyük görev okullara ve öğretmenlere düşmektedir (Akyol ve Kodan, 2016). Bireylerin ilk okumalarının okullarda gerçekleştiğini varsayarsak, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri bu andan itibaren anlamlı okumaya yönlendirmesi beklenmektedir. Okumayı öğrendikleri andan itibaren anlamlı ve akıcı okuma becerileri geliştirilen bireylerin bu süreci etkili bir biçimde tamamlayacakları öngörülmektedir.

1.3. OKUMA KURAMLARI

Bir olgu olarak okuryazarlığın doğasını anlamak için geçmişten günümüze birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlar okuma araştırmalarına rehberlik etmenin yanı sıra sınıf içerisindeki öğretmen davranışlarını ve yöntem-tekniklerini belirlemektedirler. Bu nedenle okuryazarlık kuramlarına göz atmakta fayda vardır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın kuramsal alt yapısı açıklanacaktır. Geçmişten günümüze bazı okuryazarlık kuramları: davranışçı kuram, bilişsel kuram (aşağıdan yukarı, yukardan aşağı ve etkileşimsel modeller), okur-tepki kuramı, biliş üstü kuram, şema kuramı ve okumaya bağlanma kuramı.

1.3.1. Davranışçı Kuram

Davranışçılık davranıştaki gözlemlenebilir değişikliklere odaklanan bir kuramdır. Okuma alanını çeşitli biçimlerde etkilemiştir. Özellikle davranışçılık okumanın birçok alt öğeden oluşan bir bütün olduğunu ileri sürmüştür. Bu öğeler kelime bilgisi, anlama, görsel ayırım ve işitsel ayırımdır. Davranışçılığa göre okuma alt öğelere ayrılmalı ve bu öğelere ayrı ayrı öğretim yapılmalıdır (Tracey ve Morrow, 2017). Bahsi geçen öğeler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

Kelime bilgisi okuma sürecinin temel öğelerinden birisidir. Sözlü kelime bilgisi sözlü dilden ve yazılı dile geçişte anahtar bir role sahipken, yazılı kelime bilgisi okuduğunu anlama için hayati öneme sahiptir (National Reading Panel, 2000).

Okuma çalışmalarının temel amacı okuduğunu anlamak ve kavramaktır. Daha önce öğrenilen sözcüklerin anlamını içermeyen bir okuma gerçekleştiriliyorsa, okuma için bir amaçtan söz etmek olası değildir (Akmersin, 2016: 11).

Görsel ayırım harfleri öğrenmek için temel bir beceridir. Okumayı ve harflerle sesleri öğrenmeden önce p, b ve d gibi semboller arasındaki farklılıklar öğrenilmelidir (Woodrome ve Johnson, 2009).

İşitsel ayırım kelimelerdeki seslerin benzerlik ve farklılıklarını ayırt edebilme becerisidir (Kennedy ve diğerleri, 2012).

Gunning (2010) davranışçılığın okuma alanına olan etkisini şöyle açıklamaktadır: Pekiştirilen davranışların gösterilme sıklığı artarken, pekiştirilmeyen davranışlar yeniden meydana gelmez. Davranışçılığın temel prensibi okumanın ödüllendirilmesidir. Bu nedenle davranışçılık öğretmen merkezlidir ve bilgi sağlayıcı olarak öğretmenin aktif rolüne vurgu yapar (Tompkins, 2010).

1.3.2. Bilişsel Kuram

Okumada bilişsel yaklaşımlar okuma sürecinde zihnin içerisinde olup bitenlerle ilgilidir. Özellikle bellek, problem çözme, algı ve yorum vb. ögelere odaklanırlar. Okumada bilgi işleme ile ilgili aşağıdan yukarı, yukarıdan aşağı ve etkileşimsel olmak üzere üç model vardır. Bu modeller kısaca şu şekilde açıklanabilir:

Aşağıdan yukarı okuma modelleri, yazıyı anlama dönüştürme sürecinin yazı ile başladığını ileri sürmektedir. Bu süreçte önce kelimelerin çözümlenmesi sonra metnin anlaşılması gerekir. Okur ilk olarak harfleri, harflerden heceleri, hecelerden kelimeleri, kelimelerden cümleleri ve paragrafları okumakta ve anlamaktadır (Vacca ve diğerleri, 2010).

Yukardan aşağı modeller ise tam tersine okuma sürecini yazılı metinden değil de okurun zihninden başlatmaktadır. Okuma sürecinde okur, zihninde hipotezler kurmakta ve metni okudukça bu hipotezler ve ön bilgilerine göre metni anlamaktadır (Tracey ve Morrow, 2017).

Etkileşimsel modeller ise daha pragmatiktir. Hem aşağıdan yukarı hem de yukardan aşağı modellerin etkisiyle okuma sürecinin gerçekleştiğini

savunmaktadırlar. Okuma ne okurun zihninde başlar ne yazılı metinden. Her ikisini de okur metni anlamak için kullanır (Gunning, 2010; Ruddell ve Unrau, 2004).

1.3.3. Şema Kuramı

Şemalar bir okurun okuma ortamına getirdiği ön bilgiler, deneyimler, kavramlar, tutumlar, değerler, beceriler ve yöntemlerdir. Öğrenciler yeni bir olay ya da deneyime anlam vermek için önceki bilgilerine dayanmaktadırlar. İnsanların zihinlerdeki bu bilgileri tanımlamak için şema kavramı kullanılmaktadır (Vacca ve diğerleri, 2010). Şema kuramı okuma öğretimini birçok şekilde etkilemiştir. Öğrencilerin metni anlamalarını sağlamak için ön bilgilerden hareket edilmesi ve ön bilgilerin oluşturulması gerektiğini vurgulanmaktadır. Kelime hazinesi etkinlikleri, beklenti kılavuzu, beyin fırtınası gibi okuma öncesi etkinlikler şema kuramına dayanmaktadır (Tracey ve Morrow, 2017).

1.3.4. Dönüşümsel Okur-Tepki Kuramı

Geçmişte okuma ve okuduğunu anlama süreci metinden okura doğru bilgi akışı şeklinde kavramsallaştırılırken, okur-tepki kuramı okurun anlamı yapılandırmasına vurgu yapmaktadır (Gunning, 2010). Rosenblatt'a (1994) göre her okuma okur ve metin arasında gerçekleşen, belirli bir bağlamda ve zamanda oluşan bir dönüşümdür. Anlam ne okurun zihninde ne de yazılı metindedir. Anlam okur ve metnin etkileşimi sonucu oluşur. Ayrıca Rosenblatt, okurun metne verdiği bilgi odaklı ve estetik (kişisel-duygusal) olmak üzere iki farklı tepki olduğundan bahsetmiştir (Tracey ve Morrow, 2017). Hennings'e göre (2000) bilgi odaklı anlam kurma okurun kişisel tepkilerinden arınarak gerçekleri elde etmesidir. Burada amaç okurun bilgiyi anlaması, çıkarım yapması ve sonuca ulaşmasıdır. Bunun aksine estetik tepkiler öznel ve kişiseldir.

1.3.5. Biliş Üstü Kuram

Biliş üstü kişinin kendi düşüncesi hakkında düşünmesidir. Okuma alanına uygulandığında, biliş üstü kuram okumanın nasıl meydana geldiği ve okuduğunu anlamının kolaylaştırılması için gerekli olan biliş üstü okuma stratejileri açıklamaktadır (Tracey ve Morrow, 2017). Vacca ve diğerlerine (2010) göre okuma alanında biliş üstü okurun kendisi hakkındaki bilgisi, görev hakkındaki bilgisi ve okuma sürecinde kendi kendini izlemesinden oluşmaktadır. Okuma stratejileri

okurun bir hedefe ulaşmak için planlı ve bilinçli kullandıkları stratejik davranışlardır. Ön izleme, tahmin, özetleme ya da sorgulama bazı okuduğunu anlama stratejileridir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Bu araştırma kuramsal olarak biliş üstü kurama dayanmaktadır.

1.3.6. Okumaya Bağlanma Kuramı (Reading Engagement Theory)

Okuma motivasyonu üzerine çalışan araştırmacılar okuma ilgisi olan, okumaya içsel olarak motive olmuş, okumaya katılmaktan eğlenen ve kendini okuma konusunda yeterli hisseden öğrencilerin daha fazla okuma ve yazma faaliyetine katıldığını ileri sürmektedirler (Guthrie, 2004; Guthrie ve Wigfield, 2000; Wang ve Guthrie, 2004). Bu kurama göre öğrenciler otantik okuma ve yazma etkinliklerine katıldıklarında ve sınıf arkadaşları ile etkileşim ve iş birliği kurduklarında okumaya daha fazla bağlanmaktadır (Tompkins, 2010). Bağlı okurlar aynı zamanda okuma sürecinde zihinsel olarak aktiftirler. Metinden anlam kurmak için çeşitli okuma stratejileri kullanırlar (Tracey ve Morrow, 2017). Bu yönüyle bu araştırma aynı zamanda okumaya bağlanma kuramına dayanmaktadır.

1.4. OKUMA TÜR, YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Okuma etkinliğinin birçok biçimde yapılabilmesinden dolayı birden çok okuma türü de ortaya çıkmıştır (Şenyiğit, 2016). Ortaya çıkan bu okuma türleri bireylerin amaçlarına, göz hareketlerine, bireysel özelliklerine, kullandıkları yöntem ve materyallere, göz hareketlerine göre gruplara ayrılmıştır (Güneş, 2014).

Literatürde yapılan taramada okuma tür, yöntem ve teknikleri ile ilgili gruplandırmaların farklı olduğu görülmüştür. Güneş (2014) okuma türlerini beşe ayırırken, Ünalın (2006) on dokuza ayırmıştır. Karatay (2014) on beş başlıkta konuyu ele alırken, MEB (2005) on dört başlıkta konuyu ele almış olup bu başlıkları okuma yöntem ve teknikleri ana başlığı altında açıklamışlardır. Bu çalışmada yukarıda adı geçen dört kaynağın yapmış olduğu sınıflandırmalar temel alınarak okuma tür, yöntem ve teknikleri aynı başlık altında bir bütün olarak ele alınmıştır. Adı geçen kaynaklara ait başlıklar Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Okuma Türlerine İlişkin Sınıflama

Güneş (2014)	Ünalın (2006)	Karatay (2014)	MEB (2005)
1. Sesli Okuma	1. Sesli Okuma	1. Sesli Okuma	1. Sesli Okuma
2. Sessiz Okuma	2. Sessiz Okuma	2. Sessiz Okuma	2. Sessiz Okuma
3. Sorgulayıcı Okuma	3. Hızlı Okuma	3. Şiir Okuma	3. Göz Atarak Okuma
4. Paylaşarak Okuma	4. Şiir Okuma (İnşat)	4. Göz Atarak Okuma	4. Özetleyerek Okuma
5. Bağımsız Okuma	5. Okuma Öncesinde Göz Atma	5. Özetleyerek Okuma	5. Not Alarak Okuma
	6. Göz Gezdirerek Okuma	6. Not Alarak Okuma	6. İşaretleyerek Okuma
	7. Tarayarak Okuma	7. İşaretleyerek Okuma	7. Tahmin Ederek Okuma
	8. Özetleyerek Okuma	8. Tahmin Ederek Okuma	8. Soru Sorarak Okuma
	9. Tartışarak Okuma	9. Soru Sorarak Okuma	9. Söz Korusu
	10. Not Alarak Okuma	10. Söz Korusu	10. Okuma Tiyatrosu
	11. İşaretleyerek Okuma	11. Okuma Tiyatrosu	11. Ezberleme
	12. Tahmin Ederek Okuma	12. Ezberleme	12. Metinlerle İlişkilendirme
	13. Grup Olarak Okuma	13. Metinlerle İlişkilendirme	13. Tartışarak Okuma
	14. Soru Sorarak Okuma	14. Tartışarak Okuma	14. Eleştirel Okuma
	15. Söz Korusu	15. Eleştirel Okuma	
	16. Okuma Tiyatrosu		
	17. Ezberleme		
	18. Metinler Arası Okuma		
	19. Eleştirel Okuma		

Tablo 1 'de verilen okuma tür, yöntem ve teknikleri ile bunlara ait kısa bilgiler şu şekildedir:

1.4.1. Sesli Okuma

Bu okuma faaliyetinde amaç öğrencilerin özellikle ilk defa karşılaştıkları sözcüklerin doğru seslendirmelerini yapmak, aynı zamanda kullandıkları bağlamda anlamlarını da kavramalarını sağlamaktır. Sesli okuma faaliyetlerinde öğretmen öğrencileri gözlemleyerek onların gelişimlerini takip ederken, gelişim gösteremeyen öğrenciler için farklı çalışmalar yapar ve okuma seviyelerini belirlenen düzeye çeker. Sesli okuma faaliyetleri öğrencilerin konuşma kabiliyetlerine de olumlu katkılar sağlar. Sesli okuma yapılırken vurgu ve tonlamalar metne uygun olmalı, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyulmalı, sözcük, cümle ve paragraflar atlanmadan eksiksiz okuma yapılmalıdır (Karatay, 2014).

Sesli okuma, görülen yazının konuşma organlarıyla seslendirilip, işitilen kelimelerinde zihne yollanmasına dayandığı bir okuma türüdür. Sesli okuma, okuma-yazma öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu okuma türü öğrencilerin okumayı öğrenip, okuma seviyelerin belirlenmesinde etkili olduğu gibi dinleme alışkanlığı edinebilmelerine de olanak sağlar (Güneş, 2000).

Görme organı ile algılanarak zihinle kavranan sözcüklerin konuşma organlarıyla seslendirilmesi sonucu yapılan okuma türüdür. Bu okuma türünün başarılı olması için vurgu ve tonlamalara dikkat edilmeli, metnin anlamının da tam olarak kavranması gerekmektedir (Ünalın, 2006).

Bu araştırmalar ve fikirler doğrultusunda birçok ülkede, okuma öğretiminde öğrencilere faydalarından ötürü sesli okumaya daha fazla önem verilmiştir. Karmaşık bir süreç olan sesli okuma ile öğrencilerin dikkat toplama özelliği geliştiği gibi kendilerine olan güvenlerinde de artış olur. Sesli okuma ile öğrencilerin, okuma, kavrama, öğrenme, dinleme gibi birçok yetilerinde gelişme olurken, vurgu ve tonlamada bu süreçte öğrenilerek gelişir (Güneş,2014).

Sesli okuma; metnin dinleyiciler tarafından duyulacak şekilde, gözün kelimeler arasında sıçramalar yaparak, her kelimenin tek tek okunması ile değil de kelimelerin birbirleriyle ilişkili ve anlamlı şekilde okunmasıyla gerçekleşen okuma türüdür (Öz, 2011) .

1.4.2. Sessiz Okuma

Sessiz okumada okur sadece metne odaklanarak onu kavramayı amaçladığı için sesli okumaya oranla daha az süre ve gayret sarf edilir. Sessiz okuma çalışmalarında çevreye rahatsızlık vermeden okuma alışkanlığı edinilirken, öğrenci davranışları rahat bir şekilde gözlenip düzeltilirebilir (Karatay, 2014).

Sadece gözlerle takip edilerek, herhangi bir konuşma organının kullanılmadığı gibi baş ve gövdenin de hareket ettirilmediği bu okuma türünde amaç metni anlayarak kavramaktır. Sessiz okuma sesli okumaya nazaran daha hızlı gerçekleştiğinden sesli okuma becerisini tam olarak kazanamayan bir öğrencinin sessiz okumada başarılı olması beklenmez. Bu okuma türünde asıl amaç öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırarak, genel kültürlerini geliştirmeye yardımcı olmaktır (Ünalın, 2006).

Okurun, metinde geçen sözcük ve cümlelerin konuşma organı ile seslendirmeden, gözlerle takip ederek gerçekleştirdiği okuma türüne sessiz okuma adı verilir. Sessiz okuma ile okuma faaliyeti daha hızlı gerçekleşip, anlama seviyesi de yükselmektedir. Daha çok yetişkinlere hitap eden sessiz okuma alışkanlığının, okuma ve anlama becerisi gelişen öğrencilere de kazandırılmasında fayda vardır (Güneş, 2014).

Göz ve zihin ile yapılan sessiz okumada okuma, kavrama ve anlama hızları sesli okumadan daha hızlı gerçekleşmektedir. Bireylerin hızlı ve akıcı okuma yapmalarını sağlamakta sessiz okumanın amaçlarındandır. Fakat sessiz okumaya geçmeden önce sesli okuma becerisinin kavratılmış olması beklenmektedir (Çelenk, 2001; Özbay, 2011).

1.4.3. Şiir Okuma (İnşat)

Şiir metinleri, düşünce ve duygulara has metinler oldukları için ahenkleri bozulmadan, vurgu ve tonlamalar yerli yerinde yapılarak, dinleyiciyi etkileyerek, zevk verecek biçimde seslendirilmelidir (Karatay, 2014).

Bu okuma türünde amaç edebî değer taşımakta olan şiirlerin, duygu ve düşünce yoğunluğunu yansıtacak biçimde okunarak, bunun alışkanlık haline getirilip, gelişmesine yardımcı olmaktır. Şiirler okunurken uygun yerlerde vurgu yaparak,

bireylerin kedilerine has bir üslup ile şiirde verilmek istenen ana duygu yoğunluğunu yansıtacak biçimde seslendirmelerine dikkat edilmelidir (Ünalın, 2006).

1.4.4. Göz Atarak Okuma

Bu okuma türünde, metni okumadan önce metinle ilgili karakteristik özelliklere göz atılıp, metin ile ilgili ön bir değerlendirme yapılarak metnin ana fikri ve konusu anlaşılmaya çalışılır (Karatay, 2014).

Az zamanda daha fazla metni gözden geçirmek amacıyla yapılan bu okuma tekniğinde, metnin ana düşüncesini kavramak esastır. Normal okumalara göre üç, dört kat daha hızlı olduğu kabul edilen göz gezdirerek okumada, ilk ve son paragrafların başlangıç kısımları okunduğu gibi alt başlıklar ve görsellere bakılarak süreç gerçekleştirilebilir. Araştırma amaçlı okumalar için uygundur (Ünalın, 2006).

Metnin öncelikle başlığına bakıldıktan sonra metin şekil olarak incelenip değerlendirilir. Daha sonra metnin konusunu anlamak için gözler hızla metinde gezdirilir. Bu göz gezdirme neticesinde zihinde sorular oluşur ve bu oluşan soruların cevabı için dikkat çeken cümlelerin tam olarak okunmasıyla ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olunur (MEB, 2005).

1.4.5. Hızlı Okuma

Hızlı okuma, normal zamandan daha az bir zamanda, daha fazla sözcük, cümle, metin okuyabilmek amacı taşıyan bir okuma tekniğidir. Bu okuma tekniği bireylerde okuduğunu anlamada sıkıntı yarattığı algısı oluştursa da bu durum doğru değildir. Hızlı okuma bireylerin düşünme hızını arttırdığı gibi anlama düzeylerini de geliştirerek normalden daha az bir sürede daha çok bilgiye erişmesine ve algılamasına olanak sağlar. Bir metin yavaş okunurken dikkat daha çabuk dağılıp, zihne giden bilgilerin yoğunluğu azaldığı için hızlı okuma sonrası metnin hatırlanması daha kolaydır. Çünkü hızlı okuma esnasında göz kelime gruplarını daha geniş açıyla görüp zihne bu şekilde yerleştirme yapılır (Ünalın, 2006).

Gazete ve dergi gibi okuma materyallerinde de edebi metinlere rastlamak mümkündür fakat buralarda kullanılan dil daha sade ve akıcı olduğundan ötürü edebi eserlere nazaran hızlı okumanın bu kaynaklarda daha verimli gerçekleştiği söylenebilir (Coşkun, 2003).

1.4.6. Gz Gezdirerek Okuma

Genellikle, okurlara bilgi bakımından katkı sağlayacak kitapların, okunmadan önce bilgi sahibi olmak adına yapılan okumalardır. Bu sayede içerik hakkında bir kanıya varılarak kitabın okunulup okunulmayacağına karar verilir (naln, 2006).

Gz gezdirerek okuma, okuma esnasında gözü korumak için alınacak önlemlerden bir tanesi olması nedeniyle de önemli bir okuma türüdür (Aktaş ve Gündüz, 2001).

1.4.7. Tarayarak Okuma

Bu okuma tekniğinde okurlar, sorularına cevap bulmak amacıyla, metinlerde bulunan anahtar sözcük ve sözcük gruplarına yönelerek okuma yaparlar. Kimi yazarlar bu okuma tekniğinin daha kolay kullanılmasına olanak sağlamak amacıyla, sözcük ve sözcük gruplarını farklı yazı biçimlerinde yazarken, kimileri de sayfa kenarlarında bulunan boş kısımlarsa sayfanın ana fikrini yazarlar (naln, 2006).

1.4.8. zetleyerek Okuma

Bu okuma türünün amacı metni okumaya başlamadan önce metnin ana fikri ve konusunun 5N 1K soruları yardımıyla eleştirel bir şekilde düşünülüp, kavranmasıdır. Okurun metni sadece yazarın yazdıklarıyla değil kendi kelimeleriyle de ifade etmesi beklenmektedir (Akyol, 2012; Karatay, 2014).

zetleyerek okumada, okunan metnin tamamının hatırlanamayacağından dolayı öğrencilere, metni okumaya geçmeden önce, metnin karakterleri, metinde geçen olay ve olayların yeri, zamanı, metnin giriş ve sonuç bölümlerindeki değişikliklerle ilgili sorular sorularak konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlamak amaçlanmaktadır (Akyol, 2012; naln, 2006).

1.4.9. Not Alarak Okuma

Öğrencilerin okuma sürecindeki öğrendiklerini tekrar gözden geçirerek anlaşılmayan bilgileri başka kaynaklardan araştırıp öğrenmeleri ve sorma alışkanlığı edinmeleri için yararlı olan bu okuma türünde metnin okunması esnasında notlar alınır. Bu işlemler ile öğrenciler metnin önemli unsurlarını fark ederken, bunları kendilerine ve belirli bir düzene göre arşivleyerek saklama becerilerini de kazanmış olurlar (Karatay, 2014).

Okurların, okumayı etkin kılması maksadıyla, önemli bilgi, olay ve düşünceleri kâğıt veya kartlara not alarak yaptıkları okumalardır (Ünalın, 2006). Bu yöntem sayesinde okur, okuduğıu metin üzerinde düşünerek faydalı bir okuma anlama etkinliğı gerçekteşirmiş olur (Tuna, 2016).

1.4.10. İşaretleyerek Okuma

Bu okuma türünde metin başkası tarafından sesli olarak okunurken öğrencilerde aynı metni takip ederler. Bu süreçte, metin içerisinde kendilerine yabancı gelen ya da metin içerisinde kullanıldıkları manaları ile anlayamadıkları sözcükleri işaretleyerek, bu sözcüklerin anlamlarını veya hangi anlamda kullanıldıklarını belirlemek amacıyla çeşitli kaynaklardan araştırmalar yaparlar. Bu sayede araştırma becerileri de gelişmiş olur (Karatay, 2014).

Not alma tekniğinde olduğu gibi önemli olguların üzerinde durulan bu teknikte, not almak yerine işaretleme yapılır. Okuma sürecinde önemli görülen sözcüklerin altları metin üzerinde farklı renkteki kalemlerle çizilirken, okuma sonrasında bu altı çizilen sözcüklerden okur kendi cümleleriyle anlamlı bir anlatım hazırlar. Bu sayede metnin ana hatlarıyla anlaşılması sağlanmış olacağı gibi daha hızlı bir biçimde tekrar edilme olanağı da sunmuş olur (Ünalın, 2006; Yılmaz ve değerleri, 2014).

1.4.11. Tahmin Ederek Okuma

Okuma öncesinde öğrencilere metin ile ilgili tahminler yürütebilmeleri için sorular sorarak, görseller sunulurken merak duyguları gelişerek metne karşı ilgileri uyanır. Bu sayede öğrencilerin metne ilgilerinin daha çok artacağı ve daha iyi anlayabilecekleri öngörülmektedir (Gül, 2013; Karatay, 2014).

Bu okuma tekniğı öğrencide metne karşı ilgi uyandırmak amaçlı ve üç aşamalıdır. Okuma öğretmen tarafından sesli olarak yapılmaktadır. Okuma öncesi aşamasında öğrencilerden, metnin başlığı ve görselleri doğrultusunda tahminler yürütmeleri istenilir. Okuma sürecinde okuma kesilerek daha önce yapılan tahminler tartışılır ve sonraki tahminler yapılarak metne ilginin devamı sağlanır. Bu süreçte ayrıca öğrencilerden metinde gelişen ve gelişebilecek olayları iki ayrı sütunda yazmaları istenir. İlgi çeken ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılırken, metin ilerledikçe cevap bulan soruların üzeri çizilir. Okuma sonrasında ise, metnin

gelişen ve gelişebilecek olaylarının yazıldığı sütunun yanına iki sütun daha eklenerek, birine metinde geçen olayların nasıl sonuçlandığı diğerine ise metnin bölümleriyle alakalı düşüncelerini yazmaları istenir (Ünalın, 2006).

1.4.12. Soru Sorarak Okuma

Metnin okunması öncesi ya da metni okuma sırasında sorularak hazırlanarak yapılan okuma türüdür (MEB, 2005).

Bu okuma türünde, okuma öncesinde öğrencilerden metnin ana fikri veya konusu hakkında sorular yazmaları istenir. Okuma sonrasında ise metinde bu soruların hangilerinin cevap bulduğu gruplar halinde tartışmalar yapılarak tespit edilir. Bu okuma tekniğinde amaç öğrencilerin metne karşı ilgilerini çekerek daha bilinçli ve etkin okumalarını sağlamaktır (Karatay, 2014).

Soru sorarak okuma tekniğinde, öğrencilerin metni anlayarak, metin üzerinde fikir sahibi olmaları amaçlanırken, okuma öncesinde ve okuma esnasında öğrencilere sorular hazırlatılır. Okuma öncesinde metnin başlığı ve görseline dayalı olarak hazırlanan soruları, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak birbirlerine sorup cevaplamaları şeklinde uygulama gerçekleştirilir. Okuma esnasında ise merak ettikleri kavram, olgu, düşünce gibi birçok unsurla ilgili kafalarında oluşan sorulara cevap aramak amaçlı sorular hazırlarlar ve bunları tahtaya yazarlar. Cevap bulan her soru tek tek silinerek süreç tamamlanır (Ünalın, 2006).

1.4.13. Söz Korosu

Bu tür okuma faaliyetleri, belirlenen bir metnin topluca seslendirilmesidir. İstiklal Marşı'nı buna örnek verecek olursak topluca milli ve evrensel değer kazandırma anlamında etkili bir okuma türüdür. Ayrıca bu yöntem ile öğrenciler iletişim ve grup çalışması becerilerini de geliştirmiş olurlar (Karatay, 2014).

Öğrencilerin okumalarını ve beraber çalışmalarını geliştirmek maksadı ile bir şiir veya düz yazının parçalara ayrılarak, duygu ve düşünce yoğunluğu bozulmadan yapılan okumalardır. Bu okumalar hep beraber, grupla, karşılıklı ve nakaratlı olarak dört biçimde yapılabilir. Hep beraber okumada; tüm grup metnin tamamını okur. Grupla okumada, bölümlere ayrılan metnin her bölümü farklı bir grup tarafından okunmaktadır. Karşılıklı okumada iki grup bulunmakta olup, gruplar metinde

kendileri için ayrılan bölümleri okurlar. Nakaratlı metinleri okurken ise öğrenciler gruplara ayrılarak her nakarat bölümünü bir grup okuyabileceği gibi tüm gruplar birlikte de okuyabilirler (Ünalın, 2006).

Bu okuma türünde amaç öğrencilerin eğlenceli, etkili bir biçimde okuma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmektir (MEB, 2005).

1.4.14. Okuma Tiyatrosu

Öğrencilerin öyküleyici metinlerin karakteristik özelliklerini ve metinde geçen karakterlerin özelliklerinin farkına varabilmeleri için yapılan bir etkinliktir. İlk etapta öğretmenin öyküde yer alan karakterleri, bu karakterlerin özelliklerine göre seslendirerek öğrencilere rehber olduğu bu faaliyetlerde, öğrencilerin kişilik ve ses tonlarına en uygun karakterlerle eşleştirilerek, içeriği değiştirilmeden öyküleyici metin tiyatro metnine dönüştürülebilir. Bu sayede metin tam olarak anlaşılmiş olmakla beraber, öğrencilerin topluluk karşısında kendilerini ifade etmelerinde ve kendilerine olan güvenlerinin artıp, gelişmesinde de faydalı olacaktır (Karatay, 2014).

Metnin yapısını, dilini, metinde bulunan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini kavratmak amaçlı yapılan bu okumada, okuma sonrasında diyaloglar aracılığı ile tiyatro metni haline getirilen metinle her öğrenciye bir rol verilerek metnin kavranması ve metnin duygusunun anlaşılması sağlanır (MEB, 2005; Ünalın, 2006).

1.4.15. Ezberleme

Bu okuma türünde amaç öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, sanatsal değeri olan metinleri ana dillerini daha düzgün ve etkin kullanarak seslendirme becerisini kazandırıp okuma alışkanlığına katkıda bulunmaktır (Karatay, 2014; MEB, 2005).

Öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmeleri, hafızalarını güçlendirmeleri, ana dillerini daha doğru, düzgün ve verimli kullanmaları amacı ile kültürel ve edebi eserler kullanılarak yapılan okuma çalışmalarıdır (Ünalın, 2006).

1.4.16. Metinlerle İlişkilendirme (Metinler Arası Okuma)

Bu okuma türünde amaç; bireylerin, okudukları metinler arasında bağlantı kurarak düşünme yetilerini geliştirmektir (MEB, 2005).

Okunan bir metnin analizinin yapılarak daha önce okunmuş olan benzer metinlerle karşılaştırılması yapılır. Tartışma şeklinde yapılan bu karşılaştırma ile amaçlanan öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin geliştirilerek okumaya karşı olan ilgilerinin artmasıdır (Karatay, 2014).

1.4.17. Tartışarak Okuma

Öğrencilerin farklı bakış açılarının olduğunun farkına varıp, birbirlerinin bilgilerinden faydalanma amacı güdülen bu okuma türünde, öğrenciler okuma sonunda edindikleri bilgi ve görüşleri paylaşırlar. Bu okuma türü ile öğrencilerin metni doğru kavrayıp kavramadıkları hakkında kendilerini değerlendirmelerine de olanak sağlar (Karatay, 2014).

Metnin konusuyla alakalı olarak düşünce, bilgi ve duyguların başkalarıyla paylaşılması sayesinde karşılıklı görüş alışverişi yapılarak farklı bakış açıları kazanılmasına yönelik yapılan okuma tekniğidir (Ünalın, 2006).

1.4.18. Eleştirel Okuma

Bu okuma türünde okur, yazarın neyi, nasıl yazdığının, taraflı olup olmadığını, nesnel gerçeklerden faydalanıp faydalanmadığının farkındadır. Okuma sürecinde yazarla diyalog halindeymiş gibi sürekli aktif olan okur, metnin güvenilirliği, geçerliliği, objektifliği gibi durumlara karar verebilmekte, yazarın duygu, düşünce ve olaylara bakış açısını fark edecek beceridedir (Karatay, 2014).

Bu okuma türünün amacı; öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla kendi doğrularını buldurmaktır (MEB, 2005).

1.4.19. Grup Olarak Okuma

Öğrencilerin gruplara ayrılarak grupça seçtikleri bir metin ya da kitabı okudukları bu okuma tekniğinde, grup üyeleri tarafından görev dağılımı yapılır. Grupta başkan, yazıcı, resimci ve sözcü olarak dört ana üye bulunmalıdır. Başkan, okuma sürecinde süreci yönetir. Yazıcı, okuma sonrası ortaklaşa varılan fikri yazıya döker. Resimci, ortaklaşa oluşan fikirle ilgili görselleri resmeder. Sözcü ise diğer gruplara, grubunun yapmış olduğu çalışmaların sunumunu yapar. Bu sayede öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırmakla beraber farklı fikirleri değerlendirme imkânı da sağlanmış olur (Ünalın, 2006).

1.4.20. Sorgulayıcı Okuma

Okurun okuma esnasında gerçekleştirdiği bu okuma türünde; metnin yazılma nedeni, tutarlılığı, verilen örneklerin uygunluk düzeyi gibi durumlar okur tarafından sorgulanmaktadır. Bu okuma türünde okurlar birçok zihinsel beceriyi kullandığı gibi bireylerin çözümlenme, problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişimlerine de katkıda bulunur (MEB, 2005).

1.4.21. Paylaşarak Okuma

Öğrencileri güdüleyerek, onların okuma yetilerini geliştirmek amacıyla yapılan bu okuma tekniğinde, öncelikle okunacak olan metin bölümlere ayrılır. Bölümlerine ayrılan metnin, öğretmen ve öğrenciler arasında paylaştırılarak sesli okuma yapılması ile gerçekleştirilen bir süreçtir (Güneş, 2014).

1.4.22. Bağımsız (Serbest) Okuma

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırarak, bu alışkanlıklarını geliştirip, bilgilerine bilgi katmayı amaçlayan, serbest okuma çalışmalarıdır. Öğrenciler, öğretmen ve veliler tarafından bu okuma türüne özendirilerek, teşvik edilmelidirler. Bu amaçla öğrencilerin ilgilerine göre okuma materyalleri temin edilmesi önemlidir (Güneş, 2014; Öz, 2011).

2. ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ

Zihinsel bir süreç olan okumanın daha verimli ve anlamlı olabilmesi için sadece okuma kuramlarının bilmek veya okuma türlerini yerinde kullanmak yeterli olmayacaktır. Okurların daha verimli ve anlamlı okuyabilmeleri için okuma stratejileri geliştirilmiştir.

Tam ve verimli bir okumadan bahsetmek için okumada anlama önemlidir. Anlamlı okumanın olması için ise okuma stratejilerinin kullanılması en önemli unsurdur. Okuma esnasında okur öncelikli olarak yazıları görecektir, bu yazılardaki harfleri çözümlene, kelimeleri anlamlandırma, cümle ve metinleri bütün olarak anlayabilmek için ön bilgilerine ihtiyaç duyacaktır. Daha sonra ön bilgileri ile anlamlandırdığı metinleri kendi eleştiri süzgecinden geçiren okur, son olarak bunların yorumlamasını ve değerlendirmesini yaparak zihninde yeniden yapılandırır. Okuma da anlamın bu aşamalarla başarıya ulaşacağı öngörüldüğünden okuma stratejileri burada devreye girmektedir (Aktaş ve Ertem, 2016).

Üst biliş, düşünme üzerine fikir üretme süreci olarak tanımlanmıştır. Bu tanımı daha da açacak olursak, bireylerin sahip oldukları düşünceleri nasıl yansıtır analiz edeceklerini öngörebilmeleri ve bu analizlerinden nasıl sonuçlar çıkartıp edinilen öğrenimleri yaşamlarına nasıl uyarlayacaklarını bilmelerini gerektiren bir süreç olarak tanımlayabiliriz (Babacan, 2012).

Birçok bilişsel eylemin bir arada kullanılmasını gerektiren okumanın gelişimi için yine birçok yöntem ve strateji geliştirilmiştir. Bunlardan biri de üst bilişsel okuma stratejileridir. Bu stratejiler, okurların okumanın verimli geçmesi için kullandıkları, metni analiz ederek çözümlmelerine yardımcı olan stratejilerdendir (Özen ve Durkan, 2016).

Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin okumaya başladıkları varsayılan ilkökul kademesinden itibaren kullanılmaya başlanmalıdır. Bu sayede anlamlı okuyabilen öğrenciler, okumadan daha fazla zevk alacaklarından dolayı okumaya karşı olumlu tutum geliştirecekleri varsayılmaktadır. Ayrıca bu stratejiler sayesinde öğrencilerin bilişsel düşünme becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir (Kanmaz, 2012).

Okuma stratejileri literatürde; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak üç ana başlığa ayrılmıştır (Aktaş ve Ertem, 2016; Akyol, 2009; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Çeçen ve Alver, 2011; Güneş, 2014; Kanmaz, 2012; Karatay, 2014; Özen ve Durkan, 2016).

Bu araştırmada da okuma stratejileri üç ana başlıkta incelenerek, okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler ve okuma sonrası stratejiler olarak kendi başlıkları altında kısaca açıklanmışlardır.

2.1. OKUMA ÖNCESİ STRATEJİLER (TAHMİN ETME VE PLANLAMA STRATEJİLERİ)

Okur, okuma öncesinde öğreneceği konuya dair bir amaç ve öğrenme konusunda hedeflerini ne şekilde gerçekleştireceğini belirlediği için bu strateji sürecin en önemli basamağıdır. Okurun bir konuda gerekli planlama yapabilmek için belirli bir zihinsel olgunlukta olup, bilişsel işlemlerle ilgili donanıma erişmesi gerekir (Karatay, 2014).

İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer (Epçaçan, 2009: 13).

Okuma öncesi stratejileri literatürde;

- Ön bilgileri harekete geçirme
- Tahmin etme
- Okuma amacını belirleme
- Metni tanıma ve yöntem belirleme
- Gözden geçirme
- Sorular oluşturma
- Okuma hızı belirleme

şeklinde basamaklara ayrılmıştır (Aktaş ve Ertem, 2016; Akyol, 2012; Çeçen ve Alver, 2011; Güneş, 2014; Kanmaz, 2012; Karatay, 2014; Özen ve Durkan, 2016).

Okuma öncesi stratejiler incelendiğinde ilk basamak ön bilgilerin harekete geçirilmesidir. Okurlar okumaya başlamadan önce okuma amaçlarını belirlemeli, bu amaçlarıyla ilgili ön bilgilerine başvurarak metni seçmeli ve bu metinle ilgili

ulaşması geren hedeflere yönelik sorular hazırlamalıdır. “Okuma öncesinde öğrenciler kendilerini okumaya hazırlamaktadırlar. Okuma hedeflerini belirlemek, metne bir bütün olarak bakmayı ve bir okuma planı yapmayı sağlamaktadır. Metin ile ilgili öğretmenin verdiği herhangi bir kavram üzerinden beyin fırtınasının yapılması önceki bilgilerin hatırlanmasına ve metin ile ilgili okuma öncesi sorular üretilmesine neden olmaktadır” (Swennumson, akt.: Kanmaz, 2012: 40).”

Öğrencilerin metin hakkında tahminde bulunmaları ile ilgili farklı teknikler kullanılabilir. Bu tekniklerden bir tanesi de boşluk doldurma tekniğidir. Boşluk doldurma tekniğinde, cümle ve paragraflardan bazı kelimeler çıkartılarak, öğretmen tarafından metnin içeriği ile ilişkili sorular öğrencilere yöneltilir ve bu sayede tahminde bulunmaları sağlanır (Akyol, 2012).

“Bireylerin amaçlarını belirlemeleri önemli bir stratejidir; çünkü bir şeyler yaparken amacı bilmek öğrenenlerin enerjilerini doğru yöne kanalize etmelerini sağlar. Öğretmen, okuyucuların okuma öncesinde amaçlarını tespit edebilmeleri için tartışmalarına izin vererek onlara yardımcı olabilir” (Oxford, akt.: Babacan, 2012: 24).

Yazarlar tarafından metinlerde farklı kelime ve teknikler kullanımıyla metinlerin zenginleştirilmesi ve bu sayede okurların etkilenmesi beklenmektedir. Bu şekilde yazılan metinlerin öğretmenler tarafından öğrencileriyle buluşturulması beklenmekle birlikte, öğrencilerin kullanılan teknik ve kelimelerin farkındalığına varmaları da sağlanmalıdır (Akyol, 2009). Bu farkındalığa erişen öğrenciler metinlerin içeriğine ve tekniğine göre kendi yöntem ve tekniklerini belirleyebileceklerdir.

Gözden geçirme ile ise okur birçok okuma öncesi stratejiyle bağlantı kuracağından dolayı, bu basamak en önemli aşamalardan biridir. Gözden geçirme stratejisi ile ön bilgilerin harekete geçirilmesi, metin hakkında ön bilgi sahibi olunması, kavram haritası çıkarılması gibi birçok işlem basamağına kaynak sağlanmış olur (Akyol,2012).Gözden geçirme stratejisi metnin türüne göre değişiklik gösterir. Okurlar bilgilendirici metinler, bilimsel makaleler gibi bilgiye ulaşım sağlayan yazılı eserlerde ana ve alt başlıklara daha çok yoğunlaşılırken, görsel

unsurları fazla olan yazılı basınlarda görseller üzerinde daha fazla göz gezdirme yaparlar (Aktaş ve Ertem, 2016).

Okumaya hazırlık okuma eyleminin temeli olduğundan dolayı okuma öncesi stratejilerinin kullanımı okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan stratejiler kadar önemlidir (Aktaş ve Ertem, 2016).

Genel olarak bakıldığında; okuma amacının belirlenerek daha sonra metinle ilgili tahmin ve planlamaların yapıldığı, diğer bir deyişle okumaya hazırlık yapılan okuma öncesi stratejilerinin, okuru daha okuma etkinliğine başlamadan yoğun bir zihinsel sürece soktuğu varsayımına ulaşılmaktadır.

2.2. OKUMA SIRASI STRATEJİLER (İZLEME-DÜZENLEME STRATEJİLERİ)

Kişinin kendisini kontrol edebilmeyi bilmesi, okuduğunu kavrayabilmek ve belirli amaçlara ulaşmayı sağlamak için önemlidir. Okuma esnasında gerekli durumlarda kullanılan stratejinin değiştirilebilmesi için okuma öncesinde belirlenmiş olan amaç ve bu belirlenen amaçlara ilişkin alt amaçların gözden geçirilmesi gerekir. Okumanın yeniden gözden geçirilip tekrar planlamasının yapılabilmesi için de okuma esnasında kavrama eksikliklerinin ve yanlışlarının telafisinin yapılması gerekir (Karatay, 2014). Bu nedenle okuma sırası stratejileri, metni okumanın amacı içerisinde, bilgiyi kavrama noktasında çok önemlidirler.

Okuma esnasında okurlar okuma öncesinde belirledikleri stratejik hedeflere göre yol haritalarını belirlediklerinden buna yoğunlaşmaları beklenmektedir. Bu şekilde davranmaları okunan metnin daha iyi kavranıp anlaşılmasına olanak sağlayacaktır. Önceki bilgileri ile okumakta olduğu metinde öğrendiği yeni bilgiler arasında bağ kurmak, metinde önemli gördüğü bölümlerle ilgili not alarak kendi cümleleri ile bunları ifade etmeleri, metinle ilgili tahminlerde bulunmaları okumada anlamayı güçlendireceği gibi metne karşı dikkatlerini de arttıracaktır. Okurların metinde ilk defa karşılaştıkları bilmedikleri kelimelerin anlamlarının bulunması ve not almak gibi tekniklerle metinde önemli olan noktalarda daha rahat tespit edilmiş olacak ve kelime dağarcıkları gelişecektir. Okuma esnasında okunanların, okurun çizeceği şekiller veya resimlerle ifade edilmesi de okunanları somutlaştırmada faydalı olacaktır. Tüm bu stratejiler okuyucunun okuma sürecini yönlendirmesi,

izlemesini kolaylaştırıcı; dolayısıyla da anlamayı güçlendirmeye yardımcı olan stratejilerdir. (Epçaçan, 2009).

Güneş'e (2014) göre ise okuma sırasındaki stratejilere ait teknikler dokuz madde de ele alınmıştır. Bu teknikler ve içeriklerinden aşağıda kısaca bahsedilmiştir:

Kelimeleri tanıma teknikleri: Sık tekrarlanan kelimeleri belirlenmesi, ses-şekil ve ipuçlarının incelenmesi, kelime gruplarının okunmasıdır.

Çok az geçen kelimeleri tanıma teknikleri: Burada da kelime tanıma tekniklerinde olduğu gibi ses-şekil ve ipuçlarının incelenmesi yapılır. Ayrıca; söz dizimsel ipuçlarını inceleme, eni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden yararlanma ve sözlüğe başvurma teknikleri kullanılmaktadır.

Cümlede bağ kurma teknikleri: Burada kullanılan teknikler; noktalama ve dilbilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamını yorumlama, ir grup kelime içinde bir kelimenin yerini değiştirme, uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma, kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki ilişkileri yorumlamadır.

Paragraflar arası bağ kurma teknikleri: Paragrafın konusunu açma, ana ve yardımcı fikirleri bulma paragraflar arası bağ kurma tekniği içerisinde gerçekleştirilmektedir.

Metni okuma teknikleri: Okumayı ve anlamayı sürdürme ile görselleri inceleme, satırların üstünden geçme ve altlarını çizme, anlaşılmayan yerleri belirleme, okunan bilgiler ve ön bilgiler arsında bağlar kurma, okurun kendi kelimeleri ile metni tekrarlama ve not alması bu tekniğin uygulanmasında kullanılmaktadır.

Metni anlama teknikleri: Metnin ana ve yardımcı fikirlerini bulma paragraflar arası bağ kurma tekniklerinde olduğu gibi burada da kullanılmaktadır. Ayrıca metnin konusunu, anlatım yapısını ve metnin yapısını belirleme, öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme, çıkarım yapma teknikleri de bu başlık altında toplanmışlardır.

Bilgiyi yapılandırma teknikleri: Metnin önemli noktalarını belirleme, Okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama, kendi bilgileri ile okuduğu bilgiler arasında bağlar kurma, benzetmelerden yararlanma, sorgulama ve çıkarım yapma ile sınıflama, sıralama, ilişkilendirme tekniklerini kapsamaktadır.

Bilgiyi düzenleme teknikleri: metni özetleme, bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafikte düzenleme, metnin şemasını çıkarma, tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma gibi okurun kendi anlam ve ifadelerinin kullandığı tekniklerden oluşmaktadır.

Okuma sırası stratejilerde okuma öncesi stratejilere sadık kalınarak zihinsel sürecin devam ettiği ve bir yandan da okuma eyleminin gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca okuma sırası stratejilerin okuma öncesi stratejilerle birbirine bağlı olduğu görülmekle birlikte daha yoğun bir süreç olduğu da söylenebilir.

2.3. OKUMA SONRASI STRATEJİLER (DEĞERLENDİRME STRATEJİLERİ)

Okurun, okuma esnasında da gerçekleştirilebilecek bu süreç, genelde okuma sonrasında metnin düzgün bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığının, okumanın amacına ulaşip ulaşmadığının ve metinle alakalı tahminlerde yanılıp yanılmadığının kontrol edilmesine dayanır. Bu strateji ile bilgi ve düşüncelerin yer edinmesi ve anlamlandırılması sağlanarak ana fikrin yardımcı fikirler ile ilişkisi belirlenmiş olur. Değerlendirme stratejileri kişinin bilgilerini tartışarak çoğaltmasına, eleştirme becerisini geliştirmesine, okuma alışkanlığını arttırmasına yardımcı olur. (Karatay, 2014).

Lachapelle (2006) okuma sonrası stratejileri, metni değerlendirme teknikleri olarak adlandırmakta ve bunu 4 basamakta ele almaktadır (Lachapelle, akt. Güneş, 2014: 146). Lachapelle okuma sonrası stratejileri şu şekilde sıralamıştır;

“Metni değerlendirme teknikleri

1. Metindeki bilgileri sorgulama,
2. Metindeki bilgileri eleştirme, yorumlama,
3. Okuma amacına ulaşma durumunu değerlendirme,
4. Anlamasını değerlendirme.”

Okuma stratejilerinin son basamağı olan okuma sonrası stratejilere bakıldığında okuma bittikten sonra da zihinsel sürecin yoğun bir biçimde devam ettiği görülmektedir. Bu süreçte okurun eleştiri, sorgulama, yorumlama ve değerlendirme yaparak, metni anlamlandırma, kendi cümleleriyle ifade etme ve bilgiyi düzenleme davranışlarını sergilediği gözlenmektedir.

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilere bakıldığında bu stratejilerin tümünde zihinsel sürecin etkin varlığından ve tüm stratejilerin birbirleri ile olan zincirleme ilişkisinden bahsedilebilmektedir.

3. MOTİVASYON

Bireylerin bir işi iyi yapmaları, o işte başarılı olmaları veya bir davranışı kazanıp geliştirmeleri için öncelikle istekli olmaları beklenmektedir. Bu durum iyi birer okur olmaları içinde geçerlidir. Bireylerin iyi birer okur olmaları öncelikle bunu istemlerinden, okumaya karşı kendilerini güdülemelerinden diğer bir değişle bireylerin okumaya karşı motivasyonlarının olmasıyla başlar.

Motivasyon kelimesi, ilk olarak 19. yüzyılın son çeyreğinde ABD ve İngiltere'deki psikologların yazılarında karşımıza çıkmaktadır (Keskin, 2008). Bireylerin duygusal gelişimi, zaman yönetimi, motivasyonu, benlik algısı gibi faktörler başarılarına etki eder. Bunların başında ise motivasyon gelmektedir. Bireylerin akademik başarılarını sağlamada ve geliştirmede motive olmaları önemlidir (Budak, 2016).

“Motiv; bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç, bir etkinlik veya işin gizli nedeni, bireyleri bilinçli ve amaçlı davranışlarda bulunmaya iten dürtü veya dürtüler bileşkesi olarak ifade edilir. Motivasyon doğrudan davranışın kaynağı ile ilgilenmektedir. Davranışların nasıl yönlendirilebileceğini veya yönlendirilmiş bir davranışın yoğunluğunun nasıl artırılabilirliğini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Güdülemenin İngilizce karşılığı olan “motivation” kelimesi, Latince’de hareket etme anlamına gelen “movere”, “motum” kökünden türetilmiş olup psikolojide, içten gelen itici kuvvetlerle belirli bir hedefe doğru yönelme ve maksatlı davranışlar gösterme sürecini ifade etmek için kullanılır. Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirlenebilir.

Motive;

- Harekete geçirici
- Hareketi devam ettirici
- Hareketi olumlu yöne yöneltici

üç temel özelliğe sahip bir güçtür. “Motive” temel kavramından türetilen güdüleme ise, bir veya birden çok insanı, belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Keskin, 2008: 18-19)”

“Motivasyon, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların, düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu; ihtiyaç ve korkularıdır”

(Fındıkçı, 2000: 373). Motivasyon kısaca bireylerin hedeflerine yönelmesine yardım eden içsel kuvvet olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle kişilerin hedeflerine ulaşabilmek adına davranışlarını içten gelen bir istekle yönetebilme durumlarıdır. Motivasyon bir işe, çalışmaya başlarken ortaya çıkan güdüden ziyade başlanılan iş ve çalışmaların devamında da itici bir güçtür. Bir başka ifadeyle bir veya birden fazla bireyden oluşan grupların sürekli olarak belirli bir hedefe doğru harekete geçiren çabadır (Güleryüz, 2017).

4. OKUMA MOTİVASYONU

Bireylerin kendilerini ve yaşadıkları dünyayı anlamlandırmaları bakımından önemli bir yere sahip olan okuma, çok yönlü bir beceri olmakta birlikte bu becerinin faydalı olması, istenilen hedeflere ulaştırması ve bir yaşam biçimine dönüşmesi için zevke ve istekle yapılması gereklidir. Bundan ötürü de okumada motivasyon önemli bir yere sahiptir (Ataş, 2015). Birçok kişisel değere sahip olan okuma bireyin kendisini ve çevresini tanıyıp anlamlandırmasında etkin olan önemli bir değişkendir. Okumadan maksimum düzeyde verim almanın yolu yaşam boyu kalıcı bir alışkanlık haline getirmektir. Bu alışkanlığın kazanılıp devam etmesindeki en önemli faktörlerden biri içsel motivasyondur. İlgi, ihtiyaç ve merakları çerçevesinde okuyan, okuduklarını anlayarak yeniden yorumlayabilen bireylerin yetiştiği bir eğitim sistemi daha faydalı olacaktır (Yıldız, 2010)

Okuma becerilerinin gelişiminde hem bilişsel hem de motivasyonel değişkenlerin önemli bir rol oynadığı yapılan birçok çalışmada bildirilmektedir (Klauda ve Guthrie, 2008; Wang ve Guthrie, 2004; Yamaç ve Çeliktürk, 2018; Yıldız ve Akyol, 2011). Okuma motivasyonu okumayı tercih etme ve okumaya katılma isteği olarak tanımlanmaktadır (Gambrell, 2011a). Okuma bağlılığı (reading engagement) bakış açısı okuma motivasyonunu açıklamak için kuramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu bakış açısı okumaya istekli ve isteksiz öğrencilerin arasındaki farklılıkları açıklamaktadır. Okumaya bağlı ve istekli öğrenciler kişisel amaçlar için okumaya içsel olarak motive olurlar, okuma sürecinde çeşitli stratejiler kullanırlar, metinden anlamı yapılandırmak için daha fazla bilgiye sahiptirler ve metni anlama sürecinde sosyal etkileşimleri daha yüksektir. Bu nedenle okuma isteği ve motivasyonu için içsel motivasyon önemli bir unsurdur (Gambrell, 2011b).

Özellikle son 20-30 yıldır okuma motivasyonu üzerine yapılan araştırmalar okuma miktarı, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma akıcılığı gibi değişkenler üzerinde okuma motivasyonun doğrudan bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009). Yamaç ve Çeliktürk, 2018; Yıldız ve Akyol, 2011). Bu nedenle okuma motivasyonunun okuma öğretimindeki rolü keşfedilmeye çalışılmaktadır. Ancak yapılan araştırmaların daha çok ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile sınırlı olduğu ve yetişkinlerin okuma motivasyonunu keşfetmeye yönelik çok az araştırma olduğu görölmektedir (Schutte ve Malouff, 2007; Ürün-Karahan, 2015; Yıldız ve diğerleri, 2013).

4.1. OKUMA MOTİVASYONUNUN BOYUTLARI

Okuma motivasyonu ile ilgili kuramsal ve empirik çalışmalar okuma motivasyonun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Guthrie ve diğerleri, 2007; Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997). Genelde okuma motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu kavramsallaştırma Ryan ve Deci'nin (2000) "öz belirleme kuramına" dayanmaktadır. Ancak başka araştırmacılar da okuma motivasyonunun boyutlarını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Wigfield ve Guthrie (1997) okuma motivasyonunu öz yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve sosyal olmak üzere dört genel boyutta incelemişlerdir.

Öz yeterlik boyutu okuma yeterliği ve okuma mücadelesi olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. İçsel motivasyon okumada merak, okumaya bağlı olma, okumanın önemi ve okumadan kaçınma olmak üzere dört alt boyuttan oluşur. Dışsal motivasyon rekabet etme, tanınma isteği ve not alma arzusundan oluşur.

Sosyal boyut da sosyal nedenler ve uyum alt boyutlarından oluşur. Wang ve Guthrie'nin (2004) yaptıkları çalışmada da okuma motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon yapılarını içermektedir. İçsel motivasyon okuma merakı, okumaya bağlılık ve okumada zor metinleri tercih etme boyutlarından oluşurken dışsal motivasyon tanınma, not, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutlarından oluşmaktadır.

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında insanları okumaya iten ya da okumaktan alıkoyan birçok faktör olduğu söylenebilir. Özellikle insanlar okuma

konusunda kendilerini yeterli hissettiklerinde, okumaktan zevk aldıklarında, okuma sürecinde kendilerini içsel olarak tatmin ettiklerinde ve okumaya merak duyduklarında daha başarılı bir okur olabilirler. İnsanlar sadece içsel nedenlerle okuma yapmamakta, not almak için, kendini göstermek için, başkaları ile rekabet etmek için ya da sosyal olarak tanınmak için de okuma yapmaktadırlar. Ancak üst düzey ve sürdürülebilir bir okuma için içsel motivasyonun harekete geçirilmesinin daha yararlı olacağı söylenebilir.

5. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI

Bilgi edinme, genel kültür sahibi olma, eğlenme, hayal gücünü geliştirme, problem çözme yetisini ilerletme, iletişim becerisini geliştirme, akademik başarıyı artırma gibi birçok faydası olan okumanın gelişimi için öncelikle bunu alışkanlık haline getirmek gerekmektedir. Okuma alışkanlığı bireylere küçük yaşlarda kazandırılmalıdır. Burada çocuklara rehber ve örnek olacak kişiler öncelikle aileler ve öğretmenler olacaktır onlara çok fazla görev düşmektedir. Öğrencilerin ilk okumaya birinci sınıfta geçtiklerini varsayarsak sınıf öğretmenlerinin rolünün de ne kadar önemli olduğunu ve ailelerin de özellikle bu dönemde destek vermeleri gerektiğini söyleyebiliriz. Bu süreçte ailelere rehberlik yapacak olanlar öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin gerek okul içi gerekse okul dışı okuma faaliyetlerini takip ederek onların ilgi duyduğu okuma türlerini tespit ederek onların ilgisini çeken kitap seçimleriyle bu süreci daha kolay ve hızlı geçirebilir. Fakat bunu sağlamak içinde öğretmenin iyi bir okuyucu olması gerekmektedir. İyi bir okuyucu olmanın ön şartlarından olan okuma alışkanlığının da öğretilmesi beklenmektedir. Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı bu araştırmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ait tutumları da incelenmiştir.

Bireylerin buldukları toplumlarda saygınlık kazanmalarında en önemli etkenlerden olan okuma alışkanlığının, gereksinim ve zevk olduğunu varsaydığımızda, bireylerin bu alışkanlığı edinimleri için küçük yaşlarda alacakları eğitimin gerekliliği ortadadır (Aydın-Yılmaz, 2006).

Bireylere okuma alışkanlığı küçük yaşlarda, genellikle de okullarda verilir. Okumaya yeni başlamış olan öğrencilerin okuma istekleri üst düzeydedir. Okumayı yeni öğrenen çocuklar gördükleri her harfi, heceyi, kelimeyi, cümleyi, metni okumak

için can atarlar. Bu dönemde öğretmenlerinde onları teşvik etmesi çok önemlidir. Fakat öğretmenler bu teşvik sırasında öğrencilere belli bir kitabı, belli bir türü dayatmak yerine onları kitap seçiminde özgür bırakmalıdır. Her birey farklıdır, doğal olarak bu bireylerin kitap zevkleri de birbirlerinden farklı olacaktır. Bu duruma dikkat edilmez, öğretmen tarafından dayatma ile ilgilerini çekmeyen kitaplar okutulmaya zorlanırlarsa bu durum ters etki yaparak öğrencilerin kitap okumaktan soğumalarına sebep olabilir (Ünalın, 2016). Okuma motivasyonu yüksek olan ve okumaya hevesli olan öğretmenler kendi sınıflarındaki küçük okurları muhtemelen besleyecek ve cesaretlendirecektir. Böyle öğretmenlerin sınıflarında okumayı sevdiren ve okumaya yüksek katılım gösteren öğretim stratejileri ile karşılaşacaklardır (Applegate ve Applegate, 2004).

Okuma alışkanlığını sosyal, ekonomik, zihinsel, psikolojik ve kültürel faktörlerin tamamı etkiler. Bundan ötürü her öğrencinin kitap okumaya karşı tutumunun benzer olması beklenemez. Fakat buna rağmen her öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılabilir, burada öğretmenlere çok önemli görev düşmektedir. Öğretmenlerin, sınıfta okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanamamış öğrencileri resimli, ince kitaplarla, onların seviyesine uygun ödüllerle teşvik etmelidir. Diğer yandan okuma sevgi ve alışkanlığı edinmiş olan öğrencilere de onların seviyesine uygun edebi metinler ve ödüllerle kazanmış oldukları bu alışkanlığı pekiştirmelerinde yardımcı olmaları beklenmektedir (MEB, 2005).

Öğrencilerin olumlu okuma tutumları olumlu okuma deneyimlerine yol açmaktadır. Bu durum da yüksek başarıyı getirmektedir (Walberg ve Tsai, 1985). Öğrencilerin okuma alışkanlıklarında okumaya karşı tutumlarının rol oynadığı söylenebilir. Verimli bir biçimde okuyan öğrenciler okumaya karşı olumlu tutum geliştirirken, okuduğunu anlayamayan, verimsiz bir okuma gerçekleştiren öğrenciler ise okumaya karşı olumsuz tutum içinde olurlar. Bu sebeple öğrencilerin okurken okuma stratejilerini kullanarak anlamlı ve verimli bir okuma gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır (Tuna, 2016). Okumada strateji kullanan, okumaktan eğlenen ve içsel olarak mutluluk duyan ve okuduğu kitaplarla ilgili çevresiyle sosyal etkileşim kuran okurların okumaya katılım ve alışkanlığının yüksek olması beklenmektedir (Guthrie ve Cox, 2001; Guthrie ve diğerleri, 1996). Bu sayede okumaya karşı olumlu tutum geliştirmektedirler.

Okuma alışkanlığından bahsedilebilmesi için okumanın sürekli olması, okumada farklı kaynakların tercih edilmesi ve okumanın eleştirel olması beklenmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

“Ergenlik başlangıcınının alışkanlıklar ve dolayısıyla okuma alışkanlığı açısından kritik bir aşama oluşu, yukarıda sıralanan ve çocuk için yeni bir yaşam dönemi yaratmaya başlayan özelliklerden kaynaklanmaktadır. Olasılıklı düşünme, akıl yürütme, soyut konularla ilgilenme ve bundan zevk alma, nedensel bakabilme ve yorumlama gücü kazanmaya başlama çocuk için okuma alışkanlığı ile ilişkisini başlatacak ve/ veya güçlendirecek özelliklerdir. Okudukça soyut düşünme gücü artacak, soyut düşünme gücü arttıkça okumaya daha çok ilgi duyacaktır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007: 6).”

Çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırmak gelişen teknoloji ile her geçen gün daha da zorlaşmaktadır. Evet, hiç kuşkusuz ki gelişen teknoloji hayatımızı kolaylaştırmakta, birçok alanda bize zaman kazandırmaktadır. Özellikle televizyon, bilgisayar gibi araçlarla bilgiye daha kolay ulaşılır olması, görsel eğitim materyallerine kolay erişim sağlaması, genel kültürü arttırıcı birçok yayın ve dokümana rahatlıkla ulaşılması gibi insanlık adına çok olumlu faktörlerdir. Fakat bakıldığında bu teknolojik araçların olumlu faktörlerinden faydalandıkları için gelişmiş ülkelerde yaşayan insanlar için avantaj sağladığını, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde ise saymış olduğumuz olumlu faktörlerden faydalanmak yerine bu araçları genellikle vakit geçirmek için kullandıklarını söylemek mümkündür. Çocuklara, televizyon ve bilgisayar gibi eğlenerek vakit geçirme olanakları sunan cihazlara kıyasla okuma eylemi çokta ilgi çekici gelmez. Televizyon ve bilgisayar bağımlılığı çocuklara kitap alışkanlığı kazandırmak bir yana okuma alışkanlığı oturmuş yetişkin bireylerin bile okuma alışkanlıklarından uzaklaşmasına sebep olabilmektedir. Bu konuda en önemli görev ve sorumluluk ailelere düşmektedir. Ayrıca ders kitaplarında bulunan metinlerin öğrenci seviyelerine göre ilgi çekici biçimde düzenlenip onları okumaya teşvik edecek şekilde tasarlanması da öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması noktasında öğretmen ve velilere destek sağlayacaktır (Batur, Gülveren ve Bek, 2010).

Bilginin sürekli güncellenmesi, bilgi akışının devamlı tekrarının sağlandığı günümüz bilgi ve teknoloji çağının bir gerçeğidir. Bireylerinde bu sürece ayak uydurmaları ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Gelişen bu çağda bireylerin iletişim araçlarıyla sürekli alış veriş halinde olması kaçınılmaz haline gelmiştir. Bu süreçte bireyler kendilerine sunulan bilgilerden hangilerinin doğru,

hangilerinin yanlış olduğuna kendileri karar vermek durumunda kalacaklarından, kendi kararlarını kendileri vereceklerinden, okuma vazgeçilemez bir eylem haline gelmiştir (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010).

Çağdaş eğitim modellerinde öğrenme, sadece okulla sınırlı kalmayan hayatın her aşamasında devam etmekte olan bir süreç olarak adlandırılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bireyin hayat boyu öğrenme sürecinin içerisinde olduğu net bir biçimde görülmektedir. Bireylerin hayat boyu farklı alanlarda birçok bilgiyi edinebilmelerinin de en etkili yolu okumadır. Bu varsayımlardan yola çıkarsak, okuma alışkanlığının ne kadar değerli olduğunu ve bireylere okuma alışkanlıklarının küçük yaşlarda kazandırılmasının gerekliliğinin farkındalığına varmış oluruz (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009).

“Okuma, yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerekli olan bir edimdir. Bireyler okuma becerilerini kullanabildikleri ve okuduklarını anlayıp eleştirebildikleri oranda demokratik toplumsal sistem içerisinde yer edinebilirler. Model niteliğindeki öğretmen adaylarının, böylesine önemli bir kazanıma ne oranda sahip oldukları, öğretmen adayları tarafından okuma stratejilerinin ne oranda kullanıldığı cevaplanması gereken önemli sorulardır” (Kuş ve Türkyılmaz, 2010: 11).

Ülkemizde okuma alışkanlığını ölçmek ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar yapılırken iki tür listeden yararlanılmıştır. Bunların biri direk okuma alışkanlığını ölçme amaçlı olup bireylere uygulanan ölçümlerden oluşan listeler, diğeri de kütüphane sayısı, toplam satılan kitap gibi okumayla ilişkili verilere dayanan göstergelerden yararlanılmıştır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

“Türkiye’de gerek okuma alışkanlığının belirlenmesi konusunda yapılan araştırmalara ve gerekse okuma, kitap ve kütüphane konuları ile doğrudan ilişkili olan göstergelere genel olarak bakıldığında Türk halkının önemli bir bölümünün,

- Sürekli, düzenli ve eleştirel özelliklere sahip bir okuma kültürüne sahip olmadığı,
- Buna bağlı olarak yeterli miktarda yayın satın almadığı ve
- Okuma kültürünün geliştirilmesi konusunda son on yıldır önemli bir mesafe kaydedemediği görülmektedir.

Bununla birlikte Türk halkının sergilediği bu durum, kamu sisteminde de benzer şekilde kendini göstermektedir. Daha genel bir ifade ile Türkiye’de devlet, halkın okuma kültürünün artırılması için kayda değer girişimlerde bulunmamış ve yatırımlar yapmamıştır” (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 443).”

İlkokul düzeyinde okuma etkinliklerini sürdürmede ve okuma alışkanlığı kazandırmada dört anahtar faktör vardır: okumayı geliştirmek için okulun fırsatları ve politikaları, öğretmenlerin okuma öğretimi, mesleki bilgileri ve becerileri,

okumayı geliştirmede ailenin rolü ve akranların okuma davranışları (Huang, Tsai ve Huang, 2015). Okuma alışkanlıklarının oluşması noktasında bireylerin, aileleri ve öğretmenlerin dışında eğitim kurumlarına çok fazla iş dışmaktadır. Her derece eğitim kurumunda, orada eğitim almakta olan öğrencilerin yaşlarına, ilgilerine, faydalarına göre donatılmış kütüphaneler kurulmalıdır. Üniversiteler özelinde dışınılduğunda, sınıf öğretmenlerinin çocukların ilk okumaya başlatan olmalarından ve kitap okuma alışkanlığı kazanımlarında da daha etkin rol oynayacaklarından ötürü öncelik sınıf öğretmenliği bölümleri olmak üzere bölüm kütüphaneleri kurulmalı. Bu kurulan kütüphaneler ise sürekli güncel tutulmalıdır (Yılmaz, 2006). Kitap okuma alışkanlığı kazanan çocukların ileriki zamanlarda da bu alışkanlıklarını devam ettirebilmeleri için okumayı zevk olarak yapmaları gerekmektedir. Okuma alışkanlığının hayat boyu devam edeceğini varsaydığımız zaman, bu alışkanlık edinilirken öğrencilerin sorgulayıcı, eleştirel okuma yapabilmeleri yani zihinsel becerilerini kullanan okuyucular olmaları için çaba harcanmalıdır. Bu konuda öğrencilerde rol model olacak sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk dışmekte ve bundan dolayı sınıf öğretmenlerinin de iyi birer okuyucu olmaları beklenmektedir (Akmersin, 2016).

Okuma alışkanlığının kalıcı olması için bireylerin okumaktan zevk aldıkları gibi okumaya dışkün olmaları da beklenmektedir. Bu sayede bireyler için okuma alışkanlığı bir yaşam şekline dönüşecektir (Yücebaş, 2017).

Kitap okuma alışkanlığı ile ilgili literatüre bakıldığında bireylerin bu alışkanlığı edinerek kalıcı hale getirebilmeleri için motive olmaları ve okumaktan zevk almaları gerektiği üzerinde durulduğu görölmektedir. Ayrıca okumanın sorgulayıcı, eleştirel, hayal gücünü geliştiren niteliklere sahip olması yani zihinsel becerilerin kullanılarak okuma yapılması gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Bunlardan yola çıkarak ilkokul sınıf öğretmenlerine büyük görev düştüğu ve bu nedenle sınıf öğretmenleri ve dolayısıyla geleceğin öğretmeni olacak sınıf öğretmeni adaylarının da iyi birer okuyucu olmaları gerekmektedir.

6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

6.1. OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Akyol ve Ulusoy (2010) yaptıkları çalışmada çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının kullandıkları okuma stratejilerini ve gelecekteki okuma stratejilerini öğretmeye yönelik bakışlarını araştırmışlardır. Öğretmen adaylarının okuma stratejileri anketine verdikleri cevaba göre otuz sekiz okuma stratejisinden yirmi sekizi öğretmen adayları tarafından çoğu zaman kullanılmaktadır. Dokuz strateji bazen kullanılırken bir strateji ise çok az kullanılmaktadır. Araştırmanın nitel verilerine göre not tutma, altını çizme, özetleme ve yeniden okuma gibi okuma stratejilerini çok az kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları bilgilendirici metinleri okumak için gerekli olan stratejiler konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu kabul etmişlerdir.

Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) yaptıkları çalışmada Taraban, Kerr ve Ryneanson (2004) tarafından geliştirilen Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamışlardır. Çeşitli branşlardan 786 öğrencinin katıldığı uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulda Türkçe ölçeğin orijinal ölçekle uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçek analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler olmak üzere iki faktörlü bir yapıya sahiptir.

Çetinkaya Edizer (2015) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının okuma tutumları ile okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 381 öğretmen adayından veri toplanan araştırmada kız öğretmen adaylarının okuma tutumu puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede farklılaştığı, okuma stratejileri puanlarında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının okuma tutumları ile okuma stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Dilci ve Babacan (2011) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada üst bilişsel okuma stratejileri ile zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 609 öğretmen adayı ile yapılan araştırma öğretmen adaylarının baskın zekâ alanının içsel zekâ olduğunu ve üst bilişsel okuma stratejilerinden analitik ve pragmatik stratejileri sık sık kullandıkları görülmüştür. Ayrıca zekâ alanlarının analitik stratejilerle bir

ilişkisi olmadığı, pragmatik stratejiler ile mantıksal zekâ alanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çeçen ve Alver (2011) Türkçe öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanım düzeylerini incelemişlerdir. Öğretmen adayları pragmatik ve analitik stratejileri sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Pragmatik stratejilerde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenirken, analitik stratejilerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıf düzeyi bakımından analitik stratejiler boyutunda birinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Topuzkanamış ve Maltepe (2010) yaptıkları çalışmada çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma stratejilerini incelemişlerdir. 569 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin düşük seviyede ve cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin orta seviye olduğu görülmüş ve okuma stratejilerini kullanma bakımından öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Çöğmen (2008) yaptığı yüksek lisans tezinde çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini incelemiştir. 230 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada öğrencilerin pragmatik ve analitik okuma stratejilerini sık sık kullandıkları tespit edilmiştir. Kız öğrenciler lehine pragmatik stratejilerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin pragmatik stratejileri daha az kullandıkları görülmüştür. Ayrıca kitap okuma sıklığı arttıkça öğretmen adaylarının kullandıkları okuma stratejilerinin de arttığı görülmüştür. Son olarak okuma stratejilerini kullanma sıklığı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Chevalier ve diğerleri (2017) daha önce okuma güçlüğü çekmiş ve daha önce okuma güçlüğü çekmemiş üniversite öğrencilerinin okuma, çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini araştırmışlardır. Çeşitli fakültelerden toplam 474 öğrenci ile yapılan çalışmada, daha önce öğrenme güçlü çekmiş olan üniversite öğrencilerinin akademik not ortalamalarının ve kullandıkları okuma stratejilerinin

onların aleyhinde anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca hem okuma güçlüğü çekmiş hem de okuma güçlüğü çekmemiş öğrencilerin akademik not ortalamalarını kullanılan okuma stratejileri yordamaktadır.

Karasakaloğlu ve diğerleri (2012) Türkçe öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve motivasyonel biliş üstü yeterliklerini araştırmışlardır. 388 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullandıkları ve bilişsel ve motivasyonel becerilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanmada dördüncü sınıflar lehine anlamlı derecede farklılaştığı ve eleştirel düşünme tutumlarının orta derecede olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının okuma sıklığına göre anlamlı derecede farklılaşmasıdır.

6.2. OKUMA MOTİVASYONU ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Schutte ve Malouff (2007) yaptıkları çalışmada çeşitli mesleklerden yetişkinler ve üniversite öğrencileri için Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği geliştirmişlerdir. Okumaya bağlanma kuramına dayalı olarak geliştirilen ölçeğin 21 maddeli ve 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılığının iyi derecede olduğu ve ölçekten elde edilen puanların okumaya harcanan zamanı yordadığı görülmüştür.

Yıldız ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni uyarlamışlardır. Araştırma üniversite öğrencileri, öğretmenler ve diğer meslek gruplarından olmak üzere 250 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ölçeğin 19 maddeli ve 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının istenen düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ürün Karahan (2015) yaptığı çalışmada çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarını incelemişlerdir. Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinden toplam 433 katılımcı ile yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu ve cinsiyet

bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma motivasyonu düzeyinin bölüm değişkeni bakımından farklılaştığı görülmüştür.

Baydilek ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve resim iş eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kontrol odakları, okuma motivasyonları, sınav kaygıları ve üst bilişsel öğrenme stratejilerini incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının üst bilişsel öğrenme stratejileri ile kontrol odakları ve okuma motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ülper ve Çeliktürk (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okuma davranışlarını ve okuma motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları genelde bilgi edinmek için okumaktadırlar. Öğretmen adayları kendi kitaplarını seçmekle birlikte arkadaş ve öğretmenlerinden de etkilenmektedirler. Ayrıca internetten okuma yapmak için çok sık yararlanmakta ve evde ve kütüphanede okuma gerçekleştirmektedirler.

Savaşkan ve Özdemir (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını etkileyen değişkenleri araştırmışlardır. Çeşitli branşlardan 285 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarına cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları branş değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır. Bunun dışında baba mesleği, ekonomik düzey, gazete ve dergi satın alma sıklığı ve elektronik okuma yapma sıklığı gibi değişkenler öğretmen adaylarının okuma motivasyonunu etkilemektedir.

2.2. OKUMA SIRASI STRATEJİLER (İZLEME-DÜZENLEME STRATEJİLERİ)

Kişinin kendisini kontrol edebilmeyi bilmesi, okuduğunu kavrayabilmek ve belirli amaçlara ulaşmayı sağlamak için önemlidir. Okuma esnasında gerekli durumlarda kullanılan stratejinin değiştirilebilmesi için okuma öncesinde belirlenmiş olan amaç ve bu belirlenen amaçlara ilişkin alt amaçların gözden geçirilmesi gerekir. Okumanın yeniden gözden geçirilip tekrar planlamasının yapılabilmesi için de

okuma esnasında kavrama eksikliklerinin ve yanlışlarının telafisinin yapılması gerekir (Karatay, 2014). Bu nedenle okuma sırası stratejileri, metni okumanın amacı içerisinde, bilgiyi kavrama noktasında çok önemlidirler.

Okuma esnasında okurlar okuma öncesinde belirledikleri stratejik hedeflere göre yol haritalarını belirlediklerinden buna yoğunlaşmaları beklenmektedir. Bu şekilde davranmaları okunan metnin daha iyi kavranıp anlaşılmasına olanak sağlayacaktır. Önceki bilgileri ile okumakta olduğu metinde öğrendiği yeni bilgiler arasında bağ kurmak, metinde önemli gördüğü bölümlerle ilgili not alarak kendi cümleleri ile bunları ifade etmeleri, metinle ilgili tahminlerde bulunmaları okumada anlamayı güçlendireceği gibi metne karşı dikkatlerini de arttıracaktır. Okurların metinde ilk defa karşılaştıkları bilmedikleri kelimelerin anlamlarının bulunması ve not almak gibi tekniklerle metinde önemli olan noktalarda daha rahat tespit edilmiş olacak ve kelime dağarcıkları gelişecektir. Okuma esnasında okunanların, okurun çizeceği şekiller veya resimlerle ifade edilmesi de okunanları somutlaştırmada faydalı olacaktır. Tüm bu stratejiler okuyucunun okuma sürecini yönlendirmesi, izlemesini kolaylaştırıcı; dolayısıyla da anlamayı güçlendirmeye yardımcı olan stratejilerdir. (Epçaçan, 2009).

Güneş'e (2014) göre ise okuma sırasındaki stratejilere ait teknikler dokuz madde de ele alınmıştır. Bu teknikler şu şekilde listelenmektedir:

- Kelimeleri tanıma teknikleri; sık tekrarlanan kelimeleri belirlenmesi, ses-şekil ve ipuçlarının incelenmesi, kelime gruplarının okunmasıdır.
- Çok az geçen kelimeleri tanıma teknikleri; burada da kelime tanıma tekniklerinde olduğu gibi ses-şekil ve ipuçlarının incelenmesi yapılır. Ayrıca; söz dizimsel ipuçlarını inceleme, eni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden yararlanma ve sözlüğe başvurma teknikleri kullanılmaktadır.
- Cümlede bağ kurma teknikleri; burada kullanılan teknikler; noktalama ve dilbilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamını yorumlama, bir grup kelime içinde bir kelimenin yerini değiştirme, uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma, kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki ilişkileri yorumlamadır.

- Paragraflar arası bağ kurma teknikleri; paragrafın konusunu açma, ana ve yardımcı fikirleri bulma paragraflar arası bağ kurma tekniği içerisinde gerçekleştirilmektedir.

- Metni okuma teknikleri; okumayı ve anlamayı sürdürme ile görselleri inceleme, satırların üstünden geçme ve altlarını çizme, anlaşılmayan yerleri belirleme, okunan bilgiler ve ön bilgiler arasında bağlar kurma, okurun kendi kelimeleri ile metni tekrarlama ve not alması bu tekniğin uygulanmasında kullanılmaktadır.

- Metni anlama teknikleri; metnin ana ve yardımcı fikirlerini bulma paragraflar arası bağ kurma tekniklerinde olduğu gibi burada da kullanılmaktadır. Ayrıca metnin konusunu, anlatım yapısını ve metnin yapısını belirleme, öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme, çıkarım yapma teknikleri de bu başlık altında toplanmışlardır.

- Bilgiyi yapılandırma teknikleri; metnin önemli noktalarını belirleme, Okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama, kendi bilgileri ile okuduğu bilgiler arasında bağlar kurma, benzetmelerden yararlanma, sorgulama ve çıkarım yapma ile sınıflama, sıralama, ilişkilendirme tekniklerini kapsamaktadır.

- Bilgiyi düzenleme teknikleri; metni özetleme, bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafikte düzenleme, metnin şemasını çıkarma, tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma gibi okurun kendi anlam ve ifadelerinin kullandığı tekniklerden oluşmaktadır.

Okuma sırası stratejilerde okuma öncesi stratejilere sadık kalınarak zihinsel sürecin devam ettiği ve bir yandan da okuma eyleminin gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca okuma sırası stratejilerin okuma öncesi stratejilerle birbirine bağlı olduğu görülmekle birlikte daha yoğun bir süreç olduğu da söylenebilir.

6.3. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI VE TUTUMLARI ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Huang (2017) Birleşik Devletler'deki öğretmen adaylarının okuma davranışlarını araştırmıştır. Toplam 395 öğretmen adayından anket aracılığı ile veri toplanırken, daha sonra 45 öğretmen adayından nitel veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının %38.4'ü akademik okumaya haftalık 1-4 saat arası zaman ayırdığını

%19.5'i ise okul dışında okumaya 1-4 saat arası zaman ayırdığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının %25.7'si akademik okumaya haftalık hiç zaman ayırmazken, %46.5'i de okul dışı okumaya haftalık hiç zaman ayırmaktadır. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular da öğretmen adaylarının kısmi-zamanlı işte çalışmaları ve sosyal medya kullanımlarının akademik okuma ve okul dışı okumaya ayırdıkları zamanı azalttığını göstermiştir.

Aslantürk ve Saracaloğlu (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarını araştırmışlardır. 151 sınıf öğretmeni adayı ve 203 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülen çalışmada kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu öğretmen ve öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adayları okuma materyali olarak sırasıyla gazete, edebî kitaplar, çeşitli dergiler, kültür kitapları, bilim kitapları ve dergileri okumaktadırlar. Öğretmen adayları ayda ortalama 1.9 kitap ve 2.2 dergi okurken öğretmenler ayda 1.5 kitap ve 2.1 dergi okumaktadırlar.

Arı ve Demir (2013) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 278 öğretmen adayının kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının %58.3'lük kısmının yılda ortalama 0-7 arası kitap okuduğu görülmüştür. Öğretmen adayları internet ve televizyonda zaman geçirmenin, ders çalışmanın ve kitapların pahalı olmasının kitap okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının kız öğrenciler lehine anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okudukları branşın ve anne baba eğitim durumlarının kitap okuma alışkanlığında anlamlı bir farklılık yaratmadığı çalışmanın bir diğer bulgusu olmuştur.

Batur ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Toplam 420 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca

genel olarak öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada çeşitli branşlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okuma profillerini ve alışkanlıklarını incelemişlerdir. Toplam 840 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının genel olarak yılda 1-5 arası kitap okudukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler arasında okuma alışkanlığının olmaması, arkadaşlarla vakit geçirmek, derslerin yoğun olması, bilgisayar ve internet yer almıştır. Araştırmada okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

Özdemir ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Çeşitli branşlardan toplam 412 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular kadın öğretmen adaylarının okuma tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma tutumları diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak öğretmen adaylarının okuma tutumlarının aile geliri, yaşanılan yer ve aile eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Saracaloğlu ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarını incelemişlerdir. İki farklı üniversiteden son sınıfta öğrenim gören toplam 465 öğretmen adayı ile çalışılan çalışmada öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğu, okuma alışkanlıklarının ise yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en sık okudukları materyallerin sırasıyla gazete, sanat kitapları, çeşitli dergiler, kültür kitapları ve bilim kitapları olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ayda 2 kitap ve 2.4 dergi okudukları görülmüştür. Son olarak öğretmen adaylarının okuma ilgisi ile ayda okudukları kitap-dergi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Duman ve Gökmen (2018) yaptıkları çalışmada çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Toplam 696 öğretmen

adayı ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının okuma tutumlarının düzeyi ve onların tutumlarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okuma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bölüm değişkeni bakımından bakıldığında Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin tutumları diğer bölümlere göre daha yüksektir. Sınıf düzeyi değişkeni bakımından ise genellikle anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumları diğer sınıflara göre daha düşüktür.

Dedeoğlu ve Ulusoy (2013) yaptıkları çalışmada Mikulecky Davranışsal Okuma Tutum Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamışlar ve birinci ve dördüncü sınıfta öğretim gören öğretmen adaylarının okuma tutumlarını incelemişlerdir. Toplam 372 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada elde edilen bulgularla ölçeğin Türkiye bağlamında geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür. Elde edilen diğer bulgulara göre öğretmen adaylarının okuma tutumlarının kriter değer olan 75'in altında olduğu ve kadın öğretmen adaylarının okuma tutumları erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Bozpolat (2010) yaptığı çalışmada son sınıfta öğrenim öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını incelemiştir. Çeşitli branşlardan toplam 242 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının tutumları cinsiyet ve bölüm değişkeni bakımından araştırılmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından sevgi alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın deseni nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Tarama deseni, bir örneklem ya da evrende bulunan belirli bir insan grubunun bir konu ya da olay ile ilgili düşüncelerini ya da yetenek, beceri, tutum gibi özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan nicel araştırma desenlerinden biridir (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bilinen çeşitli sınırlılıkları olmakla birlikte tarama desenlerinin yaygın bir uygulama alanı vardır. Deneysel modellerinin kullanılmadığı durumlarda en iyi seçenek sayılırlar (Karasar, 2009).

2. EVREN-ÖRNEKLEM

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmanın örneklemini teşkil eden katılımcıların belirlenmesinde katılımcıların gönüllü ve ulaşılabilir olması esastır (Creswell, 2012). Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan Sınıf Eğitimi Bölümü lisans öğrencileri ile yürütülmüştür. Veriler 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde yüz yüze, elden toplanmıştır. Toplamda 225 öğrenciden veri toplanmıştır ancak sekiz öğrenci veri toplama araçlarını tam olarak doldurmadığından bu öğrencilerin verileri analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın örneklemi 217 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	N	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	163	75.1
Erkek	54	24.9
Mezun Olunan Lise Türü		
Anadolu Lisesi	127	58.5
Anadolu Öğretmen Lisesi	33	15.2
Düz Lise	41	18.9
Diğer	16	7.4
Sınıf Düzeyi		
1.Sınıf	48	22.1
2.Sınıf	59	27.2
3.Sınıf	53	24.4
4.Sınıf	57	26.3
Toplam	217	100

Tablo 2’deki verilerden yola çıkarak katılımcıların cinsiyeti incelendiğinde katılımcıların büyük bir bölümünün kadın olduğu (N = 163, % 75.1), erkeklerin ise azınlıkta olduğu görülmektedir (N = 54, % 24.9). Mezun olunan lise türü incelendiğinde katılımcıların büyük bir kesiminin anadolu lisesinden mezun olduğu görülmüştür (N = 127, % 58.5). Katılımcıların en fazla mezun olduğu ikinci okul türü düz lisedir (N = 41, % 18.9). 33 (% 15.2) öğrenci anadolu öğretmen lisesinden mezun olduklarını beyan etmiştir. Son olarak, 16 (% 7.4) öğrencinin diğer okul türlerinden mezun olduğu gözlenmiştir. Tablo 2’deki sınıf öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğrencilerin buldukları sınıf düzeyi incelendiğinde, sınıf düzeyine göre daha dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Buna göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun 2. sınıfta öğrenim gördüğü söylenebilir (N = 59, % 27.2). 57 (% 26.3) öğrenci 4. sınıfta öğrenim gördüğünü beyan etmiştir. 53 (% 24.4) öğrencinin 3. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Son olarak, 48 (% 22.1) öğrencinin 1.sınıfta olduğu saptanmıştır.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE İŞLEM

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ), Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) ve Kitap Okuma

Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAT) kullanılmıştır. Veriler 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden gönüllülük esasına göre yüz yüze elden toplanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları katılımcılara dağıtılmadan önce katılımcılar araştırmacının amacı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve sonuçların tamamen bilimsel amaçlı kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca, katılımcılar Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yayınlanan bilgilendirilmiş gönüllü onay formunu doldurmuştur.

3.1. YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (YOMÖ)

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek için orijinali Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen Yıldız ve diğerleri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) kullanılmıştır. YOMÖ'nün amacı yetişkinlerin okuma eylemine yönelmesinde ve bu eylemi sürdürmesinde etkili olan en önemli unsurlardan biri olan okuma motivasyonunun belirlenmesidir. YOMÖ ölçeğinin orijinali 5'li derecelendirilen Likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) 21 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Schutte ve Malouff (2007) ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yöntemine göre hesaplamıştır. Buna göre, ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuş olup, yeterli seviyede güvenilir olduğu yorumu yapılmıştır (Nunnally, 1978). YOMÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması Yıldız ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi ile test edilmiştir. DFA sonuçlarına göre, ölçeğin orijinalinden farklı olarak, iyi derecede yapı geçerliğine sahip 19 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Uyarlaması yapılan ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ise ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmış olup bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Nunnally, 1978).

3.2. ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (ÜBOS)

Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemek için ise Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen, Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) kullanılmıştır. ÜBOS ölçeğinin amacı üniversite öğrencilerinin ders materyallerini okurken kuramsal bilgileri öğrenmek ve okuduğunu anlamak için kullandığı üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemektir. Ölçeğin orijinali 5'li derecelendirilen Likert tipi (1:Hiç Kullanmam, 2: Nadiren Kullanırım, 3: Bazen Kullanırım, 4: Sık sık Kullanırım, 5: Her zaman Kullanırım) 22 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Taraban ve diğerleri (2004) ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmış olup ölçeğin bütünü için bu değer .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için açımlayıcı faktör analizi yaklaşımı uygulanmış olup sonuçlara göre Türkçeye uyarlanan ölçeğin maddelerinin orijinalinde olduğu gibi iki boyutta toplandığını ortaya koymuştur. Orijinal ölçeğe benzer bir şekilde uyarlanan ölçekte de 22 madde bulunmaktadır. Uyarlaması yapılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise bu değer .94 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar ÜBOS ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

3.3. KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ (KOAT)

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını belirlemek için Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOAT) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilmiştir. KOAT ölçeğinin amacı üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen duyuşsal unsurların belirlenmesidir. KOAT 30 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilebilmesi için açımlayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin birbirinden bağımsız altı anlamlı faktöre sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yöntemi ile hesaplanmıştır. Buna göre, bu değer ölçeğin bütünü için .88 olarak bulunmuştur. Buna göre, ölçeğin oldukça güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Nunnally, 1978). Mevcut çalışmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık

katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak KOAT ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu yorumu yapılabilir.

4. VERİ ANALİZİ YÖNTEMLERİ

Öğrencilerden toplanan verilerin analiz edilmesinde bilgisayar ortamında istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum düzeylerine ilişkin maddelerin yorumlanmasında şu değerler kullanılmıştır: 1-1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”, 2.60-3.39 arası “kararsızım”, 3.40-4.19 arası “katılıyorum” ve 4.20-5 arası “kesinlikle katılıyorum”. Üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin maddelerin yorumlanmasında da şu değerler kullanılmıştır: 1-1.79 arası “hiç kullanmam”, 1.80-2.59 arası “nadiren kullanırım”, 2.60-3.39 arası “bazen kullanırım”, 3.40-4.19 arası “sık sık kullanırım” ve 4.20-5 arası “her zaman kullanırım”. Üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin test edilebilmesi için Pearson korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumların cinsiyet, mezun olunan okul türü ve üniversite sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları düzeylerini belirleyebilmek için betimsel analiz yöntemleri kullanılmış olup değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Sonuçlar Tablo 3'ten görülebilir.

Tablo 3. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Düzeyleri

	N	\bar{X}	SS
Üst bilişsel Okuma Stratejileri	217	3.57	.70
Okuma Motivasyonları	217	3.48	.63
Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum	217	4.10	.66

Tablo 3 'e göre üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları tutum puanlarına ilişkin ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin ortalama puan 3.57 (SS = .70), okuma motivasyonlarına ilişkin ortalama puan 3.48 (SS = .63) ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum değeri için ortalama puan 4.10 (SS = .66) olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, “sık sık kullanırım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

2. İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları tutum puanları arasındaki ilişkinin test edilebilmesi için Pearson korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon analizi yapılmadan önce korelasyon analizinin varsayımları test edilmiştir (Pallant, 2010). Korelasyon analizinin yapılabilmesi için ilişkisi test edilecek değişkenlerin

sürekli değişken olması gerekmektedir. İlişkisi test edilen değişkenler sürekli değişkenler olduğu için bu varsayım sağlanmıştır. Bir diğer varsayım ise korelasyon analizine alınacak değişkenlerin arasında doğrusal ilişki olması gerektiğidir. Değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılım grafikleri ile test edilmiştir. Saçılım grafikleri sonucuna göre değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu gözlemlenmiştir. Bir diğer varsayım değişkenlerin normal dağılması gerektiğidir. Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığının incelenbilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. George ve Mallery (2010) çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Mevcut çalışmada, üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarına ilişkin üretilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının önerilen değerler arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre, değişkenlerin normal dağıldığı söylenebilir. Korelasyon analizinin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl analize geçilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Arasındaki İlişki

	ÜBOS	OM	KOAT
ÜBOS			
OM	.26**		
KOAT	.42**	.46**	

** $p < 0.01$, ÜBOS =Üst Bilişsel Okuma Stratejisi, OM=Okuma Motivasyonu, KOAT=Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum

Tablo 4’e göre, çalışma grubundaki öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeye yakın bir ilişki olduğu söylenebilir ($r = .26, p < .05$). Öte yandan, çalışma grubundaki öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .42, p < .05$). Son olarak, öğrencilerin okuma motivasyonları ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum arasında pozitif, anlamlı ve orta bir düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .46, p < .05$).

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğinin analiz edilebilmesi için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Öncelikle t testi varsayımlarından normallik ve varyansların eşitliği, varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir (Pallant, 2010). Öncelikle, üst bilişsel okuma stratejileri değişkeninin hem erkekler hem de kadınlar düzeyinde normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde bu değerlerin hem erkekler hem de kadınlar grubunda -2 ve +2 aralığında olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Bir diğer varsayım da grup varyanslarının eşliğidir. Grup varyanslarının eş olup olmadığının test edilebilmesi için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucuna göre varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($p = .67, p < .05$). Testin varsayımları karşılandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere geçilmiştir. Üst bilişsel okuma stratejilerinin cinsiyete göre analizine ilişkin t testi sonucu Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Cinsiyete Göre Analizine İlişkin t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	Anlamlılık düzeyi
Kadın	163	78.81	15.37	215	.57	.57	$p > .05$
Erkek	54	77.42	15.97				

Tablo 5’den de görüleceği üzere yapılan analizlere göre üst bilişsel okuma stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öncelikle, normallik ve varyansların eşliği varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Erkek ve kadın grubunda okuma motivasyonuna ilişkin dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre, okuma motivasyonlarına ilişkin dağılımların hem erkekler hem de kadınlar düzeyinde normal olduğu yorumu yapılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Levene testi ile incelenmiş ancak test

sonuçlarına göre varsayımların eşit olmadığı saptanmıştır ($p = .03$, $p < .05$). Buna göre, t testi tablosunun ikinci satırı; yani varyans homojenliğinin sağlanmadığı durum için üretilen değerler yorumlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	T	p	Anlamlılık düzeyi
Kadın	163	67.23	11.29	79.34	2.59	.02	p < .05
Erkek	54	62.41	13.42				Fark anlamlı

Tablo 6’ya bakıldığında yapılan analizlere göre okuma motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($p = .02$, $p > .05$). Buna göre, kadınların okuma motivasyonunun ($\bar{X} = 67.23$, $SS = 11.29$) erkeklerden ($\bar{X} = 62.41$, $SS = 13.42$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre okumaya daha fazla motive oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Asıl analize geçmeden önce bağımsız örneklem t testinin varsayımlarından normallik ve varyansların homojenliği varsayımları test edilmiştir. Normallik analizi sonucu elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlerinin önerilen aralık olan -2 ve +2 aralığında (George ve Mallery, 2010) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının hem erkekler hem de kadınlar grubu düzeyinde normal dağıldığı söylenebilir. Varyansların eşliği varsayımı Levene testine göre analiz edilmiş olup, analiz sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu bulunmuştur ($p = .76$, $p > .05$). Testin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl test analiz sonucu elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Tablo 7. Adayların Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumların Cinsiyete Göre Analizine İlişkin t Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Anlamlılık düzeyi
Kadın	163	124.76	19.87	215	2.42	.02	$p < 0.5$
Erkek	54	117.27	19.28				

Tablo 7’den de anlaşılacağı üzere yapılan analizlere göre kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur $t(215) = 2.42$, $p = .02$. Buna göre, kadın bireylerin kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerine ilişkin ortalama puanları 124.76 (SS = 19.87) olarak bulunmuştur. Öte yandan, erkek bireylerin kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerine ilişkin ortalama puanları ise 117.27 (19.28) olarak hesaplanmıştır. Buna göre kadın bireylerin kitap okuma alışkanlıkları tutum değerlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Testin yapılabilmesi için birtakım varsayımların sağlanması gerekmektedir. Öncelikle, üst bilişsel okuma stratejilerinin mezun olunan her okul türü grubu içerisinde normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucu elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre, üst bilişsel okuma stratejileri değişkeninin bütün okul düzeyleri için normal dağıldığı görülmüştür. Bir diğer varsayım bağımlı değişkenin gruplar arasındaki varyansının eşit olması gerektiğidir (Pallant, 2010). Varyansların eşliği Levene testi ile kontrol edilmektedir. Buna göre, yapılan analizler gruplar arası varyansların eş olduğunu göstermiştir, ($p = .99$, $p > .05$). Testin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere geçilmiştir. Test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Adayların Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık düzeyi
Gruplar Arası	714.85	3	238.28	.99	.40	$p > .05$
Grup içi	51160.35	213	240.19			
Toplam	51875.20	216				

Tablo 8’den de görüleceği üzere, yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 0.99, (p > 0.5)$].

Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Öncelikle testin varsayımları test edilmiş, normallik ve varyansların eşliği varsayımlarının karşılandığı görülmüştür, ($p = .83, p > .05$). Varsayımlar karşılandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere yer verilmiştir. Sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okuma Motivasyonlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık düzeyi
Gruplar Arası	950.72	3	316.91	2.24	.09	$p > .05$
Grup içi	30175.11	213	141.67			
Toplam	31125.83	216				

Tablo 9’dan da görüleceği üzere yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 2.24, p > 0.5$].

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumların mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizin varsayımlarından normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre değerlendirilmiş, bu değerler belirlenen

aralıkta olduğu için normallik varsayımının sağlandığı yorumu yapılmıştır. Bir sonraki aşamada varyansların eşliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş olup varyansların eşliği varsayımının sağlandığı yorumu yapılmıştır, ($p = .37, p > .05$). Testin varsayımları sağlandığı için asıl analize geçilmiştir. Testin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık düzeyi
Gruplar Arası	2044.69	3	681.53	1.73	.16	$p > .05$
Grup içi	83872.30	213	393.77			
Toplam	85916.90	216				

Tablo 10'dan da görüleceği üzere yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 1,73, p > 0.5$].

5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin buldukları sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öncelikle testin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiş olup normallik testi analizine göre oluşturulan çarpıklık ve basıklık katsayılarının önerilen aralıkta olduğu görülmüştür. Bir sonraki aşamada varyansların eşliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş olup, test sonuçlarına göre varyansların gruplar içinde homojen olarak dağıldığı yorumu yapılmıştır, ($p = .31, p > .05$). ANOVA testinin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere geçilmiş olup analiz sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Buldukları Sınıf Düzeylerine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1190.60	3	396.87	1.67	.18	$p > .05$
Grup içi	50684.60	213	237.96			
Toplam	51875.20	216				

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri puanlarının buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 1,67, p > .05$].

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının buldukları sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öncelikle Tek Yönlü Varyans Analizinin (ANOVA) varsayımları test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları önerilen aralıkta olduğu için normallik varsayımının sağlandığı yorumu yapılmıştır. Ayrıca, varyansların gruplar arasında homojen olarak dağıldığı tespit edilmiştir, ($p = .09, p > .05$). Testin varsayımları sağlandığı için bir sonraki aşamada asıl analizlere geçilmiş olup sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeylerine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1855.23	3	618.41	4.50	.00	$p < .05$
Grup içi	29270.61	213	137.42			
Toplam	31125.83	216				

Tablo 12’den de görüleceği üzere sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları puanları sınıf düzeylerine göre incelenmiş ve okuma motivasyonunun sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [$F_{(3,213)} = 4,50, p < .05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre ikinci sınıfta okumakta olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ($\bar{X}=67.07, SS = 11.36$) birinci sınıfta okumakta olan

öğrencilerin okuma motivasyonlarından ($\bar{X}=60.77$, $SS = 13.67$) anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, üçüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin de okuma motivasyonları puanlarının ($\bar{X}=68.91$, $SS = 9.61$) birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma motivasyonları puanından ($\bar{X}=60.77$, $SS = 13.67$) anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Testin varsayımlarından normallik varsayımı için üretilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirlenen aralıkta olması nedeniyle normallik varsayımının karşılandığı yorumu yapılmıştır. Buna ek olarak, varyansların grup içlerinde homojen olup olmadığının belirlenebilmesi için Levene testi sonuçları yorumlanmış olup bu sonuçlara göre varyansların gruplar arasında homojen olarak dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır, ($p = .06$, $p > .05$). ANOVA testinin sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutum Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans (One-Way ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	714.85	3	238.28	0.99	.40	$p > .05$
Grup içi	51160.35	213	240.19			
Toplam	51875.20	216				

Tablo 13 'ten de görülebileceği gibi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının puanları okumakta oldukları sınıf düzeylerine göre incelenmiş ve okuma tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(3,213)}=2,45, p>.05$]

6. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını inceleyerek alanyazına bazı katkılarda bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Sınıf öğretmeni adayları üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullanmakta olup; onların okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları yüksek düzeydedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler vardır.
- Kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak üst bilişsel okuma stratejileri açısından erkek ve kadın sınıf öğretmeni adayları arasında bir fark yoktur.
- Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları mezun oldukları liseye göre değişmemektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının buldukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Ancak birinci sınıf öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ikinci ve üçüncü sınıflara göre anlamlı derecede daha düşüktür.

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular kuramsal ve uygulamalı çalışmalar doğrultusunda tartışılacak ve sonuçlar vurgulanacaktır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okuma motivasyonları, üst bilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını incelemektir.

Bu araştırmanın alt problemlerinden ilki sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini, okuma motivasyonlarını ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının düzeyini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullandıkları; onların okuma motivasyonlarının ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Akyol ve Ulusoy (2010) çeşitli branşlardan öğretmen adayları ile yaptıkları benzer bir araştırmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerinin çoğu zaman kullanıldığını bulmuşlar ancak bilgilendirici metinleri okumak için gerekli olan stratejiler konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Çeçen ve Alver (2011) Türkçe öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının pragmatik ve analitik stratejileri sık sık kullandıklarını bulmuşlardır. Topuzkanamış ve Maltepe (2010) çeşitli branşlardan öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmadan öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin orta seviye olduğunu göstermişlerdir. Çöğmen (2008) çeşitli branşlardan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini sık sık kullandıkları tespit etmişlerdir. Karasakaloğlu ve diğerleri (2012) Türkçe öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullandıkları rapor etmişlerdir. Ülper ve Çeliktürk (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermişlerdir. Batur ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada genel olarak öğretmen adaylarının kitap okumaya karşı tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin, okuma motivasyonlarının ve okuma tutumlarının yüksek olduğu ve bu araştırmadan elde edilen bulguların literatürle tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Elde edilen bulgular sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeye yakın bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer yandan sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okuma sürecinde anlama otomatik olarak gerçekleşmemektedir. Bundan ziyade okuma stratejik bir süreçtir. Bu süreçte okur, bilişsel olarak çeşitli stratejiler kullanmalı ve anlama sürecini derinleştirebilmelidir. Kullanılan bu stratejiler anlamayı kolaylaştırmaktadır (Tompkins, 2010; Tracey ve Morrow, 2017; Vacca ve diğerleri, 2006). Okuduğunu anlaması kolaylaşan okurların okumaya ilişkin motivasyonlarının ve tutumlarının da yükselmesi beklenebilir. Bu araştırmanın sonuçları okuma stratejilerini daha fazla kullanan öğrencilerin okuma tutumlarının ve okuma motivasyonlarının da yüksek olacağını desteklemektedir. Yapılan diğer araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir (Çöğmen, 2008; Çetinkaya Edizer, 2015).

Bu araştırmanın bir diğer bulgusunda ise sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları ile kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları arasında pozitif, anlamlı ve orta bir düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak okumaya ilişkin motivasyonları yüksek olan bireylerin okuma tutumlarının da yüksek olması beklenebilir. Okuma motivasyonu yüksek olan okurlar kişisel amaçlar için okumakta, okuma sürecinde çeşitli stratejiler kullanmakta ve diğerleri ile daha fazla sosyal etkileşim kurmaktadır (Gambrell, 2011b). Tüm bunlara dayalı olarak kitap okumayı merakını gidermek ve eğlenmek için gerçekleştiren öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının yükselmesi beklenebilir. Yapılan diğer araştırmalar bu bulguları desteklemektedir (Baki, 2018; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012; Yıldız ve Akyol, 2014).

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri de sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini, okuma motivasyonlarını ve kitap okuma

alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını cinsiyete göre incelemektir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, okuma motivasyonlarının ve okuma tutumlarının kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma tutumlarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar diğer araştırmalar keskin bir şekilde kadın öğretmen adaylarının okuma tutumları ile motivasyonlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir (Arı ve Demir 2013; Aslantürk ve Saracaloğlu 2010; Batur ve diğerleri, 2010; Bozpolat 2010; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Duman ve Gökmen, 2018; Savaşkan ve Özdemir, 2017; Özdemir ve diğerleri 2015; Ürün Karahan, 2015). Ancak üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu diğer araştırmaların bulguları ile çelişmektedir. Birçok araştırma kız öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir (Çetinkaya Edizer, 2015; Çeçen ve Alver, 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Çoğmen, 2008).

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri de sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini, okuma motivasyonlarını ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını mezun olunan lise türüne göre incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular mezun olunan lise türünün sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarında anlamlı farklılık yaratan bir değişken olmadığını göstermiştir. Alanyazındaki birçok araştırma bu bulguları desteklemektedir (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Bozpolat, 2010; Baydilek ve diğerlerinin, 2018; Çeçen ve Alver, 2011). Bozpolat (2010) yaptığı araştırmada son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında mezun olunan lise bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Çeçen ve Alver'in (2011) Türkçe öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da benzer şekilde üst bilişsel okuma stratejilerinin mezun olunan lise türüne göre değişmediği görülmüştür. Benzer şekilde Baydilek ve diğerlerinin (2018) yaptıkları bir diğer çalışmada öğretmen adaylarının üst bilişsel öğrenme stratejilerinin mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Alanyazında yapılan araştırmalardan

elde edilen bulguların bir tanesi bu çalışma ile çelişmektedir. Ürün-Karahan'ın (2015) yaptıkları bir çalışmada ise öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının süper liseden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Bu araştırmanın son alt problemi de sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini, okuma motivasyonlarını ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını buldukları sınıf düzeyine göre incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre değişmediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının okuma tutumları ve alışkanlıklarına ilişkin yapılan araştırmalar sınıf düzeyine anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusunu desteklemektedir (Batur ve diğerleri, 2010; Çetinkaya Edizer, 2015; Duman ve Gökmen, 2018; Yıldız ve diğerleri, 2015). Benzer şekilde üst bilişsel okuma stratejilerinin sınıf düzeyine göre incelendiği bazı araştırmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir (Çetinkaya Edizer, 2015; Kana, 2015). Ancak Çeçen ve Alver (2011) ve Çöğmen (2008) üst bilişsel okuma stratejilerine ilişkin bulguları bu çalışma ile çelişmektedir. Okuma motivasyonu açısından bakıldığında ise birinci sınıf öğretmen adaylarının okuma tutumlarının ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının tutumlarına göre anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonunu sınıf düzeyine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmen adaylarının okuma becerilerinin gelişiminde üst bilişsel okuma stratejilerinin, okuma motivasyonlarının ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde ve birbirleri ile ilişkili değişkenler olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları mezun oldukları liseye göre değişmemekle birlikte birinci sınıf öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının ikinci ve üçüncü sınıflara göre derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları, erkek öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

- Birinci sınıf öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının düşük olması sebebi ve okuma motivasyonlarına ilişkin tutumları mezun oldukları liseye göre değişmemesi sonuçlarına dayanarak, lise türü fark etmeksizin tüm liselerde öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Erkek öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının kadın öğretmen adaylarından daha düşük olmasından dolayı, erkek öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını artırıcı çalışmalar yapılarak bu farkın giderilmesi sağlanmalıdır.

İleriki araştırmalara yönelik öneriler ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Sınıf öğretmenliği programlarında bu stratejik ve duyuşsal değişkenlerin geliştirilmesine ve incelenmesine yönelik daha fazla nicel çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğretmen adaylarının okuma becerilerini izlemeye dönük boylamsal ve yordayıcı araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Yapılan diğer araştırmaların da ağırlıklı olarak nicel paradigmaya dayandığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının nedenleri ve nasıllarını keşfetmeye yönelik daha fazla nitel çalışma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364–373.
- Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aksaçlıoğlu, A., G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanımlarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi* 21, 1 (2007), 3-28
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlamaya etkisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H.(2006).*Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yay.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri* (5. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 878-884.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *Reading Teacher*, 57(6), 554-565.
- Arı, E., & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.

- Aslantürk, E. & Saracalolu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155–176
- Aydın, E., Demirtaş, T., Süğümlü, Ü., Kanta, Z., Keskin, K., & Göçen, G.(2013).*Yaşam boyu okuma eğitimi(1)*. Ankara : Pegem Akademi
- Aydın-Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Aytan, N. (2015). *Yaratıcı okuma*. İstanbul: Nobel yay.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Baki, Y. (2018). The Effect of reading motivations of 6th, 7th and 8th grade students on reading attitudes: A structural equation modeling. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1).
- Batur, Z., Gülveren, H. & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Baydilek-Başara, N., Altay, B. & Saracaloğlu, A.S. (2018). Okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile resim-iş programı öğrencilerinin üst bilişsel öğrenme stratejilerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 707-720.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Brooks, W. G. (2007). Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing. *The Journal of Educational Research*, 100, 177e191
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(1),411-428

- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Can, R., Türkyılmaz M., & Karadeniz A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 1-21.
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C., & Deacon, S. H. (2017). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioral study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 34-48.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Dergisi*, 13, 101-130
- Çakıroğlu, A. & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama Başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13
- Çeçen, M. A., & Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çeliktürk, Z. & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. doi:10.17051/io.2015.03320
- Çetinkaya Edizer, Z.(2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 645-658.
- Çoğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

- Çöğmen, S. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 th ed.). Boston: Pearson.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 80-88.
- Demirel, Ö.(2003).*Türkçe öğretimi*(5),Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Dilci, T., & Babacan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 47-64.
- Duman, B., & Gökmen, T. (2018). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-22.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(6), 207-223
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill..
- Gambrell, L.B. (2011a). *Motivation in the school reading curriculum*. In T.V. Rasinski (Ed.), *Developing reading instruction that works* (pp. 41–65). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Gambrell, L. B. (2011b). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 18.0 Update*. Prentice Hall Press Upper Saddle River, NJ, USA.

- Guthrie, J. T., Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly, 31*(3), 306-332.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review, 13*(3), 283-302.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research, 36*(1), 1-29.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In P.B. Mosenthal, M.L. Kamil, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282-313. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004
- Gunning, T. G. (2010). *Creating literacy instruction for all children* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gül, M. (2013) *Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*(2). Ankara : Pegem Akademi
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara : Pegem Akademi
- Güzel A. & Karatay H. (2013).*Türkçe öğretimi el kitabı*(1). Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 185-195.
- Hennings, D. G. (2000). *Communication in action: Teaching literature-based language arts*. Boston: Houghton-Mifflin.

- Huang, H. C., Tsai, Y. H., & Huang, S. H. (2015). The relevant factors in promoting reading activities in elementary schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(2), 62-70.
- Huang, S. (2017). Reading Practices of pre-service teachers in the united states. *Reading Psychology*, 38(6), 580-603.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yay
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 207-221.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama(2)*. Ankara : Pegem Akademi
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., et al. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3–8 years)*, (Dublin, National Council for Curriculum and Assessment, NCCA)
- Kırkılıç A. ve Akyol H. (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi(2)*. Ankara : Pegem Akademi.
- Kırmızı, F.S.(2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Kocaarslan, M. (2016). Garfield görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin türkçe uyarlama çalışması. *Elementary Education Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının okuma durumları: İlgi, alışkanlık ve okuma düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(1), 11-32.
- MEB. (2005- 2006). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology, 94*(2), 249.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of scientific research literature on reading and it's mplications for reading instruction*. Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Polat, C., (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası 2008, 9*(2), 431-465.
- Özdemir, O., Özdemir, M., & Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 219-233.
- Özen, F., & Durkan, E. (2016). Üst bilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(14), 565-586.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A Step by step guide to data analysis using SPSS*. Berkshire, UK: Open University Press.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washnigton DC: Rand Education.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher, 65*(8), 516-522.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of teading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057–1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (2004). *Reading as a meaningconstruction process: the reader, the text, and the teacher*. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, Present, and Future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-Based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., & Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (adnan menderes ve uludağ üniversiteleri örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 457-480.
- Savaşkan, V., & Özdemir, A. (2017). Determining the variables that affect the reading motivation of educational faculty students. *Educational Research and Reviews*, 12(13), 660-676.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489.
- 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. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. doi:10.1007/s11145-008-9133-y
- TDK, (12 Haziran 2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. 12 Haziran 2019, <http://sozluk.gov.tr/>
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5th ed.) Boston: Pearson Education Inc.

- Topuzkanamış, E., & Maltepe S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 655-677
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models* (3rd ed.). New York, NY: Guilford
- Tuna, L. (2016) *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ülper, H. & Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: mehmet akif ersoy üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1033-1057.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*(3). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ürün-Karahan, B.(2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 10(11), 1569–1586.
- Vacca, J.A., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., & McKeon, C.A. (2006). *Reading and learning to read* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Walberg, H. and Tsai, S. (1985), “Correlates of reading achievement and attitude: a national assessment study”, *Journal of Educational Research*, 78(3), 159-67.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between u.s. and chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Woodrome, S. E., & Johnson, K. E. (2009). The Role of visual discrimination in the learning-to-read process. *Reading and Writing*, 22(2), 117-131.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

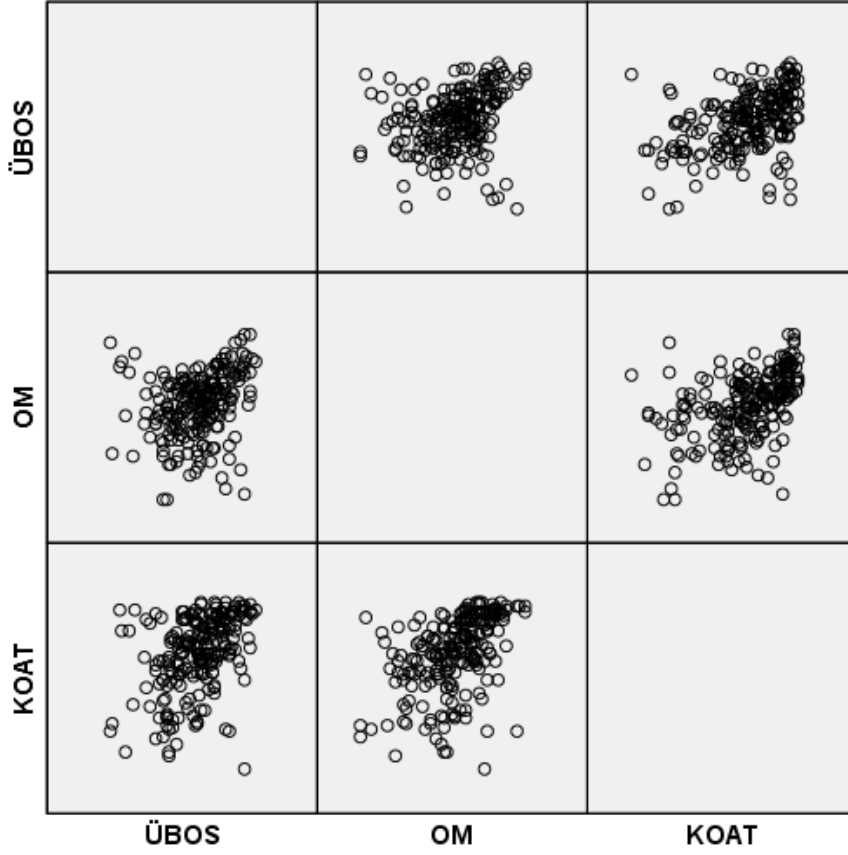
- Yamac, A., & Sezgin, Z. C. (2018). Relationships among fourth graders' reading anxiety, reading fluency, reading motivation, and reading comprehension. *Education and Science, 43*(194), 225-243.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types? *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(3), 1541-1547.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.
- Yıldız, D. Ç., Ceran, D., & Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(3), 141-166.
- Yıldız C., Okur A., Arı G., Yılmaz Y., (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*(3). Ankara : Pegem Akademi
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(44), 348-359.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online, 5*(1), 1-6.
- Yücebaş, A. (2017). *Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1: Toplanan Verilerin Normalliğine İlişkin Analiz Sonuçları	77
Ek 2: Veri Toplama Araçları	82

EK 1: TOPLANAN VERİLERİN NORMALLİĞİNE İLİŞKİN ANALİZ SONUÇLARI

A. KORELASYON TESTİ VARSAYIMLARINDA DOĞRUSALLIK VARSAYIMININ TESTİNE İLİŞKİN SAÇILIM GRAFİKLERİ



B. KORELASYON TESTİ NORMALLİK VARSAYIMI ÇARPIKLIK VE BASIKLIK KATSAYILARI

ÜBOS	Çarpıklık	-,436
	Basıklık	,098
OM	Çarpıklık	-,501

	Basıklık	,104
KOAT	Çarpıklık	-,822
	Basıklık	,021

C. T TESTİ CİNSİYETE GÖRE ÇARPIKLIK VE BASIKLIK KATSAYILARI

ÜBOS	Kadın	Çarpıklık	-,408
		Basıklık	,077
	Erkek	Çarpıklık	-,517
		Basıklık	,233
OM	Kadın	Çarpıklık	-,556
		Basıklık	,600
	Erkek	Çarpıklık	-,211
		Basıklık	-,728
KOAT	Kadın	Çarpıklık	-,926
		Basıklık	,230
	Erkek	Çarpıklık	-,687
		Basıklık	-,154

D. MEZUN OLUNAN OKUL TÜRÜNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA) NORMALLIK TESTİ ÇARPIKLIK VE BASIKLIK KATSAYILARI

ÜBOS	Anadolu Lisesi	Çarpıklık	-,614
------	----------------	-----------	-------

		Basıklık	,216	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Çarpıklık	-,373	
		Basıklık	,046	
	Düz Lise	Çarpıklık	-,392	
		Basıklık	,265	
	Diğer	Çarpıklık	,304	
		Basıklık	-,863	
OM	Anadolu Lisesi	Çarpıklık	-,581	
		Basıklık	,044	
	Anadolu Öğretmen Lisesi	Çarpıklık	-,275	
		Basıklık	-,181	
	Düz Lise	Çarpıklık	-,443	
		Basıklık	-,157	
	Diğer	Çarpıklık	-,539	
		Basıklık	1,168	
	KOAT	Anadolu Lisesi	Çarpıklık	-,721
			Basıklık	-,186
Anadolu Öğretmen Lisesi		Çarpıklık	-,832	
		Basıklık	-,409	
Düz Lise		Çarpıklık	-1,160	

		Basıklık	1,584
	Diğer	Çarpıklık	-,276
		Basıklık	-1,271

E. SINIF DÜZEYİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ (ANOVA)
NORMALLİK TESTİ ÇARPIKLİK VE BASIKLIK KATSAYILARI

ÜBOS	1.sınıf	Çarpıklık	-,252
		Basıklık	-,366
	2.sınıf	Çarpıklık	-,465
		Basıklık	,501
	3.sınıf	Çarpıklık	-,449
		Basıklık	,030
	4.sınıf	Çarpıklık	-,382
		Basıklık	,423
OM	1.sınıf	Çarpıklık	-,209
		Basıklık	-,313
	2.sınıf	Çarpıklık	-,621
		Basıklık	-,087
	3.sınıf	Çarpıklık	-,111
		Basıklık	-,079

	4.sınıf	Çarpıklık	-,449
		Basıklık	,284
KOAT	1.sınıf	Çarpıklık	-,207
		Basıklık	-,946
	2.sınıf	Çarpıklık	-,752
		Basıklık	,022
	3.sınıf	Çarpıklık	-1,252
		Basıklık	,988
	4.sınıf	Çarpıklık	-,899
		Basıklık	,054

EK 2: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Aşağıda okuma ile ilgili cümleler vardır. Her bir cümleyi okuyarak lütfen kendiniz için ne kadar doğru olduğuna karar verin ve aşağıdaki ölçekten bir numara seçerek cümlenin yanına yazın.

1	2	3	4	5
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

Maddeler	Cevabınız
1. Bir kitap veya makale ilgi çekiciyse, ne kadar zor okunduğu umurunda olmaz.	
2. Okuma olmasaydı hayatım aynı olmazdı.	
3. Bazen arkadaşlarım ne kadar çok okuduğuma şaşırırlar.	
4. Arkadaşlarım ve ben, özellikle hoşumuza giden kitap ve makaleleri değiş tokuş etmekten zevk alırız.	
5. Benim için okumaya vakit ayırmak önemlidir.	
6. Diğer etkinliklerle kıyaslarsak, okuma benim için önemlidir.	
7. Eğer okuduğum materyaldeki bilgiler bana daha sonra lazım olacaksa, bunların lazım olacağı zamandan çok önce okumayı bitiririm.	
8. İş performansım veya üniversitede aldığım notlar, okuma etkililiğimin bir göstergesidir.	
9. Okuyarak diğer insanlara iyi örnek olurum.	
10. Hızlı okurum	
11. Okumak hayatımı daha anlamlı kılar.	
12. Benim için okuduklarımdan edindiğim bilgiler hakkında övgü almak önemlidir.	
13. Okuduklarım hakkında başkalarının bana soru sorması hoşuma gider çünkü bu sayede bilgimi gösterebilirim.	
14. Benim için diğer insanların ne kadar çok okuduğum hakkında yorum yapması önemlidir.	
15. Zor, düşündürücü kitap ve makaleleri severim.	
16. İşim veya üniversitedeki derslerim için gerekli tüm okumaları tamamlarım.	
17. Zor kitap ve makaleleri anlayabildiğimden eminim.	
18. İyi bir okuyucuyumdur.	
19. İş veya üniversite performansımı geliştirmek için okurum.	

KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

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

ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

	Aşağıda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hic Kullanmam	Nadiren Kullanırım	Bazen Kullanırım	Sık sık Kullanırım	Her zaman Kullanırım
1	Okurken, konuyu anlamama ve bilgime katkı sağlayıp sağlamadığıma göre metni değerlendiririm.					
2	Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum.					
3	Okuduklarımı anlamama yardımcı olması için konu hakkındaki önceki bilgilerimi hatırlamaya çalışırım.					
4	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konu hakkındaki önceki bilgilerimi tekrar düşünür ve gözden geçiririm.					
5	Okurken, metnin içeriğine bağlı olarak, konuyla ilgili başta sorduğum soruları tekrar düşünüp, gözden geçiririm.					
6	Bir metni okuduktan sonra, metni anlayıp anlamadığıma karar vermek için yapılabilecek diğer yorumları da düşünürüm.					
7	Metni okurken, yeni bilgilerle, önceki bilgilerim arasındaki farkın farkında olurum.					
8	Metni anlamamı sağlayacak temel bilgi açık olarak metinde ifade edilmemişse, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalışırım.					
9	Okuduklarımın, okuma hedeflerime uyup uymadığına bakarım.					
10	Okuma hedeflerime yönelik bilgiyi araştırırım.					
11	Metnin ilerleyen bölümlerinde sunulacak olan bilgiler ile ilgili tahminde bulunurum.					
12	Metni okurken, metnin anlamı için önemli olan bilmediğim kelimelerin anlamını çıkarmaya çalışırım.					
13	Okurken, o an okuduğum bölümleri daha önce tahmin edip edemediğimi kontrol ederim.					
14	Okurken, daha iyi anlamak için kendi yetilerimi de kullanırım. Örneğin; eğer iyi bir okuyucu isem metnin yazılı kısmına; şekillerde ve diyagramlarda iyiysem şekil ve diyagramlardaki bilgiye yoğunlaşırım.					
15	Okurken, metni daha iyi anlamak için betimlemeleri kafamda canlandırırım.					
16	Bir metnin ne kadar zor ya da kolay olduğunun farkındayım.					
17	Bilgileri daha sonra hatırlamak için okurken notlar alırım.					
18	Daha sonra kolaylıkla yerini bulmak için okurken önemli bilgilerin altını çizerim ya da renkli kalemle üzerini çizerim.					
19	Okurken, metni daha iyi anlamak için kenarlara soru ve notlar yazarım.					
20	Bilgileri hatırlamak için okurken altlarını çizmeye özen gösteririm.					
21	Bilgileri hatırlamak için metni birden fazla okurum.					
22	Anlamada zorluk çekiyorsam, metni tekrar okurum.					