

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI
İLE ÖĞRENCİLERE OKUDUĞUNU KAVRAMA BECERİLERİNİ
KAZANDIRMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

ŞAZİYE ÇALIŞIR

AMASYA
Şubat – 2023

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI
İLE ÖĞRENCİLERE OKUDUĞUNU KAVRAMA BECERİLERİNİ
KAZANDIRMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Hazırlayan
Şaziye ÇALIŞIR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fatih CAN

AMASYA – 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Şaziye ÇALIŞIR tarafından hazırlanan “İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE ÖĞRENCİLERE OKUDUĞUNU KAVRAMA BECERİLERİNİ KAZANDIRMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 26/01/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Unvan İsim SOYİSİM

.....

Üye : Unvan İsim SOYİSİM

.....

Üye : Unvan İsim SOYİSİM

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. 26/01/2023

.....

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

26/01/2023

Şaziye ÇALIŞIR

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE ÖĞRENCİLERE OKUDUĞUNU KAVRAMA BECERİLERİNİ KAZANDIRMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şaziye ÇALIŞIR

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak / 2023

Danışman: Doç. Dr. Fatih CAN

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile öğrencilere okuduğunu kavrama becerisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu amaçla ilkokul öğretmenlerinin motivasyonlarının ve öğrencilere okuduğunu kavrama becerisi düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görevi, görev yeri, sınıf mevcudu, mesleki gelişim ile akademik ilgilerine göre ilişkisi incelenmiştir. Betimsel tarama modeli ile modellenen araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, Kars ilinde görev yapan 324 ilkokul öğretmenidir. Araştırmada Epçaçan ve Erzen (2010) tarafında geliştirilen Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği ile Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin tespiti amacıyla geliştirilen İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda motivasyon değişkeninin yaş ve sınıf mevcudu faktörlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; cinsiyet, eğitim durumu, görevi, görev yeri, mesleki gelişim ile akademik ilgilerine göre ise kısmi farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri genel boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek motivasyonu, kavrama becerisi, okuma becerisi, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PROFESSIONAL MOTIVATIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND THE LEVELS OF READING TO GAIN COMPREHENSIVE SKILLS TO STUDENTS

Şaziye ÇALIŞIR

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Elementary Education, M.A., January / 2023

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fatih CAN

The aim of this research is to investigate the relationship between primary school teachers' professional motivation and their level of gaining students' reading comprehension skills. For this purpose, the relationship between the motivation of primary school teachers and the level of students gaining reading comprehension skills according to gender, age, educational status, duty, place of duty, class size, professional development and academic interests were examined. The sample of the research modeled with the descriptive survey model is 324 primary school teachers working in the province of Kars, selected by simple random sampling method. The Reading Comprehension Scale developed by Epçan and Erzen (2010) and the Primary School Teacher Motivation Scale developed by Öztürk and Uzunkol (2013) to determine the motivation levels of primary school teachers for the teaching profession were used in the research. As a result of the data analysis, it was found that the motivation variable did not differ significantly according to the age and class size factors; It was found that there were partial differences according to gender, educational status, duty, place of duty, professional development, and academic interests. It was concluded that there is a significant and positive relationship between the Vocational Motivation of Primary School Teachers and the general dimensions of Reading Comprehension Skills for Students.

Keywords: Professional motivation, comprehension skill, reading skill, classroom teacher.

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanması sırasında her zaman maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ederim. Bu tezin yazılması aşamasında yapıcı eleştiri, değerli katkı ve emekleri için danışmanım Doç. Dr. Fatih CAN Hocama içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Bu vesileyle tüm hocalarıma ve tezime katkı sağlayan meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Şaziye ÇALIŞIR

26/01/2023



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Tanımlar	3

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Motivasyon	5
2.1.1. Motivasyon Türleri	7
2.1.1.1. İç Motivasyon	7
2.1.1.2. Dış Motivasyon.....	7
2.1.2. Motivasyon Teorileri	9
2.1.2.1. Kendi Kaderini Tayin Teorisi.....	9
2.1.2.2. Organizma Motivasyon Teorisi	10
2.1.2.3. Beklenti Teorisi	10
2.1.2.4. Hijyen Motivasyon Teorisi.....	11
2.1.3. Motivasyon Süreci	12

2.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu.....	14
2.3. Okumaya Genel Bir Bakış	17
2.3.1. Okuma Süreçlerinin Modelleri	18
2.4. Okuduğunu Anlama.....	18
2.5. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Temel Faktörler	20
2.5.1. Akıcı Okuma	20
2.5.2. Okumada Bilişsel Faktörler	21
2.5.3. Okumada Çevresel Faktörler	23
2.5.4. Bireysel Farklılıklar ve Okuduğunu Anlama Zorlukları.....	24
2.6. Okuduğunu Anlama Stratejileri	24
2.6.1. Okuma Stratejileri	25
2.6.2. Okuma Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	26
2.6.3. Okuma Stratejisi Talimatı	27
2.6.4. Okuma Modelleri	29
2.7. İlkokul Öğretmenlerinin Okuduğunu Kavrama Becerileri Kazandırmadaki Rolü	29
2.8. İlgili Araştırmalar.....	30

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.4. Veri Analizi.....	36

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	38
4.1. Araştırmanın Demografik Bilgileri.....	38
4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarına Yönelik Bulgular.....	40

4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırmasına Yönelik Bulgular	41
4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırma Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	42
4.4.1. Cinsiyet	42
4.4.2. Yaş Grupları	43
4.4.3. Eğitim Durumları	44
4.4.4. Görevler	46
4.4.5. Görev Yeriniz	47
4.4.6. Sınıf mevcutları	49
4.4.7. Mesleki Gelişim Araştırması	50
4.4.8. Akademik Araştırma	53
4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırması Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	55

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	58
5.1. Cinsiyet	59
5.2. Yaş	60
5.3. Eğitim Durumları	61
5.4. Görev Durumları	61
5.5. Görev Yeri	61
5.6. Sınıf Mevcutları	61
5.7. Mesleki Gelişimleri	61
5.8. Ölçek Genel ve Alt Boyutları	62
5.9. Akademik Gelişimleri	62
5.10. Ölçek ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki	63
KAYNAKÇA	66

EKLER.....	77
Ek 1. Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği	78
Ek 2. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği.....	79
Ek-3. Araştırma İzinleri ve Onayları.....	80
Ek-4. Araştırma İzinleri (Valilik)	83
ÖZ GEÇMİŞ	85



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler	36
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Bilgileri	38
Tablo 3. Katılımcıların Yaş Bilgileri	38
Tablo 4. Katılımcıların Eğitim Düzeyi Bilgileri	38
Tablo 5. Katılımcıların Görev Durumu Bilgileri	38
Tablo 6. Katılımcıların Görev Yeri Bilgileri	39
Tablo 7. Katılımcıların Girdikleri Sınıf Mevcudu Bilgileri	39
Tablo 8. Katılımcıların Mesleki Gelişim Araştırmaları Bilgileri.....	39
Tablo 9. Katılımcıların Akademik Araştırmaları Bilgileri	39
Tablo 10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarına Yönelik Bulgu	40
Tablo 11. İlkokul Öğretmenlerinin Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırmasına Yönelik Bulgu	41
Tablo 12. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Cinsiyetleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması	42
Tablo 13. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Yaş Grupları Değişkenine Göre Karşılaştırılması	43
Tablo 14. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri İle Eğitim Durumları Değişkenine Göre Karşılaştırılması	45
Tablo 15. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması	46
Tablo 16. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Görev Yeri Grupları Değişkenine Göre Karşılaştırılması	47
Tablo 17. LSD Analiz Sonuçları.....	48
Tablo 18. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Sınıf Mevcutları Grupları Değişkenine Göre Karşılaştırılması	49
Tablo 19. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Mesleki Gelişimleri Değişkenine Göre	

Karşılaştırılması	50
Tablo 20. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Akademik Gelişim İstekleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 21. Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu	56



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İçsel ve Dışsal Motivasyon (Ryan ve Deci, 2000: 61)	6
Şekil 2. Okumayı Öğrenmenin Bilişsel Temelleri: Bir Çerçeve (Wren, 2022: 13).....	22



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
ANOVA	Analysis of variance (varyans analizi)
LSD	Least significant difference (en önemsiz fark)



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Kavrama becerisi, öğrenme eyleminin gerçekleşebilmesi için gerekli şartlardan biridir. Okuduğunu kavrayabilen bireyler, bilgiyi sentezleyerek öğrenirler. Araştırmalar, öğrencilerin, okul ortamı dışında karşılaşacakları karmaşık metinleri anlamak için gerekli okuma becerilerine sahip olmadıklarını göstermektedir (Risinger, 2013: 7-8). Hâlbuki öğretim ortamlarına veya gerçek dünyaya girdiklerinde karmaşık metinleri anlayabilmeleri gerekmektedir. Öğrencileri akademik ve sosyal hayata daha iyi hazırlamak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müfredat değişikliklerinde bu konuya özel bir önem verdikleri görülmektedir. Müfredat ile öğrencilerin mezun olduklarında yetkin okuryazarlık becerilerine sahip olarak üniversiteye ve kariyer basamaklarına hazır olmaları hedeflenmektedir (Hill, 2011: 42). Müfredatın okuryazarlık üzerindeki vurgusu, artan okuma eğitimi için doğru yönde atılmış bir adım olsa da, birçok öğretmen ilkökul düzeyinde okuma öğretmek için yeterli donanımına sahip değildir (Ivey ve Broaddus, 2000: 69-72). Tüm içerik alanlarındaki öğretmenlerin, öğrencilere içerik alanlarıyla ilgili karmaşık bilgilendirici metinleri nasıl okuyacaklarını öğretebilmeleri ve öğrencileri bu metinleri bağımsız olarak okuyabilmeleri için motive edebilmeleri gerekmektedir.

Bu yüzden öğrencilerin daha iyi okuyucu olmaları için şu anda olduğundan daha sık okuma pratiği yapmaları gerekmektedir. Tilley'e (2009: 41) göre okuma motivasyonu ve anlama doğrudan ilişkilidir. Bir kişi bir beceride daha iyi olmak istiyorsa, o beceriyi uygulamak için daha fazla zaman harcaması gerekmektedir. Bundan dolayı, ilkökul öğrencilerinin, öğretmenlerinden bağımsız olarak okumuyor ve okuma pratiği yapmıyorsa, o zaman iyi bir okuyucu olamamaktadır.

Araştırmalar, öğrencinin sınıf düzeyi ilerledikçe okumaya ilgisi ve bağımsız okumaya yönelik motivasyonlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Örneğin Yıldız ve Kaman (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ilk okuma becerisini kazanmalarından itibaren yıllar geçtikçe okuma motivasyonlarının düştüğünü bulmuşlardır. Lau (2009), okuma sıklığı, okumaya harcanan zaman ve okuma derinliği ölçeğinde yüksek puan alanların, düşük puanlara sahip kişilere göre sekiz kat daha fazla okuduklarını belirlemiştir.

Öğretimin odağında, hayati bir faktör olan, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmak değil, okuduğunu anlamayı geliştirmek olmuştur. Okuma motivasyonu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilemektedir (Batmaz & Erdoğan, 2019). Bu

nedenle, öğretmenler, öğrencilerin daha iyi okuyucular olmalarını istiyorlarsa, öğrencileri motive etmeleri ve bağımsız bir şekilde okuyucu olmalarına yönelik olarak nasıl motive edeceklerine odaklanmalıdırlar.

Bu çalışmanın temel problemini, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek oluşturmaktadır. Araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerinin çeşitli değişkenlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığı da incelenmiştir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Cinsiyetleri arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?
2. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile yaş grupları arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?
3. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile eğitim durumları arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?
4. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile görev durumları arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?
5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile görev yeri grupları arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?
6. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile sınıf mevcutları grupları arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?
7. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile mesleki gelişimleri arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?
8. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile akademik gelişim istekleri arasında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile öğrencilere okuduğunu kavrama becerileri düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bunun için İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları Ölçeği ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları öğrencilerin okuduğunu kavramasını etkileyen önemli bir değişken olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin okuduğunu kavramada öğretmenin rolü ölçek aracılığıyla değerlendirilmiş ve değişkenler arasındaki korelasyon test edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitimin kalitesi öğretmenlerin kalitesine bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin gelişimi için çeşitli mesleki gelişim programları, yüksek bir öğretim standardını iyileştirmek ve sürdürmek için kurulmuştur.

Meslek olarak öğretmenlik, psikoloji ve sosyoloji kuramları açısından birçok meslekten önemli ölçüde farklılık gösterir. Öğrenci, meslektaş, aile ve diğer eğitimle ilgili paydaşlarıyla etkileşimde olan ve bu ise mesleğin temel yeterlik alanlarından biridir (Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2021). Bu yönüyle mesleği icra ederken duygu durumları etkilerinin diğer meslekler arasında meslek motivasyonu yönüyle farklı olduğu söylenebilir. Meslek yönüyle öğretmen; eğitime dair politika ve kanunlara göre hareket ederken toplumun beklentileri, öğrencinin ve velinin beklentisini, üst yönetim beklentisi gibi birçok farklı dinamikten doğrudan veya dolaylı olarak etkilenir.

İşine gönül veren öğretmen, sınıfındaki öğrencileri bir doktor hassasiyeti bir bahçıvan maharetiyle keşfetmeye, öğrenciye verdiği dönütlerle öğrencinin kendisini keşfetmesine ve yeteneklerini geliştirmesine ışık tutar, rehberlik eder.

1.3. Tanımlar

Motivasyon: Motivasyon, çalışanı işini beklenen nitelik ve nicelikte yapması için etkilemek demektir. Genel anlamda, bir veya daha fazla kişiyi belirli bir yöne (hedef ve amaca) yönelik sürekli olarak seferber etmek için gösterilen çabaların toplamıdır (Ergül, 2005).

Mesleki Motivasyon: Temel motivasyonun işletmeye, organizasyona veya kuruma göre değerlendirmektir. “Mesleki motivasyon”un kapsamlı bir tanımı yapılacaksa, işyeri içinde çalışanların belirlenmiş işlere veya görevlere amaç veya maddi/manevi ödül kapsamında erişmek adına gösterdiği davranış ve çabaları içeren psikolojik bir aşamadır (Zeynel, 2014).

Okuduğunu Kavrama: Metinlerdeki fikirlerin ön bilgilerini kullanarak metinleri deşifre etmek ve anlamlandırmaktır. Okuyucu, kelimeyi seslendirerek yazılı kodu çözer ve ardından zihninde seslendirdiği kelimeyi anlamlandırır (Yılmaz, 2008).

Okuduğunu Kavrama Becerisi: Temel eğitim almış bir bireyden anadilini etkin kullanma; dinlediğini veya okuduğunu anlama, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak tam ve doğru bir şekilde ifade etme becerisini kazanmış olması beklenir (Karatay, 2010). Okumanın temel amacı, okuduğunu anlama ve bu şekilde anlama becerisini geliştirmektir. Okuduğunu anlama, ilköğretim düzeyinde öğrencilere kazandırılması gereken, yazılı bir materyali anlamlandırmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren temel dil becerilerinden biridir

(Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000). Okuduğunu anlama becerileri, okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanınası ve algılaması, dil bilgisi, zihinsel beceriler ve dünya ile ilgili becerilere dayanır (Akyol, 2005: 3).



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde motivasyon, motivasyon teorileri, öğretmenlerin mesleki motivasyonu, okuduğunu anlama stratejileri hakkında bilgiler verilmektedir.

2.1. Motivasyon

“Motivasyon” kelimesi Latince “movere” kelimesinden gelmektedir. “Movere” hareket etmek demektir (Korth, 2007: 6). Böylece, bireyleri çalışmaya devam ettiren ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan bir şeylerin bir yansımasıdır. Bir kişinin bir şeyi neden yaptığını açıklamaktadır. Bir kişiye bir şeyi belirli bir şekilde yapmak için bir neden veren veya tekrarlanan davranışlar, ihtiyaçlar ve arzular için bir açıklama veren bir eylem veya süreçtir (Elliot ve Covington, 2001). Kısaca motivasyon, insanı eyleme geçiren iç güçtür.

Örgütsel açıdan motivasyon, iş ortamlarıyla ilgili davranışların uyarılmasını, yönünü ve sürdürülmesini etkileyen süreçlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. İşyerinde, çalışan motivasyonu, işle ilgili faaliyetlere yönelik çaba ve eylem ürettiğinden, örneğin, ortak bir amaç veya ödüle ulaşmak için çalışanın enerjisi harcamaya istekli olması gibi, temel bir itici güç olarak kabul edilmektedir. Bir çalışan motive olduğunda, işi yerine getirmek için şevk ve istek ve iş görevlerini uygulamak ve gerçekleştirmek için güçlü bir kararlılık gösterir (Nguyen, 2017: 38).

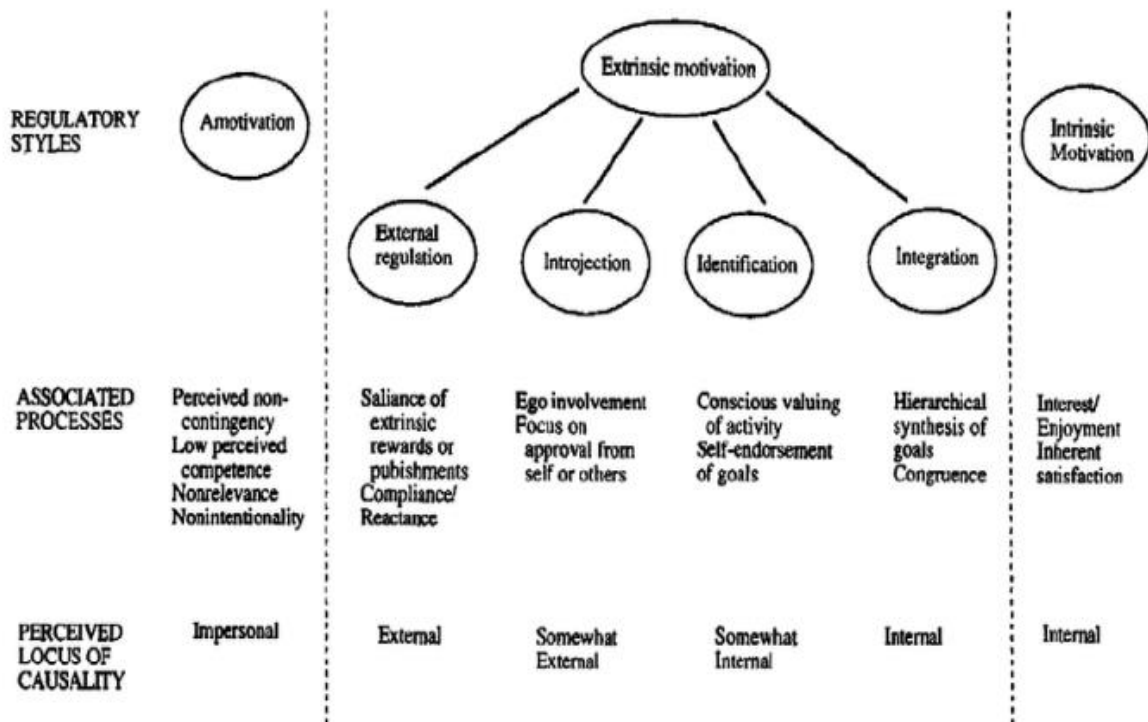
Motivasyon, organizmayı bir amaç için harekete geçiren, bu aktiviteyi sürdürmek için gereken enerjiyi veren ve aktivitenin yönünü belirleyen dürtü ve arzudur (Schunk, 2014). Aslında, motivasyon karmaşık bir terimdir. Her çocuk benzer şekilde motive olmamaktadır. Gerçek öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenen olarak kendilerine, okulda başarılı olmaları için gerekli olan yeteneklere ve kendileri, öğretmenleri ve okul tarafından belirlenen hedeflere yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (Slavin, 2013). Motivasyon teorisinin iki ana bileşeni vardır: İçsel motivasyon ve dışsal motivasyon. İçsel motivasyon, öğrencinin kendi içinde ilginç ve zevkli bulduğu bir şeyle meşgul olmasını ifade eder (Ryan ve Deci, 2000); dışsal motivasyon, manipüle edilebilecek ödüller ve teşvikler kazanma arzusu ile ilişkilidir (Wang ve Guthrie, 2004).

Motivasyon, bir kişinin bir organizasyondaki davranışının yönünü, kişinin çaba düzeyini ve kişinin sebat düzeyini belirleyen psikolojik güçlendiricidir. Motivasyon kavramı geniş olmasının yanı sıra araştırmacılara göre motivasyonun yön, yoğunluk ve kalıcılık olmak

üzere üç ana bileşeni vardır (Robbins ve Judge, 2013). Buna göre yön, bireyi bunu başarmak için bir eylemi gerçekleştirmeye zorlayan bir hedeftir. Bir hedef, bir birey tarafından bilinçli veya bilinçsiz olarak seçilmektedir. Kişiyi hedef seçiminde etkileyen hem iç hem de dış faktörleri içeren faktörler vardır ve nihai hedef, potansiyel alternatifler arasından seçilen en iyisidir. Yoğunluk, bir bireyin hedefe ulaşma sürecinde gösterdiği kararlılık veya çaba düzeyidir; bir kişinin hedefe ulaşmak için ne kadar çaba sarf ettiği ve süreç boyunca ne kadar enerji, zaman, para veya diğer zihinsel veya fiziksel şeylerin kullanıldığıdır. Sebat, bir bireyin engeller olsa bile motivasyonunu zaman içinde sürdürme yeteneğidir.

Motivasyon, başarılı olmanın en önemli kısmıdır. Motive olmuş bir kişi, bir görevi yapmak için isteyerek daha fazla çaba sarf eder ve iyi bir sonuç beklentiler dahilindedir. Hedeflere ulaşıldığında, çalışanlar için tatmin ve keyif duygusu uyandırır ve işyerinde olumlu bir çalışma tutumu oluşturur. Ayrıca kavram, Şekil 1'de gösterildiği gibi İçsel (iç) motivasyon ve Dışsal (dış) motivasyon olarak ayrılabilen motivasyon türlerinin sınıflandırılması bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Şekil 1. İçsel ve Dışsal Motivasyon (Ryan ve Deci, 2000: 61)



İçsel motivasyon, Wigfield ve arkadaşlarına (2004) göre, kişinin yeni şeyler arama ve kendine meydan okuma arzusundan gelmektedir. Öğrenme, bilgi edinme ve öz değerleri ve yetenekleri keşfetme isteğidir. Bir kişinin içsel motivasyona sahip olması, işi ilgi ve zevkle yaptığı anlamına gelmektedir. Bu kişiler, işleriyle meşgul olma, işini tutku ve istekle yapma,

en iyi sonuç için çabalama ve kendini ödüllendirmenin yanı sıra beceri ve yeteneklerini sürekli geliştirme eğilimindedir.

Dışsal motivasyon, Ryan ve Deci'ye (2000) göre, istenen sonuçları elde etmek için faaliyetlerin performansını ifade etmektedir. Dışsal motivasyon hem iç hem de dış faktörlerden kaynaklanabilir. Ancak çoğu zaman içsel faktörlerden ziyade dış faktörlerin etkisinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle cevaplanması gereken asıl soru, dışsal motivasyonun nereden sağlanacağı ve kişinin motivasyonunu nasıl sürdürebileceğidir. Yarışmalar, değerlendirmeler, dışsal ödüller veya cezalar gibi dışsal motivasyonu oluşturan faktörler bulunmaktadır. Aşağıda her iki motivasyona ait detaylar bulunmaktadır.

2.1.1. Motivasyon Türleri

Bu bölümde motivasyon türleri ait hakkında bilgiler verilmektedir.

2.1.1.1. İç Motivasyon

İçsel motivasyon dışarıdan değil, insanın içinden gelmektedir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon, içsel tatmin nedeniyle bir aktivite yapmak olarak tanımlanabilir (Aslan ve Doğan, 2020). Eyleme geçen bir kişi, bunu dış baskılar ya da ödüllerden ziyade eğlence ya da çağrı içerdiği için yapar. İçsel motivasyonun kaynakları okumaya ilişkin olumlu deneyimler, okumaktan zevk alma, okumanın kişisel önemidir.

İçsel motivasyonu kanıtlayan iyi örnekler şunlardır:

- Aktif eğlenceden zevk aldığınız için spor yapmak
- Kazanmak için değil, heyecan verici olduğu için oyun oynamak
- İyi notlar almak için iyi çalışmak vb. (Cherry, 2022).

2.1.1.2. Dış Motivasyon

Dışsal motivasyon, Aslan ve Doğan'a (2020) göre, dışsal yönlerden gelen teşvikleri veya ödüllerle ilişkilendirilmektedir. Paranın, terfinin, tanınmanın, kariyer fırsatlarının ve diğerlerinden olan ödüllere denilir. Diğer bir ifadeyle, somuttur ya da çalışanlar tarafından kovalanması gerekli bir hedeftir. Dışsal motivasyonda, psikolojik davranış ve farklı motive etme yöntemlerini tanımlayan farklı teorileri içermektedir.

Bu iki grup birbirine tamamen zıttır ve insanların bir şeyi yapmak için nasıl motive olduklarının farklı yollarını anlatırlar. Bu teorilerin her iki anlamı da yüzeyseldir. Ergin ve Karataş'a (2018) göre, "Dışsal", bir insanı veya bir grup insanı bir şeyler yapmaya motive eden

dış faktörler anlamına gelmektedir. Örneğin, para ödülü, kariyer, çalışanlar için ödül yarışması vb. olabilir. Aynı zamanda içsel olan, insanları eyleme teşvik eden faktörlerin içsel olduğu veya zihinlerden geldiği anlamına gelmektedir.

İçsel motivasyon, Edwards ve Johansen (2022), dış dürtünün bir sonucu olarak değil, insanın içinden geldiğini belirtmektedir. Bir kişi içsel olarak motive olmuşsa, bir görevi kendisi için ilginç olduğu için tamamlayacaktır. İçsel motivasyonla merak, ilgi, katılım veya olumlu meydan okuma arasında ilişki kurmaktadır. İnsanlar, bir eylem kendileri için önemli olduğu için motive olduklarında ve kendi kendilerine sürdürülebilir görüldüğünde, o zaman içsel olarak motive oldukları söylenebilir.

Hangi motivasyonun daha iyi olduğu sorusunun doğru bir cevabı bulunmamaktadır. Bazı insanlar içsel olarak daha fazla motive olurken, bazıları dışsal olarak motive olmayı tercih etmektedir. Aslında bu iki motivasyon arasındaki temel fark, dışsalın dışarıdan, içselin ise içeriden gelmesidir. Ayrıca araştırmacılar, bu iki tür motivasyonun insanların davranışlarını farklı şekillerde etkileyebileceğini ve farklı sonuçlara yol açabileceğini bulmuşlardır (Filimonov, 2017).

Dışsal motivasyonun büyük bir gücü vardır. Dış ödüller, kişinin başlangıçta ilgi duymadığı ilgiyi ve katılımı teşvik edebilir. Övgüler, yeni beceriler veya bilgiler edinmeye teşvik edebilir. İnsanlar daha çok çalıştıkları anda, içsel olarak daha motive olurlar. Dış ödüller, bir çalışanın iyi bir iş çıkardığının iyi bir işareti olabilir ve performanslarının pekiştirildiğini anlama şansı verebilir (Cherry, 2022).

Dışsal motivasyon kullanımı, işte verimliliği ve performansı artırabilir, ancak aynı zamanda ödül veya takdir gibi daha az miktarda teşvik uygulamak, çalışanın çalışma isteğinin azalmasına neden olabilmektedir (Reena ve Shakil, 2009). Hizmet sektöründe yer alan garson, işçi vb. çalışanların önceliği müşteri memnuniyetidir. İşverenden övgü almak için değil, sadece müşterisini mutlu etmek için çalışır. Burada dışsal motivasyon olarak aldıkları ücretin veya ikramiye'nin yüksek olması işe yarayabilir. Diğer yandan müşterilerden gelen beğeni veya teşekkür gelmesi o kişilerin içsel motivasyonunu artırır.

Aynı zamanda bilim adamları, dışsal motivasyonun özellikle çocuklar üzerinde dikkatli bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çoğunlukla, dışsal motivasyon, bir çalışanın yaptığı işe hiç ilgi göstermediği veya işi tamamen doğru bir şekilde yapabilme becerisine sahip olmadığı durumlarda iyi bir araçtır. Aslında bu ödüller küçük parçalar halinde verilmeli ve belirli bir davranışı elde etmek için bağlanmalıdır. İçsel ilgi artmaya başlar başlamaz ve bazı temel beceriler kurulur kurulmaz, dış motivasyon araçları yavaş yavaş azaltılmalıdır (Ledford, Gerhart ve Fang, 2013).

Frank (2022), neden içsel olarak ödüllendirilen insanlar, dışarıdan ödüllendirilirlerse, bir şeyler yapmakla ilgilenmezler sorusunun cevabında, ödüllendirilmelerine gerek olmadığını belirtmektedir. Kişiler, işteki rollerini tamamen anlarlar ve yaptıklarıyla sorumlu bir şekilde ilişki kurarlar. Bu tür insanlar kendi amaçları için bir faaliyette bulunurlar. Aslında içsel motivasyona sahip insanlar yaptıkları işten başka nedenlerle zevk alırlar, ancak işverenden aldıkları faydalar için değildir.

Aslan ve Doğan (2020), içsel olanın dışsal olandan daha iyi ve daha etkili olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte, bazen insanlar faaliyete katılmak için içsel bir istek duymazlar ve dış etkiye sahip olmaları gerekir. Ayrıca Cherry'ye (2022) göre, dışsal motivasyonun içsel motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin üç ana sonuç geliştirmiştir. Bunlar;

1. Ani dışsal ödüller içsel motivasyonu düşürmez

2. Övgü içsel motivasyonu artırabilir

3. Küçük bir iş veya bireysel görev için dışsal ödüller verilirse içsel motivasyon azalır.

Örneğin, bir işveren çalışanını her zaman günlük görevler için övüyorsa, gelecekte bu görevleri yapmak için içsel olarak daha az motive olacaktır.

2.1.2. Motivasyon Teorileri

Bu bölümde motivasyon teorileri hakkında bilgiler verilmektedir.

2.1.2.1. Kendi Kaderini Tayin Teorisi

Kendi Kaderini Belirleme teorisine göre (Ryan ve Deci, 2000), motivasyon türleri, harekete geçirmeyi sağlayan farklı nedenlerle farklılaşmaktadır. İçsel ve dışsal motivasyonlar arasındaki en temel farklılıkları bu teori açıklamaktadır. Kendi Kaderini Belirleme teorisine göre bir şeyi büyük ölçüde ilginç veya zevkli olduğu için yapmak yani kişinin içinden gelerek yapması içsel motivasyondur.

Rodriguez ve arkadaşlarına (2017) göre, teori bir meta-teori olarak tanımlanabilir ve örneğin psikolojik ihtiyaçlar, organizma entegrasyonu, bireysel farklılıklar ve çevresel etkiler gibi farklı mini teorileri içerebilir. Kendi Kaderini Tayin Teorisi, kişilerin yeterlilik, ilişki ve özerklik için temel ihtiyaçları yerine getirmek için çaba sarf ettiğini göz önünde bulundurarak motivasyon konusunda hümanist beklentileri de göstermektedir.

İçer veya dışa ait çeşitli dışsal motive kaynakları, iç veya dış tiplerine göre bilişsel ve sosyal gelişimindeki karşılıkları, bireysel farklılık gösterir (Filimonov, 2017). Ayrıca, Kendi Kaderini Tayin Teorisi, insanların niteliksel olarak performans gösterebilirler bile inisiyatif

göstermelerine yardımcı olan sosyal ve kültürel faktörlere odaklanmaktadır. Koşullar, performans, üretkenlik ve azim artırma dahil olmak üzere, motivasyon ve aktiviteler için en istekli ve yüksek kaliteyi teşvik etmek için kişilerin özerklik, rekabet ve ilişki kurma konusunda daha fazla deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

2.1.2.2. Organizma Motivasyon Teorisi

Organizma motivasyon teorisi, Kendi Kaderini Tayin Teorisinin bir alt teorisidir. Deci ve Ryan'a (2000) göre, teoriyi; farklı dışsal motivasyon biçimlerini ve bu davranışlar için düzenlemenin içselleştirilmesini veya entegrasyonunu teşvik eden veya engelleyen bağlamsal faktörleri tanıtmak için oluşturmaktadır. Organizma teorisinde, özerklik, tamlik ve ilişkililik için bağlamsal yardımın içselleştirme ve bütünleşmeye katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, kişiler daha çok değeri içselleştirmeyi ve bütünleştirmeyi, ona göre seçim yapmayı ve onu sağlayanlarla bağlantı kurmayı tercih ederler. Kendi Kaderini Tayin Teorisine göre, daha özerk motivasyon, çalışanların gösterdiği daha fazla azim ve üretkenliktir.

2.1.2.3. Beklenti Teorisi

Beklenti teorisi, Simone'ye (2015) göre, motivasyonun süreç teorilerine aittir. Bu teori, çalışanların kişisel hedefleri ile örgütsel ödüller veya iş sonuçları arasındaki ilişkiyi göstermek için muhtemelen en iyisidir. Bu teorinin temel sorusu "örgütsel ödüller çalışanların kişisel hedeflerini ne ölçüde karşılıyor ve çalışanlar için çekici mi?" Bu teori motivasyon hakkında herhangi bir öneride bulunmamaktadır. Çoğunlukla, insanların işe yeterli çabayı gösterirlerse tatmin edici ödüller alacaklarına inandıkları fikrine dayanan bilişsel süreçlere odaklanmaktadır. Simone (2015), değişken üzerinde bireysel çaba ve performans, kurumsal ödüller ve kişisel hedeflerden oluşan üç ana ilişkiyi tanımlamaktadır.

Beklenti, çaba ve performans arasındaki ilişkidir. Lunenburg'e (2011) göre, beklenti, çalışanın tamamlayacağı görevle ilgili tahminine bağlıdır. Beklenti 0 ile 1 arasında değişmektedir. Dolayısıyla, bir çalışan çabalarının istenen performans düzeyine ulaşacağını anlarsa değer 0, diğer yandan görevin tamamlanacağını fark ederse değer 1 olacaktır. Araçsallık, performans ve ödüller arasındaki ilişkidir. Bir çalışanın iyi ikramiye almayı hayal etmesi nedeniyle performansını artırabileceği bir durumdur.

Filimonov (2017) ise değerlik kısmını, ödüller/iş sonuçları ile kişisel hedefler arasındaki ilişki olarak belirtmektedir. Bir çalışan tarafından alınan ödüllerin çekiciliğini, değerini ve tercihini ölçer. Değerlik değeri pozitif ve negatif olabilir ve -1 ile 1 arasında

değişebilir. Buna göre stres ve yorgunluk negatif, artan ücret veya ikramiyeler pozitifdir. Başarılı bir motivasyon için değerlik toplamı pozitif olmalıdır.

Bu teori, farklı organizasyonlarda çok yaygındır. Motivasyon durumunu farklı tanınabilir aşamalara bölerek açıklamaktadır. Yöneticiler iş ortamında, iklimde ve kültürde olumlu bir ortam sağlayabilirler. Bu avantajlar, çalışanların motivasyonunu artırabilir ve yeni hedeflere ulaşmak için yeni bir itici güç olabilir (Simone, 2015).

Bununla birlikte, bazı araştırmacılar teorisinin uygulanmasının karmaşık olduğunu düşünmektedir. Her şeyden önce, gerektiği gibi, motivasyon değerliliğini hesaplamak zor olduğundan ve bireyler için ne tür bir puan kullanılacağını seçmekte zorlaşmaktadır. Aynı zamanda, teorisinin tek zayıf yönü olarak çalışanların ancak ikramiye veya maaş artışı gibi yeterli para ödülü alacaklarından emin olduklarında çaba gösterecekleri varsayımdır (Liquisearch, 2022).

2.1.2.4. Hijyen Motivasyon Teorisi

Hijyen motivasyon teorisi veya iki faktör teorisi, Frederick Herzberg tarafından geliştirilmiştir (Erhan ve Bayrakçı, 2022). Kayım'a (2018) göre, memnuniyet ve psikolojik büyüme, motivasyon faktörlerinin bir birimidir. Ancak, memnuniyetsizlik hijyen faktörlerinin bir özelliğidir. Teoriye göre tatmin sağlayan bazı faktörler ve tatminsizliği önleyen bazı işler bulunmaktadır. Memnuniyetin zıttı "memnuniyetsizlik", "memnuniyetsizliğin" zıttı ise "memnun olma" durumudur.

Herzberg bu iş faktörlerini şu şekilde sınıflandırmaktadır (Öztuna, 2010: 59-69):

- Hijyen faktörleri; bu faktörler işyerinde motivasyonun devamlılığı için önemlidir. Uzun vadede olumlu tatmin sağlamazlar. Ancak bu faktörler yoksa, memnuniyetsizliğe yol açarlar. Bu faktörler çalışmak için dışsal faktörlerdir. Hijyen faktörleri, hoşnutsuzluktan kaçınmayı talep ettikleri için memnuniyetsizlik veya bakım faktörleri olarak da bilinir. Hijyen faktörleri, insanların yerine getirmek istediği psikolojik ihtiyaçlarını gösterir.
- Psikolojik faktörlerle ilgilidir. Çalışanların aldığı para veya maaş, lokasyon endüstrisinde aynı seviyede ve rekabetçi olmalıdır.
- Örgüt politikaları. Örgüt çalışma kuralları çok katı olmamalıdır. Molalar, tatiller, kıyafet kuralları, bazen esnek çalışma saatleri vb.
- Ekstra faydalar. Psikolojik faktörün bu yönü, sağlık sigortası, aile üyelerine yönelik bazı faydalar, çalışan yardım programı vb. gibi ikramiyeleri içermektedir.
- Fiziksel çalışma koşulları. İşyerlerinin iyi donanımlı, bakımlı ve ihtiyaca göre

güncellenmesi gerekir. Güvenli, temiz ve hijyenik olmalıdır.

- Statü. Çalışanın statüsü diğerlerine aşına olmalı ve korunmalıdır.
- Kişilerarası ilişkiler. Çalışan, astlar ve akranlar arasında olumlu, kabul edilebilir ve uyumlu bir ilişki olmalıdır. Çatışmalardan ve aşağılamalardan kaçınılmalıdır.
- İş güvenliği. İş güvenliğınden işveren sorumludur.

2.1.3. Motivasyon Süreci

Günümüz çalışma ortamında çalışanları motive etmenin birçok yolu vardır (Ergül, 2005). Küresel çapta şirketler, çalışanlarının motivasyonunu artırmak için farklı stratejiler ve yaklaşımlar kullanmaktadır. Gleeson'a (2022) göre, çalışanlar için en iyi motivasyon onların hayatlarında gerçekten önemli olan bir şeydir. Ayrıca, farklı insanlar farklı değer ve yaklaşımlara sahip olabilir ve bu nedenle çalışanların ihtiyaçlarını anlayabilmek ve uygun motive etme yöntemlerini kullanmak, motivasyon düzeyini artırmaya yardımcı olabilmektedir.

Arnulf'a (2022) göre, para herhangi bir birey için en iyi motive edici olarak kabul edilmektedir. Tarihsel zamana bakıldığında, erken sanayi devriminde insanlık dışı koşullarda çalışan işçilerle kırsal kesimde köle koşullarında çalışanlar arasında büyük farklılıklara neden olan şey paradır. "Ücretli çalışan" sistemine dahil olanlar için para, kendisinden daha fazlasını ifade eder; aynı zamanda özgürlük ve refah demektir. Bu nedenle birçok insan, yaşamlarını ve çalışma koşullarını iyileştirme umuduyla sanayi bölgelerine taşınmaya çalışıyor. Bu maaş beklentisiyle, bugün birçok genç, müreffeh bir gelecek sağlamanın tek yolunun bu olduğunu düşündükleri için, hala daha yoksuldan daha iyi yaşam koşullarına, düşük eğitimden yüksek eğitime doğru çabalamaktadır.

Ama para en iyi ve tek motivasyon kaynağı mı? Yoksa para motivasyonunu aşan motive ediciler var mı? Başka bir açıdan bakıldığında, insanlar para için değil, aynı zamanda başarı, tanınma, ilerleme, büyüme, sorumluluk ve kendi işi gibi birçok şey için de çalışmaktadır (Aksoy, 2022).

Çalışanların pozisyonlarının güçlendirilmesi, motivasyonu artırmanın bir yolu olarak teşvik edilmektedir. Karakaş'a (2014) göre, yetkilendirme, çalışanlara kontrol, verimlilik ve etki hissi vermektedir. Seçim yapmada, çalışma yöntemlerinde ve işe katılımında bir özgürlük duygusu yaratmaktadır. Sorumluluk duygusu ve işi tatmin edici bir şekilde yerine getirme yeteneğı başarı hissi oluşturmaktadır. Ayrıca görev, beklentiler dahilinde ve istenen sonuçlarla gerçekleştirildiğinde yine başarı hazzı ortaya çıkmaktadır. Pek çok araştırma, yüksek güçlendirme motivasyonuna sahip çalışanların daha yüksek iş motivasyonuna sahip olduğunu

ve bunun da buna bağlı olarak daha iyi veya örgütsel üretkenlik ve performansla sonuçlandığını göstermiştir (Öztuna, 2010).

Başarı motivasyonu, başarı ihtiyacı olarak ifade edilmektedir. Başarı bir ihtiyaçtır ve mükemmelliğe ulaşma arzusunu göstermektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Başarı farklı kişilere bağlı olarak değişebilir. Örneğin, iş-yaşam dengesine sahip olmak, kendini işe bağlı ve tatmin hissetmek, ancak hayatın tadını sonuna kadar çıkarabilmek için zevk ve tatmin ihtiyacı duymaktır. Örneğin toplum ve çevre gibi çalışmalarda, bir fark oluşturduğunuz, dünyayı olumlu bir şekilde değiştirdiğinizi veya onu yaşamak için daha iyi bir yer yaptığınızı hissetmek gerçekten güçlü bir motive edicidir (Ergül, 2005).

Bir motive edici olarak yükselme, örgütte daha yüksek bir pozisyona terfi etme, daha yüksek maaş ve daha fazla fayda sağlama fırsatlarını göstermektedir. Tüm çalışanlar aynı ilerleme motivasyonunu paylaşmaz, bu nedenle her çalışanın ihtiyaçlarını anlamak ve memnuniyet basamaklarına ulaşmalarına yardımcı olmak aynı zamanda çalışanları motive etmenin bir yoludur (Tunçer, 2012).

Büyüme motivasyonu, çalışanları elde tutmaya yardımcı olan motivasyonlardan biri olduğu için ilerleme motivasyonuna oldukça benzemektedir. Bununla birlikte, tanım daha geniştir ve yalnızca kariyer terfisi veya daha iyi maaş ve yan haklar ile ilgili değildir. İyi çalışanlar hevesli, istekli, kararlı ve hepsinden önemlisi hırslıdır. Her zaman büyümek, daha fazla bilgi edinmek, yeni beceriler öğrenmek, ağlarını genişletmek ve farklı pozisyonlarda kendilerine meydan okumak için daha iyi fırsatlar aramaktadır. Çalışanların büyüme motivasyonunu sağlamak ve teşvik etmek, motivasyon düzeyini artırmanın temel yöntemidir (Lipman, 2022).

İşin kendisi de çalışan motivasyonuna katkıda bulunmaktadır. Bir çalışanın işini kesinlikle sevebileceği, aldığı ücretten memnun olabileceği ve iş arkadaşlarıyla iyi ilişkileri olabileceği varken, yine de işin kendisini tamamen sıkıcı bulabilmektedir (Köse, 2019). Yönetici, çalışanları gerçekten motive etmek istiyorsa, ilginç işler oluşturmalı ve onlarla meşgul olmalarına izin verilmelidir. Bu, güçlü çalışma kültürleri oluşturmak, yaratıcı düşünciyi ve yeniliği teşvik etmek ve özellikle sağlıklı, eşit olmayan ve güçsüz çalışma ortamlarından kaçınmak anlamına gelmektedir (Landrum, 2022).

Son olarak, iş ne olursa olsun ve pozisyon ne olursa olsun, bir çalışanın çabalarının takdir edilmesi çok önemlidir. Bir çalışan bir görev üzerinde çok fazla zaman harcıyorsa veya diğer iş arkadaşlarına yardım etmeye istekliyse, onları takdir etmeli ve minnettarlık gösterilmelidir. Bunun sadece övmekle ilgili olmadığı anlaşılabilir. Bir çalışanın çabaları takdir edilirse, başarı ve tatmin hissedecek ve işte mükemmel olmaya devam edecektir (Gün, 2016).

Bununla birlikte, bir motive edici olarak tanınmanın çalışanlar arasında farklılık gösterebileceğini göz önünde bulundurmak çok önemlidir. Çünkü kişi tam tersi iken tanınmadan sonra iş verimliliğini artırabilir. Çalışanlarla yakın bir şekilde çalışarak, tanınmaya nasıl tepki verdikleri öğrenilebilir ve böylece uygun bir takdir etme yolu bulunabilir (Tor, 2011).

2.2.Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu

“Motivasyon” kelimesi Latince “movere” kelimesinden gelmektedir. “Movere” hareket etmek demektir (Korth, 2007: 6). Böylece, bireyleri çalışmaya devam ettiren ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan bir şeylerin bir yansımasıdır. Bir kişinin bir şeyi neden yaptığını açıklamaktadır. Bir kişiye bir şeyi belirli bir şekilde yapmak için bir neden veren veya tekrarlanan davranışlar, ihtiyaçlar ve arzular için bir açıklama veren bir eylem veya süreçtir (Elliot ve Covington, 2001). Kısaca motivasyon, insanı eyleme geçiren iç güçtür.

Motivasyon, özellikle okumada öğrenme adımıyla gerçekten çok önemlidir. Okuma motivasyonunun öğrencilerin okuduğunu anlama ve akademik başarıya ulaşmalarında önemli bir katkı sağladığı bilinmektedir. Okulda başarı elde etmek için motivasyonu düşük olan öğrencilerin okuma becerisinin de çok düşük olduğu söylenebilir (Parliyah ve Khotimah, 2020).

Kendi kaderini tayin teorisi, Deci ve Ryan’a (2000) göre, eğitim ortamlarında motivasyon çalışmalarına yeni bir bakış açısı getirmiş ve motivasyon çalışmalarında en çok başvurulan yaklaşımlardan biri olmuştur. Bu teori içerisinde içsel ve dışsal motivasyon arasında önemli bir ayrım yapılmakta ve bu ayrımın bireyler arasındaki eğitim çıktılarındaki farklılıkları anlamak için faydalı olduğu kabul edilmektedir. Akbaba’ya (2006) göre, birey içsel olarak motive olmuşsa, bir faaliyeti kendi iyiliği için yapar; yani aktivite kişiye hitap etmekte ve yapmaktan zevk almaktadır. Öte yandan, dışsal motivasyon, faaliyetin yürütülmesinin akabinde bir sonuç beklentisi olarak ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, dışsal olarak motive olan öğrenciler, hayal kırıklığı, muhalefet, kayıtsızlık veya alternatif olarak, görevin yararlılığını ve değerini içsel olarak kabul ettiğini gösteren bir arzu ile eylemler gerçekleştirebilirler.

Eğitim ortamlarında vazgeçilmez iki kişiden biri olan öğretmenler, öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde birincil öneme sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerinin motivasyonunu artırma şansına sahiptir ve dört kategoride gruplandırılacak bazı stratejiler uygulayarak öğrencilerini motive edebilirler (Sözen, 2015). Buna göre:

“Birinci kategori sınıf koşullarını içermektedir. Öğretmenlerin uygun davranışları benimseyerek, öğrencilerle iyi ilişkiler kurarak ve sınıfta güzel ve teşvik edici bir atmosfer oluşturarak sınıfta temel motivasyon koşullarını sağlamaları gerekir.

İkinci kategori, dil öğrenmeye yönelik tutum ve değerleri geliştirerek, hedef yönelimlerini artırarak, uygun bir müfredat sağlayarak ve gerçekçi öğrenci inançları oluşturarak öğrenci motivasyonunu artırmakla ilgilidir.

Üçüncü kategori, öğrenen özerkliğini geliştirerek, öğrencinin özgüvenini artırarak, kaliteli bir öğrenme deneyimi sağlayarak ve öğrenenler için kendi kendini motive eden stratejileri destekleyerek motivasyonu korumayı içerir.

Dördüncü kategori, yetenekten çok çabaya önem vererek, motivasyonel geri bildirim vererek ve öğrenenlerin memnuniyetini artırarak olumlu öz değerlendirmeyi teşvik etmeyi önermektedir.”

Bu öneriler, öğretmen davranış ve inançlarının öğrencileri doğrudan etkilediği varsayımına dayanmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrencileri dersle ilgili materyalleri iyi tanımaya teşvik eden ve öğrencileri elinden gelenin en iyisini yapmaya motive eden öğretmenler, öğrencilerin ders çalışma güdülerini içselleştirmelerini sağlayabilir ve öğrenmelerine yönelik derin bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olabilir. Bernaus ve Gardner’a (2008) göre, öğretmen motivasyonu konusu çok yakın zamana kadar eğitim psikolojisinde nadiren ele alınmıştır, ancak son yıllarda eğitim psikolojisi ve öğretmen eğitiminde öğretmen motivasyonu ile ilgili literatürde bir artış olmuştur.

Deniz ve Erdener’e (2016) göre, eğitim örgütlerinde motivasyonu yüksek öğretmenler, eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşmada önemli bir potansiyele sahip olduğunu bildirmektedir. Öğretmen motivasyonu üzerine Matoke ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada, okullarda eğitim öğretim hizmetlerinin geliştirilmesinde ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öğretmenlerin iş motivasyonunun önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Getange (2016) ise, öğretmenlerin motivasyonlarını anlayabilmek ve daha iyi değerlendirme yapılabilmesi için kavramı derinlemesine incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitimde başarının, öğrenmeye hazır öğrenciler dışında mesleğine inanan, bilinçli, takım çalışmasına yatkın ve morali yüksek öğretmenlerle mümkün olduğu açıktır (Deniz, 2021). Bu nedenle öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri bulup ortaya çıkarmak ve etkili çözümler geliştirmek eğitim örgütlerinin başarısı ve devamlılığı için büyük önem taşımaktadır (Kocabaş, 2009). Literatürde öğretmenlerin motivasyon faktörlerinden bazıları; olumlu mesleki ilişkiler ve bağlar, takdir, toplumsal değer ve normlar, ücret artışı, karar alma

süreçlerine katılım, çalışma ortamı, adil muamele, öğrenci başarısı ve etkileşimi, eğitim politikaları yer almaktadır (Börü, 2018).

Öğretmen motivasyonunun genel olarak ilgilendiği üç ana alan şunlardır (Sözen, 2015: 1):

- (1) öğretmenlerin kariyer seçimiyle ilgili konular,
- (2) öğretim süreci ve karmaşıklıkları,
- (3) öğretmen ve öğrenci gelişimini etkileyen önemli bileşenler.

Genel motivasyonu açıklamak için kullanılan teoriler, “öğretme” insan davranışlarından biri olduğu ve farklı bir muamele gerektirmediği için öğretmen motivasyonu çalışılırken de uygulanabilmektedir. Bununla birlikte, Sözen’e (2015: 1) göre, öğretime özgü belirli motivasyonel özelliklerin bulunduğuna işaret edilmekte ve bu bağlamda öğretmen motivasyonunun dört motivasyonel yönü tespit edilmektedir. Bunlar:

“1. Öğretim, insanları eğitmek, bilgi ve değerleri aktarmak ve öğrencilerini geliştirerek topluma hizmet etmek için doğuştan gelen bir arzuya sahip olmayı ifade eden olağanüstü bir içsel bileşen içermektedir.

2. Öğretim, işyerinin kurumsal gerekliliklerini ve kısıtlamalarını ve öğretmenlik mesleğinin sosyal profilini içeren bağlamsal faktörlerle yakından ilişkilidir.

3. Öğretim, kariyer ve yükselme olanaklarını içeren zamansal eksenli olan bir süreçtir.

4. Stres, sınırlı özerklik, yetersiz öz-yeterlik, entelektüel meydan okuma eksikliği ve yetersiz kariyer yapısı gibi olumsuz etkilere açık olduğu için öğretim özellikle kırılmalı görünmektedir.”

Öğretmenlerin işlerini yürütürken kişisel zorluklar ve mesleki gelişim fırsatları da öğretmen motivasyonu ile ilgili bazı çalışmalarda araştırılan faktörler arasında yer almaktadır (Kocabaş, 2009). Araştırmacılar, kendi kaderini tayin teorisinin geçerliliğini araştırarak, öğretmenlerin mesleki gelişim programına yönelik içsel motivasyonlarını etkileyen işyerindeki faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Sonuçta, müfettiş ilişkilerinin ve işin kendisinin öğretmenlerin mesleki gelişim için motivasyonları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, çabalarıyla çocuklardaki değişiklikleri gözlemlemenin de öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak yetiştirmeleri için önemli bir motivasyon kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yau (2010: 25-26) tarafından öğretmen motivasyonunu etkileyen tüm faktörler aşağıda sıralanmıştır:

- Başarı veya zorluk duygusu

- Maaş
- İş yükü
- Dış tanınma (sosyal statü)
- Kariyer beklentisi
- İş güvenliği
- Okul yönetimi ve politikalar
- İş özerkliği (müfredatın kontrolü)
- Meslektaşlarla ilişkiler
- Öğrencilerle ilişkiler.

Yukarıda öğretmen motivasyonu ile ilgili incelenen tüm çalışmalar, temel olarak öğretmenlerin motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerle ilgilidir. Bu bağlamda öğrenen motivasyonunda olduğu gibi öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler genel olarak içsel ve dışsal motivasyon faktörleri olarak iki kategoriye ayrılmaktadır.

2.3.Okumaya Genel Bir Bakış

Okuma, temel amacı anlamak olan önemli bir dil becerisidir. Okuma sürecinde görünen semboller beyinde algılanmalı ve yorumlanmalıdır. Okuma becerisi kazanıldıktan sonra bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme ve yorumlama aracı haline gelebilir. Bunların hepsi okuduğunu anlama becerisine bağlıdır (Arıcı ve Taşkın, 2019). Bir kavram olarak “Okuma” ise kişi okuduğunda ne olduğu ve bir metni nasıl anladığı sürecini açıklamak için çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Uzunçakmak, 2005). Ancak, literatürde yaygın olarak kabul edilen bir okuma açıklaması bulunmamaktadır. Örneğin okumayı yazılı mesajları anlamlandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, Tarcın’a (2020) göre, okumayı okuyucunun metin hakkında formüle edilen sorulara dayalı olarak yorumladığı “öngörülü, seçici, amaçlı ve kavrayıcı bir süreç” olarak görmektedir. Ayrıca okuma, metin ve okuyucu arasındaki bir etkileşim olarak görülmektedir. Okumanın, bir metinde sunulan bilgileri okuyucunun konuyla ilgili mevcut bilgileriyle ilişkilendirme süreci olmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlamının değerlendirilmesi büyük önem verilen konulardan biridir. Özellikle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin değerlendirilmesi birçok araştırmacının ilgi gösterdiği bir konudur.

Okuyucuların yazılı sözcükleri nasıl anladığına ve anlamayı en üst düzeye çıkarmak için gerekli koşulların neler olduğuna dair daha fazla araştırmadan önce, okuma araştırmasında önerilen okuma süreçleri modellerinin geniş bir analizi, okuduğunu anlamının doğasına daha derin bir anlayış kazandırmada yardımcı olacaktır.

2.3.1. Okuma Süreçlerinin Modelleri

Okuma araştırmacıları, okuduğunu anlamamanın nasıl çalıştığını ve anlamaya hangi süreçlerin dahil olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmalarda, okuyucuların bir metinden nasıl anlam çıkardığına dair modeller ortaya çıkmıştır. Okuma araştırmasında üç modelden bahsedilmiştir. Bunlar aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli modeller şeklindedir (Uzunçakmak, 2005). Buna göre:

- Aşağıdan yukarıya veya metin tabanlı model, kod çözmeyi anlamadan ayırmaktadır. Bu modele göre, okuyucunun dikkati okumanın ilk aşamalarında öncelikle kod çözme üzerindedir. Başka bir deyişle, okuyucu, daha küçük metin birimlerinden başlayarak metni analiz ederek ve alt kısımdaki bu küçük birimlerden (harflere, seslere ve kelimelere) üst kısımdaki daha büyük birimlere (ifadelere) kadar bir metin için bir anlam oluşturarak esas olarak metne odaklanmaktadır. Okuyucunun dikkati kod çözme üzerinde olduğundan, anlamaya çok az zaman kalmaktadır. Daha sonraki aşamalarda, kod çözme pratikle otomatikleştirildiği için kavramaya daha fazla dikkat edilebilir (Ensar, 2009).

- Yukarıdan aşağıya veya okuyucu tabanlı model, yukarıdan aşağıya adından da anlaşılacağı gibi aşağıdan yukarıya modele ters bir süreç varsayılmaz. Yani, yukarıdan aşağıya modeller, en büyük birimlerle başlayan ve metnin daha küçük birimlerine ilerleyen bilgi işlemeyi önermez. Aksine, yukarıdan aşağıya modellerde, okuyucunun içerik alanı (içerik şemaları) ve metnin yapısı (biçimsel şemalar) hakkındaki arka plan bilgisi, metnin işlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle okuyucu, metinden anlam çıkaran, tahminlerde bulunan ve bu tahminleri onaylayan veya reddeden okuma sürecinde aktif bir katılımcı olarak görülmektedir (Uzunçakmak, 2005).

- Rumelhart tarafından önerilen etkileşimli veya dengeli model, iki etkileşim düzeyine atıfta bulunmaktadır. Birincisi, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi ifade etmektedir. Bu etkileşim, metindeki bilgilerden ve metne getirilenlerden yararlanarak metni anlayan okuyucunun anlamla müzakeresini içerir. İkincisi, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya süreçlerin etkileşimini ifade etmektedir. Yani, okuyucular (1) metindeki dilsel öğeleri yorumlayarak (aşağıdan yukarıya işleme) ve (2) bu bilgiyi dünya hakkında halihazırda bilinenlerle ilişkilendirerek (yukarıdan aşağıya işleme) okumayı işlerler (Uzunçakmak, 2005).

2.4.Okuduğunu Anlama

İyi okuryazarlık öğretiminin öğrenci başarısını artırmasının olası görünen öğretmenler tarafından genel olarak onaylanmaktadır (Uzun ve Bökeoğlu, 2019). Okuduğunun anlaşılması

genelde okuma işleminin en temel amaçlarından birisidir. Ayrıca okuduklarını anlamak gerek akademi gerekse de hayat boyu öğrenmeler için önemli görülmektedir (Gürer, 2021: 9). Cain ve arkadaşlarına (2005) göre, okuyucular, kendileri için anlamlı olan okudukları metne aktif olarak katıldıklarında ve üzerinde düşündüklerinde ortaya çıkan kasıtlı düşünme olarak tanımlanabilir. Yürütülen kapsamlı araştırmalara dayanarak, artık okuduğunu anlama gelişimi ve okuduğunu anlama öğretimi hakkında önemli araştırmalar bulunmaktadır. Ek olarak, araştırmalar, öğretmen öz yeterliliğinin okuma öğretimini etkileyebileceğini de göstermektedir.

Bu nedenle öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretirken araştırmaya dayalı uygulamaları kullanmaları daha da önemli hale gelmektedir. Carter ve Wheldall'ın (2008) öne sürdüğü gibi, “yansıtıcı uygulayıcılar” olmanın yanı sıra, öğretmenlerin “bilim insanı-uygulayıcılar” olmaları ve öğretim uygulamalarını etkili sınıfın kritik bileşenlerini başarıyla tanımlayan titiz bilimsel araştırmalardan elde edilen bulgulara dayandırmaları gerekmektedir. Bu daha sonra sınırlı sınıf öğretim süresini en üst düzeye çıkaracak ve tüm çocuklara kaliteli ilk öğretimin bir parçası olarak etkili okuduğunu anlama eğitimi verilmesini sağlayacaktır.

Okuduğunu anlama, tanımlanması kolay bir kavram olsa da aslında birkaç düzeyde bilişsel süreç içeren karmaşık bir görevdir (Yıldırım, 2012). Guthrie'ye (2004) göre, basılı sözcükleri anlam birimlerinin zihinsel temsillerine dönüştürmek için kod çözme süreçleri, bu anlam birimleri arasındaki ilişkileri anlamlandırmak için bilişsel analizler, ilgili ön bilgi ve deneyimin etkinleştirilmesi ve bilgiye dayalı olarak çıkarımların üretilmesi, bilgi ve becerilerden sadece birkaçıdır. Bir çocuğun yetenekli bir okuyucu olabilmesi için edinmesi gereken bir kazanımdır.

Nitelikli okuyucular, metni işlerken kullanabilecekleri daha fazla beceri ve stratejiye ve ayrıca dil ve metin yapısı hakkında daha fazla bilgiye sahiptirler. İyi okuyucular aktif okuyuculardır (Akyol ve Kodal, 2016). En başından itibaren, okumaları için akıllarında net hedefler vardır. Zheng'e (2014) göre, metnin ve okumalarının amaçlarına ulaşp ulaşmadığını sürekli olarak değerlendirirler. Genellikle okumadan önce metne bakarlar, metnin yapısı ve metin bölümleri gibi okuma hedeflerine en uygun olabilecek şeylere dikkat ederler. Okurken, iyi okuyucular sıklıkla gelecek hakkında tahminlerde bulunurlar. Seçerek okurlar, okumaları hakkında sürekli kararlar verirler. Ayrıca, “Metinlerin okunabilirliği bakımından metindeki hece, sözcük ve cümle sayısı metnin okunabilirliği üzerinde oldukça önemli etkileri bulunduğu ileri sürülebilir. Bu yönden bakıldığında okuma metinlerinde ortalama sözcük ve cümle uzunlukları, düzeylere göre uygun olarak verilmesinin daha doğru ve olumlu sonuçlar alınacağına katkı sağlayacağı söylenebilir.” (Can, 2021, s. 140)

İyi okuyucular, okudukça anlamlarını inşa eder, gözden geçirir ve sorgular. Metindeki yabancı kelimelerin ve kavramların anlamlarını belirlemeye çalışırlar ve gerektiğinde tutarsızlıklar veya boşluklarla ilgilenirler (Epçaçan, 2009). Metindeki malzeme ile ön bilgilerini kullanır, karşılaştırır ve bütünleştirirler. Metnin yazarları, üslupları, inançları, niyetleri, tarihi çevre vb. hakkında düşünürler. Metni anlayıp anlamadıklarını sorgularlar ve gerektiğinde okumalarında düzeltmeler yaparlar. Guthrie'ye (2004) göre, metnin kalitesini ve değerini değerlendirirler ve metne hem entelektüel hem de duygusal olarak çeşitli şekillerde tepki verirler. İyi okuyucular farklı metin türlerini farklı okurlar. Anlatıyı okurken, iyi okuyucular ortam ve karakterlerle yakından ilgilenir. Açıklayıcı metinleri okurken, bu okuyucular sıklıkla okuduklarının özetlerini oluşturur ve gözden geçirirler. İyi okuyucular için metni işleme, sadece geleneksel olarak tanımladığımız “okuma” sırasında değil, aynı zamanda okuma sırasında verilen kısa molalarda, “okuma” eylemi başladıktan sonra, hatta “okuma” bittikten sonra bile duygu ve düşünce şeklinde devam eder.

2.5.Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Temel Faktörler

Okuduğunu anlama sırasında meydana gelen bilgiyi işleme seviyeleri göz önüne alındığında sürecin içsel olarak bilişsel düzeyde ve dışsal olarak çevre içinde olanlar dahil olmak üzere birçok faktörden etkilenebilmektedir (Zheng, 2014).

Okuma, görme ile başlayan, bilginin dikkat ve algıya dayalı olarak alınmasıyla devam eden ve beyinde anlama ile sonuçlanan bir süreçtir (Kurudayıoğlu, 2011). Bu nedenle okuma, aynı anda birçok becerinin kullanılmasını gerektiren karmaşık bir dil becerisidir.

2.5.1. Akıcı Okuma

Grabe (1991), okuduğunu anlama tanımının “akıcı okumanın hızlı, etkileşimli, kavrayıcı, esnek, amaçlı ve kademeli olarak geliştiği kavramlarını hesaba katması” gerektiğini iddia etmektedir. Akıcı okuma, okuyucunun bir metni yeterli oranda okuması ve böylece anlama için gerekli bağlantıların ve çıkarımların daha kolay yapılması anlamında hızlıdır. Okuyucu, yazılı eseri anlamak için hem arka plan bilgisini hem de metindeki bilgileri kullandığından okuma etkileşimlidir. Ayrıca okuma esnektir çünkü okuyucu verimli bir şekilde okumak için bir dizi strateji kullanır. Okuyucu bir amaç için okuduğu için okuma amaçlıdır. Son olarak, bir okuyucu kısa sürede akıcı hale gelemediği için okuma yavaş yavaş gelişir. Akıcı bir okuyucu olmak uzun vadeli çaba ve bağlılık gerektirir (Akt. Uzunçakmak, 2005).

Grabe (1991), akıcı okuma bağlamında okuma becerilerinin 6 bileşenini önermektedir

(Akt. Uzunçakmak, 2005: 14).:

- (1) otomatik tanıma becerileri,
- (2) kelime bilgisi ve yapısal bilgi,
- (3) resmi söylem yapısı bilgisi,
- (4) içerik /dünya arka planı bilgisi,
- (5) sentez ve değerlendirme becerileri/stratejileri
- (6) üstbilişsel bilgi ve becerileri izleme şeklindedir.

Sentez ve değerlendirme becerileri ve stratejileri, okuyucunun metindeki bilgileri değerlendirme ve diğer bilgi kaynaklarıyla birlikte sentezleme yeteneği ile ilgilidir. Grabe (1991), akıcı okuyucuların sadece metinde yazılanları anlamaya değil, aynı zamanda bu bilgiyi değerlendirmeye çalıştıklarını savunmaktadır.

Üstbilişsel bilgi, “biliş hakkında bilgi ve bilişin öz düzenlemesi” olarak tanımlanmaktadır (Arslan ve Gelişli, 2017). Bilişle ilgili bilgi, yapısal ve organizasyonel kalıpları tanımak ve belirli hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri kullanmakla ilgilidir. Kocacan’a (2018: 5-6) göre, bilişin öz düzenlemesi, planlama, anlamamanın izlenmesi, stratejilerin etkinliğinin test edilmesi, anlamadaki başarısızlıkların belirlenmesi ve düzeltilmesi gibi öz düzenleme mekanizmalarını içermektedir.

Okuduğunu anlama karmaşık olduğundan ve üstbiliş, dikkat, hafıza ve anlama gibi çeşitli süreçlerin koordinasyonunu içerdiğinden, herhangi bir dilde okumanın bilişsel olarak zorlayıcı olduğuna inanılmaktadır (Aktaş ve Bayram, 2018).

2.5.2. Okumada Bilişsel Faktörler

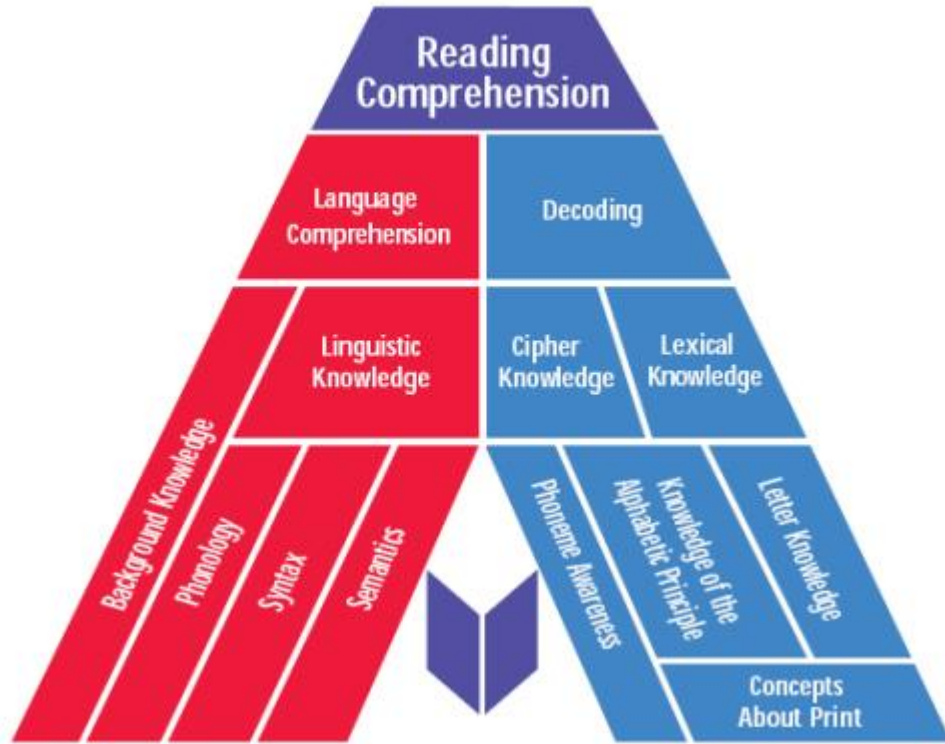
Öğrenciler okuma eylemine karşı geliştirdikleri duygu yoğunluklu tepkiler, okumaya ilişkin akademik performansa da yansır. Okuma eylemi, beraberinde anlamlandırmanın aşamasını da ortaya çıkaran bilinçli bir süreçtir (Çelik ve Kızılaslan Tunçer, 2020). Wren’e (2022) göre, okuduğunu anlamaya katkıda bulunan iki ayrı sürekli boyut kümesini göstermektedir. Bunlar dil anlama ve kelime tanıma (kod çözme) şeklindedir. kod çözmeyi yazılı kelimeleri tanımlama yeteneği olarak tanımlarken, dili anlama sözlü dilden dilsel anlam çıkarma yeteneğidir. Çok sayıda çalışma, bu iki alanın farklı olduğunu göstermiştir.

Okuma becerisi, kelime tanıma, ana fikri bulma, detayları anlamak, metin yapılarını tanımak ve yazara ait fikirleri tahminlemek, metin içindeki fikrin önemi ve amacını kavramak ve tüm bunların hepsini değerlendirmek ve hatırlamak için bilgileri işlemeyi içermektedir. Bu bilgi ve deneyim setleri iyi bilinen şemalardır ve okuyucuların okumasına yardımcı olabilirler.

Bu tür okuyucular önce içeriğin anlamını anlar ve daha sonra yeni bilgileri daha önce öğrenilen materyallerle ilişkilendirirler (Susanti, Buan ve Suhartono, 2013).

Yazılı kelimelerden anlam çıkarmadan önce, okuyucunun kelimeleri tanması veya kodunu çözmesi gerekir. Bu aşağıdan yukarıya süreçteki yeterlilik, okuyucunun anlamı çözmeye odaklanabilmesi için sınırlı bilişsel kaynakları serbest bırakacaktır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Diğer çalışmalar, harf bilgisi, yazı hakkında kavramlar ve alfabetik ilke bilgisi dâhil olmak üzere sözcük bilgisindeki yeteneklerin ve fonem farkındalığını içeren şifre bilgisinin de okuduğunu anlamaya katkıda bulunduğunu bulmuştur. Wren (2000), bu birbirine bağlı diğer bilişsel süreçlerin ve bilginin, kod çözme yeteneklerinin alt alanları olduğunu savunmaktadır. Ayrıca, onlarca yıllık araştırmadan elde edilen bulguları, Şekil 2'de gösterildiği gibi okuduğunu anlamının edinilmesine katkıda bulunan bilişsel alanlar hakkında şu anda bilinenleri temsil eden kısa ve öz bir çerçevede özetlemiştir.

Şekil 2. Okumayı Öğrenmenin Bilişsel Temelleri: Bir Çerçeve (Wren, 2022: 13)



McCardle ve arkadaşları (2001), kod çözme yeteneklerine ek olarak, okuyucunun ayrıca kelime anlamlarını, kelimeler ve dil bağlamı arasındaki ilişkileri anlayarak dili anladığını göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Fonoloji, sözdizimi ve anlambilim ve arka plan bilgisinin okuduğunu anlamaya belirgin katkıları da vardır.

Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi için bilişsel becerilerin önceden kazanılmış olması gerekir. Okuma becerisinin üst düzey becerileri harekete geçiren bir beceri olarak ne ölçüde kazanıldığının belirlenmesi de önemlidir. Okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesi sürecinde öğretmenler ve alan araştırmacıları okuma ve anlama üzerinde yoğunlaşmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Okuduğunu anlama sonuçlarındaki çeşitliliği etkilediği bilinen diğer bilişsel faktörler arasında akıcı okuma, çıkarımsal beceriler ve dikkat bulunmaktadır. Özellikle öz-düzenleme ve yürütücü işlevler gibi üstbilişsel beceriler, okuma sırasında anlamamanın izlenmesini ve onarılmasını destekledikleri için okuduğunu anlama için önemlidir (Baştuğ ve Keskin, 2012).

2.5.3. Okumada Çevresel Faktörler

Bilişsel faktörlerle birlikte çevresel bileşenler, başarılı okuduğunu anlamayı sağlamak için okuyucunun bilgisi, becerileri ve nitelikleri ile etkileşime girebilir. Göz önünde bulundurulması gereken bu faktörlerden biri konu, dil kalitesi ve söylem türü gibi metin özellikleridir (Jetton ve Alexander, 2001).

Bir metnin konusu, Jetton ve Alexander'e (2001) göre, okuyucunun ilgili arka plan bilgisi ile etkileşime girer ve tanıdık bir konuda okuduğunu anlamayı geliştirir veya yeni bir konuda okuduğunu anlamayı engellemektedir. Ayrıca metnin dilsel kalitesi, örgütsel yapısına, olağandışı kelime dağarcığının kullanımına, fikirlerin geliştirilmesi ve geçerliliğine ve dil geleneklerine bağlılığa bağlı olarak okuduğunu anlamayı kolaylaştırmakta veya engellemektedir. Söylem türü okuduğunu anlamayı etkiler çünkü farklı metin türleri (örneğin anlatı veya açıklayıcı) farklı işleme türlerini ortaya çıkarır.

Okuma etkinliğinin kendisi, bilgi üretimi, bir uygulama prosedürünün edinilmesi veya okuyucunun katılımını netice verir. Okumanın amacı, örneğin bir öğretmenin sınıfa bir metni okuması ve ana fikirleri özetlemesi talimatını vermesi gibi harici olarak dayatılabilir veya okuyucunun firincılıkla ilgilenmesi ve yemek tarifleri kitaplarını kapsamlı bir şekilde okuması gibi dahili olarak dayatılabilir (Tunç ve Ertem, 2019).

Okuma etkinliğinin amacını gerçekleştirmek için okuyucu, metni özetlemesi gereken okuyucuda olduğu gibi ana fikri elde etmek için göz gezdirmek veya bilgiyi daha uzun süre saklamak amacıyla çalışmak gibi farklı stratejiler uygulayacaktır (Efe, 2022).

Okuma, sosyal-kültürel bir etkinliktir ve okuyucunun metni anlama yeteneği içinde bulunduğu sosyal-kültürel ortama bağlıdır. Okur, sosyal-kültürel deneyimlerinden yola çıkarak özümsemediği kültürel modellerden, olay örgülerinden ve kuramlardan yararlanır. Bu nedenle,

kişisel deneyimlerdeki farklılıklar ve hem evde hem de okulda farklı okuma ortamlarına maruz kalma, okuduğunu anlama gelişiminin kapsamını etkileyecektir.

2.5.4. Bireysel Farklılıklar ve Okuduğunu Anlama Zorlukları

Bireysel farklılıklar ve okuduğunu anlama güçlükleri, okuma sürecinin birçok seviyesindeki becerilerdeki farklılıklardan ve bozulmalardan kaynaklanabilir. Basit Okuma açıklandığı gibi bir düzeyde, kelime tanıma veya kod çözmedeki herhangi bir zorluk (örneğin disleksi olan çocuklar) okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır. Bununla birlikte, yeterli kod çözme becerilerine sahip olsalar bile, bazı okuyucular belirli anlama güçlükleri yaşamaya devam ederler ve "zayıf kavrayıcılar" olarak tanımlanırlar (Gündoğdu, Güldenöglü ve Kargın, 2020).

Uzunlamasına araştırma tasarımları, okuduğunu anlamadaki bireysel farklılıkları ve okuduğunu anlama performansını öngören faktörleri araştırmak için kullanılmıştır (Oakhill ve Cain, 2012).

Erken sözlü dil becerilerindeki çeşitlilik, sonraki okuduğunu anlama gelişimini öngörebilir, iyi ve zayıf anlayanların alt grupları, okul öncesi yıllarda bile farklı özelliklere sahiptir (Güldenöglü, Kargın, Gengeç ve Gürbüz, 2019). Bu özellikler çok sabit görünür ve çocukluk boyunca devam eder. Bu, zayıf anlamamanın doğası ve nedenleriyle ilgili araştırma kanıtlarını gözden geçirmesiyle doğrulanır ve sonuçları, okuma gelişmeden önce bile ortaya çıkan geniş dil güçlüklerinin daha sonra zayıf anlama ile sonuçlanabileceğini göstermektedir.

2.6.Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejisi, okuma sürecinde esnek ve seçici bir şekilde kullanılan metinlerin anlamlarına ulaşma yoludur. Okuma stratejileri genellikle üç aşamaya ayrılmaktadır (Özdemir ve Kıroğlu, 2017). Bunlar;

- (a) okumadan önce,
- (b) okuma sırasında ve
- (c) okumadan sonra.

Metinleri okuyabilmek için öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerine sahip olmaları gerekir. Okuma süreci, herhangi bir strateji ve sıralama olmaksızın gerçekleşen anlık bir süreç değildir.

Brown tarafından önerilen okumada bazı stratejiler vardır (Beydoğan, 2010). Bunlar:

- 1) okumanın amacını belirleme,

2) aşağıdan yukarıya kod çözmeye yardımcı olmak için grafonik kurallar ve kalıpları kullanma,

3) nispeten hızlı anlama için etkili sessiz okuma tekniklerini kullanma,

4) gözden geçirme,

5) tarama,

6) okuyucunun ne zaman ne yapacağını tahmin etmedir.

7) kelime dağarcığını analiz etmek,

8) gerçek ima edilen anlam arasında ayrım yapmak

9) ve son ilişkiyi işlemek için söylem belirteçlerinden yararlanmak.

Okumada stratejiler uygulayan öğretmenin ve öğrencilerin bir metni anlamada daha organize olmaları beklenmektedir.

2.6.1. Okuma Stratejileri

Literatürde okuma stratejileri, anlama stratejileri, okuma işleme stratejileri ve okuryazarlık stratejileri gibi çeşitli terimlerle ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmada bu terimlerden okuma stratejileri kullanılacaktır. Okuma stratejilerini tanımlamanın zorluğundan dolayı araştırmacılar henüz ortak bir tanım üzerinde anlaşamamışlardır. Bu nedenle, literatürde kısa bir strateji tanımı bulunmamaktadır. Bu fikir birliği eksikliğini, okuma stratejilerini tanımlarken karşılaşılan dört sorunla ilişkilendirir (Uzunçakmak, 2005). Buna göre:

- Birincisi, okuma stratejisi, düşünmek, akıl yürütmek, çalışmak veya motivasyona ait stratejiyle alakalı diğer aşamalardan ayırt edilmesi güçtür. Bu aşamalarla alakalı stratejilerin okuma eylemini etkilemiş olsa da bunlar araştırmacı eliyle okuma stratejisi diye adlandırılmaktadır.

- İkinci problem okuma stratejilerinin kapsamı ile ilgilidir. Bu stratejilerin küresel mi yoksa spesifik mi olduğu net olmamaktadır.

- Üçüncü sorun, niyet ve bilinçle ilgilidir. Bazı araştırmacılar, stratejilerin bilinçli olarak ve biraz farkındalıkla uygulandığında daha etkili olduğunu iddia ederken diğerleri ise stratejilerin üzerinde düşünmeden kullanıldığında en iyi şekilde çalıştığını iddia etmektedir.

- Son olarak, stratejiler ve beceriler bazen birbirinin yerine kullanılsa da okuma becerileri ile stratejiler arasında bir ayrım olduğu kabul edilmektedir.

Bu ayrıma dayalı olarak beceriler, uzmanlık, tekrarlanan uygulama, şans ve saf kullanım nedeniyle bir metne bilinçsizce uygulanan otomatik veya rutinleştirilmiş bilgi işleme teknikleri olarak tanımlanmaktadır. Böylece her kullanıldığında aynı şekilde gerçekleştirilirler.

Stratejiler ise okuyucuların belirli bir yorumu çözmek için rutin tekniklerin yetersiz kaldığı durumlarda bilinçli olarak kullandıkları taktikler olarak adlandırılır. Stratejiler bu nedenle farklı şekilde kullanılır çünkü her metnin benzersiz doğası okuyucuların stratejileri metnin taleplerine uyacak şekilde değiştirmesini gerektirir. Stratejiler, okuyucular tarafından kontrol edilebilen bilinçli eylemlerse, seçici ve kombinasyon halinde kullanılırlar. Bu anlamda bir beceri, bilinçli olarak kullanılırsa bir strateji haline gelebilir. Benzer şekilde, bir strateji otomatik olarak kullanıldığında bir beceri haline gelebilir.

Grabe ve Stoller (2002: 5) ise stratejilerin “okuyucunun bilinçli kontrolü altında” kullanıldığı fikrine karşı çıkarak “strateji” ve “beceri” terimlerinin tanımına farklı bir yaklaşım getirmektedir. Buna göre strateji olarak tanımlanan pek çok yetenek, akıcı okuyucular tarafından kullanımlarında bazı özelliklerden oluşmaktadır. Bu özelliklerin başında okurken bilinmeyen bir kelimeyi atlama, metin anlamını oluşturmak için tekrar okuma vb. olabilmektedir. Bu nedenle, beceriler ve stratejiler arasındaki ayrım tam olarak net değildir çünkü kişiden kişiye değişebilmektedir.

2.6.2. Okuma Stratejilerinin Sınıflandırılması

Literatürde standart, tutarlı bir okuma stratejileri sınıflandırması bulunmamaktadır. Örneğin Oxford (1990), stratejileri altı kategoriye ayırmaktadır. Bunlar hafıza, bilişsel, üstbilişsel, telafi, sosyal ve duygusal stratejilerdir.

Cohen (1998) ise dört grup strateji önermektedir. Bunlar bilişsel, üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejilerdir. Okuma stratejilerinin sınıflandırılmasıyla ilgili taksonomiler arasında var olan tutarsızlıklara rağmen, literatürde en sık bahsedilen stratejiler bilişsel, üstbilişsel, metin düzeyinde ve kelime düzeyinde stratejiler kategorilerine girmektedir (Yetgin, 2003).

Bilişsel stratejiler, “öğrencilerin hem dilsel hem de toplum dilbilimsel içeriği işlemek için kullandıkları zihinsel adımlar veya işlemler” olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin yeni ve mevcut bilgileri arasındaki ilişkileri güçlendirmek için kullanılmakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için gelen bilgiler üzerinde çalışmaktadır. Okumada kullanılan bilişsel stratejiler, bağlamdan tahminde bulunma, analiz etme, gözden geçirme, not alma ve özetlemeyi içermektedir (Oxford, Chao, Leung ve Kim, 2004).

Üstbilişsel stratejiler, okuyucuların bir okuma metnini anlayıp anlamadıkları konusunda farkındalık kazanmalarına yardımcı olan üst düzey becerilerdir. Bu stratejiler, okuyucuların okuma sürecini ve öğrenen olarak kendilerini gözlemlemelerine yardımcı olur. Bu stratejilerin kullanımı yoluyla, öğrenciler mevcut kaynakları belirler, bu kaynaklardan

hangilerinin gerçekleştirdikleri belirli görev için önemli olduğuna karar verir ve anlama için hedefler belirler. Okumada kullanılan üstbilişsel stratejiler arasında izleme, değerlendirme, planlama ve düzenleme yer alır (Oxford, 2004).

Metin düzeyinde stratejiler “yukarıdan aşağıya”, “genel anlama”, “küresel” , “ana anlam çizgisi” ve “metin işleme stratejileri” şeklindedir. Bu stratejiler, okuyucu bir okuma metnine bütünsel bir bakış açısıyla yaklaştığında kullanılır. Metin düzeyinde stratejiler, metni kişinin arka plan bilgisiyle ilişkilendirme, tahmin etme, anlamaya yardımcı olması için başlıkları ve resimleri kullanma, bir amaçla okuma, gözden geçirme ve tarama gibi stratejileri içerir (Uzunçakmak, 2005).

Kelime düzeyinde stratejiler ise “aşağıdan yukarıya”, “yerel dilbilim”, “kelime çözme stratejileri” olarak adlandırılır. Metin seviyesindeki stratejilerden farklı olarak, kelime seviyesindeki stratejiler, metni bütünsel olarak değil analitik olarak yorumlamak için okuma metninin daha küçük kısımlarını anlamak için kullanılır. Kelime düzeyinde stratejiler, bağlamdan tahminde bulunmayı, kelimelerin gramer kategorilerini belirlemeyi, kelime ailelerini kullanmayı ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarını anlamak için kelime oluşumunu içerir (Uzunçakmak, 2005).

Bu stratejilerin kullanımının etkinliği, stratejinin kendisine bağlı değildir. Aksine, bir stratejiyi etkili kılan şey (a) onu kimin kullandığına, (b) ne kadar bilinçli kullanıldığına, (c) ne tür bir metnin okunduğuna, (d) ne zaman kullanıldığına ve (d) neden kullanıldığına bağlıdır. Bir okuyucu için işe yarayan, bir başkası için çalışmayabilir. Benzer şekilde, bir strateji belirli bir metinle okuyucu için işe yarayabilirken, okuyucunun amacı farklı olduğunda başka bir metinle yararlı bir araç olmayabilir. Araştırmalarda, etkili stratejilerin öğretilebileceğini ve okuduğunu anlamanın öğretim yoluyla geliştirilebileceğini göstermektedir (Farrell, 2001: 632-633).

2.6.3. Okuma Stratejisi Talimatı

Okuma araştırmalarındaki öğretimsel yeniliklerden biri olan stratejik okuma öğretimi, son yıllarda büyük ilgi görmüştür. Doğan’a (2002) göre, strateji öğretiminin arkasındaki mantık, öğrencilere, özellikle de düşük düzeyde kavrayanlara etkili okuma stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesi yoluyla okuduğunu anlamanın geliştirilebileceğidir. Bu anlamda strateji öğretiminin kısa vadeli amacı öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmalarını sağlamaktır. Strateji öğretiminin nihai amacı ise öğrencilerin yetkin, öz farkındalık sahibi ve stratejik okuyucular olmalarına yardımcı olmaktır.

Uzunçakmak (2005), eğitim ortamlarında stratejik okuyucular geliştirmenin önemli olmasının altı ana nedeni olduğunu iddia etmektedir. Buna göre:

- İlk olarak, stratejilerin kullanımı yoluyla öğrenciler “metindeki bilgileri detaylandırabilir, düzenleyebilir ve değerlendirebilir”.
- İkincisi, okuma stratejileri bilgisi, öğrencilerin dikkati, hafızayı ve öğrenmeyi artırmak için kullanılan bilişsel stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur.
- Üçüncüsü, stratejiler, öğrencilerin anlamaya yardımcı olmak için seçici olarak kontrol edebilecekleri ve kullanabilecekleri bireysel bilişsel araçlardır.
- Dördüncüsü, stratejik okuma, üst biliş ve motivasyonu yansıtır çünkü okuyucuların stratejileri kullanmak için hem bilgi hem de eğilime sahip olmaları gerekir.
- Beşincisi, öğrencilerin eleştirel okuma ve düşünme becerilerini geliştirmeleri yoluyla stratejiler doğrudan öğretilir.
- Son olarak, stratejik okuma, bağımsız ve özerk öğrenmeyi teşvik ederek müfredat boyunca öğrenmeyi kolaylaştırır (Uzunçakmak, 2005).

Okuma stratejisi öğretiminin iki ana bileşeni vardır: Doğrudan açıklama ve yapılandırma oluşturmaktır.

Birinci bileşen olan doğrudan açıklama, öğretmenlerin (a) stratejileri tanımlamasını, (b) öğrencileri stratejileri kullanmanın yararları hakkında motive etmesini ve bilgilendirmesini, (c) öğrencilere stratejilerin nasıl kullanılacağına dair adım adım açıklama sağlamasını gerektirir. Ayrıca modelleme, sesli düşünme veya sesli konuşma yoluyla, (d) öğrencilerin strateji kullanımlarını değişen amaçlara göre nasıl çeşitlendireceklerini anlamalarına yardımcı olmak için farklı bağlamlar oluşturur ve (e) öğrencilerin strateji kullanımlarını değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Beydoğan, 2010: 9-15).

Strateji öğretiminin ikinci bileşeni olan yapılandırma iskelesi, strateji kullanımı sorumluluğunu öğretmenlerden öğrencilere kaydırmayı içermektedir (Yeşilyurt, 2012). Diğer bir deyişle yapı iskelesi, öğrencilerin zorlandıklarında stratejileri kullanmalarına yardımcı olmak ve daha sonraki aşamalarda bu desteği rehberlik, uygulama ve geri bildirim yoluyla kademeli olarak azaltarak öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak kullanmalarına yardımcı olmak anlamına gelir. Doğrudan açıklama ve yapı, strateji öğretiminin iki tipik bileşeni olmasına rağmen, literatürde bahsedilen her öğretim modeli, bu bileşenlerin farklı kombinasyonları kullanmaktadır.

2.6.4. Okuma Modelleri

Tarihsel olarak araştırmacılar, aşağıdan yukarıya veya yukarıdan aşağıya modelleri kullanarak okuma sürecini temsil etmeye çalışmışlardır. Aşağıdan yukarıya veya aşama modelleri, çocukların becerileri doğrusal, birikimli ve sıralı bir şekilde, okuma öncesi becerilerden başlayarak, ardından kod çözme becerileri ve sonunda karmaşık metni kavramaktadır (Kocaarslan, 2019).

Hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya süreçler arasındaki etkileşimleri tanımlayan etkileşimli modeller, okuduğunu anlama sürecinin daha iyi tanımlanmasını sağlayacaktır (Razı, 2007).

2.7.İlkokul Öğretmenlerinin Okuduğunu Kavrama Becerileri Kazandırmadaki Rolü

Eğitim sisteminin düzeyi durumu fark etmeksizin, kurumda görevli öğretmenin niteliği, öğrettikleri öğrencilerin özellikleriyle özdeşleştirilir. Başka bir deyişle, öğretmenin kalitesi öğrencilerine yansır (Saracaloğlu, 2005). Çünkü öğretmenler öğrencilere model olurlar. Öğrenciler, öğretmenlerinin rolleriyle özdeşleşerek tutum ve değerler kazanırlar. 6-11 yaş grubundaki öğrencilerin özellikle ilköğretimin temel eğitim kademesindeki gelişim özellikleri dikkate alındığında; genelde yaparak ve yaşayarak öğrenirler, çevrelerindeki büyükleri özellikle sınıf öğretmenlerini örnek alırlar, somut davranış ve kavramları çabuk öğrenirler ve çevrelerini çok yakından gözlemlerler. Bundan dolayı sınıf öğretmenin temel tutumu ve davranışı, değeri, ilgisi ve tepkisi öğrenciyi şekillendirmekte ve onlar üzerinde kalıcı etkiler bırakmaktadır (Yeşilyaprak, 2004).

Bundan dolayı öğretmenler sorumluluklarının bilincinde olmalı, kitap okuma konusunda olumlu örnek olmalı ve çocuğa rehberlik etmelidir (Arıcı, 2008). Aksaçoğlu ve Yılmaz'a (2007) göre çocuklar onları sevdiği için, kitap okuyanlar gibi olmak istedikleri için; boş zamanlarını değerlendirmek, iyi vakit geçirmek, eğitim hayatlarında başarılı olmak, anne ve babalarının isteklerini yerine getirmek, çevresiyle ve arkadaşlarıyla arasında iyi bir durumda olmak gibi nedenlerle kitap okuyabilirler.

Okumanın nitelikli bir şekilde gerçekleşebilmesi için okuma alışkanlığı, görev bilinci, gündemi takip etmek, vakit geçirmek, kişisel zevk almak, mesleğe olan ilgilerini geliştirmek, ihtiyaç ve isteklerini karşılamak, kendini geliştirmek ve ilerletmek gibi amaçlarla gerçekleştirilmektedir (Kayalan, 2002).

Çiftçi'ye (2007) göre eleştiri bakışlı ve sorgulama yapan bireyin oluşmasında okuma alışkanlıklarının yeri büyüktür. Eleştirmeyi ve sorgulamayı öğrenemeyen bireylerin

vatandaşlık görevlerini hakkıyla yerine getirmeleri beklenemez. Başka bir deyişle, okuma alışkanlıkları kazanabilmek adına vatandaşlık görevinin bilincinde olmak gereklidir (Karakullukcu ve Çelik, 2020). Öte yandan okumak, kişisel boyutta güçlü bir kişiliğe, sosyal olarak verimliliği yüksek bir ekonomik alt yapıya, demokrasi bilince bir olguya ve iyi düşünen bir toplumlara sahip olmanın en temel koşullarından biridir. Aynı zamanda okumak çağdaş olmanın ölçütlerinden biridir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Urhahne (2015), 246 altıncı sınıf öğrencisi ve 13 İngilizce öğretmeniyle yapılan çalışma, öğretmen davranışının öğretmen yargısı ile öğrencinin motivasyon ve duygusu arasında bulunan ilişkinin bir aracıya ait durumunu keşfetmeyi amaçlamıştır. Bulgular, öğretmenlerin erişilebilirliğinin, öğrencilerde motivasyonel ve duygusal değişime sebep bir aracının olmasını çalıştığı ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin aracılık davranışlarının öğrencilerin hedef yönelimlerini ve eğilimlerini etkilediği belirtilmiştir.

Siegle, Rubenstein ve Mitchell'e (2013) göre öğretmen tutumları, öğrenci tutumlarını tersinden daha fazla etkiliyor gibi görünmektedir ve öğretmenler birçok sınıfta aynı anda tüm öğrencileri etkileme fırsatına sahiptir. Öğretmenler, müfredatı uygularken, kendilerine sağlanan sınıf ortamları aracılığıyla öğrencilerinin öğrenmelerini de teşvik edebilir ve destekleyebilirler. Çalışmaları, akademik motivasyonu öğrencilerin bakış açısından analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla 28 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile odak grup görüşmeleri yapmışlar ve öğrencilerin liseye ilgileri ve motivasyonları üzerinde öğretmenleriyle yaşadıkları deneyimleri en etkili faktör olarak gördükleri sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin büyümesini ve memnuniyetini teşvik eden, olumlu ilişkiler kuran ve içerik hakkında bilgili öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artırabildiği görülmüştür.

Öztürk ve Ok (2014) benzer bir araştırmayı az çok motivasyon yapan öğretmen davranışını ve bu davranışın İngilizce öğrenen öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada devlet üniversitesi İngilizce hazırlıkta devam eden 314 öğrenci katılmıştır. Bir anketin kullanılması ve 19 görüşmenin uygulanmasıyla araştırmacılar, öğretmenlerin güler yüzlü olmasının, öğrenciler yorgun veya sıkıldıklarında biraz mola vermelerinin ve espri anlayışına sahip olmalarının EFL öğrencileri tarafından en motive edici öğretmen davranışları olarak sıralandığı sonucuna varmışlardır. Araştırmacılara göre, öğrenciler derslerde kendilerini rahat ve daha az gergin hissettiklerinde, öğrenmeye daha fazla motive olduklarını bildirmektedir.

Öğretmenin davranışıyla öğrencinin motivasyonları ve başarıları arası ilişkileri ortaya çıkaran araştırmalar, öğretmenlerin öğretmeye motive olmalarının muhtemelen öğrencilerini öğrenmeye motive etmelerine yol açacağını söylemektir. Bu noktada öğretmenleri iyi anlamak, onları motive eden faktörleri belirlemek çok daha iyi eğitim çıktılarının ortaya çıkarılması çok önemlidir.

Seebaluck ve Seegum (2011), 201 öğretmenin katılımıyla devlet ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyini etkilemiş faktörü ortaya çıkaran bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgusunda, devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin temel olarak öğrencilerinin başarı ve gurur duygusu hissettikleri başarılı performansları, öğrencilerle iletişim kurma ve bilgi aktarımı, mesleki becerilerini geliştirmek için sahip oldukları fırsatlar, sosyal gelişimleri için motive olduklarını ortaya koymuştur. Bu faktörler, devlet ilköğretim okulu öğretmenlerini motive eden faktörlerin yanı sıra, kariyer beklentileri, yeterli maaş, cazip teşvikler ve yan hakların dışsal güdüler grubuna ait motive edici faktörler olduğu sonucuna varılmıştır (Seebaluck ve Seegum, 2013).

Boylamsal bir araştırma kullanan Lam (2011), 17 yeni öğretmenin iş tatminini ve kariyer gelişimini araştırmıştır. Araştırmacılar, mezuniyetlerinden sonra ve daha sonra iki yıllık öğretmenlik deneyimlerinden sonra öğretmenlerle ağırlıklı olarak öğretmenlik motivasyonları hakkında yapılan iki derinlemesine görüşme yoluyla, öğrencilere öğretmenlik yapmanın yeni başlayan öğretmenler için ana iş doyum kaynağı olduğu sonucuna varmışlardır. Katılımcı öğretmenler öğrencilerle ilişki kurmanın, onların büyümesini izlemenin ve öğrencilerin gelişmesine yardımcı olmanın onları mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Bu işi maddi ödülleri için seçtiklerinin altını çizen öğretmenler bile bu görüşe katılmışlardır. Öte yandan, Seebaluck ve Seegum'un (2013) çalışmasında olduğu gibi, tatmin edici bir iş-yaşam dengesine sahip olmak, makul bir iş yüküne ve iyi bir maaş miktarına sahip olmak dışsal faktörler, öğretmenlerin iş motivasyonu ve tatmini üzerinde önem arz etmektedir.

Kitcching, Morgan ve O'Leary (2009), Affect Triggering Incidents (ATI'ler) adı altında öğretmenlerin motivasyonunu tetikleyen veya motivasyonunu düşüren günlük olayları araştırmışlardır. Araştırma tasarımı iki ardışık çalışmayı içermektedir. Birinci çalışmada, katılımcı olarak 17 sınıf öğretmeni günlük tutmuş ve elde edilen veriler aracılığıyla işyerlerinde yaşadıkları öğretmenlerin motivasyonunu tetikleyen olaylar anlatılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında 39 sınıf öğretmeni anket doldurarak ve beş hafta boyunca günlük tutarak yer almış ve bu çalışmada olumlu ve olumsuz öğretmenlerin motivasyonunu tetikleyen olayların birbirleriyle etkileşimi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci katılımı, öğrenci başarısı ve öğrenci iyi olma hali öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen olumlu olaylar

arasında yer alırken, öğrenci davranışları ve velilerle etkileşim olumsuz olarak öğretmenler arasında memnuniyetsizliğe neden olan olaylar olarak belirtilmiştir. Öğretmenleri iyi ya da kötü hissettiren öğretmenlerin motivasyonunu tetikleyen olayların büyük çoğunluğu (%77,5) öğretim/sınıf etkileşiminin doğasından kaynaklanmaktadır ve herhangi bir üçüncü taraf katılımı olmamıştır. Ancak, tatmin edici olmayan olaylar, çoğu meslektaşlar veya ebeveynlerle ilgili olan bir üçüncü şahıs katılımını içermeye eğiliminde olduğunu ifade etmektedir.

Başka bir çalışmada, öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki liderlik etkisi incelenmiştir. Araştırmaya İsrail'de bir yıldan fazla bir süredir okul müdürleriyle birlikte çalışan 122 ilkokul öğretmeni dahil edilmiştir. Sonuçlar, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iyi oluşları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kendilerini daha az yorgun hissedebilecekleri ve özerk olarak motive olduklarında öğretimle ilgili etkinlikleri daha ilginç ve anlamlı gördüklerini göstermiştir (Eyal ve Roth, 2011). Bu sonuçlara benzer şekilde Griffin (2010) araştırmasında ve Webb (2007) araştırmasında okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin iş tatmini ve iş motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenci başarısının düşük olması, evrak işleri ve özel eğitime dahil edilmesinin öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonu üzerindeki olumsuz etkileri de tezin bulguları arasında yer almıştır.

Türkiye'de öğretmen motivasyonu konusunda yapılmış sınırlı sayıda çalışma incelenmiştir. Kızıltepe (2006) 340 lise öğretmeniyle yaptığı bir araştırma ile öğrenciler, ekonomi, yönetim, veliler, yapısal ve fiziksel özellikler, idealler ve sosyal statü gibi motivasyonu düşüren kaynaklar üzerinde durulmuştur. Bulgular, lise öğretmenleri açısından yönetim, yapısal ve fiziksel özellikler ile öğrencilerin motivasyonunu en çok düşüren faktörlerin olduğunu göstermiştir. Kızıltepe (2008) daha sonraki çalışmasında bu kez üniversite öğretim görevlilerinin motivasyon ve motivasyon kaynaklarını incelemiştir. Veriler üç yüz üniversite öğretim görevlilerinin katılımıyla toplanmıştır. Daha önceki çalışmasının sonuçlarına benzer şekilde, üniversite öğrencileri, üniversitedeki öğretim görevlilerinin motivasyon kaybının ana kaynağı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerden sonra kariyer, ekonomi, araştırma ve çalışma koşulları ikincil motive edici faktörler olarak sonuçlandırılmıştır.

Gökçe (2010) Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında katılımcı öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde performanslarını artıracak ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığını ve bunun sonucunda istenilen düzeyin alınmadığını belirtmişlerdir.

Türkiye'de yapılan bir başka çalışmada da öğretmenlerin işlerini yaparken daha fazla motive olabilmeleri için destekleyici bir yönetime sahip olma istekleri vurgulanmış ve insan ilişkileri ve insan nitelikleri birincil motivasyon ve motivasyon kaynakları olarak belirlenmiştir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013: 152).

Kocabaş (2009) daha sonraki çalışmasında iki yüz yirmi beş öğretmenin katılımıyla çok sayıda motivasyon kaynağının etkisini analiz ederek Türkiye'deki öğretmenlerin motivasyonunu araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okulda güvenlik duygusu, öğrenci başarısı, öğretmenlik mesleğine yönelik ilgi düzeyleri, özgüven düzeyleri, öğretmenlerin toplumdaki konumlarına ilişkin algıları, olumlu denetim raporlarının önemi, olumlu bir okul atmosferi, öğretmenler arası olumlu ilişkiler, öğretmenlerin kendi konularındaki yeterlik algıları, öz saygı düzeyleri, başarılarının ve değerlerinin tanınması, etkili yönetim, idare ve yan haklar öğretmenlerin motivasyonlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretmenler arasındaki rekabet, disiplin cezası ile karşılaşma korkusu ve öğretme-öğrenme teknolojilerinin yetersizliği öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Catts, Adlof ve Weismer (2006) zayıf anlayanlar, zayıf kod çözücüler veya tipik okuyucular olan sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan üç grup üzerinde çalıştılar ve Basit Okuma Görüşünün ABD öğrencilerini uygun okuma müdahalelerini sağlamak için sınıflandırmada yararlı olduğunu gösterdiler.

Metin analizi modelini kullanan Kintsch ve Rawson (2007) ile Cain (2010), yeterli kod çözme becerisine rağmen okuduğunu anlamadaki olası başarısızlık kaynaklarını iki düzeyde incelemiştir. Buna göre kelime-cümle düzeyinde, bazı zayıf anlayıcıların zayıf anlamsal becerilere ve sözdizimsel yapı ile ilgili güçlüklerle sahip olduğu, metin düzeyinde ise, zayıf anlayanların çıkarımlar üretme, cümleler arasında bilgi birleştirme, kendi anlamalarını izleme olasılıklarının daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Anlama sürecinde bilginin işlenmesi ve depolanmasına yönelik yüksek bilişsel talepler nedeniyle, işleyen bellek güçlükleri de okuduğunu anlama güçlüklerine katkıda bulunabildiğini beyan etmektedirler.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, veri kaynakları, veri toplama ve veri analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, genel olarak bakıldığında ilişki tespitine yöneliktir. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Büyüköztürk, 2018). Araştırmanın kapsamı içinde incelenen fenomen, var olan koşullarında müdahalesiz tanımlamayı içermektedir.

3.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evreni, Millî Eğitim Bakanlığı Yönetim Bilgi Sistemi resmi kayıtlarına göre Kars İlinde toplam 3713 öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklemlerin büyüklüğü için kullanılacak formüller aşağıda bulunmaktadır:

$$n = \frac{Z^2 \pi (1 - \pi) N}{Z^2 \pi (1 - \pi) + (p - \pi)^2 (N - 1)}$$

Z: Güvenin düzeyi %95 için: 1,96

π : Evrenin ait birimin oran değeridir. Bu değer ise 0.50 alınmıştır.

p- π : Yanılma payı durumudur. Gözardı edilendir.

N: 3713

$$n = \frac{(1.96)^2 * 0.50(1-0.50)*3713}{(1.96)^2 * 0.50(1- 0.50)+(0.05)^2 *(3713-1)}$$

$$n = \frac{3.8416 \cdot 0.50(0.5) \cdot 3713}{3.8416 \cdot 0.25 + 0.0025 \cdot 3712}$$

$$n = 3565,96/10,24 = 348$$

Yukarıda bulunan formül içindeki p ve q değerleri 0.5 olup, kabul edilen örneklem hataları (d) ise % 5 değerinde alınmıştır. Sonuçlar için % 95 güven aralığında ($t=3.8416$) ve $d=0.05$ örneklem hata içerebildiği kabul edilir. Burada en düşük örneklem değeri 348 birey hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın evreni, Kars il merkezinde bulunan okullarda çalışan 348 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla üç bölüm halinden veri toplanmıştır. Birincisinde, araştırmadaki katılımcıların bilgilerine dönük “Kişisel Bilgi Formu”; ikinci bölümde, okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeğinin olduğu; üçüncüsünde ise öğretmenin motivasyonun hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkana İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonu ölçeği yer almaktadır.

Birinci bölüm içinde öğretmene ait cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, görevi ve yeri, sınıf mevcudu, meslek gelişimleri ve akademik araştırmaya olan ilgilerine ait demografik değişkenler bulunmaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde, Epçaçan ve Erzen (2010) tarafında geliştirilen Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, hizmet yıllarına, mezun oldukları bölüme ve cinsiyetlerine göre okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuduklarını anlama stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını, okuduğunu anlama stratejileri konusunda kuramsal kaynaklardan yararlanarak ölçek formu düzenlenmiştir. Derecelemeler, “Her Zaman Yaparım”, “Çoğu Zaman Yaparım”, “Arasına Yaparım”, “Yapmam”, “Hiç Yapmam” biçiminde yapılmıştır. Okuduğunu anlama becerileri ölçeği 3 boyuttan oluşmaktadır. Okuduğunu anlamayı yapılandırma boyutu (1-14 dahil sorular), okuduğunu anlamayı destekleme boyutu (15-24 dahil sorular) ve okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar (25-32 dahil sorular) boyutlarından oluşmaktadır.

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından ilkökul öğretmenlerindeki öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerinin tespiti amacıyla geliştirilen İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk”, “meslekten kaçınma” ve “mesleği özümseme” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Puanlama; “Kesinlikle katılıyorum” ifadesi için 5; “Katılıyorum” ifadesi için 4; “Kararsızım” ifadesi için 3; “Katılmıyorum” ifadesi için 2; “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesi için 1 puan olacak şekilde derecelenmiştir.

3.4. Veri Analizi

Analizler SPSS programıyla yapılmıştır. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunun çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) testi ile test edilmiştir.

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimu m	Maximu m	Ortalam a	Std. Sapm a	Skewness		Kurtosis	
						İstatisti k	Std. Hat a	İstatisti k	Std. Hat a
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	32 4	3,08	5,00	4,6047	,38145	-1,224	,135	1,354	,270
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	32 4	3,13	5,00	4,4869	,40961	-1,011	,135	,881	,270
Meslekten kaçınma	32 4	1,00	5,00	2,4722	,97373	,695	,135	,170	,270
Mesleği özümseme	32 4	1,00	5,00	3,8642	,90221	-,630	,135	-,264	,270
İlkokul Öğretmenlerini n Mesleki Motivasyon Genel Ölçeği	32 4	3,07	5,00	4,0727	,34619	,304	,135	,939	,270
Okuduğunu anlamayı yapılandırma	32 4	1,36	5,00	3,9248	,59030	-,291	,135	,542	,270
Okuduğunu anlamayı destekleme	32 4	2,00	5,00	4,1602	,57989	-,662	,135	,656	,270
Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	32 4	1,13	5,00	3,6929	,74438	,026	,135	-,347	,270

Okuduğunu									
Anlama	32								
Becerileri Genel	4	1,50	5,00	3,9404	,56310	-,293	,135	,597	,270
Ölçeği									

Araştırmada çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığındadır. Buna göre Hair ve arkadaşlarının (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.0 ile -1.0 arasında olduğunda, parametrik bir test olarak kabul edilebileceğini; aynı şekilde Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında olduğunda parametrik test olarak kabul edileceğini; yine George ve Mallery'ye (2010) göre çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ile -2 arasında olunca parametrik test olarak kabul edilebileceği belirtmişlerdir. Bu anlamda Sınıf Öğretmenleri Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği'nin normallik varsayımına göre uygun ve parametrik analizlerin yapılması gerekmektedir.

Buna göre, araştırmada pearson korelasyon, tek yönlü varyans analizi olarak ANOVA ve t-testi teknikleri kullanılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre farklılıkların kaynağını bulmak amacı ile LSD testi kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Katılımcılarına demografik özelliklerine ait bilgiler aşağıda verilmektedir.

4.1. Araştırmanın Demografik Bilgileri

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Bilgileri

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmiş Yüzde
Kadın	245	75,6	75,6	75,6
Erkek	79	24,4	24,4	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Araştırmaya katılanların %75,6'sının kadın, %24,4'ünün erkek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yaş Bilgileri

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmiş Yüzde
20-29 yaş arası	174	53,7	53,7	53,7
30-39 yaş arası	121	37,3	37,3	91,0
40-49 yaş arası	24	7,4	7,4	98,5
50 yaş ve üstü	5	1,5	1,5	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Araştırmaya katılanların %53,7'sinin 20-29 yaş aralığında, %37,3'ünün 30-39 yaş aralığında, % 7,4'ünün 40-49 yaş aralığında, % 1,5'unun 50 ve üzeri yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Eğitim Düzeyi Bilgileri

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmiş Yüzde
Lisans	303	93,5	93,5	93,5
Yüksek Lisans	21	6,5	6,5	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Araştırmaya katılanların %93,5'inin lisans ve %6,5'inin yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Görev Durumu Bilgileri

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmiş Yüzde
Sınıf Öğretmeni	298	92,0	92,0	92,0
Müdür Yetkili Öğretmen	26	8,0	8,0	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Araştırmaya katılanların %92,0'sinin sınıf öğretmeni ve %8,0'inin müdür yetkili öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Görev Yeri Bilgileri

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmiş Yüzde
İl Merkezi	63	19,4	19,4	19,4
İlçe Merkezi	113	34,9	34,9	54,3
Kasaba/Belde	13	4,0	4,0	58,3
Köy	135	41,7	41,7	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Araştırmaya katılanların %19,4'ünün il merkezi, %34,9'unun ilçe merkezi, %4,0'ünün kasaba/belde ve %41,7'sinin köy olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Girdikleri Sınıf Mevcudu Bilgileri

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmiş Yüzde
10-19 arası	157	48,5	48,5	48,5
20-29 arası	101	31,2	31,2	79,6
30-39 arası	58	17,9	17,9	97,5
40 ve üstü	8	2,5	2,5	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Araştırmaya katılanların %48,5'inin 10-19 arası, %31,2'sinin 20-29 arası, %17,9'unun 30-39 arası ve %2,5'inin 40 ve üstü sınıf mevcudları olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Mesleki Gelişim Araştırmaları Bilgileri

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmiş Yüzde
Evet	289	89,2	89,2	89,2
Hayır	35	10,8	10,8	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Araştırmaya katılanların %89,2'sinin evet ve %10,8'inin hayır ifadesi kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Akademik Araştırmaları Bilgileri

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikmiş Yüzde
Evet	281	86,7	86,7	86,7
Hayır	43	13,3	13,3	100,0
Total	324	100,0	100,0	

Araştırmaya katılanların %86,7'sinin evet ve %13,3'ünün hayır ifadesi kullandığı tespit edilmiştir.

4.2.İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarına Yönelik Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeylerini belirlenmesi kapsamında aşağıdaki analizler yapılmıştır.

Tablo 10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarına Yönelik Bulgu

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std.Sapma
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	324	3,08	5,00	4,6047	,38145
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	324	3,13	5,00	4,4869	,40961
Meslekten kaçınma	324	1,00	5,00	2,4722	,97373
Mesleği özümseme	324	1,00	5,00	3,8642	,90221
GENEL	324	3,07	5,00	4,0727	,34619

Yukarıdaki tabloya göre İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarına ait “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı” alt boyut ortalaması 4,60 değerinde çıkmıştır. Bu boyut ilkökul öğretmenlerinin daha başarılı öğretmenler olabilmek için yapabileceklerine odaklanmıştır. Buna göre ilkökul öğretmenleri daha başarılı öğretmenler olabilme adına mesleki yönden çaba sarfettiklerini göstermektedir. Bu boyut altındaki örnek maddeler öğretmeyi seviyorum, program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum şeklindedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarına ait “Takdir edilme ve mesleki mutluluk” alt boyut ortalaması 4,48 değerinde çıkmıştır. Bu boyut ilkökul öğretmenlerinin takdir edilmenin yanı sıra mesleki mutluluğu da ön plana çıkarmaktadır. Buna göre ilkökul öğretmenleri mesleklerini yapmaktan mutlular ve takdir edilmekten hoşlanmaktadırlar. Bu boyut altındaki örnek maddeler “ilkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir”, “ilkokul öğretmeni olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum” ve “bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum” şeklindedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarına ait “Meslekten kaçınma” alt boyut ortalaması 2,47 değerinde çıkmıştır. Bu boyut ilkökul öğretmenlerinin mesleklerini sorgulamaktadır. Mesleklerinde çıkma isteği var mı yok mu sorusunun karşılığında ilkökul öğretmenleri mesleklerini severek yaptığı ve bu meslekten çıkmak istemedikleri ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre ilkökul öğretmenleri mesleklerini değiştirmek istemiyorlar ve mesleklerini sorgulamıyorlar söylenebilir. Bu boyut altındaki örnek maddeler “ilkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar”, “kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum” ve “meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkökul öğretmenliğini seçmezdim” şeklindedir.

Son olarak İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarına ait “Mesleği özümseme” alt boyut ortalaması 3,86 değerinde çıkmıştır. Bu boyut öğretmenlerin mesleklerini ve öğrencilerini önemsemelerine ve değer vermelerine yöneliktir. Buna göre ilkokul öğretmenleri, mesleklerini yaşam kalitesi olarak orta düzeyde görmekte olduğu söylenebilir. Bu boyut altındaki örnek maddeler “ilkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor” ve “ilkokul öğretmenliğinin yeteneklerimi en iyi şekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğunu düşünüyorum” şeklindedir.

4.3.İlkokul Öğretmenlerinin Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırmasına Yönelik Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerinin tespiti için işe koştukları strateji ve teknikleri ne düzeyde uyguladıklarını ortaya koymak için aşağıdaki analizler yapılmıştır.

Tablo 11. İlkokul Öğretmenlerinin Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırmasına Yönelik Bulgu

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std.Sapma
Okuduğunu anlamayı yapılandırma	324	1,36	5,00	3,9248	,59030
Okuduğunu anlamayı destekleme	324	2,00	5,00	4,1602	,57989
Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	324	1,13	5,00	3,6929	,74438
GENEL	324	1,50	5,00	3,9404	,56310

Yukarıdaki tabloya göre Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırmasına ait “Okuduğunu anlamayı yapılandırma” alt boyut ortalaması 3,92 değerinde çıkmıştır. Bu boyut, anlamı yapılandırma, öğrencinin okuyabileceği, ön bilgilerini, problem çözme ve tahmin yapma becerilerini kullanarak yanıtlatabileceği metinlerle etkileşim içinde olmayı sorgulamaktadır. Etkin okuyucular okuduğunu anlamada etkindirler, okudukları metinden yeni anlamlar yapılandırabilmek için ön bilgilerini, değişik strateji ve teknikleri işe koşarlar. İlkokul öğretmenleri Okuduğunu anlamayı yapılandırmayı orta düzeyde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki tabloya göre Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırmasına ait “Okuduğunu anlamayı destekleme” alt boyut ortalaması 4,16 değerinde çıkmıştır. Bu boyut, öğrencilerin okuduğu metni desteklemeyi ve b destekleme için stratejiler uygulamayı sorgulamaktadır. Öğrencilerin etkin okuyucu olmalarını sağlamak için değişik strateji ve teknikleri kullanırlar. Bu araştırmaya göre ilkokul öğretmenleri Okuduğunu anlamayı destekleme durumları yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki tabloya göre Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırmasına ait “Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar” alt boyut ortalaması 3,69 değerinde çıkmıştır. Bu boyut, öğrencilerin okuduğu daha etin anlamalarını sağlamak için öğretmenlerin öğrencilere, ek metinler vermesi, atasözü ve özdeyiş ile desteklemesi, düzeyleri üstünde kitaplar okutması, metni kendi sözcükleriyle özet istemeler gibi konuları sorgulamaktadır. Bu araştırmaya göre ilkökul öğretmenleri Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar orta düzeyde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırma Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

4.4.1. Cinsiyet

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 12. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Cinsiyetleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Kadın	245	4,6113	,39777	,548	,584
	Erkek	79	4,5842	,32717		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Kadın	245	4,5133	,41514	2,052	,041*
	Erkek	79	4,4051	,38304		
Meslekten kaçınma	Kadın	245	2,4599	,99021	-,402	,688
	Erkek	79	2,5105	,92579		
Mesleği özümseme	Kadın	245	3,9143	,88881	1,766	,078
	Erkek	79	3,7089	,93120		
İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Genel Ölçeği	Kadın	245	4,0852	,34988	1,139	,256
	Erkek	79	4,0342	,33372		
Okuduğunu anlamayı yapılandırma	Kadın	245	3,9227	,60000	-,112	,911
	Erkek	79	3,9313	,56283		
Okuduğunu anlamayı destekleme	Kadın	245	4,1563	,60151	-,211	,833
	Erkek	79	4,1722	,51039		
Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	Kadın	245	3,6929	,75046	-,002	,999
	Erkek	79	3,6930	,72991		
Okuduğunu Anlama Becerileri Genel Ölçeği	Kadın	245	3,9383	,57499	-,120	,905
	Erkek	79	3,9470	,52797		

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Cinsiyetlerine göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunda kadın katılımcılar ($X=4,51$, $SS=0,41$) ve erkek katılımcılar ($X=4,40$, $SS=0,38$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)=,2,052$ $p=,041$). Bu sonuçlara göre, kadın katılımcıların ($X=4,51$) İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutundaki tutumları erkek katılımcılara ($X=4,40$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile kadınların Takdir edilme ve mesleki mutlulukları daha yüksektir.

Diğer yandan İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutu haricinde geriye kalan İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçek alt boyutları kadın ve erkek olmasına göre farklılık göstermemektedir. Sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.4.2. Yaş Grupları

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 13. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Yaş Grupları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		f, x ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	20-29 yaş arası	174	4,5928	,39692	Gruplar Arası	,240	3	,080	,547	,650
	30-39 yaş arası	121	4,6224	,36312	Grup içi	46,759	320	,146		
	40-49 yaş arası	24	4,6378	,35322	Toplam	46,999	323			
	50 yaş ve üstü	5	4,4308	,45051						
	Total	324	4,6047	,38145						
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	20-29 yaş arası	174	4,4943	,42177	Gruplar Arası	,024	3	,008	,048	,986
	30-39 yaş arası	121	4,4762	,40707	Grup içi	54,170	320	,169		
	40-49 yaş arası	24	4,4844	,35607	Toplam	54,194	323			
	50 yaş ve üstü	5	4,5000	,38528						
	Total	324	4,4869	,40961						
Meslekten kaçınma	20-29 yaş arası	174	2,4617	,99572	Gruplar Arası	,126	3	,042	,044	,988
	30-39 yaş arası	121	2,4793	,98638	Grup içi	306,124	320	,957		
	40-49 yaş arası	24	2,5278	,81155	Toplam	306,250	323			

	50 yaş ve üstü	5	2,4000	,82158						
	Total	324	2,4722	,97373						
Mesleği	20-29 yaş arası	174	3,8870	,91480	Gruplar Arası	1,383	3	,461	,564	,639
özümseme	30-39 yaş arası	121	3,7989	,91234	Grup içi	261,531	320	,817		
	40-49 yaş arası	24	4,0417	,74414	Toplam	262,914	323			
	50 yaş ve üstü	5	3,8000	1,01653						
	Total	324	3,8642	,90221						
İlkokul	20-29 yaş arası	174	4,0697	,37017	Gruplar Arası	,088	3	,029	,243	,866
Öğretmenlerinin	30-39 yaş arası	121	4,0725	,32383	Grup içi	38,623	320	,121		
Mesleki	40-49 yaş arası	24	4,1153	,29992	Toplam	38,711	323			
Motivasyon	50 yaş ve üstü	5	3,9800	,25777						
Genel Ölçeği	Total	324	4,0727	,34619						
Okuduğunu	20-29 yaş arası	174	3,9417	,60003	Gruplar Arası	1,208	3	,403	1,157	,326
anlamayı	30-39 yaş arası	121	3,9451	,58341	Grup içi	111,344	320	,348		
yapılandırma	40-49 yaş arası	24	3,7113	,56498	Toplam	112,552	323			
	50 yaş ve üstü	5	3,8714	,46675						
	Total	324	3,9248	,59030						
Okuduğunu	20-29 yaş arası				Gruplar Arası					
anlamayı		174	4,1770	,59704		,352	3	,117	,347	,792
destekleme	30-39 yaş arası	121	4,1595	,57526	Grup içi	108,265	320	,338		
	40-49 yaş arası	24	4,0750	,45802	Toplam	108,616	323			
	50 yaş ve üstü	5	4,0000	,71764						
	Total	324	4,1602	,57989						
Okuduğunu	20-29 yaş arası	174	3,6889	,77239	Gruplar Arası	1,187	3	,396	,712	,545
anlamaya ilişkin	30-39 yaş arası	121	3,7376	,69530	Grup içi	177,788	320	,556		
sakıncalar	40-49 yaş arası	24	3,4948	,81966	Toplam	178,975	323			
	50 yaş ve üstü	5	3,7000	,52738						
	Total	324	3,6929	,74438						
Okuduğunu	20-29 yaş arası	174	3,9520	,57803	Gruplar Arası	,787	3	,262	,826	,480
Anlama	30-39 yaş arası	121	3,9602	,54771	Grup içi	101,630	320	,318		
Becerileri Genel	40-49 yaş arası	24	3,7708	,54320	Toplam	102,417	323			
Ölçeği	50 yaş ve üstü	5	3,8688	,51082						
	Total	324	3,9404	,56310						

Tabloda görülebileceği üzere, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçekleri aritmetik ortalamalarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki herhangi bir fark bulunmamıştır.

Diğer bir ifade ile katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeklerinin genel ve alt boyutları yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir. Sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.4.3. Eğitim Durumları

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 14. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri İle Eğitim Durumları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim durumu	N	Ortalama	S.S.	t	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Lisans	303	4,6027	,38257	-,360	,719
	Yüksek Lisans	21	4,6337	,37282		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Lisans	303	4,4901	,41070	,536	,592
	Yüksek Lisans	21	4,4405	,40043		
Meslekten kaçınma	Lisans	303	2,4521	,98096	-1,412	,159
	Yüksek Lisans	21	2,7619	,82928		
Mesleği özümseme	Lisans	303	3,8944	,88516	2,303	,022*
	Yüksek Lisans	21	3,4286	1,04957		
İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Genel Ölçeği	Lisans	303	4,0717	,34409	-,199	,842
	Yüksek Lisans	21	4,0873	,38405		
Okuduğunu anlamayı yapılandırma	Lisans	303	3,9262	,58913	,161	,872
	Yüksek Lisans	21	3,9048	,62161		
Okuduğunu anlamayı destekleme	Lisans	303	4,1578	,57727	-,286	,775
	Yüksek Lisans	21	4,1952	,63046		
Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	Lisans	303	3,6984	,74652	,507	,612
	Yüksek Lisans	21	3,6131	,72554		
Okuduğunu Anlama Becerileri Genel Ölçeği	Lisans	303	3,9416	,56263	,149	,881
	Yüksek Lisans	21	3,9226	,58352		

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile eğitim durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleği özümseme alt boyutunda lisans mezunu katılımcılar ($X=3,89$, $SS=0,88$) ve yüksek lisans mezunu katılımcılar ($X=3,42$, $SS=1,04$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)=2,303$ $p=,022$). Bu sonuçlara göre, lisans mezunu katılımcıların ($X=3,89$) İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleği özümseme alt boyutundaki tutumları yüksek lisans mezunu katılımcılara ($X=3,42$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile lisans mezunu katılımcıların Mesleği özümsemeleri daha yüksektir.

Diğer yandan İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleği özümseme alt boyutu haricinde geriye kalan İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçek alt boyutları lisans ver yüksek lisans mezunu olmasına göre farklılık göstermemektedir. Sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.4.4. Görevler

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile görevleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 15. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Görevler	N	Ortalama	S.S.	t	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Sınıf Öğretmeni	298	4,6128	,36850	,993	,329
	Müdür Yetkili Öğretmen	26	4,5118	,50697		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Sınıf Öğretmeni	298	4,4895	,40702	,391	,696
	Müdür Yetkili Öğretmen	26	4,4567	,44573		
Meslekten kaçınma	Sınıf Öğretmeni	298	2,4558	,97394	-1,027	,305
	Müdür Yetkili Öğretmen	26	2,6603	,97009		
Mesleği özümseme	Sınıf Öğretmeni	298	3,8770	,89002	,862	,390
	Müdür Yetkili Öğretmen	26	3,7179	1,04005		
İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Genel Ölçeği	Sınıf Öğretmeni	298	4,0749	,33958	,324	,749
	Müdür Yetkili Öğretmen	26	4,0474	,42166		
Okuduğunu anlamayı yapılandırma	Sınıf Öğretmeni	298	3,9053	,59247	-2,023	,044*
	Müdür Yetkili Öğretmen	26	4,1484	,52486		
Okuduğunu anlamayı destekleme	Sınıf Öğretmeni	298	4,1523	,57648	-,823	,411
	Müdür Yetkili Öğretmen	26	4,2500	,62241		
Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	Sınıf Öğretmeni	298	3,6841	,73863	-,716	,474
	Müdür Yetkili Öğretmen	26	3,7933	,81620		
Okuduğunu Anlama Becerileri Genel Ölçeği	Sınıf Öğretmeni	298	3,9272	,56316	-1,428	,154
	Müdür Yetkili Öğretmen	26	4,0913	,55063		

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile görevleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile görev durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutunda sınıf öğretmeni katılımcılar ($X=3,90$, $SS=0.59$) ve Müdür Yetkili Öğretmen katılımcılar ($X=4,14$, $SS=0.52$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322) = -2,023$ $p=,044$). Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmeni katılımcıların ($X=3,90$ Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutundaki tutumları Müdür Yetkili Öğretmen katılımcılara ($X=4,14$) göre daha düşük çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile Müdür Yetkili Öğretmen olan katılımcıların okuduğunu anlamayı yapılandırmaları daha yüksektir.

Diğer yandan Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutu haricinde geriye kalan İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçek alt boyutları sınıf öğretmeni veya müdür yetkili öğretmen olmasına göre farklılık göstermemektedir. Sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.4.5. Görev Yeriniz

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile görev yeri grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 16. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Görev Yeri Grupları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

f, x ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	İl Merkezi	63	4,5824	,38080	Gruplar Arası Grup içi Toplam	,397	3	,132	,910	,437
	İlçe Merkezi	113	4,6494	,32407		46,601	320	,146		
	Kasaba/Belde	13	4,5207	,44870		46,999	323			
	Köy	135	4,5858	,41817						
	Total	324	4,6047	,38145						
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	İl Merkezi	63	4,4464	,41924	Gruplar Arası Grup içi Toplam	,206	3	,069	,407	,748
	İlçe Merkezi	113	4,4834	,40865		53,988	320	,169		
	Kasaba/Belde	13	4,4519	,44645		54,194	323			
	Köy	135	4,5120	,40515						
	Total	324	4,4869	,40961						
Meslekten kaçınma	İl Merkezi	63	2,6270	,95401	Gruplar Arası Grup içi Toplam	2,196	3	,732	,771	,511
	İlçe Merkezi	113	2,4425	,96485		304,054	320	,950		
	Kasaba/Belde	13	2,5769	1,13777		306,250	323			
	Köy	135	2,4148	,97669						
	Total	324	2,4722	,97373						
Mesleği özümseme	İl Merkezi	63	3,7143	,92720	Gruplar Arası Grup içi	3,541	3	1,180	1,456	,226
	İlçe Merkezi	113	3,8083	,89621		259,372	320	,811		

	Kasaba/Belde	13	4,0513	,73088	Toplam	262,914	323		
	Köy	135	3,9630	,90481					
	Total	324	3,8642	,90221					
İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Genel Ölçeği	İl Merkezi	63	4,0683	,31840	Gruplar Arası	,008	3	,003	,023 ,995
	İlçe Merkezi	113	4,0796	,34082	Grup içi	38,703	320	,121	
	Kasaba/Belde	13	4,0667	,38127	Toplam	38,711	323		
	Köy	135	4,0696	,36306					
	Total	324	4,0727	,34619					
Okuduğunu anlamayı yapılandırma	İl Merkezi	63	3,7766	,57766	Gruplar Arası	3,316	3	1,105	3,238 ,022*
	İlçe Merkezi	113	3,9349	,58782	Grup içi	109,235	320	,341	
	Kasaba/Belde	13	3,6593	,57599	Toplam	112,552	323		
	Köy	135	4,0111	,58505					
	Total	324	3,9248	,59030					
Okuduğunu anlamayı destekleme	İl Merkezi	63	4,1317	,61246	Gruplar Arası	,800	3	,267	,791 ,500
	İlçe Merkezi	113	4,1398	,57965	Grup içi	107,817	320	,337	
	Kasaba/Belde	13	3,9846	,49807	Toplam	108,616	323		
	Köy	135	4,2074	,57272					
	Total	324	4,1602	,57989					
Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	İl Merkezi	63	3,6429	,76129	Gruplar Arası	,973	3	,324	,583 ,627
	İlçe Merkezi	113	3,7633	,73161	Grup içi	178,002	320	,556	
	Kasaba/Belde	13	3,5769	,58528	Toplam	178,975	323		
	Köy	135	3,6685	,76300					
	Total	324	3,6929	,74438					
Okuduğunu Anlama Becerileri Genel Ölçeği	İl Merkezi	63	3,8542	,57056	Gruplar Arası	1,307	3	,436	1,379 ,249
	İlçe Merkezi	113	3,9560	,55609	Grup içi	101,110	320	,316	
	Kasaba/Belde	13	3,7404	,49794	Toplam	102,417	323		
	Köy	135	3,9868	,56856					
	Total	324	3,9404	,56310					

Tabloda görülebileceği üzere, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçekleri aritmetik ortalamalarının görev yeri gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda görev yeri gruplarının aritmetik ortalamaları arasında Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutu haricinde herhangi bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutunda hangi görev yerlerinde farklılık olduğunu tespit etmek için post hoc LSD analizi yapılır.

Tablo 17. LSD Analiz Sonuçları

(I) Gorevyeri	(J) Gorevyeri	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
İl Merkezi	İlçe Merkezi	-,15825	,09187	,086
	Kasaba/Belde	,11730	,17798	,510
	Köy	-,23447*	,08915	,009
İlçe Merkezi	İl Merkezi	,15825	,09187	,086
	Kasaba/Belde	,27555	,17111	,108
	Köy	-,07622	,07449	,307
Kasaba/Belde	İl Merkezi	-,11730	,17798	,510
	İlçe Merkezi	-,27555	,17111	,108
	Köy	-,35177*	,16967	,039
Köy	İl Merkezi	,23447*	,08915	,009

İlçe Merkezi	,07622	,07449	,307
Kasaba/Belde	,35177*	,16967	,039

Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği okuduğunu anlamayı yapılandırma tutumları LSD analizine göre köy grubu il merkezi ve kasaba/belde grubundan daha yüksektir.

Ayrıca katılımcıların Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği okuduğunu anlamayı yapılandırma tutumları haricindeki İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeklerinin genel ve alt boyutları görev yerleri gruplarına göre farklılık göstermemektedir. Sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.4.6. Sınıf mevcutları

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile sınıf mevcutları grupları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 18. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Sınıf Mevcutları Grupları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

f, x ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	S.S.	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	10-19 arası	157	4,5948	,39898	Gruplar Arası	,079	3	,026	,180	,910
	20-29 arası	101	4,6078	,35175	Grup içi	46,919	320	,147		
	30-39 arası	58	4,6326	,37381	Toplam	46,999	323			
	40 ve üstü	8	4,5577	,49979						
	Total	324	4,6047	,38145						
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	10-19 arası	157	4,5143	,38786	Gruplar Arası	,432	3	,144	,857	,464
	20-29 arası	101	4,4369	,43215	Grup içi	53,762	320	,168		
	30-39 arası	58	4,5086	,41482	Toplam	54,194	323			
	40 ve üstü	8	4,4219	,50858						
	Total	324	4,4869	,40961						
Meslekten kaçınma	10-19 arası	157	2,3662	,91471	Gruplar Arası	4,000	3	1,333	1,412	,239
	20-29 arası	101	2,5858	1,02160	Grup içi	302,250	320	,945		
	30-39 arası	58	2,5172	1,00131	Toplam	306,250	323			
	40 ve üstü	8	2,7917	1,20761						
	Total	324	2,4722	,97373						
Mesleği özümseme	10-19 arası	157	3,9363	,84068	Gruplar Arası	2,470	3	,823	1,011	,388
	20-29 arası	101	3,8548	,90482	Grup içi	260,444	320	,814		
	30-39 arası	58	3,7126	1,03251	Toplam	262,914	323			
	40 ve üstü	8	3,6667	1,03892						
	Total	324	3,8642	,90221						
İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Genel Ölçeği	10-19 arası	157	4,0618	,33796	Gruplar Arası	,037	3	,012	,102	,959
	20-29 arası	101	4,0825	,34453	Grup içi	38,675	320	,121		
	30-39 arası	58	4,0845	,35608	Toplam	38,711	323			
	40 ve üstü	8	4,0792	,50141						
	Total	324	4,0727	,34619						
Okuduğunu anlamayı yapılandırma	10-19 arası	157	3,9604	,58692	Gruplar Arası	,462	3	,154	,440	,725
	20-29 arası	101	3,8741	,58459	Grup içi	112,090	320	,350		
	30-39 arası	58	3,9175	,58410	Toplam	112,552	323			
	40 ve üstü	8	3,9196	,82193						

	Total	324	3,9248	,59030					
Okuduğunu anlamayı destekleme	10-19 arası	157	4,1732	,59208	Gruplar Arası	,261	3	,087	,257 ,857
	20-29 arası	101	4,1713	,53410	Grup içi	108,356	320	,339	
	30-39 arası	58	4,1241	,62501	Toplam	108,616	323		
	40 ve üstü	8	4,0250	,64087					
	Total	324	4,1602	,57989					
Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	10-19 arası	157	3,6704	,75918	Gruplar Arası	,166	3	,055	,099 ,960
	20-29 arası	101	3,7203	,72954	Grup içi	178,809	320	,559	
	30-39 arası	58	3,7026	,76190	Toplam	178,975	323		
	40 ve üstü	8	3,7188	,60780					
	Total	324	3,6929	,74438					
Okuduğunu Anlama	10-19 arası	157	3,9544	,56483	Gruplar Arası	,065	3	,022	,068 ,977
Becerileri Genel Ölçeği	20-29 arası	101	3,9285	,55029	Grup içi	102,352	320	,320	
	30-39 arası	58	3,9283	,58002	Toplam	102,417	323		
	40 ve üstü	8	3,9023	,66824					
	Total	324	3,9404	,56310					

Tabloda görülebileceği üzere, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçekleri aritmetik ortalamalarının sınıf mevcutları gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sınıf mevcutları gruplarının aritmetik ortalamaları arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeklerinin sınıf mevcutları durumlarına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.4.7. Mesleki Gelişim Araştırması

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile mesleki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile mesleki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır

Tablo 19. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Mesleki Gelişimleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Mesleki gelişim	N	Ortalama	S.S.	t	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Evet	289	4,6330	,35871	3,125	,003*
	Hayır	35	4,3714	,47911		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Evet	289	4,5212	,37836	3,397	,002*
	Hayır	35	4,2036	,53729		
Meslekten kaçınma	Evet	289	2,4325	,96543	-2,120	,035*

	Hayır	35	2,8000	,99410		
Mesleği özümseme	Evet	289	3,9089	,87652	2,584	,010*
	Hayır	35	3,4952	1,03334		
İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Genel Ölçeği	Evet	289	4,0907	,33766	2,704	,007*
	Hayır	35	3,9248	,38411		
Okuduğunu anlamayı yapılandırma	Evet	289	3,9553	,54971	1,972	,056
	Hayır	35	3,6735	,82326		
Okuduğunu anlamayı destekleme	Evet	289	4,1907	,55791	2,745	,006*
	Hayır	35	3,9086	,69637		
Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	Evet	289	3,7232	,72171	2,115	,035*
	Hayır	35	3,4429	,88302		
Okuduğunu Anlama Becerileri Genel Ölçeği	Evet	289	3,9708	,52918	2,148	,038
	Hayır	35	3,6893	,75328		

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile mesleki gelişimleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=4,63$, $SS=0.35$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=4,37$, $SS=0.47$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(38,7)=3,125$ $p=,003$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=4,63$) İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=4,37$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarıları daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile mesleki gelişimleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=4,52$, $SS=0.37$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=4,20$, $SS=0.53$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(38,1)=3,397$ $p=,002$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=4,52$) İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=4,20$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel

olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Takdir edilme ve mesleki mutlulukları daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile mesleki gelişimleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Meslekten kaçınma alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=2,43$, $SS=0.96$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=2,80$, $SS=0.99$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)=-2,120$ $p=,035$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=2,43$) İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Meslekten kaçınma alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=2,80$) göre daha düşük çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile hayır diyen katılımcıların Meslekten kaçınmaları daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile mesleki gelişimleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleği özümseme alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=3,90$, $SS=0.87$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=3,49$, $SS=1.03$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)= 2,584$ $p=,010$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=3,90$) İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleği özümseme alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,49$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Mesleği özümsemeleri daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile mesleki gelişimleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=4,19$, $SS=0.55$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=3,90$, $SS=0.69$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)= 2,745$ $p=,006$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=4,19$) Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,90$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamayı desteklemeleri daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile mesleki gelişimleri

durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=3,72$, $SS=0.72$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=3,44$, $SS=0.88$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)= 2,115$; $p=,035$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=3,72$) Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,44$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncaları daha yüksektir.

4.4.8. Akademik Araştırma

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile akademik gelişim istekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile akademik gelişim istekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır

Tablo 20. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Akademik Gelişim İstekleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Mesleki gelişim	N	Ortalama	S.S.	t	p
Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	Evet	281	4,6307	,36687	3,182	,002*
	Hayır	43	4,4347	,43316		
Takdir edilme ve mesleki mutluluk	Evet	281	4,5182	,39153	3,148	,003*
	Hayır	43	4,2820	,46778		
Meslekten kaçınma	Evet	281	2,4496	,97637	-1,070	,285
	Hayır	43	2,6202	,95419		
Mesleği özümseme	Evet	281	3,8885	,88608	1,240	,216
	Hayır	43	3,7054	,99791		
İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Genel Ölçeği	Evet	281	4,0903	,34726	2,347	,020*
	Hayır	43	3,9581	,31981		
Okuduğunu anlamayı yapılandırma	Evet	281	3,9677	,55653	3,398	,001*
	Hayır	43	3,6445	,72265		
Okuduğunu anlamayı destekleme	Evet	281	4,1964	,55734	2,910	,004*

	Hayır	43	3,9233	,67005		
Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	Evet	281	3,7424	,74492	3,384	,001*
	Hayır	43	3,3692	,66197		
Okuduğunu Anlama Becerileri Genel Ölçeği	Evet	281	3,9829	,53919	3,532	,000
	Hayır	43	3,6628	,63980		

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile akademik gelişim istekleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=4,63$, $SS=0.36$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=4,43$, $SS=0.43$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)=3,182$ $p=,002$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=4,63$) İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=4,43$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarıları daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile akademik gelişim istekleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=4,51$, $SS=0.39$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=4,28$, $SS=0.46$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(51,39)= 3,148$ $p=,003$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=4,51$) İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=4,28$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Takdir edilme ve mesleki mutlulukları daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile akademik gelişim istekleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=3,96$, $SS=0.55$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=3,64$, $SS=0.72$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)= 3,398$

$p=,001$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=3,96$) Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,64$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamayı yapılandırmaları daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile akademik gelişim istekleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=4,19$, $SS=0,55$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=3,92$, $SS=0,67$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)= 2,910$ $p=,004$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=4,19$) Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,92$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamayı desteklemeleri daha yüksektir.

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile akademik gelişim istekleri durumlarına göre tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar alt boyutunda evet diyen katılımcılar ($X=3,74$, $SS=0,74$) ve hayır diyen katılımcılar ($X=3,36$, $SS=0,66$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(322)= 3,532$; $p=,000$). Bu sonuçlara göre, evet diyen katılımcıların ($X=3,74$) Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,36$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncaları daha yüksektir.

4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Okuduğunu Kavrama Becerisini Kazandırması Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği alt boyutları ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespiti için pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

3. Katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği alt boyutları

ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği alt boyutları arasında bir ilişki var mıdır?

Aşağıdaki tablodaki korelasyon analizine ilişkin bulgulara göre; araştırma kapsamındaki katılımcıların, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği genel boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0.633$, $p<0,01$.

Tablo 21. Ölçekler ve Alt Boyutlarla Korelasyon Tablosu

	N	Ort	s.s.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	324	4,6047	,38145	1								
2-Takdir edilme ve mesleki mutluluk	324	4,4869	,40961	,794**	1							
3-Meslekten kaçınma	324	2,4722	,97373	-,133*	-,258**	1						
4-Mesleği özümseme	324	3,8642	,90221	,583**	,693**	-,160**	1					
5-İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Genel Ölçeği	324	4,0727	,34619	,805**	,730**	,376**	,668**	1				
6-Okuduğunu anlamayı yapılandırma	324	3,9248	,59030	,586**	,571**	,077	,478**	,628**	1			
7-Okuduğunu anlamayı destekleme	324	4,1602	,57989	,575**	,545**	,030	,448**	,580**	,791**	1		
8-Okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar	324	3,6929	,74438	,416**	,385**	,110*	,371**	,479**	,670**	,660**	1	
9-Okuduğunu Anlama Becerileri Genel Ölçeği	324	3,9404	,56310	,592**	,565**	,081	,486**	,633**	,934**	,903**	,850**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ayrıca İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutu ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,586$, $p<0,01$.

Ayrıca İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutu ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,571$, $p<0,01$.

Ayrıca İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutu ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri

okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,575$, $p<0,01$.

Ayrıca İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutu ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,54571$, $p<0,01$.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Dil bir milletin tarihsel, kültürel ve toplumsal birikimidir. Toplumun hafızası hükmünde olan dil toplumun geçmişi ile bağıntı kuran bir köprüdür. Aynı zamanda ulusal, milli birliği ve bütünlüğü sağlayan kültürel bir mirastır. Toplumdaki bireylerin aralarındaki bağ dil ile tesis edilir. Duygu ve düşüncelerin aktarımında en etkin ve en tesirli araç dildir. Aynı dili konuşan insanlar birbiriyle etkileşim halinde olurlar. Bu etkileşim için dilsel becerilerin kazandırılması dil öğretiminin önemini göstermektedir. Güçlü ve gelişen bir toplum için resmi dil öğretimi elzemdir. Eğitimin en temel hedefi sınıf düzeylerine göre öğrencileri çeşitli kazanımlarla donanımlı hâle getirmektir. Yani, onları bir sonraki eğitim kademesine daha da önemlisi hayata hazırlamaktır (Derman, Birgül, & Zeteroğlu, 2018).

Türkçe Öğretimi/Dil eğitiminde ilkökul, ortaokul, orta öğretim ve yüksek öğretimde dâhil olmak üzere öğrencilere; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor içerikli dilsel becerilerinin gelişmesi hedeflenmektedir. Duygu ve düşüncelerin davranış olarak dışa vurumu olan kişilik gelişimine duygu ve düşüncelerin ifade yolu olan dil katkı sağlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretimi hayati bir önem taşımaktadır. Türkçe öğretim programının amaçlarına bakıldığında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi en temel hedeftir. Bunların yanı sıra hayal dünyalarını geliştirilmesi, okuma ve yazma alışkanlığını kazandırma, okuma ve yazmayı sevdirmeye, kelime hazinesini geliştirmekte yer almaktadır. Bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve sorgulama, bilgiyi kullanma ve üretme becerisini geliştirme, dil zevki ve bilincinin gelişmesi, okuduklarını anlayarak kendi duygu ve düşünceleriyle kıyaslayarak yeni bilgiler üretmesi, entelektüel bakış açısının kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2019: 8-10).

İnsanlar kelimelerle düşünür. Kendini kelimelerle ifade eder. Dolayısıyla dil eğitimi bireyin sağlıklı gelişimi açısından önem arz etmektedir. Dil becerilerinden olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma eylemleri bireyin hayatının her safhasını kapsamaktadır. Şu an toplumsal olarak yaşanan iletişim sorunlarının temelinde dil becerilerinin kazanılmaması yatmaktadır. Okumayan, okumayı sevmeyen bir toplum yeterli kelime dağarcığına ulaşamayacağı için kendini ifade etmekte ve muhatabını anlamakta zorluk yaşamaktadır.

Dil öğretimi doğrusal bir etkinlik olmadığı için dört temel beceri farklı yöntem ve teknikler bir arada ve dengeli bir biçimde yararlanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci tasarlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmasında, öğrenciyi aktive eden,

öğrenme sorumluluğunu kazandırmaya çalışan, öğrenci düzeyine uygun, dikkat çeken, önceki öğrenmelerini de işin içine katarak öğrenme etkinlikleri planlanması öğretmenin mesleki motivasyonundan doğrudan etkilenen kısımlardır.

Öğretmenin temel görevlerinden birisi öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Karşılaşacağı güçlüklerle baş etmeyi ve karşısına çıkan problemleri çözme becerilerini kazandırmaktır. Bunların öğrenciye kazandırılması için öğretmenin öğrenci gereksinimlerini iyi anlaması, bilgi ve deneyimlerini öğrencinin anlayacağı bir lisan ile aktarması gerekmektedir. Bu da ancak öğretmen ve öğrencinin iletişimin etkililiği nispetinde olur. Bu iletişimde ilkökul kademesi önemli bir yere sahiptir. Çünkü çocuk okula başladığı zaman ailesinin dışında başka yetişkin bireylerle de iletişim kurmaya başlar. Bu nedenle sınıf öğretmeni sadece bilgi aktarımı yapan birisi olmaktan ziyade öncelikli olarak sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmalıdır. Öğrencilerle iletişimi iyi sağlamalıdır. Öğretmen ve öğrencileri arasındaki ilişkinin ve iletişimin iyiliği nispetinde dersin verimi, öğrencinin anlatılanı anlaması da o derecede sağlıklı gerçekleşir. Aradaki ilişkinin sevgi temeli üzerine düzeyli bir halde disiplini de elden bırakmayarak yürütülmesi güzel bir sınıf atmosferi oluşturur.

Sınıf öğretmeni, diğer branş öğretmenlerine nazaran bir sınıfta daha uzun süre bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri ilgilendiği yaş grubu itibariyle de küçük yaş grubuna hitap ettiği için gerekli bilgi ve donanımlara sahip olmalı, kendini yetiştirmeli, her daim yeniliklere ve yenilenmeye açık olmalıdır. Bunları gerçekleştiremezse bir sınıf öğretmeni işindeki performansı düşmektedir ve öğrencileriyle arasındaki iletişimde olumsuz etkilenmektedir, istenilen şekilde kurulamamaktadır. Öğretmen öğrencinin hayatında iz bırakacak bir pozisyonda yer almaktadır. Öğrenciyi sadece akademik başarı olarak etkileyen bir birey konumunda değildir. Öğretmenin olmadığı zaman dilimlerinde dahi öğrenci öğretmenin tavırlarından etkilenmektedir (Demirel, Tuncel, Demirhan ve Demir, 2008). Bu nedenle bu çalışmada ilkökuldaki sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonu ile öğrencilere okuduğunu kavrama becerileri düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

5.1. Cinsiyet

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ile Cinsiyetleri arasında, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutundaki tutumları erkek katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile kadınların Takdir edilme ve mesleki mutlulukları daha yüksektir. Benzer bir sonuçta Ertürk (2016), öğretmenlere

ait iş motivasyonu araştırmasında kadın öğretmenlerin iç motivasyonlarının erkek öğretmene göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Barlı ve ark. (2005) ilkokullarda çalışan öğretmenlere ait motivasyonu incelemiş ve kadın öğretmenin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar, sadece araştırmanın Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutu sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Yine Ateş ve Buluç'un (2018) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonlarında cinsiyete göre, içsel ve dışsal alt boyutunda kadın öğretmenlerin motivasyonları erkeklerden yüksek olduğu çıkmıştır. Ancak Canöz ve ark. (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Benzer şekilde Deniz ve Erdener (2016); Öğretmenin iş motivasyonunu etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır. Recepoğlu (2013) da öğretmenin iş motivasyonlarını farklı değişkenler yönüyle incelemiş olduğu çalışmasında öğretmenlerin motivasyonlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediğini bulmuştur. Kurt'un (2013) ilk ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada cinsiyete göre öğretmen motivasyonlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bahsi geçen çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar genel olarak öğretmen motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile uyumludur.

5.2. Yaş

Yaş grupları arasında, genel ve alt boyutları yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak Ateş ve Buluç'un (2018) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonları yaşlarına göre içsel boyutta fark çıkmazken dışsal boyutunda anlamlı farklılık çıkmıştır. Yine Argon ve Ertürk'ün (2013) araştırmalarında yaş durumunun öğretmenin iç motivasyonuna dönül algısında fark çıkmıştır. Ayrıca; Büyükses (2010); Ertürk ve Aydın (2016); Özdemir (2007); Recepoğlu (2013) yaptığı çalışmalarda öğretmenin motivasyon düzeyinde yaş durumuna göre fark çıktığı bulunmuştur. Bahsi geçen çalışmalar bu çalışma sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

5.3. Eğitim Durumları

Eğitim durumları arasında, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleği özümseme alt boyutundaki tutumları yüksek lisans mezunu katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile lisans mezunu katılımcıların Mesleği özümsemeleri daha yüksektir.

5.4. Görev Durumları

Görevleri arasında, Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutundaki tutumları Müdür Yetkili Öğretmen katılımcılara göre daha düşük çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile Müdür Yetkili Öğretmen olan katılımcıların okuduğunu anlamayı yapılandırmaları daha yüksektir.

5.5. Görev Yeri

Görev yeri grupları arasında, Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutunda hangi görev yerlerinde farklılık olduğunu tespit etmek için post hoc LSD analizi yapılır. Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği okuduğunu anlamayı yapılandırma tutumları LSD analizine göre köy grubu il merkezi ve kasaba/belde grubundan daha yüksektir. Ancak Canöz ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada ilkokul öğretmenlerinin görev yeri içsel motivasyonda farklılık gösterirken dışsal motivasyonda farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.6. Sınıf Mevcutları

Sınıf mevcutları grupları arasında, sınıf mevcutları gruplarının aritmetik ortalamaları arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile katılımcıların İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeklerinin sınıf mevcutları durumlarına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Benzer bir bulgu da Canöz ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.7. Mesleki Gelişimleri

Mesleki gelişimleri arasında, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutundaki tutumları hayır

diyen katılımcılara ($X=4,37$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarıları daha yüksektir.

5.8. Ölçek Genel ve Alt Boyutları

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=4,20$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Takdir edilme ve mesleki mutlulukları daha yüksektir.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Meslekten kaçınma alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=2,80$) göre daha düşük çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile hayır diyen katılımcıların Meslekten kaçınmaları daha yüksektir.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleği özümseme alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,49$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Mesleği özümsemeleri daha yüksektir.

Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,90$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamayı desteklemeleri daha yüksektir.

Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,44$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncaları daha yüksektir.

5.9. Akademik Gelişimleri

Akademik gelişim istekleri arasında, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=4,43$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarıları daha yüksektir.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeğinin Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=4,28$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların Takdir edilme ve mesleki mutlulukları daha yüksektir.

Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,64$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamayı yapılandırmaları daha yüksektir.

Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,92$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamayı desteklemeleri daha yüksektir.

Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeğinin okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar alt boyutundaki tutumları hayır diyen katılımcılara ($X=3,36$) göre daha yüksek çıkmıştır. Sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile evet diyen katılımcıların okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncaları daha yüksektir.

5.10. Ölçek ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği alt boyutları ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği anlamlı bir ilişki, İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri ölçeği genel boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0.633$, $p<0,01$.

Ayrıca İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutu ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,586$, $p<0,01$.

Ayrıca İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutu ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri okuduğunu anlamayı yapılandırma alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,571$, $p<0,01$.

Ayrıca İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı alt boyutu ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,575$, $p<0,01$.

Ayrıca İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ölçeği Takdir edilme ve mesleki mutluluk alt boyutu ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerileri okuduğunu anlamayı destekleme alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır, $r=0,54571$, $p<0,01$.

Sonuç olarak sınıf öğretmeni, öğrencilerin eğitim hayatında belki de en çok iz bırakan, onların yaşamına ve geleceğine dair genel bir bakışın oluşmasına en çok katkı sağlayan kişilerden biridir. Aile ortamından yeni ayrılan çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklenmesinde, öğrencilerin kendilerine, topluma ve dış dünyaya karşı tutumlarının şekillenmesinde, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde son derece önemli bir rol oynamaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Koşullar her zaman istenildiği gibi eğitim için uygun olmadığında bile tüm bunları en iyi şekilde yerine getirmede sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Motivasyonu yüksek bir ilkökul öğretmenin öğrencisini de motive etmesi kolay olacaktır. Buradaki etkileşim; davranışı gerçekleştirmek ve sürdürmek için gerekli enerjiyi ortaya çıkaracaktır. 6-11 yaş arası çocukların bir araya geldiği sınıflarda görev yapan ilkökul öğretmenleri için bu enerji çok önemlidir. Sınıflar, birçok aktörün bulunduğu karmaşık ve dinamik ortamlardır. Sınıftaki olaylar oldukça hızlı ve bazen öngörülemez bir şekilde gelişebilir. Bu nedenle bir sınıf öğretmenin sınıf yönetimi konusunda da etkili becerilere sahip olması gerekmektedir (Canöz, Ünlü ve Uzunkol, 2019).

Unutulmamalıdır ki insanları bir araya getiren ve toplumları ayakta tutan dildir. Dil eğitiminin ilk başladığı yerde yani ilkökul kademesindeki sınıf öğretmenlerinin rolü önemli bir yere sahiptir. Hayat insan için beşikten mezara kadar sürecek olan bir eğitim sürecidir. Bu eğitimin verimli ve etkin olması için çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşimi iletişim ile sağlar. İnsan sosyal bir varlıktır ve gerek toplum hayatında ya da özel hayatında iletişime ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden iletişim insan hayatının olmazsa olmazdır. İletişim için dil becerisi gereklidir. Konuşma aile içiğinde öğrenilir fakat dilin gelişimi ise önemli ölçüde okulda kazanılmaktadır. Öğretmenin iletişim noktasındaki yetkinliği çok önemlidir. Hayat acemisi olan öğrencileri her konuda rehberlik edecek ve onların geleceğe hazırlanmasında sınıf öğretmeni önemli bir kilit noktadır. Kendisini anlayan ve anlaşıldığını hisseden öğrenci ile arasında öğretmenin güzel bir bağ kurulur. Öğrenci kendini güzel ve rahat ifade eder ve öğretmeniyle iletişim kurma konusunda çekimser kalmaz. Öğretmen-öğrenci arasındaki bu ilişki öğrencinin derslerine de yansımaktadır. Kendini rahat ifade edebilen öğrenci bunu ders işlenirken de yansıtır. Fikir alışverişinin dinleme yoluyla gerçekleştirildiği düşünülürse toplumdaki çatışmaların bir diğer nedeni ise dinlememekten kaynaklı olduğu görülecektir. Tüm bu sorunların çözümü ise etkin bir resmi dil eğitimindedir.

Literatürde vurgulandığı gibi, motivasyon ve okuduğunu anlama öğretimin amacına ulaşmasında, öğretmenlerin ve okulların performans ve verimliliğinin artmasında, öğretmenlerin iş doyumunun artmasında ve işten ayrılmaların azaltılmasında büyük öneme sahiptir. Ayrıca öğretmenin motivasyonunun ve öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerle olan iletişimi güçlendireceği ve öğrencilerin akademik başarısını, mutluluğunu ve verimliliğini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Tüm bu nedenlerle öğretmenlerin motivasyonlarının ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin eğitim için önemli olduğu, yüksek seviyelerinin okullara ve öğrencilere olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını artırmak için;

- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere, mesleki motivasyonu geliştirme hususunda eğitim programları ve seminerler gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlere, öğrencilere yönelik okuduğun kavrama konusunda çeşitli eğitimler verilebilir.
- Eğitim fakültelerinde ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere özellikle motivasyonlarını geliştirme, mesleğe bağlılıklarını sağlama ve artırma konularında eğitim verilebilir.
- Bu araştırmaya benzer çalışmalar, farklı ölçüm araçları ve yöntemleri kullanılarak başka evrenlerde de gerçekleştirilebilir.
- İlkokul öğretmenleriyle, teorik bilgi vermenin ötesinde dil sevgisi ve ruhu bilinciyle hareket etmesi konusunda araştırmalar yapılabilir ve ilkokul öğretmenlerine eğitimler verilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, derste kullanılacak etkinlikler, dili aktive edecek şekilde tasarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Motivation factors of teachers. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151- 166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 340-359.
- Aksaçoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, T. (2022). *Para Motivasyon Sağlar Mı?* <https://www.lean.org.tr/para-motivasyon-saglar-mi/> adresinden alındı
- Aktaş, E., & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Akyol, H., & Kodal, H. (2016). Okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7-21.
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okul öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 159-179.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Arnulf, J. K. (2022). *Of course, we are motivated by money.* <https://www.bi.edu/research/business-review/articles/2014/11/money-as-a-motivator/> adresinden alındı
- Arslan, S., & Gelişli, Y. (2017). Üstbilişsel öğretim stratejilerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine etkisi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 0(10), 49-60.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Üstbilişsel öğretim stratejilerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 0(10), 291-301.

- Ateş, Ö. T., & Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(48), 01-30.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçıken, S. (2005). İlköğretim okul motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Batmaz, O., & Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1429-1449.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal Of Educational Psychology*, 773-780.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 387-401.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim*, 8-23.
- Bozgün, K., & Kösterelioğlu, M. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya güdülenmelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 485-508.
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 761-776.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler. Yüksek lisans tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. UK: BPS Blackwel.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65-8.

- Can, F. (2021). An Examination of Reading Texts in a Journey to Turkish A1 and A2 Level Textbooks in Terms of Readability. *Shanlax International Journal of Education*, 9(S2), 139-49.
- Canöz, T., Ünlü, İ., & Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 40-56.
- Carter, M., & Wheldall, K. (2008). Why can't a teacher be more like a scientist? Science, pseudoscience and the art of teaching. *Australasian Journal of Special Education*, 5-21.
- Catts, H., Adlof, S., & Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 278-293.
- Cherry, K. (2022). *Hierarchy of Needs: The Five Levels of Maslow's Hierarchy of Needs*. <https://awaken.com/2015/12/hierarchy-of-needs-the-five-levels-of-maslows-hierarchy-of-needs/> adresinden alındı
- Çelik, E., & Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1094-1114.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Ankara: YÖK.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). Measurement understanding of reading skills in 5 th classes of primary schools. *Mustafa Kemal Journal of University Social Sciences Institute*, 109-129.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., & Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinler arası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(47), 33-47.
- Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini yeniden keşfetmek: sahadan sesler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2115-2139.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler*. Lambert: Academic Publishing.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Derman, M. T., Birgül, B. E., & Zeteroğlu, E. (2018). Farklı tekniklerle sunulan Türkçe dil etkinliklerinin 48-60 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 1-18.

- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97-108.
- Edwards, L. C., & Johansen, L. (2022). . 2015. *The surprising consequences of extrinsic motivation*. <http://docplayer.net/39079817-The-surprising-consequences-of-extrinsic-motivation.html> adresinden alındı
- Efe, P. (2022). Sınıfta yapılan okumalar: etkileşimli mi, etkileşimsiz mi? *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 102-121.
- Elliot, A. J., & Covington, M. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13-20.
- Ensar, F. (2009). *Retorik yapı kuramının açıklayıcı metinler örneğinde bir uygulaması*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 208-225.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 22-32.
- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 868-887.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 67-79.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 67-79.
- Erhan, T., & Bayrakçı, E. (2022). Herzberg'in çift faktör teorisi: turizm çalışanları üzerinde fenomenolojik bir araştırma. *Uygulamalı Ekonomi ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 78-99.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1-15.
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 147-173.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 256 – 275.
- Farrell, L. R. (2001). Teaching reading strategies: 'It takes time'. *Reading in a Foreign Language*, 631-646.
- Filimonov, D. (2017). *Extrinsic motivation and incentives*. Haaga-Helia: Haaga-Helia University.
- Frank, M. A. (2022). Motivation: intrinsic vs. extrinsic. *Excel at life*, 1-20.

- Getange, K. N. (2016). Motivational strategies and teachers' productivity: Lessons of experience from public secondary schools in Kisii County, Kenya. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 33-38.
- Gleeson, B. (2022). *The best ways to motivate employees and get results*. <https://www.forbes.com/sites/brentgleeson/2016/11/30/the-best-ways-to-motivate-employees-and-get-results/?sh=63d7ab4560dd> adresinden alındı
- Gökçe, F. (2010). Assesment of teacher motivation. School leadership and management. *Formerly School organization*, 487-499.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Educatio.
- Griffin, D. K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 56-76.
- Guthrie, J. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 1–29.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H., & Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: dil– okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1–27.
- Gün, G. (2016). Bitlis ili otel işletmelerindeki personelin motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 189-206.
- Gündoğdu, S., Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dil bilimsel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1-26.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Boston: Pearson Education Limited.
- Hill, R. (2011). Common core curriculum and complex texts. *Teacher Librarian*, 42.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2000). Tailoring the fit: Reading instruction and middle school readers. *Reading Teacher*, 68-78.
- Jetton, T., & Alexander, P. (2001). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Reading Online*.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: çevrimiçi ve kâğıt kalem

- uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 479- 498.
- Karakaş, A. (2014). İşletmelerde personeli güçlü kılma yollarından personel güçlendirme . *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 79-105.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). The effect of teachers' expectations on job satisfaction and motivation in private and public schools. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3-14.
- Karakullukcu, N., & Çelik, Y. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1-14.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR*.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kayım, N. (2018). Herzberg'in çift-faktör teorisi bağlamında motivasyon: Şeytan Marka Giyer filmi. *Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 31-45.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2007). *Comprehension*. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Kitcching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It is the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. Teachers and teaching. *Theory and Practice*, 43-58.
- Kızıltepe, Z. (2006). Sources of teacher de-motivation. R. Lambert, & C. Carthy içinde, *Understanding teacher stress in age of accountability*. (s. 145-162). Greenwich: Information Age.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and de-motivation of university teachers, teachers and teaching. *Theory and Practice*, 515-530.
- Kocaarslan, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 369-393.
- Kocabaş, İ. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 724-733.
- Kocabaş, İ. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 724-733.
- Kocacan, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasındaki ilişki* .Yüksek lisans tezi . Lefkoşa : Yakın Doğu Üniversitesi.

- Korth, M. (2007). Maslow - move aside! a heuristical motivation model for leaders in career and technical education. *Journal of industrial teacher education*, 5-36.
- Köse, E. (2019). Çalışanların iş tatmini algıları ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *Bilecik Şeyh Edebali University Journal of Social*, 131-149.
- Kurt, B. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi. *Bilecik Şeyh Edebali University Journal of Social*, 131-149.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15-29.
- Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 97-111.
- Lamb, E. (2011). Fragile identities: Exploring learner identity, learner autonomy and motivation through young learners' voices. The canadian journal of applied linguistics. *Special Issue*, 68-85.
- Landrum, S. (2022). *What truly motivates employees*. <https://talentculture.com/what-truly-motivates-employees/> adresinden alındı
- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 366-382.
- Ledford, G. E., Gerhart, B., & Fang, M. (2013). Negative effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: more smoke than fire. *World of work journal*, 15-28.
- Lipman, V. (2022). *New Study answers: what motivates employees to 'go the extra mile'*? <https://www.forbes.com/sites/victorlipman/2014/11/04/what-motivates-employees-to-go-the-extra-mile-study-offers-surprising-answer/?sh=1d8fcf6ba055> adresinden alındı
- Liquisearch. (2022). *Expectancy theory - criticisms*. https://www.liquisearch.com/expectancy_theory/criticisms adresinden alındı
- Lunenburg, F. C. (2011). Expectancy theory of motivation: motivating by altering expectations . *International Journal Of Management, Business, And Administration*, 1-6.
- Matoke, Y. K., Okibo, W. B., & Nyamongo, D. N. (2015). Determinants of teacher motivation in public secondary schools in Masaba South Sub-County, Kenya. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 139-160.
- McCardle, P., Scarborough, H., & Catts, H. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 230-239.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nguyen, M. L. (2017). *The Impact of Employees Motivation on Organizational Effectiveness*. Vaasan : Vaasan University.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 91-121.
- Oxford, R. L., Chao, Y., Leung, S., & Kim, H. J. (2004). Effects of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL*, 1-47.
- Özdemir, Ş. S. (2007). *Görsel sanatlar (resim iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler, Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2017). Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi . *Turkish Studies*, 313-336.
- Öztuna, A. T. (2010). *Psikolojik güçlendirmenin çalışan motivasyonu göstergeleri ile ilişkisi ve bir uygulama*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Öztürk, E. Ö., & Ok, S. (2014). Motivational behaviours of teachers in Turkish EFL classes: Perception of students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 120-133.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 421-435.
- Parliyah, P., & Khotimah, T. (2020). The correlation between students’ motivation and reading comprehension of the first year. *Professional Journal of English Education*, 65-72.
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi* . Ankara: Kriter Yayınlar.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 575-588.
- Reena, A., & Shakil, A. (2009). The impact of reward and recognition programs on employee’s motivation and satisfaction: an empirical study. *International Review of Business Research Papers*, 270-279.
- Risinger, A. (2013). *Teacher reading motivation practices*. North Carolina: Agricultural and Technical State University.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behaviour*. Boston: Pearson Education.
- Rodriguez, L. M., Neighbors, C., Rinker , D., & Jennifer , L. (2017). Motivational profiles of gambling behavior: self-determination theory, gambling motives, and gambling behavior. *Journal of Gambling Studies*, 1-22.

- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. (2000). Imagery based learning: improved elementary students reading comprehension with drama techniques. *The Journal Of Educational Research*, 55-63.
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Nottingham: DfES Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25-54.
- Saracaloğlu, A. S. (2005). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının araştırmaya yönelik tutumları ve deneyimleri ile araştırma başarıları arasındaki ilişki . *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13-32.
- Schiefele, U., Stutz, F., & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 49-58.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories*, (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seebaluck, A. K., & Seegum, T. D. (2013). Motivation among public primary school teachers in Mauritius. *International Journal Of Educational Management*, 446 – 464.
- Seigneuric, A., Ehrlich, M., Oakhill, J., & Yuill, N. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 81-103.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 35-50.
- Simone, S. D. (2015). Expectancy value theory: motivating healthcare workers. *American International Journal of Contemporary Research*, 19-24.
- Slavin, R. E. (2013). *Education psychology. (10nd ed.) (Trans. Ed. G. Yüksel)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sözen, N. (2015). *An investigation of efl teachers' perceptions on motivational factors*. Ankara: Middle East Technical University.
- Susanti, I., Buan, S., & Suhartono, L. (2013). The use of cloze procedure to test the students reading comprehension. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*. 19-24.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston : Pearson.
- Tarcan, Ö. D. (2020). Türkçe akademik metinlerde kaçınılmalar ile vurgulayıcıların kullanımı ve akademik yazma. *Dil Dergisi*, 160-177.
- Tilley, C. L. (2009). Reading motivation and engagement. *School Library Monthly*, 39-42.

- Tor, S. S. (2011). *Örgütlerde iş tatminini etkileyen demografik faktörler ve verimlilik: karaman gıda sektöründe bir uygulama*. Karaman : Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Tunç, T. C., & Ertem, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 256-286.
- Tunçer, P. (2012). Değişen insan kaynakları yönetimi anlayışında kariyer yönetim . *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 203-233.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behaviour as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 73-82.
- Uzun, G., & Bökeoğlu, Ö. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 655-684.
- Uzunçakmak, P. (2005). *Successful And unsuccessful readers' use of reading strategies* . Ankara : Bilkent University.
- 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*, 162–186.
- Webb, S. R. (2007). *The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction in Alabama's Black Belt Region*. Alabama : Alabama State University.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 299-309.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientifi Studies of Reading*, 211-238.
- Wren. (2022). *The cognitive foundations of learning to read: A framework*. <https://sedl.org/reading/framework/> adresinden alındı
- Yau, H. (2010). *Language teacher motivation: A study of teachers of english as a second language (ESL) in New Zealand Language Schools. Unpublished master's thesis* . Auckland : Auckland University of Technology.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyi . *Fırat Üniversitesi Dergisi*, 113-135.

- Yetgin, E. (2003). *Evaluation of reading strategy instruction in an EFL reading textbook and teachers' perceptions of that reading strategy instruction. Unpublished master's thesis.* Ankara: Bilkent University.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45-58.
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 130-139.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış doktora tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Zheng, H. D. (2014). *Evidence-based practices: Reading comprehension instruction and teacher self-efficacy.* London: Institute of Education, University of London.



EKLER

Ek 1. Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

SIRA	MADDELER	HİÇ Yapmam	Yapmam	Ara Sıra Yaparım	Çoğu Zaman Yaparım	Her Zaman Yaparım
1	Okunacak metne öğrencilerin ilgilerini çekmek için bir olay, konu veya durumu kullanarak derse başlarım.					
2	Okuma öncesinde öğrencileri, metnin başlığından hareketle parçanın içeriğini tahmin etmeye teşvik ederim.					
3	Öğrencilerin ilgisini çekmek için, günlük yaşamdan seçilmiş parçalarla okuma etkinliğine başlarım.					
4	Öğrencilerden, parçayı okumaya başlamadan önce, okuma parçasının başlığıyla resim arasında ilişki kurmalarını isterim.					
5	Öğrencilerin metne ilgilerini çekmek amacıyla yeterli düzeyde işitsel ve görsel uyuncuları kullanırım.					
6	Öğrencilerden okudukları metinlerle ilgili sorular yazmalarını isterim.					
7	Olay örgüsü karışık metinleri, öğrencilerin ana bölümler halinde çözümlemelerini sağlarım.					
8	Okunan parçayla ilgili hareketli / hareketsiz görsel materyallerle okuduğunu kavrama çalışmalarını desteklemeye çalışırım.					
9	Öğrencilerden okudukları metinle ilgili notlar tutmalarını isterim.					
10	Öğrencilerden, okunan metinde önemli görülen yerlerin altını çizmelerini isterim.					
11	Öğrencilerden, anlamını yeni öğrendikleri sözcükleri ezberlemelerini isterim.					
12	Okuduğunu anlama etkinliklerini, okuması iyi ve güzel olan öğrencilerle yaparım.					
13	Öğrencilere eksik bırakılmış metinler / öyküler vererek tamamlamalarını isterim.					
14	Öğrencilerden sorulara yanıt alırken, öğrenciye düşünme payı vermeyi beklemeden sorunun yanıtını kendim sınıfa söylerim.					
15	Öğrencilerle, okuduğunu kavrama etkinliklerini diğer derslerde de uygularım.					
16	Öğrencilerin okudukları parçanın ana fikrini bulmalarını sağlarım.					
17	Öğrencilerin her paragrafta dile getirilmek istenen düşüncüyü bulmalarını sağlarım.					
18	Öğrencilere, okuma esnasında “sonra ne olacak / ne olabilir?” soruları yönelterek tahminlerde bulunmaya teşvik ederim.					
19	Metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını, okuma esnasında söylerim.					
20	Okuduğunu anlama etkinliklerini daha çok, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen başarılı ve orta düzeyde öğrencilerle yürütürüm.					
21	Betimlemeye dayalı okuma parçalarında betimlenen bölümleri öğrencilerin bulmalarını sağlarım.					
22	Öyküye dayalı parçalarda “bu öyküyü siz yazsaydınız, nasıl bitirirdiniz?” gibi sorularla öğrencilerin metin üzerinde farklı bir kurgulama yapmalarını sağlarım.					
23	Metni anlamaya yönelik olarak “Ne? Nerede? Nasıl? Ne zaman? Niçin? Kim?” gibi soruları sorarım.					
24	Öyküye ve olaya dayalı parçalarda, öğrencilerin olay zincirini basamak basamak bulmalarını sağlarım.					
25	Okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için öğrencilere düzeylerinin üstünde kitaplar okuturum.					
26	Öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmek için eksik bırakılmış metin tamamlama çalışmaları yaparım.					
27	Okunan metnin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşıldığını ölçmek için sadece kitaptaki soruları sorarım.					
28	Öğrencilerden, okuduğunu anlamaya yönelik soruları kitapta geçen benzer ifadelerle yanıtlamalarını isterim.					
29	Öğrencilerden, metindeki kahramanları, metinde geçen ifadelerle anlatmalarını isterim.					
30	Öğrencilerden, okunan parçayla ilgili bir atasözü veya özdeyiş bulmalarını isterim.					
31	Sınıfta, okunan metinle ilgili küçük drama etkinlikleri düzenlerim.					
32	Öğrencilerin okudukları metni kendi sözcükleriyle özetlemelerini sağlarım.					

Ek 2. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği

	İLKOKUL ÖĞRETMENİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
2	Meslektaşların iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşünürler.	1	2	3	4	5
3	Öğretmeyi seviyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kendime olan saygımı artırıyor.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerimle ilkokul öğrenimleri süresince beraber olmak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
7	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin hayatı anlamalarında önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Mesleğimle ilgili çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
9	Mesleğini iyi yapan bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerime bir şeyler öğretmek kişisel gelişimime katkı sağlıyor.	1	2	3	4	5
13	Bu mesleği yapıyor olmaktan dolayı mutluyum.	1	2	3	4	5
15	Program dışı etkinlikler yapmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
16	Çocukları seviyorum.	1	2	3	4	5
17	İlkokul öğretmenliğinin toplumda saygı uyandıran bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
18	Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ediyorum.	1	2	3	4	5
19	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştiriyorum.	1	2	3	4	5
21	Derslerin dışında öğrencilere katkı sağlamak için zaman harcamıyorum.	1	2	3	4	5
23	Okul yönetimi, eğitim ile ilgili fikirlerime destek veriyor.	1	2	3	4	5
26	İlkokul öğretmenliği yaşam kalitemi artırıyor.	1	2	3	4	5
27	Serbest zamanlarımın bir kısmını mesleğimle ilgili yayınları okuyarak geçiriyorum.	1	2	3	4	5
29	Meslektaşların çalışmalarına saygı duyuyorlar.	1	2	3	4	5
30	İlkokul öğretmenliğinin iyi yanı öğrencilerinizin size olan sevgisini hissettirmesidir.	1	2	3	4	5
31	Meslek seçmek için yeni bir fırsatım olsaydı, ilkokul öğretmenliğini seçmezdim.	1	2	3	4	5
33	Yapmış olduğum öğretimsel uygulamaların, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.	1	2	3	4	5
34	Velilerimin iyi bir ilkokul öğretmeni olduğumu düşündükleri kanaatindeyim.	1	2	3	4	5
35	İlkokul öğretmenliğinin negatif yanları, pozitif yanlarından ağır basar.	1	2	3	4	5
36	İlkokul öğretmenliğinin yeteneklerimi en iyi şekilde sergileyebileceğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
37	Öğrencilerim iyi bir öğretmen olduğumu ifade ederler.	1	2	3	4	5
38	Kendime neden bu mesleği seçtiğimi soruyorum, ama bir cevap bulamıyorum.	1	2	3	4	5
39	İlkokul öğretmeni olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.	1	2	3	4	5
40	İlkokul öğretmenliğinin eğlenceli bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

Ek-3. Araştırma İzinleri ve Onayları





Ek-4. Araştırma İzinleri (Valilik)



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-91782061-605.01-44210120
Konu : Anket İzni

23.02.2022

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Bila tarih ve 57143 sayılı yazınız.
b) 22.02.2022 tarih ve 44154896 sayılı Valilik Makam onayı.

İlgi (a) sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN'ın danışmanlığında, Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Şaziye ÇALIŞIR'ın "İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerilerini Kazandırma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelerdeki İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması ile ilgili alınan ilgi (b) sayılı Valilik Makam onayı ve mühürlü veri toplama araçları ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Aydın ACAY
İl Millî Eğitim Müdür V.

Eki:

- Valilik Makam Onayı (1 Sayfa)
- Veri Toplama Araçları (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Cumhuriyet Mahallesi Hükümet Konağı 36100 / KARS

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (474) 212 82 26

Bilgi için: Dilek ARAS Sürekli İşçi

E-Posta: stratejigelistirme36@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Unvan : İşçi

Kep Adresi : mebi@hs01.kep.tr

Faks: 4742128229

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorusu.meb.gov.tr> adresinden b7d6-7763-3f4d-a36a-c807 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-91782061-605.01-44154896
Konu : Anket İzni

22/02/2022

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAN'ın danışmanlığında, Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Şaziye ÇALIŞIR'ın "İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Öğrencilere Okuduğunu Kavrama Becerilerini Kazandırma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelerdeki İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması ile ilgili Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın bila tarih ve 57143 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Tez çalışmasında uygulanacak ölçekler Müdürlüğümüzce oluşturulan komisyon tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün "Araştırma, Uygulama İzinleri" konulu 2020/2 nolu Genelgeleri gereğince incelenmiş olup, çalışmanın 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler gözönünde bulundurularak, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esas olmak koşuluyla İlimiz Merkez ve İlçelerdeki İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine Covid-19 tedbirleri kapsamında, tez çalışmasının uygulanması ve sonuç raporunu CD ortamında tezin bitiminde sahibi tarafından Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Aydın ACAY
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
Tahir YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Cumhuriyet Mahallesi Hükümet Konağı 36100 / KARS

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (474) 212 82 26

Bilgi için: Dilek ARAS Sürekli İşçi

E-Posta: stratejigelistirme36@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Unvan : İşçi

Kep Adresi : mebi@hs01.kep.tr

Faks: 4742128229

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1df4-2d35-39f7-8b26-63eb kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ**ŞAZİYE ÇALIŞIR****Öğrenim Bilgisi**

Yüksek Lisans 2018-2020	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Temel Eğitim Ana Bilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı
Lisans 2010-2014	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

