



T.C.

ÖMER HALİS DEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU ANLAMANIN
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Ali KIZGIN

Niğde

Mayıs, 2019

T.C.
ÖMER HALİS DEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU ANLAMANNIN
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali KIZGIN

Danışman: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Niğde

Mayıs, 2019

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlamının Akademik Başarıya Etkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17.05.2019

Ali KIZGIN

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ danışmanlığında Ali KIZGIN tarafından hazırlanan “Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlamanın Akademik Başarıya Etkisi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

17.05.2019

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Üye : Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Remzi KILIÇ



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR
Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU ANLAMAMANIN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

KIZGIN, Ali

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Mayıs 2019, 89 sayfa

Bu çalışmada okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili Hassa ilçesine bağlı ilkokullarının 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 758 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ölçmek için açık uçlu soruların bulunduğu bir adet bilgi verici metin ve bir adet hikâye edici metin kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinin karne notlarına göre belirlenmiştir. Okuma miktarlarını ölçmek için Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek için de Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilmiş ve Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır.

Genel akademik başarı üzerine okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama değişkenlerinin yordama gücü incelendiğinde; dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri, genel akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Okuma Motivasyonu yüksek öğrenciler ile okuduğunu anlama puanı yüksek öğrencilerin genel akademik başarıları daha yüksektir.

Genel akademik başarı üzerine hikâye edici ve bilgi verici metin türünde anlama değişkenlerinin yordama gücü incelendiğinde; hikâye edici ve bilgi verici metin türünde anlama, genel akademik başarıyı pozitif yönde ve orta düzeyde etkilediği görülmektedir

Genel akademik başarı üzerine okuma miktarı değişkeninin yordama gücü incelendiğinde; okuma miktarı ile genel akademik başarı arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır. Fakat bu ilişki çok düşük seviyededir.

Genel akademik başarı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları cinsiyet açısından incelendiğinde; kız öğrencilerin tüm alt boyutlarda erkeklerden daha başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Okuma, Okuma Motivasyonu, Okuduğunu Anlama,

ABSTRACT

POST EDUCATION THESIS

THE EFFECT OF READING MOTIVATION AND READING COMPREHENSION ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

KIZGIN, Ali

Department of Primary Teacher Education

Thesis Advisor: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

April 2019, 89 pages

In this study, the effect of reading motivation and reading comprehension on academic achievement was studied. Relational screening model was used in the study. The study group consist of 758 students in the 4th grade of primary schools in Hassa district of Hatay.

In order to measure students' reading comprehension, an informative text with open-ended questions and a narrative text were used. The students' academic achievements were determined according to Turkish, Math, Science and Social Studies year-end grades. In order to measure the reading amounts, the Reading Quantity Scale Resulting from the Personal Tendency was used. Reading Motivation Scale, which was developed by Guthrie and Wigfield (1997) and adapted to Turkish by Yildiz (2010), was used to measure students' reading motivations.

When the effect of reading motivations and reading comprehension variables on general academic achievement are examined; It is observed that reading motivation and reading comprehension affect the overall academic achievement positively in 4th grade students. The students with higher reading motivation and higher reading comprehension scores have beter academic achievements.

When the predictive power of comprehension variables in the narrative and informative text type on general academic achievement was analysed; it is seen that

understanding in a narrative and informative text type has a positive and medium level effect on general academic achievement.

When the predictive power of reading quantity variables on general academic achievement was analysed; the relationship between the amount of reading and general academic achievement was significant. But this relationship is very low.

When general academic achievement, reading comprehension and reading motivations are examined in terms of gender; female students were found to be more successful than males in all sub-dimensions.

Key Words: Academic Achievement, Reading, Reading Motivation, Reading Comprehension,

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamın mimarı sayın Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a, lisans ve yüksek lisans öğrenimimde desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Emre ÜNAL' a, çalışmamın her aşamasında fikir alışverişi yaptığım arkadaşım Yunus DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Beni yetiştirip bugünlere getiren, maddi manevi desteğini esirgemeyen bana her zaman güvenip yol gösteren anne ve babam başta olmak üzere tüm aile bireylerime, bu süreçte sevgi ve güler yüzüyle her zaman yanımda olan eşim Beyhan'a, çocuklarım Tarıkalp ve Zeynep'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

YEMİNMETNİ.....	IV
JÜRİ ONAY SAYFASI	V
ÖZET.....	VI
ABSTRACT	VIII
ÖNSÖZ.....	X
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ	XVI
EKLER LİSTESİ.....	XVII
1. BÖLÜM	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.2.1 Alt Amaçlar.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Varsayımlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	7
2. BÖLÜM	8
2.1 Okuma.....	8
2.1.1 Okumanın Zihinsel Boyutu.....	11
2.1.2 Okumanın Fizyolojik Boyutu	13
2.1.3 Okumanın Psikolojik Boyutu.....	14
2.1.4 Okumanın Sosyolojik Boyutu.....	15

2.1.5	Okumanın Duyuşsal Boyutu	16
2.2	Motivasyon.....	16
2.2.1	İçsel Motivasyon.....	19
2.2.2	Dışsal Motivasyon	20
2.3	Okuma Motivasyonu.....	22
2.4	Okuduğunu Anlama	30
2.5	Akademik Başarı.....	36
2.6	Akademik Başarı ve Motivasyon İlişkisi	41
2.7	İlgili Çalışmalar.....	43
3.	BÖLÜM	50
3.1	Araştırmanın Modeli	50
3.2	Çalışma Grubu	50
3.3	Verilerin Toplanması	51
3.4	Veri Toplama Araçları	51
3.5	Verilerin Analizi.....	53
4.	BÖLÜM	55
4.1	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kız ve Erkek Öğrencilerin Okuma Motivasyonları, Genel Akademik Başarı ve Okuduğunu Anlama Puanları Bakımından Karşılaştırma Sonuçları	55
4.2	Nicel Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri	56
4.3	Genel Akademik Başarı Üzerine Okuma Motivasyonları Ve Okuduğunu Anlama Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi (Çoklu Regresyon Analizi Bulguları)	57
4.4	Genel Akademik Başarı Üzerine Okuma Miktarı, Bilgi Verici Metin Türünde Anlama, Okuma Motivasyonu ve Hikâye Edici Metin Türünde Anlama Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi (Çoklu Regresyon Analizi Bulguları)	58
5.	BÖLÜM	61

5.1 Sonuç.....	61
5.2 Öneri.....	62
KAYNAKÇA	64
EKLER.....	75
ÖZGEÇMİŞ.....	89



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Cinsiyete göre okuma motivasyonları, genel akademik başarı ve anlama puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve karşılaştırma sonuçları

Tablo 2. Nicel değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri

Tablo 3. Nicel değişkenler arasındaki korelasyon tablosu

Tablo 4. Çoklu doğrusal regresyon modeli sonuçları

Tablo 5. Nicel değişkenler arasındaki korelasyon tablosu

Tablo 6. Çoklu doğrusal regresyon modeli sonuçları

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrencilerin Güdülenmesini Arttıracak Etkenler

Şekil 2. Okuma Motivasyonunun Boyutları

Şekil 3. Okumanın Bilişsel ve Motivasyonla İlgili Süreçleri

Şekil 4. Okuma Motivasyonu lçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi



KISALTMA VE SEMBOLLER

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OMÖ : Okuma Motivasyon Ölçeği

PISA : Program for International Student Assessment/Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TDK : Türk Dil Kurumu

TİMMMS : Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Araştırma İzni

Ek 2. Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Bilgi verici Metin
“Olmasaydı”

Ek 3. Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Bilgi Verici Metnin Soruları

Ek 4. Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Hikâye Edici Metin “Kör Nişancılar”

Ek 5. Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Hikâye Edici Metnin Soruları

Ek 6. Okuma Miktarı Ölçeği

Ek 7. Okuma Motivasyon Ölçeği

Ek 8. Öz Geçmiş

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın problem durumuna, problemin amaçlarına, amaçlar çerçevesinde belirlenen alt amaçlara, araştırmanın öneminin yanı sıra çalışmanın varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Okuma, bireyi yaşamının ilk yıllarından başlayarak ölümüne kadar tüm hayatını etkileyen bir beceridir. Okuma, bilgi edinme ve sosyal hayata uyum sağlamada önemli bir yere sahiptir. Bilgili olmak, kültür sahibi olmak, sürekli kendini yenilemek ve durağan kalmamak, doğru düşünmek, açık ve etkili ifade tarzını öğrenip güzel konuşup yazmak isteyen kişinin yapması gereken en önemli uğraş alanı okumaktır. Okuma becerisinin gelişmesi bireyin benliğini geliştirmesi ve içinde bulunduğu toplum ile sağlıklı ilişkiler kurması bakımından da önemlidir.

Okuma, bireyin yazıda gördüğü sesleri dil ile seslendirmesi ve zihinsel olarak anlam vermesidir (Arıcı, 2008). Okumaya bu yönüyle baktığımızda zihinde anlam verme işlemidir. Diğer taraftan, hayatın belirli bir döneminde başlayıp sona eren bir eylem olmayıp, bütün hayat boyunca süren ve bireylerin fikirlerinin, davranışlarının ve kişiliklerinin oluşmasında önemli bir yeri ve fonksiyonu olan bir faaliyettir (Temizkan ve Erdem, 2007).

Okuma zihinsel bir süreçtir. Okuma, bilişsel hareketlerle psiko-motor eylemlerin beraber çalışmasıyla yazılı sembollerle anlam kurma etkinliğidir (Demirel, 2005). Akyol (2006) okumayı; yazarla okuyan arasında etkin iletişime dayanan ön bilgilerin kullandığı, uygun metot ve gaye doğrultusunda sağlıklı bir ortamda gerçekleşen anlamlandırma olarak tanımlamıştır. Güteryüz (2004) ise okumayı; bireylerin yazıları görmesi, algılaması, zihinsel bir takım işlemlerden geçirerek

anlamlandırması ve anlaması faaliyeti olarak tanımlamıştır. Okuma faaliyetiyle kişiler bilgi girdisi ile olayları, olaylar arasındaki ilişkileri kavrar ve dünyayı anlayabilir. Güneş'in (2014) yapılandırmacı yaklaşıma göre yaptığı tanımda okuma önbilgilerin metindeki bilgilerle birleştirilip tekrar anlam kazandığı bir süreçtir. Gerçekleşen bu olay, göz, ses ve beynimizin; görmesi, seslendirmesi, anlamlandırması, zihinsel olarak süzgeçten geçirilmesi gibi çeşitli işlemlerden oluşmaktadır.

Özbay'a (2009) göre bireyin bir yazıyı anlama kapasitesi okuma ve dinleme becerileri ile doğru orantılıdır. Bu beceriler yeni bilgilere sahip olmanın yollarındandır. İçinde bulunduğumuz çağda daha fazla gördüğümüzü ve seyrettiklerimizi anlamlandırma anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma yeteneği de bir bakıma gördüklerini ve izlediklerini anlamlandırma yeteneği olup fiziksel ve zihinsel öğelerin bir arada kullanıldığı komplike bir dil yeteneğidir. Tazebay'a (2005) göre okuma, ağızdan çıkan sesler ve gözün çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından meydana gelen karmaşık bir beceri ve faaliyet olup yazıların harfleriyle kelimelerini tanıyarak anlamlarını kavramaktır. Özdemir'e (1983) göre okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları zihinde anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir. Beyreli ve diğerlerine (2012) göre okumak, sözcük veya cümlelerin görülmesinden çok, anlayabilmek için görmenin haricinde bazı bilişsel faaliyetleri kullanmaktır, dolayısıyla algısal bir eylem olup düşünme sürecinden oluşmaktadır. Calp'e (2010) göre okuma; algılanan simgelerin önceki ve mevcut birikimlerle harmanlanarak anlamlandırılması, analizi ve yorumundan ibaret bilişsel bir süreçtir.

Okumaya ilişkin araştırmalara bakıldığında okumanın daha çok okuduğunu anlama ve kelime tanıma şeklinde olan bilişsel boyutlarına dair dikkat çekildiği görülmektedir (Baker ve Wigfield, 1999:452). Özellikle bu bilişsel boyut 1980 ve 90' lı yıllarda daha yoğun olarak belirtilmiştir. (Barr, Kamil, Mosenthal ve Pearson, 1991; Pearson, Barr, Kamil ve Mosenthal, 1984; Ruddell, Ruddell ve Singer 1994). Yapılan araştırmalarda ise okumayı geliştiren bilişsel becerilerin yanı sıra motivasyonla da ilgilenilmiştir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Paris, Wasik ve Turner, 1991; Turner, 1995; Wigfield ve Guthrie, 1997). Çocuklar açısından okuma motivasyonu gerektirir. Çünkü onlar okumayı tercih edebilir ya da tercih etmeyebilir. Bu yüzden motivasyon, okumayı öğrenme ve geliştirme açısından oldukça önemli bir unsurdur (Akyol,

2005:5; Baker ve Wigfield, 1999:452). Araştırmalarda da dikkat çekildiği gibi motivasyon, öğrencileri yapma ve yapmama arasında seçeneğe yönlendiren bir beceridir. Eğitim hayatı boyunca motivasyonun bireye sağladığı katkı yadsınmaz. Motivasyon başarıya katkı sağladığından önemlidir, ancak aynı zamanda kendisi de sonuç kadar önemlidir. Motivasyon çoğu kez, geçici ve yüzeysel öğrenme ile kalıcı ve içselleştirilmiş öğrenme arasında fark yaratan bir olgudur. Öğrenmenin gerçekleşmesi için kişinin güdülenmiş, istekli ve faaliyete hazır olması gerekir.

Okuma ve okuduğunu anlamının öğrencilerin akademik başarılarındaki önemi yıllardır araştırmacıların, eğitimcilerin ve ebeveynlerin gündemindedir. Okumanın, öğrencilerin akademik başarısı için eğitim sürecinin tüm aşamalarında anlamaya katkı sağladığı bilinmektedir (Gallik, 1999). Öğrencilere okullarda verilen notlar, akademik başarıyı somut hale getiren en önemli göstergelerdendir (Keskin ve Yapıcı 2008). Okumayı seven ve kitap okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin not ortalamasının daha yüksek olduğu yani akademik olarak başarılı oldukları bilinmektedir (Yılmaz, 2012). Eğitimcilerin, öğretmenlerin anne babaların en çok üzerinde durdukları ve öğrencilerden istedikleri notlarının yüksek olması yani akademik olarak başarılı olmalarıdır. Çalışmamızda akademik başarıyı etkilediği düşünülen okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, okuma miktarı gibi değişkenler üzerinde durulacak ve akademik başarı üzerine etkileri incelenecektir. Ülkemizde okuma motivasyonu ve akademik başarı ilişkisini ele alan çalışmalar yurt dışı çalışmalarına nazaran az sayıdadır. Bu çerçeveden bakıldığında da ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunun anlamının akademik başarıya etkisinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmada okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisini tespit etmeye yönelik bir çalışmadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda verilen alt amaçlara cevap aranmıştır.

1.2.1 Alt Amaçlar

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, genel akademik başarıları ve okuduğunu anlama puanları cinsiyete göre değişmekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının, öğrencilerin genel akademik başarılarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının, öğrencilerin genel akademik başarılarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin türünde anlama puanlarının, öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metin türünde anlama puanlarının, öğrencilerinin akademik başarılarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma miktarlarının, öğrencilerin genel akademik başarılarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgi verici metin türüne göre anlama puanlarının, öğrencilerin hikâye edici metin türünde anlama puanlarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının, öğrencilerin hikâye edici metin türüne göre anlama puanlarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma miktarlarının, öğrencilerin hikâye edici metin türüne göre anlama puanlarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının, öğrencilerin bilgi verici metin türüne göre anlama puanlarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma miktarlarının, öğrencilerin bilgi verici metin türüne göre anlama puanlarını yordama düzeyi nedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma miktarlarının, öğrencilerin okuma motivasyonlarını yordama düzeyi nedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Günümüzde yaşamın hızlı akışı içerisinde insanların farklı yaşam tarzı ve zaman yönetimi önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu durumun yanında gündelik hayatın temel ihtiyaçları insanların kendilerine ve okumaya zaman ayırmalarını zorlaştırmıştır. Öğrencilerin en temel, vazifelerinden biri olarak okuma etkinliği görülebilir. Okumanın, öğrencilerin akademik başarısı için eğitim sürecinin tüm aşamalarında anlamaya katkı sağlayan bir etkinlik olduğu bilinen bir gerçektir (Gallik, 1999). Öğrencilere okullarda verilen notlar, akademik başarıyı somut hale getiren en önemli göstergelerden biridir (Keskin ve Yapıcı 2008). Okumayı seven ve kitap okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin not ortalamasının daha yüksek olduğu bilinen bir gerçektir (Yılmaz, 2012). Okuma eylemi motivasyona bağlıdır. Çünkü motivasyon öğrencilerin yapma ya da yapmama arasında bir tercihini gerektirir. Son dönemlerde araştırmacılar okuma ile ilgili bilişsel alanın çokça araştırılmasıyla birlikte okuma motivasyonu gibi duyuşsal yönlerin de okuma ve diğer akademik becerilerdeki rolü de araştırmacıların dikkatini çekmektedir (Guthrie ve Wigfield, Paris, Wasik ve Turner, ; Turner, Wigfield ve Guthrie, Akt. Yıldız,2013). Yapılan bu araştırmalardan çıkan sonuca göre her ne kadar bilişsel beceriler önemli olsa da yeterli düzeyde motivasyon yoksa okumaya yeteri kadar zaman ayrılmaz (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Prencevich, Akt. Yıldız,2013). Bu çerçeveden motivasyonun okuma üzerindeki ve dolayısıyla da akademik başarıdaki etkisi daha geniş bir açıdan incelenmek için bu çalışma ortaya konulmuştur.

Bu çalışma, eğitimciler, veliler, öğrenciler ve öğretmenler açısından önemlidir. Çünkü akademik başarıyı doğrudan etkilediği düşünülen okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu konularını ele alınmakta. Eğitimcilerin, öğretmenlerin anne babaların en çok üzerinde durdukları ve öğrencilerden istedikleri notlarının yüksek olması yani akademik olarak başarılı olmalarıdır. Okumayı seven ve kitap okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin not ortalamasının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Yılmaz, 2012). Okuma eylemi motivasyona bağlıdır. Çünkü motivasyon öğrencilerin yapma ya da yapmama arasında bir tercihini gerektirir. Son dönemlerde ülkemizde okumanın duyuşsal boyutu olan okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. (Sancı, 2002; Yıldız, 2010; İleri 2011; Ülper ve Çelik, 2013; Okur, 2017; Ataş, 2015) Akademik başarı ile ilgilide çalışmalar da bulunmaktadır.

Çalışmamızda akademik başarıyı etkilediği düşünülen okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, okuma miktarı gibi değişkenler üzerinde durulacak ve akademik başarı üzerine etkileri incelenecektir. Bunun yanı sıra, bu alanda yapılacak diğer çalışmalara katkıda bulunacağından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

- Öğrenciler okuma motivasyonu, okuma miktarı ile ilgili ölçekleri ve okuduğunu anlama metinleri ile ilgili soruları gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.
- Kullanılan istatistiksel yöntem ve analizlerin yeterli ve geçerli olduğu kabul edilmektedir.
- Öğrencilerin akademik başarılarını gösteren karne notları öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmaktadır.
- Araştırmada öğrencilerin akademik başarı, okuma motivasyonu, okuma miktarları ve okuduğunu anlamalarına ilişkin ölçümler dördüncü sınıf öğrencilerinin düzeyine uygundur.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma Hatay İli Hassa İlçesinde bulunan 758 dördüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Araştırmanın literatür kısmı yayımlanmış kaynaklardan elde edilenlerle sınırlandırılmıştır.
- Bulgular örneklemeyle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okuma: Okuyucu ve yazar arasında etkili iletişimle olan, önceden zihinde var olan bilgilerin kullanıldığı, uygun metot ve amaç çerçevesinde düzenli bir ortamda meydana gelen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006).

Okuduğunu Anlama: Metinde yer alan bilgi, düşünce ve fikirlere, okuyucunun ön bilgilerine dayanarak, düşünce süzgecinden geçirmesi ve anlam yüklenmesidir(Kasap,2019: 8)

Motivasyon: En basit tanımı ile bir içsel ve dışsal güçtür ve güdülenme ile aynı anlamı taşımaktadır. Daha geniş bir ifade ile açıklayacak olursak; insanları birtakım hedeflere doğru yönlendirmek amacıyla yapılan bütün çabalar ve kurumsal amaçlara erişmek için çabayı sürdürme konusunda kişinin istekli olma ölçüsüdür (Keser, 2006).

Okuma Motivasyonu: Okumaya dair konu, netice ve süreçleri etkileyen şahsi değer, inanç ve amaçlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000:405)

Okuma Miktarı: Kişisel eğilimden ya da okuldan kaynaklanan okuma alışkanlıklarının sonucunda kişinin okumuş olduğu kitap sayısı ya da okumaya ayırmış olduğu zamanı ifade eder (Yıldız, 2010: 15).

Akademik Başarı: Bir eğitim veya öğretim kurumunda, okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından takdir edilen notlarla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerdir (Sığrı ve Gürbüz, 2013).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1 Okuma

Geçmişten günümüze önemini koruyan, önemi her geçen gün artan okuma birey için vazgeçilmez bir beceridir. Okuma, bireyi doğumdan başlayarak ölümüne kadar tüm hayatını etkiler. Okuma, bilgi edinme ve sosyal hayata uyum sağlama önemli bir yere sahiptir. Bilgili olmak, kültür sahibi olmak, sürekli kendini yenilemek ve durağan kalmamak, doğru düşünmek, açık ve etkili ifade tarzını öğrenip güzel konuşup yazmak isteyen kişinin yapması gereken en önemli uğraş alanı okumaktır. Okuma bireyin yaşantısı boyunca sürdürdüğü önemli ve vazgeçilmez uğraşıdır.

Öğrencinin içerisinde yaşadığı toplumla iyi ilişkiler kurması ve kişiliğinin gelişimi için okuma becerisini kazanması çok önemli bir husustur. Okuma becerisini doğru bir şekilde elde etmiş bir birey gerek yaşadığı toplumu ve gerekse de dünyanın gerçeklerini daha iyi bir şekilde kavrayacak ve çağın gereksinimlerine ayak uyduracak vaziyete gelecektir. Bu derece öneme sahip olan okuma becerisi ile ilgili birçok tanım yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Geçmişten günümüze yapılan tanımlar belli noktalarda keşişe de ortak bir tanım ortaya çıkmamıştır. Aşağıda okuma ile ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

Türkçe sözlükte okumaya ilişkin tanım şu şekildedir: “ Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek ve düşünceyi anlamak; yazılı bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.” (TDK, 2014) Yani gözün satırları algılayarak, beynin kelimelerin şekillerini idrak ederek, bunların anlamını kavrayıp seslendirmesidir (Öz, 2001: 193). Ses organlarının ve gözün algıladığı sembol ve işaretler beyinde yorumlanır; sonrasında ise bunlar değerlendirilip, anlamlandırılır (MEB, 2006: 6). Demirel’ e göre okuma, bireyin bilişsel davranışları ile psikomotor becerilerini ortak bir şekilde çalıştırarak yazılı sembollerden anlam çıkarmasıdır (2003: 77). Okuma göz, ses ve beyinin türlü fonksiyonlarından meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007: 117). Okuma, gerek zihinsel ve gerekse de fiziksel unsurların beraber olacak şekilde kullanıldığı karmaşık yapıda olan bir dil

becerisidir (Özbay, 2009: 2).Okuma, “Basılı sözcükleri duyu organlarımız aracılığıyla algılayıp, bunları anlamlandırmadır. (Özdemir, 2005:11)

Okumanın ne kadar geniş kapsamlı bir eylem olduğunu daha iyi anlamak için Staufer (1969)’in “Okuma Nedir?” sorusuna vermiş olduğu cevaplara bakmak yararlı olacaktır:

- Okuma, basılı bir metinden anlam ifade edecek şeyler çıkarmaktır.
- Okuma, karmaşık yapıda olan bir süreçtir.
- Okuma, basılı kelimeyi anlama ve seslendirme becerisidir.
- Okuma, yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır
- Okuma, sembol, harf ya da işaretlerin hangi anlamı taşıdığını yorumlamaktır. (Akt. Karatay, 2007)

Okumanın tanımları üzerinde durulan konu genellikle anlama ile kavramadır. Akyol bu iki kavramın yeterli olmadığını savunmuştur. Akyol (2006), okumanın karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Yine ona göre okuma, bir anlam kurma sürecidir ve bu süreçte kişi zihninde önceden var olan bilgileri kullanır ve yazar ile de arasında etkili bir iletişim meydana gelir. Bu manada okuma, dinamik bir süreç olup, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişimi zorunlu kılar (Akyol ve Yılmaz, 2010). Buradan da anlaşıldığı üzere okuyucunun rehberliği ile diğer öğelerin yardımıyla oluşan etkinlik anlamı oluşturmaktadır. Okur tarafından daha önceden okunan metinler, okuyucunun kültürel birikimi, yaşam tecrübeleri gibi birçok faktör bu etkileşimde rol oynamaktadır.

Bu anlamda araştırmacılara göre tanıma ve algılama yazılı metnin yorumlanması açısından ihtiyaç duyulan temel iki unsurdur. Duyuşsal bir etkinlik olan tanıma, harf ile kelimelerin tanınmasıdır. Tanımadan sonra materyal beyinde algılanır. Algılama esnasında bu materyalin anlamlandırılması eski bilgilerle bağlantı kurularak olur (Dökmen, 1994).

Okuma eylemi, hakkında yapılmış olan tanımlardan da anlaşılacağı üzere zihinsel, ruhsal ve fizyolojik birçok yönü bulunan karmaşık yapıda olan bir süreçtir (Çelik, 2006).

Okuma faaliyetinin meydana gelmesinde birbirleriyle ilişki halinde olan duyuşsal, bilişsel ve devinişsel boyutlar bulunmaktadır. Okunan bir metindeki duygu ve düşüncelerin anlaşılması, değerlendirilmesi gibi hususlar zihinsel süreçlere

örnektir. Bireyin okumaya dönük olan sevgisi, nefreti, korkusu, ilgisi gibi unsurlar ise duyuşsal boyuta aittir. Okuma esnasında kasların kasılıp gevşemesiyle meydana gelen devinim ise devinimsel boyuttur (Güleryüz, 2003).

Okuma, bireylerin bilişsel gelişimi öncelikli gelmek üzere, kişilik gelişiminden sosyal becerilerine kadar birçok yönüne etki eden önemli bir beceridir. Okuryazarlık kapsamının hızla arttığı çağımızda, okuma etkinliği basılı materyalleri çözümlemenin dışına çıkararak her çeşit imge, sosyal durum, doğasal olaylar ve vücut dili şeklinde geniş bir alana yayılmıştır (Şahin, 2011). Dolayısıyla günümüzde iyi bir okuma ve anlama becerisine sahip olma, çağın gerekliliklerini yerine getirmek ve sosyal yaşama uyum sağlayabilmek açısından da bir ihtiyaç olarak nitelendirilebilir.

Yazının bulunması ile okuma eylemi süreci de başlamıştır. Yazı bulunduktan sonra kişi ses ve simgeleri dili kullanarak dışa vurmuşlardır (Akbayır, 2010). Diğer taraftan, yaşamın belirli bir döneminde başlayıp sona eren bir etkinlik olmayıp, tüm yaşam süresince devam eden ve insanların düşünceleri, davranışları ve kişiliklerini oluşturmada önemli bir yeri ve fonksiyonu olan bir faaliyettir (Temizkan ve Erdem, 2007).

Okuma zihinsel bir süreçtir. Akyol (2006)'a göre okuma; okuyucu ve yazar arasında etkili iletişimle olan, önceden zihinde var olan bilgilerin kullanıldığı, uygun metot ve amaç çerçevesinde düzenli bir ortamda meydana gelen anlam kurma sürecidir. Demirel (2005)'e göre ise; psikomotor beceriler ile bilişsel davranışların ortak çalışması suretiyle yazılı olan sembollerden anlam çıkarma şeklinde ifade edilmektedir. Güleryüz (2004) ise okumayı; bireylerin yazıları görmesi, algılaması, zihinsel birtakım işlemlerden geçirerek anlamlandırması ve anlaması faaliyeti olarak tanımlamıştır. Okuma faaliyetiyle kişiler bilgi girdisi ile olayları, olaylar arasındaki ilişkileri kavrar ve dünyayı anlayabilir.

Özbay (2009) kişilerin anlama becerisini ve dinleme yeteneğini okuma belirlemektedir. Kişi diğer yandan bunları kullanarak yeni bilgilere de ulaşabilmektedir. Okuma bir bakıma tıpkı günümüz teknolojisinde olduğu gibi gördüğünü ve izlediğini anlama becerisinden meydana gelmektedir. Yine Tazebay (2005) da okumanın karmaşık bir süreç olduğunu belirtmiştir. Ona göre okumayı gözün farklı hareketleri, ağızdan çıkan sesler ve zihnin anlama gayreti oluşturmaktadır ve okuma, yazılardaki harfler ile kelimelerin tanınip, anlamları

kavramak şeklinde bir süreçten geçtiğini savunur. Özdemir (1983) okumanın basılı kelimeleri duyu organlarını kullanarak zihinde kavrama, anlamlandırma ve yorumlama olarak tanımını yapmıştır. Beyreli ve diğerlerine (2012) göre okumak, sözcük veya cümlelerin görülmesinden çok, anlayabilmek için görmenin haricinde bazı bilişsel faaliyetleri kullanmaktır, dolayısıyla algısal bir eylem olup düşünme sürecinden oluşmaktadır. Calp'e (2010) göre okuma; algılanan simgelerin önceki ve mevcut birikimlerle harmanlanarak anlamlandırılması, analizi ve yorumundan ibaret bilişsel bir süreçtir.

Literatürde okuma ile alakalı birçok değişik tanım bulunmakta olup, bu tanımlar kişiden kişiye zaman içerisinde değişmektedir. Literatüre bakıldığında okumaya ilişkin tanımlarda iki boyut göze çarpmaktadır. Bunlar; zihinsel boyut ve fizyolojik boyuttur. Okumanın en önemli boyutlarından olan ve son dönemde üzerinde durulan okumanın zihinsel boyutu üzerinde durulacaktır.

2.1.1 Okumanın Zihinsel Boyutu

Okumanın zihinsel boyutu okunan metinlerde yer alan duygu ve düşüncelerin kavranarak çözümlenmesi ve anlam kazandırılmasına ilişkin bilişsel süreçleri kapsamaktadır. İnsanların okuduklarını anlamalarına zekâları, aldıkları eğitim düzeyi, sözcük dağarcıkları ve beyin çalışma ivmesi gibi unsurlar etkili olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda, okuma sadece anlamak için yapılmamaktadır, zira okuma sadece yazıların şifresini çözme ve anlam kazandırma işlemi değildir. Bu süreçte okuyucu, amaçları kapsamında araştırmalar ve metin bilgileriyle ön bilgileri bütünleştirerek zihinde yapılandırır (Güneş, 2007). Okuyarak anlama sürecinde anlama evresi, okumanın zihinsel boyutuna yönelik bir süreçtir (Temizkan, 2009).

Güneş'e (2014) göre, öğretimin içerik ve yöntemleri; çözümlenme, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama gibi üst düzeyde zihinsel becerileri geliştirerek konuların özünün verilmesi, aynı zamanda da öğrenilenlerin dış çevre ile ilişkilendirilerek düzenlenmesi, eğitimin sistemine çağdaşlık kazandıracak yeniden

yapılanmanın temelinde yer almaktadır. Herhangi bir materyali okurken, öğrencinin o konuya ilişkin tanımlama, sınıflandırma, uygulama, çözümlenme, sentez ve değerlendirme yapabilmesi zihinsel faaliyetler kapsamında değerlendirilir. Öğrencinin okuduğunu anlamadan sadece ezberleme yolu ile zihinsel becerileri ortaya koyması beklenemez (Koray vd. 2002).

Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan sınıflandırmaya göre alt ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere iki tür düşünme becerisi vardır (Göktürk, 2007). Bilgi, uygulama ve kavrama basamakları alt düzey düşünme becerilerini meydana getirmektedir. Analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst düzey düşünme basamaklarını oluşturur. Öğrencilerin okuma eylemi sırasında bir farkındalık oluşturan ve onlara kendi okuma süreçlerine dönük bilinçlendirme yapan, neyi ne şekilde anladığına dair sorgulamak suretiyle cevaplar aldırarak üst bilişsel becerilerdir. Bu manada öğretmenler öğrencileri okumaya yönelik üst bilişsel beceriler hakkında bilgilendirmeli ve onlara bu becerileri kullanma alışkanlığını aşılmalıdır.

Okullarda üst bilişsel becerilere yönlendirecek çalışmalar, öğrencilere zihinsel açıdan metin verilerinden hareketle anlam kazandırarak yorumlama becerisini sağlayacak, yorumlamaların da tümüyle subjektif olamayacağını, bireysel yorumların da sadece metin verileriyle desteklendiği zaman anlamlandırılabilceği hususunda bilgilendirecektir (Yağcıoğlu ve Değer, 2002). Okuma öğretiminin nihai hedefi öğrencilerin metni değerlendirme, sentez, analiz, yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerle ele alabilmelerini sağlamaktır (Akyol, 2013). Okuma ile öğrenciler öğrenme, yorumlama, araştırma gibi düşünsel becerileri kazanırlar (Balci, 2013).

Kuruyer ve Özsoy'a (2016) göre, üst bilişsel becerileri zayıf olan öğrencilerin, okuma sürecinde dikkatlerinin dağıldığı, kaygılı oldukları, metni öngörmeden ve düşünmeden okumaya başladıkları, bilemedikleri sözcüklerin anlamını sözlük yardımı olmadan çıkarım yapamadıkları, mevcut bilgileriyle yeni edinilen bilgileri ilişkilendiremedikleri ve bilgileri anlamadan yığmakta oldukları belirlenmiştir. Ayrıca güçlü bilişsel farkındalık davranışları gösterenlerin ise, dikkatle okudukları, metni öngörebildikleri, anlam eksikliğini saptayarak buna ilişkin yöntemlere başvurdukları, içerikleri çözümlayebildikleri, önemli sözcükleri tespit edebildikleri, metnin yapısını analiz ederek okuduklarını anlayabildikleri, mevcut ve yeni bilgileri organize ederek

anlam veremediklerini kontrol ettikleri ve ne öğrendiklerini bildikleri gözlemlenmiştir.

Okunan metnin okumuş olmak için değil, anlayarak okunması iyi bir okuyucu için çok önemlidir. Okuduğunu anlamayı gerçekleştiremeyen okuyucular, sözü edilen yapılandırmacılığa dayanan bu süreçte başarısız olurlar. Eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında bir bağ kurmakta zorlanırlar. Okunan metnin analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanmasında okuduğunu anlamak şarttır. Okuduğumuzu anlayamadığımız noktalarda ise okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanabileceğimiz bazı stratejiler vardır. Epçaçan ve Erzen (2010), Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir.

2.1.2 Okumanın Fizyolojik Boyutu

Okuma sırasında çocukların oturuş tarzı, ayaklarını yere basma durumu, baş ve gövde duruşu, dudaklarını oynatması, soluklanması, göz ve dil hareketleri, bedeninin metin içeriğiyle bütünleştirilmiş olarak hareketlendirilmesi, okuma sürecinde dinleyicilere bakışı; okumanın fizyolojik boyutunu meydana getirmektedir (Güleryüz, 2003). Fizyolojik boyuttaki yetersizlikler duyuşsal ve bilişsel boyutlara da etki edecektir. Örneğin çocuğun oturma pozisyonu okuma eylemini etkiliyorsa, bu durum bilişsel boyutu etkileyecektir ve çocuğun kitaba bakışı değişecektir.

Okuma alışkanlığını kazanan birinin gözleri, sürekli olarak her satırda, soldan sağa olacak şekilde atlamalar yapmaktadır. Satır bitiminden sonra alt satıra ait herhangi bir yere odaklanır. Okuma eylemi sırasında retina civarında meydana gelen imge, sinirler yoluyla beyindeki görme merkezine ulaştırılır. Daha sonra bu imgeler anlamlandırılarak okuma eylemi gerçekleştirilir. Okuma esnasında gözlerdeki atlama ile duraklamaya ilişkin alışkanlıklarda görülen yükseliş okuma becerisini arttırmaktadır (Kaya, 2006). Binbaşıoğlu (1988), satırların aynı hizadan başlayıp, uzunluklarının eşit olması, okuma sırasında iyi göz hareketleri ile alışkanlıkların

edinilmesi açısından önem arz etmektedir. Eğer her duraktan sonra okuyucunun gözünün görebildiği sayı, harf ve karakter genişliği fazla olursa, gözlerin satırda yaptığı duraklama daha düşük seviyede olacaktır. Bu şekilde bir durumun söz konusu olduğunda ise bilgilerin beyine daha sert ve anlamlı bir şekilde gireceği için konu dışına sapılma gibi bir durum söz konusu olmayacaktır. Yani dışarıdan gelen dikkat dağıtıcı uyarıcılar okumaya etki etmeyecektir (Ruşen, 1995).

Okuma fiziolojisindeki temel kurallar herkes için aynıdır. Ancak görme ve algılama genişliği, görme açısı, göz sıçramaları ve saptamaları, bir alt satıra inerken belli bir noktada durması kişiden kişiye farklılık gösterir. Bakıldığı zaman okuma bir alışkanlık ve tekrara dayanan bir eylemdir. Eğer okumayı öğrenen bir kişi daha sonra hiç okuma yapmazsa, her ne kadar okumayı unutmama ihtimali yüksek olsa da, okuması bozulacak ve okuma becerisini geliştiremeyecektir (Tazebay, 2005).

Güneş (2014), okuma fiziolojisini görme yeteneğine bağlamakta ve okumanın fiziki yönünün görme becerileri ilişkili olduğunu, bunların da; göz hareketleri, göz duruşları, görme yelpazesi, görme yeteneği, kelimeyi tanıma, geri dönüş hareketleri, göz-ses genişliği ve gözleri dinlendirme başlıkları altında değerlendirilebileceğini ifade etmektedir.

2.1.3 Okumanın Psikolojik Boyutu

Okuma üzerinde insanın psikolojik yapısı oldukça önemlidir. Öğrencilerin iyi bir okuma seviyesine ulaşmasında psikolojik yapı çok önemlidir. Çünkü zihin, düşünme ve algılamada belli bir düzeye gelmelidir. Bununla birlikte öğrencinin duygusal anlamda olgunluğa ulaştırılması da önem arz eden bir husustur (Akyol, 2013). Okumaya ilişkin psikolojik boyut incelenirken okuma-yazmayı öğrendiği dönem unutulmamalıdır. Çünkü öğrencinin bu dönemde kazanmış olduğu tutumlar, onun dil eğitimini de etkileyecektir. Bu dönemlerde yaşanmış olan bir aksaklık, onun ilerleyen dönemlerde okuma ve okuduğunu anlama problemleri yaşamasına yol açacaktır (Beyreli vd. 2012). Ana dil eğitimlerini doğru bir biçimde tamamlamayan kişiler, ileriki dönemlerde okuduklarını anlama açısından birtakım problemlerle

karşılaşabilirler Nitekim Calp (2010) da bu konuda temeli sağlam bir ana dili öğrenimi üzerinde durmuştur.

Sonuç olarak ilk okuma yazma dönemi, ana dil eğitimi, zihinsel algılama ve düşünmede belli bir düzeyde olma gibi durumlar, okumanın psikolojik boyutunun incelenmesinde oldukça önemli konulardır.

2.1.4 Okumanın Sosyolojik Boyutu

Okuma küçük yaşlarda başlar. Bu başlangıçta da ailenin öğretmenin ve içinde bulunan çevrenin büyük etkisi vardır. Anne karnında bile çocuk okunanları anlıyor ise çocuk okumayı öğrenince ona destek olmak ve ona okumayı sevdirmek gerekmektedir. Çevresel koşulları ve ortamı da ona göre ayarlamalıyız.

Okuma, bir sosyal aktivite olup, ilköğretim öğrencilerinin başarısını ciddi manada etkilemektedir (Wentzel, 1998). Bu kategoriye ait ilk alt boyutta öğrencilerin diğer öğrencilerle beraber okumak istemelerini ya da öğretmenlerini memnun etmek şeklindeki sosyal nedenler bulunmaktadır. İkinci alt boyut ise uyumdur. Uyumda öğrenciler başkalarının beklentilerini karşılamak için okur. Bu durum toplum içinde yer edinme, ailesi tarafından takdir görme vb. değerleri içine aldığından önemlidir.

Okuma amaçlarının sosyal boyutuna inildiğinde bireyin kimi zaman saygılı-görgülü olmak, kültürlü olmak, cahil kalmamak için kimi zaman da günceli takip etmek için, takdir edilmek, onaylanmak, meslek sahibi olmak gibi sayısını arttırabileceğimiz kazanımları elde etmek için okuduğu görülmektedir (Göktürk, 2007).

Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasını içerisinde yaşadığı çevre gerek doğrudan ve gerekse de dolaylı olarak etkilemektedir. Bu manada okuma alışkanlığı kazanmış bir çevrede ya da ailede yetişen çocuk ile böyle bir alışkanlığın söz konusu olmadığı bir çevrede yetişen çocuğun okuma ve anlama becerileri arasında oldukça büyük fark olacaktır (Özdemir, 1983). Sınıf içi ile çevre okumayı etkileyen iki

ortamdır. Eğer öğrencilerin ilgisini çekecek bir ortam meydana getirilmezse, okuma için motivasyon sağlanamaz (Sever, 2004).

Birey içinde yaşadığı toplumun özelliklerini yansıtır. Bundan dolayı çocuk aileden, arkadaş çevresinden ve yaşadığı çevreden etkilendiği için çocuğu etkileyen bu faktörlerin çocuk için pozitif olması çocuğun başarısında olumlu etki yapacaktır. Ancak çocuğun ailesinin, arkadaş çevresinin ve yaşadığı çevrenin çocuk için olumsuz olması çocuğun başarısını olumsuz yönde etkileyecektir. Annesi babası okumayı seven bir çocuk da genel itibariyle okumayı seven biri olacaktır.

2.1.5 Okumanın Duyuşsal Boyutu

Bireyin, okuma durumundan haz duyması, paylaşımında bulunması ve ortak bir zihinsel evren yaratması, okuma ve okuma malzemelerine yönelik olarak olumlu tutumlar geliştirmesi, okumaya ve metin içerikleriyle ilgili duyguların katılması, okumanın duyuşsal yanı olarak kabul edilebilir (Güleryüz, 2003). Duyuşsal boyutun okumayı sevdirmeye birlikte okuma alışkanlığının edinilmesindeki önemi çok büyüktür. Türk toplumunun okumayan bir toplum olmasının nedeni, duyuşsal boyutu göz ardı etmesidir. Bu yüzden duyuşsal boyuta önem vermek okuma alışkanlığı kazanmamız açısından son derece önemlidir(Tanju, 2010).

Okumayı sevme sevmeme, okumanın bir değer olduğuna inanma gibi duygu ve düşüncelerimiz okumayla ilgili tutumlarımızı oluşturur. Okumaya yönelik tutumumuz bizi okumaya yaklaştırır yada uzaklaştırır. Okumanın duyuşsal yönü okuma öncesinde okuma materyalinin seçimi, okuma sürecinde okunandan yararlanmayı etkileyebileceği gibi okuma sonrasında eğitimin amacına göre kazanılan davranışları da kapsar (Server, 2004: 17).Bu nedenle yapılan çalışmalarda duyuşsal özelliklerin üzerinde durulmaktadır.

2.2 Motivasyon

Motivasyon farklı bilim dallarında farklı anlamlara gelmekte olup, TDK' da ise güdülendirme ve isteklendirme anlamına gelmektedir. Kişinin iradesi ile onu eylem

yapmaya yönelten ve içten gelen bir gereksinim ya da tutku olarak Adair (2006) tarafından tanımlanan motivasyon, Garip'e (2010) göre ise iş görenlerin mevcut oldukları şartlarda daha kaliteli ve hızlı iş yapmaları amacıyla onlara verilen ödümler ve sağlanan ek haklardır.

Motivasyon iş yaşamında kişiyi daha verimli hale getirir ve onun kariyer basamaklarını hızlı bir şekilde tırmanmasını sağlar. Motivasyon, kişiyi belli bir doğrultuda eyleme geçirir ve esasında bir duygu, ihtiyaç ya da bir tutkudur. Önceden belirlenen bir hedefe ulaşmada motivasyon son derece belirleyici bir unsurdur. Doğada hiçbir nesne, kendi statik durumundan hareket edecek bir duruma geçmediği gibi insanı da harekete geçirebilecek bazı nedenlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Arık, 1996). Bu manada insanın harekete geçmesini sağlayacak olan şey ise motivasyon ya da bir diğer adıyla güdüdür. Güdü, canlıyı belli bir hedefe doğru harekete geçiren güç ya da enerjidir. Motivasyon ise güdü ve harekete geçiricidir. Motivasyon belli bir hedef için bireyleri harekete geçiren güç ya da enerjiye bağlı çabaların tümü ya da bu amaçları gerçekleştirmek için talep ve beklentileri çerçevesinde göstermiş olduğu davranışlar şeklinde de ifade etmek mümkündür (Karaman, 2010). Sabuncuoğlu ve Tüz (2003) motivasyonu kişinin belli bir hedefe yönelim göstermesi ya da hareket ettirilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Motivasyon olgusu bireyle birlikte, bu bireyin işe yönelik davranışlarına da bir tanım getirmiştir.

Motive olmanın birinci koşulu, motivasyonu istemekten geçer (Kaya, 2011). İnsanlar birer psiko-sosyal nitelikli canlılardır ve bu anlamda insanların çeşitli ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların bazıları somut, bazıları ise manevi değerlerden oluşan ve insan için oldukça önemli soyut ihtiyaçlardır. İnsanın başarısının bir ölçütü de ona sunulan imkânlarla ilgilidir. Eğer bir kişiye sunulan imkân artarsa, kişinin başarısı da artar. Bu yüzden kişinin motivasyonu ile onun gereksinimleri arasında doğru yönlü bir ilişkinin varlığı mevcuttur. Motivasyonun temelinde 3 temel öge mevcuttur. Bu öğeler (Keser, 2006);

- Belli bir hedefe erişebilmek amacıyla davranış değerlendirilmesi,
- Kişinin özünde olan ve onun değişik şekillerde davranmasına sebep olan güçler ile bu güçlerin hareket etmesini sağlayan çevresel etkenler vasıtasıyla tutumlarının tetiklenmesi,

- Kişinin algıladığı amaç çerçevesinde davranışının devam ettirilmesi

Şeklinde değerlendirilir. Bu öğelerin farkında olunması motivasyon tanımlarının daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bireyi harekete yönlendirecek modelin seçimi, motivasyon ile sağlanmaktadır. Diğer yandan motivasyon, kişiyi birtakım hedeflere doğru yönlendirmek için sarf edilen çabaların bütünü ve kurumsal amaçlara erişebilmek için, çabayı sürdürme konusunda kişinin istekli olma ölçüsüdür (Koçel, 1998).

İnanç, algı, değer, ilgi alanları ve eylemleri içeren motivasyon; bir kişinin hedef koyma, problem çözme stratejilerini kullanma, zorluklarla karşılaştığında yılmama, hedefe ulaşmak için kendini içten ödüllendirmesiyle yakından ilişkilidir. İnsanların kendi içinde farklı konu veya durumlara farklı tavır göstermesi ve kişiye özgü bu durumun yaşla birlikte artması motivasyonun bir başka özelliğidir. Motivasyonun çok boyutlu yapısı, konuya duyulan genel ilgi, elde edilecek bilginin algılanan faydası, başarıma ihtimali, kişinin kendine güveni, değer atfetme, sabır, ısrar ve tercihte bulunma, çevre gibi bazı unsurları kapsar (Schunk, 2011).

Yapılan tanımlardan hareketle, motivasyon olgusunun temelini oluşturan; insan davranışını yönlendirip, devam ettirme hareketlerini içerdiği söylenebilir. İnsan davranışını yönlendirmede ilk etken, bireyde onu farklı şekillerde davranmaya iten güç olan güdüler ve bunları eyleme sevk eden çevresel etkenlerdir. İkincisi, belirli bir amaca yönelmeye ilişkindir. Bir diğer etken de, diğer etkenlere bağlı olarak, kişi davranışının devamıyla ilişkilidir (Doğan, 2006). Bu etkenler çalışan bireyin analiz edilmesi ve onun anlaşılması için anahtar konumundadır. Bu etkenlerin bulunmadığı durumlarda bireylerin çalışma arzu ve istekleri yavaşlayabilir.

Amaç, dönüt, ihtiyaç, beklenti gibi kavramlar motivasyonun tanımı içerisinde bulunan kavramlardır. Adair (2006)' e göre motivasyonun içerisindeki bu terimlerin tümü, canlıyı bir amaca ulaşma çerçevesinde harekete geçiren itici güçlerdir. İtici güç kavramı, motivasyonun tanımında sıklıkla kullanılmaktadır. Çünkü gerek kişinin uyarılması, gerek seçimi ve gerekse de yönlendirilmesi ve devamlılığı açısından bu güç gerekli olmaktadır (Hagemann, 1995). İtici gücü başka bir ifade ile belirtmek gerekirse; kişilerin uyarıcıların sebep olduğu etki ile harekete geçmeyi arzu etmesi ve davranışta bulunmasıdır.

Motivasyon, kişilerin bir şeyi yapmaya karar vermelerinden, bu davranışı ne kadar devam ettireceğine ve gerçekleştirmek için hangi ölçüde çaba sarf ettiklerine kadar birçok boyutla ilgilidir (Shin, 1991). Hagemann (1995)' a göre motivasyonda davranış, hareketlilik ve süreklilik olmak üzere 3 adet temel unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar bağlamında motivasyon; kişilerin davranışlarının devamlılığını, durumunu sağlayan ve amaca erişmeye dönük harcamış olduğu güce ilişkin bir kavramdır.

Motivasyonların tanımları incelendiğinde motivasyonun kişileri harekete geçiren, onları davranışa yönlendiren ve bu davranışta sürekliliği sağlayan itici güç olduğu vurgulanmaktadır. Özetle belirtmek gerekirse motivasyon için bir şeyi sevdirmek tek başına yeterli değildir. Bir hedefe karşı duyulan ilginin sürekli olması ve diğer yandan da amaca dönük sürdürülebilir istek ve gereksinimlerin zaman ve çabayla ilişkili olması motivasyon için gereklidir.

2.2.1 İçsel Motivasyon

Kişinin kendi isteği ile içinden geldiği için başarılı olma arzusu içsel motivasyonla ilgilidir. İçsel motivasyon, bireyin aktif olmasına dair bir itici güç oluşturarak, onu isteklerini elde edinceye kadar faal halde tutan ve doyuma ulaşınca da istikrar sağlayan bir olgudur (Karaman, 2010). Kişinin bir ihtiyacının tatmini için harekete geçmesi içsel yönden motive olduğunu gösterir. İçsel olarak motive edilen bireylerin, gerek verim gerekse de doyum düzeylerinde artış görüldüğü ifade edilmektedir. İçten güdülenmenin en önde gelen özelliği de kişinin kendisini “birtakım dış etkenlerin etkisinden ayrı olarak eyleme geçirebilmesi” (Argon ve Eren, 2004) ve yapılacak işin sonunda sağlanacak memnuniyetin ölçüsünün, bireyin kendisi tarafından belirlenmiş olmasıdır. Bu motivasyon sürekli ve kalıcıdır. Bilme ihtiyacı, merak, yeterli olma isteği gibi duygular, kişinin iç dünyasında mevcut ihtiyaçlarına dönük tepkiler şeklinde ifade edilen içsel güdülere örnek olarak verilebilir.

Kişiyi en iyi eyleme geçiren güç içsel motivasyondur. Kişide içsel motivasyon oluşturup, harekete geçmesinde ilgi, ihtiyaç, istek ve sevgi gibi unsurlar rol oynamaktadır. Kişiye onu cesaretlendirecek nitelikte görevler verilmesi, kişideki istek

ve arzu, iş ve eğitimden memnun olmasını sağlama, başarı imkânlarını arttırma, merak, güven gibi birçok faktör içsel motivasyonu destekleyen unsurlardır (Keser, 2006). Yani bu içsel motivasyonu etkileyen bu unsurları doğuştan gelen değerler ve sonradan topluma bağlı olarak oluşturulan değerler meydana getirmektedir. Bu faktörler, kişinin iç dünyasında olduğundan dolayı sadece ortaya çıktıktan sonra öğrenilmesi mümkündür. Çünkü bir olay bireyler arasında farklı algılanıp, farklı değerlendirilebilmektedir.

2.2.2 Dışsal Motivasyon

Bu motivasyon türünde, kişinin ihtiyaçları yönetimin sağlamış olduğu motivasyon araçları ile tatmin edilip, çalışma isteği arttırılmaktadır. Dışsal motivasyon, biyolojik ihtiyaçları azaltan, teşvik veya dışarıdan gelen ödüller almaya yardımcı olan belli davranış ve faaliyetlere katılmayı kapsamaktadır (Plotnik, 2009).

İyi bir okuyucu olmayı istememdeki sebep ne? Sorusunun cevabı; çocukların yaptıkları ile da yapamadıkları değişik aktivitelerin sebepleriyle alakalıdır. Beceri ile yeterlilik başarıyı yükseltmek için yalnız başına yeterli bir olgu değildir. İstiyor muyum? Sorusu iç ve dış motivasyonun bir parçasıdır. Bir eylemi yapma hususunda ihtiyaç duyulan kişisel merakı harekete geçiren şey, içsel motivasyondur. Öte yandan birey, metinleri neden okuyorum sorusuna içsel motivasyonla öğrenmek amacıyla okuyorum cevabını verir. “Dışsal motivasyon” ise bir aktiviteyi sonlandırabilmeyi, sonuna kadar devam etmeyi bir ödül karşılığında veya birisinin desteğiyle motive olmayı kastetmektedir (Erden ve Akman, 2011).

Her ne kadar içsel motivasyon önemli bir motivasyon çeşidi olsa da, bireylerin yaptığı aktivitelerin çoğu içsel motivasyonla gerçekleşmez. Bunun sebebi, özellikle çocukluk döneminin hemen sonrasında gittikçe artan ve kişisel motivasyon içermeyen sosyal talepler ve roller doğrultusunda içsel motivasyonun giderek azalmaya başlamasıdır. Özellikle okullarda, dışarıdan gelen taleplerin ve zorunlulukların artmasıyla içsel motivasyonun bir üst sınıfa geçildikçe azaldığı görülmektedir (Kasten ve Yıldırım, 2013). Bir başka deyişle, içsel ya da otonom-özerk olan motivasyon,

özgür irade ile özgür seçim kavramları içermektedir. Buna karşın, dışsal ya da kontrol altında olan motivasyon ise bireyin kendisi dışında maruz kaldığı baskı ya da talepler doğrultusunda şekillenen motivasyon çeşididir (Tanju, 2010).

İdeal olarak bireyler doğaları gereği özerklik, sosyal ilişki ve yetkinlik gibi ihtiyaçlarını karşılamak için devinime geçerler. Buna karşın, insan davranışları bazı durumlarda benlikten ayrı olarak baskı, kontrol ve zorlamayla da sıklıkla şekillenmektedir. Bu durumlarda bireyler dışsal motivasyona maruz kalırlar (Ratelle, 2002). Buna göre motivasyonun, farklı seviyeleri olabileceği gibi birbirinden farklı çeşitleri de olabilir. Bir diğer deyişle, bireyler sahip oldukları motivasyon düzeylerine göre birbirlerinden ayrılacakları gibi, ne çeşit bir motivasyona sahip olduklarına göre de birbirlerinden ayrılabilirler. Burada sözü edilen motivasyon çeşidi, herhangi bir eylemin gerçekleştirilmesini sağlayacak olan amaç ya da tutumlarla alakalıdır; yani eylemin gerçekleştirilme nedeniyle ilişkilidir.

Genel bir çerçevede değerlendirildiğinde dışsal motivasyon herhangi bir eylemi gerçekleştirmek için, o eylemin kendisinin dışındaki sebeplerin ön plana çıkması ve belirleyici olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla motivasyonun bir araç olarak değerlendirildiği bu tür eylemlerde ödül, dönüt, övgü, kabul görme, gurur duyma gibi pekiştireçler yönlendirici olabilmektedir. Öğrencilerin derslerini geçebilmek, ebeveynlerini mutlu edebilmek amacıyla ders aktivitelerine etkin bir şekilde katılması dışsal motivasyona verilebilecek örneklerdendir. Bu noktada öğrencilere dışsal pekiştireçler vermek, öğrenciler açısından bilgilendirici olmanın yanı sıra öz-yeterlik, ilgi, merak gibi içsel ve kişisel özelliklerinin de artmasını sağlayabilmektedir (Schunk, 2011).

Dışsal motivasyon diğerlerine, diğerlerince ve diğerleri için yapılan eylem ve davranışları şekillendirir. Bu davranışlar yapıları gereği tatmin edicilikten uzak, zaman zaman olumsuz duyuşsal tepkilere neden olabilecek ve nadiren de kişisel bir ihtiyaç olan özerkliği destekleyen davranış ve eylemler olup büyük oranla ödül amaçlıdır (Yapıcı ve yapıcı, 2010). Yani dışsal motivasyon, bireyleri belirli davranışları göstermeye iten ya da etki altında bırakan, insanların amaçlarını, önceliklerini ve ilgi alanlarını ön plana çıkaran motivasyon çeşididir.

Öte yandan, Erden ve Akman, (2011) dışsal motivasyonun bir takım olumsuz yönlerinin olduğu gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu tür motivasyon durumlarında bireyler kendi istedikleri ya da kendi koydukları hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmekten çok, dışsal pekiştireçlere odaklanıp gerçek amaçlarını önemsemeyebilirler. Bu durumda davranışlar dışsal pekiştireçlerle şekillenmeye başlanabilir. Hatta bazı zamanlarda bütün davranışların tek amacı dışarıdan elde edilecek bir ödül ya da övgü olmaya başlayabilir. Bu sebeplerden dolayı bireylerin içsel olarak kendilerini motive etmeleri ve beklenen davranışları kazanmaları önemlidir.

Dışsal motivasyon davranışlarından daha otonom ya da özgür irade formatında olan motivasyon türü ise özdeşleştirme davranışlarıdır. Burada birey, herhangi bir davranışı, kişisel önem ile özdeşleştirir ve söz konusu davranışın düzenlemesini kişiselleştirir. Bir diğer deyişle bu tür davranışlar, bireyin önemli olarak değerlendirdiği ve kişisel seçiminden oluşan davranışlardır. Buna göre öğrenciler, kişisel amaçlarını gerçekleştirebilmek için herhangi bir davranışın yararını ve önemini kabul ederler (Ratelle, 2002).

2.3 Okuma Motivasyonu

Motivasyon tanımlarının ortak yönlerine bakıldığında; bireyi harekete geçiren ya da davranışı başlatan ve yönlendiren bir istek ya da itici bir güç, ilgili hedefe yönelme ve davranışın sürdürülebilirliği göze çarpmaktadır. Başka bir ifadeyle, bir şeyi sevdirmek motivasyon için yeterli değildir. Aynı zamanda bu ilgi sürekli olmalı ya da sürdürülebilir hale getirilmelidir. Bunlara ek olarak amaca yönelik sürdürülebilir ihtiyaç ve istekler zaman ve çabayla bağlantılı olmalıdır.

Okuma, öğrencilerin yapmak ile yapmamak arasında tercihe yönelten çaba gerektiren bir beceridir. Bu da motivasyon gerektirir. Eğitim hayatı boyunca motivasyonun bireye sağladığı katkı yadsınamaz. Motivasyon başarıya katkı sağladığından önemlidir, ancak aynı zamanda kendisi de sonuç kadar önemlidir. Motivasyon çoğu kez, geçici ve yüzeysel öğrenme ile kalıcı ve içselleştirilmiş

öğrenme arasında fark yaratan bir olgudur. Öğrenmenin gerçekleşmesi için kişinin güdülenmiş, istekli ve faaliyete hazır olması gerekir (Edmunds ve Bauserman, 2006). Motivasyon karmaşık bir kavram olduğundan her öğrencinin aynı etkinlik tarafından motive edilmesini beklemek yanlış olur. Gerçek bir öğrenmenin olabilmesi için, öğrencilerin bir öğrenen olarak kendileri hakkında, okulda başarılı olma yetileri hakkında, kendilerinin, öğretmenlerinin ve okullarının belirlemiş olduğu hedefler hakkında olumlu tavırlara sahip olmaları gerekir.

Öğretim sürecinde öğretmenlerin motivasyon sürecini kontrol edebilmeleri için şunlara dikkat etmeleri gerekir (Thompson, 2009):

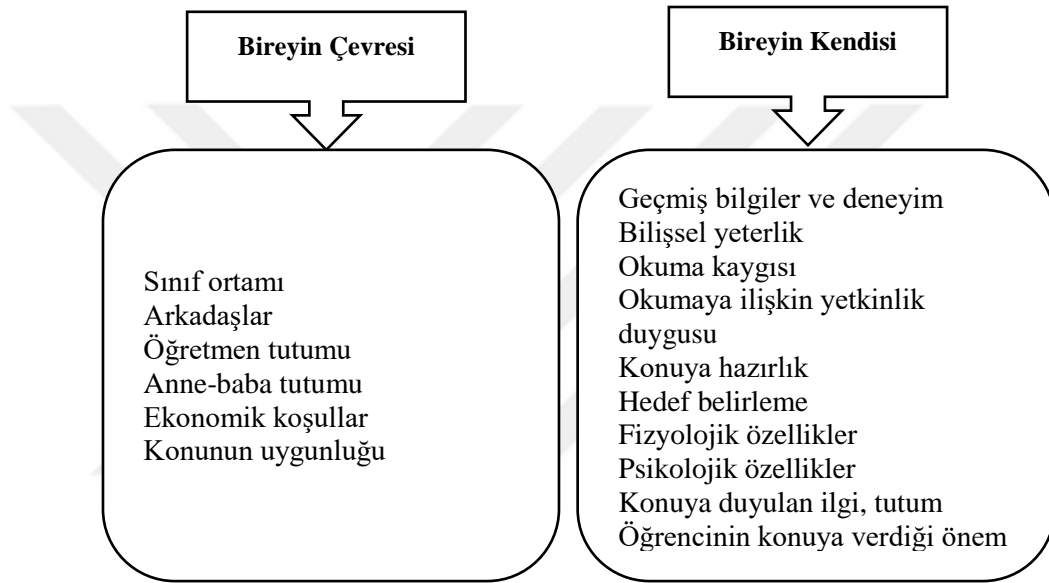
- Yapılacak işin zor olduğunu kabullenme
- Mizahı kullanma
- Olumlu ve olumsuz geri bildirimde bulunma
- Tekrarlamak suretiyle öğrencilerden gelen doğru cevapları pekiştirme
- Öğrencilerin motivasyonlarını sürdürmelerine yardımcı olma
- Sempati ve duygudaşlık vasıtası ile sıkıntılı durumları kontrol etme

Öğrenme motivasyonu, “genel deneyim yoluyla değil, daha çok doğrudan model alma, beklentilerin ifade edilmesi ve önemli görülen kişiler tarafından (özellikle ebeveynler ya da öğretmenler) doğrudan öğretim ya da sosyalleşme aracılığıyla harekete geçirilen” bir beceri olarak açıklanmaktadır (Freire ve Macedo, 1998). Motivasyona yönelik çağdaş bakış açıları, güdülenmiş davranışı daha çok sınıf tecrübelerini etkileyecek ve ondan etkilenecek olan konu ile durum arasında bir etkileşim olarak ele almışlardır. Öğrenci motivasyonu; öğrencilerin; öğrenme ortamlarına ve öğrenme davranışlarına yönelik motivasyonları ve inançları arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgulamaktadır (Güneş, 2008) Bu durum, öğrencinin isteği, akademik faaliyetlere katılımı ve hedefleri ile doğru orantılıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine gerçek seçenekler sağlayacak kadar saygı duyduğunu algılayınca çalışmalarını ve öğrenime bağlılıklarını artırmaktadırlar. Öğretmenler de öğrencilerin öğrenmek için sorumluluk aldığını, verimli okuma faaliyetleri sunduklarını ve kendine güven kazandıklarını görünce öğrencilere daha fazla sorumluluk alma ve kendi-kendine öğrenme fırsatı vermekle ödüllendirmektedirler (Çakmak ve Kayabaşı, 2008). Ancak, öğrenciler bir görevi yerine getirmek için aynı şekilde motive edilmelerine rağmen, motivasyonlarının kaynağı kişiden kişiye

farklılık gösterebilir. Bazı öğrenciler, öğrenme ve başarı hissi için etkinliklerde ekili bir rol almak; sadece bir ödül elde etmek, puan ve öğretmen takdiri kazanmak gibi durumların dışında bazı cezalardan kaçınmak için performans gösterebilirler (Guthrie ve Wigfield, 2006).

Öğrencilerin güdülenmesinde önemli rolü olan ve öğretmenlerin dikkate etmesi gereken etkenler aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (Ülper, 2010):

Şekil 1. Öğrencilerin Güdülenmesini Arttırabilecek Etkenler



Şekle göre, güdülenmede etkili olan etkenlerin bir kısmının bireyin kendi iç dünyası, psikolojik durumu, hayata bakışıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkenler genel olarak içsel motivasyon üzerinde etkilidir. İçsel motivasyon, inanış ya da beklentileri yerine getirdiği için faaliyetin kendisi ödüllendiricidir. Ödül, belirli davranış ve etkinliklerin oluşmasını sağlayabilir. Dışsal motivasyon ise, biyolojik ihtiyaçları azaltan, teşvik veya dışarıdan gelen ödüller almaya yardımcı olan belli davranış ve faaliyetlere katılmayı kapsamaktadır (Plotnik, 2009). Öğrencilerin merakını uyandırmak, sınıf içinde çeşitli ilgi çekici sunum tarzları kullanma, öğrencilere kendi amaçlarını oluşturmada yardımcı olma ve öğrenmeye istekli hale getirme içsel motivasyonu güçlendirir. İçsel motivasyon, aynı zamanda kişisel kontrol ve öz-yeterlik algılarıyla ilgilidir, içsel motivasyonun gelişimi büyük ölçüde öğrencinin yeterliliğine bağlıdır. Öğrenciler kendi yetenek ve sınırlarının

farkındaysalar ve sınıftaki okuma faaliyetlerini tamamlayabiliyorlarsa daha çok güdülenebilirler (Altun ve Yazıcı, 2010).

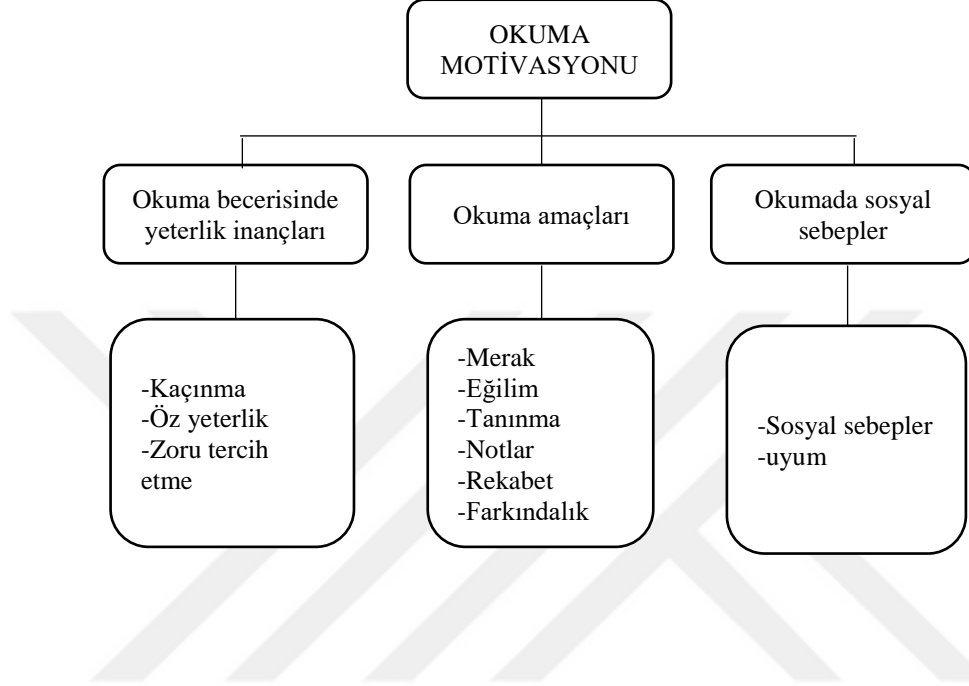
Öz düzenleme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, öğrencilerin performansını da kapsayan karışık bir tablo sunmaktadır. Bunlar; yapılması gereken okuma etkinliğine atfedilen değer, etkinliğe yönelik olarak kişisel yeterlik algılaması, etkinlik gösterilecek başarıda şans ve çabanın etkisiyle ilgili algılamadır. Bu tablo, yaş ve yeteneğe göre değişmektedir (Yıldız, 2010). Okuduğunu anlama stratejileri daha küçük öğrencilerin ve okuduğunu anlamada başarısız olan öğrencilerin başarısını belirlemede önemlidir, ancak okuma farkındalığı ve okumaya karşı sergilenen tavır daha büyük öğrencilerin ve daha iyi okuma yapabilen öğrencilerin okuma başarıları ile daha fazla bağlantı içindedir. Bir okuyucunun, okuduğunu anlama stratejilerini iyi kullanabilmesi için sadece stratejilerden haberdar olması yetmez, bunun için motivasyon da gereklidir. Pek çok öğretmen motive olmuş okuyucuyu okurken zevk alan okuyucu olarak düşünmektedir. Bu doğru olabilir; ancak okuma motivasyonundan kastedilen okumayı çevreleyen değerler, inançlar ve davranışlardır. Öğrencilerin, stratejilerin kişisel hedefleriyle alakalı ve anlamlı olduğu yönünde ikna edilmeleri gerekir. Öğrenciler, okuduğunu anlama stratejilerinin okuma yaşantıları için değerli olduğuna inanmalı; okuma hedeflerine ulaşmak için stratejileri kullanmada zaman ve emek harcamanın kendilerine yardımcı olacağını kavramalıdır. Aile, arkadaşlar ve öğretmenlerden oluşan sosyal ortam, okuduğunu anlama stratejilerinin uygulanmasında öğrenciyi güdülemek için önemli bir role sahiptir (Guthrie, 2013; Dole et al. 2009).

Okuma motivasyonu; okuma konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili olarak kişinin şahsi amaçlarını, değerlerini ve inançlarını kapsamaktadır. Motivasyonda öne çıkan özellik sürekli bir dönüşüm içinde ilgi, ihtiyaç ve çabadır. Çocuğu okumak için hamle yaptıracak, eğitim yaşamı boyunca başarıyı tattıracak, onu okumak işiyle meşgul edecek gücün belirlenmesi önemlidir (Güneş, 2007).

Okuma motivasyonu konusunda yapılan araştırmalar arasında Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından yapılan okuma motivasyonu kavramının derinlemesine incelendiği çalışma ön plana çıkmaktadır. Okuma motivasyonunun belirlenmesi üzerine odaklanan araştırmada üç bölüm içinde ve 11 maddeyi kapsayan okuma

motivasyonu ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek kapsamında okuma motivasyonunun içerdiği alt unsurlar aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:

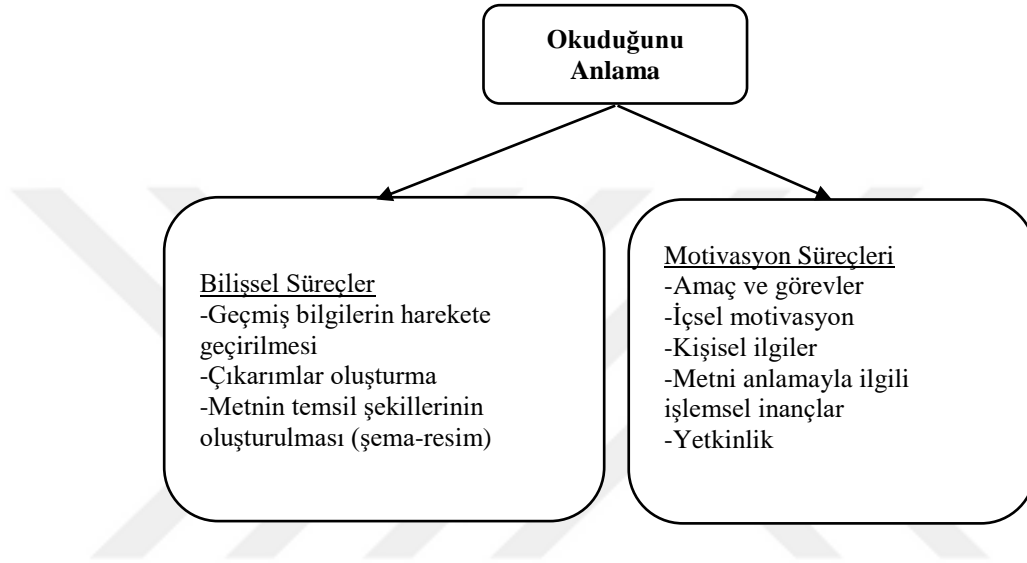
Şekil 2. Okuma Motivasyonunun Boyutları (Wigfield ve Guthrie, 1997)



Merak, çocukların etraflarındaki dünyayı anlamalarına ve onu öğrenmeye dair arzularını gideren faaliyetlere katılmasıdır. Dâhil olma çocuğun bir metne dâhil olması veya metinde kaybolmaktan zevk almasını içermektedir. Bu “okuduğu kitapta kaybolmak” biçiminde de ifade edilmektedir. Sorgulama ise, metindeki karmaşık fikirleri anlama ve karmaşık eserlerden sonuç çıkarmaya dair bir istektir. Bu motivasyon özellikleri birbirinden bağımsızdırlar. Her ne kadar motivasyonun bu yönleri çoğunlukla bir arada bulunsa da bir çocuk birinde iyi iken diğerinde kötü olabilir. İlgili ve sorumlu okuyucular açısından motive olmak, farklı amaçlar için okumaya yeni anlayışlar geliştirebilmek, önceki tecrübelerinden sağladıkları bilgileri kullanabilmek için okuma etrafında stratejik ve anlamlı sosyal etkileşim oluşturmaktır. Okumaya güdülenmiş bir okuyucu, okuma işiyle daha fazla meşgul oldukça okumaya olan tutumu da olumlu yönde değişiklik göstermektedir. Bu tür okuyucular çeşitli kişisel amaçlarla okumaya motive olmuş; metni anlamak için birçok yöntemi kullanma noktasında stratejik, metinden yeni bir anlama çıkarabilme konusunda bilgili ve okuryazarlık konusunda sosyal ortamda etkileşimli ve uyumlu

olarak tarif edilebilirler (Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie ve Wigfield, 2000). Aşağıdaki şekilde öğrencinin bir metni okurken kullandığı bilişsel ve motivasyonla ilgili süreçler bir model üzerinde gösterilmiştir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Şekil 3. Okumanın Bilişsel ve Motivasyonla İlgili Süreçleri(Guthrie ve Wigfield, 2000).



Nitelikli bir okuyucu bir metni okumaya başladığında ön bilgileri kendiliğinden metinle etkileşime geçer. Okuyucu yazılı bir ürünü zihninde yeniden yapılandırmaktadır. Şekilde görüldüğü gibi, motivasyon süreçleri dikkat çekici bir biçimde okumaya refakat etmektedir. Okuyucu-metin etkileşiminde ilk öge okuyucunun niyetidir. Çünkü niyet motivasyonu da yönlendirmektedir. Öğrencinin okuma motivasyonunu artıran güdüleyici etkenler şunlardır (Guthrie, 2013):

- *İlgi*: Bir kitabı sevmek, bir konu hakkında heyecanlanmak ya da yeni bir bilgi öğrenmekten mutlu olmak vb. gibidir.
- *Güven*: İnsanın kendine olan inancını gösteren güven, başarı ile yakından ilişkilidir. Bu ilişki günlük basit okuma etkinlikleri için de geçerlidir.
- *Adanmışlık*: Adanmışlık, istekle ilgilidir. Öğrenciler sakınan ya da adanmış olan yahut ikisinin arasında bir yerde kalan kişilerdir. Okumaya değer veren

öğrenciler, okumalarına çaba ve zaman harcamaları, sebat etmeleri bağlamında adanmışlardır.

- *Sebat etme:* Bir öğrenci okumak isterse ve iyi okumaya çalışırsa, öğrenebilir. Eğer diğer bazı öğrenciler metin ile etkileşimde bulunmayı reddederlerse, metinden beceri, bilgi ve tecrübe kazanma umutları uçup gider.
- *Okumadan elde edilen bilgiye değer verme:* Adanmış öğrenciler algıladıkları dünyayla ilgili bilgilerini genişleten yeni bilgileri elde etmek için okuma yaparlar.
- *Öğretmen desteği:* Öğrenci-öğretmen ilişkisi sınıf açısından çok önemlidir. Öğretmen desteği; öğretmenin sıcak, ilgili, bilgili olması, hedefler ve beklentiler konusunda öğrenci algılamalarını ifade etmektedir. “Öğretmen beni önemsiyor” diyen öğrenciler öğretmenin kendilerini önemsediyini hissetmeyen öğrencilerinkinden daha yüksek başarı elde ederler.
- *Gelecek için değerler:* Adanmış öğrenciler gelecekleri hakkında düşünürler. Örnek: “Eğer iyi bir öğrenci olursan ve iyi bir eğitim alırsan o zaman hayatta iyi bir yerlere gelebilirsin.”

Metinle ilgili deneyimlerin zengin olması ve metinlerle olan uğraşının süreklilik göstermesi, başarılı okuduğunu anlamının temelini oluşturan akıcılığı ve zengin kelime bilgisini yapılandırmak için gereklidir. Okuyucunun geçmişten getirdiği bilgiler ve motivasyon anlamayı etkileyen diğer önemli unsurlardır. Anlama alan bilgisi çok olduğunda kolaydır. Motivasyon ve ilgi, anlamayı doğrudan ve dolaylı olarak etkiler (zira öğrencilerin ilgi duydukları alanlarla ilgili alan bilgilerinin iyi olması daha olasıdır) (Temizkan, 2007).

Okuma motivasyonunun gelişiminde okunacak metnin türü de etkili olabilir. Öğrenciler ilginç ve uygun metinler ile uğraşırken çabalarını devam ettirme yönünde daha fazla motive olabilirler. Bazı öğrenciler bilgilendirici metinlerdeki konularla çok ilgilidirler. Bu metinler, içerdikleri konulara olan öğrenci ilgisinden yararlanarak okuma motivasyonunu artırır. Zaten okuma sürecinde motivasyonun asıl amacı, öğrencilerin metin okumaya olan ilgisini canlandırmaktır. Ancak, öğrencilerin nasıl motive edilmesi gerektiği ile ilgili temel bir soruyu gündeme getirmek gerekir: Öğrenciler bu ders ile neden ilgilenmeli? Öğretmen ele alınacak materyal ile kendisinin ilgili olup olmadığını bile sorgulayabilir. Eğer öğretmenler isteklilik bağlamında öğrencilerine model olacaksa, o zaman kendilerinin ele alınacak metin ile

ilgili heyecanlanacakları bir şeyler bulması gerekir. İsteklilik bulaşıcıdır. Öğrenciler bir okuma işinde başarılı olacaklarına dair iyi bir şansa sahip olduklarına inanırlarsa, okuma işini gerçekleştirme ve tamamlama konusunda istekli davranma olasılıkları daha yüksektir (Paris ve Stahl, 2005; Mendi, 2009; Vacca ve Vacca, 2005).

Okuma yazma uzmanlarının iyi bir öğretimin ne olduğuna ilişkin düşüncelerini anlayabilmek için yürütülen araştırma sonucuna göre okuma yazma uzmanları okuma motivasyonunu artıran sınıf özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır (Ülper, 2010):

- Öğrencinin okuma materyallerine kolay ulaşabilmesi,
- Okuma materyallerini seçebilme fırsatı,
- Bağımsız okuma için harcanan zaman,
- Kitaplar ile ilgili sosyal etkileşimler,
- Metni ve metindeki karakterlerin kültürel kimliğini tanıyabilmedi.

Çabayı ve dikkati arttıran en yaygın yöntem iltifat etme ve ödüllendirme. Verimli öğretmenler, öğrencilerinin başarı hissini tatmaları ve yaptıkları işten gurur duymalarını sağlamak için teşvik edici iltifatlarda bulunmaktadır. Ancak öğrenciler iltifatı kendilerini yönlendirici olarak algıladıkları takdirde motivasyonları azalabilir, çünkü kendilerine nesne gibi davranıldığını düşünebilirler (Guthrie ve Wigfield, 2000). Sınıf içinde basit ve kolay bazı uygulamalar vasıtasıyla okuma motivasyonu artırılabilir. Öğrencilerin metne gösterdikleri özel ilgi (erkek çocukların sporcu veya sihirbazlara duydukları ilgi; biyografiler.), seçilen metinlerdeki konuların öğrencinin hayatıyla benzerlikler göstermesi, öğretmenin okuma etkinliklerinde öğrencileri özgür bırakması, gruplar halinde yapılan okuma çalışmaları ve verilen ödüller vb. gibi. Bazı durumlarda okuma motivasyonunu artırmak için dış çevreden verilen kitap, övgü sözleri, yüksek puanlar gibi bu ödüller, bazı olumsuz sonuçlar doğurabilir (Balcı, 2013). Şöyle ki; öğrenci, tüm çabasını ödül almak için harcarsa okuduğu metnin içeriğini kavrama, okuma becerilerini geliştirme ve yapılan etkinliklerden zevk almaya daha az ilgi gösterebilir. Okuma ortamında metin ve etkinliklere gösterilen ilgi öğretim süreci içinde bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencinin okumaya ve öğrenmeye ilgisinin artması başarıyı artırabilir.

2.4 Okuduğunu Anlama

Özellikle okullardaki çalışmalar ve verilen okuma eğitimi düşünüldüğünde okumanın ne olduğuyula ilgili algının kişiye, okuma amacına, ortama ve zamana göre farklılaştığını söylemek yanlış olmayacaktır. Kimi zaman okumanın yazılı kelimeleri tanıyıp seslendirmeden ibaret görüldüğü, kimi zaman yazılı metindeki mesajın kavranmasının okuma kabul edildiği, kimi zaman mesajı kavranmanın da yeterli görülmeyip onun yorumlanması, eleştirilmesi, ön bilgilerle ilişkilendirilmesi vb. işlemlerin okuma kabul edildiği görülmektedir. Aslında bu tanımların her birinin doğru olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim Arıcı (2008) da okumanın her birey için kendi deneyimlerinden hareketle farklı şekilde tanımlanabileceğini belirtirken aynı duruma dikkat çekmektedir.

Okuma, TDK (<http://tdk.gov.tr/>) tarafından “a) yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, b) yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” şeklinde tanımlanmaktadır. İlgili literatürde ise “bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak” (Göğüş, 1978), “gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi” (Özbay, 2009), “beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci” (Akyol, 2013); “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” (Öz, 2001) şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Okumanın tanımlanmasında ortaya çıkan durum okuduğunu anlama için de geçerlidir. Paris ve Hamilton (2009), okuduğunu anlamayı tanımlamanın temelde üç nedenden dolayı zor olduğunu belirtmektedir:

- Okuduğunu anlamanın durağan olmaması, yani kişiden kişiye, aynı kişinin bir okumasından diğerine, hatta bir kişinin aynı metni iki kez okuması arasında dâhi değişiklikler görülebilmesi;
- Anlamanın derin zihinsel işlemleri, çok çeşitli çıkarımları, ilişkilendirmeleri vb. içeren bir süreç olduğu ifade edilse de bu derin ve teferruatlı yapısının ölçülüp açık bir şekilde ortaya konamaması;

- Anlamadaki gelişimde düşüncelerin nitelik ve niceliği kanıt gösterilse de, aslında bunların, akıcı okuma, daha güçlü bir bellek, strateji kullanımı ve üst bilişsel kontrol vb. zihinsel süreçlerden etkileniyor olması.

Kimi durumlarda okuyucu metinle ilgili soruları cevaplandırabildiğinde anladığını varsayar, kimi durumlarda okuduklarından hareketle yeni aldığı bir cihazı çalıştırabildiğinde, kimi durumlarda okuduğu metni özetleyebildiğinde, kimi durumlarda okuduklarını birine eksiksiz anlatabildiğinde, kimi durumlarda eski bildiklerine bir şeyler ekleyerek kendine verilen ödevi yapacak hâle geldiğinde. Kuşkusuz bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Diğer taraftan okuduğunu anlamayla ilgili literatür açısından bakıldığında farklı teorilerin kendi varsayımları ya da ilkeleri doğrultusunda tanımlar yaptığı görülmektedir. Örneğin bilgiyi işleme kuramcılarını anlamayı okuyucunun zihninde gerçekleşen bir dizi işlem olarak görmekte; yani zihinle sınırlandırmakta, “metni” girdi, anlamayı ise zihindeki işlemler sonrasında ürün hâlini almış “çıktı” olarak kabul etmektedir. Okuyucunun zihninde göz aracılığıyla alınan görsel bilgi işlenmekte ve kodlar çözülüp seslere dönüştürülmekte, sonra bu seslerin bir araya gelerek oluşturduğu kelimeler ve onların anlamı belirlenmekte, en son basamakta da ürün olarak metnin anlamı oluşturulmaktadır (Paris ve Hamilton, 2009). Bir diğer bilgiyi işleme teorisine göre bütünleyici ve çözümleyici süreçlerin etkileşimi ile anlama gerçekleşmektedir. Bu teoride bir taraftan kelimelerin kodlarının çözülmesi ve anlamlandırılması diğer taraftan metinle ön bilgilerin ilişkilendirilmesi gerçekleşmekte ve metnin anlamı yapılandırılmaktadır. Bir başka bilgiyi işleme teorisinde ise Hoover ve Gough (1990) anlamının gerçekleşmesi sırasında kodları çözme ve dilbilimsel anlama olmak üzere sadece iki bileşenin aktif olduğunu belirtmektedir. Bu teoriye göre okuyucu görsel olarak algılanan kodları çözümleyip dilbilimsel anlamlara dönüştürmektedir ve anlama bu şekilde gerçekleşmektedir. Bu süreçte bu iki unsur eşit öneme sahiptir.

Yapılandırma-entegrasyon modeli metnin orijinal sunumu ile metinde anlatılmak istenenlerin detaylı sunumunun bir araya getirilmesiyle anlamın yapılandırıldığını dile getirmekte, detaylı sunum ile kastedilenin metnin ötesinde önceki tecrübeler ve bilgilerle anlatılanların ilişkilendirilmesi ile meydana gelen çıkarımlar olduğu belirtilmektedir (Paris ve Hamilton, 2009).

Belirli kuramların güdümünde yapılan bu tanımlar, yine onların öne sürdüğü prensiplerden kaynaklanan birtakım kısıtlamalar yüzünden anlamayı tam olarak açıklamakta yetersiz kalmıştır. Buna ek olarak dijital teknolojilerin gelişmesiyle bazı yeni kavram ve durumların da dikkate alınması ihtiyacı doğmuştur. Bundan dolayı alandaki bazı çalışmalarda ideal okuma sürecinde bulunması gereken unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000) alfabetik ilkeler, ses farkındalığı, akıcı okuma, anlama ve kelime bilgisi şeklinde beş unsurdan bahsetmiştir. Okuma için belirlenen bu listenin bir benzerine “anlama” için ulaşmak güçtür. Ancak son kırk yıl içinde anlama üzerine yapılan çalışmalar okuduğunu anlama üzerinde etkili olan bazı değişkenlerin belirlenmesini sağlamıştır. Bunlar bilişsel strateji kullanımı, üst bilişsel stratejiler ve motivasyon şeklinde sıralanabilir.

Bilişsel devrimden sonra hızlı bir şekilde gelişen bilişsel stratejiler ve bu stratejilerin eğitimi ile ilgili birikim günümüzde özellikle Batılı ülkelerde okuma eğitim programlarının önemli bir parçası hâline gelmiştir (Dole et al. 2009). Ana dili eğitimi alanında çalışan öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla literatürde bu stratejilerin eğitimine odaklanılmaktadır (Buehl, 2009; Guthrie ve Tabaoda, 2004; Özbay, 2009). En basit tanımıyla bilişsel stratejiler, bir metni anlama ya da bir problemi çözmeye gibi belirli bir hedefe ulaşabilmek için bilinçli bir şekilde kullanılan zihinsel prosedürlerdir (Dole et al. 2009).

Özbay’a (2009) göre stratejiler (a) metinden öğrenilen bilgilerin detaylı bir şekilde ele alınmasını, kolay organize edilmesini ve değerlendirilmesini mümkün kıldığı, (b) dikkat, hafıza, iletişim ve öğrenme düzeyini geliştirdiği, (c) istenildiğinde seçilerek esnek bir şekilde kullanılabilen, okuyucunun kontrol edebildiği zihinsel araçlar olduğu, (ç) öğretmen tarafından doğrudan öğretilmediği, (d) genel akademik başarıyı da artırdığı ve (e) motivasyon ve üst bilişsel strateji kullanım düzeyini yansıttığı için oldukça önemlidir.

Literatürde stratejilerin öğrenme ve öğretme stratejileri şeklinde genel bir sınıflamaya tabi tutulduğu yahut alana özgü bir sınıflama metodu ile yazma stratejileri, okuma stratejileri, problem çözme stratejileri vb. şekilde kategorilere ayrıldığı görülmektedir (Dole et al. 2009). Her ne şekilde sınıflandırılırsa sınıflandırılırsın bu stratejilerin bazıları duyguları, bazıları davranışları, bazıları belleği, bazıları dikkati, bazıları anlama sürecini kontrol etmek için bilinçli bir şekilde kasten

kullanılmakta ve her biri ayrı ayrı okuduğunu anlama üzerinde etkili olmaktadır (Özby, 2009). Özel olarak okuma sırasında kullanılabilir stratejiler ele alındığında ilk araştırmalardan bugüne özetleme, soru üretme, metin yapılarını belirleme, görselleştirme, tahminde bulunma, çıkarım yapma, ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma gibi pek çok strateji üretildiği ve sınıflarda kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Alanda yapılan deneysel çalışmalar bu stratejilerin öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Armbruster et al. 1987; Bean ve Steenwyk, 1984; Martin ve Pressley, 1991; Taylor ve Beach, 1984; Homan, Klesius ve Hite, 1993).

Bilişsel stratejiler hem öğrenmesi hem de uygulaması pek kolay olmayan, okuyucuya katkıları bir çırpıda fark edilmeyen zihinsel işlemlerdir. Ancak sınıf ortamında öğretmenin öğrencilerle stratejinin nasıl kullanıldığı, okuma sürecine katkıları, ne yapıldığında nasıl bir sonuç elde edildiği hakkında konuşması öğrencilerin stratejilere değer vermesini ve kullanmasını kolaylaştırmaktadır (Dole et al. 2009). Bilişsel stratejilerin anlama sürecine katkısı kullanılan stratejiye bağlı olarak değişmekle beraber, anlama için önemli olan ön bilgilerin okuma ortamına getirilmesi, metinde verilmek istenen mesajın ve önemli bilgilerin ayırt edilmesi, farklı bilgi sunum yapılarının belirlenerek anlamın daha kolay elde edilmesinin sağlanması, yeni gelen bilgiler ile önceki bilgilerin ilişkilendirilerek anlamın yapılandırılması, yeni öğrenilenlerin en iyi şekilde organize edilmesi ve bilginin kalıcılığını artıracak zihinsel süreçlerin işletilmesi okuma stratejilerinin anlama sürecine katkıları arasında sayılabilir. Ancak arzu edilen düzeyde katkının sağlanması için uzmanların önemle üzerinde durduğu nokta, stratejilerin muhakkak öğrencilere öğretilmiş olması gerektiği ve öğrencilerin bu stratejileri herhangi birinin yönlendirmesi olmaksızın bağımsız olarak kullanmasıdır (Duke ve Pearson, 2002; Dole et al. 2009). Bundan dolayı strateji öğretimi sırasında deklaratif strateji bilgisi (stratejinin ne olduğu bilgisi), prosedürel strateji bilgisi (stratejinin nasıl kullanılacağı/uygulanacağı bilgisi) ve durumsallık bilgisi (hangi stratejinin hangi durumda etkili olabileceği) çocuğa aktarılmalıdır (Williams ve Atkins, 2009).

Okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu belirlenen bir diğer strateji grubu üst bilişsel stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Alanda üst bilişsel stratejiler okuma öncesinde süreci planlama, okuma boyunca anlayıp anlamadığını izleme ve

değerlendirme şeklinde tanımlanabilmektedir. Uygulamaya dayalı literatürde özellikle anlamamanın izlenmesi üzerinde durulduğu görülse de üst bilişsel stratejiler sadece izleme ile sınırlı değildir. Okuma öncesinde hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmaya yönelik bir plan yapılması, bilişsel stratejiler arasından uygun olanların seçimi, okuma süresinde anlamamanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin izlenmesi, anlama ile ilgili bir sorun baş gösterdiğinde bunun tespit edilmesi ve kaynağının belirlenmesi, problemi çözmeye yönelik tedbirlerin alınması ve okuma sonrasında sürecin değerlendirilmesi üst bilişsel stratejiler olarak ifade edilebilir (Paris et al. 1984; Karpicke, 2009).

Okuduğunu anlamada üst bilişsel strateji kullanımının etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarda, üst bilişsel strateji kullanımı ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu; iyi okuyucular ile zayıf okuyucuları mukayese eden çalışmalarda ise iyi okuyucuların üst bilişsel stratejileri daha etkin kullandığı belirlenmiştir (Paris ve Jacobs, 1984; Paris et al. 1984; Paris et al. 1983). Yapılan bir meta-analizde Haller ve diğerleri (1988) üst bilişsel eğitimin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılmış yirmi araştırmayı incelemiş, yaptıkları analiz sonunda 71 etki büyüklüğü hesaplamışlardır. Bu sonuç hem yirmi farklı araştırmanın sonucundan hareketle elde edildiği için hem de üst bilişsel strateji eğitiminin okuduğunu anlama açısından ne kadar önemli olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğrencilere kendi okuduğunu anlama düzeylerini değerlendirmeyi öğretmenin mümkün olduğu da belirlenmiştir (Baker ve Zimlin, 1989, Williams ve Atkins, 2009).

Okuma sırasında üst bilişsel strateji kullanan bireylerin kendi bilişsel kaynaklarının farkında olduğu, belirlediği hedeflere ulaşmada bu kaynakları etkili bir şekilde kullandığı, seçtiği stratejilerin etkililiğini ölçebildiği, anlama ile ilgili bir problem yaşarsa daha etkili bir stratejiyi seçip kullanabildiği, anlama ile ilgili sorunları çözmek için yaptığı denemelerin sonuçlarını değerlendirebildiği, gerektiğinde stratejileri değiştirebildiği, devam eden okuma sürecini sürekli izleyebildiği ve okuma amacına ulaşıp ulaşmadığını kendi kendine değerlendirebildiği (Dole et al. 2009) bütün bu özellikleri itibari ile üst bilişsel strateji kullanımının anlama açısından hayati öneme sahip olduğu literatürde belirtilmektedir.

Okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu belirlenen diğer bir değişken ise motivasyondur. Anlama sürecinde başarı, daha önce değerlendirilen bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin kullanılmasını gerektirdiği kadar okumaya karşı istekli olmayı, yani okumaya karşı motive olmayı da gerektirmektedir. Bu unsurlardan motivasyonun yahut diğer herhangi birinin eksik olması anlama açısından hayati bir eksiklik olarak kabul edilmektedir (Paris et al. 1983).

Motivasyon bir işin başlatılmasını, sürdürülmesini, herhangi bir sorun ile karşılaşıldığında ısrar edilmesini sağlar. Belirli ölçüde çaba gerektiren etkinliklerde bireyler söz konusu işi yapmayı veya yapmamayı tercih edebilmektedir. Okuma da bu tür özel bir çabayı gerektirdiği için öğrenciler çoğu zaman okuyup okumama arasında seçim yapmakta ve burada belirleyici unsur, okumaya yönelik motivasyon olmaktadır. Alanda yapılan araştırmalar, okumaya yönelik motivasyon ile okumanın farklı yönleri arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Örneğin Baker ve Wigfield (1999) okuma motivasyonunun bütün boyutları ile okuma sıklığı arasında yüksek düzeyli ve pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada yüksek motivasyona sahip öğrencilerin daha fazla ve daha sık okudukları ortaya konmuştur. Bir başka araştırmada okumaya yönelik motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem daha fazla hem de çok farklı türlerde metinler okuduğu belirlenmiştir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Okumanın bir başka yönü olan okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu yine farklı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Gottfried, 1990; Tunmer ve Chapman 2002). Okumadaki başarı düzeyi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alan on beş çalışmayı inceleyen Morgan ve Fuchs (2007) okuma başarısı ve okuma motivasyonu arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu, birindeki değişimin ilerleyen zamanlarda diğerinde de değişime neden olduğunu belirtmiştir. Yine araştırmacılar motivasyonu yüksek olan ve buna bağlı olarak çok okuyan öğrencilerin edindikleri deneyimlerden dolayı okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını dile getirmektedir.

Ayrıca aynı dönemde anlamanın sadece okuyucu ve metin arasında gerçekleştiği anlayışı geçerliliğini yitirmiş, Vygotsky ve Dewey'in görüşlerinin yeniden önem kazanmasına paralel olarak anlamanın da öğrenme gibi okumanın yapıldığı bağlamdan, sosyal ve kültürel çevreden etkilendiği düşüncesi benimsenmiştir (Freire ve Macedo, 1998). Bu bağlamda sosyokültürel teorinin öncüsü

olan Vygotsky (1978) çocuğun bütün fonksiyonlarının iki düzeyde ortaya çıktığını; önce sosyal düzeyde yani insanlar arasında, sonrasında bireysel düzeyde yani çocuğun kendisinde oluştuğunu dile getirmektedir (Gavelek ve Bresnahan, 2009). Bu süreç hem gözle görülen davranışlarda hem de psikolojik yapılarda aynı şekilde gözlenmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle anlamada okuma eyleminin gerçekleştiği bağlamın ve okuyucunun çevresindeki bireylerin etkili olduğu söylenebilir. Özellikle okuyucunun çevresinde bulunan daha bilgili veya daha deneyimli yetişkin yahut akranları onun tek başına gösterebileceği performanstan biraz daha yüksek seviyeye çıkmasına yardımcı olabilirler. Çevredeki daha bilgili veya tecrübeli kişilerin strateji bilgilerini ya da ön bilgilerini okuyucuyla paylaşması; anlamı yapılandırma sürecinde farklı bakış açıları sunarak daha üst düzey düşünme süreçlerine okuyucuyu yönlendirmesi anlama konusunda okuyucunun performansını artıracaktır.

Sonuç olarak okuduğunu anlamanın; okuyucu, metin ve bağlamın hem birbirini etkilediği hem de birbirinden etkilendiği bir süreç sonucunda ön bilgilerin kullanılması yoluyla anlamın yapılandırılması şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. Okuma eyleminin yapıldığı bağlamın (çevresel koşullar, sınıf ortamı, öğrencinin içinde bulunduğu durum ve sosyokültürel özellikler) hem okuyucuyu hem metnin mesajının algılanma şeklini etkileyerek okuduğunu anlama sürecini yönlendirdiği ifade edilebilir.

2.5 Akademik Başarı

Literatürde okul başarısı ve akademik başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Özellikle günümüz dünyasında daha da önemli hale gelen başarıyı etkileyen faktörler hem ülkemizde, hem de dünyanın değişik yerlerindeki öğrenciler üzerinde araştırılmıştır. Öğrencilerdeki akademik başarıyı arttıran faktörleri araştıran çalışmalar incelendiğinde, bu faktörlerin çok çeşitli olduğu görülmüştür. Bu manada başarıyı arttıran öğrenciden kaynaklı ve öğrenci harici birçok faktörün varlığı mevcuttur.

Başarının çok çeşitli tanımı bulunsa da okul ortamında öğrenci indeksli başarı denince akla ilk gelen şey akademik başarıdır. Başarı kavramı, akademik başarı kavramını tam olarak karşılamasa da eğitim-öğretim camiasında bu iki kavram birbirlerinin yerine sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitimde başarı ile aynı anlamda olan akademik başarı, okulda okutulmakta olan derslerde geliştirilen, öğretmenler tarafından takdir edilen bilgi ve beceriler olarak ifade edilmektedir (Demirtaş ve Çınar, 2004; Arıcı, 2007; Karadağ; 2007). Bununla birlikte Bunun yanında akademik başarı okul öğrenme başarısı (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009), okul başarısı (Dam, 2008) şeklinde ifadeler ile literatürde mevcut bulunmaktadır. Fakat çağdaş manada başarı kavramı, yalnızca akademik başarı ile sınırlandırılmaz. Çağdaş manada başarıyı bilişsel davranışlar ile bilişsel olmayan davranışlar oluşturmaktadır.

Başarmayı anlatan ifadeler bakarsak; kazanmak, tamamlamak, arzu edilen bir neticeyi elde etmek, herhangi bir şeyi yapmak şeklindedir. Diğer yandan arzu edilen bir neticeyi elde edememek, hedefleri hayata geçirememek, yapamamak, kazanamamak, kaybetmek gibi ifadeler ise başarısızlığı anlatan ifadelerdir. Eğer bir kişi arzu ettiği hedefe varıyorsa, istediği bir sonuca varıp, bu onu mutlu ediyorsa o kişi başarmıştır (Şeker, 2013). Başarı ile kişinin özgüveni ve mutluluğu artar ve kişi kendinin daha iyi tanır ve tanımlar. Başarı ile olumlu bir süreç başlarken, başarısızlık ise bir dizi olumsuz süreci beraberinde getirmektedir (Abalı, 2015).

Okul başarısı, kişinin kendini başarılı veya başarısız bir şekilde tanımlamasında doğrudan etkili bir faktördür. Günümüzde okullarda okul başarısını belirlemek amacıyla bir dizi uygulama ve etkinlikler yapılmaktadır. Bu etkinlik ve uygulamaların içeriğini öğrencinin başarısını arttırmak ve onlara olumlu davranışlar edindirmek için yapılan eylemler oluşturur. Eğer okul başarısının meydana getirilmesi ve yükseltilmesi amacının başarıya ulaşması isteniyorsa, bu sürece katılan kişilerin başarılı olması önemli bir kriterdir. Çünkü eğitim-öğretim bir ekip işidir. Her ne kadar öğrenci başarısı, öğrencinin göstereceği çaba ve isteğine bağlı olsa da, bu başarının sağlanması için programlar oluşturan ve bu programları uygulayan eğitim iş görenlerinin başarısı da yadsınamayacak kadar büyüktür. Yine eğitim kurumlarındaki iş görenlerin başarısız olması öğrencinin de başarısız olmasına sebep olacaktır. Bu manada eğitim kurumunda başarı isteniyorsa, bu kurumun yöneticileri öğrencilerin

başarısızlığına neden olan faktörleri belirlemeli ve bunlara çözüm yolu bulmalıdırlar(Balcı, 2014).

Güleç ve Alkış (2003)' e başarı, öğrencilerin okuldaki ders ya da programlardan hangi ölçüde faydalandığına göre ölçülen bir olgudur. Bu manada öğrencinin içerisinde olduğu okul, sınıf yahut derse göre önceden saptanmış neticelere erişmede kaydettiği ilerleme, öğrencinin başarısı iken, başarısızlığı ise potansiyel yeteneği ve okuldaki başarısı arasındaki farklılıktır (Soydan ve diğerleri, 2012). Eğer eğitim kurumunda ya da camiasında ortak bileşenler olan öğrenci, öğretmen, veli ve okul müdürü ortak bir başarı algısı oluştururlarsa, eğitime ilişkin çoğu problem ortadan kalkabilir. Bu ortak algı, iletişime ilişkin problemleri ortadan kaldırmaktadır. Ancak ortak algı oluşturulamazsa, temel bileşenler arasında bir uyum söz konusu olmayacak ve dolayısıyla da ortak hedeflere ulaşmak mümkün olmayacaktır(Demir ve Çınar, 2004).

Keskin ve Yapıcı (2008) okul başarısının akademik manada bazı üstünlüklere göre belirlendiğini savunmuştur. Bu manada yüksek olan notlar okul başarısını ifade etmekteyken, belli kriterin altındaki düşük notlar ise okul başarısızlığını ifade etmektedir. Elmacıoğlu (2000) ise başarıyı önceden saptanmış olan hedefler ışığında planlı ve programlı olacak şekilde efor sarf edip neticeye erişme işi olarak görmüştür. Belirlediği amaçlara belirli bir zaman içinde ulaşmış kişiler ise başarılı insandır. Bir eğitim öğretim kurumunda, okutulmakta olan derslerde geliştirilip, öğrenciler tarafından da takdir edilen notlarla veya her ikisi ile saptanan beceriler ya da edinilen bilgiler ise akademik başarıyı ifade eder(Sığırı ve Gürbüz, 2013).

Başarılı öğrenci, kendine olumlu bir kişilik algısı yaratır. Öğrencinin ilk etapta edinmiş olduğu başarı, ona birçok alanda başarının gelmesini sağlayacaktır. Başarı, bir insanı motive etmekte, özgüvenini arttırmakta ve ona olumlu bir kişilik yapısı sağlamaktadır. Akademik başarısı yüksek öğrenciler kendilerini yetenekli, başarılı ve önemli görmektedirler ve bu yüzden onların özsaygısı oldukça yüksektir. Öz saygısı yüksek birey ise toplum için faydalı ve katılımcıdır. Bireyin toplumla bütünleşmesi onun kişisel başarılarını ve mutluluğunu arttıracaktır. Yapılan birçok araştırma, özsaygısı yüksek insanların akademik başarısının da yüksek olduğunu göstermiştir (Yıldırım, 2000; Güloğlu, 1999; Kenç ve Oktay, 2002; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu,

2009). Öte yandan akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin de düşük olduğu görülmüştür.

Sezer (2005), günümüzde öğrencinin akademik başarısına ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarda genellikle sonuç veya ürün odaklı bir ölçüm yapıldığının ve öğrencinin gruptaki yerinin saptanmaya çalışıldığının altını çizmektedir. Bu çalışmalarda ise öğrencinin kendini tanıması ile beceri ve zekâsını anlamasına olanak tanıyan herhangi bir bilgi ya da belge mevcut değildir. Öğrencinin başarısını belirleyen birinci derece faktör ise yazılı sınavlardan ve öğretmenin kanaatine dayanan notlardır. Öğrenci almış olduğu eğitim ile edindiği bilgileri beceriye dönüştürüşe ve bunları kuramdan uygulamaya geçirirse okul başarısını sağlamış olacaktır. Okul başarısıyla öğrenci sosyal hayatında ve iş hayatında başarılı olacaktır.

Kara ve Gelbal (2013) ülke genelinde ve PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda başarı elde edilebilmesi için başarı üzerinde etkili olan faktörler saptanıp gerekli tedbirlerin alınması gerekli olmaktadır. Eğitimde başarının yükseltilmesi ve daha nitelikli bir eğitimin verilmesi amacıyla yapılan faaliyetler, başarıya duyulan gereksinimin her geçen gün daha da artığının bir göstergesidir. Öğrencilerin bilgiyi algılama, işleme ve bu bilgileri düzenleme hususundaki becerilerinin saptanıp, bu beceriler üzerinde akademik başarının ne şekilde meydana getirileceği ve başarıdaki artışın nasıl sağlanacağına yollarının bulunması, ülkenin tamamında akademik başarının sağlanması açısından son derece önemlidir(Sapancı, 2014).

Ullah (2009), öğrencinin başarısı üzerinde onun şahsi yetenekleri ve özellikleri ile eğitim kurumlarında göstermiş olduğu aktivitelerin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olan unsurların belirlenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Eğitim araştırmacıların bu konu sürekli olarak gündemini meşgul etmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde bu faktörlere ait birçok boyut göze çarpmaktadır. Eğer iyi bir öğrenme ortamı meydana getirilecekse, öğretimin oluşturulmasında belirleyici öğeler göz önünde bulundurulup düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Bütün sistemlerde olduğu şekliyle eğitim sistemindeki başarının düzeyi, hedeflere hangi ölçüde ulaşıldığına bağlı olarak belirlenmektedir. Ülkemizdeki eğitim

sisteminde öğrencilerin başarısını belirleyen ana unsur, onun karnedeki notlarıdır. Berberoğlu (2006)'na göre ise öğrenci başarısı yalnızca okul başarısı ile sınırlı olmayıp, öğrenmiş olduğu bilgi ve becerileri yaşamı üzerine uygulayabilmesi, kişisel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmesinden geçmektedir. Yine başarı açısından öğrencilere sadece temel bilgi ve beceri kazandırılması yeterli olmayıp, bununla birlikte öğrencilere sosyal, duyuşsal ve zihinsel beceriler kazandırılması ve bu becerileri kazanan öğrencilerin tespit edilmesi önem arz eden bir konudur. Bu tespit için değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır. Bu etkinliklerin yapılmasındaki amaç ise; program kapsamındaki öğrencilerin davranışlarının öğrenilip, öğrencinin başarılı olmasının önündeki engellerin kaldırılmasıdır (Baykul, 2000). Ayrıca bu etkinlikler, bunun yanında, öğrencilerin öğrenme sürecinde göstermiş oldukları gelişimleri izleme ve kazanmış olduğu bu davranışları yaşamlarında hangi ölçüde kullandıklarını saptamak amacıyla da yapılmaktadır (Kumandaş ve Kutlu, 2011).

Keçeli Kaysılı (2008), okulların en önemli amacının öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak ve onlara en yüksek seviyede bilgi ve bilinç kazandırmak olduğunu savunmuşlardır. Okulların ilk amacı akademik başarıdır. Akademik başarı ile birlikte performans değerleri de oldukça önemlidir. Üretim işlevi modeli, öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olan değişkenleri açıklamaktadır. Bu modelde eğitsel kaynaklar ile eğitsel sonuçlar arasındaki ilişki bulunmaktadır.

Öğrencilerin akademik başarısında, öğrencinin kendisinden ve dışarıdan kaynaklanan birçok kontrol edilebilen ve edilemeyen faktör mevcuttur. Başarıya etki eden bu değişkenler oldukça karmaşık yapıda olup, çok fazla çeşitlilik arz etmektedir. Bu değişkenleri birbirinden ayırmak oldukça güçtür(Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Başarı üzerinde kişinin içerisinde yaşadığı çevre ve kişisel özellikler etkilidir.

Arıcı (2007), öğrenci ailelerinin sosyoekonomik seviyelerinin öğrenci başarısına olan etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Arıcı, öğrencinin başarısına etki eden kaygı, başarı güdüsü, ailenin nitelikleri, okul ve aile koşullarının yetersiz oluşu, sosyoekonomik özellikler, genel çevre özellikleri gibi birçok faktörün olduğunu savunmuştur. Bu manada öğrencinin okul başarısı üzerinde etkili olan unsurlardan öğrenciyle etkileşime girip, paylaşımda bulunan unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu unsurların başında ise aile, öğretmen ve okul yöneticileri gelmektedir.

Akbaba, Altun ve Çakan (2008) öğrencilerin sınav başarılarına etki eden unsurları saptamaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Bu unsurlardan bazıları şunlardır: Zekâ bilişsel ve öğrenme tarzları, kolektif manada yeterlilik, sosyoekonomik statü, okul öncesi verilen eğitimin niteliği, öğrencinin motivasyonu, öğretmenlerin öz yeterlilik algısı vb. gibi. Yine bu araştırmaya dair veri analizi neticesinde öğrencinin başarısına etki eden makro ölçüde 6 faktör mevcuttur. Bu faktörler; okul öncesi eğitim, sınav, işbirliği, fiziki altyapı, okuldaki eğitime destek ve personel yeterliliğidir. Akın (2012) tarafından yapılan bir çalışmada bireysel ve çevresel farklılaşmaların, okul içinde ve dışında yapılan öğrenmelerin öğrencilerin başarısına etki eden faktörlerin başında geldiğini saptanmıştır.

Şeker (2013)' e göre öğrenme gücü, her insanda farklılıklar arz etmektedir. Olgunlaşma, arkadaşlar, hazırbulunuşluk, özgüven, dikkat ve motivasyon olmak üzere toplamda 6 unsur öğrencilerin başarısı üzerinde rol oynayan öğrenenle alakalı faktörlerdir. Akın (2012)' a göre başarının meydana gelebilmesi için öğrencide önceden var olan bazı niteliklerin mevcut olması gerekmektedir. Düşünme yeteneği, normal zekâ seviyesi, inançlar, deneyimler, amaçlar, dikkat, ilgi gibi faktörler, öğrenmeyi etkileyen, öğrenciden kaynaklanan faktörlerdir. Arıcı (2007) ise kişisel faktörleri bedensel, zihinsel ve duyuşsal olmak üzere adlandırmıştır. Zekâ, bu faktörlerin başında gelmektedir. Zekâ burada tek başına yeterli değildir. Bunun yanında duyuşsal ve kişilik özellikleri de okul başarısı üzerinde etkilidir. Bu özelliklerden bazıları ise şu şekildedir: İlgiler, yetenekler, mizaç, alışkanlıklar, sakinlik, çekingenlik vb. gibi. Bedensel ve fiziksel özelliklere bakacak olursak, işitme ve konuşma sorunları, emzirme süresinin normalden uzun oluşu, ilk konuşma yaşı vb. gibi faktörler akademik başarı üzerinde etkilidir.

2.6 Akademik Başarı ve Motivasyon İlişkisi

Eğitim açısından bakıldığında akademik başarının motivasyonla ilişkisi son derece önemli bir husustur. Ülgen'e (1997) göre bireysel başarı motivasyonu, kişinin belirlediği hedeflere erişebilmek amacıyla bütün enerjisi ve zamanını kullanmasıdır.

Eğitimciler öğrencilerin başarmaya motive olmaları için çaba göstermelidirler. Zira motivasyonun başarıyı, başarının da motivasyonu artırması yüksek olasılıktır. Bu şekilde verimli bir döngü oluşturulmuş olur. Öğrencilerin başarılı olmak adına göstermiş oldukları çabalar takdir edilmeli ve böylece öğrencilerin bu çabalarını sürdürmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin başarı motivasyonunu artırmak için bir görüşe göre, “hedefler öğrenci için ulaşılabilir, açık seçik, standardı belirlenmiş ve özendirici olmalıdır” (Ülgen, 1997). Diğer bir görüşe göre ise, “öğrencilerin ödevleri ile ilgili verilen dönütler ve yapılan yorumlar başarı motivasyonunu artırmada önemlidir” (Ülper, 2010).

Weiner’a (1979) göre, öğrenciler başarısızlıklarını çoğunlukla yetenek eksikliği, çaba eksikliği, görevin zorluğu ve şans faktörlerine bağlamışlardır. Öğrencilerin bu gibi konularda ileri sürdükleri nedenler eğitimciler açısından incelenmesi gereken değerli verilerdir. Motivasyon açısından bakıldığında, öğrencilerin farklı durumlar için öne sürdükleri isnatlar inançları, duyguları ve davranışları etkiledikleri için önemlidirler (Schunk, 2011).

Motivasyon, öğrenme için gerekli ön koşullardan biridir. Eğitimciler, öğrencilerin üst düzeyde motive edilmiş olmasını istemektedirler. Öğrencilerin öğrenilecek konuyla ilgili olarak istekli olmaları, o yolda çaba göstermeleri ve öğrenme aktivitelerini gönüllü olarak yapmaları bir ölçüde motivasyonlarının yüksek olmalarına bağlıdır. Öğrenciler bir dersin gereklerini istekli olarak yerine getirdiklerinde büyük olasılıkla başarılı olacaklardır (Deniz, 2010).

Öğrenme ortamında yer alan başarı ve başarısızlık durumlarının çoğunun öğrencilerin motivasyon düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir (Calp, 2010). Başarı, başarı sonunda elde edilen ödül, bireye olan saygı ve güvenin artması ve bireye önem verildiğinin ifadesi olan sorumluluk alarak güç sahibi olma bireyin motivasyonunu artıran unsurlardandır (Kurt, 2005). Bireyin sürekli daha iyiye ulaşma isteğinin sonunda güdüler sürekli olarak değişmekte ve yenilenerek dinamizm kazanmaktadır (Aladağ, 2007). Bireyin güdülerindeki bu dinamizm içsel ve dışsal uyaranlar sayesinde bireyde oluşturulacak başarıya motivasyonu ile öğrenme sürecine yansıtılabilmektedir.

Akademik başarı genel olarak öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalarak tüm program alanlarındaki davranış değışikliklerini göstermekle birlikte, öğrencilerin derslerde göstermeleri öngörülen davranış değışimleri bilişsel davranışlarla sınırlı kalmamaktadır. Başarılı olmaya yönelik davranışları olan bir öğrenci başarısızlık gösterdiğinde bu durum bilişsel uyumsuzlukları da getirmektedir. Bu aşamada öğrencinin beklentilerine ulaşma çabası içinde bulunması motivasyonel bir sürecin başlangıcını ifade eder (Cüceloğlu, 2008).

2.7 İlgili Çalışmalar

Sancı (2002), İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırmada, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden farklı çevrelerden gelen öğrencilerin okuma motivasyonlarına, içinde buldukları çevrenin etkisini belirlemek amacıyla şu yol izlenmiştir: Sosyal, ekonomik ve kültürel yönden farklı yapılara sahip öğrencilerin bulunduğu üç ilköğretim okulu alt grubu oluşturmuştur. Bu okullara devam eden öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisini belirlemek için Guthrie ve Wigfield tarafından hazırlanmış olan elli soruluk “Okuma Motivasyonları Soru Listesi”nden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler paket program SPSS aracılığıyla analiz edilmiştir. Soruların gruplandırılması için faktör analizi, üç okulun içsel motivasyonlarının sosyal, ekonomik ve kültürel açılardan ne gibi farklılıklar gösterdiğini bulmak için varyans analizi ve t-testi, kız ve erkek öğrencilerin içsel motivasyonlarının nasıl farklılaştığını bulmak içinse t-testi kullanılmıştır. Anket vasıtasıyla, öğrencilerin okumanın yeterlilik ve yarar inançlarıyla ilgili yönelimleri, başarı değer ve amaçlarıyla ilgili yönelimleri ve okumanın sosyal sebepleriyle ilgili yönelimleri ölçülmüş, alt gruba dâhil olan öğrencilerin okumayla ilgili yönelimlerinin iç denetime bağlı olanları üst ve orta gruptaki öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Okumayla alakalı yönelimlerin seviyesine bakıldığında orta ve üst gruptaki öğrencilere nazaran alt grubun dış denetime bağlı öğrencilerin daha yüksek olduğu gözle çarpılmaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere onları okumaya yönelten şey; dışarıdan kaynaklanan nedenlerdir.

Sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan alt sınıfı oluşturan öğrencilerin dış denetime bağlı yönelimlerinin iç denetime bağlı olanlar ile pekiştirilmesi gerektiği, bunun için de alt grubun içindeki öğrencilerin mevcut oldukları çevrenin düzeltilmesi, okullarda öğrencileri okumaya yönlendirecek önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada toplamda 481 öğrenci baz alınmıştır. Araştırmada varılan en önemli sonuç ise, okuduğunu anlamada bilişsel süreçlerin yanında motivasyon süreçlerinin de etkili olduğu saptanmıştır. İçsel motivasyonun öğrencilerin şahsi eğilimlerinden kaynaklanan okumalarına önemli derece etki ettiği, fakat dışsal motivasyonun bu durum üzerinde herhangi bir etkisinin söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler okul haricinde de ilgileri doğrultusunda bazı yayın türlerini de okumaya zaman ayırmaktadırlar. Fakat okul kaynaklı okumada dışsal motivasyonun etkisinin içsel motivasyondan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Yıldız (2013) tarafından yapılan çalışmada okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Çalışma Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 135 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilerin okuma motivasyonunu belirlemek için Okuma Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Akıcı okumayı belirlemek içinde sınıf seviyesine uygun bir metin sesli olarak okutulmuştur. Okuduğunu anlamayı ölçmek içinse bilgi verici ve hikâye edici metinler kullanılmıştır. Akademik başarı için de sene sonu karne notları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları okuma motivasyonunun akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı ve akademik başarıyı doğrudan anlamlı derecede etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda geliştirilen hipotezler doğrulanmıştır. Okuma motivasyonunun akıcı okumadaki varyansın %28'ini, okuduğunu anlamadaki varyansın %27'sini açıkladığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın en önemli bulgusu okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın birlikte akademik başarının %61'inin açıkladığının belirlenmesidir

Van Kraayenoord ve Schneider (1999), ilköğretim 3 ve 4. Sınıf öğrencileri üzerinde üst bilişsel bilgi ve motivasyon unsurlarının okuma başarısı üzerinde ne gibi bir etkisi olduğunu inceleyen bir çalışma yapmıştır. Bu iki araştırmacı, bu çalışmada

toplamda 140 öğrenci kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerde okuduğunu anlama başarısı üzerindeki en iyi yordayıcıların okumayla alakalı üst bilişsel bilgi ve üst bellek seviyesi olduğu anlaşılmıştır.

Roeschl-Heils ve diğerleri (2003), Van Kraayenoord ve Schneider'in 1999 yılında yapmış oldukları çalışmanın devamı niteliğinde olan çalışmada ilk çalışmadaki öğrencilerin 7. Ve 8. Sınıfa geldiklerinde yine onların okuma başarısı üzerindeki en iyi yordayıcının üst bilişsel bilgi olduğunu gözler önüne sermiştir.

İleri (2011), ekrandan okuma eyleminin 5. Sınıf öğrencilerinin motivasyon seviyesi ile okuduğunu anlama seviyesi üzerinde ne gibi bir etkisinin bulunduğunu belirlemek için bir araştırma yapmıştır. İleri'nin yapmış olduğu bu çalışma deneysel modellerin altında mevcut gerçek deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz modele uygun olarak yapılmıştır. Araştırmada toplamda 60 öğrenci kullanılmıştır. Öğrencilere ait olan Türkçe kitabından seçilen metinler deney kapsamındaki öğrencilere kullanılmak için bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmada okuma motivasyonu ölçeği ile okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin basılı materyallerden okuyan öğrencilere göre okuduğunu anlama seviyeleri daha yüksek çıkmıştır. Bu durum neticesinde ise yapılan uygulamanın etkili olduğu saptanmıştır. Öte yandan öyküleyici metinleri bilgisayardan okuyan öğrenciler ile basılı materyallerden okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama seviyeleri bakımından anlam ifade eden bir farka rastlanılmamıştır. Bu durumdan hareketle yapılan uygulamaların etkisinin olmadığı görülmüştür. Diğer yandan bilgisayar ekranından okunan metinler, öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmadığı görülmüştür.

Okur (2017) araştırmasında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel okuma motivasyonu yüksek düzeydedir. Öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin içsel motivasyonu erkek öğrencilerin içsel motivasyonuna göre daha yüksektir. Öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri arasında da bir farklılaşma söz konusudur. Kız öğrencilerin dışsal motivasyonu erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi arttıkça içsel ve dışsal motivasyon ile alt boyutları

düzeylerinde bir artış görülmektedir. Baba eğitim düzeyi arttıkça da aynı durum söz konusudur. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri alt boyutlarında da geçerli olmak üzere okul öncesi almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Genel olarak, öğrencilerin okur öz algı düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin genel okur öz algı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır. Kız öğrencilerin öz algı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öz algı ve alt boyutları düzeylerinde bir artış görülmektedir. Baba eğitim düzeyi arttıkça da aynı durum söz konusudur. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre de öz algı ve alt boyutları düzeyleri farklılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okur öz algı düzeyleri alt boyutlarında da geçerli olmak üzere okul öncesi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Sani vd. (2011), 245 lisans öğrencisinin bilimsel metinler okurken okuma motivasyonu seviyelerini ve okuma stratejileri kullanımlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında lisans öğrencilerinin okuma motivasyonlarının orta seviyede olduğunu, üst bilişsel okuma stratejileri yerine daha çok bilişsel okuma stratejileri kullandıklarını, okuma motivasyonu ve kullandıkları okuma stratejileri arasında ilişki olduğunu, okuma motivasyonunun okuma stratejileri kullanımını etkilediğini, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olmalarına rağmen her iki grubun bilişsel okuma stratejileri kullandığını, öğrencilerin okuma motivasyonunun ekonomik özgeçmişleriyle ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Ames (1990, 1992) yapmış olduğu bir araştırmada eğitim-öğretim programlarının araştırma ve motivasyon teorilerine göre yenilenmesini önermekle birlikte, motivasyonun sahip olduğu karmaşık yapıyı öğrenme ile ilişkili olacak biçimde sınıflandırma yapmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre başarı ile motivasyon aynı anlama gelmemektedir. Başarı testinden elde edilen neticelere bakılmak suretiyle öğrenci motivasyonu anlaşılabilir. Çünkü test performansı ile başarıyı çeşitlilik arz eden faktörler belirlemektedir. Öğrencinin hedeflerini, inançlarını ve tutumlarını pozitif yönde etkileyecek şey; etkili bir okul ile etkili bir öğretmendir. Öğrencilerin akademik başarısı açısından sadece uzun dönem yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda onların başarısı bilgi, beceri ve çabalarının gelişimine bağlıdır. Öğrencilerin başarısı arttırılmak isteniyorsa, öğretmenler tarafından meydana getirilecek sınıf ortamı son derece önemlidir.

Ataş (2015)' te ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya göre, öğrencilerin okumaya verdikleri değer sınıf ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenirken, sosyoekonomik düzeyden etkilenmemektedir. 3. sınıf öğrencilerinin okumaya verdiği değer 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Kızların okumaya verdiği değer erkeklere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre değişmektedir. Kızların okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. 3. sınıf öğrencilerinin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları, 4. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 2. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Görüşme sonuçlarına göre ise, öğrencilerin kitapları sınıf kitaplığından elde ettikleri, bilgilendirici türde metinleri okumayı hikâye türündeki metinlere göre daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ülper ve Çeliktürk (2013), öğretmen adaylarının okuma görünümlerinin metin okuma türü ve okuma amacı çerçevesinde saptanmasını hedeflediği çalışmasında öğretmen adaylarının okuma motivasyonları üzerinde bir değerlendirme yapmıştır. Araştırmayı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinden alınan toplam 65 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ise şu şekildedir:

- Bu adayların yüzde 80' inde okumaya dair güdüsü çok yüksek düzeyde bulunmaktadır,
- Bu öğrenciler genellikle bilgi sağlamak için okuma faaliyetine girişmektedirler,
- Okuma materyaline erişmede internet sıklıkla kullanılmaktadır
- Evde ve kütüphanede kitap okuma eylemi gerçekleştirilmekte ancak yanlarında kitap taşımamaktadırlar,
- Evde yapılan okumalar genellikle internetten gazete ve haber metinleriyle olurken, kütüphanede yapılan okumalar ise daha çok ödev yapma ya da hazırlama amaçlı olmaktadır ve bu açıdan bakıldığında da kütüphanede yapılan okumalar kitap ve dergi odaklıdır.

Wigfield (1997) kendisinin geliştirdiği 54 maddeden oluşan MRQ testini 600 5 ve 6. Sınıf oğrencisine uyguladığı bu çalışmayla okuma motivasyonun temelini, gelişimini ve değişik sınıf ortam ve programlardan ne şekilde etkilendiğini incelemiştir. Yapılan incelemeler sonucunda okuma motivasyonu kavramı genel olarak motivasyon, öz yeterlik, başarı-hedef ve beklenti teorisine dayanmaktadır. Çocukların okuma performansını etkileyen okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğu dile getirildi. Wigfield' in incelediği bir diğer soru olan “ocukların sınıf seviyeleri yükseldikçe okuma motivasyonları artmakta mı azalmakta mıdır?” Bu sorunun cevabı ise araştırma sonucunda sınıf seviyesi yükseldikçe okuma motivasyonu azalmaktadır şeklinde bulunmuştur.

McInerney ve diğerleri (2008) ğrenme sürecinin kasıtlı ve bilinçli eylemleri, içinde barındırdığını ve her alanda olduğu gibi bu alanda da motivasyonun, sözü edilen süreci olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Buna göre en başarılı ve yetenekli öğrenciler bile dikkat ve çaba sarf etmedikleri durumlarda öğrenme eylemlerinde başarılı olamayabilirler. Dolayısıyla uygulama alanlarında motivasyon ve öğrenmeyi birbirinden ayırmak imknsızdır ve öğrencilerin motive olmadan öğrenmeleri oldukça güçtür. Bu nedenle motive olmuş bir öğrencinin aktif ğrenci olduğu ve öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı söylenebilir. Bu konuda çalışma gerçekleştiren birçok araştırmacı, akademik başarı ile motivasyon düzeylerinin birbirleriyle ilintili olduğunu (Gardner ve Lambert 1972; Lin, 2012; Gardner, 2010) ortaya koymuştur. Bu araştırmada da öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

Genel olarak bireylerin karşı karşıya kaldıkları olay, nesne veya durumlara gösterdikleri tepki olarak tanımlanan ve bir değerlendirme unsuru olarak betimlenen tutum kavramı da önemli diğer bir duyuşsal faktör olarak görülmektedir (Basadur ve Basadur, 2011). Gardner (1978) akademik başarının elde edilmesinde, özellikle temel dil becerilerinin kazanılmasının, büyük ölçüde öğrenilen dile yönelik tutumlar tarafından belirlendiğini ifade etmekte ve tutumun kabaca duygusal bir özellik olduğunu ve dil öğrenim sürecinde motivasyon kavramının tamamlayıcısı olduğunu ileri sürmektedir. Gardner ve Lambert (1972), Lin (2012), Gardner, (2010) ve Morreale (2011) gibi araştırmacılar da olumlu olarak geliştirilen tutumun çoğunlukla

akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır.

Son dönemlerde ülkemizde okumanın duyuşsal boyutu olan okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Akademik başarı ve okuduğunu anlama ile ilgilide çalışmalar da bulunmaktadır. Yurt içi çalışmalarında okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisini ele alan çalışmalar yurt dışı çalışmalarına göre daha azdır. Ayrıca metin türlerine göre (hikaye edici metin, bilgi verici metin) okuduğunu anlamanın nasıl farklılaştığı, okuma motivasyonu ve akademik başarıyı nasıl etkilediği ile ilgili de yeterli çalışma bulunmamaktadır. İlkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisini incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisini saptamaya yöneliktir. Bu yüzden geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu mevcut olduğu biçimiyle betimlemeyi hedefleyen tarama modeli çerçevesinde, karşılaştırma türünden tarama yapmaya olanak sağlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişkenin bulunduğu ve bağımsız değişkene göre oluşturulan grupların arasında bağımlı değişkene göre fark olup olmadığını inceleyen karşılaştırma türü olarak tanımlanabilir (Karasar, 2009, s.77-85).

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırma Hatay İli Hassa İlçesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Hassa ilçesinde bulunan Milli Eğitime Bakanlığına bağlı 20 ilkokulundan, 403'ü kız 355'i erkek olmak üzere 758 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçların genel öğrenci popülasyonunun özelliklerini daha iyi yansıtabilmesi için araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylerden oluşmasına özen gösterilerek ilçedeki bütün ilkokullara ulaşılmıştır. İlçedeki bütün ilkokullara ulaşıldığından örneklemdaki öğrencilerin genel olarak alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye dahil oldukları söylenebilir.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; Okuma Motivasyon leği (OM) Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarı leği ve okuduğunu anlama metinleri (Bir adet bilgi verici, metin ile bir adet hikâye edici metin.) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde de Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersi karne notları kullanılmıştır.

Uygulama her okula farklı günlerde iki defa gidilerek yapılmıştır. Birinci gün okuduğunu anlama metinleri uygulanmıştır. İkinci gün ise Okuma Motivasyon leği (OM) ve Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarı lekleri uygulanmıştır. Veriler yaşı kk olan öğrencilerden toplandığı için, Okuma Motivasyon leği (OM) ve Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarı lekleri uygulanırken öğrencilerle örnek uygulamalar yapılarak öğrencilere açıklamalar yapılmıştır. Ölçekler uygulayıcının okuyup öğrencilerin cevaplandıracağı formattadır. Ölçeklerdeki her madde öğrencilere önce uygulayıcı tarafından okunmuş ve öğrencilerin cevaplarını işaretlemesine fırsat verilerek süreç tamamlanmıştır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Okuma Motivasyonu leği Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilmiştir. Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Okuma Motivasyonu leği 21 madde (4'l Likert tipi, 1=Benden çok farklı ile 4=Bana çok benziyor) ve iki ana alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan İçsel Motivasyon da yine İlgisi ve Merak, Dışsal Motivasyon ise Tanınma, Sosyal, Rekabet ve Uyum alt boyutlarına ayrılmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması sonucu elde edilen alt boyutlara ilişkin bulunan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Merak için $\alpha=.59$; İlgisi için $\alpha=.68$; Tanınma için $\alpha=.52$; Sosyal için $\alpha=.62$; Rekabet için $\alpha=.62$; Uyum için $\alpha=.54$; İçsel Motivasyon için $\alpha=.68$; Dışsal Motivasyon için $\alpha=.82$ ve toplam OM için $\alpha=.86$ olarak hesaplanmıştır (Yıldız, 2010, s.80).

Okuma Motivasyonu leğinin bu çalışma için uygunluğu bir madde analizi ile yeniden güvenirlik katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Ölçekler ve ölçeklerin alt

boyutlarında yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir:

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006: s. 405).

Şekil 4. Okuma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi

Boyut/Ölçek	Madde	Boyuta/Ölçeğe Ait α Katsayısı
İlgi (3 madde)	Madde 2	0,640
Madde 7		
Madde 20		
Merak (4 madde)	Madde 3	0,615
Madde 9		
Madde 12		
Madde 14		
İçsel Motivasyon (7 madde)		0,715
Tanınma (3 madde)	Madde 5	0,619
Madde 13		
Madde 16		
Sosyal (4 madde)	Madde 1	0,656
Madde 11		
Madde 15		
Madde 19		
Rekabet (4 madde)	Madde 4	0,693
Madde 8		
Madde 10		
Madde 18		
Uyum (3 madde)	Madde 6	0,608
Madde 17		
Madde 21		
Dışsal Motivasyon (14 madde)	0,836	
Okuma Motivasyonu Ölçeği (21 madde)	0,872	

Şekil 4'te iki temel alt boyuttan oluşan Okuma Motivasyonu Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonucu verilmiştir.

Okuma Motivasyonu Ölçeğinin ilk temel alt boyutu olan ve 7 maddeden oluşan “İçsel Motivasyon” boyutuna ait genel güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,715$ ve 3 maddeden oluşan İlgi alt boyutu için $\alpha=0,640$, 4 maddeden oluşan Merak alt boyutu için ise $\alpha=0,615$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci temel alt boyutu ‘Dışsal Motivasyon’ ise 14 maddeden oluşmakta ve genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,836$ olarak hesaplanmıştır. Boyutun alt boyutlarından 3 maddeden oluşan Tanınma alt boyutu için $\alpha=0,619$; 4 maddeden oluşan Sosyal alt boyutu için $\alpha=0,656$; 4 maddeden oluşan Rekabet alt boyutu için $\alpha=0,693$ ve 3 maddeden oluşan Uyum alt boyutu için $\alpha=0,608$ olarak bulunmuştur. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin geneli için yapılan madde analizinde ise güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,872$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçek ve ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddelerin arasında da güvenilirliğin yeterli ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği’ ni yedi madde meydana getirmektedir. Ölçek, “Hiçbir zaman” 1, “Ayda bir veya iki” 2, “Haftada bir veya iki” 3, “Her gün ya da genelde her gün” 4 rakamları ile kodlanmış olan 4'lü likert tipi derecelendirme ölçeğine göre gruplandırılarak meydana getirilmiştir. Ölçeğin sıklık ifadeleri ve aralık değerleri şöyledir: 1- Hiçbir zaman (1.00 - 1.74), 2- Ayda bir veya iki (1.75 - 2.54), 3- Haftada bir veya iki (2.55 - 3.24), 4- Her gün ya da genelde her gün (3.25 - 4.00)” (Yıldız, 2010, s. 87). Yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının. 32 ile 50 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeğinin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 68 olarak belirlenmiştir. Bunlar da ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlamayı ölçmek içinde “Olmasaydı” isimli bilgi verici metin ve soruları ile “Kör Nişancılar” isimli hikâye edici metin ve soruları kullanılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) programından yararlanıldı. Nicel değişkenlerin normal dağılıma uygun olup

olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelendi ve tüm değişkenlerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği belirlendi. Gruplar bağımsız iki örneklem t testi ile karşılaştırıldı. Nicel değişkenler arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi için Pearson korelasyon analizi uygulandı. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrusal modelin oluşturulması için ise çoklu doğrusal regresyon analizi uygulandı. Nicel değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortalama±standart sapma şeklinde gösterildi. $p < 0.05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kız ve Erkek Öğrencilerin Okuma Motivasyonları, Genel Akademik Başarı ve Okuduğunu Anlama Puanları Bakımından Karşılaştırma Sonuçları

Tablo 1. Cinsiyete göre okuma motivasyonları, genel akademik başarı ve anlama puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve karşılaştırma sonuçları

DEĞİŞKEN	CİNSİYET		p
	Kız	Erkek	
	$\bar{X}\pm SS$	$\bar{X}\pm SS$	
Okuma Motivasyonları	3.30±0.42	3.15±0.44	<0.001 ***
Genel Akademik Başarı	77.49±18.93	74.18±15.83	0.010*
Okuduğunu Anlama	67.34±15.46	63.51±17.39	0.001**

*: p<0.05, **: p<0.01, ***:p<0.001

Kız ve erkek öğrencilerin okuma motivasyonları, genel akademik başarı ve okuduğunu anlama puanları bakımından karşılaştırma sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin okuma motivasyonları, genel akademik başarı ve anlama puanları bakımından istatistiksel olarak farklı olduğu görülmektedir. Kızların puan ortalamaları tüm değişkenler bakımından erkeklerden anlamlı olarak yüksektir (p<0.05).

4.2 Nicel Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Tablo 2. Nicel değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri

DEĞİŞKENLER	$\bar{X} \pm SS$	Alt-Üst Değer
Genel Akademik Başarı	75.94±17.62	0-100
Hikâye Edici Metin Türünde Anlama	73.77±17.34	0-100
Bilgi Verici Metin Türünde Anlama	57.33±19.99	0-100
Okuma Motivasyonları	3.23±0.44	0-4
Okuma Miktarı	2.49±0.67	0-4

758 kişinin genel akademik başarı, hikâye edici metin türünde anlama, bilgi verici metin türünde anlama, okuma motivasyonları ve okuma miktarına ilişkin puanlarının ortalama, standart sapmaları ve alınabilecek puanların alt ve üst puan değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tabloya göre öğrencilerin genel akademik başarı puanları ($\bar{X}=75,94$) ve hikaye edici metin türünde anlama puanları ($\bar{X}=73,77$) puanlama sisteminin 0-100 aralığında olduğu düşünülürse ortalama puanlarının yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin bilgi verici metin türünde anlama puanları ($\bar{X}=57,33$) ortalama puanın hemen üstünde olsa da genel olarak düşük seviyede olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuma motivasyon puanlarının alt değerinin 0 üst değerinin 4 puan oldu düşünülürse okuma motivasyonu puanlarının ($\bar{X}=3,23$) ortalamanın üstünde yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuma miktarlarının ($\bar{X}=2.49$) da genel olarak orta seviyede olduğunu söylenebilir.

4.3 Genel Akademik Başarı Üzerine Okuma Motivasyonları Ve Okuduğunu Anlama Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi (Çoklu Regresyon Analizi Bulguları)

Tablo 3. Nicel değişkenler arasındaki pearson korelasyon tablosu

	Genel Akademik Anlama başarı	
Anlama	0.602***	
Okuma motivasyonları	0.203***	0.189***

***: $p < 0.001$

Nicel değişkenler arasındaki korelasyon Tablo 3'teki gibidir. Buna göre genel akademik başarı; okuduğunu anlama ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili iken okuma motivasyonları ile pozitif yönlü zayıf ilişkiye sahiptir ($p < 0.001$). Okuduğunu anlama ile okuma motivasyonları arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p < 0.001$).

Tablo 4. Çoklu doğrusal regresyon modeli sonuçları

DEĞİŞKEN	Katsayı	Standart hata	Beta	VIF	t	P
Sabit	22.922	4.023			5.698	<0.001***
Okuma Motivasyonları	0.625	0.031	0.585	1.037	19.891	<0.001***
Anlama	3.744	1.187	0.093	1.037	3.155	0.002**
n =758	R² = 0.371 Durbin Watson d=1.712(F=222.593,p<0.001)					

** : $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$

Genel akademik başarı bağımlı değişkeni üzerine okuma motivasyonları ve anlama değişkenlerinin etkisinin araştırıldığı çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu oluşturulan model anlamlıdır ($p < 0.001$). Bağımsız değişkenlerin varyans şişme

değerleri (VIF) incelendiğinde tüm VIF değerlerinin 5'ten küçük olduğu, yani bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı görülmektedir. Her iki bağımsız değişkenin modele katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.01$). Buna göre oluşturularak çoklu doğrusal regresyon modeli aşağıdaki gibidir:

$$\text{Genel akademik başarı} = 3.744 * (\text{Anlama}) + 0.625 * (\text{Okuma motivasyonları}) + 22.922$$

Oluşturulan çoklu regresyon modelindeki her iki bağımsız değişkenin de modele katkısı pozitif yöndedir. Diğer bağımsız değişkenlerin değeri sabit olarak kabul edildiğinde, genel akademik başarı puanı; okuma motivasyonları puanı 1 birim arttığında 0.625 puan, anlama puanı 1 birim arttığında 3.744 puan artmaktadır. Dolayısıyla anlama puanının modele katkısı okuma motivasyonları puanından daha fazladır. Model açıklayıcılık katsayısı (R^2) incelendiğinde genel akademik başarı puanının %37.1'inin modelde yer alan bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı, %62.9'unun modelde yer almayan başka faktörler tarafından açıklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Durbin Watson test istatistiği 1.5 - 2.5 aralığında olduğundan artıklar arasında otokorelasyon yoktur (Tablo 4).

4.4 Genel Akademik Başarı Üzerine Okuma Miktarı, Bilgi Verici Metin Türünde Anlama, Okuma Motivasyonu ve Hikâye Edici Metin Türünde Anlama Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi (Çoklu Regresyon Analizi Bulguları)

Tablo 5. Nicel değişkenler arasındaki korelasyon tablosu

	Genel akademik başarı	Hikâye edici metin türünde anlama	Bilgi verici metin türünde anlama	Okuma Motivasyonu
Hikâye edici metin türünde anlama	0.514***			
Bilgi verici metin türünde anlama	0.548***	0.560***		
Okuma motivasyonu	0.203***	0.160***	0.173***	
Okuma miktarı	0.064*	0.062*	0.044 ^{ns}	0.421 ^{ns}

*: $p < 0.05$, ***: $p < 0.001$, ns: İstatistiksel Olarak Anlamsız ($p > 0.05$)

Nicel değişkenler arasındaki korelasyon Tablo 5'teki gibidir. Buna göre genel akademik başarı; hikâye edici metin türünde anlama ve bilgi verici metin türünde anlama ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili iken okuma motivasyonları ile pozitif yönlü zayıf ilişkiye sahiptir ($p<0.001$). Okuma miktarı ile arasındaki ilişki anlamlı ($p<0.05$) olmasına rağmen ilişki katsayısı ($r=0.064$) düşük seviyededir.

Hikâye edici metin türünde anlama ise bilgi verici metin türünde anlama ile pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişkiye sahip ($p<0.001$) iken okuma motivasyonları ile pozitif yönlü zayıf ilişkilidir ($p<0.001$). Genel akademik başarı değişkeninde olduğu gibi, hikâye verici metin türünde anlama ve okuma miktarı arasındaki ilişki anlamlı ($p<0.05$) bulunmasına rağmen ilişki katsayısı ($r=0.062$) düşük seviyededir.

Bilgi verici metin türünde anlama ile diğer değişkenlerin ilişkisi incelendiğinde ise okuma motivasyonları ile pozitif yönlü zayıf bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur ($p<0.001$).

Okuma miktarı ile bilgi verici metin türünde anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 6. Çoklu doğrusal regresyon modeli sonuçları

DEĞİŞKEN	Katsayı	Standart hata	Beta	VIF	t	P
Sabit	23.418	4.132			5.668	<0.001***
Hikâye Edici						
Metin Türünde Anlama	0.299	0.036	0.294	1.465	8.403	<0.001***
Bilgi Verici						
Metin Türünde Anlama	0.323	0.031	0.367	1.473	10.461	<0.001***
Okuma Motivasyonları	3.936	1.308	0.097	1.258	3.008	0.003**
Okuma Miktarı	-0.300	0.842	-0.011	1.217	-0.357	0.722 ^{ns}
n =758 R² = 0.371 Durbin Watson d=1.712 (F=111,126, p<0.001)						

: $p<0.01$, *: $p<0.001$, ns: İstatiksel Olarak Anlamsız ($p>0.05$)

Genel akademik başarı bağımlı değişkeni üzerine okuma miktarı bilgi verici metin türünde anlama, okuma motivasyonları ve hikâye edici metin türünde anlama değişkenlerinin etkisinin araştırıldığı çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu oluşturulan model anlamlıdır ($p < 0.001$). Bağımsız değişkenlerin varyans şişme değerleri (VIF) incelendiğinde tüm VIF değerlerinin 5'ten küçük olduğu, yani bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı görülmektedir. Bağımsız değişkenler arasından sadece okuma miktarı anlamlı bulunmamıştır ($p = 0.722$). Buna göre oluşturularak çoklu doğrusal regresyon modeli aşağıdaki gibidir:

Genel akademik başarı = $0.299 * (\text{Hikâye edici metin türünde anlama}) + 0.323 * (\text{Bilgi verici metin türünde anlama}) + 3.936 * (\text{Okuma motivasyonları}) + 23.418$

Oluşturulan çoklu regresyon modelindeki tüm bağımsız değişkenlerin modele katkıları pozitif yöndedir. Diğer bağımsız değişkenlerin değeri sabit olarak kabul edildiğinde; genel akademik başarı puanı hikâye edici metin türünde anlama puanı 1 birim arttığında 0.299 puan, bilgi verici metin türünde anlama puanı 1 birim arttığında 0.323 puan, okuma motivasyon puanı 1 birim arttığında ise 3.936 puan artmaktadır. Dolayısıyla modele katkısı en fazla olan bağımsız değişken okuma motivasyonları puanıdır. Model açıklayıcılık katsayısı (R^2) incelendiğinde genel akademik başarı puanının %37,1'inin modelde yer alan bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı, %62,9'unun modelde yer almayan başka faktörler tarafından açıklandığı görülmektedir. Ayrıca, Durbin Watson test istatistiği 1.5 - 2.5 aralığında olduğundan artıklar arasında otokorelasyon yoktur (Tablo 6).

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler mevcuttur.

5.1 Sonuç

- Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel akademik başarılarına cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin genel akademik başarıları, erkek öğrencilere nazaran daha yüksektir
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkeklerden daha iyi okuduğunu anlama puanına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel akademik başarıları; öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel akademik başarıları; öğrencilerin okuma motivasyonları ile pozitif yönlü zayıf ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile öğrencilerin okuma motivasyonları arasında ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel akademik başarıları; öğrencilerin hikâye edici metin türünde anlama puanları ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir

- Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel akademik başarıları; öğrencilerin bilgi verici metin türünde anlama puanları ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin genel akademik başarıları ile öğrencilerin okuma miktarları arasındaki ilişki anlamlı olmasına rağmen ilişki katsayısının düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin türünde okuduğunu anlama puanları ile öğrencilerin bilgi verici metin türünde okuduğunu anlama puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin türünde okuduğunu anlama puanları ile öğrencilerin okuma motivasyonları arasında pozitif yönlü zayıf ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin türünde okuduğunu anlama puanları ile öğrencilerin okuma miktarı arasında ilişki anlamlı olmasına rağmen ilişki katsayısının düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi verici metin türünde okuduğunu anlama puanları ile öğrencilerin okuma motivasyonları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi verici metin türünde okuduğunu anlama puanları ile öğrencilerin okuma miktarları arasında ilişki bulunamamıştır.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma miktarı ile öğrencilerin okuma motivasyonları arasında ilişki bulunamamıştır.

5.2 Öneri

- Okuma motivasyonu öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlamalarında önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama üzerinde durulmalı, aynı zamanda okulda eğitimciler evde aileler okuma motivasyonunu ve okuduğunu anlamayı artırıcı etkinlik ve faaliyetlere yer vermelidir.

- Kız öğrencilerin akademik başarısı, okuduğunu anlaması ve okuma motivasyon puanları erkek öğrencilerden daha iyidir Bu nedenle erkek öğrencilerin ilgisini çekecek, onları meraklandıracak içerikler ve etkinlikler kullanılmalıdır.
- Okuduğunu anlama akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğinden ilkokul seviyesinde verilecek okuma ve okuduğunu anlama eğitimi öğrencileri akademik olarak ileri seviyelere taşıyacaktır.
- Öğretmenlere öğrencileri okumaya motive etme ve okuduğunu anlamanın öğretimi konularında hizmet içi eğitim verilebilir. Öğretmen yetiştirmede de okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama konularına ağırlık verilebilir.
- Araştırmacılar okuma motivasyonunu arttıracak faaliyetler geliştirerek etkisini inceleyebilirler.
- Araştırmacılar öğrencilerin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve akademik başarılarının cinsiyete göre farklılaşma nedenlerini ortaya koyan çalışmalar yapılabilirler.
- Araştırmacılar okumanın duyuşsal boyutuna yönelik ölçekler geliştirebilirler.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. Ders başarısı için öneriler, Adeda Yayıncılık, İstanbul, 2015.
- Adair, J. Etkili motivasyon, (Çev. S. Uyan), *Babıali Kültür Yayıncılığı*, İstanbul, 2006.
- Akbaba-Altun, S. ve Çakan, M. Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği, *İlköğretim Online*, 7(1): 157-173.
- Akbayır, S. Çocuğum neyi okumalı? *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2010.
- Akın, F. "Okul içi ve okul dışı öğrenmelerin öğrenci başarısına etkisi" *Yüksek Lisans Tezi*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur, 2012.
- Akyol, H. ve Yılmaz, M. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Akyol, H. Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2013.
- Akyol, H. Türkçe ilkokuma yazma öğretimi, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2006.
- Aladağ, Ö. "Örgüt kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkinin araştırılması (Eskişehir Sarar AŞ. Örneği)" *Yüksek Lisans Tezi*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, 2007.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. Öğrencilerin okul motivasyonunu yordayan bazı değişkenler, *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, Antalya, 2010.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3): 261-271.
- Ames, CA. "Motivation: what teachers need to know. teachers college record" *Journal of Educational Psychology*, 91 (3): 409-421, 1990.
- Argon, T. ve Eren, A. İnsan kaynakları yönetimi, *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara 2004.
- Arıcı, AF. Okuma eğitimi, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2008.

- Arıcı, İ. “İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği)” *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.
- Arık, İA. Motivasyon ve heyecana giriş, *Çantay Kitabevi*, İstanbul, 1996.
- Armbruster, BB, Anderson, TH and Ostertag, J. Center for the study of reading, *Technical Report*, Illinois.
- Ataş, M. “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi” *Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2015.
- Baker, L. and Wigfield, A. “Dimensions of Children’s Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement” *Reading Research Quarterly*, 34: 452-477, 1999.
- Baker, L. and Zimlin, L. “Instructional effects on childrens’ use of two levels of standards for evaluating their comprehension” *Journal of Educational Psychology*, 81 (3): 340-346, 1989.
- Balcı, A. “Etkili okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma” *Pegem Akademi*, Ankara, 2014.
- Balcı, A. “Okuma ve anlama eğitimi” *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2013.
- Basadur, SM and Basadur, TM. Attitudes and Creativity. Eds, Runco, M.A. Pritzker, S.R. *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego, 2011.
- Baykul, Y. Eğitimde ve psikolojide ölçme, klasik test teorisi ve uygulaması, *ÖSYM Yayınları*, Ankara, 2000.
- Bean, TW. And Steenwyk, F. “The effect of three forms of summarization on sixth graders’ summary writing and comprehension” *Journal of Reading Behavior*, 16: 297-307, 1984.
- Berberoğlu, G. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri, *Morpa Yayınları*, Ankara, 2006.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. Yazılı ve sözlü anlatım, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2012.
- Binbaşıoğlu, C. Özel öğretim yöntemleri, *Binbaşıoğlu Yayınları*, Ankara, 1988.
- Buehl, D. Classroom strategies for interactive learning, *International Reading Association*, Newark, 2009.

- Calp, M. Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi, *Nobel Yayıncılık*, Ankara, 2010.
- Coşkun E. Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu, *Gazi Üniversitesi Yayınları*, Ankara, 2002.
- Çakmak, M. ve Kayabaşı, Y. “Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin kullandıkları motivasyon stratejileri konusunda öğretmen adaylarının görüşleri” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1): 325-338, 2008.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Dam, H. “Öğrencinin okul başarısında aile faktörü” *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14): 75-99, 2008.
- Demirel, Özcan 2003. Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. Türkçe öğretimi, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2005.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. “Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya ili örneği)” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 2004.
- Deniz, E. “Eğitim psikolojisinin içeriği” (Ed. E. Deniz), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Maya Akademi, Ankara, 2010.
- Doğan, S. Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi, *Beta Basım Yayın*, İstanbul, 2006.
- Dole, JA, Nokes, JD and Driets, D. “Cognitive strategy instruction” (Eds. SE Israel, GG Duffy), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York, 2005.
- Duke, NK. Ve Pearson, PD. “Effective practices for developing reading comprehension” (Eds. AE Farstrup and SJ Samuels), *What Research has to Say about Reading Instruction*, *International Reading Association*, Newark.
- Dökmen, Ü. *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, *MEB Yayınları*, Ankara 1994
- Edmunds, KM and Bauserman, KL. “What teachers can learn about reading motivation through conversations with children” *The Reading Teacher*, 59 (5): 414-424, 2009.
- Elmacioğlu, T. Başarıda aile faktörü, *Hayat Yayınları*, İstanbul, 2000.
- Engin, A. Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. “Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler” *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3: 125-156, 2009.

- Epçaçan, C. ve Erzen, M. “Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması” *Milli Eğitim Dergisi*, 185: 22-32.
- Erden, M. ve Akman, Y. Eğitim psikolojisi, *Arkadaş Yayınları*, Ankara, 2011.
- Ergin, M. Türk dil bilgisi, *Bayrak Basım Yayın*, İstanbul, 2008.
- Freire, P. ve Macedo, D. Okuryazarlık: sözcükleri ve dünyayı okuma, *İmge Kitabevi*, Ankara, 1998.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of collage students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-489.
- Gardner, C. “Social psychological aspects of second language acquisition” (Eds. H. Giles and R. Clair), *Language and Social Psychology*, *Basil Blackwell*, Oxford, 1978.
- Gardner, C. Motivation and second language acquisition, *Peter Lang Publishing*, New York, 2010.
- Gardner, C., Wallace, E. and Lambert, E. “Attitudes and motivation in second-language learning” *Newbury House Publisher*, Massachusetts, 1972.
- Garih, Ü. İş hayatında motivasyon, *Hayat Yayınları*, İstanbul, 2010.
- Gavelek, J. and Bresnahan, P. “Ways of meaning making: sociocultural perspectives on reading comprehension” (Eds. SE Israel, GG Duffy), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, *Routledge*, New York, 2009.
- Gottfried, AE. “Academic intrinsic motivation in young elementary school children” *Journal of Educational Psychology*, 82 (3): 525-53, 1990.
- Göğüş, B. Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi, *Gül Yayınevi*, Ankara, 1978.
- Göktürk, A. Okuma eğitimi, *Yapı Kredi Yayınları*, İstanbul, 2007.
- Guthrie, JT, Wigfield, A. and Humenick, NM. “How Motivation Fits Into A Science Of Reading” *The Journal of Educational Research*, 99 (4): 232-245, 2006.
- Guthrie, JT. “Best practices for motivating students to read” 2013
www.cori.umd.edu/professional-development/Guthrie-teachers.docx
(03.12.2016).
- Guthrie, JT. And Taboada, A. “Fostering the cognitive strategies of reading comprehension” (Eds. JT Guthrie, A. Wigfield and K. Perencevich),

Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction, *Routledge*, London.

Guthrie, JT. And Wigfield, A. "Engagement and motivation in reading" (Eds. ML Kamil, PB Mosenthal, PD Pearson and R. Barr) *Handbook of Reading Research*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2000.

Güleç, S. ve Alkış, S. "İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi" *İlköğretim Online*, 2 (2): 19-27, 2003.

Güleryüz, H. Türkçe ilkokuma yazma öğretimi, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2004.

Güleryüz, H. *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2003.

Güneş, F. Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma, *Nobel Yayıncılık*, Ankara, 2007.

Güneş, F. *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2014.

Hagemann, G. Motivasyon El Kitabı, (Çev. G. Aksan), *Rota Yayıncılık*, İstanbul, 1995.

Haller, EP. Child, DA. And Walberg, HJ. "Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies" *Educational Researcher*, 17 (9): 5- 8, 1988.

Homan, SP., Klesius, JP. And Hite, C. "Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students' fluency and comprehension" *Journal of Educational Research*. 87: 94-99, 1993.

Hoover, WA and Gough, PB. "The simple view of reading" *Reading and Writing*, 2 (2): 127-160.

İleri, Z. Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerin etkisi. *Yüksek lisans tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 2011

Kara, Y. ve Gelbal, S. "İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi" *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4 (1): 33-51, 2013.

Karadağ, İ. "İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi" *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana, 2007.

- Karaman, F. İşletmelerde motivasyon ve verimlilik, *Etap Yayınevi*, İstanbul, 2010.
- Karasar, N. *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.2009
- Karpicke, JD. “Metacognitive control and strategy selection: deciding to practice retrieval during learning” *Journal of Experimental Psychology: General*, 138 (4): 469-486, 2009.
- Kasap, D. Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma Ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi *Yüksek lisans tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 2019
- Kasten, W. ve Yıldırım, K. okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2013.
- Kaya, Y. Motivasyon stratejileri, *Gerekli Kitap Yayın*, İstanbul, 2011.
- Kaya, Z. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, *Pegem Akademi Yayınları*, Ankara, 2006.
- Keçeli Kaysılı, B. “Akademik başarının artırılmasında aile katılımı” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1): 69-86, 2008.
- Kenç, MF. ve Oktay, B. “Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27 (124): 71–79, 2002.
- Keser, A. Çalışma yaşamında motivasyon, *Alfa Aktüel Yayınları*, İstanbul, 2006.
- Keskin, HK. ve Yapıcı, Ş. “Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri” *Kuramsal Eğitimbilim e-dergi*, 1 (1): 20-32, 2008.
- Koçel, T. İşletme yöneticiliği, *Beta Yayınları*, İstanbul, 1998.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. “Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi” *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2): 317-324.
- Kumandaş, GH. ve Kutlu, Ö. “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerine yönelik tutumlarının akademik başarılarına ve dersleri sevmeye durumlarına göre incelenmesi” *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (2): 172-181, 2011.

- Kurt, T. “Herzberg’in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1): 285-299, 2005.
- Kuruyer, HG. ve Özsoy, G. “İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: bir durum çalışması” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (2): 771-788.
- Lin, LC. “Measuring Adult Learners’ Foreign Language Anxiety, Motivational Factors, and Achievement Expectations: A Comparative Study between Chinese as a Second-Language Students and English as a Second- Language Students” PhD. *Dissertation*, Cleveland State University, 2012.
- Martin, VL. And Pressley, M. “Elaborative-interrogation effects depend on the nature of the question” *Journal of Educational Psychology*, 83: 113-119, 1991.
- McInerney, D., Maehr, ML and Dowson, M. Motivation and culture, (Ed. CD Spielberger), *Encyclopaedia of applied psychology*, 2: 631-639.
- MEB, İlköğretim Türkçe dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6,7,8. Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.2006
- Morgan, PL. And Fuchs, D. “Is there a bidirectional relationship between children’s reading skills and reading motivation?” *Exceptional Children*, 73 (2): 165-183, 2007.
- Morreale, S. “The Relationship between Study Abroad and Motivation, Attitude and Anxiety in University Students Learning a Foreign Language” *PhD Thesis*. Wayne State University, 2011.
- NRP (National Reading Panel). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, *National Institute of Child Health and Human Development*, Washington DC.
- Okur, B. “İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2017.
- Öz, F. Uygulamalı Türkçe öğretimi, *Anı Yayıncılık*, Ankara, 2001.
- Özbay, M. Anlama teknikleri I – okuma eğitimi, *Öncü Yayınevi*, Ankara, 2009.
- Özbay, M. Türkçe öğretimi yazıları, *Öncü Yayınevi*, Ankara, 2010.
- Özdemir, Emin . Eleştirel Okuma, *Ankara, Bilgi Yayınevi*, Ankar, 2005

- Özdemir, E. Okuma sanatı, nasıl okumalı? Neler okumalı? *Varlık Yayınları*, İstanbul, 1983.
- Paris, GP. And Hamilton, EE. “The Development of children’s reading comprehension” (Eds. SE İsrail, GG Dufy), Handbook of Research on Reading Comphension, *Routledge*, New York, 2009.
- Paris, SG. And Stahl, SA. Children’s reading comprehension and assessment, *Lawrence Erlbaum Associates*, New Jersey, 2007.
- Paris, SG. Lipson, M. and Cross, DR. “Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension” *Journal of Educational Psychology*, 76 (6): 1239-1252, 1984.
- Paris, SG. Ve Jacobs, JE. “The benefits of informed instruction for children’s reading awareness and comprehension skills” *Child Development*, 55: 2083-2093, 1984.
- Paris, SG., Lipson, MY. And Wixon, KK. “Becoming a strategic reader” *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3): 293-316, 1983.
- Plotnik, R. Psikolojiye giriş, *Kaknüs Yayınları*, İstanbul, 2009.
- Ratelle, CF., Guay, F., Larose, S. and Senecal, C. “Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric” *Journal of Educational Psychology*. 96: 743-754.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. and van Kraayenoord, CE. “Reading, metacognition and motivation: a follow-up study of german students in grades 7 and 8” *European Journal of Psychology of Education*, 18: 75-86, 2003.
- Ruşen, M. Hızlı okuma, *Alfa Yayınları*, İstanbul, 1995.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. Örgütsel psikoloji, *Furkan Ofset*, Bursa, 2003.
- Sancı, D. (2002). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sani, BB., Chik, MN., Nik, YA. and Raslee, NA. “The Reading Motivation and Reading Strategies Used by Undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu” *Journal of Language Teaching and Research*, 2: 32-39.
- Sapancı, A. “Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki” *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (2): 60-68, 2014.

- Schunk, HD. Öğrenme teorileri, (Çev. E. Üzümcü), *Nobel Yayınları*, Ankara, 2011.
- Sever, S. Türkçe öğretimi ve tam öğrenme, *Anı Yayıncılık*, Ankara, 2004.
- Sezer, S. “Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18,2005, <http://kutuphane.pamukkale.edu.tr/dokuman/d000352.pdf> (05.12.2016).
- Shin, G. Motivasyonun Mucizesi, *Sistem Yayıncılık*, İstanbul, 1996.
- Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. Örgütsel davranış, *Beta Yayınları*, İstanbul, 2013.
- Soydan, B., Büyükeken, G., Aktaş, Hİ. ve Özbak, H. “Başarı algısı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi” 2012 <http://docplayer.biz.tr/5371753-Basari-algisi-ile-akademik-basari-arasindakiiliskinin-incelenmesi.html> (10.12..2016).
- Şahin, Y. Okuma eğitimi, *Eğitim Kitabevi*, Konya, 2011.
- Şeker, M. “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Tosya Örneği)” *Yüksek Lisans Tezi*, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum, 2013.
- Tanju, EH. Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış, *Aile ve Toplum*, 11 (6): 30-39, 2010.
- Tazebay, A. İlköğretim okulu öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi, *MEB Yayınları*, Ankara, 2005.
- Temizkan, M. Metin türlerine göre okuma türleri, *Nobel Yayıncılık*, Ankara, 2007.
- Temizkan, M. ve Erdem, İ. Dil edinimi sürecinde okuma alışkanlığı ve işlevsel okuryazarlık kavramları, *Uluslararası 38. ICANAS Kongresi*, Ankara, 2007.
- TDK, T. D. K. (Ed.) (2014) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts.
- Thompson, I. “Scaffolding in the writing center: a microanalysis of an experienced tutor’s verbal and nonverbal tutoring strategies” *Written Communication*, 26 (4): 417-453, 2009.
- Tunmer, WE. ve Chapman, JW. “The relation of beginning readers’ reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions” *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15 (3- 4): 341-358, 2002.

- Ullah, H. “Öğrencilerin akademik başarısı ve bunun öğrencinin öğrenmeye katılımı, fakülte ve arkadaş ilişkileriyle bağlantısı” *Dinbilimleri Akademik Araştırma Merkezi*, 9 (4): 179-195, 2009.
- Ülgen, G. Eğitim psikolojisi, *Alkım Kitabevi*, İstanbul, 1997.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, ss. 1033-1057.
- Ülper, H. Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması, *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara, 2010.
- Vacca, RD. And Vacca, JAL. Content area reading literacy and learning across the curriculum, *Pearson Education*, Boston.
- Van Kraayenoord, CE. ve WE. Schneider (1999); “Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: a study of german students in grades 3 and 4” *European Journal of Psychology of Education*, 14: 305-324.
- Weiner, B. “A theory of motivation for some classroom experiences” *Journal of Educational Psychology*, 71: 3-25, 1979.
- Wentzel, KR. “Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers and peers” *Journal of Educational Psychology*, 90 (2): 202-209, 1998.
- Wigfield, A. “Reading motivation: A domain-specific approach to motivation” *Educational Psychologist*, 32 (2): 59-68, 1997.
- Wigfield, A. and Guthrie, JT. “Relations Of Children’s Motivation For Reading To The Amount And Breadth Of Their Reading” *Journal of Educational Psychology*, 89 (3): 420-432, 1997.
- Williams, JP and Atkins, JG. “The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students” (Eds. DJ Hacker and J. Dunlosky) *Handmbook of Metacognition in Education*, *Routhledge*, New York, 2009.
- Yağcıoğlu, S. ve Değer, AC. “Üstbilişsel okuma becerilerinin kazandırılması üzerine bir atölye çalışması” 2. *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, Eyüboğlu, Öğretim Kurumları Yayınları, İstanbul, 2002.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. Eğitim psikolojisi, *Anı Yayıncılık*, Ankara, 2010.
- Yıldırım, İ. “Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 167-176, 2000.

- Yıldız, M. “İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki” *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4 Spring 2013, p. 1461-1478, ANKARA-TURKEY*
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Külçü, Ö., Çakmak. T., Özel, N. (Editörler), Prof. Dr. K. Gülbün Baydur’a armağan (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.



EKLER

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839/600/3791775

Konu: Ali KIZGIN'ın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı 133521035 nolu Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ali KIZGIN'ın "Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Akademik Başarı İlişkisi" konulu anket çalışmasını Hassa İlçesindeki ilköğretim 4.sınıf öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Millî Eğitim Bakanlığının 07.03.2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 nolu Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin Hassa ilçesindeki ilköğretim okullarındaki idarecilerin uygun göreceği tarih ve saatlerde ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin derslerini aksatmayacak şekilde çalışmasını yapması komisyonumuzca uygun görülmüş olup, olurlarınıza arz ederim.

Şevket HELVACI
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
.../11/2014

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK 2. Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Bilgi Verici Metin

OLMASAYDI

Yaşamımızı kolaylaştıran eşyalar neler, hiç düşündünüz mü? Örneğin bir buz dolabı olmasaydı, yiyeceklere ne olurdu veya çamaşır makinesi olmasaydı? Günümüzde her insanın cebinde bulunan telefonlar olmasa iletişimi nasıl sağlardık acaba? Ya bilgisayarlara ne demeli. Hem eğlenmek, hem öğrenmek hem de iletişim kurmak ne kadar da kolay bilgisayarlar ile öyle değil mi? Herhalde en kötüsü de evlerimizi aydınlatan ampulün hiç icat edilmemesi olurdu.

Bu saydığımız eşyaları kullanabilmemiz için tek bir şey gerekli: Elektrik. Düşünsenize elektriğin hiç olmadığını. Acaba hayatımızda neler değişirdi?

Gelin şimdi de yaşamımızı bu kadar kolaylaştıran elektriği yakından tanıyalım.

Elektriği üretmek için jeneratör denilen araçlara ihtiyaç duyarız. Jeneratörün içinde bakır teller bulunur. Bu bakır tellerin birbirine çarpmasıyla elektrik üretilir. Jeneratörleri çalıştırmak için belli bir güce ihtiyaç vardır. Bu gücü sağlamak için kömürden, sudan, güneşten veya rüzgardan faydalanılır. Ülkemizde elektrik üreten jeneratörleri çalıştırmak için baraj sularından veya kömürden faydalanılır.

Elektrik üretmek için kullandığımız su ve kömür kaynakları hızla tükenmekte. O halde ya elektriksiz kalacağız ya da elektrik üretmek için başka yollar arayacağız. Belki de en iyisi güneş ve rüzgar gücünden faydalanmaktır. Çünkü bunlar su ve kömür gibi kullandıkça tükenen kaynaklardan değildir.

Yaşamımızda bu kadar önemli bir yere sahip olan elektriği kullanırken nelere dikkat etmek gerekir bir düşünelim. Boş yere yana ışıkları söndürmeliyiz. Evlerde tasarruf ampulleri kullanmalıyız. Televizyon ve bilgisayar gibi eşyaları uzun süre kullanmamalıyız. Böylece elektrikten tasarruf sağlayarak kaynaklarımızı da bilinçli tüketmiş oluruz.

Yunus DOĞAN

EK 3. Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Bilgi Verici Metnin Soruları

OLMASAYDI

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

1. Elektrik olmasaydı neleri yapamazdınız ? İki tane örnek veriniz.

.....
.....

2. Jeneratör ihtiyacımız olan elektriği nasıl üretir?

.....
.....

3. Ülkemizde elektrik üretmek için hangi doğal kaynaklar kullanılıyor?

.....

4. Elektrikten tasarruf sağlamak amacıyla neler yapmalıyız? İki tanesini yazınız.

.....
.....

5. Sen olsaydın elektrik üretmek için hangi doğal kaynaktan yararlanırdın? Neden?

Güneşten yararlanırım. Çünkü

Kömürden yararlanırım. Çünkü

6. Ahmet bilgisayar başında uzun süre oynuyor ve ışıkları hiç söndürmüyor. Ahmet için "bilinçli tüketici, bilinçsiz tüketici" ifadelerinden hangilerini kullanabiliriz?

Ahmet bilinçli bir tüketicidir. Çünkü

Ahmet bilinçsiz bir tüketicidir. Çünkü

7. Elektriği icat eden kişiye teşekkür etme imkanın olsaydı, ona neler söylemek isterdin?

.....

8. Sence insanların elektriği dikkatsizce kullanmaları nasıl olumsuzluklara neden olur?

.....

EK 4. Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Hikâye Edici Metin



Tabiatın canlandığı, etrafın yeşillere boyandığı, sıcak bir bahar günüydü. İnsanın evde durası gelmiyordu. Ödevlerini bitiren Çetin, annesinden dışarıda oynamak için izin aldı. Yanlarındaki komşu bina ile evleri arasında boş bir arsa vardı. Burası güvenli olduğundan arkadaşları da oyun oynamaya buraya gelirdi.

Sokağa çıkan Çetin, mahalle arkadaşlarının söz verdikleri saatte gelmelerini bekliyordu. Canı sıkılmaması için kendi kendine bir oyun bulmuştu. Birkaç adım ötesine koyduğu boş bir kola kutusunu küçük taşlar atarak vurmaya çalışıyordu. Vurduğunda da "İsabet!" diye bağırarak seviniyordu.

Kısa bir zaman sonra arkadaşları Fuat, Aykut ve Tuğrul geldiler. Çetin'in oyunu onların da hoşuna gitti. Aykut:

– Biz de oynayabilir miyiz, diye sordu. Çetin de kabul etti.

Kutuyu ortaya koydular. Kutunun on adım gerisine çizgi çektiler. Taşları ellerinde biriktirip sırayla atmaya başladılar. Bu oyun pek eğlenceli gelmişti. Bir ara kendilerini kaybedip ellerindeki taşların hepsini attılar. O esnada karşı evin bodrum katından "Şangırt!" diye ses geldi. Evlerine bakan tozlu, küçük cam kırılmıştı. Üç arkadaş suçlu suçlu birbirlerinin yüzüne baktılar. Hepsi bir ağızdan:

– Ben kırmadım, dedi.

Bir anlık sessizlikten sonra Tuğrul:

– Engin amca gelmeden kaçalım, dedi.

Bir nefeste öteki sokağın caddeye bağlandığı köşesindeki parka koşular. Hiçbir şey olmamış gibi salıncağa bindiler, kaydıraktan kaydılar. Ancak eğlencenin tadı kaçmıştı bir kere. Kırdıkları cam, bir türlü akıllarından çıkmıyordu. Fuat, üzüntülü bir ses tonuyla:

– Acaba, kırılan camı harçlıklarımızla ödeyebilir miyiz, diye sordu.

Çetin:

– Benim de içimden o geçiyordu. Gelin arkadaşlar, gidip Engin amcayla konuşalım, dedi.

Engin amca, önce camının kırıldığına kızmıştı. Fakat dört afacan, harçlıklarını biriktirerek yeni cam taktıracaklarını söyleyince onların masum ve dürüst tavırları hoşuna gitti. Bu olay, kulaklarına küpe olsun diye camın parasını ödemelerine müsaade etti. Onları sevindirecek bir fikir sundu:

– Ailelerinizden izin alın, hafta sonu sizi çiftliğime götüreyim. Torunlarım gelecek. Onlarla ata binersiniz. Piknik yaparsınız. Haaa, unutmadan söyleyeyim. Yanınıza boş kola kutusu almayı unutmayın. Taşlar da benden... Çiftlikte kimseye zarar vermeden nişancılık oynarsınız.

Çetin ve arkadaşları, o hafta eğlence dolu bir pazar geçirdiler. Hem de yeni arkadaşlar edindiler.

Hulusi Mutlu Ertan

EK 5. Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Hikâye Edici Metnin Soruları

KÖR NİŞANCILAR

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.

1-Olay hangi mevsimde geçmektedir?

.....
.....

2-Çetin ve arkadaşları oyun oynamaya nereye giderdi?

.....
.....

3-Çetin arkadaşlarını beklerken sıkılmamak için nasıl bir oyun buldu?

.....
.....

4-Çocuklar camı kırdıktan sonra nereye kaçtılar?

.....
.....

5-Engin Amca Çetin ve arkadaşlarını hafta sonu nereye götürdü?

.....
.....

6-Çetin ve arkadaşları camı kırdıktan sonra kaçmaları doğru bir davranış mı? Sen olsan nasıl davranırdın?.....bir davranış. Ben olsaydım.....

7-Çetin ve arkadaşları camı kırdıklarını Engin Amcaya söylemeselerdi hikaye nasıl tamamlanırdı?

.....
.....

8-Okuduğunuz metni de göz önüne alarak, bir hata yaptığımızda nasıl davranmamız gerektiğini yazınız.

.....
.....
.....
.....

EK 6. Kişisel Eğilimlerden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği

Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Günlük yaşamınızda okuldan kaynaklanan bazı nedenlerden dolayı kitap okuduğunuz gibi kişisel isteğiniz doğrultusunda da bazı yayınlar okuyabilirsiniz. Bu çalışmanın amacı sizlerin neden az ya da çok okuduğunu sorgulamak değildir. Yalnızca hangi yayın türlerini okumaya ne kadar zaman ayırdığınızı öğrenmek istiyoruz.

Aşağıda günlük yaşamda okuyabileceğiniz bazı yayın türleri verilmiştir. Sizden her bir yayın türünü hangi sıklıkta okuduğunuzu belirtmeniz istenmektedir. Her bir cümleyi okuyup size uygun rakamın altını çarpı (x) işareti ile işaretleyiniz.

İfadelerde belirtilen yayın türünü;

hiçbir zaman okumuyorsanız **1'in** altını işaretleyin.

ayda bir veya iki okuyorsanız **2'nin** altını işaretleyin.

haftada bir veya iki okuyorsanız **3'ün** altını işaretleyin.

her gün ya da genelde her gün okuyorsanız **4'ün** altını işaretleyin.

Burada vereceğiniz bilgiler kimseyle paylaşılmayacaktır. Lütfen belirtilen yayınları gerçekten hangi sıklıkla okuduğunuzu belirten rakamın altını işaretleyiniz.

Yardım ve katkılarınız için teşekkürler.

1-Hiç bir zaman

3- Haftada bir veya iki

2- Ayda bir veya iki

4- Her gün ya da genelde her gün

Okunan Yayın Türleri	Okuma Sıklığı			
	1	2	3	4
1.Eğlendirici kitaplar okurum. (fıkra, mizah vb.)	()	()	()	()
2.Dergi okurum. (Bilim çocuk, barbi, gonca vb.)	()	()	()	()
3. Gazete okurum	()	()	()	()
4. Hikaye veya roman okurum.	()	()	()	()
5. Sevdiğim sporcu, hoşlandığım hayvanlar veya gezmek istediğim yerler hakkında okurum.	()	()	()	()
6. Elektronik posta veya web sayfası okurum.	()	()	()	()
7. Bir oyuncağın nasıl yapıldığını ya da bir oyunun nasıl oynandığını anlatan açıklamalar, ilan ve broşür gibi yayınlar okurum.	()	()	()	()

Kaynak

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.

EK 7. Okuma Motivasyon Ölçeği

Sınıfı:

Adı ve Soyadı:

Numarası:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

Ispanak severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlemin hemen altındadır.

Sayfayı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

1- Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

2- Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

3- Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

4- Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

5- Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

6- Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

7- Çok fazla macera hikâyesi okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

8- Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

9- Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

10- Arkadaşımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

11- Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

12- Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

13- Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

14- Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlattırsa, bu konuda daha fazla okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

15- Arkadaşımdan okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

16- Birisi iyi okuduğumu fark edince mutlu olurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

17- Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

18- İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

19- Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

20- Gizemli hikâyeler (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen) hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

21- Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

İçsel Motivasyon
İlgi (2, 7, 20)
Merak (3, 9, 12, 14)

Dışsal Motivasyon
Tanınma (5, 13, 16)
Sosyal (1, 11, 15, 19)
Rekabet (4, 8, 10, 18)
Uyum (6, 17, 21)

Kaynak

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

EK 8. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Ali KIZGIN
Doğum Yeri ve Tarihi : Çay 1986
Medeni Hali : Evli, 2 Çocuk Sahibi
İletişim Bilgileri :alikizgin@hotmail.com
0553 550 91 23(GSM)



EĞİTİM

2000-2004 Çay İMKB Anadolu Lisesi
2005-2009 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2013-2019 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf
Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

2009-2010 Kahramanmaraş Göksun Kavşut İlköğretim Okulu – Sınıf
Öğretmeni
2010-2015 Hatay Hassa Gülpınar İlkokulu –Müdür Yetkili Sınıf
Öğretmeni
2015-2016 Hatay Hassa Aktepe Gazi İlkokulu –Müdür Yardımcısı
2016- Hatay Hassa Yuvalı İlkokulu – Okul Müdürü

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLARI

Bildiri

1. DOĞAN Yunus ve KIZGIN Ali (2014) “*Tablet Ekranı ve Kâğıt Üzerinden Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*”. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 29-31 Mayıs 2014. Sözlü Bildiri. Kütahya.