



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM
ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
MOTİVASYONLARININ EBEVEYNLERİNİN OKUMA
MOTİVASYONLARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI

MERVE KUŞ

İLKÖĞRETİM
BİLİM DALI

Antalya, 2019

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ
EBEVEYNLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve Kuş

Danışman: Doç. Dr. Yasin Özkara

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans / Doktora tezi /Dönem projesi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

26/08/19

Merve KUS

İmzası

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Merve Kuş'ın bu çalışması 26.08.19 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim...
Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy
birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : (Unvan)Adı Soyadı Doç. Dr. Alper SIVAN
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm) Akdeniz Üni. Eğitim Fak. Öla. Eğ. Böl.
Üye : (Unvan)Adı Soyadı Doç. Dr. Metin DEMİR
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm) Kütahya Dumlupınar Üni. Eğitim Fak. Temel
Eğ. Böl.
Üye (Danışman) : (Unvan)Adı Soyadı Doç. Dr. Yasim ÖZKARLI
(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm) Akdeniz Üni. Eğitim Fak. Temel Eğitim Böl.

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının
Ebeveynlerinin Okuma Motivasyonlarıyla Karşılaştırılması

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve
Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Toplumların uygar bir yaşam sürdürebilmesi için hayatımızın her alanında eğitimi temel almamız gerekmektedir. Bilim dünyasında yer almak, gelişmelere ayak uydurmak ve üreten bir birey olmak için çıktığım bu yolda ne zaman tökezlesem bıkmadan yorulmadan beni yüreklendirip ayağa kaldıran, bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan çok değerli danışmanım Doç. Dr. Yasin ÖZKARA'ya teşekkür ederim.

Lisans öğrenimim boyunca bana yol gösteren saygıdeğer hocam Öğr. Gör. Dr. Tuğrul KÜLÜNKOĞLU'na, başta değerli hocam Doç. Dr. Mustafa DOĞRU olmak üzere yüksek lisans eğitimimde desteği olan tüm hocalarıma, araştırmamın yöntem ve ölçeklerinin belirlenmesinde desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a, ilkokul sıralarından bu güne kadar gelişimimde katkısı olan tüm öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmam süresince beni motive eden öğretmen arkadaşlarım Nefise Tuğçe USTA, Ayşenur ARABAĞ, Ahmet Aydın ARABAĞ, Şefika Özlem UZUN, Merzuka YENİGÜN, Hülya YİĞİT, Nur Banu AKSOY, Günel BABAYEVA ve Jasmine AYDIN'a teşekkür ederim.

Çocukları olmaktan gurur duyduğum Nejla KUŞ ve Ali KUŞ'a, canım kardeşlerim Derya KUŞ ve Asel Pelin KUŞ'a, eğitimim boyunca benden desteğini esirgemeyen, yol gösteren, yüreklendiren ailemin diğer üyeleri olan abim Gazi Ali KUŞ'a, kuzenim Öğr. Gör. Dr. Veli VURAL'a, teyzelerim Bahtiser KUŞ ve Muzaffer NURİLER'e, son olarak canım ablam Emine FATOĞLU TOPKAYA ve değerli eşi Ali Uğur TOPKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve KUŞ

**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
MOTİVASYONLARININ EBEVEYNLERİNİN OKUMA
MOTİVASYONLARIYLA KARŞILAŞTIRILMASI**

KUŞ, Merve

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Eylül 2019, 69 sayfa

ÖZET

Bu araştırmada ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile ebeveynlerinin okuma motivasyonları incelenmiş ve çalışmadaki öğrencilerin okuma motivasyonları ile ebeveynlerinin okuma motivasyonları arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinde ise öğrencilerin okuma motivasyonlarının cinsiyete, ebeveynlerinin eğitim durumuna, ebeveynlerinin yaş durumuna, ebeveynlerinin mesleki durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmak istenmiştir. Tarama modeli esas alınarak yapılan araştırmanın kuramsal evrenini Antalya ili Konyaaltı ve Serik ilçelerinde bulunan iki ilkokulda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen çalışılabilir örnekleme ise belirtilen okullarda öğrenim görmekte olan 101 3. sınıf öğrencisi ve ebeveynleri oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek için Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) ve yetişkinlerin okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) kullanılmıştır.

Çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelleri esas alınarak gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin okuma motivasyonlarının çocukların okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Motivasyon, Okuma Motivasyonu, Yetişkin Okuma Motivasyonu

**COMPARISON OF THE READING MOTIVATIONS OF THE
PRIMARY SCHOOL 3rd GRADE STUDENTS WITH THE READING
MOTIVATIONS OF THE PARENTS**

KUŞ, Merve

Master's Thesis

Department of Primary Education

Supervisor: Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

September 2019, 69 pages

ABSTRACT

In this study, the reading motivations of primary school 3rd grade students and their parents reading motivations were examined and it was examined whether there was a relationship between reading motivations of the students in the study and their parents reading motivations. In the sub-problems of the study, it was aimed to examine whether the reading motivation of the students differed according to gender, education level of their parents, age of their parents and professional status of their parents. Scan theoretical model of the universally based on the survey form grade 3 students and parents who are educated in in two primary schools in Konyaaltı and Serik districts of Antalya in the 2017-2018 academic year. The study workable sample determined from the study consist of 101 students and their parents studying in the mentioned schools.

In the study, Reading Motivation Inventory adapted to Turkish by Yıldız (2010) was used to determine students reading motivation and Adult Reading Motivation Inventory adapted to Turkish by Yıldız, Yıldırım, Ateş and Çetinkaya (2013) to determine adults reading motivation.

The study is descriptive and according to the findings of the research conducted on the basis of screening models, it was observed that parents' reading motivations were not found to have a significant effect on children's reading motivation.

***Key Words: Reading, Motivation, Reading Motivation, Adult Reading
Motivation***

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TABLolar	vi
KISALTMALAR.....	vii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem	2
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Okuma	5
2.1.1. Okuma Kavramı	5
2.1.2. Okumanın Amacı	7
2.1.3. Okumanın Prensipleri.....	8
2.2. Motivasyon.....	11
2.2.1. Motivasyon Kavramı.....	11
2.2.2. Motivasyonun Oluşum Süreci	13
2.2.3. Motivasyon Çeşitleri	14
2.3. Okuma Motivasyonu	16
2.3.1. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler	18

2.3.2. Okuma Motivasyonunun Eğitsel Unsurları.....	20
2.3.3. Okuma Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar.....	21
BÖLÜM III.....	24
YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Evren ve Örneklem.....	24
3.3. Veri Toplama Araçları	25
3.3.1. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	25
3.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği (Çocuklar İçin).....	25
3.4. Verilerin Analizi.....	26
BÖLÜM IV	28
BULGULAR	28
BÖLÜM V.....	39
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	39
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	39
5.2. Öneriler.....	44
KAYNAKÇA	45
EK-1: ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI İZİN YAZILARI.....	50
EK-2: OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (Çocuklar İçin).....	51
EK-3: YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (YOMÖ)	55
EK-4: BİLDİRİM SAYFASI	56
EK-5: ÖZGEÇMİŞ.....	57
EK-6: İNTİHAL RAPORU.....	58

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	28
Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	28
Tablo 3: Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Dağılımları	29
Tablo 4: Ebeveynlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları.....	29
Tablo 5: Ebeveynlerin Mesleklere Göre Dağılımları.....	30
Tablo 6: Ebeveyn Ölçeğinin Normal Dağılıma Uygunluk Testi.....	30
Tablo 7: Çocuklar İçin Kullanılan Ölçeğinin Normal Dağılıma Uygunluk Testi.....	31
Tablo 8: Korelasyon Analizi Sonuçları.....	32
Tablo 9: Öğrenciler İçin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	33
Tablo 10: Ebeveynler İçin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	34
Tablo 11: Ebeveynlerin Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	35
Tablo 12: Yaş Değişkeni İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	36
Tablo 13: Mesleki Durum Değişkeni İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	37

KISALTMALAR LİSTESİ

OMÖ	: Okuma Motivasyonu Ölçeği
YOMÖ	: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği
BDO	: Başlangıç Düzeyi Okuyucuları
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Vb.	: Ve benzeri



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi tıpkı canlılar gibi doğar, büyür, gelişir ve değişir. Öğrenmeyi istemek ise bilgiye ulaşmanın ilk adımıdır diyebiliriz. Bu süreçte izleyeceğimiz yolda dil becerileri en büyük yardımcılarımızdır. Temel dil becerilerinden birisi olan okumanın bilgiye ulaşmadaki rolü çok büyüktür. Okuma sayesinde birey yaşadığı evreni çözümlene fırsatı yakalar.

Günümüzde bilimsel ve teknolojik çalışmalar sonucu, insanlığın bilgi birikimi şaşırtan bir hızda artmaktadır. Sadece bilginin birikiminde değil, bilginin yayılma hızında da geçmişle mukayese edilemeyecek ölçülere ulaşılmıştır. Bu durumda, yenilikleri takip edemeyen toplumların, gelişmemiş toplumlar haline gelmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Değişen dünya şartlarıyla, sözlü iletişim yerine yazılı iletişim önem kazanmış, gelişmiş ülkelerde insanlar, iletişimlerinin büyük bir kısmını okumaya dayandırır hale gelmiştir (Okur, 2017). Bu durumun bir sonucu olarak çağdaş toplumun gerektirdiği insan figürünün okuma becerisinin gelişmiş olmasının gerekliliği kaçınılmaz hale gelmiştir.

Yaşamı boyunca anlayan ya da anlatan durumunda olan bireyler için okuma, bireyi yalnız dış dünyayı algılamakla yetinen bir nesne olmaktan çıkarıp dünyayı kendi içinde içselleştirip yeniden kuracak bir özne durumuna dönüştürür. Yani okuma, bireylerin salt dünyanın içinde olmalarından öteye geçmelerini; içsel bir dünya oluşturmalarını sağlar (Yalınkılıç, 2007).

İlkokul yıllarının çocuğun okul yaşamındaki yeri ve önemi tartışmasıdır ancak bireylerin iyi birer okuryazar olarak yetişebilmeleri için erken yaşlardan itibaren uygun çevrelerde bulunmaları gereklidir. Bu şekilde ortamlarda çocuğun seslere duyarlılığı artacak, kelime hazinesi zenginleşecek, iletişim alanında öz güveni gelişecektir (Okur, 2017). Böylece çocuğun okumaya yazmaya olan motivasyonu da artırılmış olacaktır.

Okuma motivasyonunun birçok faktörden etkilendiği göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarının ebeveynlerinin okuma motivasyonlarıyla herhangi bir ilişkisinin olup olmadığına bakılmak istenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarıyla ebeveynlerinin okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonlarının öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde etkisi var mıdır?
2. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin yaş duruma göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin mesleki durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Okumanın bilişsel, sosyal, psikomotor ve davranışsal olmakla birlikte birden fazla yönü bulunmaktadır. Okuma ve okuyucuyu; okuma stratejileri, motivasyon ve anlama gibi birçok faktör etkiler. Motivasyonun bireyi harekete geçmeye yönlendiren veya davranışın başlamasını sağlayan bir itici güç, belirlenen hedefe yönelme ve bu davranışın sürdürülebilir olma özelliği göze çarpmaktadır. Bir durumu veya nesneyi sevdirmek için motivasyon tek başına yeterli değildir. İlginin sürdürülebilir ya da sürekli hale getirilmesi gerekmektedir. Okuma, bireyi yapmamak ile yapmak arasında bir seçime yönlendiren gaye gerektiren bir yetidir. Bu durum da motivasyonu gerekli kılar. Motivasyon, okumaya yönelik öğrencilerin belirledikleri tutum, okumaya ilgi vb. birçok eylemsel özelliğini pozitif yönde etkiler. Farklı yollarla okumaya motive edilen okuyucular, eski deneyimlerinden, edindikleri bilgilerden faydalanarak yeni anlayışlar geliştirirler. Bireylerin okuma öğretimi gereksinimlerinin etkili bir şekilde karşılanması ve etkili tespitler yapılmasının mümkün olması için bireylerin okuma motivasyonlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi ve doğru kaynaklardan

faýdalanılması gereklidir. İlkokul eğitiminin ilk senelerinde öğrencinin okuma motivasyonunun tespiti büyük önem taşır. Okuma motivasyonu derininde birden fazla alt boyutu barındırdığı için öğrencinin okuması ile ilişkili birçok tespit yapılmasına olanak sağlar. Çünkü erken zamanda yapılan tespitlerle öğrencilerin ileriki hayatlarında etkisi belirgin olacak okuyazar birer birey olmaları mümkün kılınabilir. Erken dönemlerde belirlenen tespitlerle onların okumadaki başarılarına da etki edilebilir (Aydemir ve Öztürk, 2013).

Yapılan alan taraması sonucunda ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ebeveynlerinin okuma motivasyonlarıyla karşılaştırıldığı bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu sebeple elde ettiğimiz araştırma bulgularının alana katkısı olacağı öngörülmektedir. Bu araştırma tamamlandığında çocukların okuma motivasyonlarıyla ebeveynlerinin okuma motivasyonları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olup olmadığı ortaya çıkarılacaktır. Elde edilen verilerin ailelere, eğitimcilere ve alanyazına fayda sunacağı ve bu bakımdan önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Yapılan araştırma, birtakım varsayımlar göz önünde bulunarak hazırlanmıştır. Araştırmadaki varsayımlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçme araçlarındaki sorulara samimi ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.
2. Araştırmaya katılan ebeveynler ölçme araçlarındaki sorulara samimi ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı Antalya ili Konyaaltı ve Serik ilçelerinde bulunan iki özel ilkokulda öğrenim görmekte olan 101 3. Sınıf öğrencisi ve ebeveynleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Günümüzde okuma; ön bilgilerden yola çıkarak, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayanan, uygun bir yöntem ve amaç izlenerek, düzenli bir ortamda meydana getirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanır (Akyol, 2010).

Motivasyon (Güdülenme): Gereksinimlerin karşılanması maksadıyla belli bir davranış yapmaya yönelik istekli ya da eğilimli olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Gürkan, 2009).

Okuma Motivasyonu: Okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönelten, arzu ya da harekete geçirecek bir güç oluşturan, bireyin sahip olduğu okuma beceri ve alışkanlığının sürdürülebilmesini sağlayan bir etkidir (İleri, 2011).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Türkçe programlarında okumaya verilen önem çok büyüktür. 2006 yılında yayımlanan ilköğretim programında bireylerin gündelik hayatlarının sadece %30'unu okumaya ayırarak geçirdikleri belirtilirken 2017 programında ise Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları içerisinde de öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, okuma becerilerinin geliştirilmesi için tüm eğitim düzeylerinde okuma konusuna fazlaca değinilmiştir (Akdoğan, 2018).

2.1.1. Okuma Kavramı

Literatüre baktığımızda okuma kavramıyla ilişkili farklı tanımlamalarla karşılaşırız. Bu tanımlara ilişkin çeşitli örneklere bu bölümde yer verilmiştir.

Öğrencinin bilişsel gelişimine en fazla katkısı olan öğrenme alanı okumadır. Okuma sürecinde bilgi, düşünce ve duyguların zihinsel kavramlara çevrilmesi, anlamlandırılması ve bireyin zihninde yapılandırması söz konusudur. Bu sebeple Türkçe öğretiminde okuma alanının yeri çok önemlidir. Okuma, beynin çeşitli işlevlerinin kullanılarak gerçekleştirildiği bir işlemdir. Bu işlem görme, anlama ve zihinde yapılandırma alt işlemlerinden oluşur. Yazının grafiksel nitelikleri görme işlemiyle ilgiliyken, odaklanma ve tanıma işlemleri anlama boyutuyla ilgilidir. Odaklanılarak seçilen bilgiler zihinsel işlemler sonucunda anlamlandırılır. Son olarak da anlamlandırılan bilgiler önbilgilerle etkileştirilerek zihinde yapılandırılır. Tüm aşamalar tamamlandıktan sonra okuma becerisi edinmiş olunur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

Okuma, yazılı veya basılı sembolleri, belli kurallar çerçevesinde seslendirme eylemidir. Okumayı bilmek, yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri kavrayabilmektir. Öyleyse okumak, basit bir çözümleme tekniğinden daha fazlası olup tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır diyebiliriz. Burada tüm organizmadan kasıt, okuma sırasında görme, işitme fonksiyonlarının ve zihinsel

yeteneklerin faaliyete geçmesidir. Bu sistem de bizlere okumanın ne kadar karmaşık bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır (Razon, 1982). Okuma bireyin günlük yaşamını düzenleyebilmesi ve toplum içerisinde sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli bir eylemdir. Eğitim süreci devam ederken öğrencinin bilgiye ulaşabilme ve özgürce öğrenme yeteneğini kazanabilmesi için okuma gittikçe daha büyük önem kazanmaktadır. Ayrıca günlük hayatımızı sürdürebilmemiz için gerekli olan gazete ve dergi okuma, adres okumak, toplu ulaşım araçlarının gittiği yerlerin ve durduğu durakların isimlerini okuma, alışveriş merkezlerindeki fiyatları okumak da okuma becerisindeki başarı ile doğrudan ilişkilidir (Özkara, 2010). Okuma becerisi geliştirilmediği takdirde bireyin sosyal bir varlık olarak toplumda yerini alması güçleşecektir.

Okuma kavramı üzerine bilim insanlarının ortak bir tanımı olmamakla birlikte okuma tanımını farklı bakış açılarıyla ele almak mümkündür. Okumayla ilgili yapılan açıklama ve tanımlar incelendiğinde okumanın bilişsel yönü üzerinde daha fazla durulduğu görülmektedir. Hâlbuki okuma eylemi; sosyal, bilişsel, duyuşsal ve psikolojik yönleri olan bir etkinliktir. Bilişsel açıdan çocukların okumaya başlama ve geliştirme süreçlerini anlayabilmemiz için okumanın motivasyonel ve sosyal boyutlarını göz önünde bulundurmamız gereklidir (Monteiro, 2013). Okumayla ilgili tanımlar ve açıklamalar yapılırken okuma eyleminin çok yönlü bir etkinlik olduğu göz ardı edilmemelidir.

Bir öğrenme alanı olarak okumanın zihin gelişimine etkisi düşünüldüğünde ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Okuma sürecine baktığımızda anlamlandırma ve beyinde yapılandırılma yazıların zihinsel kavramlara dönüştürülmesi ile olmaktadır. Okuma beyinde yapılandırma, görme, algılama, seslendirme gibi farklı işlevlerin meydana getirilmesiyle oluşan bir süreçtir. Süreç; harf, çizgi ve sembollerin algılanması ile başlar. Algılamadan ardından dikkatin yoğunlaştırılmasıyla birlikte, ilgi duyulan ve ihtiyaç olarak görülen bilgiler seçilir ve metin anlaşılabilir olur. Seçilen bilgiler birtakım zihinsel süreçlerden geçirilerek işlenir ve işlenen bilgiler, metindeki görsellerden de faydalanılarak ön bilgilerle birleştirilir ve yeniden anlamlandırılır. Anlamlandırmada, ilginin, motivasyonun, okuma amacının, dil bilgisinin ve okuma deneyiminin de etkisi olmaktadır (Öz ve Çelik, 2007). Dolayısıyla okumayı bir bütün olarak ele almak gerekmektedir. Okuma eyleminin gerçekleşmesi için sistematik basamakların takibi söz konusudur.

2.1.2. Okumanın Amacı

Toplumların gelişebilmesi ancak kendini geliştiren bireylerin varlığıyla mümkündür. Okuma ise bu gelişmenin sağlanmasındaki en önemli etkidir. Okuma alışkanlığı edinen bireylerin olduğu toplumlar bilgiye doğru ve güvenli bir şekilde ulaşarak gelişimlerini sürdürürler. Okumanın hem birey hem de içinde yaşanılan toplum üzerinde etkileri düşünüldüğünde önemli bir kavram olduğunu söylemek mümkündür (Meydan, 2016). Bu açıdan bakıldığında okumanın toplum ve birey için önemi şüphesiz ki çok büyük yere sahiptir.

Çelik (2006)'e göre okumanın amaçları bunlardır;

- Hızlı okumayı, doğru okumayı, anlamlı ve sürekli okumayı, okuduklarından doğru ve hızlı anlamlar çıkarmayı başarabilmek,
- Uygun kitapları seçip okuyarak boş zamanlarını verimli değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisi sahibi olarak okumayı zevkli ve sürekli bir alışkanlık haline getirmek.
- Okuma zevk ve düzeyine uygun dikkat çekici kitapları ayırt etme ve seçme yeteneğine sahip olma.
- Sözcük dağarcığını zenginleştirip değiştirmek için okuma alışkanlığı edinmek.
- Kitap okumanın, bilgiye ulaşma tekniklerinden biri olduğunu idrak etmek.
- Güzel aynı zamanda doğru bir Türkçe kullanılarak kaleme alınmış metinleri bulup okuyarak anlatım güçlerini iletirmek.

Bu amaçları sosyal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç grupta inceleyelim.

2.1.2.1. Kitap Okuma Amacının Sosyal Boyutu

İnsan toplumsal hayatla sürekli etkileşim içinde olan sosyal bir varlıktır. İnsanın toplumsal hayatta iletişimini sağlayabilmesi için anlama ve anlatmaya dayalı becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Anlama becerisinin gelişmesini sağlamak için okuma amaçlarının önceden belirlenmesi şarttır. Bireyin güncel bilgileri takip etmek, kültürlü olmak, cahil kalmamak, takdir toplamak, görgü sahibi olmak, onaylanmak ve meslek sahibi olmak gibi amaçlarla gerçekleştirdiği okuma, okumanın sosyal amaçları arasında yer alır (Gül, 2013). Bu durumda okuma amacının sosyal boyutu bireyin dış

dünyanın dikkatini çekmek ve daha çok dış kanallardan destek görmek amaçlarını kapsar.

2.1.2.2. Kitap Okuma Amacının Duyuşsal Boyutu

Kitap okumayı boş zamanları değerlendirmek amaçlı yapılan bir aktivite olarak görmek okumanın duyuşsal boyutunu göz ardı etmek demektir. Bireyin okuma amaçları içerisinde zevk alma, farklı hayatlar hakkında bilgi alma, yaratıcı olma, hayal dünyasını geliştirme gibi istekler veya yalnız kalmaktan kaçmak, okuduğu kitaptaki kahramanın yerine kendisini koymak, okumak istediği için okuma gibi amaçlar var ise birey duyuşsal yönleriyle okuma amaçlarını belirlemiştir diyebiliriz (Gül, 2013). Okumanın amacının duyuşsal boyutunda birey kendi iç dünyasını tatmin için çaba gösterir.

2.1.2.3. Kitap Okuma Amacının Bilişsel Boyutu

Öğrenciler bilişsel becerini geliştirmek veya öğrenmek amaçlı okuma eylemini gerçekleştirebilirler. Öğrenci okuma amacı olarak bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından bir veya birden fazlasını belirleyebilir. Öğrencinin bilişsel amaçlarına örnek olarak sınavlarda başarılı olmak, kelime hazinesinin gelişmesini hedef edinmek, test çözme başarısını arttırmak, konuşma yeteneğini geliştirmek verilebilir (Gül, 2013). Bilişsel boyutta kitap okumanın amacına bakıldığında bireyin daha çok akademik kaygıyla okumaya yöneldiği görülür.

2.1.3. Okumanın Prensipleri

2.1.3.1. Okuma Anlam Kurma Sürecidir

Yazılı kaynakların hiçbiri başlı başına kendini anlatmaya yeterli değildir. Okuyucunun kendi ön bilgilerini kullanmasıyla yazıdaki anlam bulunmaya çalışılır. Metinden çıkarılacak anlam önemli ölçüde ön bilgilerle belirlenir (Akyol, 2010). Okumadaki en belirgin amaç anlam kurmadır (Ertem ve Özen, 2014). Metinlerden anlam kurmada izlenecek yol basitten karmaşığa doğru olmalıdır. Bu yol metin içinden başlayarak metin dışı ve sonrasında metinler arası anlam kurma olarak devam etmektedir. Eğitim ve öğretimde de başlangıçta metin içi anlam kurmaya öncelik

verirken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma da bunu izlemelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe metin dışı ve metinler arası anlam kurma faaliyetlerinde artış yapılırken metin içi anlam kurma faaliyetleri azaltılmalıdır (Akyol, 2003). Anlam kurma süreci olarak okuma faaliyetinin asıl amacının metinler arası, metin dışı ve metin içi anlam kurma olduğu belirgindir.

2.1.3.2. Okuma Akıcı Olmalıdır

Akıcı okumanın temelini kelimeyi tanıma ve kelimeyi ayırt etme oluşturmaktadır (Uzunkol, 2013). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinde bazı yetersizlikler yaşadıkları görülmektedir. Eğitimcilerin okuma becerilerindeki yetersizlikleri belirlemesi ve belirlenen yetersizliğin boyutuna göre bir müdahalede bulunması gereklidir. Akıcı okumanın geliştirilmesi için okuma çalışmaları yapmak çok büyük önem taşır. Okuma çalışmalarının yardımıyla öğrenci kelime tanımada deneyim ve hız kazanacak böylelikle kelime tanıma için ayırdığı süre ve zihinsel güç azalacak, bu unsurları daha çok anlamı yapılandırma sürecinde kullanacaktır (Akyol ve Kodan, 2016). Zayıf okuyucuların akıcı okuma becerilerinde yaşadıkları bu yetersizliklerin giderilmesi için okuma çalışmalarının önemi büyüktür. Bireyde akıcı okuma sağlandıktan sonra kelime tanımadaki deneyimin sağlanması beraberinde okuma hızını arttırmayı getirirken bu durum elde edilen zamanın anlamı yapılandırma sürecinde kullanılmasını sağlayacaktır.

2.1.3.3. Okuma Stratejik Olmalıdır

Stratejik okumada amaç okuyucunun, okuyacağı metnin zorluk seviyesini (karmaşıklığını) ön planda tutarak, metinde geçen konuyla ilgili ön bilgilerini kullanarak belirlediği amaç ve yöntem doğrultusunda okumasıdır. Burada okuyucu keyif için okuma ile sınav için okumayı birbirinden ayırt ederek hedefine uygun strateji belirleyerek okur. Stratejik okuma, okuyucuda pozitif etki yaratıp okumayı sevdirecektir. Çünkü stratejik okuma becerisi sayesinde okur, zamandan ve enerjisinden tasarruf edecek, okuduğunu anlaması daha iyi olacaktır (Akyol, 2010). Burada okurun belirlediği strateji okumadaki amacına bağlı durumdadır. Sınav için okuyan bireyin belirlediği strateji ile keyif için okuma gerçekleştiren bireyin belirlediği strateji farklılık gösterir.

2.1.3.4. Çocuk Okumaya Gdlenmelidir

Gdlendirme ya da diğer adıyla isteklendirme okumayı grenme ve okumayı geliştirme aşamalarında kilit faktörlerdendir. Zayıf okuyucular genel olarak dikkatsiz ve dağınık tavır sergilerler ve bu tür okuyucuların sözlük kullanımı ve bir akranından veya yetişkinden yardım almaya başvurmadıkları için kendilerini yetersiz hissederler. Bu tür okuyucularda gretmen desteği çok önemlidir. gretmen hemen bu öğrencilere yardım eli uzatmalı öğrencilerin özgüvenleri sağlanmalıdır. Başarılı okuyucularda ise gretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak okuma motivasyonunun sürekliliğini sağlamalıdır. Güdülenme yapılırken bireysel farklılıklar büyük önem taşır. Bir güdüleme yönteminin her birey üzerinde aynı etkiye sahip olmasını beklemek anlamsızdır. Güdülenme ile yapılan araştırmalar bu kavramı iki temel açıdan irdeler: performans dayalı gdlendirme ve iş başarisına yönelik gdlendirme (Akyol, 2010). Bireyin okumaya güdülenmesini sağlamaya çalışırken bireyin ihtiyaçları göz önünde tutulmalı ve uygun yöntem belirlenmelidir.

2.1.3.5. Okuma Hayat Boyu Devam Etmelidir

Okuma, insanın geçmişte yaşananları idrak etme ve geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunarak hareket etmesine olanak sağlayan en belirgin ve gerekli yapılardan biridir. Bireyler arasındaki sözlü iletişimin kalıcılığına imkan sağlayan yazının icadı ile birlikte okumanın temelleri atılmış oldu. Bireyin sahip olduğu okuma becerisi, geçmişten günümüze sürekliliği olan ve kullanılan ortam ve araçlar değişse bile devam eder. Okuma, bireyin davranışlarının değişip şekillenmesi, kendi gelişimini sağlaması ve bir dünya görüşüne sahip olmasını sağlar. Okuma bireyin hayatında çocukluk aşamasında okula başlama ile edinilen bir etkinlik olup bu etkinliğin sürdürülebilirlik kazanması ile birlikte okuma alışkanlığını kavramı ortaya çıkar (akmak ve Yılmaz, 2009). Okuma alışkanlığının kazanılmasıyla birlikte hayat boyu devam eden okuma eyleminin temelleri atılmış olur.

Okuma sürekli gelişen bir beceri olup bireyin yaşamı süresince devamlılığı olan bir etkinliktir. Bu nedenle neredeyse her gün okuma eylemine zaman ayırmalıyız. Ayırdığımız zamanın çok veya az olması mühim değildir. Mühim olan okumada sürekliliği sağlayabilmektir. Her gün akademik anlamda yarım saat ile bir saat arası

okuma yapmak bireyin entelektüel anlayışına değer katacaktır. Okuma eylemi çevreden ve içinde bulunulan hayattan bağımsız olarak sadece yazar ve okuyucu arasına sıkıştırılmamalı metinler arası anlayışa sahip bir okuma yöntemi benimsenmeli ve yorumlar yapılmalıdır. Bu anlayış benimsenerek alışkanlık edinildiği zaman iyi bir okuyucu olma yolunda temel atılmıştır denilebilir (Akyol, 2011). İyi bir okuyucu da hemen hemen her gün okumaya zaman ayırarak okumadan bağımsız duruma gelmez ve okumada süreklilik sağlamış olur.

2.2. Motivasyon

2.2.1. Motivasyon Kavramı

Bu kavram ile ilişkili literatür tarandığında motivasyon sözcüğünün değişik şekillerde ele alındığı ve araştırmacıların bu kavramı birden fazla anlamda kullanıldığı görülmektedir. Motivasyon sözcüğünün birçok çalışmada “güdü” kelimesiyle eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (Akdoğan, 2018). Birey harekete geçmek için önce harekete geçmeyi istemelidir. Bireyde istek ve ihtiyaç nedeniyle oluşan harekete geçme arzusuna motivasyon denir (Gök, 2019). Motivasyonun kaynağını çocuğun kendisi ve çevresindekilerle ilgili algıları ile çocuğun, öğrenmesi hedeflenerek kendisine tanınan eğitsel etkinliğe odaklanıp etkinliğini tamamlaması için gereken kararlılığa sahip olmasını sağlayan bir olgudur (Viau, 2015).

Çocukların başarılı birer okur olabilmeleri için eğitimcilerin alanda yapılan çalışmaları takip ederek onlara okuma motivasyonu kazandırmak amacıyla rehberlik etmeleri gerekmektedir.

Motivasyon çocuğun sadece iç dünyasıyla ilgili değildir. Sosyal bir varlık olan insanın çevresi, yaşadığı toplum, eğitim aldığı kurum gibi birçok dış etken de çocuğun motivasyonu üzerinde etki sahibidir. Sınıfta eğitsel etkinliklerin öğrenmenin merkezinde tutulduğu düşünülürse eğitsel etkinliklerin olumlu motivasyonu sağlaması gerekir. Öğretmenin öğrencilere karşı olan davranışları da sınıfta motivasyonu etkiler. Öğretmen çocukların güdülenmesinde başlıca faktördür. İşlevsiz bir motivasyona sahip öğrenciler genelde yapmaları gerekeni yapmakta yani fazlasını yapmamaktadır. Araştırmalar ürüne dayalı olan kuiz, yazılı sınav ve testler gibi ölçme araçlarının öğrencilerin motivasyonuna zarar verdiğini göstermiştir. Öğrencinin motivasyonunu

etkileyen bir diğer unsur ise değerler, kanunlar ve kùltùrdùr. Öğrencilerin okulda kayda değer bir miktarda zaman geçirdiği bir gerçektir. Bazı okullar, çocukların özerkliği konusunda titiz davranırken bazıları disiplin ve itaat değerlerini korumaktadır. Özellikle yöneticiler, giriş-çıkış saatleri, kılık kıyafet, geç kalma, devamsızlık ve disiplinle ilgili mevzuatı temele aldıklarında öğrenciler mutlaka motivasyon açısından olumsuz etkilenecektir. Öğrencileri motive etmek isteyen öğretmen uzman olmalıdır. Ayrıca öğrettiklerine hakim olmalıdır. Öğretmenin kendisi öğretim için güdülenmiş olmalıdır. Güdülenmemiş bir öğretmenin öğrencilerini güdülemesi beklenemez (Viau, 2015). Öğretmen alanına hakim olduğu zaman öncelikle kendini derse motive etmiş olacaktır. Öğretmen öğrencilerini derse motive etmek için derslerinde teknolojiye yer verme, öğrencilerin ilgisini çeken örneklerden yararlanma, derse başlamadan önce yapılacaklar hakkında öğrenciyi bilgi vererek öğrenciyi derse hazırlama gibi yöntemleri kullanmalıdır.

Sancı (2002)'ya göre öğretmenlerin öğrencileri nasıl motive edecekleri ise aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerden daima iyisini bekleyin.
- İsteddiğiniz davranışı öncelikle kendiniz göstererek örnek ve model olun.
- Beklentilerinizi öğrencilerle paylaşın.
- Olumlu bir ortam tesis edin.
- Öğrencinin aktif katılımını sağlayın.
- Dersin öğrenilmeye değer olduğunu gösterin.
- Kendine saygıyı besleyin.
- Öğrencilerin ilgi alanlarından yararlanın.
- Öğrenci fikirlerinden yararlanın.
- Merak unsurunu kullanın.
- Öğrencileri zorlayın.
- Pekiştirme yöntemini kullanın.
- Bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerini kullanın.
- Yarışma/rekabeti kullanın.
- Stres yaratmayın.

2.2.2. Motivasyonun Oluşum Süreci

Motivasyonun, kişilerde spesifik şeylere karşı hissedilen ihtiyaç doğrultusunda başladığı görülmektedir. Bir diğer deyişle motivasyonun temelinde ihtiyaçlar yer alır. Bir ihtiyaç belirlediğinde kişide o ihtiyacı giderme gereksinimi ortaya çıkar. Böylelikle birey ilk olarak teşvik edici bir güç ile uyarılmaya başlanmış olur. İhtiyaçların karşılanmak üzere belirlenmesi ve kişinin iç ve dış etmenlerle uyarılmasından sonra kişi çeşitli şekillerde davranışa geçer. Burada kişinin temel hedefi gereksinimlerine yönelik duymuş olduğu isteğin doyumunu sağlamaktır (Cüceloğlu, 1991).

Motivasyon sürecinde temel olarak üç safha vardır:

1. Bireyi spesifik bir amaca yönlendiren güdüleyici hal,
2. Amaca ulaşabilmek için gösterilen tutum,
3. Amaca ulaşabilmek

Motivasyonun bu üç yönü bir döngü içinde oluşur. Güdüleyici hal, gösterilen tutuma, tutum ise amaca ulaşabilmeye liderlik eder. Amaca ulaşıldığında, güdü bir nebze geçici olarak giderilir.

Bireylerin genel olarak doyuma ulaştırmaya çalıştığı bazı gereksinimleri bulunmaktadır. Bireyde bu gereksinimlerin belirmesiyle birlikte güdülenme süreci belirir. İhtiyaçlar ister fiziksel ister ruhsal olsun, kişileri belli tutumlarda bulunmaya zorlamaktadır. Bireyde zorlayıcı bir gücün ortaya çıkması için uyarılmanın oluşması gerekmektedir. Bu zorlayıcı güç fiziki ve psikolojik güdülenmedir. İhtiyaçlarını gidermek üzere uyarılan birey üçüncü safhaya yani davranışa (harekete) geçer. İhtiyaçları giderilen birey tatmin olur.

Motivasyon döngüsünün ikinci evresi, dürtü veya ihtiyaç yüzünden bir çeşit hareket ortaya koymadır. Bu hareket genel olarak amaca ulaşmada ve bu şekilde temelde yer alan güdünün tatmininde aracı bir nitelik taşır. Örneğin, susamış bir kişi suya ulaşmak amacıyla bir davranış geliştirerek hareket geçer. Üçüncü safha ise amaca (hedefe) ulaşmadır. Susuz kalan bireyin suyu (hedef) bulduğunda içmesi ve susuzluk ihtiyacını gidermesi ile motivasyon döngüsü o anlık sona ulaşır (Yalçın, 2015).

2.2.3. Motivasyon Çeşitleri

Literatürde motivasyon üç şekilde karşımıza çıkmaktadır.

2.2.3.1. İçsel Motivasyon

Bireyin harekete geçmesini sağlayan, arzu ettiği şeyi ele geçirene dek bireyi aktif kılan ve doyum sağlandığında ise bireyin durmasını sağlayan teşvik edici kuvvete içsel motivasyon denir. Bireyler günün büyük bir bölümünü aktif yaşar. Birey çoğu zaman belli bir sonuca ulaşabilmek için üstün bir çaba sergiler. Bireyler isteseler bile durağan, pasif olarak hayatlarını devam ettiremezler. Peki, öyleyse bireyleri böylesine aktif yaşamaya iten güç nedir? Uzmanlara göre bireyleri böylesine aktif olmaya yönelten içsel motivasyon ve bireylerin gereksinimleridir. İnsanın gereksinimlerini ve motivasyonlarını doyuma ulaştırmaya çalışması içsel motivasyondur (Başaran, 1982). Bireyin kendi iç dünyasındaki itici bir güç yardımıyla istediği şeye ulaşmaya çalışması içsel motivasyon kaynaklı bir eylemdir.

Stipek (1993)'a göre, öğrenciler kendi içsel sebepleri için öğrenmeye ilgileri olduğunda etkili öğrenme gerçekleşir. Bir diğer söyleyişle, bireyler kendi istedikleri zaman öğrenirlerse iyi öğrenirler. İçsel motivasyonun dört perspektifi vardır: Bunlardan ilki, yetkinliktir. Bireyler, öğrenme faaliyetlerinde yeterliliklerini geliştirir ve duygularını “başarılı” şekilde olumlu olarak yaşarlar. İkincisi meraktır ve bireyler, beklentilerinden farklı aktiviteler olduğunda daha çok merak içinde olurlar. Üçüncü perspektif ise özerkliliktir. Bireylerin bir şeylerin kontrolünde olduğunu hissetmeye ihtiyaçları vardır. İnsanların bazı dış ödüller yerine daha kendi takdirine kalan faaliyetlere yönelik ilgisi olmaktadır. Dördüncü perspektif ise içselleştirilmiş motivasyondur. Bireyler, başarı değerlerini içselleştirdikleri için özünde ilginç ve eğlenceli olmayan akademik faaliyetlerle de ilgilenirler. Bu içsel motivasyon ile öğrenenler daha çok gayret gösterecekler ve onları daha fazla geliştirmeye olanak veren yöntemleri kullanmaya eğilimli olurlar. Dışsal motive olan öğrenciye göre daha zor görevleri tercih etmektedirler. İçsel motive olan öğrenciler bir doyum duygusu elde ettiği zaman öğrenmeleri daha başarılı olduğu görülmektedir (Stipek, 1993). Stipek'in içsel motivasyonun dört perspektifini açıklarken bireyin iç dünyasının dış kaynaklardan bağımsız olarak bireyin kendi ile baş başa kaldığında onu amacına ulaştıran, istediği şeye yönelmesini sağlayan güçler olduğunu

belirttiğini söylemek mümkündür.

2.2.3.2. Dışsal Motivasyon

Burada bireyi motive eden güç bireyin dışından gelmektedir.

Dışsal motivasyonu olan bir birey toplumdan onay bekler, sosyal statü sahibi olma, ödüllendirilme gibi dış sebeplere bağlı olarak aktivitesini başarmaya çabalar (Amorose ve Horn, 2000). Aktiviteye eğlence zevk için bağlanmaktan ziyade aktivitenin kendisi dışındakileri yani ödülleri almak için aktiviteye bağlanır (Vallerand, 2004). Bireyin hedefinde yaptığı iş değil, o işin sonucunda ulaşacağı ödül vardır.

2.2.3.3. Amotivasyon

Bireyin davranışları ve davranışlarının sonuçları arasındaki fark olarak amotivasyon kavramını tanımlamak mümkündür. Amotive birey motive olmayan bireydir. Amotive bireylerin dört belirgin özellik sergiledikleri görülmektedir. Bu özellikler:

- Fazla çaba sarf etmenin performans ve harekette başarıya ulaşmada yeterli olmadığına yönelik inançları
- Eylemin meydana getirilebilmesi için yeterli beceriye sahip olmadıklarına yönelik inançları
- Tüm eylemleri gerçekleştirmek için bireyin çok fazla çabaya gereksinim duyduğuna yönelik inançları
- Belirledikleri stratejilerle güzel sonuçlara ulaşamayacaklarına yönelik inançları

Bu olumsuz inançlar bireyin motive olmasının önüne geçmektedir. Amotive bireylerin niteliklerine odaklanıldığımızda bireyde oluşan inançların bireyin motivasyonu üzerinde doğrudan etkisi olduğu düşünülebilir (Gök, 2019). Amotive olmuş bireylerin hedefe nasıl ulaşabileceklerinden ziyade hedefe hangi yollarla ulaşamayacaklarını düşünüp vazgeçme eğiliminde oldukları görülür. Bu durum bireyin istediği şeye ulaşması için harekete geçmesini engeller.

2.3. Okuma Motivasyonu

Okuma eylemini temelde iki yöne ayırmak mümkündür. Bunlardan ilki temel kavrama, kelime dağarcığı, kelime tanıma ve ses farkındalığı gibi becerileri içine alırken ikinci yöne bakıldığında istekli olma bölümünü yani okuma motivasyonunu içine aldığı görürüz. Bahsedilen ikinci yön, öğrencinin okumayı konu alan zevklerini, okumayla ilgili isteklerini ve davranışlarını içerir. Öğrenci, okuma yetilerine sahip olsa da okumaya yönelik isteği yoksa öğrencinin iyi bir okuyucu olması beklenemez. Motivasyon kavramını düşünmeden okuma alanının incelenmesi mümkün değildir, çünkü okumanın büyük bir bölümü motivasyonla ilgili bir süreçtir. Motivasyonu kavramını önemsemeyen okumayı ele almak okumayı eksik bir şekilde değerlendirmek anlamına gelmektedir (Cambria ve Guthrie, 2010). Motivasyon kavramı olmadan okuma alanının ele alınması yanlıştır. Bireyi okumaya yönelten güç okuma motivasyonu olup bireyin ilgi, istek, davranış ve zevklerini içermektedir.

Birçok eğitimci, okuma motivasyonu bulunan öğrenciyi okuma eylemi gerçekleşirken eğlenen kişi şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımın doğru olma olanağı söz konusu olsa bile motivasyonun birçok türü vardır ve bu türlerden bazılarının eğlenmek veya coşkulu olmakla ilgisi bulunmamaktadır. Motivasyondan kasıt, birey için okuma ile ilgili inançlar, davranışlar ve değerlerdir. Bazı inanç ve değerler bireyi eğlenmeye yönlendirirken diğerleri bireyi sıkı çalışmaya yönleltebilir. Okuma motivasyonu ele alınırken güven, ilgi ve adanma kavramlarıyla karşılaşılmaktadır. Okumaya ilgili bir öğrenci bu eylemden keyif aldığı için, okumaya adanmış bir öğrenci okumanın önemli olduğunu düşündüğü için kendine güvenen bir öğrenci okuma eylemini yapabileceğine inancının olduğu için okumayı gerçekleştirebilir. Öğrencilerden bazıları bu kavramlardan tamamına sahip iken bazıları ise pek azına sahip olur (Cambria ve Guthrie, 2010).

Okuma motivasyonunun önemli yönlerinden biri de etkisinin ve beğenisinin okumayla bütünleşik olmasıdır (Okur, 2017). Ayrıca okuma motivasyonu bireyin okumaya yönelik istek ve ilgilerini etkileyerek bireyin eylemi gerçekleştirmek üzere harekete geçmelerini sağlar (Öztürk ve Aydemir, 2013). Bireyi harekete geçiren bu güç içsel veya dışsal kaynaklardan etkilenir.

Okuma motivasyonu; okumanın süreci, konusu ve sonucu ile ilgili olarak kişilerin bireysel hedeflerini, değerlerini ve inançlarını kapsamaktadır. Motivasyondaki temel özellik devamlı bir dönüşüm içinde ilgi, ihtiyaç ve çabanın var olmasıdır. Küçük yaşlardan itibaren eğitim süreçleri boyunca çocukların okumak için hamle yapmalarını, başarıyı tatmalarını ve okuma faaliyetiyle meşgul olmalarını sağlayan gücün tespit edilmesi oldukça önemli bir süreçtir (Kuşdemir, 2014). Erken yaşta belirlenen motivasyon kaynakları ebeveynlere ve öğretmenlere çocuğun okumaya motive edilebilmesi için yol gösterecektir.

Okumaya motive olmanın bir diğer yolu da kendini yetkin görmektir. Bandura, kendini yetkin olarak görmeyi şöyle tanımlar “belirlenen bir işin gerçekleştirilmesi için gerekli etkinlikleri yapma konusunda, kişilerin kendi yetenekleri hakkındaki olumlu yargılarıdır”. Kendi yetkinliğine inanan bireyler zor okuma metinlerini meydan okuyucuyu olarak görmekteler ve iyi bir okuma için bilişsel stratejilerini de etkili bir şekilde kullanarak başarılı olmak eğiliminde olurlar (Akyol, 2010). Okumayı sevdirmenin en önemli adımı, okumayı zorunluluk olmaktan çıkartıp, motivasyon unsurlarına dönüştürmektir. Eğitimin bireye sağlayabileceği en önemli katkı, birim bilgi birikimi değil, yaşam boyu işine yarayacak olan kendi kendine bilgiye ulaşma ve öğrenme becerileri kazandırmaktır. Okuma motivasyonu da bu amacın gerçekleşmesinde temel taşlardan biridir. Okuma eylemini motive etmek derslerde bu motivasyonu yaratmak demek, öğrencide akademik anlamda araştırma yapma merakı uyandırmak, edebiyat metinlerini okuyarak kendisi ve toplum adına düşünen birey olduğunun farkına varmasını sağlamak, böylece okumadan zevk almasını sağlamak anlamına gelir. Bu da, okuma eyleminin önemli ölçüde bir zorunluluk olmaktan çıkıp, giderek bir gereksinme biçimine dönüşmesi demektir. Öğrencinin kendine güvenini geliştiren, onu düşünmeye, okuduklarını ve düşündüklerini akıl yoluyla irdelemeye yönlendiren, öğrenciye dersi yalnızca öğrenen değil, oluşturan birey rolü veren bir eğitim sistemi içinde okuma eyleminin gerekliliğini öğrenci kendi kendine takdir edebilmelidir (Büyükkantarcıoğlu, 2006). Öğrenci okuma eyleminin gerekliliğine ikna olduğu zaman öncelikle içsel motivasyonunu sağlayacak ve okumaya yönelmiş olacaktır. Okuma eylemini bir zorunluluk olarak görmeyi bırakıp okumaktan zevk almaya başlayacaktır. Böylelikle okuma bir alışkanlık haline gelip giderek bir gereksinim haline gelmeye başlayacaktır.

2.3.1. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Aileler, okuma alışkanlıkları ile çocuklarına bir model teşkil ederler. Çocuklar, ilgilerini çeken konuları, meslekleri, dünya ve toplum olaylarını ve ev ile ilgili konular hakkında okuma yaparlar. Eğlenmek için yapılan okumalar kişisel olabileceği gibi yatma zamanı okunan hikâyeler aile aktiviteleri arasında sayılır. Gazete ve kitaplarla dolu olan evler okumanın değeri ile ilgili çocuklara açık bir mesaj göndermektedir. Okuma, okurlar için görüş açısını, anlayışını ve bilgiyi müzakere eden önemli bir etkinliktir. Okuma yapılmayan evlerde büyüyen çocuklar ise okumaya önem vermedikleri açıktır (Richards, 1998). Ebeveynlerin çocukları okumaya yönlendirmek için öncelikle çocukların çevrelerinde birtakım düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.

Öğrencileri bir davranışa yönlendirmenin bir yolu da öğretmenin bizzat kendisinin bu davranışa sahip olması ve kazandırılacak davranış bakımından öğrencilere örnek model olmaktır. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada da öğretmenin örnek olma durumu önem kazanmaktadır. Okuma alışkanlığına sahip olmayan bir öğretmenin öğrencilerine bu alışkanlığı kazandırması beklenemez. Öğretmenin çocuklarla birlikte doğal öğrenme ortamları oluşturması, öğrenme amaç ve hedeflerini belirlemesi, anlamlı etkinlikler arasından seçim yapma fırsatının olması, ilginç ve farklı metinlerin kullanılması, alternatif öğrenme stratejilerinin kazandırılması, işbirlikli bir ortam içinde çalışılması, uygun şekilde övgü ve ödül verilmesi, öğrenci merkezli değerlendirmelerin yapılması, öğretimin tutarlı ve interaktif şekilde yapılması, öğretmenin öğrencilerine karşı ilgili ve duyarlı olması okuma ve yazmada motivasyonu artıran diğer unsurlardır diyebiliriz (Akyol, 2010). Öğretmenlerin öğrencileri okumaya motive etmek için yapabileceklerini şöyle özetleyebiliriz:

- Öğrencinin yeteneğine ve ilgilerine uygun kitaplar önerilmeli, öğrencinin okuma yeteneği sık sık ölçülmeli ve değerlendirilmeli ve geri dönüt verilmelidir.
- Okunan metinle ilgili sorular sorulmalıdır.
- Okullarda ve dersliklerde kütüphaneler oluşturulmalıdır.
- Ders programlarında okumaya daha fazla zaman ayrılmalıdır.
- Öğrenciler ders dışı faaliyetlerde okumaya yönlendirilmelidir.
- Derse mümkün olduğunca farklı ve ilgi çekici kitaplar getirilmelidir,

- Öğrencilerin okuma ilgileri, gözlem, görüşme, kompozisyon, kitap adı testi gibi tekniklerle belirlenmelidir.
- Sınıf içinde okumaya yönelik birçok faaliyet düzenlenmelidir.
- Kitap tartışması, açık oturum, haftanın ayın okuyucusu ve kitabı, kitap sergileri, kütüphane ödevleri vb. çalışmalar öğrenciyi okumaya teşvik eder.
- Öğrenciler tiyatro, sinema, konser, müze-sanat galerileri gibi sosyal faaliyetlere yönlendirilmelidir.
- Öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır (Güçel, 1993).

Çocuklarda okumaya yönelik ilginin uyandırılması, var olan ilginin korunması ve çocuğa okumayı sevdirebilmek için kendilerinin okuma konularını seçmesi sağlanmalıdır. Ancak bunun sadece okul ortamında sağlanması yeterli değildir. Çocukların boş zamanlarında da okumaya yönelmeleri için onlara alfabe ve çocuk dergileri de verilmesi gerekmektedir. Çünkü çocuklardaki okuma motivasyonu, hiçbir zaman bu dönemdekinden daha ileri düzeyde bulunmayacaktır. Bu dönemdeki okuma motivasyonu kaybedilirse, tekrar kazanılması ileride neredeyse hiçbir vakit mümkün olmayacaktır denilebilir. Çocuk dergilerinin, çocuklarda okumaya yönelik ek bir motivasyon sağladığı görülmüştür. Dergiler birçok insan için boş zamanların değerlendirilmesinde başta gelen okuma metinlerini oluştururlar. Erişkinlerin motivasyonunu sağlayan dergiler, çocukları da motive etmektedir. Dergilerdeki renkli resimler, kısa metinler, serbest yazı stili, çeşitli metin türleri, zorluk dereceleri ve ele alınan değişik konular her yaşta insanın ilgisini çekebilecek nitelikte öğelerdir. Dergi okumak çocuk için zorunluluk olmadığı için istediğinde okumayı bırakabilir, ya da isterse sonuna kadar okuyabilir. Dergiler aynı zamanda çocukta yeni çıkacak sayıya karşı bir beklenti ve heyecanda oluşturabilir bu durum okumanın sürekliliğini sağlayacaktır (Yıldız, Okur, Arı, ve Yılmaz, 2010). Çocukları sevebilecekleri yayınlarla karşılaştırmak onların okumaya yönelmesini sağlayacaktır. Çocukların sadece okul ortamında kitaplarla ve dergilerle karşılaşması okuma motivasyonu edinmeleri için çoğu zaman yeterli olmayacaktır. Onları çok küçük yaşlardan itibaren dergiler, oyun kitapları, masal ve hikaye kitapları gibi türlerle bir araya getirmek gereklidir.

2.3.2. Okuma Motivasyonunun Eğitsel Unsurları

Motivasyonun sağlanması okuma sorumluluğunun üstlenilmesinde başarılı sonuçlara ulaşılmasını sağlayan bir temel taşıdır. Okumada motivasyonun sağlanması ve okumaya katılımın sağlanması için temel oluşturan on eğitsel unsura yer verilmiştir. Bunlar:

- Kavramsal Yönelim

Kavramsal yönelim; bilginin tanımlanması ve duyurulması aynı zamanda öğrenme beklentilerini ve hedeflerini yönergelerle belirtilmesi anlamlarına gelmektedir.

- Gerçek Hayat Eğitimi

Bireyin, içsel motivasyonu arttıran tecrübelerle desteklenmesini sağlayan okuma eğitimini içerir.

- Özerlik Desteği

Özerklik desteği, eğitimcinin rehber olma durumunu ifade etmektedir. Eğitim uzmanı, öğrencinin öğrenme hedeflerine ve kaynaklara ulaşmasını sağlamak için metin seçmesinde yardımcı olur.

- İşbirlikçi Öğrenme

Metindeki algıları paylaşmaya ve bilginin yapılandırılmasına olanak sağlayan öğrenme topluluğunu içermektedir.

- Övgü ve Ödüller

Ödül ve övgüler okuma motivasyonunu olumlu şekillendirmektedir. Ödül, öğrenme hedeflerini konu alıyorsa ve övgü samimi ve içten şekilde aktarıldıysa etkinin arttığı görülmektedir.

- İlginç Metinler

Bu tür metinler çalışılmış, planlanmış, bilgi ve öğrenme hedefleriyle ilgili materyallerin ve kaynakların elde edildiğini ifade eder. Buradaki materyaller ve kaynaklar çocuklardaki okuma yeterlilikleriyle örtüşmelidir.

- Strateji Eğitimi

Strateji eğitimi, metindeki bilgilerin kazanımının açık öğrenme davranışlarıyla sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Belli başlı okuma stratejileri modelleme, koçluk yapma ve yapı kurmayı (scaffolding) içerir.

- Değerlendirme

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, tanımlanmış bilgi ve öğrenme hedeflerini destekler nitelikte olmalıdır. Ayrıca öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş

aktiviteleri (portfolyo) ve objektif değerlendirmelerin (standart testler) kombinasyonunu içermesi gerekmektedir.

- **Öğretmen Katılımı**

Öğretmen, öğrencinin ilgisinin ve bilgisinin farkında olmalıdır. Öğrencinin öğrenmesiyle ilgilenmeli dahası öğrenci için gerçekçi hedefler oluşturulmalıdır.

- **Kohezyon**

Kohezyon, yukarıdaki eğitsel unsurların eğitim sırasında kombine bir şekilde bir arada kullanılmasıyla oluşturmaktadır (Gök, 2019).

2.3.3. Okuma Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar

Sancı (2002), 6. sınıf öğrencilerinin kültürel, sosyal ve ekonomik durumlarının, okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Alt grubun dışsal denetime bağımlı olan okumaya yönelik ilgilerinin orta ve üst gruptaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin okumaya dışsal sebepler yüzünden yöneldiklerinin göstergesidir. Kültürel, sosyal ve ekonomik açıdan alt sınıfı oluşturan öğrencilerin dışsal motivasyonlarının içsel motivasyonlarıyla pekiştirilmesi gerektiği, bu nedenle alt gruptaki öğrencilerin içinde yaşadıkları çevrenin düzenlenmesi, öğrencileri okumaya yöneltecek önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2011), 5. sınıflarda okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı sosyoekonomik sınıflardan 481 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan en önemlisi, okuduğunu anlamada motivasyon süreçlerinin de bilişsel süreçler kadar etkili olduğunun belirlenmesidir. Öğrencilerin bireysel eğilimlerinden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonlarının etkili olduğunu fakat dışsal motivasyonun etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul dışında da merakları ve ilgileri yönünde yayınları okumaya zaman ayırdıkları görülmektedir. Fakat okuldan kaynaklanan okumalarda hem dışsal hem de içsel motivasyondan etkilenirken dışsal motivasyonun etkisinin daha belirgin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına okuma alışkanlıklarının doğrudan etki etmediği belirlenmiştir.

Bozkurt (2013), araştırmasında, 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarını çeşitli değişkenler bakımından incelenmiş ve okuma düzeyleri ile bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma

sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri, cinsiyet ve ailenin kitap alma durumu değişkenleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık bulmuştur ancak çevresindekilerden en çok kitap okuyan bireye göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ile okuma motivasyonu arasında anlamlı farklılık bulunurken, çevresindekilerden en fazla kitap okuyan birey ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı farklılık olmadığı, ailenin kitap alma durumu ile içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun rekabet alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, dışsal motivasyonun tanınma, sosyal ve uyum alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu ve alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Gök (2019), 2015-2016 öğretim yılında rasgele seçtiği 6 adet ilkokulda 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan 282 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri ile birlikte çalışmasını yapmıştır. Çalışmada veri toplama araçları Başlangıç Düzeyi Okuyucuları (BDO) Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'dir. Çalışmada ailelerin okuma inançlarının BDO'ların okuma motivasyonlarına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmaya göre çocukların kitaplardan yeni adlar, renk ve şekiller gibi yeni kavramları öğrendiklerini düşünen, kitap okurken çocuğu ile kitaptaki resimler hakkında konuşan, kitap okurken çocuğuna birçok soru soran, okumanın çocukların daha iyi birer dinleyici ve konuşmacı olmalarına yardım sağladığına inanan ailelerin çocuklarının okuma motivasyonu daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dede (2019), Sakarya'da bir ilkokulda 4.sınıfta okuyan 26 öğrenci ile yaptığı çalışmasında öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın yapı ve amacına uygun olarak deneysel desen tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grupları belirleyerek çalışmasına başlayan araştırmacı veri toplama araçları olarak Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği ve okuma metinleri kullanmıştır. Araştırmacı çalışmasının sonunda öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı

metinlerin onların okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve verilerin normal dağılımı uygunluğuna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel nitelikte bir araştırma olup, tarama modelleri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009). Araştırma, tarama modellerinden genel tarama modellerine uygundur. Genel tarama modelleri, çok sayıda birimden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Tarama modeli esas alınarak yapılan araştırmanın kuramsal evrenini Antalya ili Konyaaltı ilçesindeki Özel Konyaaltı Okyanus İlkokulu ve Antalya ili Serik ilçesindeki Özel Akdeniz Yükseliş İlkokulu'nda 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen çalışılabilir örnekleme ise belirtilen okullarda öğrenim görmekte olan 101 3. sınıf öğrencisi ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik esas alınmıştır. Araştırmacının belirtilen öğrenciler ve ebeveynleri ile çalışmasının nedeni kolay ulaşılabilirliktir.

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek için Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) ve yetişkinlerin okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği

Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Schutte ve Malouf tarafından geliştirilen ölçek 4 faktör ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlanma sürecinde dilsel eşdeğerlik çalışmaları, geçerlik (yapı geçerliği) analizleri ve güvenilirlik analizleri şeklinde üç temel aşama izlenmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmalarının ardından uyarlama çalışmaları için ölçeğin orijinal formunun geliştirildiği gruba benzer bir çalışma grubuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunu 201 üniversite öğrencisi, 11 öğretmen ve 49 diğer meslek grubu (avukat, doktor, hemşire vb.) olmak üzere toplam 250 kişi oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AMOS programı ile yapılan analiz sonucunda, uyum indeksleri kabul edilebilir sınırlarda olan 19 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Toplam 19 maddeden oluşan ölçeğin benlik (8 madde), yeterlilik (4 madde), tanınma (3 madde) ve diğer (4 madde) olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyine karar verebilmek için "test- tekrar test" yöntemi kullanılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, yetişkinlerin okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılabilecek geçerli yapıya ve güvenilir ölçümler yapma özelliğine sahip bir ölçek formuna ulaşılmıştır.

3.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği (Çocuklar İçin)

Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) Okuma Motivasyonu Ölçeği, Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilmiş çok boyutlu bir ölçektir. Ölçek, üzerinde yapılan çalışmalar (Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999) sonunda 11 faktör ve 54 maddeden oluşan bir yapıya kavuşturulmuştur. OMÖ, Wang ve Guthrie (2004) tarafından yeni bir analize tabi tutularak, üç faktörlü yapıdan farklı olarak içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktörden oluşan yeni bir model geliştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmalarının ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarına 9- 12 yaşlarında 590 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Geçerlik Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör

Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2 = 457.77$, $p=.000$, $df=182$, $\chi^2 df 2 = 2.51$) anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.051$, $RMR=.038$, $GFI=.93$, $AGFI=.91$, $CFI=.89$, $NFI=.83$ olarak bulunmuştur. Sonuç olarak altı faktör ve 21 madden oluşan, iyi derecede yapı geçerliğine sahip bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği, 21 maddeden ve içsel motivasyon ile dışsal motivasyon olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. İçsel motivasyonun ilgi ve merak olmak üzere iki alt boyutu varken dışsal motivasyonun tanınma, sosyal, rekabet ve uyum olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır.

Ölçek uygulanırken birinci aşamada öğrencilerle hangi kitapları okudukları, okumayla ilgili sınıfta ne gibi etkinlikler yaptıkları, okumayla ilgili kendilerine ne gibi ödevler verildiği konularında sohbet edildi. Daha sonra ölçeğin uygulama yönergesi doğrultusunda verilen örnekler sınıf tahtasına yazılarak örnek işaretlemeler yapıldı. Böylece öğrenciler hem zihinsel olarak hazırlanmış hem de ölçeğin işaretlenme tekniği konusunda bilgilendirilmiş oldular. Bu çalışmaların ardından araştırmacı her maddeyi yüksek sesle okuması ve öğrencilerin kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleriyle ölçek uygulanmış oldu. Öğrenciler, kesinlikle gerçek düşüncelerini yansıtan seçeneği işaretlemeleri konusunda ikna edilmeye çalışıldı.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 21 – Statistical Package for Social Sciences programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve anlam çıkarıcı istatistik olmak üzere iki temel yaklaşımdan yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). SPSS programında her bir ölçek için öğrencilerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistiklerden, ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve meslek grubuna göre farklılığı için parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney u-testi ve Kruskal Wallis H-testinden yararlanılmıştır.

Çalışma kapsamında kullanılan Yetişkin motivasyon ölçeğinde toplam 19 madde olması sebebiyle ölçekten alınacak en düşük puan 19 (19x1) ve en yüksek puan 95 (19x5) olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Çocuklar İçin Okuma Motivasyonu ölçeğinden elde edilecek en düşük puan 21 (20x1) ve en yüksek puan 84 (21x4) olarak belirlenmiştir. Tüm istatistiksel işlemler hesaplanan toplam puanlar

üzerinden gerçekleştirilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Değişken	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Yığılmalı yüzde
Kadın	72	71,3	71,3	71,3
Erkek	29	28,7	28,7	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 101 ebeveynin 72’sinin kadın (%71,30) ve 29’unun erkek (%28,70) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında çalışmada yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Değişken	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Yığılmalı yüzde
Kız	44	43,6	43,6	43,6
Erkek	57	56,4	56,4	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 101 öğrencinin 44’ünün kız (%43,60) ve 57’sinin erkek (%56,40) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Değişken	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Yığılmalı yüzde
Yaş	20-30 arası	4	4,0	4,0
	31-40 arası	67	66,3	70,3
	41 ve üzeri	30	29,7	100,0
	Toplam	101	100,0	100,0

Tablo 3 incelendiğinde ebeveynlerin 4'ünün 20-30 yaş aralığında, 67'sinin 31-40 aralığında ve 30'unun 40 yaşının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre ebeveynlerin çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında olduğu ve 20-30 yaş arasındaki ebeveynlerin sayısının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Ebeveynlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Değişken	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Yığılmalı yüzde
Eğitim durumu	İlkokul	4	4,0	4,0
	Ortaokul	2	2,0	5,9
	Lise	36	35,6	41,6
	Lisans ve ön lisans	53	52,5	94,1
	Yüksek lisans	4	4,0	98,0
	Doktora	2	2,0	100,0
	Toplam	101	100,0	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılanların toplam 101 ebeveynin 4'ü ilkokul, 2'si ortaokul, 36'sı lise, 53'ü lisans veya ön lisans, 4'ü yüksek lisans ve 2'si doktora düzeyinde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre çalışmaya katılanların %52,50'si lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim görürken, %35,60'ı lise mezunudur. Elde edilen bu sonuca göre ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin mesleklere göre dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Ebeveynlerin Mesleklere Göre Dağılımları

Değişken	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Yığılmalı yüzde
Özel sektör	33	32,7	32,7	32,7
Kamu hizmetleri	6	5,9	5,9	38,6
Mimar mühendis	10	9,9	9,9	48,5
MeslekSağlık sektörü	10	9,9	9,9	58,4
Eğitim sektörü	15	14,9	14,9	73,3
Ev hanımı	27	26,7	26,7	100,0
Toplam	101	100,0	100,0	

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılanların 33'ü (%32,70) özel sektörde, 6'sı (%5,90) kamu hizmetlerinde, 10'u (9,90) mimar veya mühendis gibi teknik işlerde, 10'u (%9,90) sağlık sektöründe, 15'i (%14,90) eğitim sektöründe ve 27'si (%26,70) ev hanımı olarak çalışmaktadırlar. Buna göre katılımcıların meslek gruplarına göre eşit bir dağılıma sahipken özel sektörde çalışanların oranının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ilk olarak veri toplama aracı olarak kullanılan iki farklı ölçeğin alt boyutları ve ölçekten elde edilen toplam puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir.

Gözlenen Değişkenlerin Normal Dağılıma Uygunluğu

Uygun analiz türünü belirlemek amacıyla çalışmada ilk olarak değişkenlerin dağılımının normallik ve homojenlik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ilk olarak ebeveynlerin okuma motivasyon düzeyini belirlemek için kullanılan "Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği" için uygulanan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Ebeveyn Ölçeğinin Normal Dağılıma Uygunluk Testi

Değişken	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Benlik	,149	101	,000	,958	101	,003
Yeterlilik	,130	101	,000	,967	101	,012
Tanınma	,139	101	,000	,956	101	,002
Diğer	,123	101	,001	,957	101	,002
Ebeveyn motivasyon	,093	101	,031	,966	101	,010

Örnekleme sayısının 30'dan fazla olması sebebiyle Tablo 6'daki Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre hem ebeveynlerin genel motivasyon düzeyleri hem de ölçeğin alt boyutlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bunun ardından çalışma kapsamında kullanılan ikinci ölçme aracı olan “Çocuklar İçin Okuma Motivasyon Ölçeği” için uygulanan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Çocuklar İçin Kullanılan Ölçeğin Normal Dağılıma Uygunluk Testi

Değişken	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
İçsel motivasyon	,153	101	,000	,912	101	,000
Dışsal motivasyon	,116	101	,002	,960	101	,004
Öğrenci motivasyonu	,108	101	,006	,952	101	,001

Tablo 7 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre hem çocukların genel motivasyon düzeyleri hem de ölçeğin alt boyutlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Her iki ölçek için elde edilen sonuçlar bir bütün olarak incelendiğinde ölçeklerden elde edilen toplam puanlar ile ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermemesi sebebiyle çalışmada parametrik olmayan analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt probleminde “İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonlarının öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu sebeple ebeveyn ölçeğinin alt boyutları olan benlik, yeterlik, tanınma ve diğer bağımsız değişkenler olarak belirlenirken çocukların genel motivasyon düzeyi bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir. Buna göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Korelasyon Analizi Sonuçları

		Ebeveyn motivasyon	Öğrenci motivasyon
Ebeveyn_motivasyon	Pearson Correlation		-,015
	Sig. (2-tailed)	1	,885
	N	101	101
Öğrenci_motivasyon	Pearson Correlation	-,015	1
	Sig. (2-tailed)	,885	
	N	101	101

		Öğrenci motivasyonu				
		Benlik	Yeterlilik	Tanınma	Diğer	
Öğrenci motivasyonu	Pearson Correlation	-,002	-,046	-,070	,070	
	Sig. (2-tailed)	1	,986	,647	,486	,490
	N	101	101	101	101	101
Benlik	Pearson Correlation	-,002	,600**	,248*	,437**	
	Sig. (2-tailed)	,986	1	,000	,012	,000
	N	101	101	101	101	101
Yeterlilik	Pearson Correlation	-,046	,600**	1	,245*	,484**
	Sig. (2-tailed)	,647	,000	1	,014	,000
	N	101	101	101	101	101
Tanınma	Pearson Correlation	-,070	,248*	,245*	1	,372**
	Sig. (2-tailed)	,486	,012	,014	1	,000
	N	101	101	101	101	101
Diğer	Pearson Correlation	,070	,437**	,484**	,372**	1
	Sig. (2-tailed)	,490	,000	,000	,000	1
	N	101	101	101	101	101

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

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

Tablo 8 incelendiğinde öğrenci motivasyonunun benlik alt boyutuyla korelasyon katsayısı -0,002 olduğu bulunmuştur. Bulunan değer sıfıra yakın olduğu için aradaki ilişki zayıftır. Korelasyon anlamlılığına bakıldığı zaman P wise $(0,986) > \alpha(0,005)$ olduğundan korelasyon anlamsızdır.

Tabloda öğrenci motivasyonunun yeterlilik alt boyutuyla korelasyon katsayısı -0,046 olduğu bulunmuştur. Bulunan değer sıfıra yakın olduğu için aradaki ilişki

zayıftır. Korelasyon anlamlılığına bakıldığı zaman P wise $(0,647) > \alpha(0,005)$ olduğundan korelasyon anlamsızdır.

Öğrenci motivasyonunun tanınma alt boyutuyla korelasyon katsayısı $-0,070$ olduğu bulunmuştur. Bulunan değer sıfıra yakın olduğu için aradaki ilişki zayıftır. Korelasyon anlamlılığına bakıldığı zaman P wise $(0,486) > \alpha(0,005)$ olduğundan korelasyon anlamsızdır.

Öğrenci motivasyonunun diğer alt boyutuyla korelasyon katsayısı $-0,070$ olduğu bulunmuştur. Bulunan değer sıfıra yakın olduğu için aradaki ilişki zayıftır. Korelasyon anlamlılığına bakıldığı zaman P wise $(0,490) > \alpha(0,005)$ olduğundan korelasyon anlamsızdır.

Öğrenci motivasyonunun ebeveyn motivasyonu ile korelasyon katsayısı $-0,015$ olduğu bulunmuştur. Bulunan değer sıfıra yakın olduğu için aradaki ilişki zayıftır. Korelasyon anlamlılığına bakıldığı zaman P wise $(0,885) > \alpha(0,005)$ olduğundan korelasyon anlamsızdır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt probleminde “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrenciler İçin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	U	Z	p
İçsel motivasyon	Kız	44	51,88	1215,50	-0,26	.791
	Erkek	57	50,32			
Dışsal motivasyon	Kız	44	54,94	1080,50	-1,19	.234
	Erkek	57	47,96			
Öğrenci motivasyonu	Kız	44	54,20	1113,00	-0,96	.334
	Erkek	57	48,53			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin içsel motivasyonlarının ($z=-0,26$, $p>.05$), dışsal motivasyonlarının ($z=-1,19$, $p>.05$) ve genel motivasyon düzeylerinin ($z=-0,96$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin hem içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt probleminde “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre ebeveynlerin benlik, yeterlik, tanınma ve diğer alt boyutları ile genel motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Ebeveynler İçin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra		U	Z	p
				ortalaması			
Benlik	Kız	72	51,47	1010,50	-0,25	.801	
	Erkek	29	49,84				
Yeterlilik	Kız	72	48,28	848,00	-1,48	.139	
	Erkek	29	57,76				
Tanınma	Kız	72	48,10	835,00	-1,58	.114	
	Erkek	29	58,21				
Diğer	Kız	72	47,61	800,00	-1,84	.065	
	Erkek	29	59,41				
Ebeveyn motivasyon	Kız	72	48,73	880,50	-1,22	.219	
	Erkek	29	56,64				

Tablo 10 incelendiğinde ebeveynlerin benlik ($z=-0,25$, $p>.05$), yeterlik ($z=-1,48$, $p>.05$), tanınma ($z=-1,58$, $p>.05$) ve diğer ($z=-1,84$, $p>.05$) alt boyutları ile ebeveyn motivasyon ölçeğinin tamamından elde edilen sonuçların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($z=-1,22$, $p>.05$).

Elde edilen bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin ebeveynlerin hem motivasyon ölçeğinin alt boyutlarında hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre kadın ve erkek ebeveynlerin genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt probleminde “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin ebeveynlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Ebeveynlerin Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Öğrenci motivasyonu	Ebeveyn Cinsiyeti	N	Sıra ortalaması	U	Z	p
İçsel motivasyon	Kız	72	49,86	962,00	-0,61	.536
	Erkek	29	53,83			
Dışsal motivasyon	Kız	72	51,01	1043,00	-0,08	.994
	Erkek	29	50,97			
Öğrenci motivasyonu	Kız	72	50,77	1027,50	-0,12	.901
	Erkek	29	51,57			

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin içsel motivasyonlarının ($z=-0,61$, $p>.05$), dışsal motivasyonlarının ($z=-0,08$, $p>.05$) ve genel motivasyon düzeylerinin ($z=-0,12$, $p>.05$) ebeveynlerinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre ebeveynlerin cinsiyet değişkeninin öğrencilerin hem içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre kadın ve erkek ebeveynlerin çocuklarının içsel ve dışsal motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt probleminde “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin yaş durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin ebeveynlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Yaş Değişkeni İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişken	Yaş	N	Sıra ortalaması	ki-kare	df	p
İçsel motivasyon	20-30 arası	4	75,38	2,921	2	.232
	31-40 arası	67	50,16			
	41 ve üzeri	30	49,62			
Dışsal motivasyon	20-30 arası	4	64,25	2,734	2	.255
	31-40 arası	67	53,18			
	41 ve üzeri	30	44,37			
Öğrenci motivasyonu	20-30 arası	4	69,63	2,497	2	.287
	31-40 arası	67	52,02			
	41 ve üzeri	30	46,23			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin içsel motivasyonlarının ($\chi^2=2,92$, $p>.05$), dışsal motivasyonlarının ($\chi^2=2,73$, $p>.05$) ve genel motivasyon düzeylerinin ($\chi^2=2,49$, $p>.05$) ebeveynlerinin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre ebeveynlerin yaşı öğrencilerin hem içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre farklı yaş gruplarındaki ebeveynlerin çocuklarının içsel ve dışsal motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı alt probleminde “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin mesleki durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin ebeveynlerinin mesleki durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Mesleki Durum Değişkeni İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Meslek	N	Sıra ortalaması	ki-kare	df	p
İçsel motivasyon	Özel sektör	33	50,20	0,846	5	.974
	Kamu hizmetleri	6	57,25			
	Mimar mühendis	10	45,55			
	Sağlık sektörü	10	54,20			
	Eğitim sektörü	15	49,67			
	Ev hanımı	27	52,17			
Dışsal motivasyon	Özel sektör	33	49,05	0,529	5	.991
	Kamu hizmetleri	6	50,50			
	Mimar mühendis	10	52,50			
	Sağlık sektörü	10	56,40			
	Eğitim sektörü	15	50,27			
	Ev hanımı	27	51,35			
Öğrenci motivasyonu	Özel sektör	33	49,12	0,603	5	.988
	Kamu hizmetleri	6	52,17			
	Mimar mühendis	10	48,50			
	Sağlık sektörü	10	56,10			
	Eğitim sektörü	15	50,23			
	Ev hanımı	27	52,50			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin içsel motivasyonlarının ($\chi^2=0,85$, $p>.05$), dışsal motivasyonlarının ($\chi^2=0,53$, $p>.05$) ve genel motivasyon düzeylerinin ($\chi^2=0,60$, $p>.05$) ebeveynlerinin mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre ebeveynlerin mesleği öğrencilerin hem içsel ve dışsal

motivasyonları üzerinde hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre farklı meslek gruplarındaki ebeveynlerin çocuklarının içsel ve dışsal motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemi olan “İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonlarının öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde etkisi var mıdır?” sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle ebeveynlerin okuma motivasyonlarının çocukların okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen Çakmak ve Yılmaz’ın (2009) okulöncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine yaptıkları çalışmada ailelerin çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına etkisini öğrenmek amacıyla öncelikle çocukların okumaya ilgi duymaları için anne ve babaların kitap veya başka bir materyali okumaları ve bu durumun çocuklar tarafından gözlemlenip gözlemlenmediğine bakılmıştır. Çalışmada çocukların büyük çoğunluğunun (%72) okuma yaparken anne veya babasını gözlemlediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında ailelerin çocuklarının kitap okuma alışkanlığı kazanması için çocuklarına kitap almaları, kitap okumaları, onlara masal anlatmaları gibi etkinlikler yaptıkları ve böylelikle çocukların ileride okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik onları güdüledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bu durumun sebebinin çalışılan grupların farklılığı olduğu söylenebilir.

Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelemiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonu yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin motivasyon kaynağı olarak ilk sırada aileyi göstermeleri önemlidir. Bu durum araştırmanın birinci alt problemi sonucunda elde edilen bulgularla benzerlik göstermemektedir. Yılmaz’ın çalışmasında ortaokul öğrencileri ve motivasyon kaynağı olarak ebeveynler gösterilirken bu çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencileri ve ebeveynleri ile yapıldığı için farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

Öztürk ve Aydemir (2013), BDO'larının okuma motivasyonlarını, günlük kitap okuma süreleri ve ailelerin okuma durumuna göre değerlendirmişlerdir ve çalışmalarının sonucunda; günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu arttırdığı, anne babalarının kitap okuyup okumadıklarının ise öğrencilerin okuma motivasyonunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre anne ve babanın kendi başına yaptığı okuma etkinliklerinin çocuklarda herhangi bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum birinci alt probleme ilişkin bulgularla tutarlılık göstermektedir. Çalışmalarda anne babaların kitap okuyup okumamasının öğrencilerin okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığının görülmesi çalışmaların güvenilirliğini destekler niteliktedir.

Ülper (2011) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin aile boyutuna ilişkin güdüleyici etmenlerle “ara sıra” karşılaştığını tespit etmiştir. Bir diğer deyişle ebeveynler bu düzeydeki çocuklarını okumaya yöneltecek davranışları ara sıra sergilemektedirler. Buna karşın lise öğrencileri ise “ender olarak” okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmaktadırlar. Diğer bir deyişle bu düzeydeki ebeveyn davranışları okumaya ender olarak güdüleyici boyuttadır. Bu bulgular, ilköğretimden lise düzeyine gidildikçe ailelerin okumaya güdüleyici olmaya ilişkin davranışlarının görülme sıklığının düştüğüne işaret etmektedir. Bu durum çalışmanın benzer sonuçlar taşıdığını göstermekte ve güvenilirliğini desteklemektedir.

İkinci alt problem olan “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu ele alındığında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin hem içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Wigfield ve Guthrie (1997) yaptıkları araştırmada çocukların okuma motivasyonlarının farklı yönlerini, okuma mesafesi ve okuma miktarının motivasyonla olan ilişkisini incelediler. Okuma motivasyonunu çok boyutlu olarak bulurken, okuma miktarı ve okuma mesafesinde içsel motivasyon dışsal motivasyondan daha etkilidir sonucuna ulaştılar. Çalışmada okuma motivasyonunun bazı boyutlarında kızların motivasyonları erkeklerinkinden daha yüksek bulundu.

Bu durum ikinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgularla kısmen benzerlik göstermektedir. Kız ve erkek sayılarının farklı olduğu başka çalışmalar yapılarak bu alt probleme ilişkin bulgular desteklenebilir.

Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesiyle ilgili yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurularak okuma motivasyonları incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Okuma sebebi alt boyutunda da kız öğrencilerin ortalama puanının erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durum istatistikî olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre kitap okuma motivasyonu bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi durumda olduğu ifade edilebilir.

Cinsiyet değişkeni öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonları üzerinde önemli bir etkidir. Yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Karahan, 2015).

Üçüncü alt problem olan “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma motivasyonları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkeninin ebeveynlerin hem motivasyon ölçeğinin alt boyutlarında hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre kadın ve erkek ebeveynlerin genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde ebeveynlerin okuma motivasyonlarını kapsayan herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Ancak yetişkinlerde okuma motivasyonunun incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları;

Bayram (2008) gazete okurlarının okuma motivasyonları ve doyumları üzerine yaptığı çalışmada doyum faktörünün okuyucuların cinsiyetlerine göre farklılaşmasına bakıldığında cinsiyete göre belirlenen değerlerin birbirine yakın hesaplandığı görülmüştür. Bu durum cinsiyetin okuma motivasyonları ve doyumlarında belirleyici olmadığını gösterir.

Karahan (2015) öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi

Öğretmenliği bölümlerinde son sınıf öğrencisi olan 433 öğretmen adayıyla çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri iyi olarak bulunurken cinsiyet değişkenine bakıldığında kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilerin okuma motivasyonlarından daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Dördüncü alt problem olan “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu incelendiğinde, elde edilen bulgulara göre; ebeveynlerin cinsiyet değişkeninin öğrencilerin hem içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre kadın ve erkek ebeveynlerin çocuklarının içsel ve dışsal motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesiyle ilgili yaptığı çalışmada anne öğrenim düzeyi okur-yazar değil ve ilkokul olan öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düşük, ortaokul olan öğrencilerin orta ve lise ile üniversite olan öğrencilerin ise yüksek düzeyde olarak bulmuştur. Bu bulguya göre anne öğrenim düzeyinin öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyon düzeyi üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. Ayrıca baba öğrenim düzeyi üniversite olan grubun kitap okumaya yönelik motivasyon düzeyinin yüksek, diğer grupların ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyon düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmanın beşinci alt problemi olan “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin yaş durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde ebeveynlerin yaşının öğrencilerin hem içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre farklı yaş gruplarındaki ebeveynlerin çocuklarının içsel ve dışsal motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde ilgili araştırmayla karşılaştırabileceğimiz okuma motivasyonlarında ebeveynlerin yaş durumuna göre farklılaşmanın incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmanın altıncı alt probleminde “İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin mesleki durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgulara baktığımızda ebeveynlerin mesleğinin öğrencilerin hem içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre farklı meslek gruplarındaki ebeveynlerin çocuklarının içsel ve dışsal motivasyonları ile genel motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın tarandığında sosyoekonomik durumun okuma motivasyonu üzerinde etkisi ile ilgili bulgulara rastlamak mümkündür. Ataş (2015)’ın ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelendiği çalışmasında sosyoekonomik düzey bakımından alt grupta yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarının diğer gruplardan daha düşük olduğu bulunmuştur. İlkokulda görülen bu sonucun aksine lise düzeyindeki alt sosyoekonomik grupta bulunan öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin ve okumaya verdikleri değer diğer gruplardan daha yüksek olduğu yönünde araştırma bulguları bulunmaktadır (Dökmen, 1994).

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Bu araştırmadan hareketle öğrencilerin okuma motivasyonlarının birçok değişkenden etkilenebileceği göz önünde bulundurularak eğitimciler ve ebeveynler tarafından uygun koşulların sağlanmasına daha çok dikkat edilmelidir.

2. Okuma motivasyonunun dinamik özelliğine dikkat edilerek gelişiminin ve sürekliliğinin sağlanması için özellikle eğitimin ilk yıllarından itibaren gerekli çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.

3. Okuma motivasyonunun sağlanabilmesi için okul, aile ve öğrencinin birlikte hareket etmesi ve motivasyonu arttırmaya yönelik faaliyetlerin hem okulda hem de okul dışında devam ettirilmesi çok önemlidir.

4. Farklı sosyoekonomik düzeyde okullarda gözlem ve görüşme yapılarak öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörler incelenebilir. Alanda yapılan çalışmalar yetersiz olduğu için okuma motivasyonu konusunda daha fazla ve detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır

5. Ailelerin çocukların okuma motivasyonlarına etkisi konusunda farklı örneklerle çalışmalar yapılabilir.

6. Ailelerin ve eğitimcilerin okuma motivasyonlarıyla ilgili çalışmalar yapılarak farklı boyutlar incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, D. (2018). Öyküleyici Metinlerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna Etkisi . *Yüksek Lisans Tezi*, s. 11.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, s. 51.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7.
- Amorose, A. J., ve Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 63-84.
- Ataş, M. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s. 52.
- Aydemir, Z., ve Öztürk, E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 66-76.
- Aydın, B. (2007). Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi. *Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, s. 70.
- Başaran, İ. E. (1982). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bayram, F. (2008). Gazete okurlarının okuma motivasyonları ve doyumları üzerine bir kullanımlar ve doyumlar araştırması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 321-336.
- Bozkurt, M. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler. *Milli Eğitim Dergisi*(169), 128-129.
- Cambria, J., ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and Engaging Students in Reading. *The NERA Journal*, 46 (1), s. 16-29.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, T., ve Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), s. 492.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine bir araştırma. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ertem, İ. S., ve Özen, M. (2014). Metinleri Ekrandan Okumanın Anlam Kurma Üzerine Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 322.
- Gök, S. (2019). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnaçlarının Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s. 41-43.
- Gök, S. (2019). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnaçlarının Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s. 30-43.
- Güçel, G. (1993). Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretimi ve Okuma Yazma Alışkanlığı Üzerine Bir Değerlendirme. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, s. 231-234.
- Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri. *Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s. 24-25.
- Gürgen, U. (2009). Eğitimin Psikolojik Temelleri. N. Saylan içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (3 b., s. 126). Ankara: Anı Yayıncılık.

- İleri, Z. (2011). Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s. 7.
- Karahan, B. Ü. (2015). Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Turkish Studies*, s. 1569-1586.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), s. 49-62.
- Kuşdemir, Y. (2014). Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s. 64.
- Meydan, H. H. (2016). Ortaokullarda Okuma Becerileri Dersinin Uygulama Alanları. *Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s. 19.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-5. sınıf) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB.
- Monteiro, V. (2013). Promoting Reading Motivation By Reading Together. *Reading Psychology*, 301-335.
- Morgan, P. L., ve Fuchs, D. (2007). Is There A Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), s. 165-183.
- Okur, B. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s. 15.
- Öz, F., ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkara, Y. (2010). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 109.
- Öztürk, E., ve Aydemir, Z. (2013). BDO'larının Okuma Motivasyonlarının Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), s. 1105-1116.

- Razon, N. (1982). *Okuma Güçlükleri*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/norma1.html> adresinden alındı
- Richards, J. C. (1998). *Extensive Reading*. Cambiridge Publishers.
- Sancı, D. (2002). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Kültürel Ve Ekonomik Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi*, s. 19-21.
- Schütte, N. S., ve Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 469 - 489.
- Stipek, D. (1993). *Motivation to Learn: From Theory to Practice (2nd ed.)*.
- Dede, K. U. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Sevdikleri Karakterlerin Yer Aldığı Metinlerin Okuma Motivasyonuna Ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Okumaya İsteklendici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma . *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Encyclopedia of Applied Psychology* (s. 427-435). içinde
- Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon: Okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to The Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), s. 420-432.
- Wigfield, A., Gladstone, J., ve Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 190-195.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yalçın, Y. (2015). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Başarısını Arttırmada İçsel Güdüleme (İçsel Motivasyon) Yeterlilikleri. *Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s. 7-8.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Görüş ve Tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, s. 227.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2010). Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi*.
- Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 31, Sayı 3*, s. 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), s. 348-359.
- Yılmaz, C. (2016). Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

EK-1: ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

İZİN YAZILARI



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.10484881

29.05.2018

Konu : Anket Uygulaması

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Merve KUŞ'un "İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerinin Okuma Motivasyonlarıyla Karşılaştırılması" adlı araştırmasını, İlimiz Konyaaltı ve Serik İlçesinde bulunan İlkokullarda uygulama isteği ile ilgili 17/05/2018 tarih ve 16267 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 22/05/2018 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, " İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerinin Okuma Motivasyonlarıyla Karşılaştırılması " isimli araştırmasını, İlimiz Serik İlçesinde bulunan İlkokullarda 3.sınıf öğrencilerine ve ebeveynlerine , bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
29.05.2018

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soguksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ebb9-8408-3784-8cd4-7e5d kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (Çocuklar İçin)

Sınıfı:

Adı ve Soyadı:

Numarası:

Sınıf: 3 () 4 () 5 ()

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- Arkadaşlarımdan 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 anlatırsa, bu konuda daha fazla okurum.

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

15- Arkadaşlarımdan 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

EK-3: YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (YOMÖ)

Ek A: Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği

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

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

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

EK-4: BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Merve KUŞ

EK-5: ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Merve KUŞ

Doğum Yeri ve Tarihi : Serik- 01.01.1993

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi İlköğretim Tezli Yüksek Lisans
(2015-...)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar :

ABDULLAH BOZBAĞ İLKOKULU- OKUL DENEYİMİ

ÇOTANAK İLKOKULU- ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I

ÇOTANAK İLKOKULU- ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II

Proje ve Seminerler:

GELİŞİM AKADEMİ –“Hedef Belirleme-Motivasyon-Başarı Üçgeninde Kitlesele Değişim” semineri

ÖĞRETMEN AKADEMİSİ VAKFI- “Öğrenen Lider Öğretmen” semineri GİRESUN ÜNİVERSİTESİ İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ - “Kitap Bağı Kampanyası"

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI- "Geleceğimi Koruyorum Projesi"

T.C. GIDA TARIM VE HAYVANCILIK BAKANLIĞI -"Geleceğimi Koruyorum Projesi"

Çalıştığı Kurumlar : Özel Konyaaltı Okyanus İlkokulu

İletişim

E-Posta Adresi : kusmerve24@gmail.com.tr

EK-6: İNTİHAL RAPORU

Merve Kuş-Okuma Motivasyonu

ORIJINALLIK RAPORU

% **10**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **9**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **3**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BIRINCIL KAYNAKLAR

1

sbe.karaelmas.edu.tr

İnternet Kaynağı

% **2**

2

dhgm.meb.gov.tr

İnternet Kaynağı

% **2**

3

docplayer.biz.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

4

acikerisim.aku.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

% **1**

5

www.eab.org.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

6

www.acarindex.com

İnternet Kaynağı

<% **1**

7

www.bby.hacettepe.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

8

Özlem BAŞ, Ayşegül AVŞAR TUNCAY and Ali Ekber ŞAHİN. "Asya-Avrupa kökenli masalların ilköğretimde yapısal bir metinlerarasılık perspektifinde kullanılması", Ahmet Yesevi

<% **1**