

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU
VE OKUR ÖZ ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Burçin OKUR
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2017

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU
VE OKUR ÖZ ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Burçin OKUR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Muhittin SAĞIRLI

İstanbul – 2017





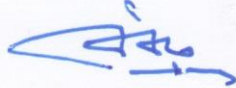
Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2017

ONAY

Burçin OKUR tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu bu çalışma, 01.02.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Yrd. Doç. Dr. Muhittin SAĞIRLI	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR	

ÖZGEÇMİŞ

- 2003 Kocaeli Karamürsel Anadolu Lisesi'nden mezun olma
- 2007 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezun olma
- 2007 Millî Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmenliği görevine başlama
- 2013 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı'na giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum Mevlana İlkokulu, Tuzla/ İSTANBUL

E-Posta burcindk@hotmail.com

ÖNSÖZ

Okuma, insanın yaşamdaki öğeleri anlamlandırma biçimini etkileyen; ufkunun sınırlarını belirleyen en temelbeceri ve faaliyetlerdendir. Okuma motivasyonu ve okur öz algısı ise, kişinin hayatında okumanın yerini tayin eden en önemli değişkenlerdendir. Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın tamamlanmasında, görüş ve önerileriyle yol gösteren; hoşgörü, sabır ve yardımlarını esirgemeyen değerli tez danışmanımYrd. Doç. Dr. Muhittin SAĞIRLI başta olmak üzere yüksek lisans eğitimim sürecince bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

İlkokuldan yükseköğretime öğrenim hayatım boyunca yetişmemde emeği geçen tüm öğretmenlerime şükran ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamı yürütme sürecinde destekleriyle yanımda olan yüksek lisans arkadaşlarıma, okul müdürlerime, okulumdaki öğretmen arkadaşlarıma, ölçekleri uyguladığım çeşitli okullardaki öğrenci, öğretmen ve idarecilere teşekkür ederim.

Varlığıyla yaşamıma anlam katan aileme; özellikle anneme, bu süreçte sevgi ve anlayışını esirmeyen eşime teşekkürlerimi sunarım.

Burçin OKUR
İstanbul, 2017

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yrtlen bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeyleri nedir?
 - 1.1. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.4. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okur öz algı düzeyleri nedir?
 - 2.1. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okur öz algıları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın rneklemine uygun örnekleme yöntemiyle seçilen, 2014-2015 eğitim-ğretim yılında İstanbul'un Tuzla, Pendik, ekmeky ve Kadıköy ilçelerinde yer alan sekiz devlet okulunda öğrenim görmekte olan 556 adet 4. sınıf ğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, bir kişisel bilgi formu ve iki lme aracı kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formu, öğrencilerin cinsiyeti, anne-babanın eğitim durumu ve öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almadığı hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden biri Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilmiş ve Yıldız (2010) tarafından 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri için Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Okuma Motivasyonu leği'dir. Diğerisi ise Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilen ve Yaylı ve Duru (2008) tarafından

4 ve 5. Sınıf öğrencileri için Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan Okur Öz Algılama Ölçeği'dir. Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okur Öz Algılama Ölçeği'nin bu çalışma için uygunluğu birer madde analizi ile yeniden güvenirlik katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Yapılan madde analizlerine göre ölçeklerin (okuma motivasyonu ölçeği $\alpha=0,872$, okur öz algılama ölçeği $\alpha=0,934$) ve alt boyutlarının güvenirlik düzeylerinin araştırma için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin, Kişisel Bilgiler Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okur Öz Algılama Ölçeği ile toplanan verilerin tümü, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23 istatistik programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur. Analiz için frekans ve yüzde dağılımları, ortalama ve standart sapma değerleri, Kolmogorov-Smirnov testi, ilişkisiz gruplar t-testi, Kruskal-Wallis testi, Mann-Whitney U testi ve Pearson korelasyon katsayıları kullanılmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel okuma motivasyonu yüksek düzeydedir. Öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri, içsel motivasyon düzeylerinden daha yüksektir. İçsel motivasyonda 'merak' boyutu, dışsal motivasyonda ise 'uyum' boyutu düzeyi diğer boyutlara göre daha yüksektir. Öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin içsel motivasyonu erkek öğrencilerin içsel motivasyonuna göre daha yüksektir. İçsel motivasyonun alt boyutu olan 'ilgi' boyutunda cinsiyet açısından bir farklılaşma bulunamamıştır. 'Merak' boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu fark kız öğrencilerin lehinedir. Öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri arasında da bir farklılaşma söz konusudur. Kız öğrencilerin dışsal motivasyonu erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Dışsal motivasyonun alt boyutları olan tanınma, sosyal, rekabet ve uyum boyutları düzeylerinin hepsinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır ve bu fark her boyut için kız öğrencilerin lehinedir. Öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutları (ilgi, merak) düzeyleri ile okumaya yönelik dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları (tanınma, sosyal, rekabet, uyum) düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır. Anne eğitim düzeyi arttıkça içsel ve dışsal motivasyon ile alt boyutları düzeylerinde bir artış görülmektedir. Baba eğitim düzeyi arttıkça da aynı durum söz konusudur. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre de hem okumaya yönelik içsel motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutları (ilgi, merak) düzeyleri hem de okumaya yönelik dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları (tanınma, sosyal, rekabet, uyum) düzeyleri farklılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve

dışsal motivasyon düzeyleri alt boyutlarında da geçerli olmak üzere okul öncesi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Genel olarak, öğrencilerin okur öz algı düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin öz algıları en yüksek düzeyde ‘gelişim’ boyutundadır. Gelişim boyutunu sırasıyla ‘fizyolojik durumlar’, ‘aileden alınan sosyal dönüt’, ‘arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt’ ve ‘gözleme dayalı karşılaştırma’ boyutları takip etmektedir. Öğrencilerin genel okur öz algı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır. Kız öğrencilerin öz algı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin öz algı ‘gelişim’ ve ‘gözleme dayalı karşılaştırma’ boyutlarında düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmazken; kız öğrencilerin öz algı ‘fizyolojik durumlar’, ‘arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt’ ve ‘aileden alınan sosyal dönüt’ boyutları düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin öz algı ve öz algı alt boyutları (gelişim, fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt, gözleme dayalı karşılaştırma, aileden alınan sosyal dönüt) düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşmaktadır. Anne eğitim düzeyi arttıkça öz algı ve alt boyutları düzeylerinde bir artış görülmektedir. Baba eğitim düzeyi arttıkça da aynı durum söz konusudur. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre de öz algı ve alt boyutları düzeyleri farklılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okur öz algı düzeyleri alt boyutlarında da geçerli olmak üzere okul öncesi almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırmanın son bulgusuna göre öğrencilerin, okur öz algı düzeyleri ile içsel motivasyon düzeyleri arasında da öz algı düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyse reading motivation and reader self perceptions of the 4th grade primary school students in terms of various variables and determine the relation between reading motivation and self perceptions of them. The study was carried out in the relational screening model and ought to answer following questions:

1. What is the level of 4th graders' reading motivation?
 - 1.1. Does the students' level of reading motivation differ depending on gender?
 - 1.2. Does the students' level of reading motivation differ depending on mother's educational background?
 - 1.3. Does the students' level of reading motivation differ depending on father's educational background?
 - 1.4. Does the students' level of reading motivation differ depending on their pre-school educational background?
2. What is the level of 4th graders' reader self perceptions?
 - 2.1. Does the students' level of reader self perceptions differ depending on gender?
 - 2.2. Does the students' level of reader self perceptions differ depending on mother's educational background?
 - 2.3. Does the students' level of reader self perceptions differ depending on father's educational background?
 - 2.4. Does the students' level of reader self perceptions differ depending on their pre-school educational background?
3. Is there a relation between reading motivation and reader self perceptions of the 4th graders?

The sample of this research which was selected by convenience sampling consists of 556 fourth grade students who received education in 8 public schools in 2014-2015 academic year in Tuzla, Pendik, Çekmeköy and Kadıköy districts in İstanbul.

A 'personal information form' and two evaluation instruments were implemented as data collection tools in this study. The personal information form was prepared by researcher in order to obtain information about the gender of the students, the educational background of parents and whether the students receive preschool education or not. One of the evaluation instruments is Motivation for Reading Questionnaire which was developed by

Guthrie&Wigfield (1997) and it is adapted to Turkish, its validity and reliability study was done by Yıldız (2010) for 3, 4 and 5th graders. The other evaluation instrument is Reading Self-Perception Scale which was developed by Henk&Melnick (1995) and it is adapted to Turkish, its validity and reliability study was done by Yaylı&Duru (2008) for 4th and 5th graders. Convenience of Motivation for Reading Questionnaire and Self-Perception Scale for this study was analysed by viewing reliability factors again with item analysis. It is found that the level of scales (motivation for reading questionnaire $\alpha=0,872$, reading self-perception scale $\alpha=0,934$) and their sub-dimensions' reliability is convenient for the research according to item analysis.

The data collected by personal information form, Motivation for Reading Questionnaire and Self-Perception Scale were analysed with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23 statistical programme. For the analysis frequency and percentage distribution, mean square and standart deviation values, Kolmogorov-Smirnov test, unrelated samples t-test, Kruskal-Wallis test, Mann-Whitney U test and Pearson coefficient of correlation were used.

The general reading motivation of 4th graders is at high level. Students' level of extrinsic reading motivation is higher than their level of intrinsic reading motivation. In intrinsic motivation the level of curiosity dimension is higher than others; in extrinsic motivation the level of compliance dimension is higher than others. The level of students' intrinsic motivation varies by gender. The level of girls' intrinsic motivation is higher than the level of boys' intrinsic motivation. The interest dimension which is a sub-dimension of intrinsic motivation doesn't vary by gender. The curiosity dimension which is another sub-dimension of intrinsic motivation varies by gender and girls' level of curiosity dimension is higher than boys'. The level of students' extrinsic motivation varies by gender too. The level of girls' extrinsic motivation is higher than the level of boys' extrinsic motivation. All of the sub-dimensions of extrinsic motivation; recognize, social, competition and compliance vary by gender and for all dimensions girls' levels are higher than boys' levels. The intrinsic reading motivation of students with its sub-dimensions (interest, curiosity) and the extrinsic reading motivation of students with its sub-dimensions (recognize, social, competition, compliance) vary by mother's and father's educational background. The more educational level of mother gets higher the more level of intrinsic and extrinsic motivations with their sub-dimensions increases. The more educational level of father gets higher just like it does. The intrinsic reading motivation of students with its sub-dimensions (interest, curiosity) and the extrinsic reading motivation of students with its sub-dimensions (recognize, social, competition,

compliance) vary by pre-school educational background. The students who have pre-school educational background have higher level of intrinsic and extrinsic motivation with their sub-dimensions than the students who doesn't have pre-school educational background.

The general reading self perception of 4th graders is at high level. The highest self perception level is at 'progress' dimension. 'Physiological states', 'social feedback from family', 'social feedback from friends and teacher' and 'observational comparison' dimensions follow level of 'progress' dimension in a row. The general self perception levels of students vary by gender. The reading self perception level of girls higher than the reading self perception of boys. When the levels of 'progress' and 'observational comparison' dimensions of students don't vary by gender, girls' levels of 'physiological states', 'social feedback from friends and teacher' and 'social feedback from family' dimensions are higher than boys' levels. The level of students' self perception with its sub-dimensions (progress, physiological states, social feedback from friends and teacher, observational comparison, social feedback from family) vary by mother's and father's educational background. The more educational level of mother gets higher the more level of reader self perception with their sub-dimensions increases. The more educational level of father gets higher just like it does. The reader self perception of students with its sub-dimensions vary by pre-school educational background. The students who have pre-school educational background have higher level of reader self perception with its sub-dimensions than the students who doesn't have pre-school educational background.

According to last finding of the research, there is a high and significant correlation both between reader self perception and intrinsic reading motivation level and between reader self perception and extrinsic reading motivation level of the students.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMA VE SEMBOLLER.....	xviii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2 . Amaç	6
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Sayılıtlar	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II: ALANYAZIN.....	8
2.1. Okuma	8
2.1.1. Okuma Kavramı	8
2.1.2. Okumanın Amacı.....	11
2.1.3. Okumanın Önemi	13
2.2. Okuma Motivasyonu	16
2.2.1. Motivasyon Kavramı	16

2.2.2. Okuma Motivasyonu	19
2.2.3. Okuma Motivasyonu İle İlgili Yapılar	24
2.2.4. Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi	28
2.3. Okur Öz Algısı	32
2.3.1. Öz Yeterlik Kavramı	32
2.3.2. Öz Yeterlik Kavramı İle Benzeşen Kavramlar	38
2.3.3. Okur Öz Algısı Kavramı	39
2.3.4. Okur Öz Algısının Ölçülmesi	41
BÖLÜM III: YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği	45
3.3.3. Okur Öz Algılama Ölçeği	47
3.4. Verilerin Çözümlemesi	49
BÖLÜM IV: BULGULAR	51
4.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bulgular	51
4.1.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	53
4.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	55
4.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	61

4.1.4.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	65
4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Düzeylerine İlişkin Bulgular	67
4.2.1.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	69
4.2.2.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	70
4.2.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.....	75
4.2.4.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ...	78
4.3.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ile Okur Öz Algıları Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular	80
BÖLÜM V: SONUÇ.....	81
5.1. Yargı.....	81
5.1.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Yargılar.....	81
5.1.1.1. İlkokul Dördüncü Sınıf ÖğrencilerininOkuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre FarklılaşmaGösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar.....	81
5.1.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar	82
5.1.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre FarklılaşmaGösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar.	83
5.1.1.4. İlkokul Dördüncü Sınıf ÖğrencilerininOkuma Motivasyonu Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar	85

5.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerine İlişkin Yargılar	86
5.1.2.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar	86
5.1.2.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar.....	86
5.1.2.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre FarklılaşmaGösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar.....	88
5.1.2.4. İlkokul Dördüncü Sınıf ÖğrencilerininOkur Öz Algı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre FarklılaşmaGösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar	89
5.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okur Öz Algıları Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Yargılar	89
5.2. Tartışma.....	90
5.2.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Tartışma Tartışma.....	90
5.2.1.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma.....	90
5.2.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma	93
5.2.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma	94
5.2.1.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma	95
5.2.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma	96

5.2.2.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma	97
5.2.2.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma	98
5.2.2.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma	98
5.2.2.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma	99
5.2.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okur Öz Algıları Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Tartışma	99
5.3. Öneriler.....	100
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	100
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	102
KAYNAKLAR	104
EKLER.....	115
Ek 1: Öğrencilerin Okur Okuma Motivasyonları ile Öz Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Araştırmaya Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları	115
Ek 2: Kişisel Bilgiler Formu	116
Ek 3: Okullarda Ölçeklerin Uygulanmasına İlişkin İzin.....	117

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım	44
Tablo 3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi	46
Tablo 3.3. Okur Öz Algılama Ölçeği'ne İlişkin Güvenilirlik Analizi	48
Tablo 3.4. Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılama Ölçekleri ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	52
Tablo 4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	56
Tablo 4.4.Anne Eğitim Durumunun Hangi Grupları Arasında Okuma Motivasyonu Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Olduğunu Bulmaya Yönelik Post-Hoc Mann-Whitney Testi Sonuçları	57
Tablo 4.5. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	61
Tablo 4.6. Baba Eğitim Durumunun Hangi Grupları Arasında Okuma Motivasyonu Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Olduğunu Bulmaya Yönelik Post-Hoc Mann-Whitney Testi Sonuçları	62
Tablo 4.7. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.8. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	68
Tablo 4.9. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.10. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	71

Tablo 4.11. Anne Eğitim Durumunun Hangi Grupları Arasında Okur Öz Algı Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Olduğunu Bulmaya Yönelik Post-Hoc Mann-Whitney Testi Sonuçları	72
Tablo 4.12. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkinKruskal Wallis Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.13. Baba Eğitim Durumunun Hangi Grupları Arasında Okur Öz Algı Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Olduğunu Bulmaya Yönelik Post-Hoc Mann-Whitney Testi Sonuçları	76
Tablo 4.14. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.15. Öğrencilerin Okur Okuma Motivasyonları ile Öz Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Araştırmaya Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Okuma Motivasyonu ile İlgili Yapılar.....	28
Şekil 2.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Boyutları	30
Şekil 2.3. İki Faktörlü Motivasyonel Ölçüm Modeli.....	31
Şekil 2.4. Öz Yeterliğin Etkilediği Etmenler.	35
Şekil 2.5. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri.....	36



KISALTMA VE SEMBOLLER

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	: Programme for International Student Assessment
OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development
MRQ	: Motivation for Reading Questionnaire
RAI	: The Reading Activitiy Inventory



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde; kavramsal bir çerçeve oluşturularak, problem durumuna, amacına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada geçen tanımların hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem

Dil, bireyin kendisini ifade etmesini, çevresindekilerle iletişimini sağlayan en önemli araçtır. Daha geniş bir boyutta düşünüldüğünde ise, insanlığın çeşitli alanlardaki birikim ve gelişiminin meydana gelmesini sağlayan temel unsurlardan biri ve aynı zamanda bu birikim ve gelişimin bir parçasıdır. Dolayısıyla dilin varlığı ve katkıları, insan yaşamını diğer canlılarınkinden farklı kılan ana etkenlerden biridir.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlamaya yarayan, sembollerden oluşan, insanlar tarafından oluşturulmuş sistemdir (Stainthorp, 1989, s.140). Birey iletişimini anadiliyle sağlarken, bağlı olduğu toplumun kültürel değerlerini de anadili aracılığıyla öğrenmekte ve yine anadili aracılığıyla diğer bireylere aktararak kültürel değerlerinin yaşamasını sağlamaktadır (İşeri, 2010, s.470). Bu yönüyle dil, milletin ortak duygu ve düşüncelerde buluşmasına ve millî kimliğin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Yıldız, 2010, s.1).

Tarih boyunca, iletişim kurmak için pek çok araç kullanılmış olsa da en etkili araç sesli-sözlü dil olmuştur. Dilin, bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, dil eğitiminin etkililiğiyle yakından ilgilidir (Belet ve Yaşar, 2007, s.70).

Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, bilgi edinme ve öğrenmelerinde dilin anahtar bir rolü söz konusudur. Dil ve zihinsel becerilerin gelişimi, sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu beceriler dilin öğrenme alanları çerçevesinde gelişmektedir. Türkçe dersinin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme sürecinde etkileşim halindedir ve birbirlerini tamamlamaktadır (MEB, 2009, s.9). Bu dil becerilerinden okumanın diğer becerilere göre öğretim sürecinde daha çok ön plana

çıktığı söylenebilir (Yıldız, 2010, s.2). Okuryazar olmak, bireyin algılama biçimini tamamen değiştiren, soyut kategoriler halinde düşünebilmesini, sorgulayabilmesini, eleştirel bakabilmesini sağlayan bir beceridir (Sanders,2013).

Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin karakter gelişimi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından oldukça önemlidir (Öz ve Çelik, 2007, s.22). Okumayı öğrenen bir bireyin özgüveni artar, öğrenmeye açık hale gelir, çevresindeki değişimleri takip edebilir. Okuma öğretimi bir anda olup biten bir süreçten ziyade bireyi hayat boyu etkileyen bir eylemdir. Okuma eğitiminin amaçlarından biri de bireyleri hayat boyu okuryazar bir birey olarak yetiştirmektir. Günümüzde toplumları gelişmişlik anlamında sınıflandırırken başvurulan en önemli ölçütlerden biri okuma-yazma oranıdır. Toplumlarda okuma-yazmaya verilen değerle ülkedeki yetişmiş bireylerin sayısı eşdeğer kabul edilir. Okuma-yazma becerisi bireyin yaşamını yönlendiren ve sınırları bulunmayan bir eylem olarak görülmektedir (İleri, 2011, s.1). Çağdaş ve yaratıcı düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakış açısı olan, özgür düşünebilen, yapıcı, gelişim ve değişimlere uyum sağlayabilen bireylerden oluşan bir toplumun varlığı ancak okuma bilincinin yaygınlaşması ile mümkündür (Bircan ve Tekin, 1989, s.393).

Okuma-yazma becerisi yalnız Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde etkiler. Aslında her kademedeki eğitim kurumlarındaki genel başarısızlığın altında okuma, anlama ve ifade yetersizlikleri yatmaktadır (Öz ve Çelik, 2007, s.34). Bir metni okumak temel anlamda bilgiye erişebilmeyi ifade ettiği için okuryazarlık becerileri yeterli düzeyde olmayan öğrenciler, eğitimin diğer boyutlarından da otomatik bir şekilde kopmaktadırlar (Pickett, 2005, s.267). Anlayarak hızlı okuyan, okuduklarını yorumlayarak sebep-sonuç ilişkileri kurabilen, okumayı bir gereksinim, bir yaşam tarzı olarak algılayabilen bireyler, sadece eğitim hayatlarında değil, mesleki alanlarını da içeren ileriki hayatlarında da başarılı ve mutlu olurlar (Göçer, 2008, s.11).

Okumayla insan yeni sözcükler öğrenir, hayaller kurar, anlayışlar ve bakış açıları kazanır, yaratıcılığını geliştirir ve ufkunu geliştirip derinleştirir. Buna rağmen her insan okumadan farklı düzeylerde tat alır ve aynı becerileri geliştiremez. Bunun altında yatan çeşitli bireysel ve çevresel farklılıklar söz konusudur (Akyol, 2008, s.29). Motive olup olmama durumu ya da motivasyon düzeyi bu farklılıklardan biridir.

Eğitim s¼recinde ve hayat boyunca birçok davranışın gerçekleşmesi için harekete geçirici bir mekanizmanın ihtiyaı s¼z konusudur. Bu ihtiyaç okuma davranışı için de geçerlidir. Woolfolk (2007) motivasyonu, davranışın ortaya çıkmasını sağlayan, davranışı y¼nlendiren ve devam ettiren içsel bir durum olarak tanımlamıştır. ¼đrencilerin bazılarının derslere, okuldaki çeşitli etkinliklere ve karşılaştıkları problemleri ¼zmeye istekli oldukları g¼zlenirken, diğer bazı ¼đrencilerin ders ve faaliyetler konusunda isteksiz olduğu; karşılaştıkları problemleri ¼zmeye çabalamak yerine kaçma davranışını sergiledikleri g¼r¼lmektedir. Bu farkı yaratan etkenlerin başında motivasyon gelmektedir. Motivasyon, ¼đrenci davranışlarının y¼n¼n¼, şiddetini, kararlılığını ve istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en temel ve ¼nemli g¼ kaynaklarından biridir. Okulda ve sınıfta g¼zlenen ¼đrenme g¼l¼klerinin ve disiplin olaylarının ¼nemli bir kısmının kaynağı motivasyon ile alakalıdır (Akbaba, 2006, s.343).

Motivasyon insanların neden belli biçimlerde hareket ettiğini açıklamaya yarayan bir kavramdır. Motive olmuş ¼đrenciler, yapmaları istenmese bile kendi kendilerine g¼rev edinebilen, boş vakitlerinde ilgi alanlarıyla alakalı kitaplar okuyan, farklı ilgi alanlarına vakit ayıran ve zorluklarla karşılaştıklarında vazgeçmek yerine daha fazla gayret g¼steren bireylerdir (Schunk, 2011, s. 453). Motivasyonun bireye bir davranışı kazandırmadaki yerini ve etkisini fark eden Avrupa ¼lkelerinde, bu konuya oldukça ¼nem g¼sterilmekte hatta motivasyon çalışmaları için ¼zel olarak enstit¼ler kurulmaktadır (Sancı, 2002, s.3).

Motivasyon birçok alanda kullanılmakla birlikte okuma alanında “okuma motivasyonu” biçiminde adlandırılmıştır. Okuma motivasyonu bireylerin okumaya y¼nelik isteklerini, ilgilerini ve harekete geçmelerini sağlayan, bireylerin davranışlarını etkileyen bir durum olarak açıklanabilir (¼zt¼rk ve Aydemir, 2013a, s.1106). Okurun bir metni kavrayabilmesi amacıyla gerekli olan bilişsel işlemleri yapmasında motive olma durumu etkilidir. Bu bağlamda okuma motivasyonu hem okumaya y¼nelimi hem de metnin kavranması için gerekli bilişsel işlemlerin verimli bir biçimde yapılmasını sağlaması açısından ¼zerinde durulması gereken oldukça ¼nemli bir olgudur (¼lper, 2011, s.942). Eğer bir okuyucu okumaya yeterince motive olmamışsa, bilişsel beceriler anlamında ne kadar iyi d¼zeyde olsa da okumaya çok fazla zaman ayırmaz (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Prencevich, 2004, s.299).

Öğrencilerin bir konuda motive olma durumları o konuda kendilerine dair bakış açıları ve inançlarıyla ilintilidir. Bu inançları açıklayan öz yeterlik kavramı, Sosyal Öğrenme Kuramı çalışmalarıyla tanınan Bandura (1986, s.391) tarafından, bireyin tasarlanmış performanslara erişmek için gerekli etkinlikleri organize edebilme ve yerine getirebilme kabiliyetine ilişkin yargıları olarak ifade etmiştir.

Öz yeterliği yüksek olan bir öğrenci okuyabileceğine inandığı için çevresindeki okuma metinlerine ilgi gösterir. Böylece öğrencide içsel bir okuma isteği uyanır ve okumaya yönelir. Bu yönelimle birlikte, metni okuma sürecine giren okur, metnin şematik yapısından yararlanarak ve metnin uyaranlarının etkisiyle konuya ilişkin önbilgilerini etkinleştirir ve metindeki bilgiyle önbilgilerini etkileştirerek metinle ilgili anlamsal çıkarımlarda bulunur (Ülper, 2011, s.942).

Temeli Bandura'nın kuramındaki öz yeterlik kavramına dayanan okuma alanındaki öz yeterlik, okur öz algısı olarak ifade edilmektedir. Henk ve Melnick (1995) bu çerçevede Okur Öz Algılama Ölçeği'ni (Reading Self-Perception Scale) geliştirmiştir. Okur öz algısı, okurun kendi okuma başarısı hakkında geliştirdiği olumlu ya da olumsuz algıları olarak açıklanabilir (Baştuğ ve Çelik, 2015, s.905).

Öğrenmenin sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreç olarak algılanması Bandura'nın sosyal biliş modeli ile güç kazanmıştır. Bu modele göre bireyler sadece çevreleri ile etkileşim halinde olmakla kalmaz; aynı zamanda öz farkındalıkları ölçüsünde duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilir ve bunları yönetebilirler. Öğrencinin bilgiyi işleyen ve kendini düzenleyebilen aktif bir aktör olarak kavramsallaştırılması, onun kendi performansına ilişkin öz yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkilidir. Kişinin kendi öğrenme performansı ve yeteneğine ilişkin yargıları ve inançları, öğrenme sürecine etki etmektedir. Araştırmalar okumaya karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha çok ve daha yoğun okuduklarını ve okumaya daha meyilli olduklarını göstermektedir (Yaylı ve Duru, 2008, s. 208). Okur öz algısı, okuma çabası ve okuma başarısını etkilemektedir (Adunyarittigun, 1997, s.3). Deeds (1981) öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma başarılarını arttırmak istiyorlarsa öz algılarını geliştirmenin önemine inanmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Uluslararası bir sınav olan PISA'nın 2003 değerlendirmelerine göre, Türkiye'nin okuma alanında ortalama puanı 441'dir ve 41 ülke içinde 34. sırada yer almıştır (MEB, 2005).

PISA 2006’da ise okuma alanında 56 ülke içinde 37. sırada yer almıştır, okuma ortalama puanı ise 447’dir (MEB, 2010a). PISA 2009’a bakıldığında ise 65 ülke arasında okuma alanı ortalama puanları açısından 39. Sırada yer aldığı görülen Türkiye’nin okuma ortalama puanı 464’tür (MEB, 2010b). PISA 2012’de ise 475 puan ile Türkiye okuma alanı ortalama puanlarında 65 ülke arasında 42. sırada yer almıştır (MEB, 2013). PISA 2015’te ise, ülkemizin okuma ortalama puanı 428’dir ve 72 ülke arasında 50. sırada bulunmaktadır. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara göre değerlendirildiğinde, ülkemizdeki öğrencilerin PISA 2015 performansının, PISA 2012 ve PISA 2009’a göre daha düşük olduğu görülmektedir (MEB, 2016). PISA 2012’ye kadar Türkiye’nin okuma ortalama puanlarının artış gösterdiği, sıralamadaki yer açısından değerlendirildiğinde ise PISA 2015 dahil, ilerleme kaydedilemediği görülmektedir. Elde edilen puanların, OECD ülkelerinin ortalama okuma puanlarının altında kaldığı dolayısıyla istenilen düzeye erişilemediği de göze çarpmaktadır. Bu durum ülkemizde okuma alanında yapılan araştırmaların önemini vurgulamakta ve daha çok araştırma yoluyla çözüm önerileri geliştirme ihtiyacına dikkat çekmektedir.

İlk okuryazarlık süreci çocukların dilin işaretleri olan sesleri sesli olarak okuyabildiği, kendi düşüncelerini yazarak açıklayabildiği ve söylenenlerin ne olduğunu anlatabildiği dönemi kapsamaktadır. Bu süreç, sözel dil ve yazılı dilden sessiz okumaya kadar çeşitli becerileri ifade etmektedir (Sağırlı, 2016, s.105-106). Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle eğitim hayatlarının temeli olan okuldaki ilk yıllarında biçimlenmektedir. Okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileri ile okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucuların yetiştirilmesi açısından bu yıllar önemlidir (Öz ve Çelik, 2007, s.22).

Türkiye’de öğrencilerin okuma motivasyonunun (örneğin Sancı, 2002; Yıldız, 2010; İleri, 2011) ve okur öz algılarının (örneğin İnnalı, 2014; Baştuğ ve Çelik, 2015) incelenmesine yönelik deneysel ve tarama türünde çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını ve okur öz algılarını birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okuma alanına çok yönlü olarak katkı sağlayacağı düşünüldükçe “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

1.2 . Amaç

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeyleri nedir?
 - 1.1. Öğrencilerin okuma motivasyonudüzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.4. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okur öz algı düzeyleri nedir?
 - 2.1. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4. Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okur öz algıları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmada elde edilen bulguların;

- Öğretmen yetiştiren kurumların çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- Araştırmacıların konu ile ilgili çalışmalarına kaynak olacağı beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Araştırma, İstanbul'da ilkokul 4. sınıfa devam eden, araştırma grubuna dahil edilen öğrencilerle,
- 2014–2015 Eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

- Örneklemin evreni temsil edici nitelikte olduğu,
- Öğrencilerin, ölçme araçlarında yer alan sorulara samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma:“Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2008, s.29).

Okuma Motivasyonu:“Bireyin okuma konuları, süreçleri ve sonuçlarına ilişkin kişisel amaçları, değerleri ve inançlarıdır.” (Guthrie ve Wigfield, 2000, s.405).

Öz Yeterlik: Bireyin tasarlanmış performanslara erişmek için gerekli etkinlikleri organize edebilme ve yerine getirebilme kabiliyetine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1986, s.391).

Okur Öz Algısı: Okuyucunun kendi okuma başarısı hakkında geliştirdiği olumlu veya olumsuz algılarıdır (Baştuğ ve Çelik, 2015, s.905).

BÖLÜM II: ALANYAZIN

Bu bölümde okuma, okuma motivasyonu ve okur öz algısı kavramları hakkında bilgiler verilecektir.

2.1. Okuma

Bu bölümde okuma kavramı çeşitli yönleriyle açıklanmış, okumanın amaçlarına ve önemine değinilmiştir.

2.1.1. Okuma Kavramı

Okuma bir zevk ya da bilgi kaynağı, bir sınıf görevi ya da sosyal etkileşim sağlayan bir içerik olabilir. Bilgi ya da statü kazanmanın yolu ya da başlı başına keyifli bir aktivite olarak da görülebilir (Nolen, 2007, s.221).

Bir öğrenme alanı olarak okuma zihin gelişimine katkısı bakımından ilk sırada yer almaktadır. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilerek anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Okuma görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi çeşitli işlevlerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlar. Algılamanın ardından dikkat yoğunlaştırılarak, sözcük ve cümleler anlaşılma, ilgi duyulan ve ihtiyaç olarak görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirilerek işlenmekte ve işlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilerek ve metindeki görsellerden de faydalanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada, ilgi, motivasyon, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimi de etkili olmaktadır (Öz ve Çelik, 2007, s.22).

Okuma soyut ve karmaşık süreçlerden oluşan bir eylem olduğu için literatürde çok sayıda değişik tanımı yer almış, çeşitli kişiler tarafından yapılan tanımlamaların her birinde okuma bir veya birkaç yönüyle açıklanmış ancak üzerinde görüş birliğine varılan bir tanım ortaya çıkmamıştır (Coşkun, 2002, s.231; İzci, 2013, s.5).

Sade bir tanımla okuma basılı ya da yazılı kelimelerin duyu organlarıyla algılanması, anlamlandırılıp kavranması ve yorumlanmasıdır. Zihinsel, düşünsel ve iletişimsel bir eylemdir (Özdemir, 2013, s.11).

Okuma çevredeki yazıların görülmesi, algılanması, zihinsel işlemlere tabi tutularak anlamlandırılması ve anlaşılmasıdır. Okuma ile birey bilgi girdisi sağlayarak olayları, olaylar arasındaki ilişkileri kavrayarak dünyayı anlar (Güleryüz, 2002, s.14).

Güneş (2007, s.117) okumayı, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden meydana gelen karmaşık bir süreç olarak tanımlayarak okumanın fizyolojik boyutuna değinmiştir. Demirel (2010, s.109) okumayı, “Bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlamıştır. Yalçın ise (2002, s.47) okumayı “İnsanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir” şeklinde ifade etmiştir.

Okuma, çok yönlü, çok boyutlu bir etkinliktir. Bu nedenle sadece harfleri tanıma olarak nitelendirilemez (Özdemir, 2013, s. 29). Akyol (2008, s.29) “etkileşime” vurgu yaparak, okumanın yazar ile okuyucu arasında aktif ve iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olduğunu ifade etmiştir. Göktürk (2007, s.132) de okuma eyleminin, baştan sona, önümüzdeki metni okuma yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşme olduğunu belirtmiştir.

Okumayla gerçekleşen etkileşimde, okurun daha önce okudukları, izledikleri, yaşadıkları, kültürel birikimi, inançları ve değer yargıları gibi birçok faktör etkilidir (Coşkun, 2002, s.232). Söz konusu etkileşimlerde okur, metnin anlamlandırılması için gereken çabayı gösteren, yazar ise okunacak metni kuran, oluşturan, belirli bir iletişim süreci içinde okura sunan kişidir (Özdemir, 2013, s. 30-32). Okumayı okur ve yazar ilişkisiyle açıklayan Alperen (2001, s.19)’e göre okuma “Yazılı işaretlerin taşıdığı anlamı sesle veya gözle ortaya çıkartma işidir. Başka bir söyleyişle okuma, yazarın demek istediğini keşfetme demektir.”

Ülper (2010, s.3) okumanın duyuşsal boyutunun altını çizmiş ve okumayı şu şekilde tanımlamıştır: “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım

stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.”

Okuyucu okuduğunda süreç dinamiktir, değışkendir. Aynı metin, aynı okuyucu için farklı zamanlarda ve farklı amaçlar için okuduğunda değışkenlik gösterir. Okuma sürecinin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için, bireyin kendini huzurlu ve bir şeyler öğreniyor hissetmesi gereklidir (İleri, 2011, s.9). Okumanın gerçekleşmesi için okuma öncesinde var olan ön bilgilerde önemlidir. Süreç içinde görme, dikkat, algılama, hatırlama, kavrama, çözümlene, sentezleme ve yorumlamanın gerçekleşmesi sonucunda birey basılı ya da yazılı metni sorgulamakta ve içselleştirmektedir (İzci, 2013, s.6).

Okumayı açıklamaya ilişkin tanımlar ve fikirler gruplandırıldığında okumanın üç yapısı olarak çözümlene, anlama ve yorumlama karşımıza çıkmaktadır (Dalboy, 2014, s.3). Sadoski ve Pavio (2007, s.341) ise bu yapıları çözümlene, kavrama ve tepki verme olarak belirtmiştir. Çözümlene, basılı dilin konuşma diline anlaşılıp anlaşılmama durumuna bağılı olarak çevrilmesidir. Kavrama, metnin anlamlı bir yorumu ya da zihinsel modelinin oluşturulmasını ve metne dair eleştirel bakışı kapsar. Tepki verme ise kavramanın yorumlama ve eleştirel süreçleriyle örtüşmekle birlikte metne yönelik duygu, takdir ve uygulamaları da içerir. Tepki verme, okuma esnasında da sonrasında da meydana gelebilir.

Okumada kavramayı etkileyen iki temel faktör grubu vardır: metinle ilgili faktörler ve okurla ilgili faktörler. Metinle ilgili faktörler tür, olay örgüsü, dil, stil (cümlelerin uzunluğu, benzetmeler, semboller gibi) ve fiziksel özelliklerdir (açıklık, yazı tipi boyutu gibi). Okurla ilgili faktörler ise metinle ilgili ön bilgiler, okuma amacı, okuma motivasyonu ve okuyucunun sözcük dağarcığı gibi özellikleri kapsar (Sağırlı ve Kadioğlu Ateş, 2016, s.64).

Her ne kadar okuma becerisi, zaman zaman okuma yazmayı öğrenmiş olma anlamında kullanılmaktaysa da “okuyabilmeyi okuma becerisiyle bir tutmak doğru değildir. Okuma yazma öğrenilmiş olsa bile, bu temel beceri, ancak sürekli kullanıldığı ve geliştirildiğı zaman anlam ve değer taşır. İlk okumada amaç okumayı öğrenmektir, fakat daha sonra öğrenmek için okuma gerçekleşir. Yani okuma, bir amaç değil, yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir araç haline gelir (Coşkun, 2002, s.233).Mark Twain’in ifade

ettiği gibi“Kitap okumayan bir insanın kitap okuyamayan bir insan karşısında hiçbir üstünlüğü yoktur.” (Townsend, 1997’den akt. Coşkun, 2002, s.233).

Günümüzde okuma yeterliklerinin ve becerilerinin neler olduğu konusunda yeni eğilimler bulunmaktadır (Yıldız, 2010, s.18). PISA 2003’te okuma yeterliliğinin, öğrencilerin hayatlarında karşılaçacakları durumlarda yazılı bilgilerden yararlanma kabiliyetleri açısından ölçüldüğü ifade edilmiştir. Bu yaklaşımda, okumayla ilgili olarak alışlageldik bilginin kodunu açma ve bilgiyi verilen biçimiyle, açıkça belirtilen kadarıyla yorumlama anlayışının ötesine geçilmektedir (MEB, 2005, s.115). PISA 2009’da ise, okuma becerilerinde ele alınan bilişsel yeterliliklerin; bir metni basit olarak sözcük bilgisine, dilbilgisine, dilbilimsel ve metinsel yapı ve özellikleri bilmeye, yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olmaya kadar uzandığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda bunun, metni çözümlerken uygun stratejileri kullanma becerisi ve bu becerinin farkında olma gibi üst düzey bilişsel becerileri de içine aldığı belirtilmiştir (MEB, 2010, s.21).

2.1.2. Okumanın Amacı

Bireyler çeşitli amaçlarla okuma davranışı sergilerler. Bu amaçlar akademik gelişimden mesleki ihtiyaçlara, edebi ilgiden keyif ve eğlenceye uzanan geniş bir yelpazede ele alınabilir. Bu nedenle okuma amaçlarıyla ilgili farklı sınıflandırmalar söz konusudur.

Bir alanla alakalı amaçlara sahip olmak, kişide hem bilişsel hem de davranışsal olarak direkt bir etki yaratmaktadır; dikkat ve çabanın farklı aktivitelerden çekilip olması gereken yere yöneltilmesini sağlar (Cabral-Márquez, 2015, s.465).

Gül (2013, s.24-25) okuma amaçlarını sosyal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç grupta incelemiştir:

- **Sosyal Boyut:** Sosyal bir varlık olan insanın toplumsal yaşamda etkili bir iletişim için anlama ve anlatmaya dayalı becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Bu beceriler içinde önemli yere sahip olan anlama becerisi okuma becerisinin niteliğiyle ilişkilidir. Bunun yanında bireyin görgülü olmak, kültürlü olmak, cahil kalmamak, günceli takip etmek, takdir edilmek, onaylanmak, meslek sahibi amacıyla okuması okumanın sosyal amaçlarıdır.

- **Duyuşsal Boyut:** Kitap okumayı boş zamanları değerlendirme algısı içinde düşünmek duyuşsal boyutlarını göz ardı etmek anlamına gelir. Çocuğun kitap okuma amaçları içinde zevk alma, yaratıcı olma, farklı yaşamlarını öğrenme, hayal dünyasını geliştirme gibi istekler yer alabilir. Kimi zamansa öğrenci yalnız kalmamak için, kahramanların yerine kendisini koymayı istediği için ya da öylesine okumak istediği için okuma davranışı sergileyebilir. Özetle birey, duygusal yönleriyle okuma amaçlarını belirleyebilir.
- **Bilişsel Boyut:** İnsanın yaşadığı çevreyi, insanları, olayları bilme isteği bilgiye erişme konusunda farklı yöntemlere başvurmasını sağlar. Öğrenciler, bilişsel becerilerinin artması ve öğrenme amacıyla okuma etkinliği gerçekleştirebilirler. Öğrenci bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme aşamalarının herhangi birini ya da birden fazlasını okuma amacı olarak belirleyebilir. Öğrencinin bilişsel olarak belirlediği amaçlara yazılılarda başarılı olmak, test çözme başarısının artması, kelime hazinesinin gelişmesi, konuşma yeteneğini geliştirmek örnek verilebilir.

Donahue, Voelkl, Campbell ve Mazzeo (1999) da okumanın üç temel amacı olduğunu ifade etmiştir:

- Bunlardan ilki okuryazarlık deneyimi kazanmak adına insani olaylar ve duygulara dair şiir, hikâye, roman gibi çeşitli türleri okumayı kapsar.
- İkinci amaç ise bilgi edinmektir. Bilgi edinmek amacıyla okurken, okur genelde belirli bir konu üzerine yoğunlaşır. Bu amaçla makaleler, tarihi kaynaklar, denemeler gibi bilgilendirici türlere başvurulur.
- Diğer bir amaç ise belirli bir görevi yerine getirmeye yönelik okumaktır. Bu şekilde okurken o görev ya da ödevle ilgili kılavuz eserler, yönergeler gibi kaynaklara başvurulur.

Çelik (2006, s.20) ise okumanın amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okuduklarını anlama ve yorumlama yeteneğini elde etmek,
- Boş zamanlarını düzeyine uygun kitaplar seçerek okuma faaliyeti ile geçirmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek,

- Okuma zevklerine ve düzeylerine uygun kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak,
- Sözcük dağarcığını okuma alışkanlığı yoluyla geliştirmek ve zenginleştirmek,
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavrayarak bilgi edinmek amacıyla kitaplardan faydalanmak,
- Güzel ve doğru bir dil ile yazılmış metinler okuyarak okuma hazzını ve anlatım gücünü geliştirmek.

2.1.3. Okumanın Önemi

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 iletişimin önem kazanmış, gelişmiş ülkelerde insanlar, iletişimlerinin büyük bir kısmını okumaya dayandırır hale gelmiştir. Bu durumun sonucu olarak, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde, okuma becerisi oldukça önemli bir yere sahip olmuş ve gelişmiş ülkeler bu nedenle eğitim sistemleri içinde bu konuya özel bir yer ayırmıştır (Coşkun, 2002, s.234). Okumak, okumayı alışkanlık haline getirmek; gelişmiş toplumların sahip olduğu en önemli özelliklerdendir ve bu özellik, okuma gereksiniminden ortaya çıkar. Okuma gereksinimi okuma eylemini arttıran bir etkidir. Okumaya gereksinim ve istek duyan, öğrenmeye aç bireylerden oluşmuş toplum, gelişmiş bir toplumdur (Karakaş, 2013, s.37). İnsan sürekli kendini yenileyebilen bir varlıktır. Yaşanan dünyada kişinin kendini yenilemesi, yaşanan çağa ayak uydurabilmesi ile insan hem bireysel olarak kendisine yarar sağlayabilir hem de yaşadığı topluma olumlu katkılar sunabilir (Gül, 2013, s.22).

Bireyin, hayatın herhangi bir alanında başarılı olması, kendisini gerçekleştirme, dünyayı algılaması, olaylar arasında ilişkiler kurması ve olaylara değişik açılardan bakması büyük ölçüde, okuma faaliyetinin yaşamındaki ağırlığıyla ilintilidir. Okuma becerisiyle bireyin hayatı farklılaşır ve zenginleşir; bilgi ve kültür seviyesi artar (Öztürk ve Aydemir, 2013a, s.1106). Hızlı teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerden kaynaklanan birçok yeniliklere ve değişen öğretim araçlarına rağmen, bireylerin en çok okuma yoluyla bilgi edindikleri söylenebilir. Hemen bütün derslerin okumayı gerekli

kıldığı düşünöldüğünde okuma, öğretim programlarının temel kaynağıdır denilebilir (Güneş, 1997, s.3; Suna, 2006, s.32).

Okumak, sadece basit bir çözümlene yapmayı değil, tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme gayretini ifade eder. İnsanı sosyal ve ruhsal yönden geliştirir, yaşamını daha anlamlı hale getirir. Okuyan birey, dil ve zihin ile oluşturduğu sonuçlara daima daha iyi bir şekil vermeye ve bu şekilde gelişim yolunda sürekli bir gayret göstermeye eğilimlidir (Güneş, 1997, s.2).

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, s.227).

Okurun bilinci metnin bir aşamasında, beklentisiyle uyuşmayan yeni bir durum ya da olguyla karşılaştığı an, metnin önceki kısımlarını belleği aracılığıyla gözden geçirerek yeni durumla bağlantı kurmaya gayret eder. Bu gayretle oluşan yeni anlam kesin değildir, sonraki okumalarla değişebilir. Güdüm-kurgusunun okurun bu etkinliği üstüne temellendirmesine örnek olarak, bir polis romanı okurunun, romanın farklı bölümlerinde suçlu hakkında farklı fikirlere sahip olması, yanılgılar yaşaması verilebilir. Süreç sonunda hem okur metne katkıda bulunur hem de metin ondaki yaşantı birikimini belli oranda arttırır. Geçmişe ve geleceğe bakışını değiştirir. Yani birey, sanat yapıtı etkisiyle aydınlanır (Göktürk, 2002, s.132-134).

Okuma ve yazma birbiri ile ilişkili ve birbirini besleyen iki beceridir. Okuma ile birey bilgiye erişim sağlar ve bilgiyi kendisine mal eder. Yazma eylemi ile ise bilgilerini ifade etme ve paylaşma imkânı bulur. Yani birey okuyarak bilgi edinir ve yazarak ise çevresini bilgilendirir (Sağırlı, 2015, s.5).

Okuma, yalnız bir bireysel gereksinim değil, aynı zamanda bireyin toplumda kendini ifade edebilmesinin araçsal güçlü yönüdür. Okumayla bireyin sosyal yaşam alanında iletişim becerileri gelişir ve benlik gelişimine büyük katkı sağlanır (Karasu, 2013, s.14). Nasıl ki bildiğimiz kelimeler kadar konuşabiliyorsak okuma ile de öğrendiklerimiz kadar yaşamış oluruz. İletişim sürecinin en önemli unsurlarından olan anlama ve ifade etme becerileri okuma sayesinde gelişir (Gül, 2013, s.22). Koç ve Müftüoğlu (2008,

s.63) da okumanın bu işlevine dikkat çekerek okumanın bireyin davranışlarını ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendiren, iç dünyasını zenginleştiren, bakış açısını genişleten bir eylem olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bireyin etrafına önyargısız, yansız ve hoşgörü ile bakmasını, düşünme ve yaratma özgürlüğü edinmesini, değerlendirme alışkanlığı kazanmasını ve etrafındakiler tarafından beğenilme düzeyinin artmasını sağladığını da ifade etmişlerdir.

Okuma, insan hayatında “kendini gerçekleştirme” sürecinin bir parçasıdır hatta bunun en önemli adımı olarak nitelendirilebilir. Kitapla birlikte bireyin duyu ve düşünce dünyası zenginleşir. Her kitap farklı hayatlar, farklı tecrübeler anlamına gelir. Bu nedenle bireyler için okuma edimi okul sürecinin en başından itibaren ciddiye alınmalı ve bireylere okuma becerisi ve ardından okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Henüz hayatın ilk yıllarında bu alışkanlığı kazanacak olan bireylerin farklı bakış açıları, geniş ufukları ve birikimleri ile bu alışkanlığı kazanamamış bireylerden çok daha önde olacakları tartışılmaz bir gerçektir (İnnalı, 2014, s. 28).

Okulda okuma becerisinin ve okuma alışkanlığının edinildiği temel dönem olan ilkokul birinci sınıf, ‘ilk’ olmasından kaynaklanan etkililiği ve kalıcılığı bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin akademik ve yaşam başarısı büyük ölçüde bu temele ve bu temelin mimarı olan öğretmene bağlıdır. Bu dönemde uygun ve doğru uygulamalar yapılmaması durumunda, hızlı ve anlayarak okuyamama, sözel ve yazılı anlatım ve ifade bozuklukları gibi sorunlar ilerleyen yıllarda karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde verilen ilkokuma-yazma öğretiminin amacı nasıl ve ne şekilde olduğu önemsenmeden çocuğun okuma ve yazmasını sağlamak değil; modern yaşamın koşullarına uygun, doğru hızda, hatasız, akıcı, eleştirel, idrak ederek, kurallara uygun ve estetik biçimde okuma-yazma becerisini kazandırmaktır. Bu nedenle birinci sınıf öğretmenlerinin sorumlulukları ve yıpranma payları fazladır ancak öğrencilerinin hayatlarındaki önemli rolleri bakımından manevi doyumları da yüksek düzeydedir (Sağırılı, 2015, s. 11-13).

İlkokul yıllarının çocuğun okul yaşamındaki yeri ve önemi tartışmasızdır 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. Evde

yaratılan uygun ortamın okul öncesi kurumlarda doğru bir öğretim programıyla tamamlanması açısından okul öncesi eğitim basamağı oldukça önemlidir (Sağırılı, 2016, s.106). Okuma yazma faaliyetleri hayatının doğal bir parçası olan çocuğun, bu temelle adım attığı ilkokul yıllarında uyum sağlaması da kolay olacaktır.

2.2. Okuma Motivasyonu

Bu başlık altında motivasyon kavramı temelinde okuma motivasyonu çeşitli boyutlarıyla açıklanacaktır.

2.2.1. Motivasyon Kavramı

Literatürde çeşitli kaynaklarda “güdü” olarak da yer bulan kavram, bu araştırmada “motivasyon” şeklinde kullanılmıştır. Psikolojide motivasyon, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sürükleyen şey olarak ifade edilmektedir (Selçuk, 2008, s.132). Guthrie ve Wigfield (2000, s.2) ise motivasyonu “Bir bireyin kişisel amaç, arzu ve niyetleri” olarak açıklamışlardır. Motivasyon belli bir aktiviteye niyetlenmeyi ve o aktiviteyi sürdürmeyi ifade etmektedir. Motive olmuş birey, bir işe geri dönme ve onu bağlılıkla sürdürme eğilimindedir (Monteiro, 2013, s.303). Wentzel ve Wigfield (2007, s.262) ise motivasyonu farklı davranışlar için enerji sağlayan bazı süreçler bütünü olarak tanımlamış; bireylerin daha güçlü motive olduklarında farklı aktivitelerle davranışsal, bilişsel ve duygusal manada daha derin bağlar kurduklarını ifade etmişlerdir.

Motive olmak bir davranışa yönelmiş durumda olmak demektir. İçinde enerji ya da ilhamı olmayan kişi demotive olarak tanımlanırken, davranışa yönelik enerjisi olan etkin kişi ise motive şeklinde tanımlanır (Ryan ve Deci, 2000, s.54).

Bireylerin davranışlarını yönlendiren motivasyon, öğrenme yaşantılarını da etkilemektedir. Motivasyonla öğrenme isteği ve başarı birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle gerek öğrencilerin okula uyumunda gerek öğrenmeye yönelik amaçlar belirlemelerinde gerekse olumlu yönde davranışlar geliştirmelerinde, motivasyon önemli ölçüde etkilidir (Yazıcı, 2009, s.380).Herhangi bir alanla ilgili öğrenmede problem söz konusuysa bunu açıklayan temel nedenlerden biri motivasyon eksikliğidir (Acat ve Demiral, 2002).

Bazı öğrencilerin ders çalışırken diğerlerinin televizyon izlemesi ya da bilgisayar oyunları oynaması; bazılarının planlı hareket edip ders ve görevlerini zamanında tamamlarken diğerlerinin ertelemeyi seçmesi; bazılarının bir kitabın tamamını okurken diğerlerinin birkaç sayfayla geçiştirmesi, bazılarının vazgeçerken diğerlerinin ısrarla çalışması gibi çeşitli durumların altında yatan nedenler, motivasyon başlığı altında psikologlar tarafından incelenmektedir (Woolfolk, 2007).

Motivasyonu kişisel yatırım olarak tanımlayan Maehr ve Meyer (1997, s.373) okulda, iş yerinde ya da herhangi başka bir ortamda her bireyin belli bir zamanı, enerjisi, bilgi ve becerisi gibi çeşitli kaynakları olduğunu, bunlarla ne zaman ve ne şekilde yatırım yaptıklarının motivasyon kavramıyla açıklanabileceğini ifade etmiştir. Yani bireyin davranışlarının yönü, yoğunluğu, sürekliliği ve kalitesi onun motivasyonunu oluşturmaktadır.

Mcinerney ve Liem (2008, s.12) ise motivasyonu betimleyen unsurları şu şekilde açıklamıştır:

- **Seçim yapma:** Motivasyonu olan birey konuyu ya da işi yapmaya mecbur kalmak yerine seçer. Motive olmuş birey akademik, sosyal ve fiziksel seçimlerle kişisel yatırımını yapar.
- **Enerji:** Motive olduğumuz alanlarda enerjik, katılımcı, ilgili ve istekli oluruz.
- **Standartlar:** Birey bir alanda motive olduysa, yüksek kişisel standartlar oluşturur. İkinciliği ya da yetersiz performansı hedeflemez. Kendisinin performansını geliştirirken başkalarının da üstünde performans geliştirmeye çalışır.
- **Motivasyonu devam ettirme:** Birey motive olduğu aktiviteye gönüllü olarak ve tekrar tekrar döner çünkü bu aktiviteyi yapmaktan hoşlanır ve kendini ödüllendirdiğini hisseder. Motive olmamış birey mecbur olduğu durumlarda aktiviteye minimum zaman ayırırken, motive olmuş birey kendi isteğiyle yeterince zaman ayırır.

Amerikan eski eğitim bakanı Terrell Bell: “Eğitim hakkında hatırlanması gereken üç şey vardır. Birincisi motivasyon, ikincisi motivasyon, üçüncüsü motivasyondur.” diyerek eğitimde motivasyonun önemini vurgulamıştır (akt. Lumsden, 1999, s.7).

Eğitimle ilgili birçok rapor göstermektedir ki öğrencilerin okul başarısı yeteneklerinin altında kalmaktadır. Bunun başlıca nedeni, öğrencilerin okulda öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliğidir (Wlodkowski ve Jaynes, 1990).

Motivasyon ile ilgili birçok teori vardır. Motivasyonu ihtiyaçlarla açıklayan teorilere “kapsam teorileri”, bilişsel süreçlerle açıklayan teorilere ise “süreç teorileri” denir. Kapsam teorileri, hedefe bağlanmayı belirleyen şeyin insanın ihtiyacı olduğunu ifade ederler. İnsanlar hangi ihtiyaç içindeyse o ihtiyacı giderecek hedeflere giden davranışları sergilerler. Süreç teorileri ihtiyaçların önemini kabul etmekle birlikte, davranışların tayininde amaçların da önemini vurgulayan, insanın kendine hedefler koyan bir varlık olduğunu ve bir hedefe bağlanmada bilişsel süreçlerin hakim olduğunu ifade ederler. Bu teorilere göre insanlar belli amaçlara giden davranışlara başlamadan önce, bazı durumları gözden geçirir ve o hedefe gerçekten ulaşmak isteyip istemediklerine karar verirler. Kapsam teorilerine örnek olarak Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, süreç teorilerine ise Beklenti-Değer Teorisi örnek verilebilir (Tevrüz, 2008, s.111).

Bireyler içsel ya da dışsal olarak motive olabilirler. Bireyler içsel olarak motive olduklarında aktiviteleri kendileri için, meraklarını gidermek için tamamlarlar. Motivasyonları dışsal bazı etkilere değil kendi içlerinden kaynaklanır (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Prenevich, 2004, s.301). İçsel motivasyon herhangi bir davranışı, o davranış doğal olarak ilginç veya keyifli olduğu için yapmaya istekli olmayı ifade ederken, dışsal motivasyon bir davranışı, belli bir getirisi olduğu için yapmaya yönelik isteği anlatmaktadır. İçsel motivasyon sonucu yüksek kaliteli bir öğrenme ve yaratıcılık ortaya çıkar. Ancak öğrencilerin içsel motivasyonlarının, bir konuya yönelik ilgi ve meraklarının yeterli düzeyde olmadığı durumlarda dışsal motivasyon mekanizmasını kullanmak eğitimciler için önemli bir stratejidir (Ryan ve Deci, 2000, s.55).

Bir otomobil için yakıtın önemi insan için motivasyonun önemine benzetilebilir. Çünkü insanı hareket ettiren, ona enerji veren motivasyondur. Öğrencinin öğrenmeye yönelik istek duymasını sağlayacak çabanın yönünü motivasyon belirler. Motivasyon tüm derslere, alanlara ve davranışlara genellenmesi imkansızdır. Bireyin motivasyonu farklı kulvarlarda farklılık göstermektedir. Bu durum okuma motivasyonunun ayrıca incelenmesini gerektirmektedir (Yıldız, 2010, s.29).

2.2.2. Okuma Motivasyonu

Günümüzde eğitim alanındaki en büyük problemlerden biri okuma yazma bilmeme değil okumaya isteksizliktir (Cramer ve Castle, 1994'ten akt. Scott, 1996, s.195). Okumaya isteksizlik, okuma becerisi olan bireyin, okuma alışkanlığına sahip olmaması durumu olarak tanımlanabilir (Haris ve Hodges 1995, s.5). Okumaya isteksiz bireyler, hayatlarında mecbur oldukları durumlar dışında okumayan kişilerdir (Scott, 1996, s.196). Yani okuma yazma becerisinin edinimi, okuma yazma eyleminin bir alışkanlık halinde hayat boyu sürdürülebilmesi için yeterli değildir.

Okuma eyleminin iki yönü vardır. Bunlardan ilki ses farkındalığı, sözcük tanıma, söz dağarcığı ve temel kavrama gibi becerileri kapsarken diğer yönü ise isteklilik kısmını yani okuma motivasyonunu belirtmektedir. Bu ikinci yön öğrencinin okumayla ilgili zevklerini, isteklerini ve davranışlarını içermektedir. Öğrenci okuma becerilerine sahip olsa dahi okumaya istekli değilse iyi bir okuyucu olamaz. Okuma alanının motivasyon düşünülmeyen ele alınması söz konusu olamaz zira okumanın yarısı motivasyonla ilgilidir. Motivasyonu önemsememek okumayı yarım bir biçimde ele almak anlamına gelir (Cambria ve Guthrie, 2010, s.16).

Araştırmacılar 1970'li yıllardan itibaren öğrencilerin nasıl okuduğuna odaklanmış ancak başlangıçta okuma kavramı ağırlıklı olarak bilişsel yönüyle ele alınmış, okuma alanında motivasyonun etkisine daha az değinilmiştir (Wigfield, 1997a, s.59). Okuma motivasyonu alanında yapılan araştırmalar 1990'lu yıllara dek oldukça kısıtlı sayıdayken 1992 yılında Ulusal Okuma Araştırmaları Merkezi tarafından okuma motivasyonu ile farklı bazı kavramlar arasında ilişkileri saptamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Guthrie ve Alverman, 1999).

Okuma, çocukların yapıp yapmamayı tercih edebilecekleri çaba gerektiren bir aktivite olduğundan, bu eylem için motivasyona gereksinim vardır (Wigfield, Wilde, Baker, Fernandez-Fein ve Scher, 1996, s.9).

Okuma alanında motivasyon "okuma motivasyonu" şeklinde adlandırılmıştır. Okuma motivasyonu bireylerin okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini etkiler ve bireylerin harekete geçmelerini sağlar (Öztürk ve Aydemir, 2013a, s.1106). Okuma motivasyonu Guthrie ve Wigfield (2000, s.405) tarafından "Bireyin okuma konuları, süreçleri ve sonuçlarına ilişkin kişisel amaçları, değerleri ve inançları" şeklinde tanımlanmıştır.

Okuma motivasyonu, bireylerin okuma eylemine yönelmesinde ve bu eylemi sürdürmesinde etkili olan başlıca faktörlerdendir. Okumaya yönelten nedenler, okuma amaçları, okuma eğilimleri ve okumaya ayrılan zaman okuma motivasyonu ile yakından alakalıdır. Okumayla ilgili literatür incelendiğinde dünyada son yıllarda okuma motivasyonu ile ilgili çalışmaların yoğunlaştığı göze çarpmaktadır (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s.351).

Birçok öğretmen okuma motivasyonuna sahip öğrenciyi okurken eğlenen kişi olarak tanımlamaktadır. Bunun doğru olma ihtimali söz konusu olsa da motivasyonun birçok çeşidi vardır ve bunlardan bazılarının eğlence veya coşkuyla ilgisi yoktur. Motivasyonla kast edilen şey bir birey için okumayla ilgili değerler, inançlar ve davranışlardır. Bazı değer ve inançlar coşkuya ve eğlenceye yönlendirirken, diğerleri sıkı çalışmayı beraberinde getirebilir. Okuma eylemi ile ilgili üç motivasyon vardır. Okuma motivasyonunu tanımlarken ilgi, adanma ve güven kavramlarına atıfta bulunmaktadır. İlgisi olan bir öğrenci keyif aldığı için, adanmış bir öğrenci önemli olduğunu düşündüğü için ve kendine güvenen bir öğrenci yapabileceğine inandığı için okuyabilir. Bazı öğrenciler bunların tamamına; bazıları ise sadece birine sahip olabilir (Cambria ve Guthrie, 2010, s.16).

Okuma motivasyonu; okuma konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili olarak kişinin şahsi amaçlarını, değerlerini ve inançlarını içermektedir. Motivasyondaki temel özellik devamlı bir dönüşüm içinde ilgi, ihtiyaç ve çabanın varlığıdır. Küçük yaşlardan itibaren ve eğitim süreçleri boyunca çocukların okumak için hamle yapmalarını, başarıyı tatmalarını ve okuma faaliyetiyle meşgul olmalarını sağlayan gücün tespit edilmesi oldukça önemlidir (Kuşdemir, 2014, s.64).

Okumak deyince akla gelen ilk materyal kitaptır. Günümüzde teknolojinin gelişimine paralel olarak okuma eyleminin gerçekleştirileceği pek çok farklı platform söz konusu olsa da kitabın temel rolü geçerliliğini korumaktadır.

Kitap okuma motivasyonu; kitap okumaya yönelik istek, merak, ilgi, tutum ve davranışın oluşabilmesi; kitap okumanın gerekli ve değerli bir eylem olarak nitelendirilmesi ve kitap okuma alışkanlığının devamı için ihtiyaç duyulan gücü ifade etmektedir. Kitap okuma eylemini gerçekleştirme, kitap okumak için geçerli ve iyi bir sebep bulma, kitabı okumaya karar verme, bu kararı uygulamak için

kütüphaneye/kitaplığa gitme veya uygun başka bir alana yönelme, kitabı inceleme ve onunla zaman geçirmeyi gerektirmektedir. Okuma faaliyeti tamamlandıktan sonra okuyucudan umulan; kitapta anlatılanlar hakkında bir hüküm verilebilmesi, zihin dünyasını okudukları yoluyla zenginleştirebilmesidir (Katrancı, 2015, s.50-51).

Motivasyonun bütün yaş ve dönemlerde önemi tartışılmaz olsa da küçük sınıflarda (1. ve 2. sınıf) ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bu dönemde yetişkinliğe ilk adımlar atılır ve gelişimin farkına varılır. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının yüksek tutulması, okuryazar birer birey olarak yetişmeleri açısından oldukça önemlidir (Öztürk ve Aydemir, 2013a, s.1106-1107). Okuma becerisinin gelişimi, alışkanlık haline gelmesi ve bireyin ileriki yaşamının bir parçası olması, eğitiminin ilk kademelerinin niteliği ile doğrudan ilgilidir (Özbay, 2009, s.42). Bu nedenle özellikle eğitimin ilk kademelerinde yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesi, bireysel farklılıkları anlamak ve evde veya okulda okuryazarlık deneyimlerine yardımcı olabilmek açısından önemlidir (Öztürk ve Aydemir, 2013a, s.1108).

Okuma motivasyonunu açıklarken yapılabilecek temel ayırım okuma motivasyonunun anlık ya da süreklilik arz eden bir biçimde olmasıdır. Kişinin belirli bir makaleyi okuması onun anlık okuma motivasyonu ile ilgilidir. Anlık okuma motivasyonu düzenli bir biçimde ortaya çıkması ve alışkanlık haline gelen okuma davranışı sürekli okuma motivasyonunun göstergesidir. Boş zamanlarının çoğunu kitap okuyarak değerlendiren bir kişinin okuma motivasyonu buna örnektir (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012, s. 429).

Cuthrie, Coddington ve Wigfield (2009) okuma motivasyonu ile ilgili olarak dört ayrı öğrenci profili olduğunu ifade etmişlerdir. Hevesli okurlar ya da başka bir tabirle kitap kurtları hem okumaya içsel olarak motive olmuşlar hem de okumadan kaçınma davranışı göstermezler. Yani bu öğrenciler hem ilgilerine yönelik ve zevk duyacakları kitaplar okur hem de okulda okumaları gerekenleri ilgi duymasalar bile okurlar. Bu öğrencilerin okumaya yönelik bir bağlılıkları söz konusudur. Okuma kavrayışları en yüksek olan öğrenciler bu gruptadır. Değişken okurlar ise belli kaynaklara yönelik okuma motivasyonuna sahiptir. Bu gruba örnek olarak e-postalar, kısa mesajlarla, sosyal medya alanları gibi çeşitli internet platformlarında okuyan ve yazan ancak okul

kitapları, romanlar gibi kaynakları okumaktan kaçınan öğrenciler gösterilebilir. Üçüncü profil olan duyarsız okurların içsel motivasyonları da okumadan kaçınmaları da düşük düzeydedir. Bu öğrencilerin sürekli okuma ilgileri yoktur ancak okuldaki okuma faaliyetlerinden de doğrudan kaçınmazlar. Son grup olan isteksiz okurların hem içsel motivasyonu düşüktür hem de kaçınma oranları yüksektir. Bu profildeki öğrencilerin okuma ilgileri yok denecek kadar azdır ve birçok okuma materyalini okumaktan kaçınırlar.

Okuma motivasyonunda övgü ve ödüllerin yeri tartışmalı bir konudur (Monteiro, 2013, s.307). Deci, Koestner ve Ryan (2001) sözel ödüllerin belirgin pozitif performans geribildirimini içerdiğinde algılanan yeterliği arttırabildiğini dolayısıyla içsel motivasyonu arttıracığını ifade etmişlerdir. Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada ve Barbosa (2006) ise belli koşullar altında dışsal ödüllerin içsel motivasyona zarar verebileceğini belirtmiştir. Dışsal ödüller uzun vadeli bir okuma motivasyonu sağlamamaktadır. Çeşitli ödüller için okuyan öğrencilerin en iyi okuyucular olduğunu söylemek güçtür. Ödüller vaat etme, öğrenmeden çok ödüle ilgiyi arttırmaktadır. Ödül verildiği anla sınırlı olmak üzere ve okumayı değil ödüle erişmeyi amaç haline getirir biçimde işlemektedir (Cambria ve Guthrie, 2010, s.17).

Okumada bilişsel boyutlar yanında, çocukların sosyal ve motivasyonel boyutları da geliştirilmesi oldukça önemlidir. Okuma motivasyonu sağlamak için de çocukların okumayla bağına güçlendirecek sınıf tasarımları gereklidir. Bunun için de zengin bir kitaplığın varlığı, çocuğun okuyacağı kitabı seçme şansı, akranları ve yetişkinlerle etkileşim fırsatı önemli role sahiptir. Eğer öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerine dahil olur ve ilgili davranırlarsa, bu öğrencilerin bağlılıklarına önemli bir yarar sağlamaktadır (Monteiro, 2013, s.304, 308). Bireyler ilgi alanlarına yönelik konuları okumaya daha fazla eğilimlidirler. Bu nedenle eğitim etkinlikleri düzenlenirken öğrencilerin ilgileri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca öğrencilerde okuma motivasyonunun arttırılması için sınıfın kaygı düzeyi düşük olmalı, öğrencilerle yapılacak tahmine dayalı etkinliklerle merak uyandırılmalı, öğrenciler öğrenme amaçlarından haberdar edilmeli ve okuma etkinliklerinde geri bildirimlerde bulunulmalıdır (Katrancı, 2015, 51-52).

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştiren bazı uygulamalar şöyle sıralanabilir (Cambria ve Guthrie, 2010, s.21-23):

- Okullarda öğrencilere sunulan metinlerin öğrenciler açısından anlaşılabilirliğine dikkat edilmelidir. Öğrenci metni % 90 akıcılıkla okuyabilmeli ve okuduğu metni rahatça özetleyebilmelidir. Bunun sağlanabilmesi için herkese aynı metinleri vermek yerine farklı düzeylerde öğrenciler için farklı metinler seçilmelidir. Ayrıca metinler tek bir türle sınırlı tutulmamalı farklı kitaplar, internet sayfaları ve materyaller kullanılarak fark ilgi alanlarına hitap edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin okuma konusunda başarıyı tatması, kendini yeterli hissetmesi ve kendine güvenmesi motivasyonlarıyla doğrudan ilişkilidir.
- Bir diğer motive edici faktör seçim yapabilmedir. Öğrencilere okuyacakları kitabı seçebilme yanında kitabın istedikleri bölümünü, kitaptaki belli bir karakter hakkında yoğunlaşmayı seçebilme imkanları da sunulmalıdır. Bilgiye dayalı bir kitapla ilgili etkinlikte öğrenciler istedikleri bir kavramla ilgili bölümleri okuyup uzmanlaşmayı tercih edebilmelidir. Bazı uzun metinler bölümlere ayrılarak bu bölümün belli bir öğrenci/öğrenci grubu tarafından okunarak kavranması ve daha sonra bu öğrenci/öğrenci grubunun bölüm hakkında anladıkları ve düşündükleri ile ilgili sunumlar, soru cevap alıştırmaları gibi etkinliklerle kendilerini ifade etmesi de okuma motivasyonlarına katkı sağlayacaktır.
- Öğrenme sürecinde tematik ünitelerin kullanımı da oldukça faydalıdır. Haftanın ya da birkaç günün belli bir konuya ayrılarak bu alanla ilgili romanlar, hikayeler, dergiler gibi çeşitli kaynakların okunması ve elde edilen bilgilerin çeşitli etkinliklerle paylaşımı da değişik düzeydeki öğrencilerin sürece katılımını sağlayacaktır.
- Öğrencilerin okuduklarıyla yaşamları arasında bağ kurması onların okuma motivasyonunu arttıran bir başka unsurdur. Kültürleri, yaşam biçimleri, memleketlerinin tarihi gibi içeriklerin yer aldığı metinler öğrenciler için ilgi çekici olabilir. Aynı şekilde öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik ve popüler kültürle ilgili metinler de onların daha istekli biçimde okumasını mümkün kılacaktır.
- Öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimli ve işbirlikli etkinlikler deneyimlemesi, birçok alanda olduğu gibi okuma alanında da motivasyona katkı sağlayacaktır.

Her alışkanlığın temelini atıldığı bir dönem vardır. Bu anlamda okuma motivasyonunu ele alırken aile etkisini de göz ardı etmemek gerekir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için anne babanın dikkat etmeleri gereken bazı hususlar söz konusudur (Sancı, 2002, 26-27):

- Anne babalar çocukları için en önemli modellerdir. Bu nedenle onların da iyi birer okur olarak öğrencilere örnek olmaları gerekmektedir.
- Anne babalar, çocukların gelişim süreci ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Bu sayede okuma alışkanlığı kazandırma sürecini, çocuğun gelişimine uygun bir şekilde düzenleyebilirler.
- Anne babalar çocuklarının kitap seçimi konusunda ona rehberlik etmeli, çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine göre kitap seçiminde ona yardımcı olmalıdır. Ancak bunu yaparken aile zorlayıcı olmamalı, çocuğun seçim yapabilmesine olanak sağlamalıdır.
- Çocuk kendi başına okuyabilene kadar anne baba tarafından kendisine kitap okunmalıdır.
- Okunanlar üzerine çocuğun paylaşım yapmasına imkan verilmeli, okunanlar birlikte tartışılmalıdır. Çocuğun okudukları ile ilgili eleştiri ve yorum yapması teşvik edilmelidir.

2.2.3.Okuma Motivasyonu İle İlgili Yapılar

Okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalarda motivasyonla ilgili çeşitli yapılar üzerinde durulmuştur. Bu başlık altında bu yapılara değinilecektir.

Bireylerin okur olarak kendilerine sorduğu başlıca soru “Ben iyi bir okuyucu olabilir miyim?” sorusudur. Bu soru okurun yeteneğine ilişkin inançlarını, başarı için beklentilerini ve öz yeterliklerini kapsamaktadır. Bireylerin herhangi bir aktiviteye yönelmelerinde o alanda kendilerini yetkin ve yeterli görme durumları etkilidir ancak bu bireyin yöneliminde tek başına yeterli değildir. Bu okuma eylemi için de geçerlidir. Eğer bireyin o okumak için isteği ve geçerli bir nedeni yoksa kendisinin yeterliğine inansa bile okumaya yönelmeyebilir. Okuma alanında kişisel değer olarak tanımlanabilecek “İyi bir okuyucu olmak istiyor muyum, neden?” sorusu, bireylerin farklı aktivitelere yönelik farklı düzeyde motive olmalarını ya da farklı aktiviteleri

tercih etmelerini sağlayan değişik nedenleri olmasını ifade etmektedir (Wigfield, 1997a, s.60, 61).

Beklenti-Değer Teorisi'ne göre bireylerin yeterlik beklentisi yanında değer algıları da motivasyonlarını etkilemektedir. Okuma alanında başarılı olmak bazı öğrenciler için değer taşırken bazı öğrenciler için herhangi bir değer taşmamaktadır. Değer algısının içsel değer, önem değeri, fayda değeri ve maliyet olmak üzere dört ana bileşeni bulunmaktadır (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece ve Midgley, 1983). nem değeri aktivitedeki başarısının ğrenci açısından önemini tanımlamaktayken içsel değer bireyin aktiviteyi sergilerken aldığı keyif ya da bireyin aktivite hangi alandaysa o alanla ilgili kişisel ilgisini ifade etmektedir. Maliyet kavramı performans kaygısı, başarısızlık korkusu, sergilenmesi gereken çaba miktarı ve bu çaba sergilenirken yapılamayanlar gibi bireyin aktiviteye katılımının negatif yönlerini içermektedir. Fayda değeri ise kariyer hedefleri gibi bireyin şimdiki ve gelecekteki amaçlarıyla görev ya da aktivitenin ilgisini anlatmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002, s.120). Yani birey okuma eylemini gireceği sınavlarda başarılı olmak, ailesi veya ğretmeni tarafından takdir edilmek veya hedeflediği meslekte ihtiyacı nedeniyle yani okumanın araçsal yönü nedeniyle gerçekleştiriyorsa ğrenci için fayda değeri ön plandadır.

Beklenti ve değerler motivasyon ve öğrenmeyi etkiler ancak kesinleştirmez. Öğretmen övgüsüne değer veren ve mesela haftanın kelimelerini hecelemenin ğretmen övgüsünü sağlayacağını düşünen öğrenciler, eğer bu konuda kendilerini yeterli grmyorlarsa yine de bu kelimeleri öğrenmeye motive olmayabilir. (Schunk, 1991, s. 209).

Öğrencilerin okuma motivasyonu ile ilgili bir diğer yapı amaçlardır. Öğrencilerin okuma aktivitesi ile ilgili herhangi bir amaçları yoksa okuma yeterliğine ilişkin inançları var olsa bile okumaya ynelmeyebilirler (Wigfield ve Guthrie, 1997, s. 421). Amaç yönelimleri öğrenme amaç yönelimleri, performans amaç yönelimleri ve çalışmadan (performanstan) kaçınma amaç yönelimleri olmak üzere e ayrılmaktadır. ğrenme amaç yönelimleri bireyin yeteneğini geliştirmeye yönelik arzusunu veya öğrenme materyalini kavramaya yönelik isteğini kapsamaktadır. Performans amaç yönelimleri diğerlerine göre yüksek performans göstermeyi ve onaylanma, itibar edinme arzusunu ifade etmektedir. Çalışmadan (performanstan) kaçınma amaç yönelimi ise bireyin akademik görevi minimum çaba harcayarak yerine getirme eğilimidir (Schiefele, Schaffner, Mller ve Wigfield, 2012, s. 431). ğrenme amaı yönelimli öğrenciler

öğrenme, anlama, beceri geliştirme ve uzmanlaşma üzerine odaklanırlar (Ames, 1992). Performans amacı yönelimli öğrenciler ise diğer kişilerde yüksek yeteneklerinin olduğu izlenimini yaratmaya ve düşük yetenekli izlenimi yaratmaktan kaçınmaya odaklanırlar (Dweck, 1986). Çeşitli araştırmacılar öğrenme amacı yönelimli ve performans amacı yönelimli bireylerin okulla ilgili motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu ancak çalışmadan (performanstan) kaçınma amacı yönelimli bireylerin okulla bağlarının zayıf olduğunu ortaya koymuştur (Wigfield ve Guthrie, 1997, s. 421).

Deci ve Ryan (1985) motivasyon Öz Belirleme Teorileri'nde farklı sebep ve amaçlara dayanarak davranışın ortaya çıkmasına neden olan motivasyonun farklı türlerine yer vermişlerdir. Bu ayrımın en temeli içsel ve dışsal motivasyon şeklindedir. İçsel motivasyon bir eylemin birey için doğal olarak ilgi çekici ya da zevkli olduğu için gerçekleştirilmesini ifade ederken, dışsal motivasyon bireyin dış kaynaklı olarak eline geçebilecekler etkisiyle eylemi gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır.

İçsel motivasyon konusunda belirleyici olan çeşitli faktörler söz konusu olsa da iki temel ölçü genellikle karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki "özgür seçim" diğeri ise "etkinlik alanı" dır (Ryan ve Deci, 2000, s. 57, 58). Bu faktörleri okuma faaliyeti açısından değerlendirecek olursak çocukların okuyacakları materyali kendilerinin seçmesinin içsel motivasyonlarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Yine her yaştaki bireyin okuma motivasyonları farklı alanlarda değişkenlik göstermektedir.

İçsel okuma motivasyonu obje ya da aktivite kaynaklı olabilir. Obje kaynaklı içsel okuma motivasyonunda kişi metnin konusuna ilgi duyduğu için motivedir. Aktivite kaynaklı içsel okuma motivasyonunda ise okuma aktivitesi, bir hikâyeyi sürükleyici bulmak gibi pozitif bir deneyim sağladığı için kişi motivedir (Schiefele, 1999).

Her ne kadar içsel motivasyon önemli bir motivasyon türü olsa da birçok aktivitede bireyler içsel olarak motive olmamaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminden sonra sosyal roller ve sorumluklarla birlikte dışsal etkenlerin etkisi artmaktadır. Okullarda öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça içsel motivasyonlarının azaldığı göze çarpmaktadır (Ryan ve Deci, 2000, s.60).

Dışsal okuma motivasyonu bireylerin okuma alanında birbirleri ile rekabet halinde olmalarından; birbirlerinden daha iyi performans gösterme arzularından kaynaklanabilir. Ayrıca okuma alanında fark edilmek, kendini göstermek ve dolayısıyla kendisiyle iftihar etmek isteyen bireyin de durumu dışsal okuma motivasyonu

ilgilidir. Bunun yanında bir öğrencinin notlar için, öğretmen tarafından takdir edilmek için okuma alanında gelişimine önem vermesi de dışsal okuma motivasyonunun göstergesidir (Wigfield ve Guthrie, 1997, s.422).

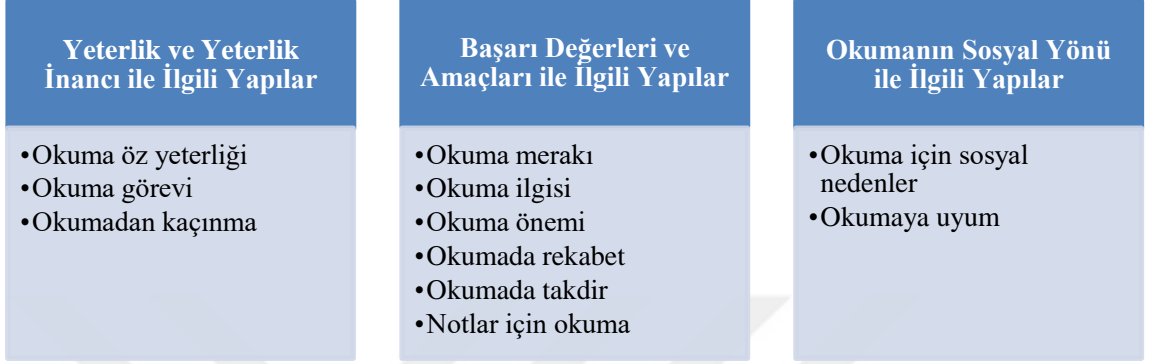
İçsel okuma motivasyonu her ne kadar öğrenci için mutluluk verici olsa da ve öğrenciye başarıya yönelik enerji verse de bu motivasyonu sağlamak her zaman mümkün olmamaktadır. Bazen okuldaki bazı kitaplar öğrenci için ilgi çekici değildir ancak okunmaları gerekmektedir. Bu durumda öğrencilere okuma motivasyonunu sağlayan şey öğrencilerin adanmışlıkları yani okumanın önemine dair inançları ve okuma konusundaki sebatlarıdır. Adanmışlığı olan öğrenciler okuma yoluyla elde edebilecekleri bilgilere değer verir, geleceği hakkında düşünürler, başarının çabayla elde edileceğinin farkına varır ve sebat gösterirler. Bu öğrenciler okuma etkinliklerini organize biçimde, belli bir plan dahilinde yürütürler. Adanmışlık ve içsel motivasyon arasındaki temel fark içsel ve motivasyonda ilgi ve keyfin ön planda olması ancak adanmışlıkta buna gerek olmamasıdır. Adanmış öğrenci okuduğu kitap ilgi çekici olmasa da okumaya yönelebilir ve okumayı sürdürebilir çünkü okumanın kendisine katacaklarını değerli görmektedir (Cambria ve Guthrie, 2010, 17-20).

Öğrencilerin okuma motivasyonlarıyla ilgili olan bir kavram da okumaya yönelik tutumlardır. Tutumlar davranış olmayan ancak bireyin davranışını yönlendiren, bireyin iç dünyasını yansıtan unsurlardır (Dalboy, 2014, s.8). Alexander ve Filler (1976, s.1) okumaya yönelik tutumu öğrencinin okumaya yaklaşmasını sağlayan ya da okumadan kaçınmasına neden olan okumayla ilgili duygular sistemi şeklinde tanımlamışlardır.

Eğitim hedeflerini gerçekleştirmede ve eğitim programlarını oluştururken okumaya yönelik tutumlar hem duyuşsal giriş özelliği olarak hem de öğrenme ürünü olarak ele alınmaktadır. Okumaya yönelik olumlu tutum okuma öncesinde okuma materyalinin seçimini, okuma sürecinde okunandan yaralanmayı, okuma sonrasında ise eğitimin amacına göre kazanılması beklenen davranış değişikliklerini etkileyebilmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013, s.78).

Okuma motivasyonu ile ilgili bir diğer boyut ise okumanın sosyal yönüdür. Okuma sosyal yönü olan bir aktivitedir. Okumanın sosyal yönü, arkadaşlar ve aile ile okuma deneyimlerinin paylaşım sürecini ve dışsal nedenlere bağlı olarak okumaya uyumu ifade etmektedir (Tercanlioğlu, 2001, s.5). Bandura (1997) başkalarından öğrenmenin ve rol modelinin önemini belirtmiş, Vygotsky (1978) ise bireyler arası iletişimin ve içinde

yaşanılan kültürün rolünü vurgulamıştır. Okuma motivasyonu açısından ele alındığında bireyler arasındaki ilişki neticesinde gerçekleşen öğrenme, aile veya arkadaşlar arasında okur yönleriyle örnek olan kişilerin varlığı, kültürde okuma eyleminin karşılığı ve değeri bireylerin okuma motivasyonunu etkileyebilir.



Şekil 2.1. Okuma Motivasyonu ile İlgili Yapılar (Wigfield, 1997a, s.63).

Şekil 2.1 incelendiğinde, Wigfield ve Guthrie (1997, s.63) okuma motivasyonunu üç ana başlık ve on bir alt başlıktan oluşan bir biçimde kavramlaştırdığı görülmektedir. Bu ana başlıklar yeterlik ve yeterlik inancı ile ilgili yapılar, başarı değerleri ve amaçları ile ilgili yapılar ve okumanın sosyal yönü ile ilgili yapılarıdır.

2.2.4. Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi

Öğrencilerin okuma öğretimi ihtiyaçlarının etkili bir biçimde karşılanması doğru tespitlerin yapılması ile mümkündür. Bu tespitlerin yapılması için öğrencilerin okuma motivasyonlarının doğru bir biçimde değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bunun için de eğitim basamaklarının temeli olan ilkökul yıllarından başlamak gereklidir. Okuma motivasyonu içerisinde barındırdığı birçok alt boyutuyla öğrencilerin okumalarıyla ilgili çeşitli açılardan tespitler yapılmasını sağlar. Bu yıllarda yapılan tespitler öğrencilerin okuma başarılarının arttırılmasını mümkün kılabilir; onların ileri yaşamlarında etkili olur ve etkin birer birey olmalarını sağlar (Öztürk ve Aydemir, 2013b, s.68).

Okuma motivasyonunun ölçülmesine yönelik çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Chapman ve Tunmer (1995), 'okuma yeterliği algıları', 'okuma güçlüklerine yönelik algılar' ve 'okumaya yönelik duygular ve tutumlar' olmak üzere üç boyutu olan 'Okuma Öz Kavramı Anketi (Reading Self-Concept Questionnaire)' olan bir okuma benlik algısı ölçeği geliştirmişlerdir. Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) tarafından

geliştirilen ‘Okuma Motivasyonu Profili (Motivation to Read Profile)’ ise okur öz kavramını ve okumaya verilen değeri değerlendirmektedir. Bunların yanında McKenna, Kear ve Ellsworth (1995) tarafından geliştirilen ve 20 maddeli bir ölçek olan ‘Okuma tutumu Ölçeği (Children’s Attitudes Toward Reading)’ öğrencilerin okulda veya okul dışındaki zamanlarındaki okuma motivasyonlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada, Yıldız (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin temeli Guthrie ve Wigfield (1995, 1997) tarafından oluşturulan ‘Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)’ yani ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ne dayanmaktadır. Bu ölçeğin gelişim sürecinde öncü çalışmalar da yapılmıştır. Guthrie, McGough ve Wigfield tarafından geliştirilen ‘The Reading Activity Inventory (RAI)’ yani ‘Okuma Aktivitesi Envanteri’ öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışındaki okuma miktarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçek, öğretmenlerin öğrencilerinin okumalarını bireysel ve sınıf kapsamında izlemesine yönelik olarak tasarlanmıştır. Ölçek sayesinde öğretmenlerin okul yılı başlangıcında öğrencilerinin ilgilerini tespit edebileceği ve çeşitli okuma materyalleriyle onların okumalarını cesaretlendirebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim yılı başlangıcından sonuna kadar öğrencilerinin okuma aktivitelerindeki gelişimini de ölçek vasıtasıyla gözlemleyebileceği belirtilmiştir. Okuma Aktivitesi Envanteri; sosyal aktiviteler, okuldaki okuma ve kişisel okuma olmak üzere üç alandan meydana gelmektedir (Guthrie, McGough ve Wigfield, 1994, s.1-2). Daha sonra ise Wigfield ve Guthrie tarafından hem genel motivasyonla ilgili literatürden hem de okuma motivasyonu ile ilgili literatürden yararlanarak farklı yapıları ölçen ve seksen iki madde içeren bir Okuma Motivasyonu Ölçeği hazırlanmıştır (Wigfield ve Guthrie, 1995, s.7). Bu ölçek üç ana kategoriden ve on bir boyuttan meydana gelmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997; Wigfield, 1997a).

Şekil 2.2’de ölçekteki on bir boyut örnek maddelerle birlikte gösterilmiştir. Bu boyutlardan okuma öz yeterliği, okumada zoru tercih etme ve okumada işten kaçınma beceri ve yeterlik inançları kategorisini; okuma merakı, okuma ilgisi, okumada rekabet, okumada tanınma ve notlar için okuma amaçları kategorisini ve okumada sosyal nedenler ile okumada uyum ise okumanın sosyal yönü kategorisini meydana getirmektedir (Yıldız, 2010, s.40).

Okuma Öz Yeterliği	•İyi bir okuyucuyum.
Okumada Zoru Tercih Etme	•Zorlayıcı, güç kitapları severim.
Okumada İşten Kaçınma	•Kelimleri çok zor olan materyalleri okumayı severim.
Okuma Merakı	•Yeni şeyler okumayı severim.
Okuma İlgisi	•Hayal gücü içeren hikayeler okurum.
Okumada Rekabet	•Arkadaşımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.
Okumada Tanınma	•Öğretmenimin iyi okuduğumu söylemesini severim.
Notlar İçin Okuma	•Notlarımı geliştirmek için okurum.
Okuma İçin Sosyal Nedenler	•Arkadaşlarımla okuduklarım hakkında konuşurum.
Okumada Uyum	•Okumamı her zaman öğretmenimin istediği biçimde gerçekleştiririm.

Şekil 2.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Boyutları (Wigfield, 1997a, s.64).

Şekil 2.2'de belirtilen boyutlardan okuma öz yeterliği bireyin okuma alanındaki başarısına ilişkin kişisel inançlarını, okumada zoru tercih etme metinlerdeki üst düzey ve karmaşık fikirlerle uğraşmanın hissettirdiği doyumunu, okumada işten kaçınma çeşitli nedenlerle okumayı sevmemeyi ve zorlayıcı metinlerden kaçınmayı ifade etmektedir. Okuma merakı ve okuma ilgisi ile ifade edilen, bireyin ilgi alanına yönelik okuma arzusu ve belli bir konuyla ilgili yeni şeyler öğrenme isteğidir. Okumada rekabet okuma alanında diğerlerinden daha iyi performans gösterme, okumada tanınma okuma başarısının başkaları tarafından fark edilip ifade edilmesi ve notlar için okuma ise öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerde göze girme arzularını belirtmektedir. Okumada sosyal nedenler okumayla yapılan çıkarımların aile ve arkadaşlarla paylaşılma sürecini ifade ederken okumada uyum ise dışsal bir amaç veya gereksinim nedeniyle okumaya yönelim olarak açıklanabilir (Wigfield, 1997b, s.22-23).

Wang ve Guthrie (2004) Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni kullandıkları çalışmalarında yeni bir ölçme modeli ortaya koymuştur. Bu model içsel ve dışsal okuma motivasyonu olmak üzere iki ana kategoriden ve sekiz boyuttan meydana gelmektedir.

İçsel Okuma Motivasyonu	Dışsal Okuma Motivasyonu
<ul style="list-style-type: none"> •Merak •İlgi •Zoru tercih etme 	<ul style="list-style-type: none"> •Tanınma •Notlar •Sosyal boyut •Rekabet •Uyum

Şekil 2.3. İki Faktörlü Motivasyonel Ölçüm Modeli (Wang ve Guthrie, 2004, s.166).

Şekil 2.3'te Wang ve Guthrie (2004) tarafından oluşturulan İki Faktörlü Motivasyonel Ölçüm Modeli gösterilmiştir. Böyle bir model ortaya konularak önceki bulgulara dayanan ve teorik olarak içsel ve dışsal okuma motivasyonunu yansıtan bir yapı önerilmiştir. Modelde içsel okuma motivasyonu ile okumada merak, ilgi ve zoru tercih etme boyutları; dışsal okuma motivasyonu ile de okumada tanınma, notlar, rekabet ve uyum boyutları ile sosyal boyut ifade edilmektedir (Wang ve Guthrie, 2004, s.165).

Bu araştırmada da kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği (Wigfield ve Guthrie, 1997; Wang ve Guthrie, 2004) Yıldız (2010) tarafından ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri için Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama sonucunda 10 faktör ve 48 maddeden oluşan bir ölçek yapısı oluşmuştur. Ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sürecinde ölçek, Ankara'nın Sincan ve Etimesgut ilçelerinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören ve ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden 595 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon modeli temel alınarak yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Sonuç 6 faktör ve 21 maddeden oluşan Türkçe forma ulaşılmıştır. Türkçe form, orijinal ölçeğin kısa bir formu biçimindedir. Ölçeğin içsel motivasyon boyutu merak ve ilgi; dışsal motivasyon boyutu tanınma, sosyal, rekabet ve uyum faktörlerinden oluşmaktadır (Yıldız, 2010, s.72-81).

Uyum boyutu, okumayla ilgili görevleri tamamlama ve öğretmen beklentilerini karşılamayı; sosyal boyut, okuma ile ilgili tecrübeleri anne-baba ve çevredeki diğer insanları paylaşmayı; tanınma boyutu, iyi bir okuyucu olarak tanınmayı ve rekabet

boyutu ise arkadaşlarına göre daha iyi bir okuyucu olmayı ifade etmektedir (Yıldız, 2013, s.267)

2.3. Okur Öz Algısı

Bu başlık altında okur öz algısı kavramının temeli olan öz yeterlik kavramı çeşitli yönleri ile incelenecek, benzer kavramlarla karşılaştırılacak ve okur öz algısı kavramı ele alınacaktır.

2.3.1. Öz Yeterlik Kavramı

Literatürde okur öz algısı, okur öz yeterliği biçiminde de yer bulmaktadır. Öz yeterlik kavramı ilk olarak Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ifade edilmiştir. Özyeterlik kavramı, bireyin tasarlanmış performanslara erişmek için gerekli etkinlikleri organize edebilme ve yerine getirebilme kabiliyetine ilişkin yargıları olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986, s.391). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öz yeterlik, gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançlarla ilgilidir (Gün ve Yıldız, 2014, s.1055).

Bireyin değişik alanlardaki öz yeterlik düzeyi farklılık gösterebilir. Örneğin bir iş adamının organizasyon kabiliyetine ilişkin yeterlik algısı yüksek düzeyde iken bu kişinin ebeveynliğine ilişkin yeterlik algısı düşük düzeyde olabilir (Bandura, 2006, s.307).

Bireylerin öz yeterlik inançlarını geliştirmesi ve bu inançlara başvurması sezgisel bir süreçtir. Birey bir davranışta bulduktan sonra, bu davranışının sonucunu yorumlar, bu yorumlar onun yeterliği konusunda belli inançlar geliştirmesini ve daha sonraki benzer durumlarda, buna göre kendisini şekillendirmesini sağlar. Okulda öğrencilerin bilgi ve becerilerini nasıl kullanacaklarını akademik kapasitelerine ilişkin inançları belirler. Bu nedenle benzer düzeydeki öğrenciler farklı akademik performanslar sergileyebilmektedir (Pajares, 2002, s.116).

Öz yeterlik kavramı Bandura'nın fobik bireyleri tedavi etmeye yönelik uyguladığı terapiler esnasında ortaya çıkmıştır. Bandura (1977) terapilerde yer verilen çeşitli tekniklerin bireyler tarafından uygulanmasında bireysel farklılıklara sahip olduğunu; bireylerin bu teknikleri kendi hayatlarında uygulama konusundaki yeteneklerine ilişkin farklı algıları olduğunu gözlemlemiştir. Bazı bireylerin istekli olsalar dahi korkularını

yenemediklerini fark etmiştir. Yani fobik bireyler her ne kadar benzer özelliklere sahip olsalar ve aynı beklenti ve hedefleri paylaşıyorlar da yeterlikleri ile ilgili farklı algıları, onların farklı sonuçlar elde etmesine neden olmuştur. Bandura bu bireysel farklılık durumunu öz yeterlik biçiminde adlandırmıştır (Zimmerman, 2000, s.83; Sakız, 2013, s.187).

Türkiye’de literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda Bandura’nın “self-efficacy” kavramının, öz yeterlik inancı (Akar, 2008), yeterlik algısı (Karacaoğlu, 2008), öz yeterlik algısı (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003); yetkinlik beklentisi (Yiyit, 2001) ve öz yetkinlik (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009) gibi farklı kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Farklı isimlendirmeler olsa da (Aksoy ve Diken, 2009), bu çalışmaların hepsi Bandura’nın öz yeterlik (self-efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadır (akt. İnnalı, 2014, s.58).

Teknik olarak “algılanan öz yeterlilik” olarak da isimlendirilebilecek öz yeterlilik, bireyin karşılaşılabileceği zor durumların üstesinden gelebilme başarısıyla ilgili kendi hakkındaki fikir ve inançlarını içerir (Senemoğlu, 1997). Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip bir öğrenci, ulaşılması gereken bir öğrenme amacı ile ilgili güvende ve motive olmuş hissederken, düşük öz yeterlik düzeyine sahip öğrenci öğrenme amacı ile ilgili motive değildir ve bu amaca ulaşmanın zor olduğuna inanır. Bireyin algılanan öz yeterlilik düzeyi, seçeceği etkinliği, sergileyeceği çaba oranını ve belirlenmiş görevi tamamlamak için göstereceği direnci etkilemektedir (Bandura ve Cervona, 1983).

Öğrenci öğrenme sürecinde bir birey olarak içinde bulunduğu sosyal ortamdan etkilenir ve bu etkilenme onun duyuşsal mekanizmalarını harekete geçirerek düşünce ve davranışları üzerinde etkili olur. Yani kendini toplum üzerinden algılamaya çalışır. Bu algılama sürecinde, çeşitli öğrenme durumları ile ilgili bireysel yeterliği açısından da yargılar ve inançlar geliştirir. Algılanan öz yeterlik işte bu geliştirilen yargı ve inançları kapsamaktadır (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013, s.85).

Bireylerin yeterliklerine ilişkin inançları dört temel kaynağın etkisiyle gelişmektedir. Bu kaynaklar bireyin yaşantıları yoluyla elde ettiği deneyimler, sosyal modellerin gözlemlenmesi, sözel ikna ve psikolojik durumlardır (Bandura, 1977).

Bu dört kaynağın detaylı bir şekilde incelenmesi öz yeterlik kavramının açıklanması açısından önemlidir:

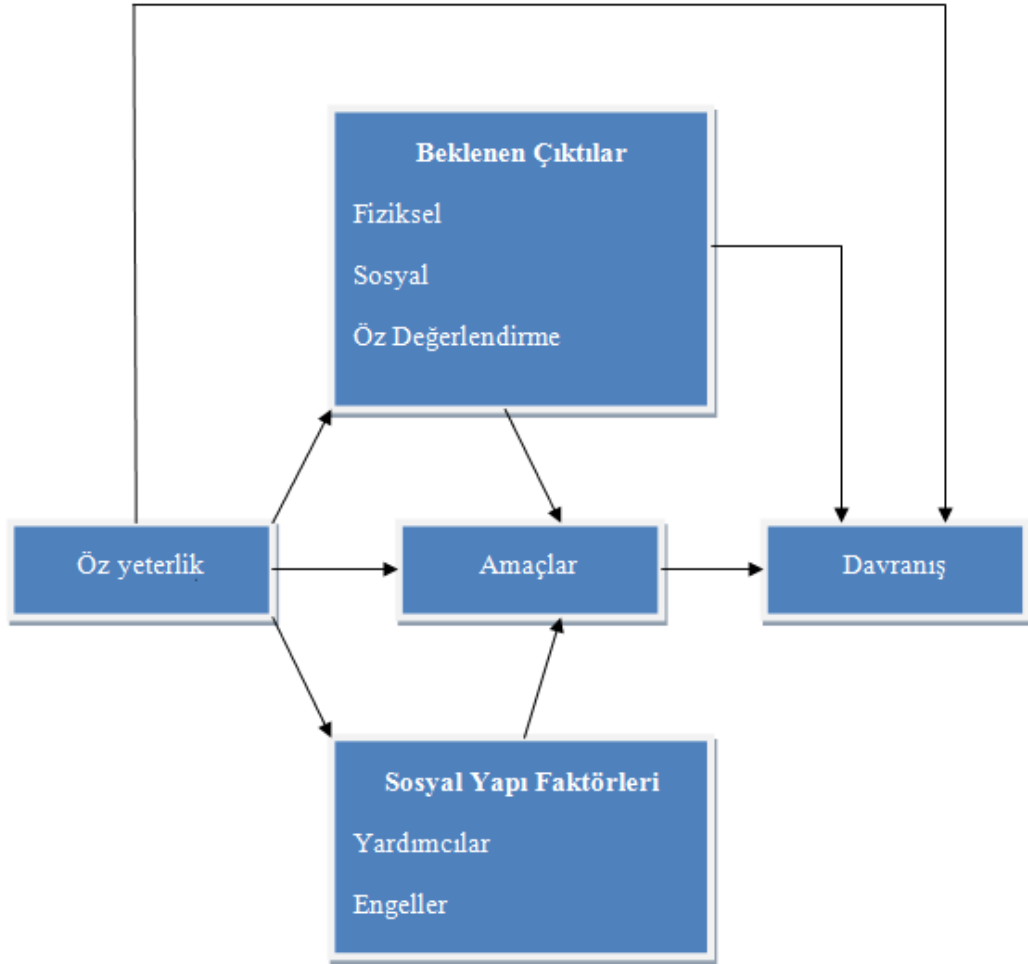
- **Bireyin yaşantıları yoluyla elde ettiği deneyimler:** Dört temel kaynağın ilki ve en etkilisidir (Bandura, 1977). Başarılı performans deneyimleri olumlu öz yeterlik inancı sağlarken; başarısız yaşantılar olumsuz öz yeterlik inancına neden olur (Arslan, 2012)
- **Sosyal modellerin gözlemlenmesi:** Bu kaynakta birey sosyal modelleri gözlemleyerek dolaylı deneyimler edinir. Kendine benzer insanların başarılarını gözlemlemek, bireyin benzer aktivitelerde başarılı olabileceğine ilişkin inancını artırır (Bandura, 1977). Öğrencinin, sınıf arkadaşlarını gözlemleyerek kendisiyle karşılaştırması ve kendisiyle ilgili yargılar oluşturması da buna örnektir (Scott, 1996).
- **Sözel ikna:** Bireylerin sosyal çevrelerindeki insanlar tarafından başarabileceklerine yönelik olarak ikna edilmelerini, cesaretlendirmelerini ifade eder (Scott, 1996). Bu kategori, öğrencilerin ailelerinden, öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından direkt veya dolaylı olarak verilen geribildirimleri kapsadığından sosyal geribildirim olarak da adlandırılmaktadır (Scott, 1996, s.199). Yapıcı geribildirimler bireylerin öz yeterliğinin gelişmesinde önemlidir.
- **Psikolojik durumlar:** Öz yeterliğe etki eden ruh halini, duygu durumlarını, stres seviyesini ifade etmektedir (Bandura, 1977). Öğrencilerin psikolojik açıdan rahat ve güvende hissedebildikleri sınıf ortamları öz yeterlik algılarının olumlu yönde gelişimine katkıda bulunur (Arslan, 2012).

Sosyal modellerin gözlemlenmesi, yaşantılar yoluyla elde edilen deneyimlere göre öz yeterlik üzerinde daha zayıf bir etkiye sahiptir çünkü bireyin kendi çabaları ardından bu gözlemlerin etkisinde değişiklik meydana gelebilir. Öğrenciler gözlemledikleri bireyin hızlıca bir beceri edindiği izleyebilir ama bunu kendilerinin de yapabileceğinin garantisizdir. Gözlemler sonucu edinilen fikirler, başarısızlıkla sonuçlanan bireysel deneyimlerle kolayca çürütülebilir (Schunk, 1984, s.49).

Bu dört öz yeterlik kaynağı hakkında bilgi sahibi olmak öğretmenlere öğrencileri için daha fazla olanak sağlayan öğrenme ortamları oluşturmalarında yardımcı olacaktır (Henk, Marinak ve Melnick, 2012, s.313).

Öz yeterlik algısı ile başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Yüksek başarıya sahip bireyler sahip oldukları yeteneklerinden dolayı üstlenmiş oldukları görevi başarıyla yapabileceklerine inanırlarken, düşük başarıya sahip bireyler herhangi bir

görevi başarıyla tamamlama konusunda kendilerine yeterince inanmazlar ve bunu davranışlarına yansıtırlar. Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrenciler öğrenme etkinliklerinde etkin ve katılımcıdır; gayretli, ısrarlı ve sabırlı davranmaktadırlar. Derse ilişkin zorluklarla karşılaşıldığında öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler daha çok çalışırken, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrenciler ise çalışmayı daha kolay yarıda bırakmaktadırlar. Araştırmalar, öz yeterliğin duygusal, bilişsel ve duyuşsal gelişimler hakkındaki kişisel inançları etkileyebilen bir yapı olduğunu göstermektedir (Epçaçan ve Demirel, 2011, s.124). Şekil 2.3'te öz yeterliğin etkilediği etmenlere yer verilmiştir.



Şekil 2.4. Öz Yeterliğin Etkilediği Etmenler (Bandura, 2009, s.180).

Öğrencilerin öz yeterlik inançları akademik performanslarını çeşitli açılardan etkilemektedir. Öncelikle öğrenciler kendilerine güven duydukları görevlere talip olmaya eğilimliyken, kendilerini yetersiz hissettikleri görevlerden kaçınmayı tercih

ederler. Öz yeterlik inançları öğrencilerin bir etkinlik için harcayacağı çaba miktarını da etkilemektedir. Kendilerine inanan öğrenciler hem daha çok çaba sergiler hem de daha fazla dirençli ve sebatkar davranırlar. Öz yeterlik inançları öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini de etkilemektedir. Bazı öğrenciler görevleri sakin bir biçimde karşılarken, bazıları yoğun düzede tedirginlik duyar bu da onların akademik performanslarına yansımaktadır (Pajares, 2002, s.116).

Öz yeterliği yüksek bireyler karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için kararlılık ve sorumluluk gösterip mücadeleciler davranırken öz yeterliği düşük bireyler ise böyle durumlar karşısında çekingen kalarak ve zorluklara odaklanarak başarısız olurlar (Çaycı, 2013, s.308). Herhangi bir güçlük durumunda birey kendi yetenekleri konusunda endişeliyse çabalarını azaltma ve vazgeçme ihtimali yüksektir. Öte yandan yeteneklerine inancı güçlüyse, çabalarını artırma ihtimali daha fazladır (Bıkmaz, 2002, s.199). Öz yeterliği yüksek öğrenciler başarısızlıkları ile ilgili yetersiz çabalarına atıfta bulunurken, öz yeterliği yüksek öğrenciler başarısızlıkları ile ilgili yetersiz buldukları yeteneklerine atıfta bulunur ve performansları üzerinde kontrollerinin olmadığını düşünürler (Bandura, 1984). Ayrıca öz yeterliği yüksek öğrenciler daha çok çalışsan, gelişimlerini daha sık denetleyen ve öz düzenleyici stratejilerle daha çok ilgilenen kişilerdir (Pajares, 2002).

Şekil 2.3, öz yeterliliği düşük ve yüksek olan bireylerin özelliklerinin karşılaştırılmasını göstermektedir.

Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık olaylarla baş edebilme • Problemlerin üstesinden gelme • Başarmak için kendisine güvenme • Okulda daha başarılı olma • Meslek hayatlarında daha başarılı olma • Çalışmalarında sabırlı olma 	<ul style="list-style-type: none"> • Olaylarla baş edememe • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Kendisine güvensizlik • Başarısızlıkta tekrar denemekten kaçma • Çabasının sonucu değiştirmeyeceğine inanma • Sabırsızlık

Şekil 2.5. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri (Korkmaz, 2002, s.209'dan akt. Akar, 2008, s.187).

Yeterli bilgi ve donanıma sahip ancak öz yeterliği düşük olan öğrenciler, başarılı olabileceklerine dair inanca sahip olmadıkları için genellikle başarısızlık deneyimleri yaşamaktadır. Bu öğrencileri motive etmek kritiktir ancak bu öncelikle öz yeterliklerinin yükseltilmesi ile mümkündür (Scott, 1986, s.197).

Öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz yeterliğini geliştirmeye yönelik önerilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Sakız, 2013, s.195-201):

- Öğretmenler sadece çabaya yönelik değil beceriye yönelik de dönütler vermelidir.
- Dönütler verilirken öğrenciler birbirleriyle ve başka bireylerle karşılaştırılmamalıdır.
- Öğrencilere görevler verilirken basit olanlardan başlanmalı, bu görevler aşamalı olarak zorlaştırılmalıdır.
- Öğrencilerin aşamalı artış bakışına inançlarını kuvvetlendirecek nitelikte dönütler verilmeli; yetenek ve becerilerin çabayla geliştirilebileceğini benimsemeleri sağlanmalıdır.
- Yeni öğrenmelere başlarken öğrencilere önceki benzer öğrenme deneyimleri anımsatılmalıdır.
- Öğrenme ortamlarındaki kontrol, uygun şartlar sağlanarak olabildiğince öğrencilere bırakılmalıdır.
- Öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve uygun zamanda uygun stratejiyi tercih etmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenme çıktıları öğrenciler için değerli kılınmalı, yaşamda sağlayabilecekleri yararlar ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmelidir.
- Öğrencilere uygun düzeyde akademik destek sağlanmalı, gereğinden çok yardımda bulunulmamalıdır.
- Öğrenciye güven veren ve duygusal anlamda tatmin edici öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Öğrencilere kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Öğrenciler düzeylerine uygun bilimsel yayınları takip etmek için teşvik edilmelidir.

- Öz yeterliklerinin geliştirilmesine daha çok ihtiyaç duyan öğrencilere öncelik tanınmalı, bu nedenle kız öğrencilerin öz yeterliklerinin geliştirilmesine daha çok ağırlık verilmelidir.

2.3.2. Öz Yeterlik Kavramı İle Benzeşen Kavramlar

Benlik ve öz yeterlik birbirine benzer kavramlardır. Benlik, bireyin kendi hakkındaki inançlarını ifade etmektedir (Baumeister, 1991, s.13). Benlik, bireyin kişiliği hakkındaki farkındalığıdır. Benliğin üç yönü vardır. Bunlardan ilki kişinin gerçekte ne olduğunu, ikincisi ne olmak istediğini ifade eder. Üçüncü yön olan öz saygı ise bunlar arasındaki farklılığı belirtmektedir (Lawrence, 1996). Benlik kavramıyla ilgili ölçeklerde “İngilizce alanında ne kadar iyisin?” gibi maddeler yer alırken, öz yeterlik kavramıyla ilgili ölçeklerde “Bu cümleyi şemalaştırabileceğin konusunda ne kadar eminsin?” gibi bireyin belli bir göreve ilişkin performans beklentilerine odaklanan maddeler bulunmaktadır (Zimmerman, 2000, s.84).

Öz yeterlikle benzeşen bir diğer kavram da öz saygıdır. Öz saygı bireyin kendi değeri ile ilgili yargısı iken öz yeterlik bireyin yapabilme gücüyle ilgili yargısıdır (Bandura, 2006, s.309). Öz yeterlik görev odaklı iken, öz saygı ise genel bir çerçeveye sahiptir ve genellenebilir niteliktedir (Sakız, 2013, s.189).

Kontrol odağı da öz yeterlik kavramıyla benzerlik göstermektedir. Ancak kontrol odağı, algılanan yeterlikten ziyade çıktı ihtimalleri hakkındaki inançları içermekte; bu sonuçların bireyin kendi eylemleri tarafından mı bireyin kontrolü dışındaki güçlerin etkisiyle mi belirlendiğini tanımlamaktadır (Bandura, 2006, s.309). Yaşamlarındaki durumların kişisel kontrolünde olduğuna inanan öğrenciler iç kontrol odaklı, yaşadığı olumsuz deneyimleri için öğretmenlerini veya diğer öğrencileri suçlayan öğrenciler ise dış kontrol odaklıdır (Miller, 2005, s. 2).

Bir diğer benzer kavram ise sonuç beklentisidir. Sonuç beklentisi, belli sonuçlara yol açan davranışlarla ilgili kişinin tahminleri olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977, s. 193). Sonuç beklentilerini,öz yeterlikten ayıran temel nokta öz yeterliğin davranışla ilgili algılanan kabiliyeti, sonuç beklentisinin bir performans ardından ortaya çıkması muhtemel sonuçlara ilişkin kişisel tahminleri belirtmesidir (Bandura, 1986, 1997).

2.3.3. Okur Öz Algısı Kavramı

Bir öğrencinin öz yeterlik inancı düşükse birçok alanda başarısız olması doğaldır. Ancak bir öğrencinin her alanda kendisine aynı seviyede güven duyması zordur. Hatta öğrencinin bir alanın içerisindeki farklı konularla ilgili güven seviyesi de değişkenlik gösterebilir. Öğretmenler, öğrencilerinin her alanda öz yeterlik seviyelerinin yüksek olması için onlara imkân tanıyan ortamları hazırlamalıdır. Ancak bunların içinde yer alan okuma-yazmanın öğrencinin gerek günlük hayatında gerekse eğitim hayatındaki temel rolü nedeniyle, ayrı bir önem taşımaktadır (Akar, 2008, s.189). Öz yeterlik kavramını ele alırken genel bir öz yeterlikten bahsetmek imkânsızdır. Örneğin bir öğrenci müzik alanındaki yeteneklerine ilişkin güçlü bir öz yeterlik algısına sahip olabilirken okuma alanında kendisinin yetersiz olduğuna inanabilir (Bandura, 1977). Bu da okuma alanındaki öz yeterliğin ayrı ve detaylı bir şekilde ele alınmasını gerektirir.

Okur öz algısı okuyucunun kendi okuma başarısı hakkında geliştirdiği olumlu veya olumsuz algılar olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Çelik, 2015, s.905). Öğretmenlerin daha etkili bir eğitim sağlayabilmeleri için öğrencilerinin okur olarak kendileriyle ilgili nasıl hissettikleri hakkında fikir sahibi olması oldukça önemlidir (Wangsgard, 2014, s.8).

Okur öz algısı düzeyi, bireyin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkilidir. Kendisini iyi okuyucu olarak algılayan bireyler, kitaplarla ilgili olumlu deneyimlere sahip, okumayı bir keyif kaynağı olarak gören, okuma aktiviteleri için çaba harcayan, zorlayıcı okuma materyallerini araştırıp bulan özetle okumayla pozitif etkileşimi olan kişilerdir. Kendisini yetersiz bir okuyucu olarak gören bireyler ise, kitaplarla ilgili olumlu yaşantılar deneyimlememiş, okumaya keyifli bir etkinlik olarak bakmayan hatta okumaktan kaçınan, okumaya yönelik çaba sarf etmeyen ya da çok az çaba sarf eden kişilerdir (Henk ve Melnick, 1992, 1995). Öğrenciler azmederek ve odaklanarak okuma yazma metinleriyle etkileşim halinde oldukça, daha amaca yönelik, sürdürülebilir ve verimli sonuçlar elde edecektir. Okuma yazma ile ilgili kurdukları bu pozitif ilişkiler motivasyonlarına katkıda bulunacaktır (Henk, Marinak ve Melnick, 2012, s.311).

Eğer bireyler kendilerini okuma konusunda yeterli hissederse, problem çözme aktivitelerine katılma ve öz düzenlemeli birer öğrenen olma ihtimalleri artar. Aksi durumda ise bireyler kendilerini aşan problemleri çözmeye girişmez. Çünkü, yüksek

düzyeyde öz yeterlik bireyin yeni bir davranışı deneme riski almasını kolaylaştırır, bireylerde arzu ve gönüllülüğü arttırır (Kurbanoglu, 2013, s.639).

Öğretmenler öğrencilerinin okur öz algılarını değerlendirip anlayabilirlerse, onların okuma alanındaki akademik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte öğrenme yaşantılarını tasarlayabilirler (Wangsgard, 2014, s.4).

Okuma eğitimi sürecinde çeşitli stratejiler kullanılarak öğrencilerin okuma öz algıları geliştirilebilir (Henk ve Melnick, 1995;Wangsgard, 2014):

- Öğrencilerin okuma başarısı için hangi araç ve materyallere ihtiyaç duyduklarına dikkatli bir şekilde karar vermek,
- Öğrencilerin okumayla ilgili pozitif ilişki geliştirmesine yardımcı olacak okuma aktiviteleri düzenlemek,
- Okuma süreci ile ilgili öğrencilerle iletişim kurmak için çeşitli imkanlar yaratmak ve olumlu pekiştireçler kullanmak,
- Öğrenme ortamını öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri şekilde düzenlemek,
- Öğrencilerin sesli okuma pratikleri yapmalarına yönelik etkinlikler hazırlamak,
- Öğrencilerin akranlarıyla kendilerini karşılaştırmalarını ve iyi okuyucuları gözlemlemelerini sağlayan grup teknikleri kullanmak,
- Öğrencilerin okuma performansına ilişkin direkt veya dolaylı pozitif dönütler sağlamak,
- Okuma sürecindeki öğrenciler dahil olmak üzere bütün sınıfa, yapıcı dönütler oluşturmayı öğretmek,
- Süreci ödüllendirmeyi de sağlayan ilerlemeyle ilgili görsel örneklemelemlerde bulunmak,
- Tüm öğretmenler, aileler ve akranlardan gelen olumlu pekiştireçleri teşvik etmek.

Öğretmenler öğrencilerinin hem kapasitelerini hem de kendilerine duydukları güveni geliştirmelerini sağlamakla yükümlüdür. Öğretim programları da öğrencilerin sadece bilgi dünyalarını genişletmeye değil, başarılı olabileceklerine dair inançlarını geliştirmeye yönelik olmalıdır (Pajares, 2002, s.122).

2.3.4. Okur Öz Algısının Ölçülmesi

Öğrencinin öz yeterlik inançlarının okuma eğitimindeki önemi, bu inançların ölçülmesini dolayısıyla güvenilir ölçüm araçlarına olan ihtiyacı arttırmıştır ve bunun sonucunda, bazı ölçek geliştirme çabaları ortaya çıkmıştır (Yaylı ve Duru, 2008, s.208). Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilen Okur Öz Algılama Ölçeği (Reader Self Perception Scale)'nin temeli Bandura'nın algılanan öz yeterlik ile ilgili teorisine dayanmaktadır. Ölçek, 1 genel madde ve izleyen 32 madde olmak üzere 33 maddeden oluşmaktadır. Genel madde öğrencilerin okuma kabiliyetleri hakkında düşüncelerine neden olmaktadır. 32 Madde ise dört alt ölçeği temsil etmektedir. Bunlar: gelişim (geçmiş başarıları, gerekli çaba, görev zorluğu, görev sebatı) gözleme dayalı karşılaştırma (bir kişinin performansının akranlarıyla karşılaştırılması, sosyal geribildirim (aile, öğretmen veya arkadaşlardan gelen geribildirimler ve fizyolojik durumlarıdır (rahat/rahatsız olma, sakin/gergin olma gibi).

Henk ve Melnick tarafından geliştirilen Okur Öz Algılama Ölçeği Yaylı ve Duru (2008) tarafından 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma etkinliğine ilişkin öz algılama düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmada 303'ü 4. sınıf ve 326'sı 5. Sınıf olmak üzere 629 katılımcıyla çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliği açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik ile güvenilirliği ise iç tutarlık ve test-tekrar test analizleri ile yapılmıştır. Ölçeğin hem sınıf öğretmenleri hem Türkçe öğretmenleri tarafından bilimsel veri toplama ve öğrencilerinin okumaya ilişkin öz algılarını anlayabilme amacıyla kullanılabilmesi belirtilmiştir. Bunun yanında olumsuz algıları olan öğrencilerin okumaktan kaçınma sebepleri cinsiyet faktörü de dikkate alınarak gerekli önlemlerin zaman kaybetmeden alınabileceği ifade edilmiştir. Ölçek 31 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: gelişim, fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt, gözleme dayalı karşılaştırma ve aileden alınan sosyal dönüttür (Yaylı ve Duru, 2008, s.199-210).

Daha önceki yıllarda McKenna ve Kear (1990) 'İlkokul Okuma Tutumu Ölçeği (Elementary Reading Attitude Survey)' adında bir ölçüm aracı geliştirmiştir. Bu ölçekle öğretmenlerin öğrencilerinin okuma tutum düzeylerini etkili ve güvenli bir biçimde tespit etmeleri amaçlanmaktadır. Bu ölçek sonucu dinleme-eğlenme amacı okuma tutumu ve akademik okuma tutumu adı altında iki ayrı skor elde edilmektedir. Ölçekte

hitap ettiği yaş gurubuna uygun olarak Garfield karakterinin dört farklı yüz ifadesinin olduğu seçenekler kullanılmıştır.

Ülkemizde de okur öz algısını ölçmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen ‘Okur Öz Yeterlik Ölçeği’ ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okur öz yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde taslak ölçek 518 kişilik öğrenci grubuna uygulanmış, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonucunda 36 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Keskin ve Atmaca (2014), Henk, Marınak ve Melnick (2012) tarafından 7-10. sınıflar arasındaki öğrenci grubunun okur öz-algısını belirleme amacıyla geliştirilen ‘Reader Self-Perception Scale-2 (RSPS-2)’ adlı ölçek 6-8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için Okur ‘Öz Algısı Ölçeği-2’ şeklinde Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin boyutları ‘ilerleme/gelişim, gözlemsel karşılaştırma, sosyal geri dönüt ve fizyolojik durumlar’ şeklindedir (Keskin ve Atmaca, 2014, s.308-309). Epçaçan ve Demiral (2011) tarafından ise, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamayla ilgili öz yeterlik algı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ‘Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’ adlı bir ölçek geliştirmişlerdir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, gruplar arası karşılaştırmayı da içeren, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olduğundan, ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.” (Karasar, 2009, s.77). “İlişkisel tarama modeli ise, en az iki değişkenin bulunduğu ve bağımsız değişkene göre oluşturulan grupların arasında bağımlı değişkene göre fark olup olmadığını inceleyen karşılaştırma türüdür.” (Karasar, 1998, 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası’nda bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise yukarıda tanımlanan evrende yer alan, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen İstanbul’un Tuzla, Pendik, Çekmeköy ve Kadıköy ilçelerindekisekiz devlet okulunda öğrenim görmekte olan 556 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. “Uygun örnekleme, araştırmanın kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir.” (Özen ve Gül, 2007, s.413). Veri toplanan öğrencilere ilişkin demografik/kişisel bilgiler Tablo 3.1’de özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Kız	310	55,8
	Erkek	246	44,2
Annenin eğitim durumu	Okur-yazar değil	21	3,8
	Okur-yazar/İlkokul	252	45,3
	Ortaokul mezunu	157	28,2
	Lise mezunu	89	16,0
	Yüksek okul/Üniversite mezunu	37	6,7
Babanın eğitim durumu	Okur-yazar/İlkokul	146	26,3
	Ortaokul mezunu	179	32,2
	Lise mezunu	154	27,7
	Yüksek okul/Üniversite ve üstü	77	13,8
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	282	50,7
	Hayır	274	49,3
Toplam		556	100

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan dördüncü sınıf ilkokul öğrencilerinin (N=556) %55,8'i kız (N=310) ve %44,2'si (N=246) erkektir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında en büyük grubu, %45,3 ile okur-yazar/ilkokul mezunlarının ve ikinci büyük grubun ise ortaokul mezunları olduğu görülmektedir (%28,2). En küçük grubu ise %3,8 ile okur-yazar olmayan anneler oluşturmaktadır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna ilişkin dağılıma baktığımızda ise en büyük grubun, %32,2 ile ortaokul ve %27,7 ile lise mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. En küçük grubu ise %13,8 ile babası yüksekokul/üniversite ve üniversite üstü eğitim almış olanlar oluşturmaktadır. Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin %50,7'sinin okul öncesi eğitim aldığı ve kalan %49,3'ünün okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, bir kişisel bilgi formu ve iki ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeklerden ilki, öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla 'Okuma Motivasyonu Ölçeği', ikincisi ise çalışmaya katılan

öğrencilerin kendi öğrenme performans ve yeteneklerine ilişkin düşüncelerini öğrenmek üzere 'Okur Öz Algılama Ölçeği' dir. Çalışmada kullanılan bu iki ölçeğe ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda, öğrencilerin cinsiyeti, anne-babanın eğitim durumu ve öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almadığı araştırılmıştır.

3.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği

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

Okuma Motivasyonu Ölçeğinin bu çalışma için uygunluğu bir madde analizi ile yeniden güvenilirlik katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Ölçekler ve ölçeklerin alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir:

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

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

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

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

Tablo 3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi

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

Tablo 3.2’de iki temel alt boyuttan oluşan Okuma Motivasyonu Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonucu verilmiştir.

Okuma Motivasyonu Ölçeğinin ilk temel alt boyutu olan ve 7 maddeden oluşan “İçsel Motivasyon” boyutuna ait genel güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,715$ ve 3 maddeden oluşan İlgi alt boyutu için $\alpha=0,640$, 4 maddeden oluşan Merak alt boyutu için ise $\alpha=0,615$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci temel alt boyutu ‘Dışsal Motivasyon’ ise 14 maddeden oluşmakta ve genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,836$ olarak hesaplanmıştır. Boyutun alt boyutlarından 3 maddeden oluşan Tanınma alt boyutu için $\alpha=0,619$; 4 maddeden oluşan Sosyal alt boyutu için $\alpha=0,656$; 4 maddeden oluşan Rekabet alt boyutu için $\alpha=0,693$ ve 3 maddeden oluşan Uyum alt boyutu için $\alpha=0,608$

olarak bulunmuştur. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin geneli için yapılan madde analizinde ise güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,872$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçek ve ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddelerin arasında da güvenilirliğin yeterli ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutları için yapılan madde analizleri sonrası ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin bu araştırma için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

3.3.3. Okur Öz Algılama Ölçeği

Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilen Okur Öz Algılama Ölçeği (Reader Self Perception Scale) ile kişilerin okumaya yönelik kişisel yeterliliklerine dair algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek 4 alt boyut ve 1'i genel olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmakta olup ölçeğin uygulanmasında beşli Likert tipi derecelendirme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri, yanıtlayan tarafından '1=Kesinlikle katılmıyorum' ile '5=Tamamen katılıyorum' arasında değerlendirilmektedir.

Ölçeğin, ilköğretimin 4 ve 5. Sınıf öğrencileri için Türkçeye uyarlama çalışmasını yapan Yaylı ve Duru (2008), 629 öğrencinin verileri ile yaptıkları geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 5 faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Araştırmacılar ölçeğin 5 faktörlü yapısının toplam varyansın %51,98'ini açıkladığını bulmuşlardır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları da sırasıyla; Gelişim için $\alpha=.80$; Fizyolojik Durumlar için $\alpha=.83$; Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt için $\alpha=.85$; Gözleme Dayalı Karşılaştırma için $\alpha=.79$ Aileden Alınan Sosyal Dönüti için $\alpha=.74$ olarak hesaplanmıştır (Yaylı ve Duru, 2008, s.199).

Okur Öz Algılama Ölçeği'nin bu araştırma için uygunluğuyine bir madde analizi ile tekrar güvenilirlik katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Yapılan madde analizinin sonuçları aşağıda, Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Okur Öz Algılama Ölçeği'ne İlişkin Güvenilirlik Analizi

Boyut/Ölçek	Madde	Boyuta/Ölçeğe Ait α Katsayısı
Gelişim (9 madde)	Madde 9	0,881
	Madde 12	
	Madde 13	
	Madde 16	
	Madde 17	
	Madde 21	
	Madde 22	
	Madde 25	
	Madde 26	
Fizyolojik Durumlar (7 madde)	Madde 7	0,861
	Madde 14	
	Madde 19	
	Madde 23	
	Madde 24	
	Madde 27	
	Madde 30	
Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt (6 madde)	Madde 2	0,812
	Madde 3	
	Madde 6	
	Madde 8	
	Madde 15	
	Madde 28	
Gözleme Dayalı Karşılaştırma (5 madde)	Madde 4	0,745
	Madde 5	
	Madde 10	
	Madde 18	
	Madde 20	
Aileden Alınan Sosyal dönüt (3 madde)	Madde 11	0,748
	Madde 29	
	Madde 31	
Okur Öz Algılama Ölçeği (31 madde)		0,934

Tablo 3.3'te 5 boyuttan oluşan Okur Öz Algılama Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonucu verilmiştir. Buna göre, ölçeğin ilk alt boyutu olan ve 9 maddeden oluşan "Gelişim" boyutuna ait genel güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0,881$; 7 maddeden oluşan ikinci alt boyutu 'Fizyolojik durumlar' için $\alpha=0,861$; 6 maddeden oluşan üçüncü alt boyutu 'Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt' için $\alpha=0,812$; 5 maddeden oluşan dördüncü alt boyutu 'Gözleme dayalı karşılaştırma' için $\alpha=0,745$ ve 3 maddeden oluşan beşinci alt boyutu 'Aileden alınan sosyal dönüt' için $\alpha=0,748$ olarak

hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli içinse güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,934$ olmuştur. Özetle, Okur Öz Algılama Ölçeği'nin geneli ve alt boyutları için bulunan güvenilirlik katsayıları, ölçeğin bu çalışma için yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu ve maddeler arasında yeterli derecede ilişki olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin, Kişisel Bilgiler Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okur Öz Algılama Ölçeği ile toplanan verilerin tümü, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23 istatistik programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Çalışma için öğrencilerden elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, bu verilerin ankette belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. İkinci olarak, çalışmanın belirlenen amaçları doğrultusunda uygulanacak istatistiki analizlerin seçimi için veri gruplarının normallik dağılımları *Kolmogorov-Smirnov (K-S)* ile incelenmiştir ve Tablo 3.4'te gösterilmiştir. Araştırmada veriler üzerinde uygulanacak testlere (parametrik veya non-parametrik) ancak bundan sonra karar verilmiştir.

Tablo 3.4. Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılama Ölçekleri ve Alt Boyutlarının Normallik Dağılımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek	Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler			
		Cinsiyet	Anne Eğitim	Baba Eğitim	Okul Öncesi
Okuma Motivasyonu Ölçeği	İlgi	p=0,345	*p<.05	*p<.05	p=0,406
	Merak	p=0,321	*p<.05	*p<.05	p=0,377
	İçsel Motivasyon	p=0,350	**p<.001	**p<.001	p=0,321
	Tanıma	p=0,128	*p<.05	*p<.05	p=0,306
	Sosyal	p=0,202	*p<.05	*p<.05	p=0,348
	Rekabet	p=0,201	**p<.001	**p<.001	p=0,345
Okur Öz algı Ölçeği	Uyum	p=0,149	*p<.05	*p<.05	p=0,324
	Dışsal Motivasyon	p=0,230	*p<.05	*p<.05	p=0,319
	Gelişim	p=0,133	*p<.05	*p<.05	p=0,184
	Fizyolojik durumlar	p=0,204	*p<.05	*p<.05	p=0,112
Okur Öz algı Ölçeği	Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt	p=0,282	**p<.001	*p<.05	p=0,156
	Gözleme dayalı karşılaştırma	p=0,270	*p<.05	**p<.001	p=0,163
	Aileden alınan sosyal dönüt	p=0,165	*p<.05	*p<.05	p=0,140
	Okur öz algı toplam	p=0,196	*p<.05	*p<.05	p=0,172

Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için $p > .05$ olmalıdır (Pallant, 2005). Tablo 3.4'ten de görüleceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin, Okuma Motivasyonu Ölçeği (ve alt boyutları) ile Okur Öz Algılama Ölçeği'ne (ve alt boyutları) ilişkin puanlarının dağılımları cinsiyet ve okul öncesi alma değişkenlerine göre normal ($p > 0,05$), anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise normallik göstermemektedir ($p < 0,05$). Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonrası, araştırmanın amacına bağliolarak aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir

1. Öğrencilerin, kişisel özelliklerini özetlemek amacıyla, cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerinin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin, okuma motivasyonu ve okur öz algı düzeylerini araştırmak üzere, ilgili ölçeklerin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğrencilerin, Okuma Motivasyonu Ölçeği (ve alt boyutları) ile Okur Öz Algılama Ölçeği'ne (ve alt boyutları) ilişkin puanlarının cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testi uygulanmıştır.
4. Öğrencilerin, Okuma Motivasyonu Ölçeği (ve alt boyutları) ile Okur Öz Algılama Ölçeği'ne (ve alt boyutları) ilişkin puanlarının anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak üzere, normallik varsayımı sağlanamadığından, Kruskal-Wallis testi uygulanmış, anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere Mann-Whitney U testi yapılmıştır.
5. Öğrencilerin, Okuma Motivasyonu Ölçeği (ve alt boyutları) puanları ile Okur Öz Algılama Ölçeği'ne (ve alt boyutları) ilişkin puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayılarına bakılarak incelenmiştir.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar/ilişkiler "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz-algıları ile okuma motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın belirlenen amaçlarına uygun olarak bir sıra halinde sunulmuştur. Bu bölümde önce, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algıları genel olarak incelenmiş, daha sonra ise öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmalar olup olmadığına bakılmıştır. Bulgular bölümünün son alt başlığında ise öğrencilerin öz algıları ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

4.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, önce araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel okuma motivasyon düzeyleri incelenmiş bundan sonra ise cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre okuma motivasyonlarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığına bakılmıştır. 21 maddelik Okuma Motivasyonu Ölçeği, İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon olmak üzere iki ana alt boyuttan oluşmaktadır. İçsel Motivasyon daha sonra ilgi ve merak olmak üzere iki ve dışsal motivasyon ise tanınma, sosyal, rekabet ve uyum olmak üzere üç alt boyuta ayrılmaktadır. Ölçek, 1=Benden çok farklı ile 4=Bana çok benziyor arasında seçeneklere sahip 4'lü Likert tipindedir. Öğrencilerin ölçeğin madde ve boyutlarına ilişkin puanlarının hesaplanmasında ve değerlendirilmesinde aşağıdaki seçenek ve puan aralıkları dikkate alınmıştır:

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>
Benden çok farklı	1,00 - 1,75
Benden biraz farklı	1,76 - 2,50
Bana biraz benziyor	2,51 - 3,25
Bana çok benziyor	3,26 - 4,00

Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel okuma motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyut	\bar{X}	Ss
Okuma Motivasyonu Ölçeği	İlgi	3,20	0,69
	Merak	3,22	0,60
	İçsel Motivasyon	3,21	0,56
	Tanınma	3,13	0,67
	Sosyal	3,04	0,66
	Rekabet	3,36	0,58
	Uyum	3,50	0,60
	Dışsal Motivasyon	3,26	0,49
	Toplam	3,24	0,47

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonları yüksek düzeydedir ($\bar{X}_{\text{Motivasyon}}=3,24\pm 0,47$) Öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal okuma motivasyonu düzeyleri birbirine oldukça yakın olmakla birlikte dışsal motivasyon düzeyleri lehine küçük bir fark vardır ($\bar{X}_{\text{İçsel Motivasyon}}=3,21\pm 0,56$ ve $\bar{X}_{\text{Dışsal Motivasyon}}=3,26\pm 0,49$).

Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin ilgi ve merak alt boyutlarına bakıldığında, öğrencilerin küçük bir farkla da olsa merak boyutu puanlarının biraz daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{İlgi}}=3,20\pm 0,69$ ve $\bar{X}_{\text{Merak}}=3,22\pm 0,60$). Öğrencilerin okuma motivasyonlarında merak biraz daha ağır basmaktadır.

Öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinin tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutlarına bakıldığında ise en yüksek ortalama puanın uyum için ve en düşük ortalama puanın sosyal alt boyutu için bulunduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanınma}}=3,13\pm 0,67$; $\bar{X}_{\text{Sosyal}}=3,04\pm 0,66$; $\bar{X}_{\text{Rekabet}}=3,36\pm 0,58$ ve $\bar{X}_{\text{Uyum}}=3,50\pm 0,60$). Başka bir deyişle, dışsal okuma motivasyonu açısından, öğrencilerin en çok önem verdikleri veya onların okuma motivasyonunu artıran düşüncenin uyumla (uyum sağlamakla) ilgili olduğu söylenebilir. Özetlemek gerekirse, araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeylerinin içsel motivasyon düzeylerinden biraz daha yüksek olduğu,

işsel motivasyonda merak boyutunun, dışsal motivasyonda ise uyum boyutunun öne çıktığı görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği devam eden bölümlerde incelenmiştir.

4.1.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak okuma motivasyonu düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.2’de özetlenmiştir.

Tablo 4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
İlgi	Kız	310	3,24	0,67	1,50	554	0,135
	Erkek	246	3,15	0,72			
Merak	Kız	310	3,29	0,57	3,27	554	0,001*
	Erkek	246	3,13	0,63			
İşsel Motivasyon	Kız	310	3,26	0,53	2,67	554	0,008*
	Erkek	246	3,14	0,59			
Tanınma	Kız	310	3,25	0,63	4,81	554	0,000**
	Erkek	246	2,98	0,69			
Sosyal	Kız	310	3,17	0,61	5,17	554	0,000**
	Erkek	246	2,88	0,70			
Rekabet	Kız	310	3,42	0,57	2,98	554	0,003*
	Erkek	246	3,28	0,57			
Uyum	Kız	310	3,59	0,57	3,97	554	0,000**
	Erkek	246	3,39	0,62			
Dışsal Motivasyon	Kız	310	3,36	0,48	5,48	554	0,000**
	Erkek	246	3,13	0,49			

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.2’ye göre kız ve erkek öğrencilerin genel olarak işsel motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=2,67$ ve $p < .05$]. Grupların ortalama puanları karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin okumaya yönelik işsel motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,26$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,14$).

Kız ve erkek öğrencilerin içsel motivasyonun ilgi boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin okumada ilgi düzeylerinin birbirine benzer/yakın olduğu anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin ilgi puanları biraz daha yüksek olmakla birlikte bu fark anlamlı değildir ($\bar{X}_{Kız}=3,24$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,15$).

Kız ve erkek öğrencilerin içsel motivasyonun merak boyutuna ilişkin puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,27$ ve $p<,05$]. Cinsiyete bağlı olarak grupların ortalama puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin ‘merak’ puanlarının/düzeylelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,29$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,13$). Kız öğrencilerinin okumada merak kaynaklı motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 4.2 dışsal motivasyon açısından incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin genel dışsal motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=5,48$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanları karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,36$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,13$).

Kız ve erkek öğrencilerin dışsal motivasyonun tanınma boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=4,81$ ve $p<,001$]. Cinsiyete bağlı olarak grupların ortalama puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin ‘tanınma’ puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,25$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,98$). Kız öğrencilerinin okumada tanınma kaynaklı dış motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Kız ve erkek öğrencilerin dışsal motivasyonun sosyal boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=5,17$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin ‘sosyal’ puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,17$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,88$). Kız öğrencilerinin okumada sosyal kaynaklı dış motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Kız ve erkek öğrencilerin dışsal motivasyonun rekabet boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=2,98$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, kız

öğrencilerin ‘rekabet’ puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,42$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,28$). Kız öğrencilerinin okumada rekabet kaynaklı dış motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Kız ve erkek öğrencilerin dışsal motivasyonun uyum boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,97$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin ‘uyum’ puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,17$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,88$). Kız öğrencilerinin okumada uyum kaynaklı dış motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

4.1.2.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin anne eğitim durumuna bağlı olarak okuma motivasyonu düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.3’te; puanların hangi eğitim düzeylerinde farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 4.4’te özetlenmiştir.

Tablo 4.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Annenin eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal Wallis		
		N	Sıra Ort.	X ²	Sd	P
İlgi	Okur-yazar değil (1)	21	236,98	32,66	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	253,56			
	Ortaokul mezunu (3)	157	270,90			
	Lise mezunu (4)	89	330,21			
	Yüksek okul/Üniversite mezunu (5)	37	379,82			
Merak	Okur-yazar değil (1)	21	231,55	35,70	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	246,71			
	Ortaokul mezunu (3)	157	283,18			
	Lise mezunu (4)	89	330,10			
	Yüksek okul/Üniversite mezunu (5)	37	377,65			
İçsel Motivasyon	Okur-yazar değil (1)	21	230,21	47,87	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	243,55			
	Ortaokul mezunu (3)	157	277,13			
	Lise mezunu (4)	89	342,14			
	Yüksek okul/Üniversite mezunu (5)	37	396,64			
Tanınma	Okur-yazar değil (1)	21	202,57	30,09	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	254,51			
	Ortaokul mezunu (3)	157	277,22			
	Lise mezunu (4)	89	337,96			
	Yüksek okul/Üniversite mezunu (5)	37	347,38			
Sosyal	Okur-yazar değil (1)	21	196,52	21,52	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	269,64			
	Ortaokul mezunu (3)	157	265,68			
	Lise mezunu (4)	89	309,83			
	Yüksek okul/Üniversite mezunu (5)	37	364,41			
Rekabet	Okur-yazar değil (1)	21	195,55	37,49	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	252,73			
	Ortaokul mezunu (3)	157	274,28			
	Lise mezunu (4)	89	347,80			
	Yüksek okul/Üniversite mezunu (5)	37	352,27			
Uyum	Okur-yazar değil (1)	21	185,05	31,69	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	254,85			
	Ortaokul mezunu (3)	157	283,11			
	Lise mezunu (4)	89	342,57			
	Yüksek okul/Üniversite mezunu (5)	37	318,96			
Dışsal Motivasyon	Okur-yazar değil (1)	21	170,14	42,73	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	253,27			
	Ortaokul mezunu (3)	157	274,27			
	Lise mezunu (4)	89	347,75			
	Yüksek okul/Üniversite mezunu (5)	37	363,24			

*Fark p<.05 ve **fark p<.001 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.4. Anne Eğitim Durumunun Hangi Grupları Arasında Okuma Motivasyonu Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Olduğunu Bulmaya Yönelik Post-Hoc Mann-Whitney Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Annenin durumu	Eğitim	Okur-yazar değil (1)	Okur-yazar/İlkokul (2)	Ortaokul (3)	Lise (4)	Yüksek okul/üniversite (5)	Anlamlı Fark
İlgi	O-Yazar değil (1)	-	-	p=0,342	p=0,042*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 3
	O-Yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,706	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,027*	p=0,009*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,311	
	Y.Okul/üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Merak	O-Yazar değil (1)	-	-	p=0,648	p=0,039*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 3
	O-Yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,730	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,033*	p=0,010*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,307	
	Y.Okul/üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
İçsel Motivasyon	O-Yazar değil (1)	-	-	p=0,735	p=0,043*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 3
	O-Yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,516	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,025*	p=0,008*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,240	
	Y. Okul/üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Tanınma	O-Yazar değil (1)	-	-	p=0,044*	p=0,032*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 2, 3
	O-Yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,628	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,038*	p=0,033*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,855	
	Y.Okul/üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Sosyal	O-Yazar değil (1)	-	-	p=0,035*	p=0,037*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3, 4 ile 5 1 ile 2, 3, 4
	O-Yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,812	p=0,105	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,117	p=0,000**	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,028*	
	Y.Okul/üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Rekabet	O-Yazar değil (1)	-	-	p=0,014*	p=0,009*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 2, 3
	O-Yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,521	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,019*	p=0,017*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,817	
	Y.Okul/üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Uyum	O-Yazar değil (1)	-	-	p=0,027*	p=0,014*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 2, 3
	O-Yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,501	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,029*	p=0,049*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,419	
	Y.Okul/üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Dışsal Motivasyon	O-Yazar değil (1)	-	-	p=0,018*	p=0,011*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 2, 3
	O-Yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,725	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,031*	p=0,020*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,713	
	Y. Okul/üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.3'e ve Tablo 4.4'e göre;

- **Okumaya Yönelik İçsel Motivasyon**

Öğrencilerin içsel motivasyon boyutunun geneline ilişkin puanlarının (düzeylerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=47,87$ ve $p < .001$] (Tablo 4.3). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.4); annesi lise

ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) içsel motivasyon düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 3) içsel motivasyon düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=230,21; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=243,55; Sıra Ortalaması Ortaokul=277,13; Sıra Ortalaması Lise=342,14 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=396,64).

Öğrencilerin içsel motivasyonun ‘ilgi’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=32,66$ ve $p<,001$] (Tablo 4.3). Annenin hangi eğitim grupları arasında öğrencilerin ‘ilgi’ puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.4); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘ilgi’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 3) ‘ilgi’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=236,98; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=253,56; Sıra Ortalaması Ortaokul=270,90; Sıra Ortalaması Lise=330,21 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=379,82).

Öğrencilerin, içsel motivasyonun ‘merak’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) da annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=35,70$ ve $p<,001$] (Tablo 4.3). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.4); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘merak’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 3) ‘merak’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=231,55; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=246,71; Sıra Ortalaması Ortaokul=283,18; Sıra Ortalaması Lise=330,10 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=377,65).

- **Okumaya Yönelik Dışsal Motivasyon**

Öğrencilerin dışsal motivasyonun geneline ilişkin puanlarının (düzeylerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=42,73$ ve

$p<,001$] (Tablo 4.3). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.4); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) dışsal motivasyon düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 2, 3) dışsal motivasyon düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=170,14; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=253,27; Sıra Ortalaması Ortaokul=274,27; Sıra Ortalaması Lise=347,75 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=363,24).

Öğrencilerin dışsal motivasyonun ‘tanınma’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=30,09$ ve $p<,001$] (Tablo 4.3). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.4); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘tanınma’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 2, 3) ‘tanınma’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=202,57; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=254,51; Sıra Ortalaması Ortaokul=277,22; Sıra Ortalaması Lise=337,96 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=347,38).

Öğrencilerin dışsal motivasyonun ‘sosyal’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) da annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=21,52$ ve $p<,001$] (Tablo 4.3). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.4); annesi yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 5) ‘sosyal’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2, 3 ve 4) daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin (Grup 2, 3 ve 4) ‘sosyal’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=196,52; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=269,64; Sıra Ortalaması Ortaokul=265,68; Sıra Ortalaması Lise=309,83 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=364,41).

Öğrencilerin dışsal motivasyonun ‘rekabet’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) da annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=37,49$ ve $p<,001$] (Tablo 4.3). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo

4.4); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘rekabet’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 2, 3) ‘rekabet’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=195,55; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=252,73; Sıra Ortalaması Ortaokul=274,28; Sıra Ortalaması Lise=347,80 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=352,27).

Öğrencilerin dışsal motivasyonun ‘uyum’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) da annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=31,69$ ve $p<,001$] (Tablo 4.3). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.4); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘uyum’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 2, 3) ‘uyum’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=185,05; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=254,85; Sıra Ortalaması Ortaokul=283,11; Sıra Ortalaması Lise=342,57 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=318,96).

4.1.3.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bağlı olarak okuma motivasyonu düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.5'te; puanların hangi eğitim düzeylerinde farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testis sonuçları ise Tablo 4.6'da özetlenmiştir.

Tablo 4.5. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Babanın eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal Wallis		
		n	Sıra Ort.	X ²	Sd	P
İlgi	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	235,12	25,97	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	269,43			
	Lise mezunu (3)	154	299,09			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	340,64			
Merak	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	231,09	28,29	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	266,41			
	Lise mezunu (3)	154	321,25			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	311,01			
İçsel Motivasyon	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	224,73	34,41	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	267,27			
	Lise mezunu (3)	154	314,39			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	334,78			
Tanınma	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	238,07	20,83	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	267,93			
	Lise mezunu (3)	154	310,30			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	316,14			
Sosyal	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	240,76	14,31	3	0,003*
	Ortaokul mezunu (2)	179	276,91			
	Lise mezunu (3)	154	308,28			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	294,20			
Rekabet	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	236,79	25,26	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	266,90			
	Lise mezunu (3)	154	301,63			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	338,28			
Uyum	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	237,84	16,49	3	0,001*
	Ortaokul mezunu (2)	179	279,54			
	Lise mezunu (3)	154	299,36			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	311,47			
Dışsal Motivasyon	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	228,25	27,86	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	270,40			
	Lise mezunu (3)	154	313,58			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	322,45			

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.6. Baba Eğitim Durumunun Hangi Grupları Arasında Okuma Motivasyonu Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Olduğunu Bulmaya Yönelik Post-Hoc Mann-Whitney Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Babanın durumu	Eğitim	Okur-yazar/İlkokul (1)	Ortaokul (2)	Lise (3)	Y.O./üniversite ve üstü (4)	Anlamlı Fark
İlgi	Okur-yazar/İlkokul (1)	-	-	p=0,612	p=0,036*	p=0,000**	1 ile 3, 4 2 ile 4
			-	-	p=0,681	p=0,013*	
			-	-	-	p=0,608	
			-	-	-	-	
Merak	Okur-yazar/İlkokul (1)	-	-	p=0,548	p=0,000**	p=0,000**	1, 2 ile 3, 4
			-	-	p=0,011*	p=0,013*	
			-	-	-	p=0,816	
			-	-	-	-	
İçsel Motivasyon	Okur-yazar/İlkokul (1)	-	-	p=0,435	p=0,000**	p=0,000**	1, 2 ile 3, 4
			-	-	p=0,039*	p=0,017*	
			-	-	-	p=0,721	
			-	-	-	-	
Tanınma	Okur-yazar/İlkokul (1)	-	-	p=0,329	p=0,000**	p=0,000**	1, 2 ile 3, 4
			-	-	p=0,028*	p=0,026*	
			-	-	-	p=0,830	
			-	-	-	-	
Sosyal	Okur-yazar/İlkokul (1)	-	-	p=0,754	p=0,023*	p=0,031*	1 ile 3, 4
			-	-	p=0,512	p=0,805	
			-	-	-	p=0,941	
			-	-	-	-	
Rekabet	Okur-yazar/İlkokul (1)	-	-	p=0,781	p=0,018*	p=0,000**	1 ile 3, 4 2 ile 4
			-	-	p=0,514	p=0,035*	
			-	-	-	p=0,641	
			-	-	-	-	
Uyum	Okur-yazar/İlkokul (1)	-	-	p=0,711	p=0,032*	p=0,026*	1 ile 3, 4
			-	-	p=0,542	p=0,406	
			-	-	-	p=0,771	
			-	-	-	-	
Dışsal Motivasyon	Okur-yazar/İlkokul (1)	-	-	p=0,523	p=0,011*	p=0,002*	1 ile 3, 4 2 ile 4
			-	-	p=0,127	p=0,044*	
			-	-	-	p=0,716	
			-	-	-	-	

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'ya göre:

- **Okumaya Yönelik İçsel Motivasyon**

Öğrencilerin içsel motivasyon boyutunun geneline ilişkin puanlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=34,41$ ve $p < .001$] (Tablo 4.5). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.6); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) içsel motivasyon düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1 ve 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=224,73; Sıra

Ortalaması Ortaokul=267,27; Sıra Ortalaması Lise=314,49 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=334,78).

Öğrencilerin içsel motivasyonun ‘ilgi’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzelelerinin) babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=25,97$ ve $p<,001$] (Tablo 4.5). Babanın hangi eğitim grupları arasında öğrencilerin ‘ilgi’ puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.6); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘ilgi’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir. Yine, babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin (Grup 4) ‘ilgi’ düzeyleri, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=235,12; Sıra Ortalaması Ortaokul=269,43; Sıra Ortalaması Lise=299,09 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=340,64).

Öğrencilerin içsel motivasyonun ‘merak’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzelelerinin) da babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=28,29$ ve $p<,001$] (Tablo 4.5). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.6); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘merak’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1 ve 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=231,09; Sıra Ortalaması Ortaokul=266,41; Sıra Ortalaması Lise=321,25 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=311,01).

- **Okumaya Yönelik Dışsal Motivasyon**

Öğrencilerin dışsal motivasyonun geneline ilişkin puanlarının (düzelelerinin) babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=27,86$ ve $p<,001$] (Tablo 4.5). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.6); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) dışsal motivasyon düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir. Yine, babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin (Grup 4) motivasyon düzeyleri, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-

yazar/ilkokul=228,25; Sıra Ortalaması Ortaokul=270,40; Sıra Ortalaması Lise=313,58 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=322,45).

Öğrencilerin dışsal motivasyonun ‘tanınma’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=20,83$ ve $p<,001$] (Tablo 4.5). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.6); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘tanınma’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1 ve 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=238,07; Sıra Ortalaması Ortaokul=267,93; Sıra Ortalaması Lise=310,30 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=316,14).

Öğrencilerin dışsal motivasyonun ‘sosyal’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) da babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=14,31$ ve $p<,05$] (Tablo 4.5). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.6); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘sosyal’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=240,76; Sıra Ortalaması Lise=308,28 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=294,20).

Öğrencilerin dışsal motivasyonun ‘rekabet’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) da babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=25,26$ ve $p<,001$] (Tablo 4.5). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.6); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘rekabet’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir. Yine, babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin (Grup 4) ‘rekabet’ düzeyleri, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=236,79; Sıra Ortalaması Ortaokul=266,90; Sıra Ortalaması Lise=301,63 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=338,28).

Öğrencilerin dışsal motivasyonun ‘uyum’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) da babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=16,49$ ve $p<,05$] (Tablo 4.5). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.6); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin

(Grup 3 ve 4) ‘uyum’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=237,84; Sıra Ortalaması Lise=299,36 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=311,47).

4.1.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak okuma motivasyonu düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.7’te özetlenmiştir.

Tablo 4.7. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Okul Alma	ö.e.	Betimsel İstatistikler			t-testi		
			N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P
İlgi	Evet		282	3,33	0,63	4,66	554	0,000**
	Hayır		274	3,06	0,73			
Merak	Evet		282	3,29	0,57	2,93	554	0,004*
	Hayır		274	3,14	0,62			
İçsel Motivasyon	Evet		282	3,31	0,53	4,45	554	0,000**
	Hayır		274	3,10	0,58			
Tanınma	Evet		282	3,22	0,64	3,35	554	0,001*
	Hayır		274	3,03	0,69			
Sosyal	Evet		282	3,10	0,67	2,16	554	0,031*
	Hayır		274	2,98	0,65			
Rekabet	Evet		282	3,44	0,56	3,37	554	0,001*
	Hayır		274	3,27	0,58			
Uyum	Evet		282	3,57	0,54	2,87	554	0,004*
	Hayır		274	3,43	0,65			
Dışsal Motivasyon	Evet		282	3,33	0,47	3,73	554	0,000**
	Hayır		274	3,18	0,50			

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.7’ye göre öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak okumaya yönelik içsel motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=4,45$ ve $p < .001$]. Grupların ortalama puanları karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumada içsel motivasyon düzeylerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,31$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,10$).

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak içsel motivasyonun ‘ilgi’ boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=4,66$ ve $p<,001$]. Okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak grupların ortalama puanları incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ‘ilgi’ puanlarının/düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,33$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,06$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumada ilgi kaynaklı motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak içsel motivasyonun merak boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=2,93$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ‘merak’ puanlarının/düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,29$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,14$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumada merak kaynaklı motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 4.7 dışsal motivasyon açısından incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak genel dışsal motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,73$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanları karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumada dışsal motivasyon düzeylerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,33$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,18$).

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak dışsal motivasyonun ‘tanınma’ boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,35$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ‘tanınma’ puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,22$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,03$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumada ‘tanınma’ kaynaklı dış motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak dışsal motivasyonun 'sosyal' boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=2,16$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 'sosyal' puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,10$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=2,98$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumada 'sosyal' kaynaklı dış motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak dışsal motivasyonun 'rekabet' boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine okul öncesi eğitim alan öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,37$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 'rekabet' puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,44$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,27$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerinin okumada 'rekabet' kaynaklı dış motivasyon düzeyleri daha yüksektir.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak dışsal motivasyonun 'uyum' boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=2,87$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 'uyum' puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,57$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,43$).

4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, önce araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algı düzeyleri genel olarak incelenmiş bundan sonra ise cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılaşmalar olup olmadığına bakılmıştır.

5 alt boyuttan 31 maddelik Okur Öz algı Ölçeği, 5'li likert tipinde tasarlanmıştır (1='Kesinlikle katılmıyorum' ile 5='Tamamen katılıyorum'). Ölçeğin kendisi ve boyutları aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>
Kesinlikle katılmıyorum	1,00 - 1,80
Katılmıyorum	1,81 - 2,60
Karar veremiyorum	2,61 - 3,40
Katılıyorum	3,41 - 4,20
Tamamen katılıyorum	4,21 - 5,00

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyut	\bar{X}	Ss
Okur Öz algı Ölçeği	Gelişim	4,21	0,81
	Fizyolojik durumlar	4,18	0,81
	Arkadaş ve öğretmenlerden alınan sosyal dönüt	3,53	0,74
	Gözleme dayalı karşılaştırma	3,52	0,75
	Aileden alınan sosyal dönüt	3,92	0,90
	Okur öz algı toplam		3,87

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okur öz algı düzeyleri boyutlara göre $3,52 \pm 0,75$ ile $4,21 \pm 0,81$ arasında değişmektedir. Öğrencilerin genel okur öz algı düzeylerine ilişkin ortalama puan ise $3,87 \pm 0,64$ olarak hesaplanmıştır. Genel olarak, öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kendi değerlendirmelerine göre en yüksek ortalama puan ‘Gelişim’ boyutu için hesaplanmıştır (‘Tamamen katılıyorum’ düzeyinde). Diğer boyutların hepsi de öğrencilerce ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirilmiştir. ‘Gelişimi’ sırasıyla ‘Fizyolojik durumlar’ ($4,18 \pm 0,81$), ‘Aileden alınan sosyal dönüt’ ($3,92 \pm 0,90$), ‘Arkadaş ve öğretmenlerden alınan sosyal dönüt’ ($3,53 \pm 0,74$) ve ‘Gözleme dayalı karşılaştırma’ ($3,52 \pm 0,75$) takip etmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği devam eden bölümlerde incelenmiştir.

4.2.1.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak okur öz algı düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.9’da özetlenmiştir.

Tablo 4.9. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		N	\bar{X}	Ss	T	sd	P
Gelişim	Kız	310	4,25	0,81	1,18	554	0,237
	Erkek	246	4,17	0,81			
Fizyolojik durumlar	Kız	310	4,29	0,82	3,59	554	0,000**
	Erkek	246	4,04	0,78			
Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt	Kız	310	3,62	0,76	3,21	554	0,001*
	Erkek	246	3,42	0,69			
Gözleme dayalı karşılaştırma	Kız	310	3,57	0,73	1,63	554	0,104
	Erkek	246	3,46	0,77			
Aileden alınan sosyal dönüt	Kız	310	4,02	0,89	2,84	554	0,005*
	Erkek	246	3,80	0,91			
Okur öz algılama toplam	Kız	310	3,95	0,64	3,14	554	0,002*
	Erkek	246	3,78	0,62			

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.9’a göre kız ve erkek öğrencilerin genel okur öz algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,14$ ve $p < .05$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,95$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,78$).

Kız ve erkek öğrencilerin ölçeğin ‘gelişim’ boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin ‘gelişim’ puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin gelişim puanları biraz daha yüksek olmakla birlikte bu fark anlamlı değildir ($\bar{X}_{Kız}=4,25$ ve $\bar{X}_{Erkek}=4,17$).

Kız ve erkek öğrencilerin ölçeğin ‘fizyolojik durumlar’ boyutuna ilişkin puanları arasında iseanlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,59$ ve $p < .001$]. Cinsiyete bağlı olarak grupların ortalama puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin ‘fizyolojik durumlar’ boyutuna ilişkin

puanlarının/düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=4,29$ ve $\bar{X}_{Erkek}=4,04$).

Kız ve erkek öğrencilerin ölçeğin ‘arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,21$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin ‘arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,62$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,42$).

Kız ve erkek öğrencilerin ölçeğin ‘gözleme dayalı karşılaştırma’ boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin ‘gözleme dayalı karşılaştırma’ düzeyleri birbirine yakındır/benzerdir.

Kız ve erkek öğrencilerin ölçeğin ‘aileden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=2,84$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin ‘aileden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=4,02$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,80$).

4.2.2.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bağlı olarak okur öz algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.10’da özetlenmiştir. Hangi eğitim grupları arasında öğrencilerin puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testinin sonuçları ise Tablo 4.11’de özetlenmiştir.

Tablo 4.10. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Annenin eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal Wallis		
		N	Sıra Ort.	X ²	Sd	P
Gelişim	Okur-yazar değil (1)	21	188,62	49,42	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	242,13			
	Ortaokul mezunu (3)	157	286,94			
	Lise mezunu (4)	89	353,73			
	Y.O./Üniversite (5)	37	360,47			
Fizyolojik durumlar	Okur-yazar değil (1)	21	185,38	27,79	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	255,72			
	Ortaokul mezunu (3)	157	282,68			
	Lise mezunu (4)	89	336,29			
	Y.O./Üniversite (5)	37	329,78			
Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt	Okur-yazar değil (1)	21	245,21	11,37	4	0,023*
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	257,73			
	Ortaokul mezunu (3)	157	289,55			
	Lise mezunu (4)	89	313,39			
	Y.O./Üniversite (5)	37	308,00			
Gözleme dayalı karşılaştırma	Okur-yazar değil (1)	21	225,64	39,94	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	240,31			
	Ortaokul mezunu (3)	157	293,53			
	Lise mezunu (4)	89	340,95			
	Y.O./Üniversite (5)	37	354,62			
Aileden alınan sosyal dönüt	Okur-yazar değil (1)	21	177,76	29,90	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	256,10			
	Ortaokul mezunu (3)	157	283,12			
	Lise mezunu (4)	89	326,29			
	Y.O./Üniversite (5)	37	353,73			
Okur öz algılama toplam	Okur-yazar değil (1)	21	180,00	44,48	4	0,000**
	Okur-yazar/İlkokul (2)	252	244,27			
	Ortaokul mezunu (3)	157	289,95			
	Lise mezunu (4)	89	348,45			
	Y.O./Üniversite (5)	37	350,69			

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.11. Anne Eğitim Durumunun Hangi Grupları Arasında Okur Öz Algı Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Olduğunu Bulmaya Yönelik Post-Hoc Mann-Whitney Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Annenin durumu	Eğitim	Okur-yazar değil (1)	Okur-yazar/İlkokul (2)	Ortaokul (3)	Lise (4)	Yüksek okul/üniversite (5)	Anlamlı Fark
Gelişim	Okur-yazar değil (1)	-	-	p=0,032*	p=0,030*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 2, 3
	Okur-yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,281	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,033*	p=0,009*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,811	
	Y.O./üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Fizyolojik durumlar	Okur-yazar değil (1)	-	-	p=0,028*	p=0,014*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 2, 3
	Okur-yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,706	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,033*	p=0,036*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,707	
	Y.O./üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Arkadaş ve öğretmenlerden alınan sosyal dönüt	Okur-yazar değil (1)	-	-	p=0,854	p=0,333	p=0,004*	p=0,007*	1, 2 ile 4, 5
	Okur-yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,612	p=0,009*	p=0,012*	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,218	p=0,327	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,825	
	Y.O./üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Gözleme dayalı karşılaştırma	Okur-yazar değil (1)	-	-	p=0,737	p=0,022*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1, 2 ile 3
	Okur-yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,036*	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,041*	p=0,038*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,617	
	Y.O./üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Aileden alınan sosyal dönüt	Okur-yazar değil (1)	-	-	p=0,037*	p=0,014*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 2, 3
	Okur-yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,260	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,039*	p=0,025*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,410	
	Y.O./üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	
Okur Öz algı Ölçeği	Okur-yazar değil (1)	-	-	p=0,025*	p=0,016*	p=0,000**	p=0,000**	1, 2, 3 ile 4, 5 1 ile 2, 3
	Okur-yazar/İlkokul (2)	-	-	-	p=0,125	p=0,000**	p=0,000**	
	Ortaokul (3)	-	-	-	-	p=0,033*	p=0,032*	
	Lise (4)	-	-	-	-	-	p=0,960	
	Y.O./üniversite (5)	-	-	-	-	-	-	

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.10 ve Tablo 4.11'e göre okur öz algı ölçeğinin geneline ilişkin puanlarının (düzeylerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=44,48$ ve $p < .001$] (Tablo 4.10). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.11); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) okur öz algı düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 2 ve 3) okur öz algı düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=180,00; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=244,27; Sıra Ortalaması Ortaokul=289,95; Sıra Ortalaması Lise=348,45 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=350,69).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin ‘gelişim’ boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=49,42$ ve $p<,001$] (Tablo 4.10). Annenin hangi eğitim grupları arasında öğrencilerin ‘gelişim’ puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.11); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘gelişim’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 2 ve 3) ‘gelişim’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=188,62; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=242,13; Sıra Ortalaması Ortaokul=286,94; Sıra Ortalaması Lise=353,73 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=360,47).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin ‘fizyolojik durumlar’ boyutuna ilişkin puanlarının da (düzeylerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=27,79$ ve $p<,001$] (Tablo 4.10). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.11); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘fizyolojik durumlar’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 2 ve 3) ‘fizyolojik durumlar’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=185,38; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=255,72; Sıra Ortalaması Ortaokul=282,68; Sıra Ortalaması Lise=336,29 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=329,78).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin ‘arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanlarının da (düzeylerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=11,37$ ve $p<,05$] (Tablo 4.10). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.11); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan ve annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1 ve 2) daha yüksektir. (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=245,21; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=257,73; Sıra Ortalaması Lise=313,39 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=308,00).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin ‘gözleme dayalı karşılaştırma’ boyutuna ilişkin puanlarının da (düzeylelerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=39,94$ ve $p<,001$] (Tablo 4.10). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.11); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘Gözleme dayalı karşılaştırma’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 3) ‘Gözleme dayalı karşılaştırma’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan ve annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1 ve 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=225,64; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=240,31; Sıra Ortalaması Ortaokul=293,53; Sıra Ortalaması Lise=340,95 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=354,62).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin ‘aileden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanlarının da (düzeylelerinin) annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=29,90$ ve $p<,001$] (Tablo 4.10). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.11); annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin (Grup 4 ve 5) ‘Aileden alınan sosyal dönüt’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1, 2 ve 3) daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin (Grup 2 ve 3) ‘Aileden alınan sosyal dönüt’ düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar değil=177,76; Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=256,10; Sıra Ortalaması Ortaokul=283,12; Sıra Ortalaması Lise=326,29 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite=353,73).

4.2.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algi Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bağlı olarak okur öz algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı non-parametrik Kruskal Wallis testi (Tablo 4.12) ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.12’de özetlenmiştir. Hangi eğitim grupları arasında öğrencilerin puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney U testinin sonuçları ise 4.13’te özetlenmiştir.

Tablo 4.12. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algi Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Babanın eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal Wallis		
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p
Gelişim	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	236,21	23,08	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	270,65			
	Lise mezunu (3)	154	298,94			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	336,05			
Fizyolojik durumlar	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	244,93	15,25	3	0,002*
	Ortaokul mezunu (2)	179	267,56			
	Lise mezunu (3)	154	308,15			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	308,31			
Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	256,28	9,55	3	0,023*
	Ortaokul mezunu (2)	179	264,90			
	Lise mezunu (3)	154	302,17			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	304,91			
Gözleme karşılaştırma	dayalı Okur-yazar/İlkokul (1)	146	234,35	18,37	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	279,62			
	Lise mezunu (3)	154	299,50			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	317,62			
Aileden alınan sosyal dönüt	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	238,38	19,13	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	273,48			
	Lise mezunu (3)	154	297,74			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	327,76			
Okur öz algılama toplam	Okur-yazar/İlkokul (1)	146	231,43	24,72	3	0,000**
	Ortaokul mezunu (2)	179	271,86			
	Lise mezunu (3)	154	305,99			
	Y.O./Üniversite ve üstü (4)	77	328,20			

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.13. Baba Eğitim Durumunun Hangi Grupları Arasında Okur Öz Algı Düzeyleri Arasında Anlamlı Fark Olduğunu Bulmaya Yönelik Post-Hoc Mann-Whitney Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Babanın durumu	Eğitim	Okumaz-yazmaz (1)	Okur-yazar/İlkokul (2)	Ortaokul (3)	Lise (4)	Anlamlı Fark
Gelişim		Okur-yazar/İlkokul (1)	-	p=0,212	p=0,035*	p=0,000**	1 ile 3, 4 2 ile 4
		Ortaokul (2)	-	-	p=0,628	p=0,033*	
		Lise (3)	-	-	-	p=0,326	
		Y.O./Ünv. ve üstü (4)	-	-	-	-	
Fizyolojik durumlar		Okur-yazar/İlkokul (1)	-	p=0,455	p=0,026*	p=0,025*	1 ile 3, 4
		Ortaokul (2)	-	-	p=0,565	p=0,554	
		Lise (3)	-	-	-	p=0,971	
		Y.O./Ünv. ve üstü (4)	-	-	-	-	
Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt		Okur-yazar/İlkokul (1)	-	p=0,820	p=0,039*	p=0,038*	1 ile 3, 4
		Ortaokul (2)	-	-	p=0,462	p=0,406	
		Lise (3)	-	-	-	p=0,960	
		Y.O./Ünv. ve üstü (4)	-	-	-	-	
Gözleme dayalı karşılaştırma		Okur-yazar/İlkokul (1)	-	p=0,623	p=0,028*	p=0,021*	1 ile 3, 4
		Ortaokul (2)	-	-	p=0,789	p=0,410	
		Lise (3)	-	-	-	p=0,745	
		Y.O./Ünv. ve üstü (4)	-	-	-	-	
Aileden alınan sosyal dönüt		Okur-yazar/İlkokul (1)	-	p=0,625	p=0,022*	p=0,003*	1 ile 3, 4
		Ortaokul (2)	-	-	p=0,756	p=0,061	
		Lise (3)	-	-	-	p=0,204	
		Y.O./Ünv. ve üstü (4)	-	-	-	-	
Okur Öz algı Ölçeği		Okur-yazar/İlkokul (1)	-	p=0,578	p=0,029*	p=0,001*	1, 2 ile 4
		Ortaokul (2)	-	-	p=0,215	p=0,035*	
		Lise (3)	-	-	-	p=0,437	
		Y.O./Ünv. ve üstü (4)	-	-	-	-	

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.12 ve Tablo 4.13'e göre öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin geneline ilişkin puanlarının (düzeylerinin) babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=24,72$ ve $p < ,001$] (Tablo 4.12). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.13); babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin (Grup 4) okur öz algı düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1 ve 2) daha yüksektir. Yine, babası lise mezunu olan öğrencilerin (Grup 3) okur öz algı düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=231,43; Sıra Ortalaması Ortaokul=271,86; Sıra Ortalaması Lise=305,99 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=328,20).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin 'gelişim' boyutuna ilişkin puanlarının (düzeylerinin) babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=23,08$ ve $p < ,001$] (Tablo 4.12). Babanın hangi eğitim grupları arasında öğrencilerin 'gelişim' puanlarının farklılaştığını araştırmak üzere yapılan post-

hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.13); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘gelişim’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir. Yine, babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 4) ‘gelişim’ düzeyleri, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 2) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=236,21; Sıra Ortalaması Ortaokul=270,65; Sıra Ortalaması Lise=298,94 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=336,05).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin ‘fizyolojik durumlar’ boyutuna ilişkin puanlarının da (düzeylerinin) babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=15,25$ ve $p<,05$] (Tablo 4.12). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.13); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘fizyolojik durumlar’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir. (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=244,93; Sıra Ortalaması Lise=308,15 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=308,31).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin ‘arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanlarının da (düzeylerinin) babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=9,55$ ve $p<,05$] (Tablo 4.12). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.13); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir. (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=256,28; Sıra Ortalaması Lise=302,17 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=304,91).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin ‘gözleme dayalı karşılaştırma’ boyutuna ilişkin puanlarının da (düzeylerinin) babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=18,37$ ve $p<,001$] (Tablo 4.12). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.13); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘Gözleme dayalı karşılaştırma’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha

yüksektir. (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=234,35; Sıra Ortalaması Lise=299,50 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=317,62).

Öğrencilerin, okur öz algı ölçeğinin ‘aileden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanlarının da (düzeylelerinin) babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$X^2_{(4)}=19,13$ ve $p<,001$] (Tablo 4.12). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.13); babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin (Grup 3 ve 4) ‘Aileden alınan sosyal dönüt’ düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden (Grup 1) daha yüksektir. (Sıra Ortalaması Okur-yazar/ilkokul=238,38; Sıra Ortalaması Lise=297,74 ve Sıra Ortalaması Y. Okul/üniversite ve üstü=327,76).

4.2.4.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alması durumuna bağlı olarak okur öz algı düzeylerinde (puanlarında) anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.14’te özetlenmiştir.

Tablo 4.14. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek	Okul Alma	ö.e.	Betimsel İstatistikler			t-testi																																																																				
			N	\bar{X}	Ss	T	Sd	P																																																																		
Gelişim	Evet		282	4,33	0,75	3,43	554	0,001*																																																																		
	Hayır		274	4,09	0,85				Fizyolojik durumlar	Evet		282	4,29	0,76	3,26	554	0,001*	Hayır		274	4,06	0,84	Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt	Evet		282	3,61	0,77	2,61	554	0,009*	Hayır		274	3,45	0,69	Gözleme dayalı karşılaştırma	Evet		282	3,62	0,75	3,23	554	0,001*	Hayır		274	3,42	0,73	Aileden alınan sosyal dönüt	Evet		282	4,09	0,86	4,37	554	0,000**	Hayır		274	3,76	0,91	Okur öz algılama toplam	Evet		282	3,99	0,62	4,32	554	0,000**	Hayır
Fizyolojik durumlar	Evet		282	4,29	0,76	3,26	554	0,001*																																																																		
	Hayır		274	4,06	0,84				Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt	Evet		282	3,61	0,77	2,61	554	0,009*	Hayır		274	3,45	0,69	Gözleme dayalı karşılaştırma	Evet		282	3,62	0,75	3,23	554	0,001*	Hayır		274	3,42	0,73	Aileden alınan sosyal dönüt	Evet		282	4,09	0,86	4,37	554	0,000**	Hayır		274	3,76	0,91	Okur öz algılama toplam	Evet		282	3,99	0,62	4,32	554	0,000**	Hayır		274	3,76	0,64										
Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt	Evet		282	3,61	0,77	2,61	554	0,009*																																																																		
	Hayır		274	3,45	0,69				Gözleme dayalı karşılaştırma	Evet		282	3,62	0,75	3,23	554	0,001*	Hayır		274	3,42	0,73	Aileden alınan sosyal dönüt	Evet		282	4,09	0,86	4,37	554	0,000**	Hayır		274	3,76	0,91	Okur öz algılama toplam	Evet		282	3,99	0,62	4,32	554	0,000**	Hayır		274	3,76	0,64																								
Gözleme dayalı karşılaştırma	Evet		282	3,62	0,75	3,23	554	0,001*																																																																		
	Hayır		274	3,42	0,73				Aileden alınan sosyal dönüt	Evet		282	4,09	0,86	4,37	554	0,000**	Hayır		274	3,76	0,91	Okur öz algılama toplam	Evet		282	3,99	0,62	4,32	554	0,000**	Hayır		274	3,76	0,64																																						
Aileden alınan sosyal dönüt	Evet		282	4,09	0,86	4,37	554	0,000**																																																																		
	Hayır		274	3,76	0,91				Okur öz algılama toplam	Evet		282	3,99	0,62	4,32	554	0,000**	Hayır		274	3,76	0,64																																																				
Okur öz algılama toplam	Evet		282	3,99	0,62	4,32	554	0,000**																																																																		
	Hayır		274	3,76	0,64																																																																					

*Fark $p<,05$ ve **fark $p<,001$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.14'e göre okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin okur öz algı toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=4,32$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okur öz algı toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,99$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,76$).

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin ölçeğin 'gelişim' boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,43$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin 'gelişim boyutuna ilişkin puanlarının/düzeylelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,33$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,09$).

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin ölçeğin 'fizyolojik durumlar' boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,26$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 'fizyolojik durumlar' boyutuna ilişkin puanlarının/düzeylelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,29$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=4,06$).

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin ölçeğin 'arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt' boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=2,61$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 'arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt' boyutuna ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,61$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,45$).

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin ölçeğin 'gözleme dayalı karşılaştırma' boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=3,23$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 'gözleme dayalı karşılaştırma' boyutuna ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=3,62$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,42$).

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğrencilerin ölçeğin ‘aileden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(554)}=4,37$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ‘Aileden alınan sosyal dönüt’ boyutuna ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,09$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,76$).

4.3.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ile Okur Öz Algıları Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, okur öz algı düzeyleri (puanları) ile okuma motivasyon düzeyleri (puanları) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson’s korelasyon katsayıları ile araştırılmış ve sonuçları yukarıda, Tablo 4.15’te özetlenmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Okur Okuma Motivasyonları ile Öz Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Araştırmaya Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek		Okur Öz Algılama Ölçeği
İçsel Motivasyon	r	,333**
	p	0,000
Dışsal Motivasyon	r	,493**
	p	0,000

**İlişki (korelasyon) $p<,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.15’e göre öğrencilerin, okur öz algı düzeyleri (puanları) ile içsel motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Okur Öz algı*İçsel Motivasyon}}=0,333$; $p<,01$). Buna göre, öğrencilerin okur öz algı düzeylerindeki bir artış içsel motivasyon düzeylerinde de bir artışa neden olacaktır (veya tersi).

Öğrencilerin, okur öz algı düzeyleri (puanları) ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r_{\text{Okur Öz algı*İçsel Motivasyon}}=0,493$; $p<,01$). Buna göre, öğrencilerin okur öz algı düzeylerindeki bir artış dışsal motivasyon düzeylerinde de bir artışa neden olacaktır (veya tersi).

Öğrencilerin, okur öz algı düzeyleri (puanları) alt boyutları ile okuma motivasyonu ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkilere ait ayrıntılı tablo ekler bölümünde verilmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin yargılara yer verilmiştir. Bu yargılar amaçlar sıralamasına uygun olarak verilmiştir.

5.1.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Yargılar

- Genel olarak, öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri yüksektir.
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri, içsel motivasyon düzeylerinden biraz daha yüksektir.
- İçsel motivasyonda merak boyutu, dışsal motivasyonda ise uyum boyutu düzeyi diğer boyutlara göre daha yüksektir.

5.1.1.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar

- Öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Buna göre kız öğrencilerin içsel motivasyonu erkek öğrencilerin içsel motivasyonuna göre daha yüksektir. İçsel motivasyonun alt boyutu olan ilgi boyutunda cinsiyet açısından bir farklılaşma bulunamamıştır. Merak boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu fark kız öğrencilerin lehinedir.
- Öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri arasında da bir farklılaşma söz konusudur. Buna göre kız öğrencilerin dışsal motivasyonu erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Dışsal motivasyonun alt boyutları olan tanınma, sosyal, rekabet ve uyum boyutları düzeylerinin hepsinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır ve bu fark her boyut için kız öğrencilerin lehinedir.

5.1.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar

- Öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin içsel motivasyon ilgi boyutu düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin ilgi boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ilgi boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin içsel motivasyon merak boyutu düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin merak boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin merak boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, dışsal motivasyonun tanınma boyutu düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin tanınma boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan

öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin tanınma boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.

- Öğrencilerin, dışsal motivasyonun sosyal boyutu düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyal boyut düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin sosyal boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, dışsal motivasyonun rekabet boyutu düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin rekabet boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin rekabet boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, dışsal motivasyonun uyum boyutu düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin uyum boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin uyum boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.

5.1.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar

- Öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin içsel motivasyon

düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.

- Öğrencilerin içsel motivasyonun ilgi boyutu düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin ilgi boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin ilgi boyutu düzeyleri, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, içsel motivasyonun merak boyutu düzeyleri de baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin merak boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri de baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin dışsal motivasyonun tanınma boyutu düzeyleribaba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin tanınma boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin dışsal motivasyonun sosyal boyutu düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin sosyal boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.

- Öğrencilerin, dışsal motivasyonun rekabet boyutu düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin rekabet boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin rekabet boyutu düzeyleri, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, dışsal motivasyonun uyum boyutuna düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin uyum boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.

5.1.1.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar

- Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir. İçsel motivasyonun alt boyutları olan ilgi ve merak boyutları düzeylerinde de okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak anlamlı bir fark vardır ve bu fark her iki boyutta da okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehinedir.
- Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri arasında da anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyi okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Dışsal motivasyonun alt boyutları olan tanınma, sosyal, rekabet ve sosyal boyutları düzeylerinde de okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak anlamlı bir fark vardır ve bu fark her boyut için okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehinedir.

5.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerine İlişkin Yargılar

- Genel olarak, öğrencilerin okur öz algı düzeyleri yüksektir.
- Öğrencilerin öz algıları en yüksek düzeyde ‘gelişim’ boyutundadır. Gelişim boyutunu sırasıyla fizyolojik durumlar, aileden alınan sosyal dönüt, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt ve gözleme dayalı karşılaştırma boyutları takip etmektedir.

5.1.2.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar

- Öğrencilerin genel okur öz algı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır. Kız öğrencilerin öz algı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
- Kız ve erkek öğrencilerin öz algı gelişim boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Kız ve erkek öğrencilerin öz algı fizyolojik durumlar boyutu düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark vardır. Kız öğrencilerin fizyolojik durumlar boyutu düzeyleri daha yüksektir.
- Kız ve erkek öğrencilerin öz algı arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt boyutu düzeyleri arasında da anlamlı bir fark vardır. Kız öğrencilerin arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt boyutu düzeyleri daha yüksektir.
- Kız ve erkek öğrencilerin öz algı gözleme dayalı karşılaştırma boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Kız ve erkek öğrencilerin öz algı aileden alınan sosyal dönüt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Kız öğrencilerin ‘aileden alınan sosyal dönüt’ boyutu düzeyleri daha yüksektir.

5.1.2.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar

- Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin okur öz algı düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden yüksektir. Yine,

annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin okur öz algı düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.

- Öğrencilerin okur öz algı gelişim boyutu düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin gelişim boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin gelişim boyutu düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin okur öz algı fizyolojik durumlar boyutuna düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin fizyolojik durumlar düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin fizyolojik durumlar düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin okur öz algı arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt boyutu düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan ve annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin okur öz algı gözleme dayalı karşılaştırma boyutu düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin gözleme dayalı karşılaştırma düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin gözleme dayalı karşılaştırma düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan ve annesi okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin okur öz algı aileden alınan sosyal dönüt boyutu düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Annesi lise ve yüksek okul/üniversite mezunu olan öğrencilerin aileden alınan sosyal dönüt düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan, okur-yazar/ilkokul mezunu ve ortaokul

mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, annesi okur-yazar/ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin aileden alınan sosyal dönüt düzeyleri, annesi okur-yazar olmayan öğrencilerden daha yüksektir.

5.1.2.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar

- Öğrencilerin okur öz algı düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin okur öz algı düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, babası lise mezunu olan öğrencilerin okur öz algı düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin okur öz algı gelişim boyutu düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin gelişim boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Yine, babası yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin gelişim boyutu düzeyleri, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, okur öz algı fizyolojik durumlar boyutu düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin fizyolojik durumlar boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, okur öz algı arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt boyutu düzeyleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, okur öz algı gözleme dayalı karşılaştırma boyutu düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan

öğrencilerin gözleme dayalı karşılaştırma boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.

- Öğrencilerin, okur öz algı aileden alınan sosyal dönüt boyutu düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Babası lise ve yüksek okul/üniversite ve üstü bir öğretim kurumundan mezunu olan öğrencilerin aileden alınan sosyal dönüt boyutu düzeyleri, babası okur-yazar/ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir.

5.1.2.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Yargılar

- Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre okur öz algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okur öz algı düzeyleri okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir.
- Öğrencilerin öz algı alt boyutu olan gelişim, fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt, gözleme dayalı karşılaştırma ve aileden alınan sosyal dönüt boyutları düzeyleri arasında okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark vardır ve bu farkı her boyut için okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehinedir.

5.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okur Öz Algıları Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Yargılar

- Öğrencilerin, okur öz algı düzeyleri ile içsel motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, öğrencilerin okur öz algı düzeylerindeki bir artış içsel motivasyon düzeylerinde de bir artışa neden olacaktır (veya tersi).
- Öğrencilerin, okur öz algı düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, öğrencilerin okur öz algı düzeylerindeki bir artış dışsal motivasyon düzeylerinde de bir artışa neden olacaktır (veya tersi).

5.2. Tartışma

Bu bölümde amaç kapsamında sorulan her bir soruyla ilgili sonuçlar ayrı ayrı literatürde yer alan çalışmalarla karşılaştırılarak yorum ve tartışma yapılacaktır.

5.2.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmada genel olarak, öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencileri okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeylerinin, içsel motivasyon düzeylerinden biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani öğrenciler, dış kaynaklı faktörlerle daha fazla okumaya yönelmektedir. Huang (2013) tarafından Tayvanlı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonunu incelemek için yapılan araştırmada ise, bu araştırmadan farklı olarak öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyona göre yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgulardaki farklılık öğrencilerin yaş dönemi ve kültürel özelliklerine bağlı olabilir.

İçsel motivasyonda merak boyutu, dışsal motivasyonda ise uyum boyutu düzeyi diğer boyutlara göre daha yüksektir. Yani öğrencilerin içsel kaynaklı motive olmalarında en önemli faktör, yeni şeyler öğrenme ve merak ettikleri konu ve metinleri okumaya isteği; dışsal kaynaklı motive olmalarında ise okumayla ilgili sorumluluklarını yerine getirme ve öğretmenin istediği gibi olma isteğidir. Dışsal motivasyonda sosyal boyut ise diğer boyutlara göre daha düşük düzeydedir; öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyonlarında en az etkisi olan durum, okuduklarını aileleri ve çevredekilerle paylaşma istekleridir. Katrancı (2015) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını incelemek üzere yapılan araştırmada, öğrencilerin kitap okuma motivasyon düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmek üzere yaptıkları araştırmada da, öğrencilerin okuma motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.

5.2.1.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Buna göre kız öğrencilerin içsel motivasyonu

erkek öğrencilerin içsel motivasyonuna göre daha yüksektir. İçsel motivasyonun alt boyutu olan ilgi boyutunda cinsiyet açısından bir farklılaşma bulunamamıştır. Merak boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu fark kız öğrencilerin lehinedir.

Bu araştırmada içsel ve dışsal motivasyonun alt boyutları Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği'ndeki hali ile ele alınmış, aynı terminoloji kullanılmıştır. Sancı (2002)'nin araştırmasında içsel motivasyonun alt boyutları merak etme, ilgi duyma ve önem verme yönelimleri isimleriyle Türkçe'ye kazandırılmıştır. Yıldız (2010) araştırmasında içsel motivasyon boyutlarına merak ve ilgi boyutları olarak yer vermiştir. Bu anlamda iki araştırmada yer bulan 'merak' ve 'ilgi' boyutu adlandırmalarının örtüştüğü söylenebilir. Dışsal motivasyonun alt boyutlarındaki adlandırmalarda farklılıklar söz konusudur. Yıldız (2010) tarafından sosyal boyut, rekabet, uyma ve tanınma boyutları biçiminde ele alınan alt boyutlar Sancı (2002) tarafından yapılan araştırmada sırasıyla paylaşma yönelimi, yarışma yönelimi, zorunlu olma yönelimi, tanınmayı isteme yönelimi olarak adlandırılan boyutlara karşılık gelmektedir.

Sancı (2002) tarafından 6. sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmada içsel motivasyonun hem ilgi hem de merak boyutlarında cinsiyetler arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yıldız (2010) tarafından 5. sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmada ise toplam içsel motivasyon düzeyleri ve içsel motivasyon ilgi boyutu bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; merak boyutunda ise bu araştırmadaki bulgulara benzer olarak kızlar lehine bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Yıldız (2013) tarafından ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelemek üzere yapılan araştırmada ise araştırmaya katılan öğrencilerinin okumaya yönelik içsel motivasyonları bakımından cinsiyetler arasında farklılık olmadığı görülmüştür. McGeown, Goodwin, Henderson ve Wright (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan ve okuma motivasyonunun cinsiyete göre farklılık gösterme durumunu inceleyen araştırmada ise bu araştırmada olduğu gibi kızların içsel motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri arasında da bir farklılaşma söz konusudur. Buna göre kız öğrencilerin dışsal

motivasyonu erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Dışsal motivasyonun alt boyutları olan tanınma, sosyal, rekabet ve uyum boyutları düzeylerinin hepsinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır ve bu fark her boyut için kız öğrencilerin lehinedir. Bu sonuç literatürdeki diğer bazı çalışmalarda elde edilen sonuçlarla benzeşmektedir. Sancı (2002) tarafından yapılan araştırmada dışsal motivasyonun tanınma, rekabet ve uyma boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusudur ve bu farklılaşma kız öğrenciler lehinedir. Sosyal boyutta ise kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür Yıldız (2010) tarafından yapılan araştırmada ise, dışsal motivasyonun her boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın her düzeyde kızlar lehine olduğu bulunmuştur. Yıldız (2013) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise okumaya yönelik genel dışsal motivasyon ve alt boyutlarının, kızların okumaya yönelmelerinde erkek öğrencilere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kurnaz ve Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada, okuma motivasyonları açısından cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Bozkurt ve Memiş (2013) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonları ve okuma düzeyleri incelenmiş; kız öğrencilerin okuma motivasyonunun tüm alt boyutlarında erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle okuma motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmada, kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Baker ve Wigfield (1999) 5 ve 6. sınıf öğrencilerine yönelik araştırmalarında, okuma motivasyonunun birçok boyutunda (rekabet ve işten kaçınma boyutu hariç) kızların ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtmiştir. Mazzoni, Gambrel ve Korkeamaki (1999) tarafından erken okuma motivasyonunu belirlemek amacıyla kültürler arası olarak yapılan araştırmada, 1. ve 2. sınıflardaki Amerikan ve Finlandiyalı öğrencilerin okuma motivasyonları incelenmiştir. Araştırmada her iki ülkeden öğrenci grubunda ve iki sınıf düzeyinde de kız öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katrancı (2015) tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik uygulanan araştırmada kız öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ülper

(2011) tarafından 4-12. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada ise öğrencileri okumayı isteklendirmede öğretmen, aile, arkadaş ve ortam gibi faktörlerin kızlar lehine farklılaştığı ortaya konulmuştur. Sever, İnce Samur, Doğan, Çıldır ve Bulut (2013) tarafından yapılan, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeylerinin incelendiği araştırmada, okuma kültürü düzeyinde yer alan kız öğrencilerin sayısının, erkek öğrencilere göre üçte iki oranında daha yüksek olduğu bulunmuştur. Karakaş (2013) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla okumaktadır (100 Temel Eser örneğinde). İşeri (2010) tarafından 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan çalışmada okuma tutum puanlarının kızlar öğrenciler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, bu araştırma ve daha birçok araştırmada kız öğrencilerin hem okuma motivasyonu hem de okumayla ilgili diğer duyuşsal özelliklerinin erkeklere oranla daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

5.2.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılaştığını göstermiştir. İçsel ve dışsal motivasyonun alt boyutları düzeylerinin tümünde de anne eğitim durumuna göre bir farklılaşma söz konusudur. Puanlardaki farklılaşma değişik eğitim düzeylerinde gerçekleşse de genel olarak anne eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okuma motivasyonu düzeyinin arttığı görülmektedir. Anne eğitim düzeyi lise ve yüksekokul/üniversite olan öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonları diğerlerine göre daha yüksektir. Bunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü çocukların kendilerine rol model aldıkları ilk ve en önemli kişiler anne-babalarıdır. Yüksek eğitim düzeyine sahip olan anne ve babaların evde kitap okuma davranışlarıyla çocuklarına örnek olacakları, çocuklarına ve çocuklarıyla okuyarak onları okumaya teşvik edecekleri ifade edilebilir.

Çeşitli araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Katrancı (2015) tarafından yapılan araştırmada, anne öğrenim durumunun öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite ve lise seviyesindeki bir okuldan mezun olan bir anneye sahip olan öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun

diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sever, İnce Samur, Doğan, Çıldır ve Bulut (2013) tarafından yapılan araştırmada, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinin de yükseldiği görölmüştür. Güngör (2009) tarafından yapılan ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelendiği araştırmada, anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin kitap okuma alışkanlık düzeyinin de yükseldiği ifade edilmiştir. Adunyarittigun (1997) tarafından yapılan araştırmada gönüllü anne-babalarla yürütölen program sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinin yükseldiği görölmüştür.

5.2.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılaştığını göstermiştir. İçsel ve dışsal motivasyonun alt boyutları düzeylerinin tümünde de baba eğitim durumuna göre bir farklılaşma söz konusudur. Puanlardaki farklılaşma değişik eğitim düzeylerinde gerçekleşse de genel olarak baba eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okuma motivasyonu düzeyinin arttığı görölmektedir. Baba eğitim düzeyi lise, yüksekokul/üniversite ve üstü olan öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonları diğerlerine göre daha yüksektir. Araştırmada elde edilen bu sonucun da beklenen yönde olduğu söylenebilir.

Literatürde de benzer sonuçlar görölmektedir. Katrancı (2015) tarafından yapılan araştırmada, baba öğrenim durumunun öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite ve lise seviyesindeki bir okuldan mezun olan bir babaya sahip olan öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sever, İnce Samur, Doğan, Çıldır ve Bulut (2013) tarafından yapılan araştırmada, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin okuma kültürü düzeyleri de yükseldiği görölmüştür. Güngör (2009) tarafından yapılan araştırmada, babaların eğitim düzeyinin öğrencinin kitap okuma alışkanlık düzeyinde etkili olduğu ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin kitap okuma alışkanlık düzeyinin de yükseldiği ifade edilmiştir. Kurnaz ve Yıldız (2015)'ın araştırmasında da anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencinin başarısı üstündeki rolü vurgulanmış, araştırmada anne ve babanın evde kitap okumasının çocuklarının

motivasyonuna olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Özenç ve Aşıcı (2012) tarafından yürütülen, 5. sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha işlevsel okuryazarlar olduğu bulunmuştur. Zhou ve Salili (2008)'nin çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocuklara, evde anne-babaları tarafından kitaplar okunmasının, eve kitap alınması sıklığının çocukların okumaya yönelik içsel motivasyonu ile ilişkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

5.2.1.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri ve alt boyutları düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin içsel motivasyon düzeyi ve alt boyutları olan ilgi ve merak boyutları düzeyleri, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri ve alt boyutları düzeyleri arasında da anlamlı bir fark vardır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyi ve alt boyutları olan tanınma, sosyal, rekabet ve sosyal boyutları düzeyleri, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Okul öncesi eğitim alanında yetişmiş öğretmenlerle beraber okuryazarlığa özendirici etkinliklerle daha erken tanışma imkânı sağlar. Böylece çocukların ilerleyen eğitim düzeylerinde okumayla güçlü bağlar kurabilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Literatürde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Arslan (2009) tarafından okul öncesi eğitim almış ve almamış 2. sınıf öğrencilerinin anlama eğitimindeki farklılıkları incelemek amacıyla yapılan araştırmada, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okuma ve dinleme performansının okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Özenç ve Aşıcı (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim alan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel işlevsel okuryazarlık düzeylerinin ve alt boyutlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Taner ve Başal'ın (2005) 1. sınıf öğrencilerinin dil gelişimini incelediği araştırmada, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha iyi

olduğu tespit edilmiştir. Yoleri ve Tanış (2014) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişiklikleri incelemiş; okul öncesi eğitim almanın 1. sınıfa uyumu olumlu etkilediğini bulmuşlardır.

5.2.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmada genel olarak, öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öz algıları en yüksek düzeyde ‘gelişim’ boyutundadır. Gelişim boyutunu sırasıyla fizyolojik durumlar, aileden alınan sosyal dönüt, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt ve gözleme dayalı karşılaştırma boyutları takip etmektedir.

Bazı araştırmalarda benzer sonuçlar görülmüştür. İnnalı ve Aydın (2014) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelendiği araştırmada, bu araştırma bulgularına benzer olarak öğrencilerin kendilerini okur olarak ‘iyi düzeyde’ değerlendirdikleri belirlenmiştir. Uçgun (2014) araştırmasında, 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerini incelemiş; öğrencilerin okur öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bazı araştırmalarda ise farklı sonuçlar bulunmuştur. Ünal’ın (2012) 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya etkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin okur öz algılarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Baştuğ ve Çelik (2015) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmada, Keskin ve Atmaca tarafından Türkçe’ye uyarlanan 6-8. sınıf öğrencilerine yönelik ‘Okur Öz Algısı Ölçeği-2’ kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçek ile Okur Öz Algısı Ölçeği-2’de boyutların adlandırılmaları bakımından farklılıklar söz konusudur. Bu araştırmada kullanılan ve Yaylı ve Duru (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Okur Öz Algılama Ölçeği’ndeki gelişim, fizyolojik durumlar, gözleme dayalı karşılaştırma boyutları, Okur Öz Algısı Ölçeği-2’de ilerleme, fizyolojik durum ve gözlemsel karşılaştırma boyutlarına karşılık gelmektedir. Okur Öz Algısı Ölçeği-2’de yer alan sosyal geri dönüt boyutu Okur Öz Algılama Ölçeği’nde arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt ve aileden alınan sosyal dönüt olarak iki ayrı boyut şeklinde düzenlenmiştir. Baştuğ ve Çelik’in (2015) araştırmasında öğrencilerin aldığı puanlar, ölçeğin ilerleme boyutunda orta üzeri;

gözlemsel karşılaştırma boyutunda orta, sosyal geri dönüt boyutunda ve fizyolojik durum boyutunda düşük düzeydedir. Farklı eğitim kademelerinde bu konuda yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmıştır. Okur öz algısı konusunda, ilkokul düzeyinde yapılacak diğer araştırmaların daha iyi karşılaştırma yapmaya imkân sağlayacağı söylenebilir.

5.2.2.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada öğrencilerin genel okur öz algı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin öz algı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin öz algı alt boyutları olan ‘gelişim’ ve ‘gözleme dayalı karşılaştırma’ boyutları düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken; fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt ve aileden alınan sosyal dönüt boyutları düzeylerinde kız öğrencilerin lehine bir farklılaşma saptanmıştır.

Bu araştırmada da kullanılan Okur Öz Algılama Ölçeği’ni Türkçe’ye uyarlayan Yaylı ve Duru (2008) araştırmalarında, 4. ve 5. sınıf kız öğrencilerinin genel olarak erkeklere göre daha yüksek düzeyde öz-algılamaya sahip olduklarını bulmuşlardır.

Literatürde benzer sonuçlar görülmektedir. Lynch (2002) tarafından 8-9 yaşlarındaki öğrencilerin ve anne-babaların okur öz algılarının incelendiği araştırmada, kız öğrencilerin okur öz algı sosyal dönüt boyutu düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve yine kızların okuma testlerindeki skorlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İnnalı ve Aydın (2014) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin okur öz yeterlik puan düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Baştuğ ve Çelik (2015) tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin okur özalgı düzeylerine ilişkin puanlarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Uçgun’un (2014) araştırmasında okur öz yeterlik düzeylerinin kız öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür. Ünal (2012) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerinin okuma tutum puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre kitap okumaya daha fazla zaman ayırdığı görülmüştür. İzci (2013) tarafından yapılan araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada kızların okumaya yönelik tutum düzeylerinin erkeklere oranla yüksek olduğu gözlenmiştir. Hogsten ve Peregoy'un (1999) öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve okur öz algılarını incelemeyi amaçlayan araştırmasında da kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkeklere göre daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Literatürde genel olarak bu araştırmadaki sonuçların benzerlerine rastlansa da farklı sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Karakoç Öztürk (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliliklerinin ele alındığı araştırmada, okur öz yeterlik düzeylerinde cinsiyet açısından bir farklılaşma bulunamamıştır.

5.2.2.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Bu araştırmaya göre öğrencilerin okur öz algı ve alt boyutu düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Puanlardaki farklılaşma değişik eğitim düzeylerinde gerçekleşse de genel olarak anne eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okur öz algı düzeyinin arttığı görülmektedir. Anne eğitim düzeyi lise ve yüksekokul/üniversite olan öğrencilerin öz algı düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Farklı araştırmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. İnnalı ve Aydın (2014) tarafından yapılan araştırmada anne eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencinin de okur öz yeterlik düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Adunyarittigun (1997) tarafından yapılan araştırmada gönüllü anne babalarla yürütülen program sonucunda öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Yılmaz ve Dikici Sığırtmaç (2008) tarafından birinci sınıfa devam eden çocukların ilk okuma yazmaya geçiş sürelerinin okul öncesi eğitim durumlarına göre incelendiği araştırmada, anne ve baba öğrenim durumu yükseldikçe çocukların daha erken okuma yazmaya geçtikleri görülmüştür.

5.2.2.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Bu araştırmaya göre öğrencilerin okur öz algı ve alt boyutu düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Puanlardaki farklılaşma değişik eğitim düzeylerinde gerçekleşse de genel olarak baba eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okur öz algı düzeyinin arttığı görülmektedir. Baba eğitim düzeyi lise, yüksekokul/üniversite ve üstü olan öğrencilerin öz algı düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Farklı araştırmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. İnanalı ve Aydın (2014)

tarafından yapılan araştırmada baba eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencinin de okur öz yeterlik düzeyinin yükseldiği görlmüştür. Başbuğ ve elik'in (2015) araştırmasında ise, anne ve babasını okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin okur zalđı düzeylerinin diğerlerine daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erkan ve Kırca (2010) tarafından yürütlen ve okul öncesi eğitimin birinci sınıf ğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmada, anne ve babası lise ve yüksek öğrenim mezunu olan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin, anne ve babası, okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5.2.2.4. İlkokul Dördüncü Sınıf ğrencilerinin Okur z Algı Düzeylerinin Okul ncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Farkılışma Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre okur öz algı ve alt boyutları düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar söz konusudur. Okul ncesi eğitim alan öğrencilerin okur öz algı ve alt boyutu olan gelişim, fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt, gözleme dayalı karşılaştırma ve aileden alınan sosyal dönüt boyutları düzeyleri okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Yılmaz ve Dikici Sığırtmaç'ın (2008) araştırmasında okul öncesi eğitim alarak okula başlayan çocukların, ilk okuma yazmaya, okul öncesi eğitim almayarak başlayanlardan daha erken dönemde ulaştıkları bulunmuştur. Erkan ve Kırca (2010) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5.2.3. İlkokul Dördüncü Sınıf ğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okur z Algıları Arasındaki İlişi Durumuna İlişkin Tartışma

Yapılan bu araştırmaya göre öğrencilerin, okur öz algı düzeyleri ile okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişi vardır. Aynı Şekilde ğrencilerin, okur öz algı düzeyleri ile okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişi vardır. Buna göre, öğrencilerin okur öz algı düzeylerindeki bir artış içsel motivasyon düzeylerinde de dışsal motivasyon düzeylerinde de bir artışa neden olacaktır (veya tersi). Bandura (1989) z algının

davranışların motive edicisi haline dönüştüğünü, öz algısı yüksek düzeyde olan bireylerin karşılaştıkları engelleri aşarken olumlu ihtimallere odaklandığını ve bunun onların performanslarına yansıdığını belirtmiştir. Synder ve Lopez (2002) öz yeterliğin motivasyonla aynı şey olmadığını ancak öz yeterliğin motivasyonu arttıran bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre öz yeterliğin okuma alanındaki ifadesi olan okur öz algısı da okuma motivasyonunu arttıran bir faktördür.

Öz yeterlik bireylerin motivasyonlarını ve davranışlarını etkiler (Bandura, 2009, s.180). Sezgin Saf (2011) tarafından yapılan ve ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutum, motivasyon ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler ile incelenmesini amaçlayan araştırmada, öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları ile ders motivasyonları ve öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin okuma motivasyonu ve okur öz algı düzeylerinin belirlenmesi ve okumayla ilgili süreçler planlanırken bu düzeylerin dikkate alınarak çeşitlilik sağlanması gereklidir. Ancak öğrencilerin okuma motivasyonları ve okur öz algıları ele alınırken sadece genel düzeylere odaklanılmamalı, okuma motivasyonu alt boyutları (merak, ilgi, tanınma, sosyal, rekabet ve uyum) ve okur öz algılarının alt boyutları (gelişim, fizyolojik durumlar, arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt, gözleme dayalı karşılaştırma ve aileden alınan sosyal dönüt) düzeylerinin, bireylerde farklılaşabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu düzeyler incelenerek ve takip edilerek, öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına yönelik okuma etkinlikleri düzenlenmelidir.
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik dışsal motivasyonu düzeyinin okumaya yönelik içsel motivasyonundan daha yüksek olduğu görülmüştür. İçsel motivasyon oldukça önemlidir ancak bu durum göstermektedir ki özellikle

ilkokul düzeyinde dışsal motivasyonun önemi de azımsanamaz. Dışsal motivasyon alt boyutları sosyal boyut, tanınma, rekabet ve uyum boyutlarıdır. Sosyal boyuta yönelik olarak, öğrencilerin okudukları hakkında duygu ve düşüncelerini aileleri, arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Tanınma boyutuna yönelik olarak, sınıflarda ‘kitap kurdu köşesi’ gibi alanlar oluşturulabilir. Rekabet boyutuna yönelik olarak ise okuma ile ilgili yarışmaya dayalı etkinliklere, oyunlara yer verilebilir.

3. Okumaya yönelik içsel motivasyonda ‘merak’ boyutunun ön plana çıktığı bulunmuştur. Bu nedenle okumaya yönelik etkinlikler, metinler ve diğer materyaller seçilirken, merak uyandırıcı yönlerinin olması dikkat edilmesi gereken bir ölçüttür. Öğrencilerin okuyacakları kitap veya metinlerin seçiminde onlara tercih hakkının sağlanması da bu açıdan önemlidir. Ayrıca okuma süreciyle ilgili yapılan planlamalarda, yaş grubunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalı; tekdüze etkinlikler yerine farklı türden etkinliklere (hikaye tamamlama etkinlikleri, şiir dinletileri, kelime oyunları, drama etkinlikleri gibi) yer verilmelidir.
4. Okumaya yönelik dışsal motivasyonda ‘uyum’ boyutunun ön plana çıktığı bulunmuştur. Uyum boyutu, öğretmenin beklentilerini karşılamakla ilgili bir boyuttur. Özellikle ilkokul döneminde, öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bu etkilerinin farkındalığıyla hareket etmeleri önemlidir. Öğretmenler okuma saatlerinde öğrencileriyle kitap okuyarak rol model olmalı, okuduklarıyla ilgili paylaşımlarda bulunarak ve kitaplar tavsiye ederek öğrencilerine ilham vermelidir. Ayrıca, okuma eyleminin bireyin gelişimi açısından önemi vurgulanmalı ve okuma faaliyetlerini düzenlenirken öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğunu göz önünde bulundurarak her öğrencinin sürece katılımı sağlanmalıdır. Öğretmenler, okuma süreci ile ilgili öğrencilerle iletişim kurarken ve öğrencilere dönütler verirken olumlu ve yapıcı bir dil tercih etmelidir.
5. Kız öğrencilerin hem okuma motivasyonun hem de öz algı düzeyleri genel anlamda erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu nedenle erkek öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, meraklarını uyandırabilecek içeriklere (fantastik öğeler, macera unsurları gibi) daha fazla yer verilmelidir.

6. Anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma motivasyonu ve okur öz algıları düzeylerinde de bir yükselme söz konusudur. Bu açıdan toplumun genelinin eğitim düzeyinin yükseltilmesi, özellikle anne-babalar için çalışmalar yapılması (okur-yazar olmayan velilere yönelik kurslar, anne-baba okulu gibi bilinçlendirmeye yönelik faaliyetler, evde yapılabilecekler konusunda bilgi verici seminerler, ailelerin katılabileceği okuma saatleri veya okuma kulüpleri gibi uygulamalar) oldukça önemlidir.
7. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma motivasyonu ve okur öz algı düzeyleri okul öncesi almayanlara göre yüksektir. 2014 Yılı verilerine Türkiye’de 3 yaşındaki çocukların % 8’i, 4 yaşındaki çocukların %32’si ve 5 yaşındaki çocukların % 43’ü okul öncesi eğitime kayıt olmuştur. OECD ülkeleri ortalaması ise 3 yaşındaki çocuklarda % 71, 4 yaşındaki çocuklarda % 86 ve 5 yaşındaki çocuklarda ise % 81 düzeyindedir (OECD, 2016, s. 308). Bu oranlar incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi okullaşma düzeyinin arttırılması gerektiği göze çarpmaktadır.
8. Okullarda okuma faaliyetleri önemsenmeli, okuma ile ilgili yeterli araç-gereç (gelişim ve yaş özelliklerine uygun ilgi çekici kitaplar,100 temel eser, Z kuşağına hitap eden elektronik kitaplar ve dijital içerikler, sınıflarda öğrencilerin ulaşabildiği ve donanımlı kitaplıklar gibi) ve uygun ortamlar (okullarda iyi aydınlatılmış, yeterli masa ve sandalyeye sahip kütüphaneler, sınıflardailgi çekici tasarlanmış okuma köşeleri gibi) sağlanmalıdır. Okuma etkinliklerinin dört duvar dışına taşınması, ‘doğada okuma’ gibi uygulamalar yapılması da öğrencileri okumaya yönlendirmek açısından yararlı olabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Kız ve erkek öğrencilerin okuma motivasyonu ve okur öz algısı düzeylerinin farklılaşma nedenlerini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin okuma motivasyonu ve okur öz algılarını incelemeye yönelik yapılacak diğer araştırmalarla, öğrencilerin okuma motivasyonunu ve okur öz algılarını etkileyen farklı özelliklerin incelenmesi amaçlanmalıdır.
3. Okul öncesi eğitimin okuma alanına etkisini inceleyen farklı araştırmalar yapılabilir.

4. Bu araştırmada okuma motivasyonu ve okur öz algı, nicel araştırma yöntemiyle ele alınmıştır. Bu kavramlar nitel araştırma yöntemiyle veya nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanılarak, detaylı incelemeler ve nedensel çıkarımlar sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 312-329.
- Adunyarittigun, D. (1997). *Effects of the parent volunteer program upon students' self-perception as a reader*. (Report No. CS012713). University of Maryland College Park. (ERIC Document Reproduction Service No. ED404617).
- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnancı ve Okuma Yazmaya Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde isteklendirme. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alexander, J.E., & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark,DE: International Reading Association.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Arslan, A. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Eğitimindeki Farklılıklar. *Ekev Akademisi Dergisi*, 40, 1-11.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children’s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-Evaluate and Self Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E.A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior*. (2nd Ed.), (pp.179-200). New York: Wiley.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi, *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-918.
- Baumeister, R.F. (1999). *The Self in Social Psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, S. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bircan, İ. ve Tekin M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22, 393-410.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 147-160.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cabral-Márquez, C. (2015). Motivating Readers: Helping Students Set And Attain Personal Reading Goals. *The Reading Teacher*, 68(6), 464-472.
- Chapman, J.W., & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children’s reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Çaycı, B. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öz Yeterlik İnançları ile Kavram Başarıları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 305-324.

- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu ile ilgili yaklaşımlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Dalboy, N. (2014). *Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deeds, B. (1981). Motivating children to read through improved self-concept. In A. J. Ciani (Ed.), *Motivating reluctant readers* (pp.78-89). Newark, DE: International Reading Association.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Donahue, P. L, Voelkl, K. E., Campbell, J. R. & Mazzeo, J. (1999). *The NAEP 1998 Reading Report Card for the Nation and the States* (NCES 1999-500). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040– 1048.
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M. & Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *Reading Teacher*, 49, 518-533.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Göktürk, A. (2002). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (2007). *Okuma eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Guthrie, J. T., McGough, K. ve Wigfield, A. (1994). *Measuring Reading Activity: An Inventory (Research Rep. No. 4)*. Athens, GA: National Reading Research Center; College Park, MD: National Reading Research Center.

- Guthrie, J.T., & Alvermann, D. (Eds.). (1999). *Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). New York: Longman.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of simulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232-345.
- Guthrie, J.T, Coddington, C.S. ve Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317-353.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gülyüz, H. (2002). *Türkçe ilköğretilere yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gün, E. ve Yıldız, G. (2014). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(5), 1053-1065.
- Güneş, F.(2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İlinde Bir Araştırma)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Harris, T., & Hodges, R. (1995). *A Dictionary Of Reading And Related Terms*. Newark DE: International Reading Association.
- Henk, W. A. & Melnick, S. A. (1992). The initial development of a scale to measure "perception of self as reader" In C. K. Kinzer & D. J. Leu (Eds.), *Literacy Research, theory and practice: Views from many perspectives*. 41st Yearbook of the National Reading Conference (pp. 111-117). Chicago: National Reading Conference.
- Henk, W. A. & Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48 (6), 470-482.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring The Reader Self Perceptions Of Adolescents In Troducng The Rsps2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.

- Hogsten, J. F. ve Peregoy, P. A. (1999). *An investigation of reading attitudes and self-perceptions of students reading on and below grade level: Research report.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448432). Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Huang, S. (2013). Factors Affecting Middle School Students' Reading Motivation in Taiwan. *Reading Psychology, 34*, 148–181.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İnnalı, H. Ö. (2014). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İnnalı, H. Ö ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies, 9(9)*, 651-682.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2)*, 468-487.
- İzci, G. (2013). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile noktalama işaretlerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kalaycı, Ş., (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (2. Baskı).* Ankara: Asil.
- Karakaş, Ö. (2013). *8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (MEB Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*, 909-935.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejilerinin Okuma Tutum Ve Becerilerini Geliştirmeye Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2)*, 49-62.
- Keskin, H. K. ve Atmaca, T. (2014). Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online, 13(1)*, 306-318.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2008). *Dinleme ve Okuma Öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Kurbanoglu, S. S. (2003). Self-efficacy: a concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59 (6), 635-646.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lawrence, D. (1996). *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 54-67.
- Lumsden, L. (1999). *Student Motivation: Cultivating a Love of Learning*. Eugene: Clearinghouse on Educational Management-University of Oregon.
- Maehr, M. L., Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Mazzoni, S.A., Gambrell, L.B. & Korkeamaki, R. (1999). A Cross-Cultural Perspective of Early Literacy Motivation. *Journal of Reading Psychology*, 20, 237-253.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- McInerney, D. M. & Liem, A. D. (2008). Motivation Theory and Engaged Learning. In P. A. Towndrow, C. Koh and T. H. Soon (Eds.), *Motivation and Practice for the Classroom* (pp. 11-36). Rotterdam: Sense Publishers.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- MEB. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2010a). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2010b). *PISA 2009 Ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2013). *PISA 2012 Ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik Ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

- MEB. (2016). *PISA 2012 Ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Miller, J. (2005). *The Impact of Locus of Control on Minority Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Wisconsin-Stout, Menomonie.
- Monteiro, V. (2013). Promoting Reading Motivation By Reading Together. *Reading Psychology, 34*, 301-335.
- Nolen, S. B. (2007). Young Children's Motivation to Read and Write. *Development in Social Contexts, Cognition and Instruction, 25* (2-3), 219-270.
- OECD (2016), Education at a Glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.
- Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri:1 Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 395-422.
- Özenç, E. G. ve Aşıcı, M. (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İşlevsel Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 547-572.
- Öztürk, E. ve Aydemir, Z. (2013a). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının, Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 3*(21), 1105-1116.
- Öztürk, E. ve Aydemir Z. (2013b). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online, 12*(1), 66-76, 2013.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice, 41*,116-225.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12)*. Maidenhead: Open University Press.
- Pickett, L. (2005). Potential for play in a primary literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*, 267-274.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies Of Reading, 11*(4), 337-356.

- Sağırlı, M. (2015). İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi, Amacı ve Birinci Sınıf Öğretmenliği. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma Yazma Öğretimi* içinde (1-30). Ankara: Pegem.
- Sağırlı, M. (2016). Analysis of Reading Comprehension Levels of Fifth Grade Students Who Learned to Read and Write with the Sentence Method. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 105-112.
- Sağırlı, M. ve Kadioğlu Ateş, H. (2016). A Research on Reading Comprehension Levels of Fifth-Grade Students Who Learned to Read and Write for the First Time with Sound-Based Sentence Method. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 63-71.
- Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik. *Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sanders, B. (2013). *Öküzün A'sı- Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi*. (Ş. Tahir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Schiefele, U. (1999). Interest And Learning From Text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *International Reading Association*, 47(4), 427-463.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakış*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Scott, J. E. (1996). Self-Efficacy: A Key To Literacy Learning. *Reading Horizons*, 36(3), 195-213.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sever, S., İnce Samur, Ö. A., Doğan, B. N., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kültürü Edinme Düzeyleri İle Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Ed.), *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi* içinde (s.371-395). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Sezgin Saf, A. (2011). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutum, Motivasyon ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler İle İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Stainthorp, R. (1989). *Practical psychology for primary teachers*. London: The Falmer Press.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Taner, M. ve Başal, A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(2), 395-420.
- Tercanlıoğlu, L. (2001). The Nature Of Turkish Students' Motivation For Reading And Its Relation To Their Reading Frequency. *The Reading Matrix*, 1(2), 1-33.
- Tevrüz, S. (2008). Güdü geliştirme. T. Bozkurt, M. Uluğ ve M. S. Özden (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı* içinde. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Townsend, R. (1997). *Okuma Zenginliği*. (T. Keskin, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Uçgun, D. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Niğde İli Örneği. *International Journal Of Language Academy*, 2(2), 38-47.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 941-960.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 85-100.
- Ünal, M. (2012). *6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Görüş ve Tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yaylı, D. ve Duru, E. (2008). The Adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th Grade Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 193-210.

- Yazıcı, H. (2009). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (379-403). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyonu'nun Türkçe'ye Uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Yılmaz, E. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürelerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 349, 30-36.
- Yolcu, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 2014, 130-141.
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Wangsgard, N. (2014). "Am I a Good Reader?" A Friendly Way to Evaluate Students Perceptions' of Themselves as a Reader. *Reading Improvement*, 51(1), 4-10.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2007). Motivational Interventions That Work: Themes and Remaining Issues. *Educational Psychologist*, 42(4), 261-271.
- Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S. & Scher, D. (1996). *The Nature of children's motivations for reading, and their relations to reading frequency and reading performance* (Reading Research Rep. No. 63). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Wigfield, A. (1997a). Reading Motivation: A Domain-Specific Approach to Motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wigfield, A. (1997b). Children's motivations for reading and reading engagement. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 14-33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center; College Park, MD: National Reading Research Center.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.

- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Prenevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Wlodkowski, R. J. & Jaynes, J. H. (1990). *Eager to Learn: Helping Children Become Motivated and Love Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zhou, H. ve Salili, F. (2008). Intrinsic reading motivation of Chinese preschoolers and its relationships with home literacy. *International Journal Of Psychology*, 43 (5), 912-916.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25,82-91.



EKLER

Ek 1: Öğrencilerin Okur Okuma Motivasyonları ile Öz Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Araştırmaya Yönelik Korelasyon Testi Sonuçları

Boyut/Ölçek		Gelişim	Fizyolojik durumlar	Arkadaş ve öğretmenden alınan sosyal dönüt	Gözleme dayalı karşılaştırma	Aileden alınan sosyal dönüt	Okur öz algılama toplam
İlgi	<i>r</i>	,228**	,255**	,130**	,250**	,223**	,274**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000
Merak	<i>r</i>	,223**	,293**	,193**	,272**	,241**	,308**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
İçsel Motivasyon	<i>r</i>	,259**	,314**	,184**	,299**	,266**	,333**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Tanınma	<i>r</i>	,286**	,295**	,458**	,422**	,445**	,478**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sosyal	<i>r</i>	,190**	,269**	,291**	,316**	,340**	,354**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Rekabet	<i>r</i>	,315**	,275**	,336**	,399**	,348**	,419**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Uyum	<i>r</i>	,192**	,231**	,278**	,287**	,205**	,297**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Dışsal Motivasyon	<i>r</i>	,311**	,341**	,435**	,453**	,429**	,493**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

**İlişki (korelasyon) $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Ek 2: Kişisel Bilgiler Formu**KİŞİSEL BİLGİLER FORMU****OKULU** _____ :**CİNSİYETİ** _____ :

KIZ ()

ERKEK ()

ANNE EĞİTİM DURUMU _____ :

OKURYAZAR DEĞİL ()

OKURYAZAR ()

İLKOKUL MEZUNU ()

ORTAOKUL MEZUNU ()

LİSE MEZUNU ()

YÜKSEKOKUL/ÜNİVERSİTE MEZUNU ()

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA MEZUNU ()

BABA EĞİTİM DURUMU _____ :

OKURYAZAR DEĞİL ()

OKURYAZAR ()

İLKOKUL MEZUNU ()

ORTAOKUL MEZUNU ()

LİSE MEZUNU ()

YÜKSEKOKUL/ÜNİVERSİTE MEZUNU ()

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA MEZUNU ()

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMA DURUMU:

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALDIM ()

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMADIM ()

Ek 3: Okullarda Ölçeklerin Uygulanmasına İlişkin İzin



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5614984
Konu: Burçin OKUR

01.06.2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) Marmara Üniversitesinin 11.05.2015 tarih ve 1500098129 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.06.2015 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Burçin OKUR'un "*İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algıları İle Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişki*" konulu tezi kapsamında, araştırma çalışmasını ilimiz Anadolu Yakasında bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine; okur öz algılama ölçeği ve okuma motivasyonu ölçeğini formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
01.06.2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52