

T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

Fuat ATAŞ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI
İLE TÜRKÇE DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (BİNGÖL İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erhan AKIN

SIIRT-2020

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	IIX
TABLOLAR DİZİNİ	X
GRAFİKLER DİZİNİ.....	XI
ÖN	
SÖZ.....	XII
TEŞEKKÜR.....	XIII
GİRİŞ.....	1
I. Problem Durumu	1
II. Alt Problemler	2
III. Araştırmanın Amacı	3
IV. Araştırmanın Önemi.....	3
V. Sınırlılıklar	3
VI. Varsayımlar.....	4
VII. Tanımlar.....	4
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
1.1. Okuma	5
1.1.1. Okumayı Meydana Getiren Faktörler	7
1.1.1.1. Okumanın Fiziksel Boyutu	7
1.1.1.2. Okumanın Zihinsel Boyutu	9
1.1.1.3. Okumanın Psikolojik Boyutu	10

1.1.1.4. Okumanın Toplumsal Boyutu	11
1.2. Okuma Türleri	12
1.2.1. Sesli Okuma	12
1.2.2. Sessiz Okuma	14
1.2.3. Not Alarak Okuma	15
1.2.4. Göz Atarak Okuma	16
1.3. Motivasyon Kavramı	16
1.4. Motivasyon Türleri	18
1.4.1. İçsel Motivasyon	18
1.4.2. Dışsal Motivasyon	20
1.5. Okuma Motivasyonu	21
1.6. Akademik Başarı	22
1.6.1. Aile ve Çevrenin Başarıya Etkisi	23
1.6.2. Öğretmen ve Okulun Başarıya Etkisi	25
1.7. Akademik Başarı ve Motivasyon Etkisi	26
İKİNCİ BÖLÜM	28
2. YÖNTEM	28
2.1. Araştırmanın Modeli	28
2.2. Çalışma Evreni	28
2.3. Verilerin Toplanması ve Araçları	30
2.4. Verilerin Analizi	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	32
3. BULGULAR	32
3.1. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular	32
3.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyinin Okuma Motivasyonu Ölçeğine Etkisine İlişkin Bulgular	33

3.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular	35
3.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular.....	35
3.5. Öğrencilerin Evde Kütüphane Olması Durumlarına İlişkin Bulgular.....	36
3.6. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	36
3.7. Öğrencilerin Akademik Başarılarının, Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular	37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	38
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	38
4.1. Sonuç.....	38
4.2. Tartışma.....	41
4.3. Öneriler	46
4.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	46
4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	47
KAYNAKÇA	48
EKLER.....	55
EK 1. Onay Yazısı.....	55
EK 2. Katılımcı Veri Formu	56
EK 3. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanmış Hâli	58
ÖZ GEÇMİŞ.....	60

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ**
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE
TÜRKÇE DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (BİNGÖL İLİ ÖRNEĞİ)**Fuat ATAŞ****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erhan AKIN****2020, 73 sayfa****Başkan: Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ****Jüri Üyesi: Doç. Dr. Erhan AKIN****Jüri Üyesi: Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA**

Bu araştırma öğrencilerin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla Bingöl iline bağlı Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel yöntemlerden biri olan tarama ile yürütülen bu araştırma Sultan Abdulhamid Han Ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarının A/B/C şubelerinde eğitim gören 395 öğrenciden elde edilen verilere dayanmaktadır. Öğrencilerden veri elde edilirken 29 maddeden oluşan dört seçenekli likert tipi Türkçeye uyarlanan okuma motivasyonu ölçeğinin analiz sonuçları, öğrencilerin 2018-2019 yılı sonunda elde ettikleri Türkçe dersi ortalamaları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma alt problemleri kapsamında öğrencilerin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında; cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve baba eğitim düzeyine, evinde kütüphane bulundurma durumuna ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin cinsiyete, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiş; sınıf düzeyine, evinde kütüphane bulundurma durumuna ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Motivasyon, Akademik Başarı, Bingöl, Türkçe Dersi.



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE READING
MOTIVATIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR
ACADEMIC ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF TURKISH COURSE
(BINGOL CITY EXAMPLE)**

Fuat ATAŞ

Thesis Advisor: Assoc. Doç. Dr. Erhan AKIN

2020, 73 pages

Head: Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ

Juryman: Doç. Dr. Erhan AKIN

Juryman: Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA

This study was conducted to determine the relationship between students' reading motivation and Turkish course academic achievement. For this purpose, the relationship between Turkish course academic achievement and reading motivation of Sultan Abdulhamid Han Secondary School students in Bingöl province was examined. This research is based on the data obtained from 395 students studying at 5th, 6th, 7th and 8th A / B / C branches of Abdulhamid Han Secondary School. While obtaining data from students, the results of the analysis obtained from the four-choice Likert-type reading motivation scale, which was adapted to Turkish, consisting of 29 items, were compared with the Turkish course averages that students obtained at the end of 2018-2019.

Within the scope of the research sub-problems, among the students' reading motivation and Turkish course academic success; It was investigated whether there is a differentiation according to gender, class level, parents' education level, having a library at home and having pre-school education. When the research findings were examined, no significant differentiation was found according to the gender of the students and the education level of the parents; A meaningful differentiation was determined according

to class level, having a library at home and having pre-school education. As a result of the research, it was determined that there was no significant difference between the students' reading motivation and their Turkish course academic achievement. Based on the research results, suggestions were made for the research and researchers.

Keywords: Reading, Motivation, Academic Success, Bingol, Turkish Lesson.



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

f	: Frekans (Tekrarlanma Sayısı)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Genel Toplam
Ort.	: Ortalama
p	: Anlamlılık Değeri (Significance)
SD	: Standart Sapma
Ss	: Standart Sapma
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
vs.	: Vesaire
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Sınıflara Ait Değerler	29
Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeylerine Ait Değerleri	29
Tablo 3. Güvenirlilik Analizi Sonucu Elde Edilen Cronbach Alpha Değeri.....	31
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları	33
Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Düzeyinin Okuma Motivasyonu Ölçeğine Etkisi ve Anova Analizi.....	34
Tablo 6. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyinin Akademik Başarılarına Etkisinin Anova Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 7. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyinin Akademik Başarılarına Etkisinin Anova Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 8. Öğrencilerinin Evde Kütüphane Olma ve Olmama Durumuna Göre T-Testi Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 9. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Analizi Sonuçları	36
Tablo 10. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Ortalamaları	37
Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Başarılarının, Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Anova Analizi	37

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	32
Grafik 2. Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Dağılımları.....	33



ÖN SÖZ

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, bireyin eğitim sonucu edindiği ve ancak zamanla geliştirilmesi mümkün olan bir faaliyet alanıdır. Bireyin hem kendisini anlamasında hem de dünyayı anlamasında ve anlamlandırmasında rol oynayan en esas faktör okumadır. Okuma çaba gerektiren bir beceri alanıdır. Bu çaba da motivasyonu gerekli hale getirmektedir.

Motivasyon, öğrencilerde okuma eylemine karşı olumlu yönde tutum geliştirmesini sağlayıcı etkiye sahip bir kavram ve güçtür.

Okuma motivasyonu, bireyi okumaya teşvik eden ve yöneltten bir güç olarak ifade edilebilir. Okuma motivasyonu olumlu yönde gelişmiş öğrencilerin başarılı olması beklenir. Bu başarı da tüm derslerde özellikle de Türkçe dersinde ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

TEŞEKKÜR

Çalışmamda büyük katkısı olan ve bana her türlü desteği sunan, bilimsel çalışma yolunu öğreten danışman hocam, Sayın Doç. Dr. Erhan Akın'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimim boyunca tecrübelerinden faydalandığım Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümündeki değerli hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca araştırma sahamızı oluşturan ve verilerin ortaya çıkmasını sağlayan Bingöl ili Merkez ilçesinde bulunan Sultan Abdulhamid Han Ortaokulunun müdürüne, müdür yardımcılara, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Tüm çalışmam boyunca benden desteklerini esirgemeyen, çoğu zaman kendilerini ihmal ettiğim sevgili eşim Emine ATAŞ ile oğullarım Yusuf ve Ali Eren'e sabırlarından ve hoşgörülerinden dolayı sonsuz sevgilerimi sunarım.

Fuat ATAŞ

Siirt - 2020

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

I. Problem Durumu

İnsanoğlu varoluşundan bu yana sürekli olarak bir iletişim halinde olmuştur. İletişimin kaynağı olan dil ile bunu sürdürmüştür. Bu bakımdan dil üzerine yapılan çalışma ve araştırmaların sayısı bir hayli fazladır. Buna rağmen dil için yapılan bu çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çünkü dil, sürekli değişen ve gelişim gösteren bir varlıktır. Dilin bu özelliği de dil ile ilgili yapılan çalışmaların alana yeterli gelmediğini göstermektedir.

Dil, tarihten bugüne kadar birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlamalarda da dil, farklı farklı yönleriyle ve özellikleriyle aktarılmıştır. Genel anlamda dil ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda dilin çok yönlülüğüne her zaman dikkat çekilmiştir. Yapılan bazı tanımlara bakıldığında şu hususlar dikkate sunulmaktadır.

Geniş anlamda dil, kimi ses veya ses gruplarının somut ya da soyut varlığın hayalini zihinde uyandırması sürecinden ibarettir. İşlevi bakımından ele aldığımızda ise dil, bir araçtan başka bir şey değildir. Manevi bakımdan ise hayatın aldığı bir şekildir ve milletlerin çağlar boyunca yaşadığı tarihinin adeta özetidir (Kaplan, 2001: 163). Hem araç hem de amaç olarak görülen dil, ulusların yaşamsal faaliyetlerinin bir yansımasıdır.

Dilin toplumsal hayattaki rolü bir gerçekliktir. Dil, sadece bir iletişim aracı değildir. İnsanların hayatlarında her dönemde varlığını sürdüren bir olgudur.

Dil, diğer insanlarla ilişkilerimizde bize aracılık eden ve hayatımızın bütün aşamalarında yer alan bir kavramdır. Çarşıda, pazarda, evde, okulda, cadde ve sokakta kısacası her yerde dil bizimledir. Dilin bu geniş işlevselliği önemini daha da arttırmaktadır. Dil becerisi gelişmiş insanların okumaya istekli kişiler oldukları görülmektedir. Okuyan, anlayan, okuma becerisi gelişmiş kişilerin dili daha iyi kullandıkları görülmektedir. Okuma bir faaliyettir. Okuyan insanların yorum yapabilme

gücü, muhakeme biçimleri ve analiz edebilme yönleri her zaman üst seviyededir. Okuma gerek zihinsel ve gerekse de fiziksel unsurların beraber olacak şekilde kullanıldığı karmaşık yapıda olan bir dil becerisidir (Özbay, 2009: 2).

Dil hem bir iletişim faaliyeti hem de bilgiyi doğru şekilde aktarma faaliyeti olarak değerlendirilmektedir. Yani dil düşünce sahasında da kendisini göstermektedir. Okuma faaliyeti de aslında bir yönüyle iletişim faaliyetidir. Çünkü şairler ve yazarlar anlatmak istediklerini okuyucuya aktarırken okuma becerisi ile bunu yapmaktadır. Bu yönüyle de bakıldığında okumanın da iletişim ile iç içe olduğunu görmekteyiz. Dil iletişimin sağlandığı ve bilginin aktarıldığı en önemli araçlardan biridir (Yalçın, 2002: 9).

İnsanlar konuştuğu dili doğdukları andan itibaren hazır bulur ancak dil becerisinin gelişimi okuma ve okuduğunu anlama becerisine çok bağlıdır.

Çongur (1995: 54)'a göre ise okuma, *“Her dilin alfabesinde yer alan harflerle yazma ve konuşmaya şekil ve yön veren işaretlerin, zihinde görme ve işitme organlarıyla ortaklaşa yürüttüğü bir faaliyettir.”*

Okuma faaliyetinin ortaya çıkması aslında ses, şekil ve bazı simgelere bağlı olduğundan bu durumun da yazı ve dil ile ilişkisini ortaya koyması bakımından önemini göstermektedir. Yani dil becerilerinden biri olan okumanın yazı bulunduktan sonra ortaya çıktığı görülmektedir. Demirel' e göre okuma, bireyin bilişsel davranışları ile psikomotor becerilerini ortak bir şekilde çalıştırarak yazılı sembollerden anlam çıkarmasıdır (2003: 77).

Dilin çok yönlülüğüne bakıldığında temel dil becerilerinden olan okuma becerisi üzerine çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Çünkü anlama becerisi olarak okumanın önemli bilgi kaynaklarından biri olduğu görülmektedir. Bu da okuma motivasyonu ile ilgili çalışma yapmamıza bizi sevk eden durumdur.

II. Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki anne eğitim düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?

4. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki baba eğitim düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki öğrencilerin evinde kütüphane bulunma durumuna göre değişkenlik göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre değişkenlik göstermekte midir?

III. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri alışkanlığının hem akademik hem de hayat başarılarına etki ettiği düşüncesinden hareketle ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.

IV. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarını etkilediği düşünülen bu çalışmamızda okuma, okuma becerisi ve okuma motivasyonu gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak bu çalışma ileride yapılacak çalışmalar için yol göstermesi ve strateji belirlemesi bakımından büyük öneme sahiptir.

V. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma, Bingöl ili Merkez ilçesinde bulunan Sultan Abdulhamid Han Ortaokulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıfların A/B/C şubelerindeki öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırma, Okuma Motivasyonu Ölçeğinde yer alan sorulara verilen cevaplar ile sınırlıdır.

VI. Varsayımlar

1. Araştırma örneklemini olan Bingöl Merkez Sultan Abdulhamid Han Ortaokulunun evreni yansıttığı,
2. Öğrencilerin kişisel bilgi formunu doğru bir şekilde doldurdıkları,
3. Öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinde yer alan sorulara samimi cevaplar verdikleri,
4. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında ilişki olduğu varsayılmaktadır.

VII. Tanımlar

Okuma: Ön öğrenmelere dayalı, yazar ve okur arasındaki iletişim ile güçlenen, bir amaca yönelik, uygun ortamda ve uygun yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006: 4).

Motivasyon: Bir kişiyi veya organizmayı harekete geçiren ya da yanıt vermeye yönelten “*kuvvet, uyaran veya etki*” olarak tanımlanır. Motivasyon, insanları gerçekleştirmek istedikleri eylemleri yapmak için “*hareket ettiren, teşvik eden veya kışkırtan*” iç süreçlerle ilgilidir (Dilts, 1998).

Okuma Motivasyonu: Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

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

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde yapılan araştırma ile ilgili literatür taraması ve kuramsal çerçevesi yer almaktadır.

1.1. Okuma

Okuma; harf, hece, kelime ve cümlelerin dil vasıtasıyla söylenmesi işine dayanan bir beceri alanıdır. Okumada kelimelerin doğru şekilde telaffuz edilmesi okunan metnin daha rahat anlamlandırılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Okuma, sözcük tanıma ve okuduğunu anlama becerisine dayalıdır. Sözcük tanıma becerisi gelişen okurlar, sözcükleri hızlıca seslendirmektedir ve enerjilerinin önemli bir kısmını anlamaya ayırmaktadır (Kavan, 2020: 47). Temel dil becerilerinden biri olan okuma, bütün tarihsel süreçlerde önemini korumuştur. Okumanın günümüz dünyasında ise önemi giderek artmaktadır. Okuma becerisi gelişmiş insanların değişen ve gelişen dünyada çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmeleri rahat olmaktadır. Okuyan kişinin hayal dünyası gelişmekte, bulunduğu sosyal ortamda daha rahat ilişkiler kurabilmekte ve daha rahat bir biçimde düşüncelerini ifade edebilmektedir.

Okuma önemli bir anlama sürecidir. İnsanoğlu doğumundan ölümüne kadar okuma faaliyeti ile iç içedir. Hatta ülkelerin gelişmişlik seviyelerinde bile önemli yer tutmaktadır. Ülkeler eğitim faaliyetlerini sürekli dinamik tutarak gelişmişlik seviyelerini ileriye taşımak istemektedir. Eğitim faaliyetleri içerisinde en önemli alan da okumadır. Okuma tarihin her döneminde uygarlıkların üzerinde durduğu önemli bir alan olmuştur. Günümüz dünyasında da okumanın önemini görmekteyiz ve önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Okumanın iletişimin amaçlarından olması nedeniyle öğrenmenin de ön koşulu olarak karşımıza çıkmasına karşın anne-babaların iş dünyasına yönelmeleri ve şehirleşme kültürü ile birlikte çocuklarla yeteri kadar ilgilenmedikleri bilinmektedir (Kavan ve Akın, 2020: 55).

Okuma faaliyeti anlama ve eleştirel düşünme gücünü geliştirir. Okuma eylemi sayesinde başka insanların veya toplumların hayatlarını ve düşünce biçimlerini de öğrenebiliriz. Okuyan kişi yeni bilgilerle karşılaşır. Karşılaştığı bilgilerle ilgili

kendisinde bir merak uyanır. Dolayısıyla araştırır, araştırdıkça da yeni bilgilerle donanır, kelime hazinesi ve düşünce dünyası gelişir.

“Okuma, sadece yazıları keşfetme, anlama ve bilgileri zihinde yapılandırma değildir. Okumak, aynı zamanda yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Yani bireyin ön bilgileriyle yazının anlamını bulması, bunları birleştirerek yeni anlamlar oluşturmasıdır. Böylece okuyucu, metni anlamının ötesinde; metindeki bilginin değerini ve önemini ölçmekte, yorumlamakta, yeni anlamlar oluşturarak metindeki bilgiyi genişletmekte ve yeni bilgiler üretmektedir. Okuyucu sorular sorarak ve bunları araştırarak kendini ve dünyayı sorgulamaktadır. Kendi zihin yapısıyla yazıdaki düşünceleri karşılaştırmakta hem kendi bilgilerini hem de yazıdaki bilgileri sorgulamaktadır. Böylece kendini, düşünce yapısını, hayal dünyasını geliştirmekte, dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini üst düzeye çıkarmaktadır. Okuma sadece bireyin değil, bireyin içinde bulunduğu ailenin, topluluğun, ulusun, ülkenin ve giderek dünyanın gelişiminde önemli rol oynamaktadır” (Güneş, 2016: 2).

Hayatın her alanında bu derece öneme sahip olan okuma ile ilgili de birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek ve düşünceyi anlamak; yazılı bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek (TDK, 2014).
- Okuma gerek zihinsel ve gerekse de fiziksel unsurların beraber olacak şekilde kullanıldığı karmaşık yapıda olan bir dil becerisidir (Özbay, 2009: 2).
- Okuma, yaşamımızın belirli bir aşamasında ya da çağında başlayıp biten bir etkinlik değildir. Çocukluk, gençlik, orta yaşlılık ya da yaşlılık döneminde de yaşamımızda yer alır. Daha doğrusu yeme, içme, soluma gibi yaşamsal bir edim niteliğini kazanır (Özdemir, 2011).
- Okuma sürecinde, okuyucu metinden elde ettiği bilgilere karşılık kendi ön bilgilerini harekete geçirerek metni anlamlandırır ve bu sayede kendi bilgilerini geliştirir. Böylece okuma, okuyucu ile yazar arasında bir diyaloga dönüşür (Çakıcı, 2011).
- Okumayla insanın kelime dağarcığı gelişir, hayaller kurar, hayata bakış açısı gelişir. Ancak her insanın okumadan aldığı haz aynı değildir. Dolayısıyla okumanın her insanda becerileri geliştirme oranı aynı olamaz. Bu durum,

bireylerin bireysel ve sosyal olarak farklı olmalarından kaynaklanabilir (Akyol, 2006, s. 29).

- Okuma, kişinin kendini yenilemesi, sınırlarını zorlaması, evrenselliğe ulaşması için vermiş olduğu basit ama ulvi bir mücadeledir (Ungan, 2008, s. 219).”

Okuma becerisi ile ilgili literatürde farklı tanımlamalar yapılmıştır. Tüm bu tanımlamalar okumanın ortaya çıkışı ile ilgili çeşitli etkenlerin varlığını göstermektedir.

Okuma eylemi hakkında yapılmış olan tanımlardan da anlaşılacağı üzere okuma; zihinsel, ruhsal ve fizyolojik birçok yönü bulunan karmaşık yapıda olan bir süreçtir (Çelik, 2006). Bu karmaşık süreç okuma faaliyetinin ortaya çıkışında etkili olan etmenlerin üzerinde durulmasını daha da önemli hale getirmektedir.

1.1.1. Okumayı Meydana Getiren Faktörler

Okumayı meydana getiren fiziksel boyut, zihinsel boyut, psikolojik boyut ve toplumsal boyut vardır. Çalışmanın bu kısmında bu hususlar üzerinde durulacaktır:

1.1.1.1. Okumanın Fiziksel Boyutu

Okuma faaliyeti birçok yönü bulunan bir süreçtir. Fiziksel boyut bunlardan bir tanesidir. Okuma eylemi sırasında okunan metinlerdeki satır uzunlukları ve satır aralıkları, kullanılan kâğıdın rengi ve kalitesi, oturma biçimi, okuyan kişide bulunan görme bozuklukları okumayı etkilemektedir.

Sağlıklı bir okuma yöntem ve tekniğinde okuyan kişinin duruşu, göz hizası, görüş açısı önemlidir. Okuma yapan gözün geniş alanlarda gezinmesi ve okuma sırasında duraksama yapmaması gerekmektedir. İyi bir okuyucu, okuma esnasında soldan sağa doğru okuma yaptığında satır atlama esnasında göz ucuyla da bir sonraki satırı görebilmeli ve düzenli bir biçimde öteki satıra geçmelidir.

Okuma sırasında çocukların oturuş tarzı, ayaklarını yere basma durumu, baş ve gövde duruşu, dudaklarını oynatması, soluklanması, göz ve dil hareketleri, bedenin metin içeriğiyle bütünleştirilmiş olarak hareketlendirilmesi, okuma sürecinde dinleyicilere bakışı; okumanın fizyolojik boyutunu meydana getirmektedir (Güleryüz, 2003).

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

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

Okuma eylemi sırasında birçok organ aktif olarak yer almaktadır. Bunların başında da göz gelmektedir. Gözün sürekli açık olması, gözdeki dikkat özellikle satırlar arası geçişte sağlıklı okuma için önem arz etmektedir. Gözün uzun süre okuma eyleminde aktif olarak yer alabilmesi için seçilen metinlere de dikkat edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü uzun metinlerde gözün belli bir süreden sonra yorulacağı ve okuma eyleminin de istenilen şekilde yürümesini engelleyen bir durum olması nedeniyle bu durumun hesaba katılmasını gerektirmektedir.

Okuma eylemi için seçilen metinler ve bu metinlerde yer alan okuma parçalarındaki yazıların büyüklüğü de fiziksel boyut içerisinde yer alıp sağlıklı okuma için önemli bir durumdur. Özellikle ilk okuma dönemlerinde çocuğun seviyesine göre metin seçilmesine dikkat edilmelidir.

Okumaya ilk başlayan birinci sınıfta bulunan öğrenciler için hazırlanmış olan kitapların yazı puntoları 20-24 punto olarak hazırlanmışken ikinci sınıflarda bu oran 18 punto olarak, üçüncü sınıflarda 14 punto olarak, dördüncü sınıflarda 12 punto olarak, beşinci sınıflarda 11 punto olarak, daha üst sınıflar içinse 10 puntodan daha az olacak şekilde ayarlanmıştır (Arıcı, 2012: 6).

Göz okuma esnasında sıçrayarak hareket edeceğinden bir süre sonra yorulacaktır. Özellikle ilk okuma döneminde eğitimciler bu hususa dikkat etmeli, uzun ve uygun olmayan metinlerden kaçınmalıdır (Özbay, 2007).

1.1.1.2. Okumanın Zihinsel Boyutu

Okuma eylemi sırasında özellikle görme duyusunun aktifliği söz konusudur. Fakat görme organı olan göz ile algılan harf, hece, kelime ve metinlerin zihinde anlamlı bir bütünlüğe kavuşmadan yapılan okumanın sağlıklı olduğu söylenemez. Çünkü görülenlerin zihinde anlamlandırılması, kodlanması ve yapısal bir bütünlüğe kavuşması gerekmektedir. Okuma anlam ve becerisinde görmenin yanı sıra tüm bunların bellek süzgecinden geçirilmesi gerekmektedir.

Okuma eylemi, görmek ve kavramak olmak üzere iki aşamada gerçekleşmektedir. Görmek, fizyolojikken, kavramak zihinsel bir etkinliktir. Zihnin görülen sembolleri kavrayıp anlamadan okuma faaliyetinin gerçekleşmesi mümkün değildir. Okuma esnasında göz, görmüş olduğu sembolleri beyne ulaştırır ve beyin tarafından bu semboller anlamlandırılır. Okuma işlemi sırasında beynin sağ ve sol yarımküreleri farklı işlevleri yerine getirir. Harfler, heceler, sözcükler tek tek belirlenir ve sağ yarım küre, tam anlamı vermek için bu hece ve sözcükleri bir araya getirir. Etkili bir okumada beynin iki tarafı da kullanılır. Beynimizde bulunan bellek, duyma ve konuşma merkezleri de okumanın anlamlandırılmasında önemli role sahiptir. Ayrıca çocuğun zekâ yaşı da okuma becerisinin kazanılarak sürdürülmesi için uygun olmalıdır (Arıcı, 2008: 14).

Okuma işlemi sadece gözün sayfa üzerinde gördüğü değil aynı zamanda beyinde bunun anlamlı bir bütünlüğe kavuşturulmasından geçmektedir. Dolayısıyla okuma eyleminde göz ve beynin uyum içerisinde olması gerekmektedir.

Townsend (1997) okuma işleminin gözlerimizin sayfa üzerindeki sembolleri görmesiyle sınırlı olmadığını, gözlerin beynin bir uzantısı olup, birlikte çalıştıklarında okuma yeteneğinin gelişeceğini belirtmiştir. Ayrıca konuyla ilgili olarak, beynin sağ ve sol yarım kürelerinin okuma işlemi sırasında farklı işlevleri olduğunu, başlangıçta tek tek harfler ya da hecelerin sol beyin tarafından belirlenip daha sonra sağ yarım küre tarafından büyük resmin tamamlanması için sözcüklerin bir araya getirildiğini ifade etmiştir.

Sağlıklı bir okuma için fiziksel boyut yeterli değildir. Görme organı olan göz, beynin dış dünyadaki temsilcisi durumunda olduğu için göz ile algılanan olgu ve durumların zihinde anlamlı bir bütünlüğe kavuşması gerekmektedir.

Beynimizin dış dünyaya açılan penceresi gözlerimizdir. Gözümüz ya da duyu organımızdan birisi ile beyne aktarılan simgelerin, beyindeki okuma merkezinde çözümü yapılır ve anlam kazandırılır (Ruşen 2012: 27).

1.1.1.3. Okumanın Psikolojik Boyutu

İnsanların psikolojik yapısı sağlıklı bir okuma için oldukça önem arz etmektedir. Ruhsal anlamda durumları uygun olan bireylerin okuma eylemi sırasında okuduklarını anladıkları ve bunları özümledikleri görülmektedir. Okumanın öğrenildiği dönem de okuma faaliyetinin psikolojik faaliyeti açısından çokça önemlidir. Çünkü eğitim sisteminde kritik dönem adlandırması vardır. Yani belirli davranışların belli dönemlerde kazanılması gerekliliği ile ilgilidir. Zamanında kazanılamamış bir davranışın insan yaşamında bazı aksaklıklara yol açtığı bilinmektedir.

Okumaya ilişkin psikolojik boyut incelenirken okuma-yazmayı öğrendiği dönem unutulmamalıdır. Çünkü öğrencinin bu dönemde kazanmış olduğu tutumlar, onun dil eğitimini de etkileyecektir. Bu dönemlerde yaşanmış olan bir aksaklık, onun ilerleyen dönemlerde okuma ve okuduğunu anlama problemleri yaşamasına yol açacaktır (Beyreli vd. 2012).

Bireyin ilk okuma - yazma döneminde herhangi bir istenmeyen durum ile karşılaşması okuma ve anlama becerilerinin gelişmesine ket vuracaktır (Çelenk, 2003).

İnsanların bilgi hazinelerine her geçen gün yeni bilgiler eklenmektedir. Bilgi edinme işleminin başında da okuma gelmektedir. Bireylerin iyi bir okuma düzeyi yakalayabilmeleri için psikolojik durumlarının da elverişli olmasını gerektirmektedir. Okuma eylemine karşı geliştirilen tavırlar, sergilenen tutumlar da son derece önemlidir.

Bireyin ruh hali, okumaya karşı geliştirdiği duygular oldukça önemlidir. Okuma eylemi için bireyin belli bir olgunluğa ve edime ulaştırılması önemlidir (Demirel, 2000).

Okulda öğretmenin sergileyeceği tutum ve davranışlar da öğrenmeyi ve okumayı etkileyen psikolojik faktörler arasında yer almaktadır. Sınıf ortamında yaptığı yanlıştan dolayı eleştirilen öğrencide kaygı olabilmekte bu durum da öğrencinin ruhsal sıkıntılar yaşamasına sebep olabilmektedir. Öğretmen, öğrencilerinin bu tür durumlarla karşılaşmaması için öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin görüş ve önerilerini dikkate alarak yani öğrenciye değerli olduğunu hissettirerek öğretim faaliyetini yürütmelidir.

Okumayı etkileyen ruhsal faktörler arasında, öğretmenin sınıf içi tutum ve tavırları çok etkilidir. Çok sert bir eğitim anlayışı olan öğretmen, okuma sürecinin olumsuz etkilenmesine sebep olacaktır. Öğrenci, sürekli yanlış yaparım tedirginliği ile girişken değil içe kapanık olacak, hata yapma korkusuyla derse katılmayacak; okuma sırasında korku ve heyecan sebebiyle okuma hataları yapacaktır (Yalçın, 2002).

Sağlıklı ve verimli bir okumanın gerçekleşebilmesi okuma eyleminde bulunan bireyin ruhsal durumunun uygun olmasını gerektirmektedir. Bireyde kitap okumaya karşı arzu olsa bile eğer bireyin psikolojik ve duygusal problemleri varsa okuma faaliyetine dikkatini yoğunlaştıramadığından anlamlı bir okuma gerçekleşmeyecektir.

1.1.1.4. Okumanın Toplumsal Boyutu

Kişinin içerisinde yer aldığı ortam kişinin gelişimini etkilemektedir. İnsanlar hangi çevrede ve ortamda yetişirse o çevrenin ve ortamın kendisinde geliştirdiği davranışları sergileyecektir. Okuyan bir toplumda büyüyen çocuk okumaya daha istekli olmakta ve okumanın da bu anlamda daha olumlu yansımaları olmaktadır. Evde kitap okuyan ebeveyn varsa bu durum çocuğa da yansır ve çocuğun başarısını etkiler. Eğitim düzeyi daha iyi seviyede olan ailelerde okuma ile geçirilen zaman fazladır ve bu durum da çocuğun gelişimini etkilemektedir. Okuyan anne-baba okuyan çocuk demektir aynı zamanda.

Birey içinde bulunduğu toplumun özelliklerini yansıtır. Aile, sosyal çevre, yaşanan muhit, okul çocuğun sosyal gelişimine yön veren unsurlardır. Özellikle ailenin eğitim durumu çocuğun sosyal eğilimi üzerinde son derece etkilidir (Arıcı, 2008: 15).

Bireyin etkileşimde bulunduğu toplum, bireyin gelişimini ve öğrenme durumunu da etkiler. Bu toplum bazen okul, bazen arkadaş grubu, daha çok da ev ortamıdır. Özellikle ev ortamında kişi ile aile üyeleri arasındaki etkileşim önemlidir. Ev ortamında çocuk aile üyelerine çokça soru sorabilmektedir. Bu noktada desteklenen ve doyurucu yanıtlar alan çocuk gelişim açısından da uygun duruma gelebilmektedir.

Birey anadilini öğrenirken ailesi ile sıkı bir etkileşim içindedir. Bu süreçte merak duygusuyla çevresine birçok soru soracaktır. Bireye karşı verilen tepkiler onun öğrenme isteğini pekiştirecek ya da törpüleyecektir (Selçuk, 2004).

Okul döneminde öğrencilerin sosyal çevresinin büyük bir bölümünü okul ve sınıf arkadaşları oluşturmaktadır. Sınıf içindeki olumlu iklim, okumaya da yansıtacaktır (Özbay, 2007).

İnsanoğlu sürekli bir biçimde çevresiyle etkileşim halindedir çünkü birey sosyal bir varlıktır ve doğası gereği de bir toplum içinde yer alır. İçinde bulunduğu sosyal çevre bireyin gelişimi üzerinde etkilidir. Bireyin içinde yer aldığı toplumda okumaya karşı olumlu bir tutum gelişmişse bireyde de okuma faaliyetine karşı ilgi olacaktır. Ailelerin özellikle bu noktada çocuklarını okumaya yönlendirmeleri gerekmektedir. Aileler çocuklarına kitap okumalıdır. Okunan kitaplarla ilgili gerekirse bir tartışma ortamı hazırlanmalıdır. Yani bireyler içinde buldukları toplumun ve sosyal çevrenin etkisinde kalmaktadır. Bu durum da okuma faaliyetinin anlamlı olabilmesi açısından önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Okuma Türleri

Okuma yazma öğretimi sırasında öğretmenler değişik yöntem ve tekniklere yer vermeli, deneyimlerinden de yararlanarak farklı etkinlikler yardımı ile öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun çalışmalar yapmalıdır (Kavan ve Akın, 2019: 132). Okuma becerisinin farklı türleri vardır. Bu bölümde okuma türleri üzerinde durulacaktır.

1.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma hem görme hem de işitme duyusunun birlikte kullanılmasını gerektiren bir okuma türüdür. Gözün gördüğü harf, hece, sözcük ve metinlerin ağız ve dil yardımıyla ortamda bulunan insanların işitebileceği bir ses tonuyla dile getirilmesidir.

Sesli okuma, bir metnin duyulabilecek ve zevkle dinlenilebilecek yükseklikte bir sesle okunmasıdır (Köksal, 2001, s. 4).

Bireylerin okuma becerisinin hangi düzeyde olduğunu anlayabilmenin ön koşulu sesli okuma biçiminden geçmektedir. Öğrenciler öğrenim hayatlarının başlarında okuma biçimi olarak ilkin sesli okuma yaparlar. Sesli okuma yönteminde öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz edip etmedikleri görülmektedir. Dolayısıyla okuma becerisinin ne derecede olduğu sesli okuma yöntemiyle anlaşılır. Sesli okuma okunanların zihin

süzgeçinden geçirilmesi amacı da taşımaktadır. Bu yönüyle öğreticilik özelliği de vardır.

Okuma çeşitleri arasında, en öğretici nitelik taşıyan, sesli okumadır. Sesli okumanın ilk koşulu; kelimeleri kusursuz söylemek, doğal ve standart dile uygun konuşur gibi okumaktır (Karaalioğlu, 1992: 156).

Sesli okuma aynı zamanda konuşma becerisi ile ilgilidir. Konuşma becerisini destekleyici özelliği de vardır. Bu nedenle bu okuma türünde dinleyen kişilerin de bu durumdan zevk alabilecekleri şekilde okumak önem arz etmektedir ve dinleyici kitlesi olması hasebiyle de kişinin ya da öğrencinin sosyalleşmesine de katkı sunmaktadır.

Sesli okuma; öğrencilerin okuma gelişiminin tespit edilmesi, dinleyicide ilgi ve haz uyandırma, dinleyiciye standart dilin özelliklerini kavratma, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlama ve sessiz okuma için temel oluşturma yönlerinden faydalıdır. (Arıcı, 2008: 24).

Öğrencilerin okuma hızlarını arttırmak ve öğrencilerinde temel dil becerilerinden olan okuma becerisini geliştirmek isteyen öğretmenler özellikle sürekli olarak sesli okuma yaptırmayı tercih etmektedir. Okuma becerisini kavradığını anlayan öğrenci yaptığı okuma eyleminden de mutluluk duymaktadır.

Sesli okuma, öğrencilerin okuma becerisi edinmelerinde ve hızlı okumalarında etkili olur. Ayrıca okuduklarından ya da dinlediklerinden aldıkları zevki artırır (Rasinski, 2003).

“Başarılı bir sesli okuma için;

- Metnin tümce yapısına,
- Söyleyiş şekline,
- İmlâ kurallarına,
- Birbirinden farklı olan seslerin söylenişine dikkat etmeye,
- Art arda gelen sözcüklerin seslerini birbirine karıştırmadan açık ve net söylemeye,
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek, hızı ayarlayarak okumaya,
- Ses tonunu metindeki duygu ve düşünceleri yansıtmaya dikkat edilmelidir (Demirel, 2002).”

1.2.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma yöntemine aslında gözle okuma da diyebiliriz çünkü sessiz okuma yönteminde diğer organlar özellikle ses organları pasif durumdadır. Derinlemesine bir anlama yapabilmek için göz ile okunanın zihinde yer edinmesi sürecidir.

Sessiz okuma ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnızca gözlerin kayarak gerçekleştirildiği okuma türüdür (Dökmen, 1994; Oğuzkan, 2004).

Öğrenciler okuma becerisinin kazanıldığı ilk dönemlerde gerek sesli okuma gerekse de sessiz okuma türünde okunan yeri hem gözle hem de parmakla takip etmektedir. Sessiz okuma yaparken bu alışkanlıkların önüne geçmek amacıyla ilk etapta kolay okunabilen yani öğrencinin seviyesine uygun metin seçimi de önemlidir. Çünkü öğrenci okuma yaparken özellikle zorlandığı zaman parmağını da devreye sokabilmektedir.

Sessiz okuma aynı zamanda bir ihtiyaçtır. Hayatımızın her alanında ve döneminde işimize yarayacaktır. Kimi zaman bir otobüs durağında, kimi zaman bir trende, kimi zaman da bir yakınımızı beklerken kitap okuma ihtiyacı hissedebiliriz. Böyle anlarda okuma yöntemi olarak da sessiz okuma tercih edilir.

Sessiz okuma eğitiminde; öğrencide bir ihtiyaç uyandırmak, dudak ve hareketlerinin olmadığını belirtmek, kalemle veya parmakla takip etme alışkanlıklarını engellemek, onların yaş ve gelişim özelliklerine uygun metinler seçmek önemlidir (Özbay, 2007).

Dökmen (1994) sesli okuma ile sessiz okumanın farkını şu şekilde sıralamıştır:

- a) “Sesli okumada her bir kelimeye tek tek yer verilir, sessiz okumada ise göz sözcük gruplarını bütün halinde algılar, bu da zamandan tasarruf sağlar.
- b) Sesli okumada bireylerin erişebileceği maksimum hız konuşma hızından öteye gidemez; sessiz okumada ise konuşma hızı devre dışı bırakılarak okuma hızını zihnin algılama kapasitesi belirler.
- c) Sesli okuma görmek, algılamak ve seslendirmek üzerine kuruludur. Sessiz okumada ise görmek ve algılamak vardır.
- d) Sesli okumada zaman zaman geri dönmeler, uzun ara vermeler görülebilir fakat sessiz okuma sürekli ileriye doğrudur. Takılmalar ve geri dönüşler neredeyse hiç olmaz.

- e) Sessiz okuma yapan okuyucunun görsel algılama kapasitesi sesli okuma yapan okuyucuya oranla daha geniştir. Sessiz okuyan bir okuyucu en az sesli okuyan bir okuyucu kadar okuduğunu anlayabilir ve aklında tutabilir.”

Bütün bu tespitlerimizin sonucunda sesli okuma türünün hem anlama hem de anlatma yani konuşmayla ilgili olduğunu, sessiz okuma türünün ise derinlemesine bir anlamayla ilgili olduğunu göstermektedir. Sessiz okuma yönteminde ses, dil, dudak etmenleri okuma faaliyetinin içerisinde yer almadıkları için bireyin tüm dikkati okunana yoğunlaşmakta ve bu durum da sessiz okuma yönteminin verimli olmasını sağlamaktadır.

1.2.3. Not Alarak Okuma

Not alarak okuma türünün öğretmenler açısından bir fırsat olduğu görülmektedir. Not alarak okumada öğrenci aktifliği söz konusudur. Çünkü gerek sesli okuma gerekse de sessiz okuma içerisinde önemli kısımların not alınması öğrencinin aktif olarak katılımını sağlayacak ve bu durum da bilgilerin öğrenci hafızasında kalıcı olmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin aldıkları notlardan da okunanların ne kadar anlaşıldığı rahatlıkla tespit edilebilir.

Not alarak okuma; okuma esnasında öğrenciyi aktif hale getirmek, önemli kavram, bilgi ve düşüncelerin vurgulanıp hatırlanmasını kolaylaştırmak için kullanılabilen bir yöntemdir (Palavuzlar, 2009: 28).

Not alarak okuma; öğrencilerin okuma sürecinde etkin kılınması, onların önemli bilgi düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak amacıyla uygulanmaktadır (Yıldız, 2006: 132).

Not alarak okuma türünde okuyan kişi okuduğu metin veya eserin içeriğini rahatça hatırlayabilmek için birtakım kısa notlar tutar. Bu durum da okunan yapıtın hafızada kolayca yer edinmesini sağlar.

Okuma sırasında önemli görülen yerler daha sonra hatırlamak için bir kenara not alınır (Özbay, 2007: 23).

Not alarak okuyan kişi okuma süreci boyunca etkin olarak okuma faaliyeti içerisinde bulunmaktadır.

Okurun, metinde önemli gördüğü bilgileri bütünden ayırarak, parçalar halinde not etmesi ile anlama seviyesi yükselirken hatırlaması da kolaylaşmaktadır (Demir, 2019: 21).

1.2.4. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma biçiminde okuyan kişi metni genel yönleriyle yani ayrıntıya inmeden okumaya çalışır. Detaya inmeden okuduğu için bütüne odaklanmak durumundadır. Cümleleri veya paragrafları bütün görerek metin hakkında fikir sahibi olma gayesi taşımaktadır. Daha çok da bilimsel çalışmalarda karşımıza çıkan bir durumdur.

Göz atarak okuma, metin hakkında genel bir bilgi edinebilmek amacıyla yapılan okumadır. Bu teknik, genel olarak bilimsel çalışmalara yönelik olarak gerçekleştirilir. Okur, amacına yönelik olarak okuyacağı metnin içindekiler, özet, bölüm ve konu başlıkları gibi kısımlarına göz atarak esere dair bir ön düşünceye sahip olabilir (Saat, 2019: 15).

Göz atarak okuma bir bakıma okunacak olan metnin hızlı bir şekilde okunmasıdır. *“Göz gezdirerek okuma, metnin ana düşüncesini tanımak amacıyla yapılan okumadır.”* (Ünalın, 2006: 75).

Göz atarak okuma türünde bireyin ihtiyaçları, ilgileri önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Göz atarak okuma biçiminde kişi ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda bilgileri hızlı bir şekilde edinebilmektedir.

1.3. Motivasyon Kavramı

Motivasyon bireyin bir işe motive olması yani bütün dikkatini büyük bir istekle işe vermesi demektir. Motivasyon bireyin faaliyette bulunacağı işle ilgili olumlu duygular beslemesi demektir. Motivasyon kavramıyla ilgili tanımlar incelendiğinde hemen hemen hepsinde bir *“istek”* kavramı öne çıkmaktadır. İnsanlar yaşamlarında birçok faaliyetle ilgilenebilmektedir. İnsanların hayatlarını etkileyen birçok girişim bulunmaktadır. Bireyler hangi işi yapacaklarına karar verirken çeşitli etmenler bulunmaktadır. İşin yapılabilirliği, kişiye katkısı gibi düşünceler insanların işe başlangıç

aşamasında düşündükleri bazı hususlardır. Dolayısıyla işle ilgili kazanç noktası kişinin motivasyonunu etkilemektedir.

Motivasyon bireylerin bir iş yapmaya karar vermede ve bu işi devam ettirmede sarf ettikleri gayret ile ilgilidir (Dörnyei, 2001).

Eğitim süreçlerinde ve okul yaşamında sürekli olarak bir şeyler öğrenilmektedir. Öğrenmelerin bir kısmı tamdır bir kısmı eksiktir bir kısmı da yeterli öğrenme olmamaktadır. Öğrenme de öğrencinin yaşantısı ve davranışıyla ilgilidir. Aslında öğrenemeyen öğrenci yoktur. Öğrenemeyen öğrenciden ziyade öğrenme işine yeterince motive olamamış öğrenci vardır. Konu ve kazanımlarla ilgili öğrencide yeteri kadar istek, motivasyon yoksa öğrenci o öğrenme alanı ile ilgili bazı sıkıntılarla karşılaşabilmektedir.

Öğrenci bir konuyu öğrenmede problem yaşıyorsa bu problemin nedenlerinden biri motivasyonun eksik olmasıdır (Acat ve Demiral, 2002).

Kişi bazen kendi kendisini motive edebilmektedir. Motive edici güç kişinin içinden gelmektedir. İçsel bir güç kişiyi harekete geçirebilmektedir. İnsanlar bir faaliyette bulunurken bununla ilgili bazı amaç ve hedefler taşımaktadır. Amaçlarını yerine getirebilmek de kişinin bu işle ilgili performans göstermesini gerektirmektedir. İnsanlar beklentilerine ulaşabilmek için bazı çabaların içerisine girmekte ve performans sergilemektedir. İnsanların arzu ettikleri hedeflere ulaşabilme noktası motivasyonlarını etkilemektedir. Okula yeni başlayan bir çocuğun durumu da böyledir. Okula başlarken duyulan heyecan da aslında öğrencinin okula uyum sağlamasıyla ilgili motive olduğunu gösterir.

Motivasyon öğrencilerin okula uyum sağlamasında, öğrenmeye yönelik amaçlar belirlemelerinde ve olumlu yönde davranışlar geliştirmelerinde çok büyük bir etkiye sahiptir (Yazıcı, 2009).

Motivasyon birçok alanla ilgilidir. Kişinin vereceği kararı etkiler, bir faaliyette bulunuyorsa o faaliyeti ne kadar sürdüreceğini etkiler. Motivasyon içsel olabileceği gibi dışsal da olabilir. Dışsal motivasyon daha çok ödüllerle ilgilidir. Ceza boyutu da vardır. İnsanlarda olumlu yönde davranış değişikliği oluşturmak için ödül, olumsuz davranışın bastırılması için de ceza sistemi vardır. Öğretmenler, öğrencilerinde görmek istedikleri davranışı ortaya çıkartmak için ödül yöntemine sıkça başvururlar. Ödül alan veya ödül

alacağını düşünen öğrenci beklendik davranışın ortaya çıkması için istekli olmakta ve daha çok gayret gösterebilmektedir.

Motivasyon, kişilerin bir şeyi yapmaya karar vermelerinden, bu davranışı ne kadar devam ettireceğine ve gerçekleştirmek için hangi ölçüde çaba sarf ettiklerine kadar birçok boyutla ilgilidir (Shin, 1991).

1.4. Motivasyon Türleri

Motivasyon kavramının farklı türleri vardır. Bu bölümde motivasyon çeşitleri üzerinde durulacaktır.

1.4.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon kişinin kendisinden kaynaklanan bir motivasyon çeşididir. Birey kendiliğinden nasıl motive olabilir? Dışarıdan hiçbir uyarıcı olmadan kişinin motive olabilmesi yani içten motive olabilmesi ancak insanların ihtiyaçlarına karşılık bulabilme düşüncesiyle ilgilidir. İçten motive olan kişi kendi iradesiyle bu durumu gerçekleştirmektedir. Kendiliğinden gerçekleşen yani doğal olan bu motivasyon türünde insanın beklentilerine ve ihtiyaçlarına doyum bulması söz konusudur.

İnsanın güdülerini ve gereksinimlerini doyurmaya çalışması içten gelen bir motivasyondur (Başaran, 1982).

İnsanoğlu fitratı gereği yaptığı faaliyetle ilgili olarak takdir edilmek ister ve ödül beklentisi içerisine girer. Yani dışarıdan bir uyaran beklentisi vardır. Dışarıdan kendisini motive edecek girişim beklentisi vardır. Fakat bu durum kalıcı değildir. Oysa içten gelen motivasyon sürekli ve kalıcı olmaktadır. Hangi tür davranışın içsel motivasyonu arttıracığı belli değildir. Çünkü insanlar farklı tür davranışlar için içsel motivasyona ihtiyaç duymaktadırlar. Bunda da kişinin ihtiyaçları, işi sevmesi ve ilgileri gibi etmenler rol oynamaktadır.

Kişiyi en iyi eyleme geçiren güç içsel motivasyondur. Kişide içsel motivasyon oluşturup, harekete geçmesinde ilgi, ihtiyaç, istek ve sevgi gibi unsurlar rol oynamaktadır. Kişiye onu cesaretlendirecek nitelikte görevler verilmesi, kişideki istek ve arzu, iş ve eğitimden memnun olmasını sağlama, başarı imkânlarını arttırma, merak, güven gibi birçok faktör içsel motivasyonu destekleyen unsurlardır (Keser, 2006).

Öğrencilerde okuma faaliyeti ile ilgili olarak içsel motivasyon söz konusu olduğunda yapılan işten keyif alınabilmektedir. Okuma ile ilgili öğrencide merak, istek ve ilgi olduğunda o eylemle ilgili bir çaba içerisine girmektedir. Öğrenci okuduğunun kendisine faydalı olacağını düşünürse dikkatini yoğunlaştırmaktadır.

İçsel motive olan öğrenci, çalışmanın ve öğrenmenin harcanan çabaya değdiğini düşündüğü için çalışır (Akbaba, 2006).

Konuyla ilgili olarak Guthrie (2011) öğrencinin içsel motivasyonunu arttıran unsurları şöyle sıralamıştır:

- İlgi: Motivasyon ile alakalı önemli kavramların başında ilgi gelmektedir. Motivasyon eğlenceli bir kitap, heyecanla beklenen bir yazar, edinmekten zevk alınan bir bilgidir. Araştırmacılar içsel motivasyonun büyük kısmını ilgi ile açıklamaktadırlar.
- Güven: Bir öğrenci okuduğu kitabın bir sayfasını akıcı ve doğru bir şekilde okuduğunda bir sonraki sayfayı da doğru okuyacağına inanır ve kendine olan güveni onu motive eder.
- Adanmışlık: Öğrencilerin okumaya harcadıkları zaman, gösterdikleri sabır ve çaba, en genel anlamda okumaya verdikleri değer ve gösterdikleri ilgidir.
- Sabır: İyi okumayı isteyen ve bunun için çalışan öğrenci bunu öğrenebilir ve iyi okuyabilir.
- Okuma sonucu elde edilen bilgiye değer verme: Kendini okumaya adanmış öğrenciler daha çok bilgi sahibi olmak ister ve bunun için okurlar.
- Öğretmen desteği: Öğretmenin kendileriyle ilgilendiğini düşünen öğrenciler diğerlerinden daha iyi okurlar.
- Gelecek için değerler: Kendini okumaya adanmış öğrenciler, gelecekleriyle ilgili olarak düşünürler “*İyi bir öğrenci olursam, iyi bir üniversiteye giderim.*” ya da “*meslek sahibi olduğumda iyi bir okuyucu olursam daha iyi öğrenebilirim.*” şeklinde düşünürler.

1.4.2. Dışsal Motivasyon

Kişinin kendisi dışındaki faktörlerden kaynaklanan bir motivasyon çeşididir. Dışsal motivasyonda davranışlara yön ve şekil veren ya dışsal pekiştirenlerdir veya uyarıcılardır. Bireyin ilgi, istek, merak, ihtiyaç gibi özellikleri ikinci planda kalmaktadır dışsal motivasyonda.

Dışsal motivasyon, biyolojik ihtiyaçları azaltan, teşvik veya dışarıdan gelen ödüller almaya yardımcı olan belli davranış ve faaliyetlere katılmayı kapsamaktadır (Plotnik, 2009).

Dışsal motivasyonda bireyin amacı daha çok maddi olarak görülmektedir. Birey için önemli olan istedik davranışı sergileyip ödüle ulaşmaktır. Bu motivasyon türü bireylerde bir araç olarak görülmektedir. İşin sonunda maddi bir kazanım elde etme düşüncesi vardır.

Bir aktivitede bulunmanın tek nedeni aktivitenin dışında, sınav geçme, maddi karşılık alma gibi bir kazanım elde etmek ise motivasyonun dışsal olduğu söylenebilir (Williams ve Burden, 1999).

Dışsal motivasyon; ebeveynlerin, öğretmenlerin ve yetişkinlerin sıkça başvurduğu bir motivasyon çeşididir. Okullarda öğretmenler, öğrencilerde görmek istedikleri davranışları ortaya çıkarmak için bu yola başvururlar. Ya da görmek istemedikleri bir davranışı engellemek, bastırmak için kullanırlar. Ödevlerini yapan öğrenciye sözlü notunun yüksek verilmesi, en çok kitap okuyan öğrenciye hediye verilmesi veya övücü sözlerin söylenmesi davranışı teşvik edici olması bakımından dışsal motivasyon örnekleridir.

Eğitimcilerin, öğrencilerden gerçekleştirmesini istedikleri görevlerin çoğunun, öğrenci için ilginç veya eğlenceli olmadığı açıktır. Böyle durumlarda dış motivasyon bireyleri teşvik etmek için önemli bir unsur olarak ortaya çıkar (Ryan ve Deci, 2000).

Özetle bu iki kavramla ilgili olarak şunu söyleyebiliriz: İçsel motivasyonla dışsal motivasyonun birbirine üstünlüğü yoktur. İki motivasyon türünün kaynağı ve amacı farklıdır. Her iki motivasyon türü de hayatımızda farklı yönleriyle yer almaktadır.

1.5. Okuma Motivasyonu

Okuma faaliyeti süreklilik gerektiren bir eylemdir. Okuma işinin sürekli ve kalıcı olması için de istek ve enerji lazımdır. Bu istek ve enerji de motivasyon kavramıyla ilgilidir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü 'ne göre motivasyon isteklendirme ve güdüleme olarak geçmektedir. Bireyde istendik davranışların ortaya çıkması kişinin motivasyonu ile ilgilidir. Yeterli düzeyde motive olmuş bir birey öğrenmek için çaba gösterecektir ve bu çabanın sonucunda da öğrenmenin gerçekleşmesi beklenmektedir.

Eğitim ortamında bireyler, bir duruma motive olduklarında istenen tepkilerde bulunmakta ve yeni bir öğrenme oluşturmaktadırlar (Karahana, 2015).

Motivasyon kavramı okuma alanı ile sıkı bir ilişki içerisinde. Okuma alanında başarılı olmak için motivasyon gerekir. Bireyin okuma motivasyonu arttıkça daha çok okuma yapacaktır ve okumaya bağlı olarak anlama düzeyi gelişecektir. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler öğrenme alanlarını genişletmek için daha fazla gayret göstermektedir.

Okumak için motivasyonu olan öğrenciler okuma yapar, okumaya zaman ayırır ve okuma alışkanlığı kazanırlar (Gambrell, 2011a: 5).

Okumaya istekli yani motive olmuş öğrenciler bir zorlukla karşılaştıklarında pes etmezler ve zorlukla mücadele içerisine girerler. Okuma alanıyla ilgili yeterince motivasyona sahipse birey kendisine bir şey söylenmesine hiç gerek kalmaksızın ne yapacağını bilir ve bu duruma göre de davranır.

Öğrenci okuma becerisine sahip olsa bile okumaya karşı ilgi, istek, çaba yoksa bu öğrencinin motivasyonu eksik olduğundan iyi bir okuyucu olduğu söylenemez. Bu durum çok yetenekli öğrenci için de geçerlidir. Öğrenci ne kadar yetenekli olursa olsun okuma alışkanlığı gelişmemişse başarılı olması beklenemez. Çünkü okuma faaliyetinde öğrenci bir tercihte bulunur. Yani ya okur ya okumaz. Tüm bu nedenlerden dolayı öğrencide beklenen davranışın ortaya çıkabilmesi için güdülenmiş yani motive olması gerekmektedir.

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

- Yapılacak işin zor olduğunu kabullenme
- Mizahı kullanma
- Olumlu ve olumsuz geri bildirimde bulunma

- Tekrarlamak suretiyle öğrencilerden gelen doğru cevapları pekiştirme
- Öğrencilerin motivasyonlarını sürdürmelerine yardımcı olma
- Sempati ve duygudaşlık vasıtası ile sıkıntılı durumları kontrol etme

Öğretmenler; öğrencide merak uyandırırorsa, saygı ve sevgi içerisinde bir sınıf zemini meydana getirirse öğrencinin derse ve öğretmene olan ilgisi artacaktır. Öğretmenin verdiği görevler yerine getirilecek ve okumaya karşı bir istek gelişecektir. Yani okumada çok önemli olan motivasyon boyutu ortaya çıkmış olacaktır.

1.6. Akademik Başarı

Başarı motivasyon gerektirir. Birey başarılı olmak için gayret içerisinde girmelidir. Bireyin kendisinden beklenen gayreti ortaya koyabilmesi için de bir hedefi olmalı ve o hedefine ulaşabilmek için o işle ilgili yeteri düzeyde istek ve güdü olması gerekmektedir.

Başarı “*önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda, planlı ve programlı bir şekilde çok çalışarak ve çaba göstererek istenilen sonuca ulaşma işidir*” (Elmacioğlu, 1998: 117).

Her birey başarılı olmak ister. Her aile çocuğunun başarılı olmasını beklemektedir. Başarıyı da başarısızlığı da etkileyen pek çok sebep vardır. Akademik başarıyı sınırlı düzeyde birkaç kavramla ele almak güçtür. Çünkü akademik başarıyı etkileyen faktörlerin sayısı oldukça fazladır.

Öğrencinin akademik başarısını etkileyen, kendisinden veya çevresinden kaynaklanan birçok farklı sebep vardır. Bu sebepler oldukça karmaşık ve çeşitli olduğundan birbirlerinden ayırmak da zor bir iştir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009).

Öğrencinin okulda devam ettiği derslerle ilgili girdiği sınavlardan elde ettiği sonuçlar, dönem sonunda aldığı belgeler, proje ödevini teslim etme durumuna göre aldığı not veya lise ve üniversite yerleşme sınavlarından aldığı sonuçlar akademik başarı olarak değerlendirilmektedir.

Akademik başarı ise bir eğitim veya öğretim kurumunda, okutulan derslerde geliştirilen ve öğreticiler tarafından takdir edilen notlarla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerdir (Carter ve Good, 1973).

Bu bölümde akademik başarıyı etkileyen etmenlerden olan aile, çevre, öğretmen ve okul faktörleri üzerinde durulmuştur.

1.6.1. Aile ve Çevrenin Başarıya Etkisi

Eğitim ailede başlar. Çocuk gözlerini dünyaya açtığı andan itibaren ailesiyle beraberdir. Çocuk hayatının her döneminde özellikle çocukluğun ilk yıllarında sürekli bir biçimde ailesiyle etkileşim halindedir. Anne ve babalar çocuklarının hem öğrenim yaşamlarında hem de yaşamsal süreçleri boyunca başarılı olmasını ister ve bekler. Anne ve babalar çocuğun başarılı olması için de beklenti içerisinde olabilmekte ve bu beklentinin karşılanması için desteklerini esirgememektedir. Fakat burada ailelerin zorlayıcı ve baskılayıcı tutum içerisinde girmemeleri gerekmektedir. Çalışma faaliyetine baskı unsurunun karışması çalışmadan istenen verimin ve beklenen sonucun alınmaması demektir.

Aile ortamında çalışma noktasında baskı ve zorlayıcı bir tutumla karşılaşan çocuk o esnada sırf anne ve babalar zorluyor diye odasına geçip çalışıyor görüntüsü verir. Masa başında saatlerce bekleyebilir. Bu durum çocuğun sadece fiziki olarak orada olduğunu gösterir. Dolayısıyla çalışmada istek ve motivasyon önemlidir. Başarı ile istek yakın ilişki içerisinde olan kavramlardır. Aileler çocuklarının başarılı olmasını istiyorsa zorlamaktan ziyade çocukta istek oluşturmaya çalışmalıdır.

Ailelerin çocuklarına başarılı olmaları konusunda yaptığı zorlamaların işe yarayacağını düşünmeleri çok yanlıştır. Eğer aile çocuğu ders çalışması konusunda zorlarsa çocuk çalışıyor gibi görünür fakat verimli bir çalışma gerçekleştiremez. Aile ile çocuk arasında ilişki bu şekilde devam ettiği sürece bu durum alışkanlığa dönüşür ve verimli ders çalışma gerçekleşemez (Cüceloğlu, 2011).

Çocuklar günün büyük bir kısmını aile ile geçirmektedir. Evde geçirilen zaman da daha çok anne ile olmaktadır. Yani çocuk, öğrenci anne ile her zaman yakın bir durum içerisinde. Anne ve babaların çocuğunun gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Çocuklar; ilgi, istek, ihtiyaç, zekâ seviyesi, ders çalışma yöntem ve teknikleri bakımından birbirlerinden farklı olabilmektedir. Anne ve babaların çocuğunun tüm bu durumlarını her daim göz önünde bulundurarak çocuğuna yaklaşması gerekmektedir. Anneyle geçirilen zaman daha fazla olduğu için de annenin eğitim düzeyi de bu durumu etkilemektedir. Annenin eğitim düzeyi ne derece iyi olursa çocuğuna da daha çok yardımcı olabilmekte ve destek sunabilmektedir. Mesela öğrenciye verilen ev ödevlerinde çocuğun zorlandığı yerlerde tek başına kalmayıp

anneninin eğitim seviyesi iyi olduğundan dolayı anne desteğini yanında hissetmesi başarının yakalanabilmesi açısından da kaçınılmaz bir gerçektir.

Oğuz (2008)'un “*Öğretmen-Aile İşbirliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*” isimli araştırmasına göre annelerin eğitim seviyesi ile öğrencilerin akademik başarısı arasında pozitif anlamda ilişki bulunmaktadır. Annenin eğitim düzeyinin artmasıyla çocuğun başarısı da artmaktadır.

Gökner (2004)'a göre çocuğun okul başarısını etkileyen en önemli etmenlerden birinin aile tutum ve davranışlarıdır ve bunları da beş madde halinde ele almıştır:

1. “Okul başarısı için zorunlu olan özgüven, sorumluluk, güdülenme özelliklerini ailelerin çocuklarına kazandırması gerekmektedir,
2. Başarı için çocuklara baskı yapılmamalıdır. Baskı içindeki çocuk kaygı ve korku hissedecek ve başarısı olumsuz etkilenecektir. Böyle durumlarda bazen psikomatik baş ağrıları, tırnak yeme, kekemelik, altını ıslatma gibi psikolojik sorunlar da ortaya çıkabilmektedir.
3. Aileler çocuğu için yüksek beklenti içine girmemelidir. Ailesinin kendisinden beklediği başarı seviyesini yakalayamayan çocuğun hevesi ve cesareti kırılmaktadır. Çaresizliğe düşen çocuk boş vermeye başlayabilmekte ve bu durum da başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.
4. Diğer bir faktör de anne ve babanın çocuğun okuluna karşı olan tutumudur. Okul ve çalışanları hakkında çocuğun yanında yapılan olumsuz eleştiriler çocuğun başarısına olumsuz şekilde yansımaktadır. Özellikle öğretmenin kötülenip küçümsenmesi, ana-babadan sonra model alınan kişi hakkında hayal kırıklığı yaşanmasına ve başarının körelmesine neden olmaktadır.
5. Stresli ve gergin ev ortamlarında çocuğun doğal gereksinimleri karşılanamamaktadır. Duygusal gerilim içindeki çocuk yaptığı faaliyetlerden zevk alamayacağı gibi dersine yoğunlaşmakta da sorun yaşamaktadır. Anne-baba tartışması, ani ölümler, boşanma, hastalıklar gibi stres oluşturan durumlar çocuğun tüm gelişimini aksattığı gibi başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir.”

Çocuğun eğitilmesinde, olumlu davranış kazandırılmasında, anne ve babanın etkisi fazladır. Çocuk büyüdükçe de arkadaş ve çevreden etkilenme söz konusu

olacaktır. Dolayısıyla ailenin ve çevrenin çocuğun başarısı ve davranışları üzerinde etkisi yadsınamaz bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır.

Ailelere düşen görev çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak, çocuğun her alandaki yani bilişsel, duyuşsal, fiziksel gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak destek sunmaktır. Ailelerin zorlamadan, yardımcı olarak verecekleri destek başarının sağlanabilmesi için son derece önemlidir.

1.6.2. Öğretmen ve Okulun Başarıya Etkisi

Eğitimde öncelikli kurum olan aileden sonra okul gelmektedir. Çocuğun akademik başarısını etkileyen faktörlerin başında da aile ve okul gelmektedir.

Sorumluluk, arkadaş desteği, beden ve ruh sağlığı, sınav kaygısı, zekâ, geniş çevre ile ilgili sıkıntılar, öğretim yaşamıyla ilgili sorunlar, arkadaşlarla ilgili sorunlar, aileyle ilgili sorunlar, verimli düzenli ders çalışma, öğretmen desteği, ilgi ve yetenekler akademik başarıyı etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Yıldırım, 2010: 33).

Öğrencinin ilgi, istek, kabiliyet, zekâ seviyesi gibi durumların göz önünde bulundurularak yetişmesini sağlamak okulların görevleri arasındadır. Okul, belli bir program doğrultusunda ve çağın gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde hedefler ortaya koyan ve bu hedeflere ulaşmak için çalışan kurumdur.

Okullar bu belirlenen hedeflerine ulaşabilmek için de özellikle eğitimin asli unsuru olan öğretmen vasıtasıyla daha çok bunu gerçekleştirmektedir. Öğrencinin akademik başarısı üzerinde öğretmenin etkisi çoktur. Öğretmen, okul ve aile üçgeninde eşgüdömlü olarak yürütölecek olan eğitim faaliyetinde çocuğun akademik ve daha pek çok alanda başarılı olması beklenen bir durumdur. Her şey çocuğu tanımakla başlar. Bu husus hem aile hem okul hem de öğretmen için geçerlidir. Öğrencinin gelişimsel özelliklerini bilen bir öğretmen çocuğun durumuna uygun öğretim yöntemleri belirleyecektir. Çocuğun yetenek ölçüsü, zekâ düzeyi, ilgisi, ihtiyacı, alışkanlıkları, çevresel faktörler gibi durumlarını bilen bir öğretmenin çocuktaki yaratıcı alanı belirlemesi veya ortaya çıkarabilmesi açısından önemlidir. Öğretmenin bunları bilmesi kadar bunları ortaya çıkarırken sergileyeceği tutum da önemlidir. Öğrenciler sevmedikleri öğretmenlerin derslerinde başarılı olamamaktadır. Çünkü öğretmenin tutumu belirleyicidir. Öğretmenin tutumuna göre de öğrenci bir tutum belirlemektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin kendi derslerinde başarılı olmalarını istiyorlarsa öğrenciye

dersi sevdirmelidir. Dersi sevdirmenin yolu da kendisini sevdirmekten geçer. Öğrencisini olduğu gibi kabul eden öğrenciye ilgi ve sevgi gösteren öğretmenler çocuğun derste aktif olarak bulunmasını sağlar ve bu durum da başarıyı beraberinde getirir.

Genellikle sert, otoriter öğretmen tutumları sınıf sükûnetini sağlarken öğrencileri pasif ve çekingen yapmaktadır. Sevgi ve hoş görü temeline dayanan öğretmen tutumları ise çocukların yaratıcı, aktif ve katılımcı olmasını sağlamaktadır (Razon, 1987; Gökmar, 2004).

Maraşlı (2009: 162-182), kitap okuma alışkanlığı ile ilgili öğretmenlerin yapması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmenler her dönemin başında dönem içinde okunacak kitap sayısını belirlemeli ve bu hedefe ulaşan öğrencilere ödül vermelidir.
- Öğretmenler, öğrencilere nasıl kitap seçmeleri gerektiğini öğretmelidir.
- Öğretmenler ödevleri öğrencilerin kitap okumalarını engellemeyecek hatta onları kitap okumaya yöneltecek şekilde vermelidir.
- Öğretmenler velilerle iletişime geçmeli ve öğrencilere kitap okutma konusunda onlarla iş birliği içinde olmalıdır.

Bireyin gelişiminde, başarısında, alışkanlıklarında anne ve babadan sonra okullar ve okullarda görevli öğretmenler gelmektedir. Öğretmen öğrencisi için iyi bir rol model olabilmektedir. Öğretmenin okuduğunu gören öğrenci onu örnek alıp kendisi de okuma işine girebilmektedir. Bundan dolayıdır ki okuyan, okuduğundan anlamlar üreten öğrencinin başarılı olması beklenmektedir.

1.7. Akademik Başarı ve Motivasyon Etkisi

Motivasyon, akademik başarının olmazsa olmazıdır. Motivasyon, bireyin yapacağı işe ve eyleme daha iyi odaklanması ve onu istemesi demektir. Kişinin hedeflerine ulaşabilmesi için motivasyonunun iyi olması yani tüm enerjisini ortaya koyması gerekmektedir.

Eğitim ortamlarında şayet öğrencinin derse yeterli düzeyde motivasyonu sağlanırsa nitelikli öğrenme gerçekleşecektir.

Yüksek seviyede motivasyonun sağlanması için öğrencinin ortaya koyduğu çabalar desteklenmeli, öğrenciye övücü sözler söylenmeli ve öğrenci takdir edilmelidir.

Motivasyon başarıyı arttırırken başarı da motivasyonu arttırır. Başarı da başarısızlık da motivasyon ile ilişkili olan durumlardır.

Ülgen (1997)'e göre hedeflerin öğrenci için ulaşılabilir olması, açık seçik, standardı belirlenmiş ve özendirici olması gerekmektedir.

Ülper (2010)'e göre öğrencilerin ödevleri ile ilgili verilen dönütlerin ve yapılan yorumların başarı motivasyonunu arttırmada önemlidir.

Öğrenme ortamında yer alan başarı ve başarısızlık durumlarının çoğunun öğrencilerin motivasyon düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir (Calp, 2010). Başarı, başarı sonunda elde edilen ödül, bireye olan saygı ve güvenin artması ve bireye önem verildiğinin ifadesi olan sorumluluk alarak güç sahibi olma bireyin motivasyonunu artıran unsurlardandır (Kurt, 2005). Bireyin sürekli daha iyiye ulaşma isteğinin sonunda güdüler sürekli olarak değişmekte ve yenilenecek dinamizm kazanmaktadır (Aladağ, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersleri arasındaki akademik ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nicel araştırmalar, var olan gerçekliğin araştırmacılardan bağımsız olduğunu ileri süren, kendi dışında kalan gerçekliğin analiz edilebileceğini savunan sistematik, nesnel ve pozitivist bir anlayış içermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Nicel araştırmalar; nicel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini gerektirmekle birlikte, toplanan nicel verilerle gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişkilere dair problemlere cevap aramaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010).

Yapılan bu araştırma nicel analiz yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli araştırmaları katılımcıların bir konu, olgu veya olaya dair ilgi, görüş, tutum, beceri ve yetenek gibi özelliklerini belirlemek için kullanılır. Ağırlıklı olarak büyük örneklem grupları için tercih edilen bu modelde temel amaç var olan mevcut bir durumu gerçekçi bir perspektifle yansıtmaktır. Araştırmacı bu modelde mevcut durumu değiştirmeden olduğu gibi ele almalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

2.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bingöl ili Merkez ilçesinde eğitim veren Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise araştırma verilerini toplamak amacıyla uygulanan veri toplama aracını yanıtlamayı kabul eden 5, 6, 7 ile 8. sınıfların A/B/C şubelerinde eğitime devam eden 395 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Sınıflara Ait Değerler

Sınıf	<i>f</i>	%
5. Sınıf	110	27,8
6. Sınıf	105	26,6
7. Sınıf	108	27,3
8. Sınıf	72	18,2
Toplam	395	100,0

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıflara göre dağılımları Tablo 1.'de verilmiştir. Buna göre, araştırmaya beşinci sınıflardan 110 (%27.8), altıncı sınıflardan 105 (%26.6), yedinci sınıflardan 108 (%27.3) ve sekizinci sınıflardan 72 (%18.2) olmak üzere toplam 395 ortaokul öğrencisinin katıldığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre çalışma evreni içerisinde en fazla yüzdeliğe beşinci sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin %27.8 en az yüzdeliğe sekizinci sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeylerine Ait Değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi				Toplam
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
Kız	54	51	43	30	178
Erkek	56	54	65	42	217
Toplam	110	105	108	72	395

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre frekansları Tablo 2.'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya dört farklı düzeyden (beşinci sınıf, altıncı sınıf, yedinci sınıf ve sekizinci sınıf) toplam 395 öğrencinin katıldığı, bunların 178'inin kız, 217'sinin de erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.'de araştırmaya beşinci sınıflardan katılanlardan 54'ü kız, 56'sı erkek olmak üzere 110 kişi; altıncı sınıflardan 51'si kız, 54 erkek olmak üzere 105 kişi; yedinci sınıflardan 43'ü kız, 65'i erkek olmak üzere 108 kişi; sekizinci sınıflardan 30'u kız, 42'si erkek olmak üzere 72 kişi bulunmaktadır. Toplamda 178'i kız, 217'si erkek olmak üzere 395 kişi bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Araçları

Araştırmaya başlarken alan yazında yapılan çalışmalar taranarak çalışma için anket oluşturulmaya girişilmiştir. Ancak sonrasında araştırma için yeterli olduğu düşünülen ve hâlihazırda çalışmanın amacını karşılayan “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu konuda uzman görüşü alınmıştır. Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Durmuş (2014) tarafınca Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. 29 maddeden oluşan “Okuma Motivasyonu Ölçeği”ndeki maddelerin güvenilirliğini hesaplamak için kullanılan iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” 0.904 olarak çok yüksek bulunmuştur (Durmuş,2014).

Belirlenen anket için kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formundaki sorular şu şekildedir:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki anne eğitim düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki baba eğitim düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki öğrencilerin evinde kütüphane bulunma durumuna göre değişkenlik göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre değişkenlik göstermekte midir?

Bu sorular aynı zamanda çalışmanın değişkenliklerini göstermektedir. Bu değişkenlerden hareketle çalışma için Sultan Abdulhamid Han Ortaokulunda 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden ve ölçeği yanıtlamayı kabul eden 178’i kız 217’si erkek olmak üzere toplam 395 öğrenciden veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler kişisel bilgi formundaki değişkenlerden hareketle formlara işlenmiş ve analiz için hazır hâle getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ölçeğine verdikleri yanıtların puanları SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçekteki maddeler uygulandıktan sonra öğrencilerinin motivasyonlarına ilişkin görüşleri ile toplam ve ortalama puanları hesaplanmıştır. Okuma motivasyonu ölçeği için normallik testine bakılmış ve puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonuna ilişkin görüşleri t-testi ve ANOVA analizi yapılarak varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 3. Güvenirlilik Analizi Sonucu Elde Edilen Cronbach Alpha Değeri

Cronbach's Alpha	N
0,887	29

Tablo 3. incelendiğinde cronbach alpha değerinin 0,887 çıktığı görülmektedir. Bu da Cronbach's Alpha değerinin 0,80-1,00 aralığında bulunduğunu ve bu anket verilerinin çok güvenilir olduğunu göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

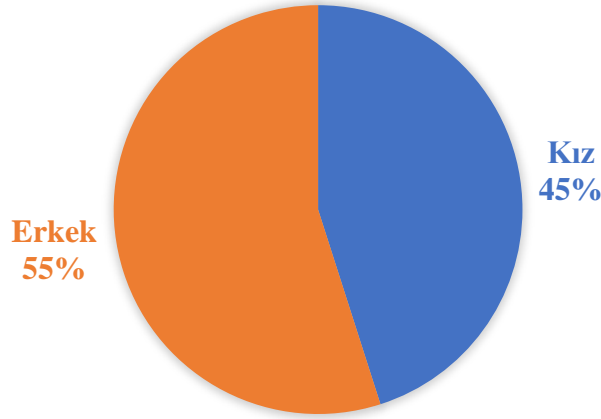
3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, Sultan Abdulhamid Han Ortaokul öğrencilerinin aldığı notların, cinsiyet anne-baba eğitim düzeyinin, evde kütüphane olup olmama durumunun ve okul öncesi eğitim alıp almama durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenerek Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılarak akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Bu amaçla, araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır:

3.1. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bulgular

Grafik 1.'de yer alan verilere katılımda bulunan öğrencilerin %45'i kız ($f=178$), %55'i ($f=217$) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında birbirine yakın bir denge olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı Grafik 1.'de sunulmuştur.

Grafik 1. Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı



Araştırmaya katılan Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeğine ilişkin ortalama puanları ve t-testi analizi sonuçları Tablo 4.'te sunulmuştur. Öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğine ilişkin ortalama puanları ve t-testi analizi sonuçlarına ilişkin olarak Tablo 4. incelendiğinde, sigma 1 değerinin 0,438 olması sonucunda varyansların homojen olduğu yani eşit olduğu görülmektedir. Sigma

2 değerinin 0,191 olması 0,05'ten büyük olduğunu göstermekte ve cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

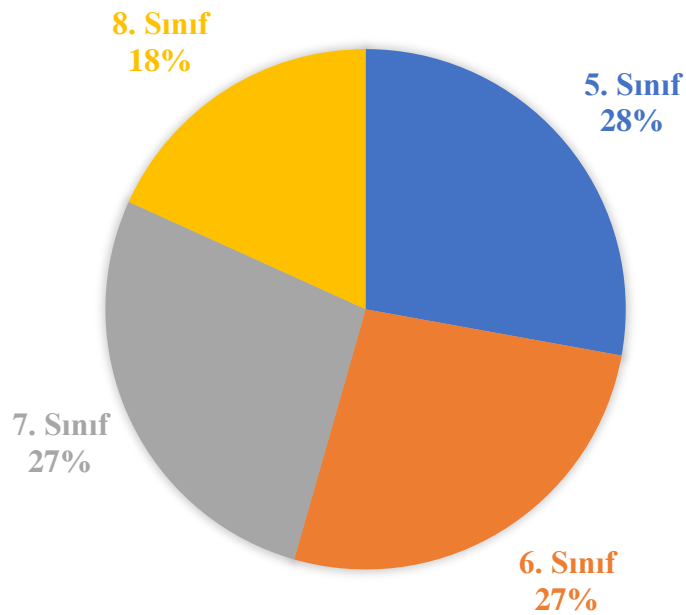
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Ortalamaları ve T-Testi Sonuçları

<u>Varians Eşitliği Testi</u>		<u>T-Testi Ortalamaları</u>				
<i>f</i>	Sig. (1)	T	df	Sig. (2)	\bar{X}	SD
0,606	0,438	-1,315	106	0,191	-0,19103	0,14525
		-1,538	13,599	0,147	-0,19103	0,12419

3.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyinin Okuma Motivasyonu Ölçeğine Etkisine İlişkin Bulgular

Grafik 2.'de yer alan verilere katılımda bulunan öğrencilerin %28'i 5. sınıf ($f=110$), %27'si 6. sınıf ($f=105$), %27'si 7. sınıf ($f=108$), %18'i ise 8. sınıf ($f=72$) öğrencilerinden oluşmaktadır. Elde edilen verilerden hareketle çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun 5. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin dağılımları Grafik 2.'de sunulmuştur.

Grafik 2. Öğrencilerin Sınıf Mevcudu Dağılımları



Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerinin Anova analizi sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,00 çıktığı ve 0,05 ten küçük olduğu anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeylerinde olduğunu anlamak için yapılan Anova analizi sonucunda çıkan post hoc analizi sonucunda farklılığın hangi sınıf düzeylerinde olduğu anlaşılmaktadır. Tukey testi sonucunda gruplar arası farklılığın hangi gruplarda olduğu sigma değerlerine bakıldığında anlaşılmaktadır. Sigma değerlerinin 0,05 ten küçük olduğu yerler anlamlı farklılığın olduğu yerleri göstermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Düzeyinin Okuma Motivasyonu Ölçeğine Etkisi ve Anova Analizi

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>df</i>	<i>Ort.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	10,040	3	3,347		
Grup İçi	84,203	391	0,215	15,540	0,000
Toplam	94,243	394			

Sınıf Düzeyi	Sınıf Karşılaştırma sı	<i>Ort.</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
5.sınıf	6.sınıf	0,16071	0,06331	0,056
	7.sınıf	0,35873*	0,06286	0,000
	8.sınıf	0,39816*	0,07035	0,000
6.sınıf	5.sınıf	-0,16071	0,06331	0,056
	7.sınıf	0,19802*	0,06360	0,011
	8.sınıf	0,23745*	0,07101	0,005
7.sınıf	5.sınıf	-0,35873*	0,06286	0,000
	6.sınıf	-0,19802*	0,06360	0,011
	8.sınıf	0,03943	0,07060	0,944
8.sınıf	5.sınıf	-0,39816*	0,07035	0,000
	6.sınıf	-0,23745*	0,07101	0,005
	7.sınıf	-0,03943	0,07060	0,944

3.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin annelerinin aldıkları eğitim düzeyinin akademik başarılarına etkisini belirlemek için anova analizi yapılmıştır. Tablo 7.'nin analiz sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,051 çıktığı ve alpha değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Sigma değerleri sonucunda anne eğitim düzeyinin akademik durumlara etkisinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyinin Akademik Başarılarına Etkisinin Anova Analizi Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>df</i>	<i>Ort.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	2,253	4	0,563	2,388	0,051
Grup İçi	91,990	390	0,236		
Toplam	94,243	394			

3.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin babalarının aldıkları eğitim düzeyinin akademik başarılarına etkisini belirlemek için anova analizi yapılmıştır. Tablo analizi sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,990 çıktığı ve alpha 0,05 ten büyük olduğu görülmektedir. Sigma değerleri sonucunda baba eğitim düzeyinin akademik durumlara etkisinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyinin Akademik Başarılarına Etkisinin Anova Analizi Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>df</i>	<i>Ort.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	0,073	4	0,018	0,075	0,990
Gruplar İçi	94,170	390	0,241		
Toplam	94,243	394			

3.5. Öğrencilerin Evde Kütüphane Olması Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin evde kütüphane bulundurma durumuna göre t-testi analizi sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,02 çıktığı ve alpha değerinin 0,05'ten küçük çıktığı görülmektedir. Bu durum evde kütüphane bulundurma durumunun öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Öğrencilerinin Evde Kütüphane Olma ve Olmama Durumuna Göre T-Testi Analizi Sonuçları

<i>f</i>	<i>Sig.</i> (1)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i> (2)	<i>Ort.</i>	<i>SD</i>
1,081	0,299	3,050	393	0,002	0,16005	0,05247
		3,099	248,044	0,002	0,16005	0,05165

3.6. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9. İncelendiğinde Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre t-testi analizi sonucuna bakıldığında sigma değerinin 0,017 çıktığı ve 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının akademik başarılarına etki ettiği anlamlı bir şekilde görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan adayların ortalama puanlarının belirgin bir şekilde almayanlara göre yüksek olduğu eğitim alan öğrencilerin ortalama puanlarının 3,05 olduğu almayanların ortalama puanlarının 2,91 olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Analizi Sonuçları

<i>f</i>	<i>Sig.</i> (1)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i> (2)	<i>Ort.</i>	<i>SD</i>
0,511	0,475	2,406	393	0,017	0,13445	0,05589
		2,284	161,266	0,024	0,13445	0,05887

Tablo 10. İncelendiğinde Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre ortalamalarının analizi sonucuna bakıldığında 293

öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı, 102 öğrencinin ise okul öncesi eğitim almadığı tespit edilmiştir. Öğrenci ortalamaları incelendiğinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma motivasyonları ölçeğinden elde ettikleri ortalamaların daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Ortalamaları

<i>Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı?</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SD</i>	<i>SD Ort.</i>
Evet	293	3,0533	0,47179	0,02756
Hayır	102	2,9189	0,52540	0,05202

3.7. Öğrencilerin Akademik Başarılarının, Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Bulgular

Yapılan Anova analizi sonucunda Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların akademik başarılarına göre durumu incelendiğinde sigma değerinin 0,749 olduğu görülmekte ve 0,05 alpha değerinden büyük olduğu anlaşılmaktadır. Bu analiz sonucunda akademik başarının okuma motivasyonu ölçeğinden alınan puanlarla anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Başarılarının, Okuma Motivasyonu Ölçeğinden Alınan Puanlarına İlişkin Anova Analizi

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>df</i>	<i>Ort.</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	0,463	4	0,116	0,481	0,749
Grup İçi	93,780	390	0,240		
Toplam	94,243	394			

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bingöl ili örneği) ile ilgili çalışmanın elde edilen bulguları hakkında ulaşılan sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle yapılacak olan uygulamalara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları incelendiğinde;

Öğrencilerin cinsiyetine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin cinsiyetine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin sınıf düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($p>0,00$).

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($p>0,051$).

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.($p>0,990$).

Öğrencilerin evinde kütüphane bulundurma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin evinde kütüphane bulundurma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. ($p>0,02$).

Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.($p>0,017$).

Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonu ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.($p>0,749$).

Araştırma sonuçlarına bir bütün olarak bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bu değişkenler açısından birbirine yakın sonuçlar verdiğini ve bu değişkenlerin başarı ile doğrudan bir ilişki taşımadığını göstermektedir. Buna karşın öğrencilerin sınıf düzeyleri, evinde kütüphane bulundurma durumu ve okul öncesi eğitimi alma açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin eğitimsel faaliyetlerinin akademik başarılarına yansıtıldığını ortaya koymaktadır. Aynı

şekilde bu çalışma ile okul öncesi eğitimin ve bireysel kütüphanelerin önemini de ortaya koymaktadır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı bilhassa okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmaları arttırmaya çalışmaktadır. Okul öncesi eğitimin uzun ve kısa vadeli bilişsel, duyuşsal ve psikolojik etkileri öğrencilerin okuma ve akademik başarıları üzerinde de etkili olmaktadır. Öğrencilerin evinde kütüphane bulundurması ise öğrencilerin kitap okuma faaliyetlerini arttırmakla beraber okuma becerilerini geliştirmektedir. Bu durumun bir yansıması da akademik başarı olmuştur. Nitekim okuma becerisi gelişmiş bireylerin okuduklarını anlama, analiz, sentez, değerlendirme gibi becerileri geliştiği için akademik başarıları da bununla ilişkili olarak gelişme göstermektedir. Yapılan bu araştırma da bu savı desteklemektedir. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında sınıf düzeyine göre farklılaşma tespit edilmesi ile öğrencilerin yaşı gereği bilişsel performanslarının artmasına bağlanabilmektedir. Nitekim 11 yaşındaki bir öğrenci ile 15 yaşındaki bir öğrenciyi bilişsel olarak bir tutmak doğru sonuçlar yansıtmada yetersiz kalacaktır.

Tüm bu sonuçlar öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Farklılaşma gösteren ve göstermeyen tüm değişkenler de göz önünde bulundurularak yapılan bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin okuma motivasyonları ile akademik başarıları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu, akademik başarı ve okuma motivasyonunun birbirini etkilediğini ortaya koymaktadır.

4.2. Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen nicel sonuçlar alan yazın kapsamında yapılan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda literatür taraması yapılmış, ilgili araştırmalar tartışma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmanın Okuma Motivasyonu Ölçeği ile alt problemlerinde yer alan ve birinci alt problem olan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı bir değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar ortaya koymadığını gösteren çalışmalar vardır. Soysal (2014), çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini farklı değişkenler açısından incelediğinde cinsiyet değişkeninin okuma anlama düzeyinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını tespit ederek çalışmamıza benzer sonuç elde etmiştir.

Çetinkaya (2004) da yapmış olduğu “Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı” adlı çalışmasında son bir yılda okunan kitap sayısında cinsiyet faktörünün önemli oranda etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışma, bu yönüyle yaptığımız çalışma ile benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde cinsiyet faktörünün anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu gösteren çalışmalar da vardır. Topçu (2005), “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Kayseri Örneği)” çalışmasında, cinsiyet faktörünün okuma alışkanlığı üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu belirterek çalışma sonucumuzdan farklı bir sonuca ulaşmıştır.

Keleş (2006), çalışmasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunduğunu belirterek çalışma sonucumuzdan farklı bir sonuç elde etmiştir. Güngör (2009), çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kitap okuduğunu belirterek çalışma sonucumuzdan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Ataş (2015), okumaya verilen değer yönünden yapılan araştırmada kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu belirterek çalışma sonucumuzdan farklı bir sonuç elde etmiştir. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) de çalışmalarında okuma alışkanlıklarında kız öğrencilerin lehine sonuçlara ulaşmışlardır. Eroğlu (1999) da

çalışmasında kitap okuma alışkanlıkları bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğunu belirterek çalışma sonucumuzdan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Veriler doğrultusunda okuma motivasyonu ile akademik başarı arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin okuma motivasyonları bakımından ölçekten alınan veriler doğrultusunda sonuçları yönüyle birbirlerine yakın oldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterip göstermedikleri ile ilgili yapılan analiz neticesinde öğrencilerin sınıf düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Suna (2006), yaptığı çalışmada öğrenci okuma ilgi düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini, beşinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek okuma ilgisi düzeyine sahip olduğunu belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmiştir. Topçu (2007), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf seviyelerinin yükselmesiyle okul dışında kitaba ayrılan zaman yüzdelerinin düştüğünü belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmiştir. Karahan (2015), çalışmasında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisini incelemiştir. İlköğretim 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 438 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin, 6 sınıf öğrencilerine nazaran okumaya yönelik daha olumlu tutum sergilediğini ortaya koyarak çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmiştir. İşeri (2010), de yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri yükseldikçe okumaya yönelik olumlu tutumlarının azaldığını, öğrencilerin okuma faaliyetine yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarının da arttığını belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmiştir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerde okuma motivasyonları azalabilmektedir. Çünkü öğrencilerde yaşa bağlı olarak ilgi ve isteklerde değişim olmaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe kitaba olan ilginin azaldığını dolayısıyla okuma motivasyonlarının da buna bağlı olarak azaldığını söyleyebiliriz.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı

bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz neticesinde öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmamızı destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Ürün Karahan ve Taşdan (2016), yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde anne mesleğinin anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit ederek çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmişlerdir.

Mete (2012), yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının anne ve baba eğitim seviyeleri değişkeni açısından incelediği araştırmasında anne ve baba eğitim seviyeleri etmeninin bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşarak çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmiştir. Katrancı (2015), yaptığı çalışmada ise araştırmamızdan farklı bir sonuç olarak annenin eğitim seviyesinin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde anlamlı şekilde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz neticesinde öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmamızı destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Soysal (2014) çalışmasında, babanın eğitim seviyesinin okuma anlama düzeyinde anlamlı bir farklılığa etki etmediğini belirterek çalışmamıza benzer sonuca ulaşmıştır. Dilbaz (2019), da yaptığı çalışmada çalışmamıza benzer şekilde okur öz algısının baba eğitim düzeyi açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Duran (2018) ise çalışmamızdan farklı olarak öğrencilerin okuma alışkanlığında, anne-baba eğitim seviyesi yüksek olanların lehine anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Topçu (2005), anne ve babanın eğitim durumları yükseldikçe öğrencilere ders kitabından farklı kitapları da aldıklarını belirterek çalışmamızdan farklı bir sonuca ulaşmıştır. Bayat ve Çetinkaya (2018), yaptıkları çalışmada öğrencilerin kitap okuma faaliyetlerini daha çok kardeşleri, babaları ve öğretmenleriyle yaptıklarını belirtmişlerdir. Çalışma bu yönüyle çalışmamızdan farklı sonuç elde etmiştir. Katrancı (2015) da araştırmamızdan farklı

olarak babanın eğitim seviyesinin öğrencilerin kitap okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğrencilerin evinde kütüphane bulundurma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz neticesinde öğrencilerin evinde kütüphane bulundurma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Evinde kitaplık bulunduran öğrencilerin bulundurmayan öğrencilere göre okuma motivasyonu ve ilişkili olarak başarı yönünden daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Evinde kütüphane bulunan öğrenciler kitaba daha rahat ulaşmakta ve kitap ile geçirilebilecekleri zaman daha çok olabilmektedir. Kitap ile meşguliyetin fazla olması bireyin okuduğunu daha iyi anlaması, okuma becerilerinin ve motivasyonun gelişmesi demektir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmamızı destekleyen sonuçların hayli fazla olduğu görülmektedir. Gür Erdoğan ve Demir (2016), yaptıkları çalışmanın araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte olup evde kitaplıkları bulunan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının evde kitaplıkları bulunmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) yaptıkları çalışmalarında, evde kitaplığın bulunmasının, ebeveynlerin kitap okumasının çocukların okuma tutumunu arttırmada etkili olduğunu belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuca ulaşmışlardır. İnan (2005) da yaptığı çalışmada araştırma sonucumuzu destekler şekilde okuma alışkanlığının kazanılmasında evde bir kitaplığın bulunmasının ve bu kitaplıkta da çocukların kendi kitaplarının bulunmasının oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2004), yaptığı çalışmada bir evde okumaya ilişkin duyarlılığın genel göstergelerinden birisi olarak kitaplığı göstermiştir. Kitaplık bulunmasının da bu yönüyle ailedeki okuma kültürünün doğal bir parçası olduğunu belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuç elde etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyon ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analiz

neticesinde öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonlarının istatistiki olarak anlamlı bir biçimde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre okuma motivasyonu ve akademik başarı yönünden daha önde olduklarını göstermiştir.

Alan yazın incelendiğinde çalışmamızın sonuçlarını destekleyen pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Okur (2017) çalışmasında araştırma sonucumuzu destekler nitelikte okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kitap okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taner ve Başal (2005), çalışmalarında okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimlerinin okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha iyi olduğunu belirterek çalışma sonucumuza benzer sonuca ulaşmışlardır. Dil gelişimi iyi olan öğrencilerin de okuma becerisi ve okuma motivasyonu bakımından iyi olacakları yorumunda bulunulabilir.

Güngör (2009) yaptığı çalışmada akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin okul öncesi dönemde anne ve babaları tarafından diğer ebeveynlere göre daha fazla kitap okudukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum da okul öncesi dönemde evde ebeveynler tarafından verilen eğitimin de olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Yavuz (2019), yaptığı çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okul öncesi eğitim alma veya almama durumları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarılarına yönelik etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından hareketle yapılan araştırmaya ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

4.3.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarılarına yönelik etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarından hareketle yapılan araştırmaya yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Bu araştırma tek bir okulda yürütülmüştür. Daha geniş ve genel veriler elde etmek için farklı okullarda çalışma yürütülerek veri toplanabilir.
- Bu araştırmada çalışma grubu olarak ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle de benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Başka bir çalışma da deneysel model kullanılarak yapılabilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer araştırmada okuduğunu anlama becerisi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişki incelenebilir.

4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma ortaokul öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Benzer bir araştırma ilkokul, lise gibi diğer eğitim kademelerine de yönelik yapılabilir. Bu şekilde Okuduğunu Anlama Motivasyon Ölçeğinin işlevselliği daha net bir şekilde ortaya konulabilir.
- Bu araştırma Bingöl ilinde uygulanmıştır. Araştırma verilerinin genelleşebilmesi için farklı illerde uygulanmasına yönelik bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma Türkçe dersine yöneliktir. Benzer bir çalışma diğer dersler için de yapılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığına bu gibi araştırmalar proje olarak sunulup eğitim faaliyetlerine yönelik zenginleştirilmiş etkinlikler kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 312-329.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aladağ, Ö. (2007). *Örgüt kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkinin araştırılması (Eskişehir Sarar AŞ. Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*. 7 (6. Baskı ed.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arıcı, A. F.(2012). *Okuma Eğitimi*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A., F. (2008). *Okuma Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ataş, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 396070).
- Başaran, İ. E. (1982). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri. *Elementary Education Online*, 17 (2). 984 – 1001
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 1 – 21.
- Carter, V. ve Good, E. (1973). *Dictionary of Education*. (4th ed.). New York: McGraw Hill Book.
- Cüceloğlu, D. (2011). *Başarıya Götüren Aile (Sınav Döneminde Ana Babalık)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2011). Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (30), 77-86.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çetinkaya, S. Ç. (2004). Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı (VII) “Konuşmanın Temel Öğeleri, *Dil Dergisi*, (36), 54-60.
- Demir, E. (2019). Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilbaz, G. H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur özalgılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 563046).
- Dilts, R. (1998). *Motivation*. <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>

- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlık Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul.
- Dörnyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, (21), 43-59.
- Duran, T. (2018). İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 543928).
- Durmuş, G.(2014). “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçeye Uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science* Yıl: 1, Sayı: 1, s. 16-40
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 115 – 132.
- Elmacıoğlu, T. (1998). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul.
- Engin, A., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 125-156.
- Eroğlu, G. (1999). Malatya Lisesi Öğrencilerinin Başarı ya da Başarısızlıklarında Etkili Olan Faktörlerin Sosyolojik Bakımdan İncelenmesi, Fırat Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Gambrell, L. B. (2011a) Motivation in School Reading Curriculum *Journal of Reading Education*, 37(1), 5-14.
- Göknar, Ö. (2004). *Bilinçli Çocuk Yetiştirme*. Ankara.
- Guthrie, J. T., and 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 & London: Routledge.

- Guthrie, J.T.(2011) Best Practices in Motivating Students to Read. L.M. Morrow- L.B. Gamrell (Edt.) Best Practices in Literacy Instruction içinde (s.177-198). Newyork: The Guildford.
- Güteryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 241470).
- Gür Erdoğan D. ve Demir Y., E. (2016) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,(32), 85-96.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 468 - 487.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil* (14. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaalioğlu, S., K. (1992). *Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Karahan, B. (2015). *5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi
- Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49 – 62.
- Kavan, N. (2020). *Teknoloji Destekli Eğitimin Özel Eğitim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt: Siirt Üniversitesi.

- Kavan, N. ve Akın, E. (2019). Özel Eğitim Öğrencilerinin Dil Edinim Süreçlerinin Değerlendirilmesi. *International Journal Of Language Academy*. Volume 7/4, December 2019, s. 124-133.
- Kavan, N. ve Akın, E. (2020). Zaman Bisikleti Fantastik Çocuk Roman Serisinin Kültürel Çözümlemesi. *Asya Studies*, 4 (11), 49-57.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlığının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 187641).
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Maraşlı, A. (2009). *Okumayı Sevdirmeye Yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1),43 – 66.
- Oğuz, O. (2008). *Öğretmen Aile İş Birliğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Oğuzkan, Ferhan vd. (2004). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Ankara.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri I – Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınları.

- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Rasinski, T. V. (2003). *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies For Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. USA: Scholastic Inc.
- Razon, N. (1987). Öğrenme Olgusu ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:11, Sayı: 63.
- Ruşen, M. (2012). *Okuma Hızı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 54-67.
- Saat, F. (2019). *İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Shin, G. (1996). *Motivasyonun Mucizesi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sığırı, Ü. ve Gürbüz, S. (2013). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Soysal, P. İ. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamaya etki eden faktörler (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 396070).
- Suna, Ç.(2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir
- TDK, (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara
- Taner, M. ve Başal, H., A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil

Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. Eğitim Fakültesi Dergisi,18 (2), 395 - 420.

Tazebay, A. (2005). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.

Thompson, I. (2009). Scaffolding in The Writing Center: A Microanalysis of an Experienced Tutor's Verbal and Nonverbal Tutoring Strategies. *Written Communication*, 26 (4): 417-453.

Topçu, Y. E. (2005). İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları (Kayseri örneği) (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 159277).

Topçu, Y.E. "İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları", Millî Eğitim Dergisi, Sayı: 176 , (36-57), 2007

Townsend, R. (1997). *Okuma Zenginliği*, İstanbul.

Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Kitabevi.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Ürün Karahan ve Taşdan (2016). 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*,5 (2), 949 – 969.

Williams, M.D. & Burden, R. L (1999). *Releasing Unlimited Learning Potential*, Oxford University Press, 93-109.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yavuz, S. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Esenler İlçe Örneği).Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Yazıcı, H. (2009). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim Psikolojisi İçinde* (379-403). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, İ. (2010). *Anne Baba Desteği ve Başarı-Anne Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yılmaz B. (2004). “Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı”, *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136

EKLER

EK 1. Onay Yazısı

T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
Sultan Abdulhamid Han Ortaokulu Müdürlüğü
(727221)

Sayı : 61878990-605.01-E.17002206
Konu : Araştırma İzni

Sn: Fuat ATAŞ

Okulumuzda "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili anket yapmanız müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Bilgilerinize rica ederim.

Sedat ÇELİK
Okul Müdürü



Adres: İnönü Mah. Park Cad. No:1/Bingöl
Elektronik Ağ: www.sultanabulhamidhanoo.meb.k12.tr
e-posta: 727221@meb.k12.tr

Bilgi için: Hayrettin CİRİT
Tel: 0 (426) 213 72 55
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0281-6959-30e8-bf0d-471f kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Katılımcı Veri Formu

ÖLÇEĞİN TÜRKÇEYE UYARLANMIŞ HALİ

Değerli Öğrenciler,
Okuma motivasyonu ile ilgili bilimsel bir çalışmada görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır.
Öncelikle, Kişisel Bilgi Formu başlığı altında yer alan sorulara cevap vermeniz gerekmektedir.
Bu bölümün 1 - 6. maddelerini sizin için uygun olan seçeneğe X işareti koyarak doldurunuz.
Lütfen, işaretlediğiniz seçenekte ilgili açıklamaları dikkatle okuyunuz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Adı ve soyadı:

Sınıfı:

No:

Kişisel Bilgi Formu	
1. Cinsiyet :	Kız (...) Erkek (...)
2. Sınıf düzeyi :	5.(...) 6.(...) 7.(...) 8.(...)
3. Anne eğitim düzeyi :	ilkokul(...) ortaokul(...) lise(...) üniversite(...) lisansüstü(...)
4. Baba eğitim düzeyi :	ilkokul(...) ortaokul(...) lise(...) üniversite(...) lisansüstü(...)
5. Evinizde kütüphane var mı ?	Evet (...) Hayır(...)
6. Okul öncesi eğitim aldınız mı ?	Evet (...) Hayır(...)

EK 3. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanmış Hâli

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

İkinci adımda "Okuma Motivasyonu Ölçeğinde yer alan yirmi dokuz(29) maddenin karşısında yer alan numaralardan sizin için uygun olan seçeneğe X işareti koyunuz. Bu numaralardan "1: Benden Çok Farklı", "2: Benden Biraz Farklı", "3: Bana Biraz Benziyor", "4: Bana Çok Benziyor" anlamını taşımaktadır.

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

BENDEN ÇOK FARKLI 1	BENDEN BİRAZ FARKLI 2	BANA BİRAZ BENZİYOR 3	BANA ÇOK BENZİYOR 4
------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------

	BENDEN ÇOK FARKLI	BENDEN BİRAZ FARKLI	BANA BİRAZ BENZİYOR	BANA ÇOK BENZİYOR
1. Ailemle sık sık kütüphaneye giderim.	1	2	3	4
2. Zorlayan ve düşündüren kitapları severim.	1	2	3	4
3. Gelecek yıl okumada daha iyi olacağımı biliyorum.	1	2	3	4
4. Kitaplardaki soruların beni düşünmeye sevk etmesini severim.	1	2	3	4
5. İyi bir okuyucuyum.	1	2	3	4
6. Kardeşime, arkadaşıma ya da yakınlarıma sık sık kitap okurum.	1	2	3	4
7. Okuduğumuz bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
8. İlgimi çeken konularda bilgi edinmek için okurum.	1	2	3	4
9. Arkadaşlarım zaman zaman bana iyi bir okuyucu olduğumu söyler.	1	2	3	4
10. Yeni şeyler hakkında okumayı severim.	1	2	3	4
11. Öğretmenimin iyi bir okuyucu olduğumu söylemesinden hoşlanırım.	1	2	3	4
12. Okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4

13. Okuma notumu öğrenmek için sabırsızlanırım.	1	2	3	4
14. Anneme veya babama zaman zaman kitap okurum.	1	2	3	4
15. Okumayla ilgili listelerde adıma görmek benim için önemlidir.	1	2	3	4
16. Okuma ödevlerimi hep öğretmenimin tam istediği şekilde yaparım.	1	2	3	4
17. Annem veya babam, okuma konusunda ne kadar iyi olduğumu sık sık söyler.	1	2	3	4
18. Okumayla ilgili verilen bütün ödevleri tamamlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4
19. Esrarengiz hikâye ve romanları severim.	1	2	3	4
20. Uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlanırım	1	2	3	4
21. Aileme okuduklarımdan bahsetmeyi severim.	1	2	3	4
22. Okuma sınavlarında arkadaşlarımdan daha yüksek not almaya çalışırım	1	2	3	4
23. Farklı ülkelerde yaşayan insanlar hakkında kitap okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
24. Okuma ödevlerimi hep tam zamanında bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4
25. Eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okurum.	1	2	3	4
26. Okuma ödevlerimi diğer öğrencilerden önce bitirmeyi severim	1	2	3	4
27. Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için çok çalışmaya razıyım	1	2	3	4
28. İyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir	1	2	3	4
29. Gerçekleştirdiğim diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında iyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı – Soyadı	Fuat ATAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi	
ORCID	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	Milli Eğitim Bakanlığı
İletişim	
E-Posta Adresi	
Tarih	