

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ BAZI
DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve ATAŞ

**TRABZON
Ocak, 2015**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ BAZI
DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ**

Merve ATAŞ

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

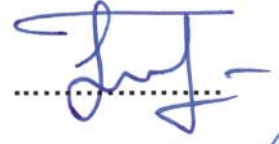
**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN**

**TRABZON
Ocak, 2015**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 21 / 01 / 2015

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Doç. Dr. Nevzat YİĞİT

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Merve ATAŞ

21 / 01 / 2015

ÖN SÖZ

İki ömrüm olsun isterdim; biri yaşamak, diğeri okumak için.

Goethe

Çok yönlü bir beceri olan okuma, insanın kendisini ve yaşadığı dünyayı anlamlandırması açısından ayrı bir değere sahiptir. Okuma becerisinden faydalanabilmek, istenen hedeflere ulaşabilmek ve onu bir yaşama biçimi haline getirebilmek için bu beceriyi isteyerek ve zevk alarak yapabilmek gerekir. Bunun için okuma motivasyonu gerekli olan unsurlardan birisidir. Okuduğunu anlayan, gerçekten ilgisi ve merakı doğrultusunda bilinçli okumalar yapan bireyler yetiştirebilmek için okuma motivasyonu öğrencilere verilmesi gereken hedeflerden birisi olmalıdır. Bu anlamda yapılan bu araştırmada ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzey bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın tamamlanmasında olduğu kadar lisansüstü eğitime başladığım günden beri yardımını ve desteğini esirgemeyen, akademik anlamda olduğu kadar kişisel özellikleriyle de örnek aldığım, değerli hocam Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Hedeflerimin hayat bulduğu Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde tanıştığım, tezimin devamında bana yardımcı olan, bir an olsun desteğini esirgemeyen akademik anlamda gelişimime katkısı olduğu kadar kişisel özellikleriyle de örnek aldığım çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN' a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecine yeni fikirleriyle canlılık katan, bilgi ve deneyimlerinden her zaman yararlandığım, tezimin okunması ve düzeltilmesi sürecinde yardımlarını esirgemeyen jüri üyeleri sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU'na sonsuz teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen ve aralarında bulunmaktan kıvanç duyduğum Prof. Dr. Muammer ÇALIK'a, Doç. Dr. Durmuş EKİZ'e, Doç. Dr. Taner ALTUN' a ve Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGİÇ' e gönülden teşekkür ediyorum.

Çalışmalarım boyunca görüş ve önerilerinden yararlandığım, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli arkadaşlarım; Nurhan AKTAŞ, Caner ÖZDEMİR, Dilek ÖZBEK, Ayşe DURMUŞ, Ebru MAZLUM ve Kadir GÜRSOY'a teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca beni destekleyen; cesaretlendiren; ilgi ve emeklerini bir an olsun benden esirgemeyen ve bugünümü borçlu olduğum aileme bilhassa canım anneme

sonsuz saygı ve sevgilerimi sunuyorum. Çalışmalarım esnasında yardımlarını esirgemeyen kız kardeşim Yeter ATAŞ' a da en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Ocak, 2015
Merve ATAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	6
1. 1. 1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	6
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1. 4. Araştırmanın Sayıltıları	8
1. 5. Tanımlar.....	8
2. LİTERATÜR TARAMASI	9
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2. 1. 1. Okuma.....	9
2. 1. 2. Motivasyon	11
2. 1. 3. Okuma Motivasyonu.....	12
2. 1. 4. Okuyucu Benlik Algısı	13
2. 1. 5. Okumaya Verilen Değer	14
2. 1. 6. Beklenti Değer Teorisi	14
2. 1. 7. Okuma Motivasyonu Açısından Sınıf, Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzey.....	24
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	25
2. 2. 1. Okuma Motivasyonu İlgili Yapılan Çalışmalar.....	25
3. YÖNTEM	31
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	31
3. 2. Evren ve Örneklem	32
3. 3. Veri Toplama Araçları	33

3. 3. 1. Ölçüm Güvenirliği ve Geçerliği	34
3. 3. 2. Ölçüm Yorumlarının ve Kullanımlarının Geçerliği.....	34
3. 4. Verilerin Toplanması	34
3. 5. Verilerin Analizi	35
4. BULGULAR.....	36
4. 1. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Verdikleri Değer ve Okuma Motivasyonlarına İlişkin Bulgular	36
4. 2. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değere İlişkin Bulgular	36
4. 2. 1. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	36
4. 2. 2. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	37
4. 2. 3. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	38
4. 3. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarına İlişkin Bulgular	39
4. 3. 1. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	39
4. 3. 2. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	39
4. 3. 3. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	40
4. 4. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarına İlişkin Bulgular	41
4. 4. 1. Öğrencilerin Okumaya Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	41
4. 4. 2. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	41
4. 4. 3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	42
4. 5. Öğrencilerin Hikâye Türündeki Metinleri Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular	43
4. 6. Öğrencilerin Bilgilendirici Metinleri Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular	45
4. 7. Öğrencilerin Genel Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular	46
5. TARTIŞMA	50
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	57
6. 1. Sonuçlar	57

6. 2. Öneriler	58
6. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	58
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	59
7. KAYNAKLAR	60
8. EKLER.....	70
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	78

ÖZET

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Okuma, insanların yaşamını zenginleştiren, onlara farklı ufuklar açan ve birçok alanda kullandığımız olmazsa olmaz becerilerden birisidir. Günlük yaşantımızda bile farkında olmadan birçok işimizi okuma becerisini kullanarak hallederiz. Sık sık kullandığımız bu becerinin amaçlarından birisi de okuduklarımızı anlayabilmektir. Hayatımızda önemli bir yeri olan okuma becerisi daha çok küçük yaşlarda kazanılmaya başlayan bir öğrenme alanıdır. Bu sebeple, okumak ilkokuldan itibaren çocuklara sevdirilerek öğretilmesi gereken bir beceridir.

Çocuklar okuma becerisini ilkokuldan itibaren kazanmaya başlarlar. Daha sonrasında bunu alışkanlık haline getirebilmeleri için okumayı zevkli bir etkinlik olarak görmeleri önemlidir. Okuma becerisi, yapmayı ya da yapmamayı tercih edecekleri bir etkinlik olduğu için motivasyon, okumada etkili bir faktördür. Okuma motivasyonu yüksek olan bireyler okumaya daha çok zaman ayırmaktadırlar.

Bu araştırma kapsamında, okuma motivasyonu çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzey bakımından incelemektir. Araştırma, betimsel türde tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise karma yöntem desenlerinden biri olan zenginleştirilmiş desendir. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Trabzon'da öğrenim gören ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise aynı ilde öğrenim gören üç farklı okuldaki 2, 3 ve 4. sınıf olmak üzere toplam 769 öğrenci oluşturmaktadır. Okullar TÜİK' ten istenen veriler doğrultusunda öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarını nitel verilerle desteklemek için örneklem grubundan 56 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırma verileri Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Profili ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS paket programı ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya verdikleri değer sınıf ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenirken, sosyoekonomik düzeyden etkilenmemektedir. 3. sınıf öğrencilerinin okumaya verdiği değer 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Kızların

okumaya verdiği değer erkeklere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre değişmektedir. Kızların okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. 3. sınıf ğrencilerinin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları, 4. Sınıf ğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca 2. sınıf ğrencilerinin okuma motivasyonları 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Görüşme sonuçlarına göre ise, öğrencilerin kitapları sınıf kitaplığından elde ettikleri, bilgilendirici türde metinleri okumayı hikaye türündeki metinlere göre daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak için, öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçmeleri, farklı türde kitapların olduğu zengin sınıf kitaplıklarının oluşturulması gerektiği ve ailelerin de bu srece katılmalarının faydalı olacağına dair Öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Motivasyon, Okuma Motivasyonu, Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Verilen Değer.

ABSTRACT

The Examining Reading Motivation of Primary Students in the Terms of Some Variables

Reading skill, enriches people's lives, leading them to different horizons and is one of the essential skills we use in many areas. We take care of our daily lives, even using the reading skills for our many tasks without realizing it. One of the objectives of the skills that we often use is also to understand what we read. Reading skills, which has an important place in our lives is a learning area started to gain in more very young age. Therefore, it is a skill that must be taught endearingly to children from starting primary school.

Children gain literacy skills from starting primary school. In the later process, in order to gain habit of reading, it is important that children regard reading as an enjoyable activity. Reading ability is an activity that they would prefer to do or not to do, and so motivation is an effective factor in reading. Individuals high reading motivation, devote more time to read.

In this research, reading motivation are discussed in terms of different variables. The purpose of this research, is to examine reading motivation of the primary 2, 3 and 4th grade students in the terms of gender, class and socioeconomic status. Research is structured according to model of survey in the descriptive type. In the collection, analysis and interpretation of the data "mix method" which was a combination of quantitative and qualitative research methods was used. The pattern of research is enriched pattern one of the mixed methods. The population of the study consist of 2, 3 and 4th grade students being primary school in Trabzon in the period of 2013-2014. The sample consists of total of 769 students studying in the same province including class 2, 3 and 4 in three different schools. Schools are determined based on the students' socio-economic levels in accordance with the requested data from TSI. It was interviewed to support research results through qualitative data from the sample of 56 students. Research data is collected by scale of Motivation to Read Profile adapted Turkish language by Yıldız (2013). The data were analyzed using the SPSS program and descriptive analysis.

According to the survey results, however students' value of reading is affected class and gender variables, students' value of reading is not affected by socioeconomic status. The value of reading of 3rd grade students is higher than 4th grade students. The value of reading of girls is higher than male students. Self-concept as reader and reading

motivation of students variate depend on class, gender and socioeconomic status. Self-concept as reader and reading motivation of females are higher than self-concept as reader and reading motivation of males. Self-concept as reader and reading motivation of 3rd grade students are higher than self-concept as reader and reading motivation of 4th grade students. In addition, reading motivation of 2nd grade students is higher than the 4th grade students. Self-concept as reader and reading motivation of students having upper socioeconomic status are than self-concept as reader and reading motivation of students having lower and middle socioeconomic status. According to the interview results, students get books from class library and they prefer reading less expository texts rather than narrative texts. To enhance reading motivation of students, children should choose their own book; it should be created affluent class library having different types of boks and it will be useful to participate families in this process.

Key Words: Reading, Motivation, Reading Motivation, Self-concept as a Reader, Value of Reading.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Sosyoekonomik Düzeylere göre Okul ve Katılımcı Sayısı.....	32
2.	Araştırma Grubuna Dahil Edilen Öğrencilerin Sınıf, Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	32
3.	Verilerin Kodlanması	35
4.	Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Verilen Değer ve Okuma Motivasyonlarına İlişkin Bulgular.....	36
5.	Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	36
6.	Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sınıf Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	37
7.	Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	37
8.	Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları	38
9.	Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	38
10.	Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	39
11.	Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	39
12.	Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algısının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	40
13.	Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları	40
14.	Okuyucu benlik algısının sosyoekonomik düzeye göre ANOVA sonuçları	41
15.	Öğrencilerin Okuma Motivasyonunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	41
16.	Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	42

17.	Okuma Motivasyonunun Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	42
18.	Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	43
19.	Okuma Motivasyonunun Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları	43
20.	Öğrencilerin Hikâye Türündeki Metinleri Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular	44
21.	Öğrencilerin Bilgilendirici Metinleri Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular	45
22.	Öğrencilerin Genel Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular	46

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Eccles, Wigfield ve diğerlerinin başarı performansı ve seçimlere ait beklenti-değer modeli	16

KISALTMALAR LİSTESİ

- OMP** : Okuma Motivasyonu Profili
SED : Sosyoekonomik Düzey
TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Günümüzde meydana gelen yenilik ve değişiklikler toplumu oluşturan bireylerin de kendilerini geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bilgi çağı denilen çağın başlamasıyla birlikte bireylerin okuryazar olmaları, günlük hayatlarını devam ettirebilmeleri, istedikleri başarıyı elde edebilmeleri, teknolojiye uyum sağlayabilmeleri, toplumsal çevre oluşturabilmeleri, boş zamanlarını daha verimli geçirebilmeleri gibi yaşam gerçeğinin pek çok alanında yeterli bir seviye olmaktan çıkmaktadır. Okuryazar olmanın ötesinde dört temel dil becerisinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu temel dil becerilerinin başında da “okuma” gelmektedir.

“Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir.” (Demirel, 2003, s.78). Sever’e (2004, s.14) göre ise, “Okuma, yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır.”

“Günümüzde okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşıldığı gibi, anlam kurma okuyucunun ön bilgilerini kullanarak öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır. Öyleyse anlam kurmanın gerçekleştirilmesi, okutunun okuyanın iyi anlamasına, konusunu iyi bilmesine, farklı yöntemler kullanmasına bağlı olduğu kadar; okuyucunun nitelikli katılımına da bağlıdır.” (Akyol, 2011).

Sözlükte okuma kavramı, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek olarak tanımlanmıştır (TDK, 2009, s.1494). Oğuzkan, Kavcar ve Sever’e göre ise (1997, s.41) “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.”

Güneş’e (1997, s.4) göre okumanın tanımları arasında en yaygın olan özelliklerinden birisi de okumanın birçok becerileri kapsayan karmaşık bir davranış olduğu inancıdır. Okuma süreci incelendiğinde birçok zihinsel mekanizmanın bu sürece katıldığı ve bunların aynı anda eşgüdüm içinde çalıştıkları görülür. Okuma süreci sırasında etkin rol oynayan zihinsel mekanizmalar arasında hafıza, dikkat, işitsel algılama, üst düzey dil becerilerinin kullanımı vb. birçok mekanizma sayılabilir.

Okuma sürecinde kullanılan bu zihinsel mekanizmaların yanında okumayı etkileyen duygusal mekanizmalardan da söz edilmektedir. Bu duygusal mekanizmalardan biri de motivasyondur. Akyol (2011, s.5), Baker ve Wigfield’e (1999, s.452) göre okuma, çocukların yapmayı ya da yapmamayı tercih edebilecekleri bir etkinlik olduğundan

motivasyon gerektiren bir faaliyettir. Motivasyon okumayı öğrenmede ve geliştirmede anahtar faktörlerden birisidir. Bir okuyucu güçlü bilişsel becerilere sahip olsa bile okumaya yönelik motivasyonu yeterli düzeyde değilse okumaya yeterince zaman ayırmamaktadır.

Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem ve ağırlık verilmektedir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi ilkökul düzeyinde çok önemlidir. Okuma becerisi gelişmiş öğrenciler; düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan bireyler olarak hayata hazırlanmış olacaktır. İlkokulda okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince yerine getiremeyenler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2011).

Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük yaşantı açısından önemlidir. Çok yönlü bir eylem olan okumanın bireye ve topluma katkıları da çok büyüktür. Bireyin zihinsel gelişimini sağlayan, ufkunu genişleten, her alanda bilgiye ulaştırılan, öğrencileri okuldan ve öğrenmeden uzaklaştırmayan dinamik bir süreçtir. Bu sürecin sonunda bireyler de okuma sayesinde edindikleri becerileri kullanarak toplumun olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaklardır.

Öğrencinin psikolojik yapısı, iyi bir okuma düzeyinin elde edilmesinde etkili unsurlardan birisidir. Zihnin algılama ve düşünme süreçlerinde belli bir düzeye ulaşan öğrencinin duygusal olgunluğa kavuşturulması da çok önemlidir (Demirel, 2003, s.77). Akyol'a (2009) göre her çocuğun, okumanın haz duyulacak bir etkinlik olduğunu keşfetmesi ve başarıyı tatması amaçlanmalıdır.

Okuma ve ilgili becerilerin mekanik olarak kazandırılmasının yanı sıra çocuklarımıza okumayı sevdirmek de oldukça önemli bir sorumluluktur. Okumayı sevmek, ilgi duymak ve motive olmak çocuklarımızın yalnız başlarına kazanabileceği davranışlar değildir. Aileler, öğretmenler, yöneticiler, akranlar vb. bu hususlarda çocuklarımıza en üst düzeyde yardımcı olmak zorundadır (Akyol, 2009, s.17).

Çocukların okumayı sevmeleri için bazı prensipler göz önünde bulundurulmalıdır (Akyol, 2009, s.17-18):

1. Çocuğun günlük hayatıyla özdeşleşen okuma etkinlikleri düzenlenmeli, seçilen hikâyelerin ve diğer metinlerin kahramanları, görsel öğeleri, çocuğun kültüründen bir şeyler içermelidir.
2. Çocukların farklı metinler (hikâyeler, fabllar, biyografiler, şiirler, bilimsel kurgular, hayal ürünü anlatımlar vb.) okumaları sağlanmalıdır.
3. Okumayı olumlu yönde etkileyecek bir çevre oluşturmak gerekir. Örneğin sınıf kitaplıkları oluşturulmalı, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri için fırsatlar

sağlanmalı, gazete ve diğer güncel kaynaklardan yararlanmalarına fırsat verilmelidir.

4. Her çocuğun okumanın haz duyulacak bir etkinlik olduğunu keşfetmesi ve başarıyı tatması amaçlanmalıdır. Bunun için çocukları meraklandıracak ve motive edecek etkinlikler düzenlenmelidir.

Bu etkinliklerin yanı sıra motivasyon; okumayı öğrenme, geliştirme, okumaya verilen değer ve okuyucu benlik algısı açısından anahtar faktörlerden birisidir. Motivasyonun tanımlarına bakacak olursak, Türkçe Sözlükte motivasyon, güdülenme olarak belirtilmekte ve kavrama ilişkin iki tanım bulunmaktadır. Birinci tanımda güdülenme “Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile işe geçmesi, motivasyon.” olarak ifade edilmektedir. İkinci tanımda ise “Canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği.” (Türkçe Sözlük, 2009, s.804) şeklinde tarif edilmektedir. Psikoloji Sözlüğü ise motivasyonu, “En genel anlamıyla organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir.” (Budak, 2003) şeklinde açıklamaktadır.

Atkinson ve Hilgard’a (1995, s.435) göre motivasyon, davranışa enerji veren onu yönlendiren faktörlere denir. Motivasyonun kaynağı aslında bireyin, fizyolojik, psikolojik ya da toplumsal gereksinimleridir. O halde motivasyon, belirli bir durumda belirli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışları gösterebilmek için bireyi harekete geçiren itici bir güçtür diyebiliriz (Balaban, 2006, s.169). Bir başka ifadeyle motivasyon bireyleri davranışa yöneltten nedenlerle ilgilidir. Bireyler herhangi bir davranışa içsel veya dışsal nedenlerden dolayı yönelebilirler.

Motivasyon insanı hareket ettiren, insana enerji veren güçtür. Öğrenci ve öğrenme açısından düşünüldüğünde motivasyon, öğrencinin öğrenmeye istek duymasını sağlayan çabanın yönü olarak düşünülebilir. Ancak motivasyon genel bir yapı olmaktan ziyade derslere, konulara, alanlara göre farklılaşmaktadır (Yıldız, 2010, s.29). Geniş bir kapsam olan motivasyonun içerisine okuma da dâhildir.

Guthrie ve Wigfield, (2000, s.405) okuma motivasyonunu, “Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” olarak ifade etmektedir. 1990'lara kadar okuma motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Motivasyonun, bireylerin bir etkinliği tercih etmesini ya da etmemesini belirleyen bir faktör olması araştırmacıların motivasyon konusuna yönelmelerinde etkili olmuştur (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998).

Yüksek motivasyonlu okuyucular kendi kendilerine karar vermede ve kendi okuma fırsatlarını oluşturmada daha başarılıdır. Bu öğrenciler okumaya karşı isteklidirler ve merak, duygusal tatmin, ilgi, sosyal değişiklik gibi birçok kişisel sebeplerle okumak için

seçim yaparlar (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996). Guthrie'ye (1996) göre, yüksek motivasyonlu okuyucular kendi okuryazarlık öğrenme fırsatlarını oluştururlar ve böyle yaparak okuryazarlığı öğrenen bireyler olarak kendi kaderlerini belirlerler (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996).

Son yıllarda ortaya çıkan bir takım teoriler, benlik algısı becerisi ve göreve verilen değer motivasyon ve görev sorumluluğunun ana belirleyicisi olduğunu iddia etmektedir. Örneğin, Eccles (1983) motivasyonun bireyin başarı ya da başarısızlık beklentisi tarafından güçlü bir şekilde etkilendiğini belirten "beklenti-değer" teorisini geliştirmiştir. Eccles'in teorisinin beklenti bileşeni, yetenekli olduğuna inanan öğrencilerin ve yetenekli okuyucuların bu tarz fikirlere inanmayan bireylerden daha iyi performans gösterdiklerini iddia eden bir takım araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Bunlara ek olarak, okumanın değerli ve önemli olduğuna inanan öğrenciler okuma becerisi için daha planlı ve gayretli bir şekilde çaba göstermektedirler (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996).

Motivasyonun psikolojik modelleri yukarıda da belirtildiği gibi alan üstüne yoğunlaşmıştır. Bilişsel modellerden bir grup da motivasyonu iki eşit yapıya sahip görür; beklentiler ve değerler. Bu görüşe göre insanlar başarılı bir şekilde tamamlayacaklarına inandıkları şeyi yaparlar ve tamamlayamayacakları şeylerden kaçarlar. Bu, insanların değer verdikleri görevi üstlenmeleri ve daha az değer verdiklerinden kaçma eğilimi göstermeleriyle dengelidir. Değer verdiklerini yapabileceklerine inanırlar. Jack'a (1998, s.4) göre öğrencilerin bilgi ve mutluluk sebebi olarak okumayı öğrenmenin değerine inandığı ideal bir sınıfta, okumaya yüksek değer verilir. Böyle bir sınıfta da başarı-başarısızlık sonuç beklentilerinin ötesine geçilerek zor kitaplar okunur. Öğrenciler sık sık zor kitaplar okumayı dener çünkü emeklerinin sonucuna değer verirler (Aktaran, Sancı, 2002).

Ford (1992) ve Winne (1995) gibi motivasyon teorisyenlerinin araştırması da, "beklenti-değer teorisini" üzerine temellendirilmiştir. Ford'un motivasyon teorisi insanların başarılı olabilir olarak algıladıkları ve değer verdikleri hedefleri elde etmek için girişimde bulunacaklarını iddia eder. Benzer bir şekilde, Winne okuyucuyu "idealist okuyucu" olarak görür ve okumayı kişisel bir değer ve önem olarak algılar. Ford ve Winne'in teorik çalışmasında okuma motivasyonu, kişisel benlik algısı ve okumaya verilen değer olarak tanımlanır. Teori ve araştırma, okumada düşük motivasyon okuyucu olarak zayıf benlik algısı ve düşük değer belirleme ile bağlantılı iken; okumada yüksek motivasyon kavramının pozitif benlik algısı ve yüksek değer belirleme ile bağlantılı olduğunu destekler. Motivasyon teorisinde benlik algısı ve değer konusu üzerine vurgunun sebebi, bu iki faktörü de değerlendirmek için ölçme araçlarına sahip olmanın önemli olmasıdır (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996).

Günümüzde motivasyonu belirleyen temel yapıların inançlar, değerler ve amaçlar olduğu kabul edilmektedir. Bu görüşe göre motivasyon insanın dışında değildir; belirli bir bağlamda insan tarafından üretilmektedir (Murdock, 2009:434; aktaran, Yıldız, 2010). Bir işi yapabilmek açısından önemli olan motivasyon, okuma becerisi açısından da vazgeçilmez unsurlardan biridir. Bireylerin bir işi isteyerek yapmalarının başarılarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Okuma gibi son derece önemli olan bir becerinin de isteyerek yapılması, bireyin okumaya verdiği değeri ve okuyucu benlik algısını etkileyecektir. Bu çalışmada okuma motivasyonu bu iki kavram çerçevesinde ele alınmıştır. Okumaya verilen değer, bireylerin okumayı ne kadar önem vererek yaptıklarını ifade eden bir kavramdır. Okuyucu benlik algısı ise, bireylerin kendilerini nasıl bir okuyucu olarak gördüklerini belirten bir kavramdır. Okumaya verilen değer ve okuyucu benlik algısının bireylerin inançları, değerleri ve amaçlarına göre değişkenlik göstereceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okuma motivasyonu bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bunlar sosyoekonomik düzey, sınıf düzeyi ve cinsiyettir.

“Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır.” (Demirel, 2003, s.77). Bununla birlikte Türkiye’deki gelişmelere bağlı olarak şehirde yaşayan insan sayısı artmakta ve büyük şehir sayısı çoğalmaktadır. Büyük şehir ortamında sosyoekonomik ve sosyo kültürel şartlara bağlı olarak ailelerin yapısı eğitim ve kültür yönünden farklılıklar göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek, çocuğa her yönüyle iyi bir ortam sağlayabilecek kadar geliri olan aileler çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine daha fazla katkı sağlayabilmektedirler. Anne babası okuma yazma bilmeyen, kitaptan uzak bir ortamda bulunan çocuklarla iyi eğitilmiş anne babaların çocukları arasında dil gelişimi açısından farklılıklar olacağı kabul edilmektedir. Bireyler arasında kültürel ve yaşam deneyimleri bakımından önemli farklılıklar oluşturan sosyoekonomik düzey değişkeninin okuma açısından da belirleyici bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma motivasyonları ile ilgili bir değişken sınıf düzeyleridir. Eccles, Wigfield ve Schiefele (1998) okuma motivasyonunun, orta çocukluktan ergenliğe doğru ilerleyen süreçte önemli ölçüde değiştiğini belirtmektedir. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeylerinin farklı olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma motivasyonları ile ilgili diğer bir değişken de cinsiyettir. Kızların ve erkeklerin okuma başarılarında ve okuma motivasyonlarında bazı farklılıklar olduğu bilinmektedir (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld, 1993). Cloer ve Pearman’ın (1993) yaptığı cinsiyet farklılıkları analizine göre, ortaokulda okuyan kız öğrenciler ile ilkokulda okuyan kız öğrenciler karşılaştırıldığında, eğlenmek amaçlı yaptıkları okumaya karşı

tutumları anlamlı ölçüde değişmemesine rağmen; erkeklerin eğlenmek amaçlı ve akademik okumaya karşı tutumları dördüncü sınıfta önemli ölçüde azalmıştır (Cloer ve Dalton; 1999). Bu bağlamda düşünüldüğünde sosyoekonomik düzey gibi sınıf düzeyi ve cinsiyet farklılıklarının da okumaya yönelik bilişsel, duyuşsal ve motivasyona dayalı süreçlere etkisinin üzerinde durulması gerektiği görülmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Okuma, öğrencinin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen çok önemli bir beceridir. Okumadan beklenen faydanın gerçekleşmesi için öncelikle öğrencinin okumaya yönelmesi gerekmektedir. Öğrenciyi okumaya yönelten nedenler okuma motivasyonunu gündeme getirmektedir. Bireylerin bir etkinliğe yönelmesinde en temel bir faktörlerden birisi olan motivasyon öğrencilerin okumaya yönelmelerinde ve iyi bir okuyucu olmalarında da etkili olan dinamiklerin başında gelmektedir.

Öğrencileri okumaya yönelten motivasyonla ilgili öğrencilerin okumaya verdikleri değer, okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonlarının cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzeyden etkilenip etkilenmediğini ortaya koymak araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

1. 1. 1. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu amacı gerçekleştirebilmek için araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Öğrencilerin okuyucu benlik algıları, okumaya verdikleri değer ve okuma motivasyonları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin okumaya verdikleri değer cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterir mi?
3. Öğrencilerin okuyucu benlik algıları cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterir mi?
4. Öğrencilerin okuma motivasyonları cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterir mi?
5. Öğrencilerin hikâye türündeki metinleri okumayla ilgili görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri okumayla ilgili görüşleri nelerdir?
7. Öğrencilerin genel okumayla ilgili görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Dünyada son yıllarda okuma alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma motivasyonuna yönelik çalışmaların önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Okuma

motivasyonu ile ilgili var olan araçların hiç biri okuma motivasyonunu değerlendirmek için nicel ve nitel yaklaşımları bir arada kullanmamıştır. Okuma Motivasyonu Profili grupla uygulanan araştırma ölçeği ile bireysel görüşme bilgilerini birleştirdiği için, öğrencilerin okuma motivasyonunun kişisel boyutlarını bütün yönleriyle araştıran faydalı bir ölçme aracıdır. Bu araştırmada uluslararası geçerliliği olan bir ölçme aracı ilk kez kullanılacaktır.

Türkiye’de okuma eğitimi, Türkçe dersinin beş öğrenme alanından biri olarak müfredatta yerini almış bulunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2009) okumaya ilgili yapılan açıklamalar ve okuma öğrenme alanının kazanımları incelendiğinde bilişsel ağırlıklı bakış açısının baskın olduğu görülmektedir. Stipek’e (1996) göre motivasyonun doğrudan ölçülemeyen bir faktör olması ve bilişsel hedeflerin kazanılma düzeylerinin motivasyonla ilgili hedeflerin kazanılma düzeyine göre daha kolay belirlenebilmesi eğitimcilerin motivasyon konusuna mesafeli durmalarına neden olmaktadır.

Ayrıca bu araştırma, motivasyonun oldukça bireyselleştirilmiş yapısından dolayı, bir öğrencinin yanıtlarının dikkatli bir şekilde incelenmesi, okuma eğitimi için daha anlamlı motivasyonel kavramları oluşturmak için görüşler sağlayacaktır. Bu kavramlar “okumaya verilen değer” ve “okuyucu benlik algısı”dır. Öğrencilerin okumaya ne kadar değer verdikleri ve okuyucu olarak kendilerini nasıl gördükleri tespit edildiğinde, öğretmenler ve aileler çocuklarını sonuçları dikkate alarak daha doğru yönlendirebileceklerdir. Öğretmenler ayrıca okuma motivasyonu ölçeğindeki bireysel bir soruya verilen sınıf cevaplarını analiz ederek, örneğin; eğer çocuklar evde nadir okuduklarını söylüyorlarsa, evde okuma programı uygulayabilecek ya da evde okumanın önemini tartışabilecektir. Aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı çerçevesinde okuma becerisine yönelik okuma istekliliğini artırmak, okumayı bir yaşam biçimi haline getirmek, çocukların ilgi alanlarına yönelik daha iyi tavsiyelerde bulunabilmek için daha detaylı çalışmalar yapılabilecektir. Bu bakımdan düşünüldüğünde öğrencilerin okuma motivasyonlarının yani okumaya verdikleri değer ile okuyucu benlik algılarının incelenerek cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzeyden etkilenip etkilenmediğinin değerlendirilmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Trabzon’da ilkököl 2, 3 ve 4. sınıfa devam eden, araştırma grubuna dâhil edilen öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, uyarlanmış ölçme aracıyla toplanan nicel ve nitel verilerle sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, dâhil edildikleri sosyoekonomik düzeyi temsil etmektedir.
2. Bütün katılımcılar veri toplama araçlarını aynı şartlarda tamamlamıştır.
3. Katılımcılar veri toplama araçlarına gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap vermiştir.

1. 5. Tanımlar

Araştırmada geçen temel kavramlar, araştırmada kullanıldıkları anlamları bakımından tanımlanmıştır.

Benlik: Bireyin kendisiyle ilgili temsillerinin bütünü; kişinin kendisini algılama veya değerlendirme tarzı (Cevizci, 2010).

Değer: Genel olarak, bir nesneye; varlığa ya da faaliyete, ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden, tanınan önem ya da üstünlük derecesi (Öncül, 2000).

Motivasyon: Organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir (Budak, 2003).

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011, s.1).

Okuma Motivasyonu: Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000:405).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde araştırmanın konusu ve amacına yönelik olarak, okuma, motivasyon, okuma motivasyonu, beklenti-değer teorisi, okuyucu benlik algısı, okumaya verilen değer ve araştırmanın değişkenleri olan sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey hakkında teorik bilgiler verilecek olup, okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalara yer verilecektir.

2. 1. 1. Okuma

Okuma bireylerin sosyal, dilsel, bilişsel, duyuşsal ve eğitimsel gibi birçok yönden gelişimlerini etkileyen bir süreçtir. İnsanın kaliteli bir yaşam sürdürebilmesi için gerekli olan bu becerilerin kazandırılmasında okumanın ayrı bir yeri vardır.

İnsan yaşamında önemli bir yeri olan okuma kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu yapılan tanımlar içerisinde okumanın bir veya birkaç yönü ele alınarak açıklamalar yapılmıştır. Okumayı “Yazılı veya basılı işaretleri, belli kurala uyarak seslendirmek.” olarak ifade eden Razon, (1982:19) okumanın fiziksel süreçleri üzerinde durmuştur. Bazı okuma tanımlarında kavrama, anlama ve algılama kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Örneğin, Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997:41) okumayı “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci.” olarak tanımlarken; Göğüş, (1978:60) “Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak.” biçiminde tanımlamaktadır.

Yukarıda okumayla ilgili tanımlarda örneklendirilen çözümlene ve anlamaya yönelik vurguların yanı sıra okumanın daha çok yorumlayıcı bir süreç olarak ifade edildiği tanımlar da bulunmaktadır. Harris ve Sipay (1990:10) okumayı, “Yazılı dili anlamlı bir şekilde yorumlamak” şeklinde ifade etmiştir.

Okumayla ilgili tanımlarda ağırlıklı olarak üzerinde durulan anlama ve yorumlamanın da ötesinde günümüzde okumaya yeni anlamlar yüklenmekte; okuma anlam kurma süreci olarak kabul edilmektedir. Bu yeni yaklaşımı çok açık bir şekilde ifade eden Akyol (2011:1) okumayı, “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci.” olarak ifade etmektedir. Okumayı yapılandırmacı yaklaşıma göre açıklayan Güneş'e (2009:3-4) göre okuma süreci görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi beynin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat

yoğunlaşarak kelimeler tanınmakta ve cümleler anlaşılmalıdır. Cümle ve paragraflarda ilgi duyulan önemli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgi okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilerek yeniden anlamlandırılmaktadır.

Okuma becerisi, bireylerin ilkokula başladıktan itibaren kazanmaya başladıkları, hayatın hemen hemen her alanında etkin bir yeri olan becerilerden biridir. İlk ve ortaokul düzeyinde önce temel okuma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirme ve kelimeleri daha hızlı tanıyarak akıcı okumaları üzerinde durulmaktadır. Ardından zihinsel sözlük geliştirme, okuma ve anlama hızını artırma çalışmaları yapılmaktadır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrencilere çok sayıda metin ve kitap okutulmaktadır. Okuma becerisi, zamanla gelişen ve eğitim sonucunda kazandırılan bir davranıştır. Okuma; dil ve zihinsel becerileri geliştirme, düşüncüyü zenginleştirme ve geleceği yapılandırma çalışmalarının başında gelmektedir (Güneş, 2012).

Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, öğrencilerin derslerde ve çeşitli alanlarda başarılı olmaları için okuma becerilerini yeterince geliştirmeleri gerekmektedir. Okuma becerilerinin gelişiminin, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması ve günlük hayattaki önemini Akyol (2011:2) ve Güneş (2013:128) şu şekilde açıklamışlardır: Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma anlama becerilerini gerekli kılmaktadır.

Bir öğrencinin okuduğu kitaptan ne öğrenip öğrenmediği, zekâsından çok okuma ilgisine bağlıdır. Okuma belli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirildiğinde daha verimli bir süreç ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okuma ilgisi öğrencinin kitabı okumasında doğrudan belirleyici olmaktadır. Örneğin ilgiye dönük bir kitap, aynı güçlük düzeyindeki diğer bir kitaba göre daha kolay anlaşılmakta ve okunmaktadır. İlgi çekici olmayan bir kitap öğrenciyi zor gelmekte ve öğrenci kitabı okumamaktadır. Bu nedenle öğrencinin okuma ilgisi dikkate alınmalıdır.

Kişisel, sosyal, siyasal ve akademik nitelikleri bir bütün olarak ele alındığında, okumanın insan yaşamı için vazgeçilmez bir değeri olduğu anlaşılmalıdır (Yıldız, 2010). Ancak insanların okumanın değerinden faydalanabilmesi için öncelikle okumaya yönelmeleri gerekmektedir. Bu durum insanların bir etkinliğe katılmaları ve kendilerini vermelerini sağlayan en temel değişken olan motivasyonu, okuma açısından düşünüldüğünde ise okuma motivasyonunu gündeme getirmektedir.

2. 1. 2. Motivasyon

Okuma motivasyonu kavramını anlamak için öncelikli olarak motivasyon kavramını tanımlamamız gerekir. Türkçe Sözlük'te motivasyon, güdülenme olarak belirtilmekte ve kavrama ilişkin iki tanım verilmektedir. Birinci tanımda güdülenme "Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile işe geçmesi, motivasyon." olarak ifade edilmektedir. İkinci tanımda ise "Canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği." (Türkçe Sözlük, 2009:804) şeklinde tarif edilmektedir. Psikoloji Sözlüğü ise motivasyonu, "En genel anlamıyla organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir." (Budak, 2003) şeklinde açıklamaktadır. Motivasyon benzer şekilde bir amaca yönelik davranışları ve niyeti harekete geçiren bir dürtü (Harmer, 2001; Ryan ve Deci, 2000), istekle birlikte amaca ulaşmak için bir arzu (Ames ve Ames, 1990); insanların sarf ettikleri gücün ve yaptıkları seçimlerin derecesi (Keller, 2001); öğrenme ve bilgi için insanların sürdürdükleri araçların yakıtları olarak tanımlanmaktadır (Atkinson, 2000).

Motivasyon tanımlarında ihtiyaç veya beklenti, davranış, amaç ve dönüt terimlerine yer verilmekte olup; itici güç kavramı sıkça kullanılmaktadır. Çünkü motivasyonun oluşması için davranışların uyarılması, seçimi, yönlendirilmesi ve devamı için itici bir güç gerekmektedir (Biehler ve Snowman, 1997). Diğer bir ifadeyle bireyin uyarıcıların etkisiyle harekete geçmeyi istemesi ve davranışta bulunmasıdır.

Motivasyonun insanların bir şeyler yapmalarına karar vermeleri, bu davranışı istekli olarak ne kadar sürdürdükleri, gerçekleştirmek için ne kadar çaba harcadıkları ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Dörnyei, 2001). Steers ve Porter'da (1991) motivasyonla ilgili davranış, hareket ve süreklilik olmak üzere üç tema belirleyerek bu tanımları desteklemiştir (Akt: Büyükyazı, 2007). Bu temalar adı altında motivasyon, bireylerin davranışlarının sürekliliğini, durumunu ve amaca ulaşmaya yönelik harcadığı gücü açıklayan bir kavramdır.

Yapılan araştırmalar motivasyonun duyuşsal, sosyal ve bilişsel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Relan, 1992). Bu nedenle davranışlara yönelik ilhamlarını ve güdülerini kaybetmiş motivasyonu olmayan insanlara nazaran motivasyonu olan kişiler bir amacı gerçekleştirmek için sonuna kadar aktif haldedir. Williams ve Burden'da (1997) motivasyonu meydana getiren anahtar öğeleri ilgi, merak ve bir şeyi başarma arzusu olarak belirtmiştir. Bu öğelerde duyuşsal, bilişsel ve sosyal faktörlerle iç içe geçmiştir.

Motivasyon tanımlarının ortak yönlerine bakıldığında; bireyi harekete geçiren ya da davranışı başlatan ve yönlendiren bir istek ya da itici bir güç, ilgili hedefe yönelme ve davranışın sürdürülebilirliği göze çarpmaktadır. Özetle, bir şeyi sevdirmek motivasyon için yeterli değildir. Aynı zamanda bu ilgi sürekli olmalı ya da sürdürülebilir hale getirilmelidir.

Bunlara ek olarak amaca yönelik sürdürülebilir ihtiyaç ve istekler zaman ve gayretle bağlantılı olmalıdır.

Okuma, öğrencilerin yapmak ile yapmamak arasında tercihe yönelten ve çaba gerektiren bir beceridir. Bu açıdan okuma becerisi motivasyon gerektiren bir süreçtir. Eğitim hayatı boyunca motivasyon bireye sağladığı katkı bakımından göz ardı edilemeyen bir yapıdır. Motivasyonun alana özgü olması gerektiğini dile getiren Wigfield ve Guthrie (1995) okuma için motivasyonu kavramsallaştırmaya çalışmış ve okuma motivasyonu ayrı bir alan olarak ele alınmıştır. Okumayı öğrenmede motivasyonun önemli bir rolü olduğunu destekleyen çok sayıda araştırma vardır (Deci ve Ryan, 1985; Dweck ve Elliot, 2005; McCombs, 2001). Yapılan araştırmalarda, ilköğretim düzeyinde motive edilen çocukların okumaya daha çok zaman ayırdıkları belirtilmiştir (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Morrow, 1992; Wigfield ve Guthrie, 1997). Aynı zamanda okumaya motive edilen ve daha çok zaman harcayan çocukların diğer çocuklara nazaran daha iyi okuyucular oldukları görülmüştür (Anderson ve diğerleri, 1988; Morrow, 1992). Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi aşamasında güdüleyici yöntemlerin kullanılması gerekir. Çocukları okumaya daha çok teşvik etme, okumaktan zevk almalarını sağlama, okuduklarını paylaşmaları ve okuyucu olarak kendilerini değerli hissetmelerini sağlama hususunda motivasyona yönelik çalışmalar yapılabilir.

Motivasyon öğrencilerin okumaya karşı görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir. İlgili okuyucular çeşitli şekillerde okumaya motive edilirler, önceki deneyimlerinden edindiği bilgilerden yararlanarak yeni anlayışlar oluştururlar. Böylece okuma sayesinde farklı sosyal etkileşimlere katılırlar. Çünkü, okumaya karşı motive edilmiş bireyler okumayla daha çok ilgileneceklerdir (Guthrie, Van Meter, Mccann, Wigfield, Bennett, Poundstone, Rice, Faibisch, Hunt ve Mitchell, 1996) ve okumaya karşı olumlu görüş belirteceklerdir (Athey, 1982; Mathewson, 1994; Mckenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Çocuk, genç ya da yetişkin her bireyin okumayı tercih etmelerinin ana sebebi öncelikle duygusal yansımalarıdır/etkilidir (Smith, 1988). Bu nedenle okuma motivasyonu üzerinde durulması gereken süreçlerden birisidir.

2. 1. 3. Okuma Motivasyonu

Son yıllarda genel olarak okuma kavramıyla ilgili bireylere sadece okuma öğretmenin yeterli olmadığını, önemli olan onları hayat boyu okuryazar bir birey haline getirmek olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle okuma eğitimcileri çocukların akademik başarı ve davranışlarını etkileyen faktörlerin nelerden etkilendiğine daha çok ilgi duymaktadır. Okuma ediniminin sadece bilişsel boyutunun olmadığı duyuşsal boyuttan da

etkilendiği araştırmalarda belirtilmiştir (Applegate ve Applegate, 2004; Sever 2004; Guthrie ve Wigfield, 2000; Lau, 2009).

Okumanın bilişsel yönleriyle ilgili çok fazla araştırma olmasına rağmen (Guthrie ve Wigfield, 2000), motivasyonun okuma becerisindeki rolüyle ilgili daha az çalışma yapılmıştır (McQuillan, 1997). Motivasyonun, bireylerin bir etkinliği tercih etmesini ya da etmemesini belirleyen bir faktör olması araştırmacıların motivasyon konusuna yönelmelerinde etkili olmuştur (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1988). Günümüzde motivasyonu belirleyen temel yapıların inançlar, değerler ve amaçlar olduğu kabul edilmektedir. Bu görüşe göre motivasyon insanın dışında değildir; belirli bağlamda insan tarafından üretilmektedir (Murdock, 2009:434). Bu açıdan düşünöldüğünde Guthrie ve Wigfield, (2000:405) okuma motivasyonunu, “Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” olarak ifade etmektedir.

Öğretmenler çocukların okuma isteklerinin ve miktarlarının motivasyonla ilişkili olabileceğinin farkına varmışlardır. Yapılan araştırmalar, okuma motivasyonu yüksek olan ilkokuldaki çocukların motivasyonu düşük olan çocuklara göre okumaya daha fazla zaman ayırdıklarını göstermiştir (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Morrow, 1992; Wigfield ve Guthrie, 1997). Başka bir çalışma okumaya daha fazla zaman ayıran çocukların daha az zaman ayıran çocuklara göre daha iyi okuyucular olduğunu ve anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Okuma motivasyonu çocukların yaşam boyu okuyan bireyler olarak yetişmelerinde gereklidir (Morrow, 1992; Wang ve Guthrie, 2004).

2. 1. 4. Okuyucu Benlik Algısı

Motivasyon okuma eğitiminin bütönlüyci bir parçasıdır. Okuma motivasyonunun boyutlarından biri olan okuyucu benlik algısı, bireylerin okuma becerisiyle ilgili kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ile ilgili bir kavramdır. Araştırmalar okumanın insanların kendilerini ve çevrelerini algılama şekillerini değiştirip; benlik kavramlarını ve saygılarını yükseltip kişiliklerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır (Dökmen, 1994:42).

Okuyucu benlik algısı, bu araştırmada kullanılan OMP ölçeğinin iki alt boyutundan birisidir. Okuyucu benlik algısına odaklanan sorular, öğrencilerin okumada öz algılama yeterlilikleri ve akranlarına göre öz algılama performanslarına ilişkin bilgiyi ortaya koymak için tasarlanmıştır.

Bu ölçek, öğretmenlerin öğrencilerinin okuma becerisiyle ilgili derinlemesine bilgi sahibi olabilmeleri için yol gösterici bir niteliğe sahiptir. Örneğin, okuyucu benlik algısı boyutunda daha düşük puana sahip olan öğrenciler için, başarılı ve etkili okumaya vurgu yapan okuma etkinliklerinden faydalanabilirler. Yeterlilik duygusunu oluşturabilmek için ona yönelik kitaplar seçebilirler.

2. 1. 5. Okumaya Verilen Değer

Okuma motivasyonunun diğer bir boyutu olan okumaya verilen değer, okuyucuların günlük yaşamlarında okumaya ne kadar yer verdikleri ve ne sıklıkla okuma yaptıklarına dair bilgilerin elde edildiği bir kavramdır. Okumaya verilen değere ilişkin sorular, öğrencilerin okuma görevlerine, okuma aktivitelerine, özellikle de okumayla uğraşma ve okuyarak vakit geçirme sıklıkları açısından, ayrıca okumayla ilgili etkinliklere (arkadaşlarıyla hikâyeler hakkında konuşma, okuduğunu anlama sorularına cevap verme, öğretmenin sesli okuma yapması, ...) verdikleri değer hakkındaki bilgiyi ortaya koymak için tasarlanmıştır.

Okuyucu benlik algısında olduğu gibi, öğretmenler okumaya verilen değer boyutunda daha düşük puana sahip olan öğrencileri okuma becerisi için önemli/anamlı amaçlara vurgu yapan etkinliklere yönlendirebilirler. Örneğin, öğretmen öğrencisinden ilgi alanına göre evcil bir hayvana nasıl bakılacağını anlatan bir kitap okumasını isteyebilir ya da öğrenciyi sınıf oyunlarına, etkinliklerine dâhil edebilir. Çocukların belli bir konu hakkında okudukları bilgileri birbirlerine öğrettikleri anlamlı işbirlikçi grup aktiviteleri uygulayabilir. Öğretmen ayrıca yemek tarifi hazırlama, el işçiliği isteyen projeler tasarlama ya da bilimsel bir deney yapma gibi okuma eğitimlerini gerekli kılan projelere öğrencileri dâhil edebilir. Böylece öğrencilerin okumanın önemli ve onlar için gerekli bir beceri olduğunun farkına varmalarını sağlayacaktır.

Okuma becerisiyle ilgili literatüre yeni kavramlar kazandırma açısından okumaya verilen değer ve okuyucu benlik algısı iki önemli bileşenlerdir.

2. 1. 6. Beklenti Değer Teorisi

Beklenti-değer ve bu yapılar temel alınarak oluşturulan teorik modeller psikoloji alanında özellikle de başarı motivasyonu alanında uzun bir geçmişe sahiptir (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece ve Midgley 1983; Higgins, 2007; Rose ve Sherman, 2007; Weiner, 1992; Wigfield ve Eccles, 1992). Beklenti ve değer kavramları ilk olarak Lewin (1938) ve Tolman (1932) tarafından tanımlanmıştır. Lewin bir etkinliğe verilen değer bireyin ona verdiği önemden nasıl etkilendiği ele almıştır. Tolman ise başarı beklentilerinin farklı alanlardaki işlevini ele almıştır. Rose ve Sherman (2007) beklentileri gelecek hakkındaki inançlarımız olarak tanımlamıştır. Higgins (2007) ise değer kavramını bir eşya, etkinlik ya da kişiye verilen değer açısından ele alarak tanımlamıştır. Daha sonra değer kavramını bir etkinlik veya nesnenin çekiciliği tarafından uyarılan psikolojik deneyim olarak tanımlamıştır. Bir şeye değer vermek onu elde etmeyi istemek

anlamına gelmektedir. Bu sebeple, Higgins değeri sadece bir inanç olarak değil, aynı zamanda motivasyonel bir güç olarak görülmektedir.

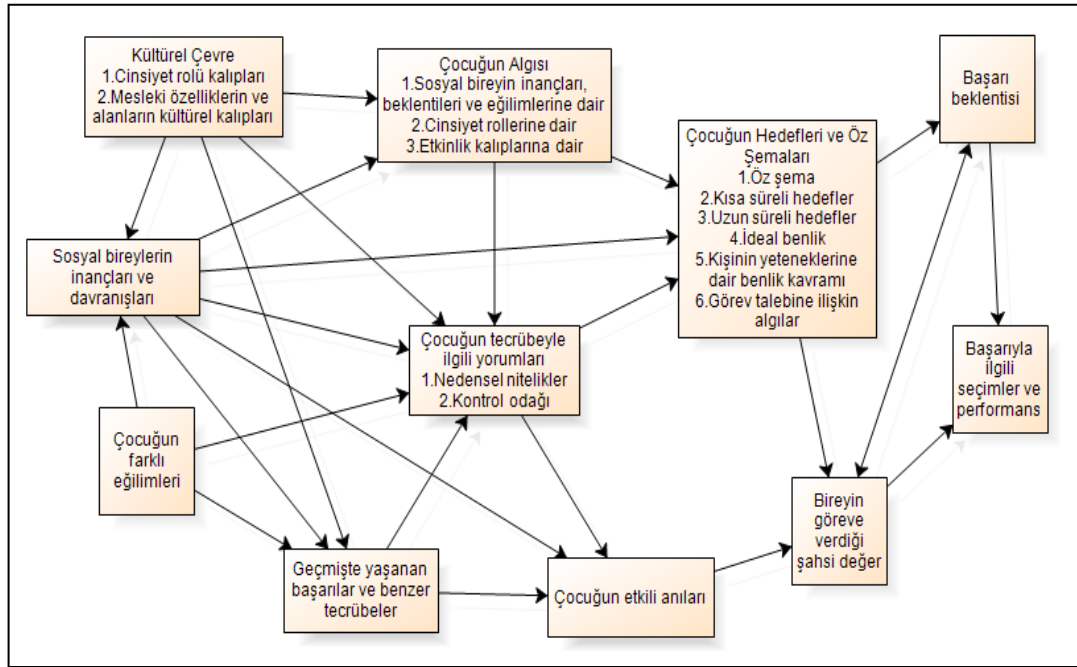
Başarı motivasyonu teorisyenlerinin açıklamaya çalıştığı konulardan bazıları başarı alanlarının seçimi, bu alanların sürdürülebilirliği, onları yürütmedeki gayret ve etkili performans gösterebilmedir (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996, akt. Wigfield ve Eccles, 2000). Motivasyonun seçimi, sürdürülebilirliği ve performans sürecini nasıl etkilediğine dair motivasyon teorisyenlerinin oluşturdukları çeşitli yapılar vardır. Beklenti-değer teorisyenleri bireylerin yaptıkları seçimleri, bunların sürdürülebilirliği ve performans düzeyini bir etkinliğe verdikleri değer boyutu ve etkinliği nasıl gerçekleştireceklerine dair inançlarıyla açıklanabileceğini iddia ederler. Atkinson (1957), bireylerin çok değer verdikleri görevlerin, bireylerin yapılmasını zor buldukları görevler olduğunu ileri sürmüştür. Atkinson ve arkadaşlarının yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, başarının mümkün olduğu durumlarda bir etkinliği yapmak için motivasyonun en güçlü kaynak olduğu ortaya çıkmıştır.

Modern beklenti-değer teorisyenlerinin (Eccles, 1987; 1993, 2005; Eccles ve diğerleri, 1983; Feather, 1982; 1988; Pekrun, 2000; Wigfield ve Eccles, 1992, 2000, 2002) çalışmaları da Atkinson'un (1957, 1964) yaptığı araştırmalara dayanmaktadır. Ancak bazı yönleriyle Atkinson'un beklenti-değer teorisinden farklılaşmaktadır. Bunlardan biri, beklenti ve değer kavramları daha yoğun süreçler ele alınarak tanımlanmıştır ve psikolojik, sosyal ve kültürel faktörlerle daha fazla ilişkilendirilmiştir. İkincisi, bu modeller Atkinson'un teorisinde kullandığı laboratuvar deneylerinden çok; gerçek dünyadaki başarı durumları kullanılarak araştırılmıştır.

Eccles ve arkadaşları beklenti-değer modelinin bireyin başarı performansı ve tercihlerinin doğrudan belirleyicisi olduğunu ve çeşitli psikolojik, sosyal ve kültürel süreçlerden etkilendiğini ileri sürmüşlerdir. Eccles ve arkadaşları yapmış oldukları araştırmada beklentilerin, değerlerin ve onların faktörlerinin tercih, sürdürülebilirlik ve performanstan nasıl etkilendiklerini incelemişlerdir. Ayrıca çocukların beklenti ve değerlerinin gelişimsel dönemini araştırmışlardır.

Beklenti ve değerler, bireyin bir işi yapıp yapamayacağına dair yeterlilik algısı, farklı görevlerin zor olup olmamasına dair algılar, bireylerin hedefleri, öz şemaları, başarılı oldukları olaylarla ilgili anılar tarafından etkilenmektedir. Bu hedefler, inançlar ve anılar da bireylerin etrafındaki diğer kişilerin tutumlar ve beklentilerine ilişkin algılarından ve daha önce yaşadıkları başarılarla ilişkin kendi yorumlarından etkilenir. Çocukların algı ve yorumları ise geniş ölçüde sosyal kültürel faktörler tarafından etkilenmektedir. Bu faktörler daha çok anne-babaların, öğretmenlerin fikirleri ve davranışları, çocukların belli bir alana

yönelik başarıları ve yetenekleri; yaşadıkları kültürel ortamı içermektedir. Bu faktörler ve birbirleriyle ilişkisi aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Eccles, Wigfield ve diğerlerinin başarı performansı ve seçimlere ait beklenti-değer modeli

Eccles ve arkadaşları Atkinson'un (1957) beklenti ve değer kavramlarına ilişkin tanımlarını genişletmişlerdir. Onlar çocukların bir görevi iyi bir şekilde nasıl yapacaklarına dair inançlarını başarı beklentileri olarak tanımlamışlardır. Bireyin kendi becerileri hakkındaki inançlarını başarı beklentilerinden kavramsal olarak ayırmışlardır. Bu inançlar çocuğun mevcut becerileri ve yetenekleri hakkındaki değerlendirmelerini ve diğer öğrencilerle kendilerini nasıl karşılaştırdıklarını ifade eder.

Değerler ise hem daha geniş hem de belirli bir görevle ilgili tanımlamalar içermektedir. Eccles ve diğerleri (1983) değerleri farklı görevlerin özellikleri ve bu özelliklerin bireylerin görevi yapma isteklerini nasıl etkilediği ile ilgili olarak tanımlamışlardır (Eccles, 2005; Eccles ve diğ., 1983; Wigfield ve Eccles, 1992). Higgins'in (2007) tanımında olduğu gibi, bu tanımda görev değerinin motivasyonel yönleri üzerine vurgu yapmaktadır. Bu değerler kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Çünkü her birey aynı etkinliği yapsa bile farklı değerler atfederler. Örneğin matematik dersinde başarılı olabilmek bazı öğrenciler için çok değerli iken; diğer öğrenciler için aynı değere sahip olmayabilir.

Eccles ve diğerleri (1983), öznel görev değerinin dört ana öğelerini ileri sürmektedirler. Bunlar: başarı değeri, içsel değer, fayda değeri ya da görevin yararlı

olması ve görev sonunda elde edilen üründür. Eccles ve arkadaşları Battle'ın (1965, 1966) yaptığı çalışmayı da dikkate alarak "başarı değerini" belli bir görevi iyi bir şekilde yapabilmek için gösterilen önem olarak tanımlamışlardır. Başarı değeri bireyin kişilik özellikleriyle de ilişkilidir. Görevler, bireyler tarafından kendi duygularının merkezi olduğunda ya da kendilerinin önemli yönlerini gösterebilmenin bir ifadesi olduğunda önemli bir hale gelmektedir.

İçsel değer, kişinin yaptığı işten haz alabilmesidir. Bu öge içsel motivasyon ve ilgi kavramlarıyla bazı açılardan benzerlik göstermesine rağmen; bu yapıların farklı teorik temellerden geldiğini bilmek önemlidir. Çocuklar bir etkinliğe içsel olarak değer verdiklerinde, genellikle o etkinlikle derinlemesine etkileşim halinde olurlar ve uzun bir süre devam ettirirler. Okuma becerisi de çocukların içsel olarak değer verdikleri bir etkinlik olduğunda, yaşamları boyunca devam ettirdikleri bir davranış haline gelecektir.

Fayda değeri ya da görevin yararlı olması, bireyin bir görevi gelecekteki planlarına nasıl dâhil edebileceğiyle ilgilidir. Bu öge belli yönleriyle dışsal motivasyonla benzerlik göstermektedir, çünkü bir işin fayda değeri gözetilmeksizin yapılması, yapılan işin bitmesi gereken zaman diliminden daha kısa sürede bitmesine yol açacaktır (Ryan ve Deci, 2000). Oysaki bir etkinlik bireyin bir meslek edinebilme gibi uzun bir uğraş verdiği önemli hedeflerini yansıtabilir. Bu açıdan fayda değeri kişisel hedefler ve benlik duygusuyla bağlantılıdır ve bu yüzden içsel motivasyonla da ilişkilidir.

Görev sonunda elde edilen ürün, bireyin bir görevi bırakmak zorunda kalmasına sebep olan şey olarak nitelendirildiği gibi; bir görevin tamamlanması için ihtiyaç duyulan, beklenen çaba olarak da ifade edilebilir. Eccles ve diğerleri (1983) bu ögenin özellikle seçme aşamasında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan seçimler yapılacak olan görevin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinden etkilenmektedir ve tüm seçimlerin bu özelliklerle ilgili değerlere/maliyetlere sahip olduğu iddia edilmektedir. Çünkü bir tercih diğer seçenekleri yok eder.

Beklenti ve değerler açısından önemli olan sorulardan biri de beklenti ve değer süreçlerinin çocukların gelişimsel dönemlerinde nasıl farklılık gösterdiğidir. Eccles ve Wigfield (1995) ve Eccles ve diğerleri (1993) çocukların beklenti ve değer yapılarına ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın en önemli bulguları: a) çocukların beklenti ve değerlerini 6 yaşına kadar farklı faktörler oluşturmaktadır; b) çocukların belli bir alandaki mevcut yetenekleriyle ilgili fikirleri, başarı beklentileri ve performans algıları aynı faktörle bağlantılıdır ve bu yapıların 6-18 yaş aralığında olan çocuklarda tek bir düşünceyi/kavramı oluşturduğu ileri sürülmüştür; c) Eccles ve arkadaşları tarafından tanımlanan başarı değerlerinin unsurları 5. sınıfta olan ya da daha ileri sınıflarda okuyan öğrenci gruplarında faktörel olarak ayırt edilebilir; d) etkinlik alanları arasındaki yeterlilik ile ilgili fikirler 6

yaşında olan çocuklarda belirgin faktörleri oluşturmaktadır ve bu durum çocukların düşünceleriyle ilişkili olarak etkinlik alanlarında farklılaştıklarını göstermiştir. Örneğin çocukların matematik dersine ilişkin beklenti fikirleri okuma becerisiyle ilgili beklentilerinden çeşitli faktörler açısından farklılık göstermektedir.

Beklenti ve değerlerle ilgili olarak diğer bir soru ise çocukların beklenti ve değer seviyeleri yaşa göre nasıl bir değişiklik gösterdiğidir. Çocukların farklı alanlardaki yeteneklerine dair fikirlerinin ilkökul ve ortaokul çağında azalma göstermesi genel bir olgudur (Dweck ve Elliott, 1983; Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Stipek ve Mac Iver, 1989; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006). Çocuklar küçük yaşlarda farklı alanlara ilişkin yetenekleri konusunda oldukça iyimserdir ve bu iyimserlik zamanla gerçeğe dönüşürken; çocukların çoğunda kötümserliğe dönüşmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada çocukların matematik, dil ve spor alanlarındaki yeteneklerine dair fikirlerinin ilkökul ve ortaokul dönemlerinde nasıl değiştiğini incelemişlerdir (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002; Fredricks ve Eccles, 2002; Watt, 2004). Çocukların her bir alanla ilgili algıları ilk dönemlerde oldukça olumluymken; okulun ilerleyen yıllarında azalmalar olduğu tespit edilmiştir. Dil ile ilgili en güçlü azalmalar ilkökul seviyesinde olmuş ve daha sonraki yıllarda küçük değişiklikler gözlemlenmiştir. Sporla ilgili azalmalar daha çok lise yıllarında hızlanmıştır. Matematik becerisiyle ilgili düşüşlerin ise sabit olduğu tespit edilmiştir. Fredricks ve diğerleri ayrıca yetenek inançlarının değerlerin de zamanla azalma gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırmanın sonuçları tekrar gözden geçirildiğinde; beklenti ve değerler farklı seviyede olan çocuklarda değişkenlik göstermektedir (Harter, Whitesell ve Kowalski, 1992; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman ve Midgley, 1991). Okul öncesi dönemde başarısızlık yaşamış olan çocuklar kendi yetenekleriyle ilgili olan inançları konusunda ilkökul yıllarının en başlarında bile kötümser düşünebilirler (Burhans ve Dweck, 1995). Bu sebeple çocukların hepsi ilkökula başladıklarında yetenekleriyle ilgili olumlu fikirlere sahip olmazlar.

Wigfield ve arkadaşları (1997) çocukların birçok alanla ilgili beklenti ve değerlerini ilkökul döneminde değişiklik gösterdiğini incelemişlerdir. Atkinson'un (1957, 1964) görüşünün aksine tüm sınıf seviyelerinde ve tüm alanlarda beklenti ve değerler arasındaki ilişkilerin pozitif olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu pozitif ilişki ilerleyen yıllarda da artış göstermiştir. Örneğin, birinci sınıftaki bir öğrencinin matematik ve okuma becerileriyle ilgili beklenti ve değer ilişkisi ortalama olarak .23. iken, 6 sınıfta bu oranın .53. olduğu görülmüştür. Burada da görüldüğü gibi çocukların beklentileri, değerleri ve yeteneğe olan inançları birbirleriyle pozitif bir ilişkiye sahiptir. Bu durum çocukların kendilerini başarılı ve yeterli gördükleri alanlara daha çok değer verdiklerinin bir göstergesidir. Benzer bir şekilde Harter da (2006), öğrencilerin önemli olduğunu düşündükleri bir etkinlikte başarılı

olmalarının benlik saygısının pozitif bir belirleyicisi olduğunu iddia etmiştir. Öğrenci değer verdiği bir etkinlikte kendini yeterli hissetmezse kendine olan öz saygısını yitirmektedir.

Beklenti ve değerlerle ilgili olarak diğer ilginç bir konu da öğrencilerin değer verdikleri etkinliklerde kendilerini yetenekli bulmaları ya da tam tersi olarak kendilerini yetenekli buldukları alanlara değer verip vermedikleridir. Bandura (1997) etkililik ile ilgili fikirlerin öncelikli bir faktör olduğunu ileri sürmüştür. Yani çocuklar kendilerini yeterli hissettikleri etkinlikleri severek öğrenirler. Jacobs ve arkadaşlarının (2002), 1-12. sınıf öğrencileriyle yaptıkları boylamsal çalışmanın sonuçları da bu iddiayı desteklemektedir. Onlar da, çocukların yaptıkları etkinliklerde kendilerinin yeterli olduklarına inandıkları zaman, matematik, spor ve dil ile ilgili derslere daha çok değer verdiklerini bulmuşlardır.

Çocukların bebeklik ve okul öncesi dönemlerine ait edindikleri başarılı tecrübeler önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların farklı alan ve etkinlikleri kendi kendilerine öğrenmeleri yeterlilik algılarının gelişmesine katkıda bulunur. Anne-babalarından aldıkları geri dönütler bu dönemler ve ilerisi için çok önemlidir. Çocuklarını farklı şeyleri öğrenmeleri için destekleyen ve onlara uygun dönütler veren anne-babalar çocuklarının yeterlilik ve kontrol algılarının gelişmesine yardımcı olurlar. Aksi takdirde her şeyi eleştirip yönlendirme yapmayan anne-babalar ise çocuklarının yeterliliklerine olan inançlarına ve geleceğe dair beklentilerine zarar verebilirler (Dweck, 2002; Heyman, Dweck ve Cain, 1992). Diğer yandan Dweck ve arkadaşları, çocuklarının ortaya koydukları çaba ve bunu devam ettirebilmelerinden ziyade çocuklarının yeteneklerini öven anne-babaların kasıtlı olmadan çocukların yeterlilik algılarının zayıflayabileceğini ileri sürmüşlerdir. Çünkü böyle çocuklar yaşadıkları zorluklar ve başarısızlıklarla başa çıkmayı ya da üstesinden gelebilmeyi öğrenememektedirler.

Çocuklar okula başladıkları zaman yeterlilik inançları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan iki ana kaynaktan bilgi alırlar. Bunlardan biri, çocuklar evdeki yaşantılarından farklı olarak daha sistemli, formal ve belirli bir düzende değerlendirilirler. Bu değerlendirmeler çocuğun okul hayatı devam ettikçe daha etkili ve önemli bir hale gelir. Farklı alanlardan net değerlendirmeler elde etmek, çocukların bu alanlarla ilgili yeterlilikleri hakkında farklı fikirler geliştirebilmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda her bir alana yönelik güçlü ve zayıf oldukları yönlerle ilgili bir anlayış elde etmiş olurlar. Bu değerlendirmelerin yapıldığı yöntemler, çocukların yeterlilik inançları ve motivasyonları üzerinde negatif ya da pozitif bir etki yapar. Örneğin, üst bir beceriyi ölçen değerlendirme testinin zorla yaptırılması bu tarz testleri yapamayan öğrencilerin yeterlilik inançlarını ve motivasyonlarını zayıflatabilir (Deci ve Ryan, 2002).

İkincisi, çocuklar okula başladıkları zaman kendi yeteneklerini arkadaşlarıyla kıyaslayabilecekleri ve daha iyi değerlendirebilecekleri sosyal bir ortamla iç içe olurlar

(Ruble, 1983). Çocukların kendi akranlarıyla aynı sınıfta bulunmaları bu tarz karşılaştırmaların daha kolay yapılmasını sağlar ve çocuklar önemli olaylardaki kendi uzmanlık tecrübelerine dayanarak yeterlilik algılarını değiştirebilirler. Örneğin, alfabeyi öğrenen birinci sınıf öğrencisi iyi bir okuma becerisine sahip olduğunu düşünebilir. Ancak yakın çevresindeki arkadaşlarından birinin Harry Potter serisini okuduğunu gördüğünde, kendi becerilerini yeniden gözden geçirme fırsatı bulur. Okullar öğrencilerin yaptıkları çalışmaları okul panolarında ya da sınıflarda sergileme gibi sosyal anlamda karşılaştırma durumlarıyla mücadele etme ve bunu olabildiğince azaltma anlamında değişiklik göstermektedir. Okullar ve öğretmenler çocukların performansları ile ilgili paylaşımda bulunmasalar bile, tüm öğrenciler kendi becerileri hakkında yargıya varabilmek için diğer arkadaşlarının ne yaptıklarına dair bilgi sahibi olurlar. Bu tarz bilgiler çocukların farklı alanlarda sahip oldukları becerileri düzeltmelerine yardımcı olur. Bu durum çocukların yetenekleri ile beklentileri arasında performanslarıyla ilişkili olarak daha güçlü bir bağlantıya sahip olmasının sebeplerinden biridir.

Çocukların görev değerlerinin gelişimini etkileyen psikolojik ve deneysel faktörler hakkında yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Aynı faktörlerin bir kaç sadece çocukların beklentilerinin ve öznel değerlerinin gelişimini etkilediği üzerine tartışılmışlardır. Çocukların yaptıkları etkinliklerle kazandıkları tecrübeler farklı etkinlikleri sevme ve ilgi duyma miktarlarını etkileyebilir. Örneğin, bazı çocuklar okumayı büyüleyici bir şey olarak görürken, diğer çocuklar okumayı sıkıcı bir etkinlik olarak görebilirler. Anne-babalar ve öğretmenler farklı etkinliklerin önemi ve faydaları hakkında çocuklarına etkinliklere verecekleri değeri artıracak nitelikte geri dönütler (Örneğin, okulda başarılı olmanın önemli. Matematiği çok iyi öğrenirsen bilim adamı olabilirsin.) verebilirler (Wigfield ve arkadaşları, 2006). Çocuklar farklı etkinliklere duyduğu ilgilerini akranlarıyla karşılaştırabilirler ve bu tarz sosyal karşılaştırmalarla ilişkili değerler çocukların o etkinliğe verdikleri öz değerlerini etkileyebilir. Çocukların yapabileceği uygun şeyleri belirleme konusundaki kültürel norm ve fikirler, farklı etkinlikler içerisinde bulunan çocukların değer yargılarını etkileyebilir (Eccles, 2005). Mühendislik bir kültür içerisinde sadece erkeklerin yapabileceği bir meslek olarak görülüyorsa, kadınların bu mesleğe verdikleri değer azalabilir ve bunun devamında da kadınların çoğu bu mesleği tercih etmeyebilirler.

Wigfield (1994) çocukluk dönemlerinde farklı değer yargılarının nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Çocukların gelişimsel dönemleriyle ilgili birçok noktalar belirlemiştir. İlk olarak değer yargı öğelerinin çocukluk döneminin ortalarına kadar çok fazla farklılaşmadığını belirtmiştir. Öncelikle değer yargısının farklı bir etkinliğe, oyuncağa ve duruma karşı ilgi duyma şeklinde ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Çocuklar aktif olarak çok farklı süreçlerin içerisinde bulunurlar ve bu sebeple bazı etkinliklere karşı daha fazla

ilgi duyarken bazı etkinliklere karşı daha az ilgi gösterirler. Bu ilgiler ilk dönemlerde değişkenlik gösterir fakat zamanla daha dengeli ve uzun süren ilgiler haline dönüşürler (Guthrie, Hoa ve diğerleri, 2007; Hidi ve Harackiewicz, 2000). Bir etkinliğin amaçlarını ve faydalı olup olmadığını anlayabilmeyi gerektirmesi ve bireylerin benlik algısıyla ilgili olan o etkinliklere verdikleri önemle ilişkili olması açısından, değer yargısının bu öğeleri daha çok çocukluk döneminin ortalarında ve ergenlik döneminde geliştirmektedir.

Daha önce de bahsedildiği gibi, bir etkinliğin yarar sağlayabilmesi bireylerin o etkinliği gelecekteki planlarıyla ilişkilendirebilmelerine bağlıdır. Doktor olmak isteyen bir öğrencinin matematik dersine daha fazla değer vermesi bu duruma bir örnektir. Bu örnekte olduğu gibi öğrenci bu dersi özel bir ilgisi olduğundan değil; farklı bir amacı gerçekleştirmek için alıyor olabilir. Genç bireyler, bilişsel olarak kendilerine karmaşık gelen bir fikri gerçekleştirme konusundan tam gelişmemiş bir algıya sahip olabilirler. Okul yaşamları boyunca, okulda bulunma sebeplerinden birisi ilerde kendilerine gerekli olacak bilgileri öğrenmeleridir; fakat onlar için daha öncelikli olan tam olarak ne gibi beceriler kazanmaları gerektiğidir. Okul sürecinde, çocukların bazı alanlara karşı ilgileri arttıkça, etkinliklerin ve alanların nasıl faydalı olabileceğini daha iyi anlamaya başlarlar.

Değer becerisi ya da önem etkinliklerin ve görevlerin bireylerin benlik algısıyla birlikte daha sabit bir yapı oluşturabilmeleriyle ilişkilidir. Görevler bireyin kimliğiyle ilişkili olduğunda önemli bir hale gelirler. Çocuklar kim olduklarını ve hangi etkinlikte kendilerini bulduklarını anlamaya başladıklarında, o görevlere verdikleri değeri daha iyi anlayacaklar ve farklı görev ve etkinliklere karşı algıları daha netleşecektir. Örneğin, matematik dersini ilginç bulan ve başarılı olan bir öğrenci, matematik dersini akademik kimliğinin bir parçası olarak görmeye başlayabilir. Ve bu sebeple matematik etkinlikleri ona daha çekici ve önemli bir hale gelecektir.

Higgins (2007), farklı görev ve etkinliklere verilen değerlerin beş tane genel kaynağı olduğunu ileri sürmüştür. Bunlardan biri ihtiyacın karşılanmasıdır. Higgins bu kaynağı bilişsel süreçleri dâhil etmeden basit bir şekilde açıklamıştır. İkincisi, arzulanan şeyler hakkında fikirlerin paylaşılmasıdır. Bu değer kaynağı fikirlerden oluştuğu için kişisel olarak algılansa da, kültür ve sosyal bağlam belli bir grupta paylaşılan fikirlerin neler olabileceği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Higgins bu değer kaynağı içerisinde mükemmeliyetin standartlarını nasıl içerdiğini araştırmıştır.

Üçüncü değer kaynağı, bireyin istenen veya istenmeyen durumlardaki gerçek benliği ile ilişkilidir. Higgins, sosyal bireylerin, nasıl bir kişinin kendi çocuklarının değer gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olması gerektiği ve buna göre davranışların nasıl düzenleneceğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Ayrıca sosyal karşılaştırmanın bireyin olmasını istediği durumlarla ilişkili olarak önemli bir bilgi kaynağı olduğunu belirtmiştir.

Yakınımızda olan bir kişinin istediği ve idealinde olan bir duruma nasıl ulaştığını anlamının bir yolu, kendisiyle ortak özellikleri bulunan bireylerle kıyaslama yapmaktır. Bireyin bulunduğu yer ile olmak istediği yer arasındaki tutarsızlık çok önemlidir. Kişinin olduğu ve olmak istediği öz benliği birbirine ne kadar yakın ve uyumluysa, psikolojik olarak kendisini o kadar iyi hisseder. Yine matematik dersiyle ilgili bir örnek verecek olursak, matematik dersine önem veren öğrenciler matematikle ilgili ideal bir benliğe sahip olabilirler. Bu ideal benliği oluşturmalarına yardımcı olan etkinlikler bu bireyler için değerli olarak algılanacaktır.

Dördüncü değer kaynağı, değerlendirici anlam çıkarmadır. Higgins (2007) bu değer kaynağını açıklarken Bem'in (1965, 1967) benlik algısı teorisine odaklanmıştır. Bem insanların kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ve yaptıkları işleri mantıklı yollarla nasıl muhakeme ettiklerini araştırmıştır. Etkinlikler bireylerin kendilerini yansıtabilecekleri ve değerlendirebilecekleri değerde olmalıdır.

Beşinci değer kaynağı ise kişinin tecrübeleridir. Higgins değer kaynağı olabilecek birçok türde tecrübeler ileri sürmüştür. Bunlardan biri kişilerin kötü sonuçlanacak etkinliklerden daha çok sonunda zevk alabilecekleri etkinliklerdir. Etik ve ahlaki değerlerle ilgili olan tecrübeler bir kişinin yaptığı davranış diğer insanları da etkilediği için bir önce bahsedilen tecrübelerden farklıdır. Bir diğeri kişilerin bir hedefi gerçekleştirmek için düzenli olarak yaptığı etkinliklerdir.

Çocukların yaşları arttıkça, anne-babalarını ve öğretmenlerini memnun etme isteği azalabilir ve arkadaşlarını memnun edebilme onlar için daha önemli bir konumda olabilir. Bu durumda okula verilen değer konusunda akranlarının okula yaklaşımlarının çeşitliliği nedeniyle bireysel farklılıklar olacaktır. Motivasyon ve başarı seviyeleri benzer olan çocuklar bir araya gelmeye daha eğilimlidirler (Kindermann, 1993, 2007). Böylece bu çocuklar okulda başarılı olmaya gayret ederler ve gruptaki arkadaşlarıyla iyi anlaşır. Bu durum okula değer vermeyen, karşı çıkan çocukların bu grupta olmayı istemelerini sağlayabilir.

Ailelerin çoğu için çocuklarının okul hayatı çok önemlidir ve eğitim çocukların topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilme yollarından en önemlisidir (Galper, Wigfield ve Seefeldt, 1997; Stevenson, Chen ve Uttal, 1990). Bu sebeple aileler ve öğretmenler okul hayatının önemli olduğu fikrini çocuklarına kazandırmaya çalışırlar. Bir öğretmenin kendi öğrenme tutkusunu bu mesajları öğrencilerine aşılıyarak verebilmesi çocukların öğrenmeye verdikleri artırır (Brophy, 1999, 2004). Çocuklar büyüdükçe, okul hakkındaki bu mesajlar ve görüşmeler, öğretmenler, anne-babalar ve çocuklar akademik beceriler, zayıflıklar ve ilgiler konusunda hem fikir olduklarında daha anlamlı hale gelir. Anne babalar ve çocukların fikirleri okulda neyin önemli olduğu ve onun çıktılarını hakkında

benzer fikirlere sahip olduklarında, çocukların bu kapsamdaki etkinliklere verdiği değer de artacaktır. Tam tersi bir durum söz konusu olduğunda, problemler çocukların okula değer vermemelerine yol açabilir.

Higgins (2007) değer kaynaklarından biri olan tecrübelerle ilgili olarak, çocukların yaşadıkları tecrübelerden zevk almaları ya da üzüntüyle sonuçlanmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Çocukların okulda zevk aldıkları ya da istemeyerek yaptıkları tecrübeler belirlenebilir. Çocukların ana tecrübelerinden birisi okulda gösterdikleri performanstır. Okulda başarılı olan, yüksek not alan çocuklar başarısız çocuklara göre okulu zevkli bir yer olarak algırlar. Başarısız olan çocuklar okulu can sıkıcı bir yer olarak görürler. Bu durumda başarılı olan çocuklar okula daha çok değer verirler. Çocukların okulda yaşadığı tecrübeler beklenti ve değer oluşturabilmelerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu etkiler sınıf ikliminden okul atmosferine çocukların öğretmenleriyle ve sınıf etkinlikleriyle olan farklı etkileşimlerine varana kadar geniş bir aralığa sahiptir (Eccles ve Midgley, 1989; Wigfield, Eccles ve Rodriguez, 1998). Bir çok araştırmacı çocukların motivasyonlarını geliştiren farklı etkinliklerin neler olabileceğini incelemiştir (Stipek, 1996, 2002; Wigfield vd., 1998). Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan çocukların motivasyonlarını güçlendirebilecek bazı prensipler şunlardır:

- a) Sadece performans sonuçlarına odaklanmaktan ziyade o alanda uzmanlaşmaya odaklanmak önemlidir.
- b) Öğretmen çocukların öğrenme becerilerine yönelik yüksek beklentilere ve güçlü bir inanca sahip olmalıdır.
- c) Öğrenciler kendi öğrenmelerini kontrol etmeli ve okulda yaptığı etkinlikler hakkında kararlar alabilmesi için fırsatlar verilmelidir.
- d) Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler pozitif ve duygusal olarak tatmin edici olmalıdır.
- e) Öğrenciler arasındaki ilişkiler işbirlikçi ve etkileşimli olmalıdır.
- f) Öğrenci performansı hakkındaki genel/aleni bilgiler azaltılmalıdır.
- g) Müfredatın bilişsel boyutu ilgi çekici, ilginç olmalıdır ve öğrencilerin üst düzey düşünebilmelerini sağlamalıdır.

Kültürel değerlerin beklenti ve değerlerin üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Bir grup araştırmacı Hong Kong'daki 2. sınıftan 8. sınıfa kadar kesitsel olarak öğrencilerin beklenti ve yetenekleriyle ilgili fikirlerini araştırmışlardır (Chang, McBride-Chang, Stewart ve Au, 2003). Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik ve spor yeteneklerine dair inançlarının küçük çocuklarda daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların ortaokulda yaşadıkları fikir değişimlerine bağlı olarak yeteneklerine ilişkin

inançları da azalmaktadır. Bu sonuçlar Amerika'da yapılan araştırmalarla da benzerlik göstermiştir.

Yeteneklerle ilgili fikirlerin değişmesinde kültürün etkisinin incelendiği araştırmada, Amerika, Kanada ve İngiltere'deki öğrencilerin Doğu Asya ve Rusya'daki öğrencilere göre daha yüksek yetenek inançlarının olduğu görülmüştür (Elliott, Hufon, Illushin ve Lauchlan, 2001). Bu durum Doğu Asya'daki öğrencilerin psikolojik olarak öz eleştiriye yatkın olmalarına, Batı kültüründe yetişen öğrencilerin ise kendilerini geliştirmeye eğilimli olmalarıyla açıklanmıştır (Heine ve Hamamura, 2007).

2. 1. 7. Okuma Motivasyonu Açısından Sınıf, Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzey

Okuma motivasyonu farklı değişkenler tarafından etkilenen bir yapıdır. Bu araştırmada okuma motivasyonu sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenleri bakımından incelenmiştir.

Çocuklar ilk okula başladıklarında, öğrenmeye karşı isteklidirler ve motivasyon düzeyleri yüksektir. Fakat öğrenme motivasyonları diğer derslere karşı ve bunların içerisine okuma da dâhil olmak üzere ilkökul kademesi boyunca düşmektedir (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Guthrie ve Wigfield, 2000). Çocukların yaşları arttıkça evdeki ve okuldaki okuma motivasyonları azalmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Okuma motivasyonundaki bu azalma birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru artış göstermektedir (Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton ve Freedman-Doan, 1997). Motivasyonun azalması çocukların kendi performanslarına ilişkin farkındalıklarının artması ve çocukların ilgilerinin dikkate alındığı bir öğretimden ziyade rekabetin ön planda olduğu bir öğretimin olmasına bağlanmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Cloer ve Pearman (1993) cinsiyet üzerine yaptıkları bir araştırmada ortaokul seviyesindeki kızların tutumları ile ilkökul seviyesindeki kızların tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ancak bu durum erkeklerde farklı sonuçlar göstermektedir. Erkeklerin yaptıkları günlük ve akademik okumaya karşı olan tutumları dördüncü sınıf seviyesine kadar azalma göstermektedir. Kızların okumaya karşı tutumları dördüncü sınıf seviyesine geldiklerinde azalma göstermezken, erkeklerin akademik okuma açısından aynı çabayı gösteremedikleri tespit edilmiştir.

Ulusal Eğitim İstatistiği Merkezinden elde edilen verilere göre; daha önceki yapılan çalışmalarla tutarlılık göstererek, bir, iki ve üçüncü sınıflarda yapılan değerlendirmelere göre kız öğrencilerin üç sınıf seviyesinde de erkek öğrencilere göre daha yüksek okuma oranının olduğu ortaya çıkmıştır (Williams, Reese, Campbell, Mazzeo ve Philips, 1994; ss:20).

Campbell, Kapinus ve Beatty (1995) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin farklı okuma deneyimlerine karşı vermeleri gereken değer boşluğuna dikkat çekmişlerdir. 1136 tane dördüncü sınıf öğrencisinin hikâye ve magazin türünde okudukları kadar bilgilendirici kitaplar okumadıkları ortaya çıkmıştır. Okuma tecrübelerinde görülen bu farklılık okuma değerlendirmelerinde de ortaya çıkan okuduğunu anlama başarısıyla ilişkilendirilmiştir. Farklı türlerde kitap okuyan öğrencilerin daha az çeşitlilikte kitap okuyan akranlarına göre okumada daha yeterli bir beceriye sahip oldukları görülmüştür. Bu geniş çaplı yapılan çalışmada farklı türde kitap okuyan öğrencilerin olduğu okul diğer araştırma yapılan okullara göre başarı anlamında da önde gelen okullardandır. Bu yüzden bilgilendirici yapıya sahip olan kitapların okunması çok önemlidir. Çalışmaya katılan kız öğrencilerin serbest zamanlarında erkeklere göre daha fazla kitap okudukları görülmüştür. Kız öğrencilerin okuma istekleri erkek öğrencilere göre daha fazladır.

Cloer ve Dalton (1999) ise 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemişlerdir. 2. ve 4. sınıf seviyelerinin ikisinde de kız öğrencilerin okuma motivasyonları ve okumaya verdikleri değer daha yüksek çıkmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça okuma motivasyonunda azalma olduğu görülmüştür.

Yıldız (2010), İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kızların dışsal motivasyondan erkeklerden daha fazla etkilendiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları sosyoekonomik düzey açısından değerlendirildiğinde, Üst SED öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonu Alt ve Orta SED öğrencilerden yüksek bulunurken Orta SED öğrencilerin de dışsal motivasyonunun Alt ve Üst SED öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Bu bölümde okuma motivasyonu ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

2. 2. 1. Okuma Motivasyonu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Okuma motivasyonu ile ilgili yapılmış olan araştırmalar şunlardır:

Sancı (2002), İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisi incelemiştir. Araştırmada, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden farklı çevrelerden gelen öğrencilerin okuma motivasyonlarına, içinde buldukları çevrenin etkisini belirlemek amacıyla şu yol izlenmiştir: Sosyal, ekonomik ve

kültürel yönden farklı yapılara sahip öğrencilerin bulunduğu üç ilköğretim okulu alt grubu oluşturmuştur. Bu okullara devam eden öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisini belirlemek için Guthrie ve Wigfield tarafından hazırlanmış olan elli soruluk “Okuma Motivasyonları Soru Listesi”nden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler paket program SPSS aracılığıyla analiz edilmiştir. Soruların gruplandırılması için faktör analizi, üç okulun içsel motivasyonlarının sosyal, ekonomik ve kültürel açılardan ne gibi farklılıklar gösterdiğini bulmak için varyans analizi ve t-testi, kız ve erkek öğrencilerin içsel motivasyonlarının nasıl farklılaştığını bulmak için ise t-testi kullanılmıştır. Anket vasıtasıyla, öğrencilerin okumanın yeterlilik ve yarar inançlarıyla ilgili yönelimleri, başarı değer ve amaçlarıyla ilgili yönelimleri ve okumanın sosyal sebepleriyle ilgili yönelimleri ölçülmüş, alt gruba dâhil olan öğrencilerin okumayla ilgili yönelimlerinin iç denetime bağlı olanları üst ve orta gruptaki öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Alt grubun dış denetime bağlı olan okumayla ilgili yönelimleri ise orta ve üst gruptaki öğrencilerden daha yüksektir. Bu da onların okumaya dış sebepler yüzünden yöneldiklerini göstermektedir. Sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan alt sınıfı oluşturan öğrencilerin dış denetime bağlı yönelimlerinin iç denetime bağlı olanlarla pekiştirilmesi gerektiği, bunun için de alt gruba dâhil öğrencilerin içinde buldukları çevrenin düzeltilmesi, okullarda öğrencileri okumaya yöneltecek tedbirlerin alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Matthews (2007), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu incelemiştir. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin hikâye ve bilgilendirici metin hakkında ne söylediklerini araştırmıştır. Doğuda bulunan kırsal bir Texas okulunda, 5. ve 6. sınıf öğrencilerin okuma motivasyonu araştırmasında nedensel-karşılaştırmalı, karma bir metot tasarımı uygulanmıştır. 68 katılımcı, Clark ve Rumbold (2006), Jakobsons (2005), Guthrie ve Davis’in (2003) çalışmalarının aksini iddia eden bu araştırmada belirtildiği gibi 5. sınıftan 6. sınıfa kadar okuma motivasyonunda anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Buna rağmen, Pearson bağlantıları motivasyon/okumanın değeri ile motivasyon/benlik algısı arasındaki ilişkileri istatistiksel olarak anlamlı bulmaktadır. Karşılıklı görüşmelerde, öğrenciler okuma materyallerini nasıl elde ettiklerini, okuma motivasyonlarını ve kendilerini okuma hakkında heyecanlandıran unsurları ve iyi bir okuyucu olabilmek için önemli olduğunu düşündükleri özel okuma becerilerini anlatmışlardır. Ek olarak, öğrenciler sevdikleri hikâye yazarlarını, hikâyeleri, bilgilendirici kitapları seçme sebepleriyle birlikte söylemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin anlamlı bir okuma yapmaları için çeşitli ortamlarda yüksek kalitede okuma malzemeleri alımı için her yıl bütçe fonlarına yer verilmesi önerilmiştir. Gelecekteki araştırmalar için sonuçların tutarlılığını sağlamak amaçlı

alternatif ortamlarda, üst sınıftaki öğrenciler ve daha büyük bir örneklem grubu ile benzer bir çalışmanın yapılması tavsiye edilmiştir.

Yıldız (2010), İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaç kapsamında geliştirilen yapısal model ile içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumu test edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ancak dışsal motivasyonun “rekabet” boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığı görülmüştür. Ancak okuldan kaynaklanan okuma hem içsel hem dışsal motivasyondan etkilenirken dışsal motivasyonun etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kızların dışsal motivasyondan erkeklerden daha fazla etkilendiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları sosyoekonomik düzey açısından değerlendirildiğinde, üst SED öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonu alt ve orta SED öğrencilerden yüksek bulunurken orta SED öğrencilerin de dışsal motivasyonunun alt ve üst SED öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Okuma alışkanlıkları bakımından okuma saatlerinde okunan kitap sayısına göre gruplar arasında farklılık olmadığı ancak kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya üst SED öğrencilerin diğer gruplardan daha fazla zaman ayırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

İleri (2011), yaptığı çalışmada ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel modellerin altında yer alan gerçek deneysel modellerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz modele uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu bir devlet ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 30’u deney, 30’u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin Türkçe ders kitabından seçilen metinler deney grubunda kullanılmak üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin

okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum yapılan uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum yapılan uygulamanın etkili olmadığını göstermiştir. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Metinlerin bilgisayar ekranından okunması öğrencilerin okuma motivasyonlarında olumlu bir etki yapmamıştır.

Ülper ve Çeliktürk (2013), öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını değerlendirmiştir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının okuma görünümlerinin metin/okuma türü ve okuma amacı bağlamında belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma tarama türünde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 65 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uyarlanan “Okuma Motivasyonu Profili” görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda; öğretmen adaylarının % 80’inin okuma güdüsünün yüksek olduğu, bunların genellikle bilgi edinmek için okuduğu, kitap seçerken kendi seçimi yanında arkadaş ve öğretmenlerinden de yararlandığı, okuma materyaline ulaşmada internetten çok sık yararlandığı, yanında kitap taşımadığı ancak evde ve kütüphanede okuma edimi gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Yine evde gerçekleştirilen okumalar genellikle internet üzerinden gazete/haber metinleriyle gerçekleşirken, kütüphanedeki okumaların araştırma yapma ve ödev hazırlama amaçlı olduğu için daha çok kitap ve dergi odaklı gerçekleştiği bulunmuştur.

Edmunds ve Bauserman (2006) çocukları okumaya motive eden faktörleri belirlemek için çocuklarla görüşme yapmışlardır. Amerika’nın güneyinde bulunan bir okulda yaptıkları çalışmada 91 tane dördüncü sınıf öğrencisinin okuma ve motivasyon seviyelerini belirlemişlerdir. Öğrenciler sınıf seviyesinin üzerinde- sınıf seviyesinde- sınıf seviyesinin altında motivasyona sahip olanlar ve sınıf seviyesinin üzerinde- sınıf seviyesinde- sınıf seviyesinin altında motivasyonu olmayan çocuklar olmak üzere kategorilere ayrılmıştır. Sınıf seviyesi altında motivasyonu olmayan çocuklar (bu gruba sadece bir çocuk dâhil edilmiştir.) dışında diğer gruplar için rastgele öğrenci seçilmiştir. Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni’ nin (1996) geliştirdiği Okuma Motivasyonu Profili ölçeğinde yer alan Karşılıklı Görüşme Formu kullanılarak her çocukla görüşme yapılmıştır. 14 sorudan oluşan görüşme formu çocukların hikâye, bilgilendirici türde kitaplar ve genel

okumalarına ilişkin sorular içermektedir. Elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı metot kullanılarak analiz edilmiştir. Çocukları okumaya motive eden faktörler altı kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler okuyucuların bilgilendirici metinleri seçme sebepleri, okuyucuların hikâye edici metinleri seçme sebepleri, okuyucuların genel okuma yapma sebepleri, bireyi kitaba ulaşma kaynakları, okuma motivasyonu kaynakları, çocukları okumaya motive eden diğer faktörlerdir. Araştırmanın sonucunda çocukları hikâye türündeki kitaplarda en çok heyecanlandıran faktörlerin kişisel ilgiler, kitapların özellikleri ve çocukların kitapları kendilerinin seçmesinin olduğu görülmüştür. Bilgilendirici metinler hakkında heyecanlandıran faktörlerin kitaptan öğrenilen bilgiler, kitapları kendilerinin belirlemesi ve kişisel ilgiler olduğu belirtilmiştir. Genel okumayla ilgili heyecanlandıran unsurların kitapların özellikleri ve kazanılan bilgiler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kitaba erişme yollarının okul kütüphanesi, aile bireyleri, arkadaşlarının ve öğretmenlerin olduğu belirtilmiştir. Öğrencileri okumaya motive eden kaynakların ise aile üyeleri, öğretmenler ve öğrencilerin kendilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencileri okumaya motive eden diğer faktörlerin ise öğrencilerin arasındaki kitap alışverişleri, kitabın başka bir kişi tarafından çocuklara okunması ve kitapları paylaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Literatür taramasının sonuçlarına bakıldığında okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Okumayla ilgili yapılan çalışmalarda okumanın daha çok bilişsel boyutuna ağırlık verilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000; McQuillan, 1997). Okumanın duyuşsal boyutu olan motivasyonu değerlendirmeye ilişkin ölçme araçlarının yetersiz olması araştırmacıların bu konuyla ilgili çalışma yapmamasına sebep olmaktadır. Ancak hayatımızdaki önemi tartışılmaz olan okuma becerisinin etkili ve daha da önemlisi kalıcı bir beceri olarak kazandırılabilmesi için motivasyon olmazsa olmaz kavramlardan birisidir. Çocuklar sevdikleri ve haz duydukları etkinlikleri yapmaya daha çok eğilim gösterirler. Bunlardan birinin de okuma becerisinin olabilmesi için motivasyona ihtiyaç duyarlar. Okuma motivasyonunu elde eden çocuklar onu bir yaşama biçimi olarak görmeye başlayacaklardır.

Bu kapsamda da okuma becerisi için ayrı bir yeri olan okuma motivasyonunun araştırılması ve hangi faktörlere bağlı olarak değiştiğinin tespit edilmeye çalışılması yapılacak olan diğer çalışmalara ışık tutması bakımından önemlidir. Bu çalışmada okuma motivasyonu sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey bakımından ele alınmıştır. Motivasyon çok boyutlu bir kavramdır. Okuma motivasyonu bu çalışmada okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer boyutları dikkate alınarak incelenmiştir. Günümüzde bilgi ve teknoloji çağının getirdiği imkânların da artmasıyla birlikte öğrencilerin okumaya verdikleri değer ve okuyucu benlik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın

okuma becerisine yönelik okumaya verilen değer ve okuyucu benlik algısı olmak üzere iki yeni kavram kazandıracakđı düşünölmektedir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okuma motivasyonunun (okumaya verilen değer ile okuyucu benlik algısı) cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine bağlı olarak değişip değişmediği incelendiği için “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kapsamında, karşılaştırma türünden tarama yapmaya imkân tanıyan ilişkisel tarama modeli” (Karasar, 2009, s.77-85) kullanılmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği tarama modelindeki araştırmalar diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılır. Tarama modelindeki araştırmalarda büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerin betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmanın değişkenlerinden biri sosyoekonomik düzey olduğu için örneklem grubu ona göre belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan “karma yöntem” kullanılmıştır. Karma yöntemin temel sayılısı nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak araştırma problemi ve sorularının daha iyi anlaşılacağı ve inceleneceği üzerinedir (Cresswell, 2008). Karma yöntem; zenginleştirilmiş (triangulation), açıklayıcı (explanatory) ve keşfe yönelik (exploratory) desen olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu araştırmada “zenginleştirilmiş desen” kullanılmıştır. Zenginleştirilmiş desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanır. Daha sonra bu verilerin birbirini destekleyip desteklemediği incelenerek veriler karşılaştırılır. Elde edilen veriler bu karşılaştırmaya göre yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmada kullanılan veri toplama aracının nicel veri toplamayı içeren ölçeğin yanı sıra görüşme bölümü de bulunmaktadır. Araştırmanın nitel kısmını öğrencilerin hikayeleri, bilgilendirici metinleri ve genel okumayla ilgili düşüncelerini tespit etmek için kullanılan olan görüşme formundan elde edilen veriler oluşturmaktadır.

Araştırmada zenginleştirilmiş desen kapsamında öğrencilere Okuma Motivasyonu Profili ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyden etkilenip etkilenmediği incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerle ölçeğin ikinci kısmında bulunan sorularla görüşmeler yapılarak elde edilen nicel ve nitel verilerin birbirini destekleyip desteklemediği araştırılmıştır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Trabzon ilinin merkezinde bulunan ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise araştırmanın değişkenlerinden biri olan sosyoekonomik düzey doğrultusunda seçilen Trabzon ilindeki üç ilkokulun 2, 3 ve 4. sınıflarında okuyan öğrencilerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçların genel öğrenci nüfusunun özelliklerini daha iyi yansıtabilmesi için araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylerden oluşması sağlanmıştır. Ayrıca sınıf ve cinsiyet değişkenleri okuma motivasyonu değişkenine etkileri bakımından araştırmada ele alınmaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK), mahallelerin gelişmişlik düzeylerine ilişkin veriler istenmiştir. Veriler araştırmacıya TÜİK tarafından e- posta aracılığıyla gönderilmiştir. Mahallelerin gelişmişlik düzeyleriyle ilgili veriler elde edildikten sonra farklı sosyoekonomik düzey mahallelerde bulunan okulların ulaşılabilirlik özelliği dikkate alınarak uygulama yapılacak okullar belirlenmiştir. Ayrıca okulların sosyoekonomik düzeyleri hakkında okul müdürleri ve öğretmenlerden de bilgiler alınmıştır. Veri toplanan okullar, okulların sosyoekonomik düzeyleri ve araştırmaya katılan öğrenci sayıları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Sosyoekonomik Düzeylere göre Okul ve Katılımcı Sayısı

Sosyoekonomik düzey	Okul adı	Katılımcı sayısı
Üst SED	A	334
Orta SED	B	308
Alt SED	C	268
Toplam		910

Tablo 1’de görüldüğü gibi 910 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak verilerin temizlenmesi ve normallik varsayımlarının sınanması ile ilgili işlemler sonunda 141 veri setinden çıkarılmıştır. İstatistiksel işlemler 769 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Grubuna Dahil Edilen Öğrencilerin Sınıf, Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	374	48.6
	Erkek	395	51.4

Tablo 2'nin devamı

Sosyoekonomik Düzey	Alt	249	32.4
	Orta	244	31.7
	Üst	276	35.9
Sınıf Düzeyi	2	243	31.6
	3	271	35.2
	4	255	33.2
Toplam		769	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %49'unun (N=374) kız, %51'inin ise (N=395) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %32'sinin (N=249) alt sosyoekonomik düzeye, yaklaşık %32'sinin (N=244) orta sosyoekonomik düzeye ve yaklaşık %36'sının (N=276) üst sosyoekonomik düzeye dâhil olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %32'sinin (N=243) ikinci sınıf, yaklaşık %35'inin üçüncü sınıf ve yaklaşık %33'ünün dördüncü sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir.

Görüşme yapmak için araştırmaya dâhil edilen öğrencilerden her sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyden olmak üzere öğrenciler belirlenmiştir. Öğrencilerin belirlenmesi sürecinde öğretmenlerden iyi, orta ve alt düzeyde kitap okuyan öğrenciler hakkında bilgi alınmıştır. Toplamda 56 tane öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Yıldız (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Profili (OMP) ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. OMP, ilköğretim ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar uygulanabilen, 20 maddelik Okuma Anketi ile 14 soruluk görüşme formu olmak üzere iki temel araçtan oluşmaktadır. Okuma Anketi, okumaya verilen değer (10 soru) ve okuyucu benlik algısı (10 soru) olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Türkçeye uyarlanan OMP ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları sonucunda faktör yük değeri düşük olan iki madde ölçekten çıkarıldıktan sonra 18 maddelik nihai anket formuna ulaşılmıştır.

Karşılıklı görüşme formu, 3 kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölüm, hikâye tarzında metinlerin okumayla ilgili motivasyonel faktörlerini, ikinci bölüm, bilgilendirici okuma hakkındaki bilgiyi ve üçüncü bölüm ise okuma motivasyonu ile ilgili daha genel faktörleri incelemektedir.

3. 3. 1. Ölçüm Güvenirliği ve Geçerliği

Okuma Anketi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yıldız (2013) tarafından yapılmıştır. Anketin güvenilirlik düzeyi test-tekrar test tekniği ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir sınırlarda (RMSEA=0.070, RMR=036, GFI=.85) olduğu tespit edilmiştir. Ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .81'dir. Bu durum Okuma Anketi-Türkçe Formu'nun geçerli bir yapıya ve güvenilir ölçümler yapabilecek niteliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2013).

Bu araştırmanın ölçüm güvenilirliği sonuçlarına göre ise, öğrencilerin okuyucu benlik algılarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .66, okumaya verdikleri değere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .62 ve okuma motivasyonlarına ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .73'tür. Bu durum güvenilirlik değerlerinin okuma motivasyonu açısından yeterli niteliğe sahip olduğunu göstermektedir.

3. 3. 2. Ölçüm Yorumlarının ve Kullanımlarının Geçerliği

Okuma Anketinin geçerlik düzeyi doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tekniğiyle test edilmiştir. Okuma Anketi'nin DFA analizi sonucunda ki-kare değerinin çok uygun sınırlar içinde ($\chi^2 = 229.09$, $df=134$, $\chi^2/df = 1.70$) olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indekslerinin de kabul edilebilir sınırlarda (RMSEA=0.070, RMR=036, GFI=.85) olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Okuma Anketi-Türkçe Formu'nun geçerli bir yapıya ve güvenilir ölçümler yapabilecek niteliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2013).

3. 4. Verilerin Toplanması

Veriler yaşları küçük olan öğrencilerden toplandığı için, ölçek uygulanmaya başlanmadan önce çocuklara doldurmaları gereken bölümler ve soruları nasıl işaretleyecekleri araştırmacı tarafından örnek verilerek açıklanmıştır. Verileri toplamada kullanılan OMP ölçeğindeki Okuma Anketi grupla uygulanan değerlendirme aracı olduğu için araştırmacı öğrencilere ölçek sorularını ikişer kez okumuştur. İlk okumayı öğrencilerin kendilerine uygun gelen cevap hakkında düşünmelerine fırsat vermek için, ikinci okumayı ise seçtikleri cevabı işaretlemeleri için yapmıştır. Her öğrencinin aynı anda aynı soruyu cevaplıyor olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı ilk 9 soruyu okuduktan sonra kısa bir ara verip daha sonra kalan soruları da okuyarak Okuma Anketini tamamlamıştır.

Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda görüşme için seçilen öğrencilerle görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Görüşme, araştırmacı ve öğrenci arasında resmi olmayan, etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin tamamı yaklaşık 15-20 dakika almaktadır, fakat görüşme 5-7 dakikalık üç bölüm şeklinde yürütülmüştür. Karşılıklı görüşmeler el yazısıyla yazıldığı için sapmaların olması normaldir. Bu nedenle görüşmeler sesli olarak da kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada kullanılan Okuma Motivasyonu Profili ölçeği EKLER bölümünde yer almaktadır.

3. 5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) paket programı kullanılmıştır. Araştırmada okuma motivasyonunun sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre değişip değişmediğini inceleyebilmek için karşılaştırma (t testi ve ANOVA) türü analizler kullanılmıştır. Toplanan veriler t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir.

Karşılıklı görüşmeden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulur. Bu amaçla elde edilen veriler, öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Yapılan betimlemelerden açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda görüşme sonucunda elde edilen veriler belirli temalar altında düzenlenerek yorumlanmıştır. Görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer verilerek yapılan betimlemeler zenginleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen verilerin kodlanmasına ve temalara ilişkin bazı örnekler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Verilerin Kodlanması

Görüşme Soru Örnekleri	Temalar
Soru: Bu kitap sana niçin ilginç geldi? Ö31: "İksirin küçültüp büyütmesi bana ilginç geldi."	İlginç olaylar
Soru: Okumanın faydası/ değeri/ önemi nedir? Ö14: "Çünkü hayatta okumadan hiçbir şey yapamazsın. Yani okumazsan derslerin de hiç başarılı olamazsın. Günlük işlerini halledemezsin yani."	Derslerimiz daha iyi olur.

4. BULGULAR

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıda verilen tablolarda gösterilmiştir.

4. 1. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Verdikleri Değer ve Okuma Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Verilen Değer ve Okuma Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Boyut	\bar{X}	SS
Okuyucu benlik algısı	28.22	4.28
Okumaya verilen değer	30.56	3.54
Okuma motivasyonu	58.78	6.58

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okuyucu benlik algısı, okumaya verilen değer ve bu iki boyuttan toplamının oluşturduğu okuma motivasyonu puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar verilmiştir. Öğrencilerin okuyucu benlik algılarına ilişkin (\bar{X} =28.22), okumaya verdikleri değere ilişkin (\bar{X} =30.56) ve okuma motivasyonlarına ilişkin (\bar{X} =58.78) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okumaya verdiklerin değer, okuyucu benlik algılarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Okuma motivasyonları ise orta düzeydedir.

4. 2. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değere İlişkin Bulgular

4. 2. 1. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okumaya verdikleri değer cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Okumaya verilen değer	Kız	374	31.45	2.93	767	6.96	.000
	Erkek	395	29.72	3.86			

Tablo 5 incelendiğinde okuma motivasyonunun okumaya verilen değer boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık ($t(767)= 6,96, p<.05$) olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin okumaya verdikleri değer erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4. 2. 2. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını sınıf düzeyine göre karşılaştırmak için ANOVA testi yapılması gerekmektedir.

ANOVA testi yapılmadan önce sınıf düzeyinin okumaya verilen değer, okuyucu benlik algısı ve okuma motivasyonlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okumaya verdikleri değeri sınıf düzeyine göre ortalama ve standart sapma puanları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sınıf Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

OMP Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Okumaya verilen değer	2	243	30.66	3.62
	3	271	31.01	2.88
	4	255	30.00	4.01
	Toplam	769	30.56	3.54

Tablo 6'ya göre öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin okumaya verdikleri değer boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde; en yüksek puanı 3. sınıf ($\bar{X}=31.01$) öğrencilerinin aldığı bunu sırasıyla 2. sınıf ($\bar{X}=30.66$) ve 4. sınıf ($\bar{X}=30.00$) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin okumaya verdikleri değer sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okumaya verilen değer	Gruplararası	137.63	2	68.81	5.52	.004	3. ve 4. sınıf
	Gruplariçi	9539.29	766	12.45			
	Toplam	9676.93	768				

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin okumaya verdikleri değer düzeyleri arasında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2- 766)= 5.52, p<.05$). Bu

farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; 3. sınıf ($\bar{X} = 31.01$) öğrencilerinin okumaya verdikleri değer 4. sınıf ($\bar{X} = 30.00$) öğrencilerine göre daha yüksektir.

4. 2. 3. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okumaya verdikleri değer sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

OMP Boyutlar	Sosyoekonomik Düzey	N	\bar{X}	SS
Okumaya verilen değer	Alt	249	30.33	3.05
	Orta	244	30.42	3.63
	Üst	276	30.89	3.86
	Toplam	769	30.56	3.54

Tablo 8'e göre öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin okumaya verdikleri değer boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sosyoekonomik düzey bakımından incelendiğinde; en yüksek puanı Üst SED'e ($\bar{X} = 30.89$) dâhil olan öğrencilerin aldığı bunu sırasıyla Orta SED ($\bar{X} = 30.42$) ve Alt SED ($\bar{X} = 30.33$) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin okumaya verdikleri değer sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumu Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Okumaya Verdikleri Değerin Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okumaya verilen değer	Gruplararası	47.64	2	23.82	1.89	.151	
	Gruplarıçi	9629.28	766	12.57			
	Toplam	9676.93	768				

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin okumaya verdikleri değer düzeyleri arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F(2- 766) = 1.89, p > .05$).

4. 3. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarına İlişkin Bulgular

4. 3. 1. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuyucu benlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Okuyucu benlik algısı	Kız	374	29.05	4.38	767	5.29	.000
	Erkek	395	27.44	4.05			

Tablo 10 incelendiğinde okuma motivasyonunun okuyucu benlik algısı boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık ($t(767)= 5.29, p<.05$) olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin okuyucu benlik algıları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4. 3. 2. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuyucu benlik algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

OMP Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Okuyucu benlik algısı	2	243	28.48	4.05
	3	271	28.56	4.91
	4	255	27.61	3.69
	Toplam	769	28.22	4.28

Tablo 11'de yer alan sonuçlar öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin okuyucu benlik algısı boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde; en yüksek puanı 3. sınıf ($\bar{X}=28.56$) öğrencilerinin aldığı bunu sırasıyla 2. sınıf ($\bar{X}=28.48$) ve 4. sınıf ($\bar{X}=27.61$) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin okuyucu benlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algısının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuyucu benlik algısı	Gruplararası	140.01	2	70.00	3.83	.022	3. ve 4. sınıf
	Gruplarıçi	13989.51	766	18.26			
	Toplam	14129.52	768				

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin okuyucu benlik algısı düzeyleri arasında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2 - 766) = 3.83, p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; 3. sınıf ($\bar{X} = 28.56$) öğrencilerinin okuyucu benlik algılarının 4. sınıf ($\bar{X} = 27.61$) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. 3. 3. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuyucu benlik algılarının sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 13. Öğrencilerin Okuyucu Benlik Algılarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

OMP Boyutlar	Sosyoekonomik Düzey	N	\bar{X}	SS
Okuyucu benlik algısı	Alt	249	26.93	3.64
	Orta	244	27.99	3.85
	Üst	276	29.58	4.77
	Toplam	769	28.22	4.28

Tablo 13'e göre öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin okuyucu benlik algısı boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sosyoekonomik düzey bakımından incelendiğinde; en yüksek puanı Üst SED'e ($\bar{X} = 29.58$) dahil olan öğrencilerin aldığı bunu sırasıyla Orta SED ($\bar{X} = 27.99$) ve Alt SED ($\bar{X} = 26.93$) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin okuyucu benlik algılarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumu Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Okuyucu Benlik Algısının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuyucu benlik algısı	Gruplararası	938.64	2	698.00	16.73	.000	A-O O-Ü A-Ü
	Gruplarıçi	13190.88	766	41.71			
	Toplam	14129.52	768				

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin okuyucu benlik algısı düzeyleri arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2-766)=16.73, p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; testinin sonuçlarına göre; Alt SED ($\bar{X}=26.93$) ile Üst SED ($\bar{X}=29.58$) arasında Üst SED lehine, Orta SED ($\bar{X}=27.99$) ile Üst SED ($\bar{X}=29.58$) arasında Üst SED lehinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

4. 4. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

4. 4. 1. Öğrencilerin Okumaya Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin Okuma Motivasyonunun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Okuma motivasyonu	Kız	374	60.50	6.03	767	7.26	.000
	Erkek	395	57.16	6.68			

Tablo 15 incelendiğinde okuma motivasyonunda kızlar lehine anlamlı farklılık ($t(767)=7.26, p<.05$) olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin okuma motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4. 4. 2. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 16. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

OMP Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
Okuma Motivasyonu	2	243	59.14	6.49
	3	271	59.57	6.57
	4	255	57.61	6.55
Toplam		769	58.78	6.58

Tablo 16'ya göre öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamaları sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde; en yüksek puanı 3. sınıf (\bar{X} =59.57) öğrencilerinin aldığı bunu sırasıyla 2. sınıf (\bar{X} =59.14) ve 4. sınıf (\bar{X} =57.61) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 17' de görülmektedir.

Tablo 17. Okuma Motivasyonunun Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuma motivasyonu	Gruplararası	545.46	2	272.73	6.36	.002	2-4 3-4
	Gruplariçi	32802.40	766	42.82			
	Toplam	33347.873	768				

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin okuma motivasyonu toplam puan düzeyleri arasında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2 - 766) = 6.36$, $p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; 2. Sınıf (\bar{X} =59.14) öğrencilerinin okuma motivasyonları 4. Sınıf (\bar{X} =57.61) öğrencilerine göre, 3. Sınıf (\bar{X} =59.57) öğrencilerin okuma motivasyonları da 4. Sınıf (\bar{X} =57.61) öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. 4. 3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 18. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

OMP Boyutlar	Sosyoekonomik Düzey	N	\bar{X}	SS
Okuma Motivasyonu	Alt	249	57.27	5.31
	Orta	244	58.42	6.28
	Üst	276	60.48	7.47
Toplam		769	58.78	6.58

Tablo 18'e göre öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamaları sosyoekonomik düzey bakımından incelendiğinde; en yüksek puanı Üst SED'e (\bar{X} =60.48) dahil olan öğrencilerin aldığı bunu sırasıyla Orta SED (\bar{X} =58.42) ve Alt SED (\bar{X} =57.27) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumu Tablo 19'da görülmektedir.

Tablo 19. Okuma Motivasyonunun Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okuma motivasyonu	Gruplararası	1396.01	2	698.00	16.73	.000	A-Ü O-Ü
	Gruplarıçi	31951.86	766	41.71			
	Toplam	33347.87	768				

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin okuma motivasyonu toplam puan düzeyleri arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(2-766) = 16.73, p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Alt SED (\bar{X} =57.27) ile Üst SED (\bar{X} =60.48) arasında Üst SED lehine, Orta SED (\bar{X} =58.42) ile Üst SED (\bar{X} =60.48) arasında Üst SED lehinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

4. 5. Öğrencilerin Hikâye Türündeki Metinleri Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin Hikâye Türündeki Metinleri Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular

Hikâye türündeki metinler	f
Son zamanlarda sana ilginç gelen bir kitap veya hikâye okudun mu?	
Evet	52
Bilgilendirici türde kitap okuyanlar	3
Hatırlamıyorum	1
Hayır	0
Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?	
Sınıf Kitaplığı	16
Kitapçı	9
Hediye	7
Ailem	6
Sınıf Arkadaşım	4
Alışveriş Merkezi	1
Performans Ödevi	3
Kütüphane	2
Öğretmen tavsiyesi	2
Kitap Fuarı	1
Şehir Kütüphanesi	1
Kendim	1
Bu kitap sana niçin ilginç geldi?	
İlginç olaylar	17
Ani gelişen olaylar	10
Konusu	9
Macera dolu olaylar	7
Kahramanlar ve özellikleri	5
Kitabın bir bölümü	4
İlginç gelmedi.	2
Kapak Tasarımı	1

Öğrencilere yakın bir zamanda kendilerine ilginç gelen bir kitap veya hikâye okuyup okumadıkları sorulduğunda hepsinden olumlu cevap alınmıştır. Sadece bir öğrenci okuduğu kitabı hatırlayamadığını belirtmiştir. Üç öğrenciden ise bilgilendirici türde kitap okuduklarına dair bilgi alınmıştır. Okudukları kitaplar hakkında nasıl bilgi sahibi oldukları sorusuna en çok 16 öğrenci “Sınıf kitaplığı” ve 9 öğrenci “Kitapçı” cevabını vermiştir. Okudukları kitapları niçin ilginç buldukları sorusuna da 17 öğrenci “İlginç olaylar” yanıtını vermiştir.

Son zamanlarda hikâye türünde kitap okuduğuna dair “Evet” cevabı veren Ö3 kodlu öğrenci:

“Bir kitap okumuştum. Adı Kirpi ile Tavus Kuşu gibi bir şeydi.” Ö6 kodlu öğrenci:

“Mesela Müzisyen Prenses adlı bir kitap okudum. Ben onu çok beğendim. Çünkü macera vardı orda. Yarışma vardı. Tutku vardı. Böyle heyecan vardı orda. Yani çok

sevmiştim ben o kitabı. Çok eğlenmiştim onu okurken. Ve onu şuan da bitirdim. Onun ikinci kitabını okuyorum.” Ö2 kodlu öğrenci ise:

“Filler hakkında bir kitaptı. Böyle fillerin boynuzlarıyla işte uzun şey burunlarıyla su içtiklerini anlatıyordu.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okuduğu kitabı niçin ilginç bulduğuna ise Ö19 kodlu öğrenci:

“Kurdun karnını dikmeleri...” Ö24 kodlu öğrenci:

“Düşmenin konuşması...” Ö29 kodlu öğrenci ise:

“Ayçiçeğinin gözlük ve şapka takması...” biçiminde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Bu durumdan yola çıkarak öğrencilerin daha çok kitabın içerisindeki ilginç olaylardan dolayı hikâye türündeki kitapları seçme eğiliminde oldukları söylenebilir.

4. 6. Öğrencilerin Bilgilendirici Metinleri Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okudukları bilgilendirici metinler hakkındaki görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 21. Öğrencilerin Bilgilendirici Metinleri Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular

Bilgilendirici türdeki metinler	f
Son zamanlarda bir kitaptan, dergiden veya herhangi bir metinden öğrendiğin bir bilgi oldu mu? Okuduğun metin ne ile ilgiliydi?	
Evet	35
Hayır	21
Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?	
Kitapçı	8
Ders Kitabı (MEB verdi)	7
Ailem	5
Sınıf Kitaplığı	4
Market	3
Sınıf Arkadaşım	3
Kütüphane	2
Hediye	2
Şehir Kütüphanesi	1
Bu kitap senin için neden önemliydi?	
Bilgi edindiğim için	21
Konuyu merak ettiğim için	5
Yeni şeyler öğrendiğim için	3
İçindeki etkinlikler	2
Kitapları sevdiğim için	1
Kelime dağarcığı geliştiği için	1
Hayal gücüm geliştiği için	1
Değer eğitimi	1

Öğrencilere yakın bir zamanda bir kitaptan, dergiden veya herhangi bir metinden öğrendikleri bilgi sorulduğunda 35 öğrenciden olumlu, 21 öğrenciden ise olumsuz cevap alınmıştır. Okudukları kitaplar hakkında nasıl bilgi sahibi oldukları sorusuna 8 öğrenci “Kitapçı” ve 7 öğrenci “Ders kitabı” cevabını vermiştir. Okudukları kitapların niçin önemli olduğu sorusuna da 21 öğrenci “Bilgi edindiğim için” yanıtını vermiştir.

Son zamanlarda bilgilendirici türde kitap okuduğuna dair “Evet” cevabı veren Ö18 kodlu öğrenci:

“Onda hayvanların nasıl nesillerini türlerinin ne zaman şey tükendiğini sonra işte nasıl olduklarını ne yiyip et obur mu ot obur mu onlardan öğrendim. Sonra yuvalarını nasıl yaptıklarını...” Ö8 kodlu öğrenci:

“Dünyanın en sıcak gölü Sahra olduğu şey çölü Sahra olduğu.” Ö9 kodlu öğrenci ise:

“Bilmediğim aslında ben Plüton’un cüce gezegeni olarak kabul edildiğini bilmiyordum. Bunu öğrendim. Başka gezegenlerin mesela Jüpiter’in 60.000 nüfusu varmış, bunu bilmiyordum. Bunu öğrendim.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okuduğu kitabın niçin önemli olduğuna ise Ö1 kodlu öğrenci:

“Bulutla ilgili yeni şeyler öğrettiği için...” Ö5 kodlu öğrenci:

“Bilgi sahibi bir arkadaş gibiydi o...” Ö14 kodlu öğrenci ise:

“Çünkü içinde bir sürü bilgi vardı...” Ö34 kodlu öğrenci ise;

“Çünkü bilmediğim bir şeyi öğrenmek beni biraz sevindiriyor, mutlu ediyor. Bir de yeni şeyler öğrenmek eğlenceli zihnimi geliştiriyor. Yani öğrendiklerimi daha çok fazlalaştırıyor.” biçiminde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin verdiği cevaplardan yola çıkarak kitaplardan öğrendikleri bilgiler olduğu için bilgilendirici türdeki kitapları önemli ve okumaya değer buldukları söylenebilir.

4. 7. Öğrencilerin Genel Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaptıkları genel okumalarıyla ilgili bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 22. Öğrencilerin Genel Okuma Durumlarına İlişkin Bulgular

Genel Okuma	f
Dün kitap okudun mu?	
Evet	36
Hayır	17
Evet ama adını hatırlamıyorum	3
Bugün yanında taşıdığın herhangi bir kitap var mı?	
Evet	40
Hayır	13
Evet ama adını hatırlamıyorum	3

Tablo 22'nin devamı

Sevdiğin bir yazar var mı?	
Evet	27
Hayır	10
Yazarlarını hatırlamıyorum	10
Kitapların yazarına bakmam	5
Hiç görmedim	1
İlgimi çekmez	1
Pek dikkat etmem	1
Merak etmem, sevdiğim bir yazar olmaz	1
Okumanın faydası/değeri/önemi nedir?	
Bilgiler öğreniriz.	22
Okumamız gelişir.	12
Başarılı oluruz.	6
Derslerimiz daha iyi olur.	5
Üniversite sınavını kazanırız.	4
Bilmediğimiz kelimeleri öğreniriz.	2
Zekâmız gelişir.	2
İyi bir meslek sahibi oluruz.	2
Bilmiyorum.	1
Okumayı istediğin başka kitaplar var mı?	
Evet	48
Hayır	7
Var ama hatırlamıyorum	1
Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?	
Kitapçı	14
Sınıf kitaplığı	11
Arkadaşım	6
Evde olan kitaplarım	4
Okul kütüphanesi	4
Hediye	2
Kitap arkası tanıtımları	1
Kitap fuarı	1
Şehir kütüphanesi	1
Akraba çevresi	1
Market	1
Öğretmenim	1
Televizyon	1
Ailem	1
Kitap okuma hakkında seni heyecanlandıran yönler nelerdir?	
İçindeki olaylar, maceralar	26
Merak ediyorum.	9
Eğitici olması	7
Komik olması, eğlenceli olması	7
Bilgi öğreniyorum	6
Kahramanları	3
Bir şey hissetmiyorum.	3
Okuma becerim gelişiyor.	1
Yazarın nasıl yazdığı	1
Bilmem	1

Tablo 22'nin devamı

Kitap okumaya karşı seni yönlendiren kimler var?	
Aile bireylerim (anne-baba-abla-abi)	77
Sınıf arkadaşım	18
Öğretmenim	17
Akraba çevresi (dayı-kuzen-dede)	7
Hiç kimse	4
Hiç kimse/ kendim	3
Üstün zekâlılar	1

Tabloda verildiği gibi “Dün kitap okudun mu?” sorusuna 56 öğrencinin 36 tanesi “Evet”, 17 tanesi “Hayır”, 3 tanesi ise “Evet ama adını hatırlamıyorum.” cevabını vermiştir. “Bugün yanında taşıdığın herhangi bir kitap var mı?” sorusuna 40 öğrenci “Evet”, 13 öğrenci “Hayır” ve 3 öğrenci ise “Evet ama adını hatırlamıyorum” yanıtını vermiştir. “Sevdiğin bir yazar var mı?” sorusuna 27 öğrenci “Evet” cevabını verirken; 29 öğrenci olumsuz görüş bildirmiştir. “Okumanın faydası/ değeri/ önemi nedir?” sorusuna öğrencilerin 22 tanesi “Bilgiler öğreniriz.”, 12 tanesi ise “Okumamız gelişir” şeklinde cevap vermiştir. “Okumayı istediğin başka kitaplar var mı? Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?” sorusuna 48 tane öğrenci “Evet” yanıtını vermiş ve kitabı “Kitapçı” dan öğrendiğini belirtmiştir. “Kitap okuma hakkında seni heyecanlandıran yönler nelerdir?” sorusuna 26 öğrenci “İçindeki olaylar ve maceralar” cevabını vermiştir. “Kitap okumaya karşı seni yönlendiren kimler var?” sorusuna ise 77 tane “ Aile bireylerim (anne- baba- abi- abla)” cevabını vermişlerdir.

Okumanın faydası/ değeri/ önemi nedir sorusuna Ö12 kodlu öğrenci:

“İyi bir okuyucu olursak başarılı olur. Eğer büyüyünce kitabı çok okursak o bizi bilgilendirir. Bizde başarılı öğrenciler oluruz. Sonra büyüyünce de mesleklerimiz iyi bir meslek sahibi oluruz işte.” Ö33 kodlu öğrenci:

“İlk olarak okumamız hızlanır. Okuduğumuzda merak ettiğimiz kitapları merakımızı gidermek için okuruz. İçindeki bilgileri öğrenip günlük hayatımızda yansıtmak için okuruz. Sonra bilgilerle etkin bazı etkinlikler var. Mesela Türkçe dersinde onları yapmak için. Sonra okuyup hızını okuma hızımızı geliştirip gelecekte iyi bir meslek sahibi olabilmek için.” Ö37 kodlu öğrenci:

“Okumazsak bilgileri öğrenemeyiz. Okumamız yavaşlar. Büyüyünce iyi bir meslek sahibi olmak için okumak gerekir.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilere kitap okuma hakkında seni heyecanlandıran yönlerin neler olduğu sorulduğunda Ö9 kodlu öğrenci:

“Mesela hiç bilmediğim bir şey olur. Onu okuduğumda çok heyecanlanırım. Daha ilginç bilgiler kimsenin bilmediği sadece kitaplarda saklı olan bilgiler de benim için ilginç gelir.” Ö14 kodlu öğrenci:

“Çünkü her benim okuduğum hikâyeler hep macera her an heyecanlı bir şey olabiliyor veya korkutucu.” Ö16 kodlu öğrenci:

“Sonunda ne olacak, Ne zaman bitecek keşke hiç bitmese.” Ö33 kodlu öğrenci:

“Maceraları sevdiğim için kitap okumayı seviyorum.” Ö14 kodlu öğrenci ise:

“Çünkü her benim okuduğum hikâyeler hep macera her an heyecanlı bir şey olabiliyor veya korkutucu. Ve tuhaf şeyler de olabiliyor bazen yani ilginç. Onlar ilgimi çekiyor.” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin kitap okurken daha çok maceralardan ve içerisindeki olay örgüsünden etkilendikleri söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar literatür destekli tartışılacaktır. Araştırmada öncelikle öğrencilerin okuma motivasyonlarının genel ortalamaları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okumaya verdikleri değer, okuyucu benlik algılarına göre daha yüksektir. Araştırmanın sonuçlarına değişkenler açısından bakıldığında, öğrencilerin okumaya verdikleri değer cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kızların okumaya verdikleri değer erkeklere göre daha fazladır. Öğrencilerin okumaya verdikleri değer sınıf düzeyine göre değişmektedir. 2. ve 3. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık yokken; 3 sınıf öğrencilerinin okumaya verdikleri değer 4. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin okumaya verdikleri değeri etkilemediği tespit edilmiştir.

Okuyucu benlik algısına ilişkin sonuçlara bakıldığında, cinsiyete göre farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okuyucu benlik algıları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeyine göre ise okumaya verilen değerde olduğu gibi 3. Sınıf öğrencilerinin okuyucu benlik algıları 4. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri okuyucu benlik algılarını etkilemektedir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin okuyucu benlik algıları alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Okuma motivasyonu ile ilgili sonuçlarda ise, okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değerde olduğu gibi kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre, 2 ve 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının 4. Sınıfa göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri okuyucu benlik algısında olduğu gibi okuma motivasyonlarını etkilemektedir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin okuma motivasyonları alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya verdikleri değer, okuyucu benlik algısı ve okuma motivasyonları bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmasıyla birlikte kızların okumaya verdikleri değer, okuyucu benlik algılarının ve okuma motivasyonlarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Araştırmada cinsiyet bakımından ulaşılan sonuçlar, okuma motivasyonunun bütün boyutlarında kızların erkeklerden daha yüksek puana sahip olduğu (Baker ve Wigfield, 1999) ve kızların erkeklerden daha olumlu okuma tutumuna sahip oldukları (Kush ve Watkins, 1996; McKenna ve diğ., 1995) yönündeki araştırma bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir.

Yıldız'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin içsel okuma motivasyonu düzeyleri bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte dışsal motivasyon düzeyleri bakımından kızlar lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının Sancı'nın (2002) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Nurmi ve Aunola (2005) yaptıkları araştırmada erkeklerin okuma motivasyonlarının kızlardan daha zayıf olduğunu, birinci sınıfın başında okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin okuma motivasyonunun ikinci sınıfın sonunda da düşük olduğunu, okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin okula yönelik ilgilerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerden bazılarının zamanla matematiğe yönelik ilgilerinin daha da arttığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerindeki azalmayı daha başarılı olduklarını düşündükleri başka bir konuya ilgilerini artırarak dengeleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Çocukların okuma performanslarının öğrencilerin okul başarısıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Madden, Slavin, Karweit, Dolan ve Wasik, 1993) okuma motivasyonundaki bu düşüklük erkekler açısından bir sorun olarak düşünülebilir.

Wigfield, Eccles, Harold, Blumenfeld, Yoon ve Freedman-Doan (1989) yapmış oldukları çalışmada benlik saygısının cinsiyet ve sınıf seviyesine göre değişmediğini bulmuşlardır. Ancak kızların müzik ve okuma becerisinde erkeklere göre daha yüksek beceri algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Kızlar müzik ve okuma becerisine erkeklerden daha çok önem vermişlerdir ve bu becerilerle ilgili etkinlikleri erkeklerden daha iyi yapmışlardır. Çocuklar birinci sınıfta okuma ve matematik becerisine dair daha olumlu algılara sahiptir. Bu sınıf seviyesinde olan öğrenciler okumayı ve matematiği büyük sınıflara göre daha çok önem vermekteler. Okumayı daha çok sevmekteler.

Okuma becerisiyle ilgili yapılan iki çalışmada cinsiyet değişkeninde ortaya çıkan farklılıkların sebeplerinin irdelendiği fakat benzer çalışmalara göndermede bulunulmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan birincisinde kadınların erkeklerden daha çok kitap okumasının Türk aile yapısı ve toplumun değer yargıları ile ilişkili olabileceği ifade edilmiştir. İlgili çalışmada lise çağlarındaki erkek öğrencilerin boş zamanlarını ev dışında geçirdikleri, kadınların daha fazla eve bağımlı tutuldukları, erkeklerin spor yapmak gibi etkinliklerde bulunurken kadınların bu imkânlardan çok fazla yararlanamadıkları, dolayısıyla kadınların erkeklere göre daha fazla boş vakitleri olduğu, bu sebeplerle kadınların daha çok kitap okuduğu dile getirilmiştir. Çalışmada, ayrıca, kadınların tavsiyeye göre kitap seçme derecelerinin daha yüksek olması, daha fazla kitap okumalarına ve çevreden daha fazla etkilenmelerine bağlanmıştır (Zengin, 2003). Cinsiyet değişkenindeki farklılıkların sebeplerini irdelleyen fakat benzer çalışmalara göndermede

bulunmayan ikinci çalışmada ise kız öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olması, okuma tercihleri, sıklığı ve alışkanlığı ile ilişkilendirilmiştir (Karatay, 2010).

Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyi, öğrencilerin okumaya verdikleri değeri, okuyucu benlik algılarını ve okuma motivasyonlarını etkilemektedir. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okumaya verdikleri değer, okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu durum tam tersi olması gerekirken, öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça okumaya karşı istekleri azalmaktadır.

Çocukların farklı alanlardaki yeteneklerine dair fikirlerinin ilkökul ve ortaokul çağında azalma göstermesi genel bir olgudur (Dweck ve Elliott, 1983; Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Stipek ve Mac Iver, 1989; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006). Çocuklar küçük yaşlarda farklı alanlara ilişkin yetenekleri konusunda oldukça iyimserdir ve bu iyimserlik zamanla gerçeğe dönüşürken; çocukların çoğunda kötümserliğe dönüşmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada çocukların matematik, dil ve spor alanlarındaki yeteneklerine dair fikirlerinin ilkökul ve ortaokul dönemlerinde nasıl değiştiğini incelemişlerdir (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002; Fredricks ve Eccles, 2002; Watt, 2004). Çocukların her bir alanla ilgili algıları ilk dönemlerde oldukça olumluyken; okulun ilerleyen yıllarında azalmalar olduğu tespit edilmiştir. Dil ile ilgili en güçlü azalmalar ilkökul seviyesinde olmuş ve daha sonraki yıllarda küçük değişiklikler gözlemlenmiştir.

Sosyoekonomik düzey bakımından okuma motivasyonu ile ilgili elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde Alt SED öğrencilerin hem okuyucu benlik algılarının hem de okuma motivasyonlarının diğer gruplardan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu duruma açıklık getiren Baker ve Wigfield (1999), materyal eksikliği ve okumayla ilgili yaşantı geçirme fırsatından yoksunluğun gelir düzeyi düşük öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının düşük olmasına neden olabileceğini belirtmektedir. Ancak ilköğretim düzeyindeki bu bulguların aksine lise düzeyinde Alt SED öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin ve verdikleri önemin diğer gruplardan daha yüksek olduğu yönünde araştırma bulguları (Dökmen, 1994) bulunmaktadır. Dökmen'e (1994) göre liseye devam eden Alt SED öğrenciler kendilerini geliştirmek, sosyal ve ekonomik yönden daha iyiye ulaşabilmek için okumayı önemli bir araç olarak görmektedirler.

İleri'nin (2011) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin okuma düzeyleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasında bulunan sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlıdır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olanların okuma düzeyleri de yüksek olmaktadır. Güneş'in (1997) yapmış olduğu araştırma sonucunda elde edilen bulgular sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan farklı özelliklere sahip okullardan özellikle üst grup öğrencileriyle alt grup

öğrencilerinin okuma motivasyonları arasında anlamlı fark olduğu düşüncesini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin hikâye edici metinlere yönelik görüşlerine bakıldığında, daha çok hikâye türünde kitaplar okuduğu tespit edilmiştir. Görüşme esnasında kendilerine ilginç gelen bir kitaptan bahseden öğrenciler bu kitapları en çok sınıf kitaplığından elde ettiklerini belirtmişlerdir. Kitap kaynağı olarak en az kullanılan yöntemler ise öğrencilerin verdiği cevaplara göre alışveriş merkezi, kitap fuarı, şehir kütüphanesi ve kendim olmuştur. Buradan yola çıkarak öğrencilerin şehirde bulunan kütüphaneyi kullanmadıkları, tercih etmedikleri, kitap fuarı ve alışveriş merkezi gibi mekânları daha çok üst sosyoekonomik düzeye sahip çocukların tercih ettiği ve kitap seçiminde çocukların kendilerinin çok aktif olmadığı söylenebilir. Anlattıkları kitabı neden ilginç bulduklarına dair elde edilen cevaplarda, içerisindeki ilginç olaylar olduğunu söylemişlerdir. En az alınan cevabın ise kapak tasarımı olduğu görülmüştür. Matthews (2007), yapmış olduğu çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu incelemiştir. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin hikâye ve bilgilendirici metin hakkında ne söylediklerini araştırmıştır. 5. ve 6. sınıf öğrencileri kitapları daha çok okul kütüphanesinden aldıklarını belirtmişlerdir. 5. Sınıf öğrencileri kitapları ilginç bulma sebeplerini peri masalları, kurgu, hayvanlar ve yazarların biyografik bilgileriyle ilgili olması şeklinde açıklamışlardır. İlkokul öğrencilerinin verdiği kitabın içerisindeki ilginç olaylar cevabıyla karşılaştırıldığında, peri masalları ve kurgu kitaplarının içerisinde de bu tarz olayların olması çocukların dikkatinin çektiğinin bir göstergesidir. 5. Sınıf öğrencilerinin yazarların biyografik bilgilerine ilişkin cevap vermeleri onların yaşları ve sınıf seviyeleriyle ilişkilendirilebilir. Kitapların konularının ilkökul öğrencilerinin okuduğu kitaplara göre farklılaşması doğaldır. 6. Sınıf öğrencileri ise kitapları gizemli ve merak uyandıran özellikte oldukları için ilginç bulduklarını söylemiştir.

Edmunds ve Bauserman'ın (2006) aynı görüşme formunu kullanarak yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarına göre ise, çocukları hikâye türündeki kitaplarda en çok heyecanlandıran unsurların kişisel ilgiler, kitapların özellikleri ve çocukların kitapları kendilerinin seçmesinin olduğu görülmüştür. Çocukların vermiş olduğu ilginç olaylar cevabı kitapların özellikleri kategorisiyle ilişkilendirilebilir. Bu durum ise, çocukları okumaya karşı motive eden unsurlardan bazılarının kültürler arası benzerlik taşıdığı bir göstergesidir.

Ülper ve Çeliktürk (2013) ise, öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını değerlendirmiştir. Bu araştırmada kullanılan görüşme formundan yararlanılarak veriler toplanmıştır. Ülper ve Çeliktürk (2013), hikâye türündeki metinleri anlatı metni olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adayları ilkökul öğrencilerinden farklı olarak okudukları kitaplar hakkında nasıl bilgi sahibi oldukları sorusuna "Kendim" cevabını vermişlerdir.

Kitapları ilginç bulma sebeplerini ise kitapların konusuyla ilişkilendirerek cevaplandırmışlardır. Cevapların ilkökul öğrencilerinden farklılık göstermesi eğitim seviyesi ve bilinçlilik düzeyi ile ilişkilendirilebilir.

Bilgilendirici metinlere yönelik görüşlere bakıldığında, öğrencilerin bilgilendirici metinleri daha az okudukları söylenebilir. Bilgi edindikleri metinleri en çok ders kitaplarından edindiklerini belirtmeleri, ders kitapları dışında bilgilendirici kitaplar okumayı tercih etmediklerini destekleyebilir. Bilgilendirici kitapların onlar için önemli olmasının sebebini ise bu metinlerden bilgi öğrenmeleri ile açıklamışlardır. Matthews'in (2007) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ise, 5. ve 6. sınıf öğrencileri bilgilendirici kitapları okul kütüphanesinden aldıklarını söylemişlerdir. 5. Sınıf öğrencileri bilgilendirici kitapları bilimsel konularla ilgili okuma yapmayı sevdiğileri ve öğretmenlerinin verdiği proje ödevinden iyi bir not almak için önemli bulduklarını belirtmişlerdir. 6. Sınıf öğrencileri ise daha çok gazete ve magazin dergileri okudukları için, gazete ve dergi içerisindeki insanları ve mekânları tanıdıkları için önemli bulduklarını söylemişlerdir.

Bu çalışmadaki benzer sonuçlardan birkaçı ise, bilgilendirici metin hakkında sorulduğunda öykü anlatan ya da hiç cevap vermeyen öğrenciler olmuştur. Aynı şekilde öykü türündeki kitaplar hakkında sorulduğunda da bilgilendirici metinler hakkında konuşan öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin bilgi olarak hikâyedeki olaylardan öğrendikleri örnek davranışları anlatmaları bilgilendirici metinleri okuma ve onları analiz etme açısından eksiklik olduğunun göstergesidir.

Edmunds ve Bauserman'ın (2006) elde ettiği sonuçlara bakıldığında, öğrencileri bilgilendirici metinler hakkında heyecanlandıran faktörlerin kitaptan öğrenilen bilgiler, kitapları kendilerinin belirlemesi ve kişisel ilgiler olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da öğrenciler kitaplardan bilgi edindikleri için bu türdeki metinleri önemli bulduklarını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin kitaplardan bilgi edinmeyi önemsediklerini göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi kültürler arası evrensel bir nitelik taşıdığı bir göstergesidir. Ancak çocukların bilgilendirici metinlere daha çok ders kitaplarına rastlamaları, diğer araştırmaya göre ise çocukların bu kitapları kişisel ilgilerine göre kendilerinin belirlemeleri açısından farklılıklar da göz ardı edilmemelidir. Türkiye'deki çocuklar çoğunlukla hikâye türünde kitaplar okumayı tercih etmektedirler.

Ülper ve Çeliktürk'ün (2013) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunun bilgilendirici metinler hakkında olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Anlatı metinlerinde olduğu gibi metinler hakkında nasıl bilgi sahibi olduklarına ilişkin kendim cevabını vermişlerdir. Metinleri ilginç bulma sebeplerini ise alanlarıyla ilgili olduğunu belirterek açıklamışlardır. Bu durumun ilkökul öğrencilerinden farklılık göstermesi, öğrencilerin yaş grupları ve sınıf seviyeleriyle ilişkilendirilebilir. İlkokul öğrencilerinin henüz bir alanda

uzmanlaşma durumları söz konusu olmadığı için, kendi yaş gruplarına göre ilgi duydukları konular hakkında okumalar yapmaktadırlar. Ayrıca, bilgilendirici türde metinlerle daha çok ders kitaplarında karşılaşmaktadırlar.

Genel okumalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin çoğunun genel olarak okuma yaptığı ve yanlarında da okumak için bir şeyler taşıdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazarlarla ilgili verdikleri cevaplar da dikkat çekicidir. Belli bir grubun sevdiği yazarlar olmasına rağmen, bir kısım öğrenci de yazarlarına bakmadığını, ilgilenmediğini ifade etmiştir. Yazar isimleri söyleyen öğrencilerin daha çok üst sosyoekonomik düzeyden olan öğrencilerden olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin iyi bir okuyucu olmanın önemini bilgiler öğrenmeyle ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler okumayı planladıkları kitaplardan bahsetmişlerdir ve bunlar hakkında kitapçılardan bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Kitap okuma hakkında çocukları heyecanlandıran unsurların içindeki olaylar ve maceralar olduğu tespit edilmiştir. Çocukları kitap okumaya karşı yönlendiren bireylerin aile üyeleri olduğu görülmüştür. Edmuns ve Bauserman'ın (2006) elde ettiği sonuçlara bakıldığında, genel okumayla ilgili öğrencileri heyecanlandıran unsurların kitapların özellikleri ve kazanılan bilgiler olduğu görülmüştür. Kitapların özelliklerine yönelik cevaplarda ise, kitapların eğlenceli, korkunç, görsel olarak zengin, merak uyandıran olaylarla dolu olması ilkökul öğrencilerinin hemen hemen aynı unsurlardan etkilendiklerinin bir göstergesidir. Bu tarz unsurlar çocukların okumaya karşı motivasyonlarını artırmaktadır.

Araştırmanın diğer sonuçlarına göre ise, öğrencilerin kitaba erişme yollarının okul kütüphanesi, aile bireyleri, arkadaşlarının ve öğretmenlerin olduğu belirtilmiştir. Öğrencileri okumaya motive eden kaynakların ise aile üyeleri, öğretmenler ve öğrencilerin kendilerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencileri okumaya motive eden diğer faktörlerin ise öğrencilerin arasındaki kitap alışverişleri, kitabın başka bir kişi tarafından çocuklara okunması ve kitapları paylaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ise öğrenciler okumayı planladıkları kitaplar hakkında kitapçılardan bilgi edinmektedirler. Okumaya motive eden kaynakların iki araştırmada da aile bireylerinin ön planda olduğu görülmektedir. Aileler iki kültürde de çocuklarının okuyan bireyler olmalarına özen göstermektedirler.

Ülper ve Çeliktürk'ün (2013) yaptığı çalışmada ise, genel okuma ile ilgili görüşme sorularının bazıları öğretmen adaylarına uygun olması için değiştirilerek uygulanmıştır. Ortak olan sorulara yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çoğu yanlarında kitap bulundurmamaktadır. Ancak dün kitap okudun mu sorusuna çoğu olumlu yanıt vermiştir. Öğretmen adaylarının çoğu okumak istedikleri kitaplar olduğunu ve bu kitaplar hakkında arkadaşları aracılığıyla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen

adaylarını okumayla ilgili heyecanlandırıcı unsurun yeni şeyler öğrenmek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, ilkökul öğrencileri okumak için yanlarında kitap bulundurmaktadırlar. Bu durum çocukların Türkçe ders sayısı, okuma saatleri ve sınıf kitaplığına sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bu araştırmayla benzer şekilde ilkökul öğrencileri de evde okuma yapmaktadırlar. Okumak istedikleri kitaplar hakkında daha çok kitapçıdan ve sınıf kitaplığından bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Çocukları okumayla ilgili heyecanlandırıcı unsurun ise kitabın içerisindeki olaylar ve maceraların olması, ilkökul çocuklarının dikkatini daha çok bu tarz öğelerin çekmesiyle ilişkilendirilebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

1. Öğrencilerin okumaya verdikleri değer, okuyucu benlik algılarına göre daha yüksektir. Okuma motivasyonları ise orta düzeydedir.
2. Öğrencilerin okumaya verdikleri değer sınıf ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenirken; sosyoekonomik düzeyden etkilenmemektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okumaya verdikleri değer azalmaktadır. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okumaya verdikleri değer 4. sınıf öğrencilerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından, kızların okumaya verdiği değer erkeklere göre daha yüksektir. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin okumaya verdikleri değeri etkilemediği tespit edilmiştir.
3. Öğrencilerin okuyucu benlik algıları sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyden etkilenmektedir. Okumaya verilen değerde olduğu gibi öğrencilerin okuyucu benlik algısı sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okuyucu benlik algıları 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Cinsiyet açısından kızların okuyucu benlik algıları erkeklere göre daha yüksektir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin okuyucu benlik algıları orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilere göre daha yüksektir.
4. Öğrencilerin toplam okuma motivasyonları da yani okuyucu benlik algısı ile okumaya verdikleri değer puanlarının toplamından elde edilen okuma motivasyonları sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyden etkilenmektedir. Öğrencilerin okuma motivasyonları diğer boyutlarda da olduğu gibi sınıf seviyesi arttıkça düşüş göstermektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında, kızların okuma motivasyonları erkeklere göre daha yüksektir. Üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin okuma motivasyonları orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilere göre daha yüksektir.
5. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre, öğrenciler daha çok hikâye türünde kitap okumaktadırlar. Okudukları hikâye türündeki kitapları sınıf kitaplığından elde etmektedirler. Hikâyelerin çocuklara ilginç gelen yönünün ise içerisindeki ilginç olaylar olduğu tespit edilmiştir.

6. Bilgilendirici metinler hakkındaki sonuçlara göre ise, öğrenciler bilgi veren metinlere ders kitaplarından ulaşmaktadırlar. Bu metinlerin onlar için önemli olmasının sebebi ise, o metinlerden bilgi edinmeleridir.
7. Yaptıkları genel okumalara ilişkin sonuçlara göre ise, öğrenciler kitap okumaktadırlar ve çoğu okumak için yanında kitap taşımaktadır. Çocukların iyi bir okuyucu olmak istemelerinin sebebi ise bilgiler öğrenebilmektir. Okumayı planladıkları kitaplar mevcuttur. Okumayı istedikleri kitapları daha çok kitapçılarda görmektedirler. Çocukların okuma açısından heyecanlandırıcı unsurlar içerisindeki olaylar ve maceralardır. Çocukları okumaya karşı yönelten daha çok ailelerinin olduğu görülmüştür.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet, okuma motivasyonunu etkileyen bir faktördür. Kız öğrencilerin okuma motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Erkek öğrencilerin de okuma motivasyonlarının artırılması için onların ilgisini çekebilecek etkinliklere yer verilmelidir.
2. Alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip çocukların kolay bir şekilde kitap temin edebilmelerine fırsat verilmelidir. Sınıf kitaplığı, okul kütüphanesi, şehir kütüphanesine üye olma, vs.
3. Türkçe derslerinde yapılan metin işleme süreçleri öğrencilerin bu dersten sıkılmalarına sebep olabilmektedir. Türkçe dersleri daha zengin içerikli ve nitelikli bir hale getirilmelidir.
4. Öğrencilerin farklı türlerde (hikâye, bilgilendirici, şiir, vs.) kitapları bulabilecekleri konularına göre sınıflandırılmış kütüphaneler oluşturulmalıdır.
5. Çocuklar daha çok hikâye türünde kitaplar okumalarına rağmen neden iyi bir okuyucu olmalıyız ve bilgilendirici türde kitapları önemli bulma sebeplerine kitaplardan bilgi öğrenmelerini sebep göstermişlerdir. Bu sonuç çocuklara öyküler tavsiye etmenin yanında çocukların okuma motivasyonlarını artıracak bilgilendirici türde kitaplar da önermenin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.
6. Çocuklar kişisel ilgilerine göre kitap okumaktan daha çok zevk almaktadırlar. Öğretmenlerin ve ailelerin çocukların tarzlarına hitap edebilecek içeriğe sahip olan kitap sağlayabilmeleri çok önemlidir. Alt ve orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler için ise öğretmenler hem sınıf kitaplığını ona göre oluşturma noktasında hem de okul ya da şehir kütüphanelerine yönlendirme açısından

üzerine düşeni yapabilmelidir. Öğretmen okuma konferansları ya da ilgi envanterleri kullanarak çocukların ilgilerini eğitim-öğretim yılının başlangıcında ve yıl içerisinde tespit etmesi faydalı olacaktır.

7. Öğretmenler öğrencilerini sevdiği bir yazara göre ya da bir konuya göre kitaplık oluşturmaya yönlendirmelidir.
8. Aileler evlerinde çocuklarla birlikte okuyacakları bir kütüphaneye sahip olmalıdır, hatta kitaplarla ilgili etkileşimli oyunlar, araç-gereçler ya da etkinlikler satın alabilirler.
9. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuklar şehir kütüphanelerini kullanmamaktadırlar. Öğretmenler aileleri çocuklarını ayda bir kez kütüphaneye götürme ve evde de bir kütüphane oluşturma yönünde teşvik etmelidirler.
10. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda onları okumaya en çok yönlendiren kişilerin anneler başta olmak üzere aile üyelerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ailelere çocukların okuma motivasyonlarını artıracak uygulamalar tavsiye edebilir. Bu uygulamalar çocuklara sesli kitap okumak, okuduğu kitapları onlarla paylaşmak ya da onlara sevdiği kitabı hediye etmek olabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okuma motivasyonunu artıracak etkinlikler geliştirilip etkisi incelenebilir.
2. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik araştırma yapılabilir.
3. Okuma becerisinin duyuşsal boyutuna yönelik ölçekler geliştirilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderson, R.C, Wilson, P.T. and Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Applegate, A. J. and Applegate, M. D. (2004). The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57 (6), 554-563
- Athey, I. (1982). Reading: The affective domain reconceptualized. In B. A. Hutson (Eds.), *Advances in reading/language research* (pp. 203-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Atkinson, R. T., Atkinson, R. C. and Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş* (Çev: Atakay, K., Atakay, M. ve Yavuz, A.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, E.S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton
- Baker, L. and Wigfield A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 1-45.
- Balaban, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu, (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 169-199). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Battle, E. (1965). Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 209-218.
- Battle, E. (1966). Motivational determinants of academic competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 534-642.

- Bem, D. J. (1965). An experimental analysis of self persuasion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1, 199-218.
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Biehler, R. F. and Snowman, J. (1997). *Psychology applied to teaching*. Retrieved from <http://college.cengage.com/education/pbl/tc/motivate.html>
- Brophy, J. E. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Burhans, K. K. and Dweck, C. S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child Development*, 66, 1719-1738.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükyazı, M. (2007). İnternet projeleri şeklinde uygulanan yaygın okuma programlarının yabancı dilde okuma motivasyonu ve dil düzeyleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Campbell, J. R., Kapinus, B. A. and Beatty, A. S. (1995). *Interviewing children about their literacy experiences*. Washington, D. C: National Center for Education Statistics.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul, Say.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M. and Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Cloer, T. and Dalton, S. R.(1999). Gender and grade differences in motivation to read. *American Reading Forum Yearbook Online*. Retrieved April 16, 2013 from www.fd.appstate.edu/arfonline/99_arfyearbook/pdf/14_cloerrevised_99.pdf
- Cloer, C. T., Jr. and Pearman, B. (1993). The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading. In B. Hayes and K. Camperell (Eds.), *Reading: Strategies, practices and research for the 21st century* (pp. 117-128). Logan, Utah: American Reading Forum.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. E. Bukova Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, F. I. Bilican, M. Bütün, M. Bursal, S. Şahin Mandacı, S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Eds.), *Improving academic achievement: The impact of psychological factors on education* (pp. 61-87). San Diego: Academic Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. and Elliott, E. S. (2005). Competence and motivation. In C. S Dweck & E. S Elliott (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-15). New York: Guilford Press.
- Dweck, C. S. and Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57-88). San Diego: Academic Press.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions and activity choice. In J. Jacobs (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement related choices. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. and Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. and Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. In J. T. Spence (Eds.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. and Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's achievement self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Eds.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. and Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J. S. and Midgley, C. (1989). Stage/ environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-181). New York: Academic Press.
- Elliott, J. G., Hufton, H., Illushin, L. and Lauchlan, F. (2001). Motivation in the junior years: International perspectives on children's attitudes, expectations and behaviour and their relationship to educational achievement. *Oxford Review of Education*, 27, 37-68.
- Edmunds, K. M. and Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59, 5, 414-424.
- Feather, N. T. (1982). Expectancy-value approaches: Present status and future directions. In N. T. Feather (Eds.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp.395-420). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fredricks, J. and Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- Galper, A., Wigfield, A. and Seefeldt, C. (1997). Head Start parents' beliefs about their children's abilities, task values and performance on different activities. *Child Development*, 68, 897-907.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. and Mazzoni, S. S. (1996) Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- 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). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J., and Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., Mccann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., et. al. (1996). Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Guthrie, J. T., Hoa, L., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N. and Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18): 1-15.
- Güneş, M. (1997). İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman Press.
- Harris, A. J. and Sipay. E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- Harter, S., Whitesell, N. R. and Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 802-835.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 505-570). New York: Wiley.
- Heine, S. J. and Hamamura, T. (2007). In search of East Asian self-enhancement. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 1-24.
- Heyman, G. D., Dweck, C. S. and Cain, K. M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationships to beliefs about goodness. *Child Development*, 63, 401-415.
- Hidi, S. and Harackiewicz, J. (2000). Motivating academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-180.
- Higgins, E. T. (2007). Value. In A. W. Kruglanski & Tory Higgins (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 454-472). New York: Guilford.

- İleri, Z. (2011). Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerin etkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Jack, R. C. (1998). *Extensive reading*. Cambridge Publishers.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. and Wigfield, A. (2002). Ontogeny of children's self-beliefs: Gender and domain differences across grades one through 12. *Child Development*, 73, 509-527.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 457-475
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keller, J.M. ve Song, S.H. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 5-22.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D. ve Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970-977.
- Kush, J.C., & Watkins, M.W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89, 315-319.
- Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382.
- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, NC: Duke University Press.
- Madden, H. A., Slavin, R. E., Karweit, N. L., Dolan, L. J., & Wasik, B. A. (1993). Success for all: Longitudinal effects of a restructuring program for inner city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30, 123-148.
- Matthews, C. A. S. (2007). Reading motivation in upper elementary grades: What fifth and sixth graders say about narrative and information text. Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi, United States of America.
- Mathewson, G.C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1131-1161). Newark, De: International Reading Association.

- McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and achievement: Theoretical perspectives* (pp. 67-125). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mckenna, M.C., Kear, D.J. and Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.
- McQuillan, J. (1997). The effects of incentives on reading, *Reading Research and Instruction*, 36(2), 111-125.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275.
- Murdock, T. B. (2009). Achievement motivation in racial and ethnic context, K.R., Wentzel, & A., Wigfield, (Eds.), *Handbook of motivation at School* (pp. 433-462). Taylor and Francis.
- Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103-122.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB yayınları.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control- value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 143-163). Oxford, UK: Elsevier.
- Razon, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7, 19-23.
- Relan, A. (1992). Motivational strategies in computer-based instruction: Some lessons from theories and models of motivation. [Abstract]. ERIC, Retrieved November 28, 2014 from <http://eric.ed.gov/?q=Motivational+Strategies+in+Computerbased+Instruction%3a+Some+Lessons+from+Theories+and+Models+of+Motivation.+&id=ED348017>
- Rose, N. J., and Sherman, J. W. (2007). Expectancy. In A. W. Kruglanski & E. Tory Higgins (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp.91-115). New York: Guilford.
- Ruble, D. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 134-157). New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Sancı, D. (2002). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (4th ed.). Hillsdale, NH: Erlbaum.
- Stevenson, H. W., Chen, C. and Uttal, D. H. (1990). Beliefs and achievement: A study of black, White and Hispanic children. *Child Development*, 61, 508-523.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85-113). New York: Macmillan.
- Stipek, D. J. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego: Academic Press.
- Stipek, D. J. and Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Türkçe Sözlük (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behaviour in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, ss. 1033-1057.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013, Mayıs). Okuma motivasyonu profilinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, 12. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Wang, J. H. and Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Watt, H. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values and task perceptions. *Child Development*, 75, 1556-1574.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.

- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. and Freedman-Doan, C., et al. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3- year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. and Midgley, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 68-81.
- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). San Diego, CA: Academic Press.
- Wigfield, A. and Guthrie, J.T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study (*Research Rep. No. 34*). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A. and Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. and Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 933-1002). New York: Wiley.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. and Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (pp. 73-118). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wigfield, A., Eccles, J., Harold-Goldsmith, R., Blumenfeld, P., Yoon, K. S. and Freedman-Doan, C. (1989, April). Gender and age differences in children's achievement self-perceptions during elementary school. Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City.
- Williams, M. and Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Williams, P.L., Reese, C. M., Campbell, J. R., Mazzeo, J. and Philips, G. W. (1994). *1994 NAEP reading: A first look*. Washington, D. C.: National Center for Education Statistics.

Winne, P. (1985). Steps toward promoting cognitive achievements. *Elementary School Journal*, 85: 673-693.

Zengin, N. (2003). Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XIII: 131-149.

8. EKLER

Ek 1. Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği

Sevgili öğrenciler,
Aşağıda okuma ile ilgili bazı cümleler bulunmaktadır. Cümleleri ben size yüksek sesle okuyacağım. Siz kendinize en uygun seçeneği işaretleyeceksiniz. Kolay gelsin.

Ad ve Soy ad: Sınıf: Numara:

Örnek 1: _____
sınıftayım.

- İkinci
 Üçüncü
 Dördüncü
 Beşinci
 Altıncı

Örnek 2: Cinsiyetim
_____.

- Kız
 Erkek

1. Arkadaşlarım benim
_____ olduğumu düşünür.

- çok iyi bir okur/okuyucu
 iyi bir okur/ okuyucu
 ortalama bir okur/ okuyucu
 zayıf bir okur/ okuyucu

2. Kitap okumak sevdiğim bir
şeydir.

- Asla.
 Çok sık değil.
 Bazen.
 Sık sık.

3. _____ okurum.
 Arkadaşlarımdan daha kötü
 Arkadaşlarım kadar iyi

Arkadaşlarımdan biraz daha iyi
 Arkadaşlarımdan çok daha iyi
4. Bilmediğim bir sözcük
gördüğümde, _____.

- her zaman anlamını çıkarırım
 bazen anlamını çıkarırım
 bazen anlamını çıkaramam
 hiçbir zaman anlamını
çıkaramam

5. Arkadaşlarıma okuduğum
güzel kitaplardan bahsedirim.

- Asla yapmam.
 Hemen hemen hiçbir zaman
yapmam.
 Bazen yaparım.
 Çok sık yaparım.

6. Kendi kendime okurken,
_____.

- okuduğum hemen hemen
herşeyi anlarım
 okuduğum bazı şeyleri anlarım
 okuduğum hemen hiçbirşeyi
anlamam
 okuduğum hiçbirşeyi anlamam

Ek 1'in devamı

7. Çok okuyan insanlar

_____.

- çok ilginçtir
- ilginçtir
- çok ilginç değildir
- sıkıcıdır

8. Ben _____.

- zayıf bir okuyucuyumdur
- ortalama bir okuyucuyumdur
- iyi bir okuyucuyumdur
- çok iyi bir okuyucuyumdur

9. Bence kütüphaneler vakit geçirmek için _____ yerlerdir.

- harika
- ilginç
- ortalama
- sıkıcı

10. İyi okuma bilmek _____.

- çok önemli değildir
- önemli sayılır
- önemlidir
- çok önemlidir

11. Öğretmenim okuduklarımla ilgili bir soru sorduğunda, _____.

- hiçbir zaman bir cevabım yoktur
- cevap bulmakta zorlanırım
- bazen bir cevap bulurum
- her zaman bir cevabım vardır

12. Bence okuyarak vakit geçirmek _____.

- sıkıcıdır
- ortalamadır
- ilginçtir
- harikadır

13. Okumak benim için

_____.

- çok kolaydır
- kolay sayılır
- zor sayılır
- çok zordur

14. Büyüdüğümde okumaya

_____.

- hiç vakit ayırmayacağım
- çok az vakit ayıracağım
- biraz vakit ayıracağım
- çok vakit ayıracağım

15. Bir grup içinde hikayeler hakkında konuşurken, _____.

- hiç bir zaman fikirlerimden bahsetmem
- bazen fikirlerimden bahsederim
- hemen her zaman fikirlerimden bahsederim
- her zaman fikirlerimden bahsederim

Ek 1'in devamı

16. Keşke öğretmenim

_____.

hergün sınıfta yüksek sesle kitap okusa

hemen hergün sınıfta yüksek sesle kitap okusa

arada bir sınıfta yüksek sesle kitap okusa

hiçbir zaman sınıfta yüksek sesle kitap okumasa

17. Yüksek sesle okuduğumda

_____ bir okuyucuyumdur.

zayıf

ortalama

iyi

çok iyi

18. Bana birisi hediye olarak kitap verdiğinde _____ hissederim.

çok mutlu

neredeyse mutlu

neredeyse mutsuz

mutsuz

Ek 1'in devamı

Sohbet Tarzında Mülakat

İsim: Tarih:

A. Odak: Hikâye Edici Metin

Tavsiye edilen başlangıç (öğrenciyi doğal bir sohbeta katmak üzere tasarlanmıştır): İyi bir kitap okuyorum... Dün akşam... ile bundan bahsediyorduk. Okuduğum iyi kitap ve hikâyelerden bahsetmeyi severim. Bugün senin ne okuduğunu dinlemek istiyorum.

1. Bana bu hafta (veya geçen hafta) okuduğun en ilginç hikâye veya kitaptan bahset. Birkaç dakika düşün. (Bekleme süresi). Şimdi bana bu kitap veya hikâyeden bahset. Başka ne söylemek istersin? Başka bir şey var mı?

.....

2. Bu kitap hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?

Ödev olarak verildi Okulda
 Ben seçtim Okul dışında

.....

3. Bu kitabın sana ilginç gelen yönleri neler?

.....

B. Odak: Bilgi Verici Metin

Tavsiye edilen başlangıç (öğrenciyi doğal bir sohbeta katmak üzere tasarlanmıştır): Genellikle bir şey öğrenmek için okuruz. Bilgi almak için okuruz. Mesela bir öğrencimi hatırlıyorum... hakkında mümkün olduğunca çok şey öğrenmek için... hakkında pek çok kitap okuyordu. Şimdi senin okuduğun bilgi verici metinler hakkında bir şeyler öğrenmek istiyorum.

1. Son zamanlarda öğretmeninden veya televizyondan değil, bir kitap veya okuma materyalinden öğrendiğin önemli bir şeyi düşün. Okuduğun metin ne ile ilgiliydi? (Bekleme zamanı). Şimdi bana ne öğrendiğini anlat. Başka ne söylemek istersin? Başka bir şey var mı?

.....

Ek 1'in devamı

2. Bu kitabı/makaleyi nereden duydun veya öğrendin?

Ödev olarak verildi

Okulda

Ben seçtim

Okul dışında

.....

3. Bu kitap (veya makale) senin için neden önemliydi?

.....

C. Odak: Genel Okuma

1. Dün evde bir şey okudun mu? Ne okudun?

.....

2. Bugün okulda (sıranda/dolabında/çantanda) okuduğun bir kitap var mı?

Bana onlar hakkında anlat

.....

3. Bana favori yazarını anlat

.....

4. Sence neden daha iyi bir okuyucu olmayı öğrenmelisin?

.....

5. Şu anda okumayı istediğin kitaplar var mı? Bana onları anlat.

.....

Ek 1'in devamı

6. Bu kitaplar hakkında nasıl bilgi sahibi oldun?

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

7. Kitap okuma hakkında seni gerçekten heyecanlandıran bazı şeyler nelerdir?

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

Bana anlat...

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

8. Kitap okumaya ilgini çeken veya seni bu konuda heyecanlandıran kim var?

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

Bana ne yaptıklarını biraz daha anlat.

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

Ek 2. İzin Belgesi

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636/604/5765139

27/11/2014

Konu: Merve AKTAŞ' ın İzin İsteği

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve AKTAŞ, Doc. Dr. Tolga ERDOĞAN danışmanlığında hazırlamakta olduğu tezi kapsamında Yıldızlı Toki İlkokulu, Bedri Rahmi Eyüboğlu İlkokulu ve Ülkü İlkokulu' nda anket ve mülakat yapma isteği müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
 Milli Eğitim Müdürü

OLUR
 .../.../2014

Ayhan YAZGAN
 Vali a.
 Vali Yardımcısı

Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
 Telefon : (0 462) 230 20 94 -1400
 Faks : (0 462) 230 43 74
 e-posta : trabzonmem@meb.gov.tr
 :istatistik61@meb.gov.tr

Bilgi için: Strateji Geliştirme Şubesi

İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1990 yılında Sivas'ta doğdu. İlkokulu Halil Rıfat Paşa İlkokulunda, ortaokulu Vali M. Lütfullah Bilgin Ortaokulunda, lise öğrenimini ise Halil Rıfat Paşa Lisesinde tamamladı. 2012 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun oldu. Aynı yıl Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bilim dalında yüksek lisans yapmaya başladı. Ankara'da özel bir kurumda bir sene sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra 2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaya başladı. Halen Karadeniz Teknik Üniversitesinde görev yapmaya devam eden araştırmacı yüksek lisans eğitimine de burada devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Merve ATAŞ, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim
Bölümü, TRABZON

E-Posta : merveatas90@hotmail.com

Tel : 0 (462) 377 67 14