



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
MOTİVASYONLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

Nurullah KARAKULLUKCU

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÇELİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ağustos, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Nurullah
Soyadı : KARAKULLUKCU
Bölümü : İlköğretim Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

İngilizce Adı : The Views Of Primary School 4th Grade Students On The Factors Affecting Reading Motivation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nurullah KARAKULLUKCU

İmza:

KABUL VE ONAY

Nurullah KARAKULLUKCU tarafından hazırlanan “**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **İlköğretim Eğitimi** Anabilim Dalı, **Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÇELİK

(İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuzmayıs Üniversitesi)

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK

(Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ordu Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÇELİK

(İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuzmayıs Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU

(İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Ondokuzmayıs Üniversitesi)

Bu tezin **İlköğretim Eğitimi** Anabilim Dalı, **Sınıf Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



Aileme...

TEŞEKKÜRLER

Araştırmanın planlanmasından gerçekleşmesine kadar geçen süre zarfında birçok kişinin yardım ve desteği olmuştur. Öncelikle çalışmalarım esnasında tez danışmanlığımı üstlenerek, çalışmanın tamamlanması süresince bana yardımcı olan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÇELİK'e teşekkür ederim.

Başından sonuna kadar hem ders hem de tezimin her aşamasında bana yol gösterip, destek olan, her konuda desteğini ve deneyimlerini benden esirgemeyen değerli arkadaşım, evin kapılarını sonuna kadar açarak güler yüzünü esirgemeyen kıymetli dostum Dr. Melek BABA ÖZTÜRK 'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki tüm idareciler, öğretmenler ve öğrencilere ilgi ve destekleri için teşekkür ediyorum.

Ayrıca yaşamımı hep kolaylaştıran, tüm çalışmalarımı beraber yürüttüğüm, desteğini ve sevgisini anlatmaya kelimelerin yetmeyeceği sevgili eşim Necmiye KARAKULLUKCU'ya çok teşekkür ediyorum.

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
MOTİVASYONLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nurullah KARAKULLUKCU

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2019

ÖZ

Bu araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında 2013-2014 eğitim - öğretim yılında öğrenim gören 986 ilkokul 4. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve uygulama için gidilen okullar rastgele (random) belirlenmiştir. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak; Ülper (2011a) tarafından geliştirilen, 35 maddelik “İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Güdüleyen Faktörlere İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi, SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Anket sonunda elde edilen verilerin analizlerinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma motivasyonlarını öğretmenlerin ve kitapların her zaman, ailelerin sık sık, arkadaşların ara sıra etkiledikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okuma, motivasyon, okuma motivasyonu, ilkokul 4. sınıf öğrencisi

Sayfa Sayısı : 123

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Yaşar ÇELİK

İkinci Danışman :



THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS ON THE FACTORS AFFECTING READING MOTIVATION

MS Thesis

Nurullah KARAKULLUKCU

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

This study was conducted to determine the opinions of primary school 4th grade students about the factors that affect their reading motivation. The research was carried out on 986 4th grade students in public schools of Samsun Provincial Directorate of National Education in 2013-2014 academic year. The sample of the study was determined by proportional cluster sampling method and randomized schools were selected for application. As a measurement tool in the research process; A 35-item leme Questionnaire for Determining Primary School Students' Perceptions of Reading-Driving Factors en developed by Ülper (2011a) was used. The data were analyzed with SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Frequency and percentage values were used in the analysis of the data obtained at the end of the survey. According to the results of the study, it was found that teachers and books always affect the motivation of students to read, families frequently and friends occasionally.

Key Words : Reading, motivation, reading motivation, 4th year primary school student

Number of Pages : 123

Advisor : Assistant Professor Dr. Yaşar ÇELİK

Co-advisor :



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ... ..	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Cümlesi	5
1.2 Alt Problemler	5
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sayıtlar	8
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
II. KURUMSAL ÇERÇEVE	10
2.1 Okuma	10
2.2 Okumanın Önemi.....	12
2.2.1 Toplumsal Önem.....	12
2.2.2 Bireysel Önem	14
2.3 Güdüleme (Motivasyon).....	16
2.4 GÜDÜ Türleri.....	17
2.4.1 Birincil ve İkincil GÜDÜLER	17
2.4.2 Durumluk ve Sürekli GÜDÜLER.....	18
2.4.3 İçsel ve Dışsal GÜDÜLER	18
2.5 İçsel Motivasyon Yapıları.....	19
2.6 Okuma Yönelimleri.....	20
2.7 Okuma Motivasyonu	23
2.8 Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	26
2.8.1 Aile Faktörü	27

2.8.2 Okul ve Öğretmen Faktörü.....	31
2.8.3 Çevre ve Arkadaş Faktörü.....	34
2.8.4 Kitaplar ve Kütüphane Faktörü.....	36
2.8.5 Diğer Faktörler	38
2.9 İlgili Araştırmalar	41
2.9.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	41
2.9.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	51
III. YÖNTEM	51
3.1 Araştırmanın Modeli.....	51
3.2 Evren ve Örneklem	51
3.3 Veri Toplama Araçları.....	58
3.4 Verilerin Toplanması	59
3.5 Verilerin Analizi	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	61
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	61
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
BEŞİNCİ BÖLÜM	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
5.1 Sonuçlar.....	71
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	71
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	71
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	72
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	72
5.2 Tartışma	72
5.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	72
5.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	76
5.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	79
5.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	82
5.3 Öneriler	84
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	84
5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	85
KAYNAKÇA	86



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Yeterlilik ve Yarar İnançları İle İlgili Yönelimler.....	20
Tablo 2: Başarı, Değer ve Amaçlarıyla İlgili Yönelimler.....	21
Tablo 3: Okumanın Sosyal Yönleri İle İlgili Yönelimler	22
Tablo 4: Yerleşim Yerine Göre Eğitim Bölgeleri	52
Tablo 5: Örneklemin Evren Temsil Yeterliliğine Göre Uygulama Yapılması Gereken Öğrenci Sayıları	54
Tablo 6: Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Katılan Öğrencilerin Sayıları	55
Tablo 7: Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri	56
Tablo 8: Boyutlara Ait Madde Numaraları	60
Tablo 9: Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmen Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	61
Tablo 10: Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Aile Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	64
Tablo 11: Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Arkadaş Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	66
Tablo 12: Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Kitap Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 : Güdüleme Süreci (Robbins, 1994)..... 17



SİMGELER VE KISALTMALAR

%	Yüzde
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
f	Frekans
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Öğrenci Sayısı
NRRC	National Reading Research Center (Ulusal Okuma Araştırma Merkezi)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
PIRLS	The Project of International Reading Language Skills (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
s	Sayfa
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket)
TDK	Türk Dil Kurumu

vb. Ve Benzeri
 \bar{X} Aritmetik Ortalama



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bireyler sürekli öğrenme ve öğrendiklerini artırma çabası içerisindeyler. Okuma, bireylerin bu çabalarının gerçekleşmesinde en önemli araçlardan biridir. Daima günlük hayatın her alanında yazılı materyallerle ve bilgilerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bilgilere ulaşılması ve yazılı materyallerin anlaşılması ancak okumayla mümkün olabilir. Bilgiye ulaşmanın birçok yolu bulunmakla birlikte, bu yolların çoğunluğu temel anlamda bilgi edinme yolu olan okumaya dayanmaktadır (Sünbül ve diğerleri, 2010a). Bireyin bilgi edinmek için kullandığı en kolay yollardan biri olan okuma, öğrenme alanı olarak bakıldığında zihin gelişimine de en fazla katkıyı sağlayandır. Zihinsel kavramlara dönüştürülen yazılar, beyinde yapılandırılarak anlamlandırılmaktadır. Bu sebeple Türkçe öğretim programında okumaya farklı bir değer verilmektedir (Güneş, 2007).

Türkçe Öğretim Programında okuma; göz, ses ve beynin (görme, algılama, seslendirme, anlama ve beyinde yapılandırma gibi) farklı fonksiyonlarından oluşan karmaşık bir süreç olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Keleş (2006) okumayı “yalnız metnin seslendirilmesi veya anlamlandırılması değil, yazar ile okuyucu arasında kurulan bir bağ; insanlığın sahip olduğu tüm değerlere sahip çıkılması ve geliştirilmesinde esas ve hayati bir süreç” olarak tanımlarken (s. 3); Akyol (2007) okumayı “yazan ile okuyanın elverişli bir ortamda gerçekleştirdikleri görüş alışverişi” şeklinde tanımlamaktadır (s. 15).

Bircan ve Tekin (1983) dil ile iletişime dayanan okumayı, genellikle toplumların sosyo-ekonomik gelişmişliğinin yanı sıra çağdaş olmanın göstergelerinden biri olarak benimsemiştir. Uygur, yaratıcı ve özgür düşünceye sahip olan, üreten, eleştiren, yapıcı kişilerin yer aldığı bir topluma sahip olmak için, toplumda yer alan kişilerin okumayı sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Kişilerin, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi ve bireyselliğinin bilincinde olması büyük ölçüde okuma gücüne sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle kişilerin

dünyadaki yerini ve neden var olduğunu kavramasında da okuma önemli bir etkindir (Özdemir, 1987).

Okumayla insan; yeni sözcükler öğrenir, hayaller kurar, anlayışlar ve bakış açıları kazanır, yaratıcılığını geliştirir ve ufkunu geliştirip derinleştirir. Buna rağmen her insan okumadan farklı düzeylerde haz alır ve aynı becerileri geliştiremez. Bunun nedeni çeşitli bireysel ve çevresel farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Akyol, 2008). Güdülenip güdülenmediği ya da güdülenme düzeyi de bu farklılıklardan biridir.

Eğitim sürecinde ve hayat boyunca birçok davranışın gerçekleşmesi için harekete geçirici bir mekanizmaya ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç okuma davranışı için de geçerlidir. Öğrencilerin bazılarının derslere, okuldaki çeşitli etkinliklere ve karşılaştıkları problemleri çözmeye daha istekli oldukları gözlenirken; bazı öğrencilerin ders ve faaliyetler konusunda isteksiz olduğu, karşılaştıkları problemleri çözmeye çabalamak yerine kaçma davranışını sergiledikleri görülmektedir. Bu farkı yaratan etkenlerin başında motivasyon (güdüleme) gelmektedir. Motivasyon; öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, istikrarlı bir şekilde istenilen hedefe varmada hızı tespit eden asıl ve önemli güç unsurlarından birisidir. Sınıflarda ve dolayısıyla okullarda meydana gelen disiplin sorunları ile yaşanan öğrenme zorluklarının büyük bir kısmının nedeni güdüleme ile alakalıdır (Akbaba, 2006). Güdü, insanların neden belli biçimlerde hareket ettiğini açıklamaya yarayan bir kavramdır. Güdülenmiş öğrenciler, yapmaları istenmese bile kendi kendilerine görev edinebilen, boş vakitlerinde ilgi alanlarıyla alakalı kitaplar okuyan, farklı ilgi alanlarına vakit ayıran ve zorluklarla karşılaştıklarında vazgeçmek yerine daha fazla gayret gösteren bireylerdir (Schunk, 2011). Bu nedenle güdülenme; eğitim açısından düşünüldüğünde; öğrencileri istenilen şekilde çalıştırma, çoğunlukla onların ilgilerine yönelik konuları belirleme, öğrencilerin isteyerek iş yapmaları ve başladıkları işleri hevesle tamamlamaları şeklinde belirtilebilir (Akbaba, 2006).

Okuduklarından ve öğrendiklerinden keyif alan, okudukları metinleri kavrayabilen, sentezleyebilen ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen bireyler yetiştirmek Türkçe Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında bulunmaktadır (MEB, 2019). Öğrencilerin okuma sevgisi edinmelerini sağlamak, Türkçe Öğretim Programı'nın okumayla alakalı nihai amacıdır. Gerek gündelik yaşam açısından, gerekse bilimsel

açından kişilerin dolayısıyla da toplumların gelişmesinde okuma önemli bir yere sahiptir. Fakat bireylerin okumanın kıymetinden yararlanması için ilk olarak okumaya yönelmeleri gerekmektedir. Bu olay akla, bireylerin kendilerini vererek, isteyerek herhangi bir çalışmaya katılmalarını sağlayan en temel etken olan motivasyonu, okuma açısından bakıldığında ise okuma motivasyonunu getirmektedir.

Güdünün okuma alışkanlığı konusunda önemi büyüktür. Gudu ile birlikte sürekli ve düzenli bir şekilde devam eden okuma eylemi alışkanlığa dönüşür. Kişi okumaya karşı ilgi duyuyorsa, okumaya istekliyse ve okuma konusunda yetenekliyse okuma alışkanlığı kazanmada en önemli adımlar atılmış olur. Bu kişilerin okumaya yönelmesi için okumaya güdülenmesi gerekmektedir. Birçok güdü kaynağının okuma motivasyonuna neden olmasına rağmen asıl belirleyici olan içsel ve dışsal süreçlerdir. Kişinin bir çalışmaya katılmasının nedeni, içsel güdüde onun çalışmaya yönelik olan bireysel ilgisine; dışsal güdüde ise dışsal değer ve ödüllere dayanmaktadır (Deci, Koestner ve Ryan, 2001). Gerçekleştirilen davranışların içsel olarak talep edilmesi, kişinin çalışmayı başka herhangi bir bağlayıcı, destekleyici ya da yıldıracı olmadan kendisi için yapmasıdır. Gerçekleştirilen davranışların dışsal olarak talep edilmesi de etkinliğin ödül ve cezalarla denetlenmesiyle sağlanmasıdır. Okuma açısından bakıldığında; öğrencilerin hevesleri ve ilgileri doğrultusunda okumaları, içsel güdüye bağlı okumalarını içerirken; kişilerin, ödüllendirilme, cezalandırılmama, ebeveynlerle etkileşime girme, öğretmenlerin beklentilerini karşılama, çevresi tarafından iyi bir okuyucu olarak tanınma ve arkadaşlarından daha iyi olma gibi nedenler dışsal güdüye bağlı okumalarını içermektedir. Ayrıca dışsal güdüyle gerçekleştirilen davranışların belli bir zaman sonra içselleştirilip içsel güdü haline dönüştüğü de görülebilir (Hidi, 2000).

Okumaya güdüleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler değerlendirildiği zaman okuma motivasyonu sağlamak için dört temel kavramın öne çıktığı gözükmektedir. Bu kavramlar öğretmen, aile, arkadaş ve kitaptır. Çocuk okuduklarını çevresiyle (ebeveyn, arkadaşları vb.) paylaşmak hoşuna gittiği için, arkadaşlarının önüne geçmek için ya da öğretmeni tarafından ödüllendirileceği için okumaya vakit ayırabilir. Aynı zamanda aile fertleri okumaya değer veriyorsa

çocukları da okuma becerilerini arttırmak için okumaya ilgi duyabilir (Yıldız ve Akyol, 2011).

Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) yapmış oldukları araştırmaya göre, ebeveynlerin dörtte biri çocuklarını kitap okumaya teşvik etmek ve onların okuma alışkanlığını geliştirmek için çaba sarf ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Erken yaşlarda öğrencileri okumaya güdülemek ve okuma alışkanlıklarını oluşturmada değişik okuma materyalleri üzerinden ilgilerinin hareketlendirilmesi de önemlidir. Bunun birinci adımı ise öğrencilerin okuyacakları kitapların seçiminin kendilerine bırakılmasıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006). Bütün bunlarla birlikte; ana dil eğitimi, cinsiyet ve televizyon da okumayı olumlu-olumsuz yönde etkilemektedir.

Alanyazında okuma alışkanlığı kazandırma ile ilgili daha önce birçok araştırma yapılmıştır. Temel eğitim (Keleş, 2006) ve ortaokuldan (Topçu, 2007) üniversiteye (Arı ve Demir, 2013; Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008) kadar her kademedeki öğrencilerin okuma alışkanlıklarını incelemeye yönelik çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmaların sonucunda ulaşılan ortak sonuç, tüm kademedeki öğrenim gören öğrencilerin okuma ile ilgili alışkanlıklarının istenen seviyede olmadığı yönündedir. Bununla birlikte, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada bir model olarak önemli sorumluluklar yüklenen öğretmenlerin okuma alışkanlıklarına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; İskender, 2013; Tunç, 2018) öğretmenlerin yeterli düzeyde okumadıklarını belirtmektedir. Bu tablo, okuduğunu anlama becerisi ve okuma alışkanlığı açısından istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bunun yanında alanyazında öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin de istenenden uzak gözüktüğünü tespit eden araştırmalara da rastlanmaktadır (Çiftçi, 2007; Karatay, 2007). Belirtilen araştırmaların sonuçları, öğrencileri okumaya güdülemenin dolayısıyla da okuma motivasyonunun ne denli önemli olduğunu da göstermektedir. Ülper (2011b) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin kendilerini okumaya güdülemek açısından öğretmen, aile, arkadaş ve kitap unsurlarının son derece önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma motivasyonlarının artırılmasında öğretmen, aile, arkadaş ve kitap unsurlarının rolünün belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1.1 Problem Cümlesi

Bu araştırmada; “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nedir?” tümcesi problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.2 Alt Problemler

Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden öğretmen boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden aile boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden arkadaş boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden kitap boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Toplumların gelişmişliği, teknoloji yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Gelişme büyük ölçüde kitaba ve okumaya verilen değer olarak nitelenebilir. Çünkü teknoloji, kültürel ve toplumsal gelişme, kitap ve okuma ile bütünleşmiştir. Okumayan birey kültürel, sosyal ve teknolojik gelişim açısından yetersiz kalırken, okuyan birey geniş bir kültür birikimine sahip olarak, olayları daha iyi sentezleyip, yeni fikirler geliştirebilecek ve bunları uygulayabilmek için gerekli şartları sorgulayabilecektir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ise okumayı alışkanlık haline dönüştüren bireylerin yani okuyan bireylerin toplumda fazla olması ile sağlanabilir (Gürcan, 1999).

Ne yazık ki; ülkelerin eğitim alanındaki başarılarını uluslararası ölçekte ortaya koyan sınavlarda Türkiye'nin elde ettiği sonuçlar yeterli düzeyde görülmemektedir. Her üç yılda bir gerçekleştirilen PISA (Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavları ülkelerin eğitim sistemlerindeki durumlarını (Fen, Matematik okuryazarlığı ve Okuma becerileri

alanlarında) ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Türkiye'nin PISA sınavlarında 2003 yılından bu yana elde ettiği sonuçlar ise umut verici ve istenen düzeyde değildir. Okuma becerileri alanı bakımından Türkiye'nin PISA sonuçları (2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015) incelendiğinde ülkemiz listenin alt sıralarda bulunmaktadır. PISA'nın 2003 değerlendirmelerine göre, Türkiye'nin okuma alanında ortalama puanı 441'dir ve 41 ülke içinde 34. sırada yer almıştır (MEB, 2005). PISA 2006'da ise okuma alanında 56 ülke içinde 37. sırada yer almıştır, okuma ortalama puanı ise 447'dir (MEB, 2010a). PISA 2009'a bakıldığında ise 65 ülke arasında okuma alanı ortalama puanları açısından 39. sırada yer aldığı görülen Türkiye'nin okuma ortalama puanı 464'tür (MEB, 2010b). PISA 2012'de ise 475 puan ile Türkiye okuma alanı ortalama puanlarında 65 ülke arasında 42. sırada bulunmaktadır (MEB, 2015). PISA 2015'te ise, ülkemizin okuma ortalama puanı 428'dir ve 72 ülke arasında 50. sırada bulunmaktadır. Yıllara göre ülkemizin okuma becerileri alanındaki PISA ortalama puanları değerlendirildiğinde, ülkemizdeki öğrencilerin PISA 2015 sonuçları, PISA 2009 ve PISA 2012 sonuçlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir (MEB, 2016). PISA 2012'ye kadar Türkiye'nin okuma ortalama puanlarının artış gösterdiği, sıralamadaki yer açısından değerlendirildiğinde ise PISA 2015 dâhil, ilerleme kaydedilemediği görülmektedir. Elde edilen puanların, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin ortalama okuma puanlarının altında kaldığı, dolayısıyla istenilen düzeye erişilemediği de göze çarpmaktadır. Bunun yanında 2001 yılında 9 yaşındaki (temel eğitim birinci kademe 4. sınıf) öğrencilerin okuma becerileri seviyeleri ve zaman içerisindeki gelişimini araştırmak amacıyla Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)” kapsamında gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre Türkiye 35 ülke arasında 28. sırada yer almıştır. PIRLS sonuçlarına göre Türkiye'nin ortalaması uluslararası ortalamadan 51 puan daha azdır. En yüksek puana sahip olan ülke İsveç olurken ortalama olarak Türkiye'nin gerisinde kalan ülkelerde bulunmaktadır. Makedonya, Kolombiya, Arjantin, İran ve Fas bunlara örnek gösterilebilir. PIRLS sonuçlarına göre ortalamanın altında kalan Türkiye, okuma deneyimi sorularında, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma sorularına göre öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. PIRLS'de okuma becerileri bakımından alt, orta, üst ve üst 10'luk dilime giren öğrencilere sorulan 24 örnek sorunun tamamında Türkiye “Uluslararası Ortalamanın

Belirgin Derecede Aşağısında Ülkeler” listesinde bulunmaktadır (MEB, 2003). Bu durum ülkemizde okuma alanında yapılan araştırmaların önemini vurgulamakta ve daha çok araştırma yoluyla çözüm önerileri geliştirme ihtiyacına dikkat çekmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de öğrencileri okumaya yönlendirmeye ve onları okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine odaklayan projeler (100 Temel Eser, Türkiye Okuyor, Liseliler Çok Okuyor Çok Geziliyor vb.) gerçekleştirilmiştir. Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün, okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla hazırlanan “Oku Anla Yaşa” projesinde her akşam saat 20.00 “Samsun İçin Okuma Vakti” olarak belirlenmiş ve bu okuma faaliyetleri toplumun tüm paydaşları tarafından gerçekleştirilmiştir (Eğitim Projeleri, 2018). Gerçekleştirilen projeler aracılığıyla öğrencilerin okudukları kitap sayısında artış olduğu görülmektedir. Ancak okunan kitap sayısındaki bu artışın öğrencilerin okuma becerisine katkı sağlayıp sağlamadığı, sağlıyorsa ne derecede katkı sağladığı konusunda ülkemizde yeteri kadar araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca son yıllarda okuma alanında dünyada yapılan araştırmalar incelendiğinde, okuma motivasyonu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda ciddi anlamda artış görülmektedir. Ancak, Türkiye’de okuma motivasyonunu ölçmek için ölçme araçlarının olmaması veya bu tür araçların uyarlanmamış olması, bu tür çalışmaların ülkemizde yapılmasına olanak tanımamaktadır. Bu nedenle okumaya güdüleyici faktörlerle ilgili veri toplamaya, öğrencilerin okuma motivasyonlarına nelerin etkileyeceğine ilişkin öğrenci görüşlerine yer vermeye ve karşılaştırmalı bir araştırma yapmaya ihtiyaç vardır. Bu durumda Türkçe alanyazında bir boşluk olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kaynağını öğrencilerin okuma motivasyonlarına katkı sağlamak için onları neyin veya nelerin okumaya güdüleyeceğinin yine onların bakış açısıyla belirlenmesi gerekir, varsayımından almaktadır. Bu doğrultuda Türkçe alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının okuma motivasyonu ile ilgilenen herkes için yararlı olması, bu konuda eser hazırlayanlara katkı sağlaması ve bu konuda yapılacak başka araştırmalara da ışık tutması umulmaktadır. Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

1.4 Sayıtlar

Araştırmada:

- a. Öğrenciler veri toplama araçlarında yer alan soruları samimiyetle ve amaçlarına uygun bir biçimde yanıtlamışlardır.
- b. Araştırmada ölçme araçlarıyla elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- a. Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- b. 2013–2014 eğitim - öğretim yılına ilişkin veriler ile sınırlıdır.
- c. Verilerin elde edilmesinde kullanılan “İlkokul Öğrencilerinin Okumaya Güdöleyen Faktörlere İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi” ile elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Araştırmada yer alan temel kavramlar, araştırmada kullanıldıkları anlamlara göre tanımlanmıştır.

Okuma: Çeşitli zihinsel süreçlerin (görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme vb.) birlikte gerçekleştiği çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2006).

Güdü: Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç, saik (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998).

İçsel Güdü: Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma arzusu, gelişme isteği gibi kişilerin içinde bulunan ihtiyaçlarına özgü tepkileri kapsar (Selçuk, 2004).

Dışsal Güdü: Ödüllendirme, cezalandırma, baskı, rica gibi kişilerin dışından gelen etkileri kapsar (Selçuk, 2004).

Güdüleme (Motivasyon): Bireyi belirli amaçlara doğru yönelten, bir davranışı yapmaya veya yapmamaya sevk eden kuvvet, psikolojik ve fiziksel etkinliği başlatan ve devam ettiren ayrıca yönlendiren süreçtir (Bilgin, 2003).

Okuma Motivasyonu: Okumanın süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar olarak tanımlanabilir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Okuma Alışkanlığı: Okumayı bir ihtiyaç olarak algılayan kişilerin, okuma eylemini sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2004). Ayrıca kişilerin okuma kazanımını edindikten sonra bu eylemi isteyerek gerçekleştirmeleri için kazanmaları gereken önemli bir beceridir (Gönen ve diğerleri, 2004).

Türkçe Öğretim Programı: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005, 2009, 2015, 2018 ve 2019 yıllarında geliştirilen ve revize edilen programdır.

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocuklarının temel eğitim ve öğretimini sağlamak için devletçe açılan veya açılmasına izin verilen dört yıllık okul, ilk mektep, iptidai, iptidai mektep (TDK, 2019).

İlkokul 4. Sınıf Öğrencisi: İlkokul 4. sınıfta eğitim gören öğrenci.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURUMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak okuma, güdüleme (motivasyon) ve okuma motivasyonu konuları incelenmiştir. Ardından okuma motivasyonunu etkileyen faktörler hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak, okuma motivasyonu ile ilgili Türkiye’de ve dünyada yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1 Okuma

Okuma ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Yapılan her tanımda okumanın bir veya birkaç yönünden bahsedilmiştir; ama henüz üzerinde görüş birliğine varılan bir tanım ortaya konmamıştır. Manguel (2007) “Sayfanın üzerindeki yazılı karakterleri okumak, okuma eyleminin girdiği kılıklardan yalnızca biridir. Ormanda hayvan izlerini okuyan zoolog, örülmekte olan halının desenini okuyan dokumacı, sayfanın üzerinde birleştirilmiş birden çok nota dizinini okuyan sanatçı... Hepsi işaretleri çözme ve anlaşılır kılma eylemini gerçekleştiriyorlar.” diyerek okumanın en genel ve ilgi çekici tanımlarından birini yapmıştır. Okuma kavramını, tanımlarındaki bazı ortak vurgulardan hareketle gruplandırılarak analiz edecek olursak:

Güngör’e (2009) göre “Okuma, göz, beyin ve ses organlarının (ses haline dönüştüğü zaman) birlikte çalışmasıyla gerçekleşmektedir” (s. 16). Öz (2011) okumayı; “Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmesi” (s. 193) olarak ifade ederken, Türkçe Sözlük’te okuma; “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere dönüştürmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” olarak tanımlanmıştır (TDK, 1998, s. 1675). Bu iki tanımda çözümlenmeden bahsedildiği görülmektedir.

Okuma ile ilgili yapılan bazı tanımlarında kavrama, anlama ve algılama kavramlarının dikkat çektiği görülmektedir. Mesela; Akyol (2005) okumayı “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlarken (s. 1); Demirel’e (2003) göre okuma, bilişsel davranışlarla

psiko-motor becerilerin birlikte ele alınarak yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Bu yazılı sembolleri, gözlerin ve ses organlarının farklı hareketlerini zihnin anlamasıyla okuma işinin oluştuğunu belirtmektedir. Bunlara ek olarak Göğüş (1978) “Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, işaretlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylemin, görme ve seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreç” olduğunu belirtirken (s. 60); Özdemir (2007) “Okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlar (s. 9) ve okumada en önemli konunun anlama olduğunu, verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla ancak iyi bir okuma faaliyeti gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Okuma, dinleme ile birlikte gerçekleşen bir anlama becerisidir. Okumanın gerçek amacına ulaşabilmesi için anlama şarttır. Yani okumada amaç anlamadır (Özdemir 2007).

Sever’e (2004) göre okuma; duyu organlarının yardımıyla sözcüklerin algılanıp anlam kazandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir. Okuma; öncelikle sözcük ve cümleleri görmek, ardından sözcük ve cümlelerden oluşan paragraf ve metni anlamaktır, bir başka deyişle metni seslendirmenin ötesinde, düşünmeyi gerektiren bir etkinliktir. Sever’in belirttiği bu düşünme etkinliği, okuduğu materyali anlamlandırma sürecidir.

Buraya kadar yapılan okumayla ilgili tanımlarda okumanın çözümleme ve anlamaya yönelik yanları vurgulanmıştır. Bunların yanı sıra okumanın daha çok yorumlama gerektiren bir süreç olduğunu belirten tanımlar da yer almaktadır. Harris ve Sipay (1947) okumayı, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması şeklinde tanımlamaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci” olarak tanımlamıştır (MEB, 2006, s. 6).

Okumaya dair yapılan tanımlar gruplandırıldığında okumanın üç temel yapısının ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar; çözümleme, anlama ve yorumlamadır. Kısaca özetleyecek olursak okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma,

yorumlama, sentez ve çözümlleme gibi farklı zihinsel işlemlerin birlikte gerçekleştiği, çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2006).

2.2 Okumanın Önemi

“Ben çocukken fakirdim. İki kuruş elime geçince bunun bir kuruşunu kitaba verirdim. Eğer böyle olmasaydı, bu yaptıklarımın hiçbirini yapamazdım.”

M. Kemal ATATÜRK

İster öğrenci olsun, ister öğretmen, ister doktor, ister mühendis, avukat, işçi, esnaf, memur... Hangi meslek grubunda olunursa olsun işin doğasına göre birtakım nedenlerle okuma etkinliğine az ya da çok başvurulur. Kimi zaman bireyler merak uyandıran veya kafasına takılan bir sorunun cevabına ulaşmak için ansiklopediler, kitaplar araştırırlar. Gündelik olayları takip etmek için gazeteleri, dergileri okurlar. Kimine göre eğlenmek, kimine göre güzel vakit geçirmek için kitapların dünyasına sığınırırlar (Özdemir, 2007).

“Kitapsız yaşam, kör sağır dilsiz bir yaşamdır.” deyişi, okuma eyleminin bireyin en insanca ve uygar eylemi olduğunu belirtmektedir. Gerek bilimsel açıdan, gerekse gündelik yaşam bakımından kişilerin dolayısıyla da toplumların gelişiminde okuma büyük bir öneme sahiptir. Bu durumda okumanın önemi;

1. Toplumsal önem
2. Bireysel önem; olmak üzere iki başlık halinde incelenebilir (Yılmaz, 1989).

2.2.1 Toplumsal Önem

Okumanın toplumsal öneminin özellikle eğitim alanında ve ekonomi alanında yoğunlaştığı belirtilmektedir. Uzmanlar ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma işinde başarılı olamama durumları ile okuma-yazma arasında çeşitli bağlantıların bulunduğu bahsetmektedirler. Bir ülkenin ekonomik gelişmişliğe sahip olabilmesi için ülke nüfusunun en az %40'ının okuryazar olması gerektiği hesaplanmıştır. Dünyadaki hızlı ilerlemeler ve meydana gelen son gelişmeler, bu oranın çok daha yukarı çekilmesi gerektiğini göstermektedir (Sancı, 2002). Gelişmiş ülkelerin okuma ile ilgili karşılaştıkları sorunları, hızlı bir biçimde, ciddiyetle ele alarak çözüme kavuşturmuş olmaları, okumanın özellikle toplumsal önemini ortaya koymaktadır (Akca, 2008).

Birleşmiş Milletler Örgütü, insanın temel haklarından birinin de eğitim hakkı olduğunu ve okuma yazma bilmeyen kitlelerin toplumsal ve ekonomik gelişmesinin önünde bir engel olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1980) okur-yazarlığın toplumsal değişmeyi hızlandıran bir etken olduğunu ve bir ülkede kültürel ve siyasal anlamda değişimin gerçekleşebilmesi için, öncelikle okuryazarlık sorununun çözümlenmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Günümüzde ekonomik, toplumsal, siyasal ve sosyal ortam daimi bir değişim içerisindedir. Fertlerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri için gerekli bilince ulaşmaları ancak okuma ile sağlanabilir. Çünkü gündelik hayatta öğrendiklerimizin büyük bir kısmını okuma yoluyla kazanırız (Özdemir, 1987). Sokaklardaki trafik ile ilgili işaretleri, satış ile ilgili ilanları, günlük gazeteleri etkin bir şekilde okumak; televizyon ekranlarında yayımlanan bir programı anlamak; reçetedeki açıklamaları kavramak; yurttaşlık hak ve yükümlülükleri öğrenmek, okumaya ve anlamaya ait becerileri kullanmayı gerektirmektedir (Akyol, 2007). Okuma sayesinde bireyler günlük yaşam uygulamalarını yerine getirir, karşılaştıkları problemlere çözüm üretir, sosyal ve siyasal süreçlere katılarak aktif birer yurttaş olurlar. Örneğin; özgür basının olduğu bir ülkede, medyayı yeterli ve eleştirel düzeyde takip eden birey, farklı siyasal eğilimleri tanıyacak ve bu durum onun siyasal katılımı düzeyini etkileyecektir (Akyol, 2007; Yıldız, 2010).

Okuma, toplumların dolayısıyla da insanların yaşamlarını daha kaliteli geçirmeleri için sahip olmaları gereken oldukça önemli bir kavramdır. Bu sebeple, bir insan yetiştirme programı olarak da varsayılabilecek anadili öğretim programlarında, ağırlıklı olarak okuma eylemine öncelik verilmiştir. Bu bağlamda bir ülkenin geleceğini meydana getirecek olan temel eğitim öğrencilerinin yetiştirilmesi sürecini yansıtan Türkçe Öğretim Programlarında, bu gerçeklik alenen belirtilmektedir. 1924 yılında yayınlanan ilk programdan başlayarak 1929, 1931, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005, 2006, 2015, 2017 ve 2019 tarihli Türkçe Öğretimi Programlarına bakılınca, farklı isimler ve açıklamalarla okuma becerisinin kazandırılmasına verilen önem göze çarpmaktadır (Ülper, 2011a). Örneğin; Türkçe müfredatında (MEB, 2006, s. 6) okumanın öğrencinin öğretim sürecindeki yeri ve önemi şu şekilde belirtilmiştir: “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma,

yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” Bu nedenle programda öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Okuma eyleminin insanın hem sosyal yaşamında hem de akademik yaşamında var olan hemen hemen tüm alanlarla ilişkili olması, onu insanın hayatında ve eğitiminde vazgeçilmez bir unsur haline getirmiştir. İyi eğitilmiş bireylerin, toplumların gelişmişlik düzeylerini arttıracığı gerçeği dikkate alındığında, okumayla ilgili daha ayrıntılı bir şekilde çalışma yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır (Sünbül ve diğerleri, 2010b).

2.2.2 Bireysel Önem

Okumanın bireysel önemleri ise daha çok; dil, düşünce, başarı, eğitim, kişilik, verimlilik, kazanç, güç ve prestij gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Staiger (1979) okumanın bireyler üzerinde yarattığı etkileri beş kategoride ele almıştır:

1. Yardımcı etkisi.
2. Prestij etkisi.
3. Pekiştirici etkisi.
4. Estetik etkisi.
5. Dinlenme etkisi.

Bu beş kategori çerçevesinde, okuma eyleminin yaşamı anlamlı kıldığı, boyutlandığı ve bireye alternatifler sunduğu söylenebilir. Okuma, eğitim alanında ortaya çıkan engelleri kaldırabilir. Böylece dilin geliştirilmesi ve entelektüel öğretimin ilerletilmesi yolu ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilir.

Bireysel açıdan okumak, hem ruhumuzu hem de beynimizi besleyen bir gıda gibidir; bizi bütün sıkıntılarımızdan uzaklaştırabilir. Okumak, sağlıklı beyin gelişiminin, geniş düşünebilmenin temellerindedir (İnan, 2005). Duygusal ve ruhsal gereksinimleri gidermeye katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda okuma, bilginin edinilmesinin en temel yoludur. Okuyamayan insanlar, sürekli başkaları tarafından bu eksikliklerinin anlaşılacağı konusunda endişelenirler. Okumayan veya

okuyamayan bireyler, hem akademik yönden hem de kültürel faaliyetlere katılmaktan mahrum kalır ve eğitilmiş bireylerle iletişim kurmakta zorluk yaşarlar. İyi okuma, insanın düşünme şeklini farklılaştırarak, kavramlar oluşturmaya, genellemeler yapmasına, sonuçlar çıkarmasına, düşünceler arasında bağlar kurmasına katkı sağlar (Akyol, 2007).

Okuma, mutlaka kazanılması gereken temel dil becerilerinden biri ve tartışmasız öğrencilerin okulda kazandıkları yetenekler içerisinde en önemlisidir. Okuma becerisinin edinilmesi, öğrenen bireyi kendine yeterli ve önceki durumundan çok daha fazla bağımsız duruma getirir. Saklanmış bilginin kullanılmasını sağlar. Okuma becerisine sahip olan çocuk, kendisi için farklı şeyler bulabilir ve bu beceriye sahip olmayan bireylerin ulaşamadıkları bilgilere ulaşabilir (Howe, 2001). Okuyan öğrenci, başkalarının bilgi ve deneyimlerini paylaşan öğrencidir. Bu nedenle okumayı seven öğrencinin derslerdeki başarısında artış görülür. Okuyan öğrenci, olayları daha iyi görür ve daha geniş düşünür. Okuma becerisi ve alışkanlığı bakımından yetersiz olan öğrenciler sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de önemli sorunlar yaşamaktadırlar. İyi bir okuma eğitimi, öğrencilere aşağıda belirtilen yönlerden yarar sağlamaktadır:

1. Kelime hazinesini zenginleştirir.
2. Yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirir.
3. Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır.
4. Ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasını sağlar.
5. Daha iyi bir şekilde kaynak kitaplardan yararlanmayı sağlar.
6. Dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardımcı olur.
7. Yazım ve noktalama kurallarını doğru kullanılmasını sağlar (İnan, 2005; Temizkan, 2007).

Özetle, okuma bireysel bakımdan gelişmiş bir kişiliğe, toplumsal bakımdan ise, verimli bir ekonomiye ve demokratik bir yapıya sahip sağlıklı bir toplumun en önemli şart ve güvencelerinden birisidir (Yılmaz, 1990). Ayrıca Köksal'ın (2001) "Yirmi birinci yüzyıl insanı hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmadığı sürece hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır" (s. 6) şeklindeki ifadeleri okumanın değerine ve önemine ilişkin bilgileri özetler niteliktedir. Ancak insanların okumanın değerinden faydalanması için

öncelikle okumaya yönelmeleri gerekmektedir. Bu durum bireylerin bir etkinliğe katılmaları ve kendilerini vermelerini sağlayan en temel etken olan güdülemeyi (motivasyonu), okuma açısından bakıldığında ise okumaya güdülenmeyi (okuma motivasyonunu) gündeme getirmektedir.

2.3 Güdüleme (Motivasyon)

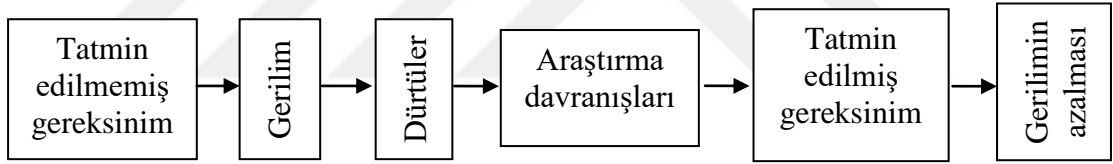
Türkçe sözlükte güdülemeye ilişkin iki tanım verilmektedir: 1. “Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile işe geçmesi, motivasyon”; 2. “Canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği” (TDK, 1998, s. 901). Psikoloji sözlüğünde ise güdüleme (motivasyon): “En genel anlamıyla bireyi belirli amaçlara doğru yönelten, bir davranışı yapmaya veya yapmamaya sevk eden güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Bilgin, 2003, s. 248-249).

Motive kelimesi İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. Türkçe alanyazın incelendiğinde İngilizce “motivation” kelimesinin Türkçe’de “motivasyon”, “isteklendirme” veya “güdüleme” şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada “güdüleme” ve “motivasyon” kavramları tercih edilmiştir.

Güdüleme; bireylerin isteklerini, arzularını, ihtiyaçlarını, dürtülerini ve ilgilerini kapsayan genel bir kavramdır. Güdüler, organizmanın davranışını belirli bir hedefe doğru yönelterek organizmayı ihtiyaçlar doğrultusunda harekete geçirir ve uyarır. Bir davranışın hangi amaca yöneleceğini, bu davranışı başlatan güdünün cinsi belirler. Karnı acıkan kişinin yemek yemeğe yönelmesi, terleme sonucu kişinin soyunmaya itilmesi buna örnek olarak verilebilir. Davranışların sürekliliği ve yoğunluğu ise güdünün kuvvetine bağlıdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere “dürtü”; insanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de “ihtiyaç” (gereksinme) denir (Cüceloğlu, 2010). İnsan ihtiyaçları fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere üç çeşittir. Hava, su, barınma, yiyecek, giyecek, gibi en temel fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra; tanınma, bir eser yaratma gibi bireyin kendi görüşü ile ilgili psikolojik ihtiyaçları ve yine bireyin toplumsal yaşamda öğrendiği sevgi-saygı görme, ait olma, sahiplenme, başarı ve güç kazanma, düzen kurma, bağımsızlık ile ilgili sosyolojik ihtiyaçları da mevcuttur. Bu ihtiyaçların tümünün giderilmesi

bireyin güdülenmesini etkiler. Bunlardan en kolay olanı fizyolojik ihtiyaçların giderilmesidir (Selçuk, 2004). Bu bağlamda güdülenmenin asıl kaynağını ferdin, fizyolojik, psikolojik ya da toplumsal gereksinimleri oluşturmaktadır. Bu nedenle güdülenme, bireyleri belirli durumlarda belirli hedeflere ulaşmaları ve gerekli davranışları gösterebilmeleri için onu harekete geçiren itici bir güçtür diyebiliriz (Balaban, 2014).

Tatmin edilmeyen bir gereksinim gerilime neden olur. Gerilim bireydeki dürtüleri başlatır. Bu dürtüler, bireyi belirli hedef bulma arayışına sokar ve bu hedeflere ulaşıldığında ise birey gereksinimini tatmin ettiği için gerilimi azalır (Robbins, 1994). Güdüleme süreci göz önüne alındığında (Şekil:1); güdü “bireyin içinde, davranışa yol açan, onu sürdüren ve bir hedefe yönelten bir gerginlik durumu”, güdüleme ise eğitim açısından düşünüldüğünde “öğrencileri istenen yolda çalıştırma sanatı, genellikle öğrencileri ilgilendirecek konuları seçmeyi, seve seve işe sarılmayı ve başlanan işin hevesle bitirilmesi” şeklinde kullanılır (Öncül, 1999, s. 533).



Şekil 1 : Güdüleme Süreci (Robbins, 1994)

2.4 Güdü Türleri

Güdüler çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bunlar;

1. Birincil ve İkincil Güdüler
2. Durumluk ve Sürekli Güdüler
3. İçsel ve Dışsal Güdüler olmak üzere üç grupta ele alınabilir (Şahin, 1997).

2.4.1 Birincil ve İkincil Güdüler

Birincil güdüler, tüm canlılarda gözlenebilen, biyolojik temeli olan dürtülere dayanan güdülerdir. Birincil güdüler diğer canlılarda da bulunmaktadır (Akbaba, 2006). Birincil güdülerin bazıları açlık ve susuzluk gibi, vücutta bilinen birtakım fizyolojik

değişikliklerden kaynaklanır ve bunlara öğrenilmemiş güdüler diyebiliriz. (Yavuz, 2006).

İkincil derecede olan tamamlayıcı gereksinimler, temel gereksinimlere göre daha az belirlidirler ve psikolojik bir özelliğe sahiptirler. Bu grup gereksinimler pek açığa vurulmamakla beraber, şiddetleri kültürel ve sosyal faktörlere daha çok bağlıdır ve insan yönetimini çok fazla etkilerler. Zamanla kazanılan ikincil güdüler, sosyal ve psikolojik temellidir (Eren, 1989).

2.4.2 Durumluk ve Sürekli Güdüler

Güdüler sürekliliklerine göre durumluk ve sürekli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Durumluk güdü, belli bir durumda ortaya çıkan ve geçici olan güdüdür. Sürekli güdü ise kalıcı olandır. Örneğin, matematik dersini sevmemesine rağmen yalnızca sınavdan düşük not almamak için matematik dersi çalışan öğrencinin matematik dersini öğrenmeye yönelik sahip olduğu güdü durumluk güdüdür. Matematik'e ilgi duyan, dersini Matematik alanını öğrenmek için çalışan bir öğrencinin güdüsü ise sürekli güdüdür (Yavuz, 2006).

2.4.3 İçsel ve Dışsal Güdüler

Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri (ödül, ceza, baskı, rica vb.) içerir. Örneğin, yemek yemek istemeyen, dışarı çıkmak isteyen bir çocuğa annesi “yemeğini yemezsen dışarı çıkamazsın” dedikten sonra çocuğun yemeğini yemesi, onun dışsal olarak güdülendiğini gösterir. Bu olayda çocuğu güdüleyen etken onun yemek yemekten hoşlanması değil, dışarı çıkmak için yemeği araç olarak kullanmasıdır. Dıştan güdülenmeyi sağlayan ödüllendirme türleri arasında hediye, not, tanınma, etiketler ve yemek gibi unsurlar sayılabilir. Bu tür güdüleme yöntemi yıllardır okullarda kullanılmaktadır.

İçsel güdü ise, merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu gibi bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkileri içerir (Selçuk, 2004). Örneğin, matematik dersini seven bir öğrencinin kendisine “ödevlerini yap” denmeden, kendi istediği için matematik ödevini yapıyorsa, öğrenci içsel olarak güdülenmiştir. İçsel güdü bir kazanımı kazanırken veya bir beceriyi geliştirirken bunu sadece kendi istediği için iyi yapma dürtüsüyle davranan bir öğrencinin içinden gelir ki, bu durum öğrenmenin daha kalıcı ve daha anlamlı olmasını sağlar. Böyle bir güdülenmede

keşfetmenin heyecanını, merakın giderilmesini ve başarıma duygusunu görebiliriz. İçsel olarak güdülenen öğrenciler, ödevlerini ilginç ve eğlenceli buldukları için yaparlar. Yine bu tür öğrenciler kendi sorularını üretebilir ve kendi bilgi birikimlerini oluşturabilirler, bir yandan da bilgiyi daha uzun süreler için saklayabilirler. Dışsal ödüllendirme olmadan bir etkinliğe katılım sağlayan öğrenci muhtemelen öğrenme eyleminden daha çok keyif alır (Yavuz, 2006).

İçsel faktörlerin önemini fark eden araştırmacılar güdünün bu yönünü araştırmaya başlamışlardır. Halen devam eden bu araştırmalar okuma motivasyonu çalışmalarının temelini oluşturur. Nitekim okuma motivasyonu incelemeleri, güdü çalışmalarına bağlıdır. Okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalar, bilişsel araştırmalarla başlamış, güdü ile ilgili verilerle de beslenince ortaya okuma motivasyonu kuramları çıkmıştır. Bu nedenle, öncelikle güdü ile ilgili çalışan araştırmacıların incelemeleri sonucunda elde ettikleri güdüsel yapıların neler olduğunu bilmekte fayda vardır. Okuma motivasyonu, bu yapılara dayandırılarak açıklanacaktır (Sancı, 2002).

2.5 İçsel Motivasyon Yapıları

Motivasyonun içsel yönü üzerinde çalışan araştırmacılar, bu yapıları ortaya çıkarmak için bir takım sorular sorarak işe başlamışlar ve soruların cevaplarının taşıdığı anlamlar dışında motivasyonun inanç, değer, amaç yapılarıyla ilgili veriler elde etmişlerdir. Elde ettikleri bu verileri kuramsallaştırmaya çalışmışlardır. Araştırmacılar kendilerine;

- İyi bir okur olabilir miyim?
- İyi bir okur olmak istiyor muyum ve niçin?

sorularını yöneltmişlerdir. Bu sorularının birincisi, okuma motivasyonlarının inanç yapısına bağlı yönlerini (yetenek inançları, başarı beklentileri, kişisel çıkar/yarar inançları) ortaya çıkarmaya hizmet eder. “Eğer yetenekliysem, başarı bekliyorsam ve davranışımından bir çıkar bekliyorsam iyi bir okuyucu olabilirim.” Bu soruya verilen olumlu cevap ikinci soruyu akla getirmektedir. İkinci soru okuma motivasyonunun değer ve amaç yapılarıyla ilgili yönlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır ve çocukların farklı aktiviteleri yapma (ya da yapmama) nedenleriyle uğraşmaktadır. Bu önemli bir sorudur; çünkü çıkar inanışları ve yeterlilik tek başlarına yeterli değildir.

Bireyler okumada yeterli olduklarına inansalar bile okumak için istek uyandırıcıları ya da nedenleri yoksa bağlanmayabilirler.

Bu sorulara bağlı olarak yapılan çalışmalar sonucunda içsel motivasyon çeşitleri bulunmuştur (Sancı, 2002).

2.6 Okuma Yönelimleri

Motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda bir takım güdüsel yapılar bulunmuş; bu yapıların incelenmesi, gruplandırılması ile de okumayla ilgili iç denetime ve dış denetime bağlı yönelimler ortaya atılmıştır. Özellikle, Wigfield ve Guthrie (1997a) güdülenme ile ilgili teorileri sınama yoluna gitmiş, çocuklarla onları “okumaya neyin ittiği” konusunda sohbetler yapmış ve incelemeleri sonucunda okuma motivasyonunun muhtemel 11 yönelimini açıklamışlardır. Bu yönelimler üç başlık altında gruplandırılarak kısa bir şekilde aşağıda tablo halinde (Tablo1, 2, 3) sunulmuştur.

Tablo 1: Yeterlilik ve Yarar İnançları İle İlgili Yönelimler

Yönelimler	Açıklama
1) Yararlı Görme	Öğrencinin okumada başarılı olabileceğinin, aynı zamanda okuyarak bir takım yararlar elde edeceğinin inancıdır.
2) Zoru Başarma Arzusu	Metindeki karmaşık düşünceleri anlayabilmenin, özümsemenin, çözmenin hoşnutluğudur. Bu şekilde güdülenmiş öğrenci, önündeki metne meydan okur durumdadır. Ne kadar zor olursa olsun okuma işini sonuna kadar götürecektir ve başarmanın hazzını duyacaktır.
3) Okuma Engelleri	Çocukların okumayla ilgili sevmediklerini söyledikleri şeylerle ilgilidir. Bu engeller yeterlilik ve çıkar inançları ile ilgili yönelimler grubunda olmalarına rağmen, okumaya yönlendirme değil okumadan uzaklaştırmayla ilgili yönlendiricileri içermektedir.

Yeterlilik ve Yarar İnançları İle İlgili Yönelimler; okumayı tamamlamak için çok çaba ister. Yeterlilik ve yarar inançlarıyla ilgili yönelimler zor olsa da uzun sürse de bu aktivitenin tamamlanması için gereken sebepleri verir.

Tablo 2: Başarı, Değer ve Amaçlarıyla İlgili Yönelimler

Yönelimler	Açıklama
4) Merak Etme	Çocuğun ilgi alanındaki özel bir konu hakkında öğrenme isteğini veya edebi, bilimsel çeşitli metinleri denemenin zevkini verir. İçsel bir hedefe yöneldiği için etkili bir yönelimdir.
5) İlgi Duyma	Birinin bir konuda ilginç bulduğu iyi bir kitabı veya makaleyi okumaktan duyulan hoşnutluğu sunar, hoşnutlukla ilgilidir. Bu yapı bazı yönlerden iç ilgi tarafından yönelmeye benzese de okuma alanında en etkin yönelimlerdendir. Okumayı sevme söz konusu olduğunda, bu şekilde güdülenmiş çocuklar okuma eylemini ömür boyu gerçekleştirecektir.
6) Önem Verme	Bu yönelim, bireyin, okuma kişinin merkezi önem taşıyan davranışdır, duygusuna bağlıdır. İç denetime bağlı olan bu yönelim de çocuğun okumaya sağlıklı bir şekilde bağlanmasını ve bu davranışı bir alışkanlığa dönüştürmesini sağlayacaktır.
7) Yarışmayı Sevme	Okumayı diğerlerinden daha çok yapma isteğidir. Performans hedefleri düşüncesine bağlı bir yönelimdir.
8) Tanınmayı İsteme	Okumada, başarıdan dolayı tanınma formunu almanın hoşnutluğudur.
9) Notlarını Yükseltmeyi İsteme	Öğretmen tarafından uygun bir şekilde değerlendirilmeyi gösterir.

Başarı, Değer ve Amaçlarıyla İlgili Yönelimler; iç ve dış denetim, değerler, performans amaçları ile ilgili çalışmalara oturtulmuştur.

Tablo 3: Okumanın Sosyal Yönleri İle İlgili Yönelimler

Yönelimler	Açıklama
10) Paylaşma	Çocuklar sınıfta arkadaşlarıyla ve evde aileleriyle birlikte okurlar, bu arada okumadan kazanılan anlamları aileleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşırlar. Okumanın sosyal yönüyle ilgili ilk yönelim, bu paylaşma sürecidir. Paylaşmanın niteliği ve niceliği okuma motivasyonunu azaltır ya da artırır.
11) Zorunlu Olma	Sosyal yönelimlerin ikincisi, razı olduğu için, boyun eğici okuma veya dışsal denetim sebebiyle okumadır. Özelde, öğretmen buyurduğu için okumadır. Bu şekilde güdülenmiş çocuklarda eylemin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi ve sürekli olması olasılığı azdır. Dış bir denetim güdümünde olan çocuk, bu denetim ortadan kalkınca davranışını değiştirebilir.

Okumanın Sosyal Yönleri İle İlgili Yönelimler; okuma genel olarak sosyal bir aktivite olduğu için okumanın sosyal yönleri üzerinde odaklanır.

Bu yönelimler dışında, okuma motivasyonunun henüz ortaya çıkarılmamış, farklı, eşsiz yönlerinin olması da mümkündür. Yapılacak yeni araştırmalarla güdülenmenin ya da özelde okuma motivasyonunun başka yönleri de ortaya çıkarılabilir. Farklı güdülenme ölçümleri geliştirilerek çocukların aktiviteleri yapma nedenleri daha iyi kavranabilir ve sonuçta onların okuma motivasyonlarını yükseltecek yönelimleri doğru yerde ve doğru zamanda kullanmayı sağlayacak yöntemler geliştirilebilir (Sancı, 2002).

Öğrencilerin okumaları konusunda; dışsal güdü, tanınma, farkındalık, ödül ve teşvik gibi konulardaki dışsal etkenleri kapsarken; içsel güdü, öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini ve okurken aldıkları hazzı ölçmektedir. Aynı zamanda, içsel güdü dışsal güdüye (ödül, sıralama, not vb.) göre bireylerin faydasına olan etkinliklere olan ilgilerini, merak etme duygularını kapsayan ve etkinlikler için onları harekete geçiren güç olarak belirtilmektedir (Deci ve diğerleri, 2001).

Nasıl yakıt otomobil için önemliyse güdülenme de insan için o derece önemlidir. Güdülenme insanı harekete geçiren, insana enerji veren güçtür. Öğrenci ve öğrenme

açısından bakıldığında güdülenme, öğrencide öğrenme isteğinin oluşmasını sağlayan çabanın yönü olarak belirtilebilir. Ancak güdülenme genel bir yapı olmaktan çok derslere, konulara ve alanlara göre değişmektedir. Bu bağlamda araştırmanın içeriği gereği okumaya güdüleme diğer anlamıyla okuma motivasyonu ele alınacaktır (Yıldız, 2010).

2.7 Okuma Motivasyonu

Motivasyon tanımlarının ortak yönlerine bakıldığında; bireyi harekete geçiren ya da davranışı başlatan ve yönlendiren bir istek ya da itici bir güç, ilgili amaca yönelme ve davranışın sürdürülebilirliği dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, bir şeyi sevdirmek motivasyon için yeterli değildir. Aynı zamanda bu ilgi sürekli olmalı ya da sürdürülebilir hale getirilmelidir. Bunlara ek olarak hedefe yönelik sürdürülebilir ihtiyaç ve istekler zaman ve çabayla bağlantılı olmalıdır. Ayrıca motivasyon herhangi bir sorun ile karşılaşıldığında ısrar edilmesini sağlar. Belirli ölçüde çaba gerektiren etkinliklerde bireyler söz konusu işi yapmayı veya yapmamayı tercih edebilmektedir. Okuma da bu tür özel bir çabayı gerektirdiği için öğrenciler çoğu zaman okuyup okumama arasında seçim yapmakta ve burada belirleyici unsur, okumaya yönelik motivasyon olmaktadır (Kızgın, 2019).

Okuma motivasyonu, bireylerin okuma eylemine yönelmesinde ve bu eylemi sürdürmesinde etkili olan başlıca faktörlerdendir. Okumaya yönelten nedenler, okuma amaçları, okuma eğilimleri ve okumaya ayrılan zaman okuma motivasyonu ile yakından alakalıdır (Okur, 2017). Ayrıca, okuma motivasyonu; okuma konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili olarak kişinin şahsi amaçlarını, değerlerini ve inançlarını kapsamaktadır. Motivasyonda öne çıkan özellik sürekli bir dönüşüm içinde ilgi, ihtiyaç ve çabadır. Çocuğu okumak için hamle yaptıracak, eğitim yaşamı boyunca başarıyı tattıracak, onu okumak işiyle meşgul edecek gücün belirlenmesi önemlidir (Güneş, 2007).

Öğrenme ve öğrenmeye güdülenme konusunda yapılmış araştırmaların sonuçları okuma motivasyonu araştırmalarına da ışık tutucu niteliktedir. Ancak güdünün çok yönlülüğüne okumanın karmaşık yapısı da eklenince öğrenme motivasyonu ile ilgili bulguların yetersiz kaldığı gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır (Sancı, 2002).

Bu nedenle okuma motivasyonu ile ilgili daha titiz çalışmalar yapılarak, alan özelliklerine uygun bulgulara ulaşılmalıdır.

Weiner (1992) güdünün kavramsallaştırılması ile ilgili yapmış olduğu ilk araştırmalarda güdü okul ortamında performans gerektiren etkinliklerde veya öğrenme alanında daha iyi ya da daha kötü olmayı ifade eden tek boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktaydı. Bu bağlamda güdü, okumanın da yer aldığı bilişsel ve dil becerileriyle ilgili çalışmalarda konuya özgü enerji veren geçici bir yapı olarak görülmekteydi (aktaran Yıldız, 2010). Fakat okuma, bilişle birlikte okuma için önemli olan güdü ve seçimi gerektiren bir etkinlik olduğundan çocukların okuma motivasyonlarını, okuma becerilerini ve okuma alışkanlıklarını nasıl etkilediğini daha iyi anlamak gerekmektedir. Okumayı tamamen bilişsel süreç olarak düşünen ve çalışan araştırmacılar, okuma gibi tamamen birey katılımına dayalı etkinlikleri hatta okuma becerilerini elde etmeyi tamamen açıklayamamışlardır. Güdüsel sürecin okuma için gereken bilişsel süreç kadar anlaşıldığı zaman daha tanımlanmış bir çerçeve olacağı düşünülmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997b).

Okuma alanında çalışan araştırmacılarının güdüye yönelik ilk çalışmalarından biri Wigfield ve Asher (1983) tarafından yapılan “Okumayı Etkileyen Sosyal ve Motivasyonel Faktörler” adlı çalışmasıdır. Belirtilen çalışmada başarı güdüsünün kuramsal çerçevesi kapsamında okuma başarısını, okumaya yönelik güdü ve tutumu etkileyen sosyal süreçler incelenmiştir. Ulusal Okuma Araştırmaları Merkezinin (NRRC: National Reading Research Center) 1992 yılında güdü ile ilgili araştırmalara kaynak ayırmaya başlamasından sonra araştırmacılar bir dil becerisi ve bilişsel bir etkinlik olan okuma ile şahsi değerleri ve inançları anlatan okuma motivasyonu arasında bir bağlantı kurmaya odaklanmışlardır (Alvermann ve Guthrie, 1993). Eccles, Wigfield ve Schiefele (1998) güdünün, kişilerin herhangi bir çalışmayı seçmesini ya da seçmemesini belirleyen bir etken olması, araştırmacıların güdü konusunda çalışma yapmalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir (aktaran Yıldız, 2010). Baker ve Wigfield, (1999) okuyan bireylerin değişik amaçlar için okumaya güdülendiklerini, önceki deneyimlerinden edindikleri bilgilerden anlam kurmak için faydalandıklarını ve okuduğu materyalleri etrafındakilerle paylaşarak sosyal ilişkilerde bulduklarını belirtmektedirler. Okuma motivasyonu ile ilgili bu ilk çalışmalarından yola çıkarak Guthrie ve Wigfield (2000) önce okumaya güdülenme

modelinin oluşturulabileceğine karar vermişler ve daha sonra okuma motivasyonu, okumaya adanmışlık ve başarı motivasyonu olmak üzere iki kuram üzerine yerleştirmişlerdir. Okumaya adanmışlık perspektifi, okumada etkili olan bilişsel, sosyal ve güdülenmeye dayalı süreçlerin bütünleştirilmesini öngörmektedir. Ayrıca; Guthrie ve Wigfield'e (2000) göre son otuz yılda araştırmacılar güdülenmenin çok yönlü olduğunu, kişilerin güdülenmenin bazı alanlarda daha güçlüyken bazı alanlarda daha zayıf olabileceğini bulmuşlardır.

Günümüzde ise güdülenmeyi belirleyen esas yapıların inanç, değer ve amaçlar olduğu kabul edilmektedir. Bu durum güdülenmeyi birey haricinde değil; birey tarafından oluşturulduğunu göstermektedir (Murdock, 2009). Bu açıdan bakıldığında Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu, "okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar" olarak tanımlamaktadır (s. 405). Bu düşünceye göre insanlar başarılı bir şekilde tamamlayacaklarına inandıkları şeyi yaparlar ve tamamlayamayacaklarından kaçınırlar. Bu, insanların değer verdikleri görevi üstlenmeleri ve daha az değer verdiklerinden kaçma eğilimi göstermeleriyle dengelidir. Bireyler, değer verdiklerini yapabileceklerine inanırlar (Sancı, 2002).

Güdülenme okumayı öğrenme aşamasında ve okumayı geliştirme aşamasında kilit rol oynar. Okuma büyük oranda okuyucunun zihni ile okunan metin arasında kurulan kişisel bir iletişimdir. Bu iletişimin sağlıklı kurulabilmesi için okuyucunun okuma sırasındaki ilgi ve dikkati oldukça önemlidir. Okuma konusunda sorun yaşayan öğrencilere, öğretmenlerinin ve ebeveynlerin yardım etmesi gerekir (Coşkun, 2002). Çünkü okuma motivasyonu, okuyucu davranışlarını harekete geçirip ve bunlara rehberlik eder. Okuyucular, stratejilerini ve zihinsel hedeflerini motivasyon yardımıyla koordine ederler (Aslan, 2008).

Okuma alışkanlığı; bireylerin okuma kazanımını edindikten sonra bu eylemi zevkle devam ettirmek için sahip olmaları gereken önemli bir beceridir (Gönen ve diğerleri, 2004). Okuma alışkanlığı kazanmada güdünün önemi büyüktür. Çünkü güdü ile okuma eylemi sürekli ve düzenli bir şekilde devam ederek alışkanlık hâline gelir. Ayrıca bireylerin kitaplara ve okumaya karşı göstermiş oldukları ilgi okuma alışkanlıklarını da direkt etkilemektedir (Mete, 2012). Bu nedenle; okulöncesi

dönemde çeşitli dil ağırlıklı faaliyetleri ve zenginleştirilmiş deneyimlerle çocukların kitaplara duyduğu ilgi yaşamlarının ilk yıllarında başlar. Çocuklara okunan hikâyeler, söylenen şarkıların tümü çocuğun kitaplara olan ilgisinin gelişmesine katkı sağlar. Bu tür faaliyetler okuma alışkanlığının temelini oluşturur (Yavuzer, 2000). İlköğretim döneminde, okuma ve yazmanın öğrenilmesinden sonra yoğun bir biçimde görülecek olan okuma motivasyonu öncelikle çocuk kitapları ve dergiler olmak üzere uygun materyallerle desteklenmezse okuma alışkanlığının kazandırılması daha zor olacaktır. Bu sebeple okuma alışkanlığı kazandırmada çocukların yaş seviyesine ve ilgilerine uygun metinlere öncelik verilmesi alışkanlığın yerleştirilmesini de kolaylaştıracaktır (Baştürk, 2004).

2.8 Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Son dönemdeki araştırmalara bakıldığında okuma motivasyonunu etkileyen faktörler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Hedef belirlemek;
2. Öğrencinin yaşantısı ile program arasında bağlantı kurmak;
3. Derste ilgi çekici metinler kullanmak;
4. Sınıfta farklı okuma stratejilerini kullanmak ve okuma stratejilerini öğretmek;
5. Öğrencilerin düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun kitaplardan meydana gelen zengin bir sınıf kitaplığının oluşturmak;
6. Öğrencilerin birlikte çalışmalarını ve okudukları materyaller hakkındaki düşüncelerini birbirlerine anlatmalarını sağlayarak iletişimlerini arttırmak;
7. Öğrencilerin yetişkinlerle etkileşime geçmelerini sağlamak;
8. Öğrencilerin neyi, ne zaman, nerede ve nasıl okuyacakları hakkında kendilerini karar vermelerini sağlamak;
9. Bir öğretmen olarak öğrencilere okur modeli olmak; öğrencilere kitap okumak; okuduklarımızı öğrencilerle paylaşmak;
10. Bir öğretmen olarak öğrencileri yakından tanımak;
11. İşbirliği yapmak;
12. Öğrencilerle okudukları konusunda sohbet etmek; onları okudukları veya okumayla ilgili ödüllendirmek;
13. Öğrencileri övmek;
14. Tutarlı bir eğitim süreci yaşamak;

15. Ebeveynler olarak onlara okur modeli olmak;
16. Çocuklara kitap okumak, ilgilerine yönelik kitap önerilerinde bulunmak;
17. Ev ortamında okunan materyalleri çocuklarla tartışarak, paylaşımında bulunmak;
18. Çocukları okumaya yönlendirmek.

Bunlara benzer davranışlar öğrencileri okumaya güdüleyen eylemler olarak belirginleşmektedir (Gambrel, 1996; Guthrie ve Wigfield, 2000; Guthrie ve diğerleri, 2006; McKool, 2007). Okumaya güdüleyen tüm bu faktörler değerlendirildiğinde; okuma motivasyonu elde etmek için dört temel kavramın başrol üstlendiği gözükmektedir. Bu kavramlar aile, öğretmen, arkadaş ve kitaptır. Bu bağlamda okuma motivasyonuna etki eden faktörler şu başlıklar altında incelenebilir:

1. Aile Faktörü
2. Okul ve Öğretmen Faktörü
3. Çevre ve Arkadaş Faktörü
4. Kitap ve Kütüphane Faktörü
5. Diğer Faktörler

2.8.1 Aile Faktörü

Ailenin kültürel birikimleri, okumaya karşı tavırları ve evde okumanın yeri çocuğun okumaya güdülenmesi açısından belirleyici olabilmektedir. Söylenen sözlerden çok davranışlardan etkilenen çocuklar, boş zamanlarını okuyarak geçiren, kitaplara ve okumaya değer veren, kendilerini okumaya yönelten büyüklerle karşılaşır ise okuma eylemini daha çok davranışa dönüştüreceklerdir. Bu nedenle davranış ve karakter oluşturmada aile üyelerinin önemli modeller olduğu görülmektedir. İyi model olan anne-babanın çocukları okumaya olumlu yönde, kötü model olan anne-babalar ise olumsuz yönde etkide bulunacaklardır. Yapılan pek çok araştırma da bu düşüncüyü destekleyen sonuçlar elde edilmiştir (Sancı, 2002).

Bayram'ın (1990) yapmış olduğu çalışmada, aile fertlerinin öğrenim seviyesi arttıkça çocukların da okudukları kitap sayılarında bir artış olduğu, çok kitap okuyan çocukları çoğunlukla aile fertleri tarafından teşvik edildiğini, çocukların büyük bir

kısının yılda 1-5 kitap okuduğunu ve kızların erkeklere oranla daha çok okudukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okur'un (2017) çalışmasında öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutları (ilgi, merak) düzeyleri ile okumaya yönelik dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutları (tanınma, sosyal, rekabet, uyum) düzeyleri anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta olduğunu belirtmiştir. Anne eğitim düzeyi arttıkça içsel ve dışsal motivasyon ile alt boyutları düzeylerinde bir artış görüldüğünü ve baba eğitim düzeyi arttıkça da aynı durum söz konusu olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Taşkesenlioğlu'nun (2015) yaptığı çalışmada okuma kültürünün önemli oranda öğrencinin anne-babaların eğitim düzeyinden etkilendiğini, anne babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuklarının da okuma oranının arttığını belirtmiştir. Sever, İnce Samur, Doğan, Çıldır ve Bulut (2013) tarafından yürütülen çalışma sonucunda anne ve baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Güngör (2009) tarafından 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları ile kitap okuma alışkanlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları da diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin evinde genel olarak daha fazla kitap vardır ve çocukları daha küçük yaşta onlarla kitapla karşılaşabilmektedir. Buna karşı öğrenim düzeyleri düşük olan ebeveynlerin çocukları, evde çoğunlukla ders kitabının dışında kitap görmeden yetişebilmektedir. Bu durum öğrenciler arasında okuma motivasyonu bakımından ebeveynlerin öğrenim düzeyi daha yüksek olanların lehine fark oluşturabileceği düşünülmektedir (Coşkun, 2013).

Okuma alışkanlığının temelleri atıldığı okul öncesi dönemde, okumayı sevdireci eylemlerde bulunulmalıdır. Çocuk kitapla ilk bu dönemde karşılaşacağı için ve bu karşılaşmayı aile sağlayacağına göre, okuma sürecine ilk adımın olumlu ya da olumsuz olması da ebeveynlerin elindedir. Çocuk gelişimi ve kitaplar hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan anne-babanın olumsuz tavrı çocuğun okuma

hakkındaki ilk izlenimlerinin olumsuz olmasına neden olacaktır (Sancı, 2002). Ancak çocuk gelişimi ve kitaplar hakkında yeterli bilgiye sahip olan ebeveynlerin olumlu tavırları, çocuğun okuma alışkanlığını olumlu yönde etkileyecektir. Örneğin; 2-4 yaş grubu çocukların resimlere ilgisi olduğunu bilen anne-baba çocuğu kitaba ve okumaya olumlu yönde güdülemek için resimli kitaplar kullanır. Aynı zamanda kendisine düzenli bir şekilde sesli okuma tekniği ile kitap okunan çocuğun okuma yeteneklerini geliştirir; kitaba olan ilgilerini arttırarak çocukta okuma alışkanlığının temellerini atmış olurlar (Bamberger, 1990).

Güçel'e (1993) göre çocuklarının iyi birer okuyucu olmasını dileyen anne-babaların dikkat etmeleri gereken noktalar vardır. Bu noktalar üzerinde özellikle durulmalı, hayat boyu sürecek olan okuma alışkanlığını çocuğa bilinçli bir şekilde kazandırılmalıdır. Ailelerin yapabileceklerini şöyle sıralayabiliriz;

- Anne-baba okumayı alışkanlık haline getirerek iyi birer model olmalıdırlar.
- Anne-baba çocuk gelişiminin temel ilkeleri konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir.
- Çocuklarıyla bol bol konuşmaları böylece onun kavram ve dil gelişimini hızlandırmaları gerekmektedir. Dil gelişimi yeterli seviyede olan çocuk, gelecekte iyi bir okuyucu olmaya hazır demektir.
- Anne-baba önce çocuğunu iyi tanımalı, onun ilgi ve ihtiyaçlarını bilmeli ve kitap okuma konusunda da çocuklarına rehberlik etmelidirler. Bununla birlikte anne ve babanın çocuğuna uygun kitaplar tavsiye edebilmesi için kitapları da tanımaları gerekmektedir. Hangi kitapların, hangi yaştaki çocuklara hitap ettiğini, belli kitapların çocukların ne tür ihtiyaçlarına cevap verdiğini bilmeleri gerekir. Ancak bu yolla çocuklarına uygun kitaplar önerebilirler.
- Çocuk kendi kendine kitap okuyacak yaşa gelene kadar ona kitap okunmalıdır.
- Çocuk öğrendiklerini ailesi ile paylaşabilmelidir ve okunanlar tartışılmalıdır.

- Anne-baba çocuğu kitap seçim konusunda serbest bırakmalı, zorlayıcı olmamalı ve çocukların özgüvenleri pekiştirilmelidir.

Çocuklar kendilerine ait özgüveni, hayatla ilgili hükümleri, insan ilişkilerini büyük ölçüde aile içinde öğrenirler. Aile fertleriyle sürekli biçimde yaşanan bu ilişkiler olumluysa çocuklar sağlık bir gelişme gösterir ve okumaya, öğrenmeye istek duyan, çalışmaktan zevk alan, insanları seven onlarla iyi bağlar kurabilen kişiler olurlar; ailedeki olumsuz hareketler, çocuğa o ölçüde tesir eder ve insanlara karşı güvensiz, çalışmaktan, öğrenmekten, okumaktan hoşlanmayan, hoşgörüsüz karakter olarak karşımıza çıkar (aktaran Sancı, 2002).

Benzer şekilde Bamberger (1990) aileler için birtakım önerilerde bulunmuştur:

- Ailelerin çocuklarını sık sık yüksek sesle kitap okumalılar ve onlara hikâye anlatmalıdırlar.
- Aileler çocuklarının ilgi, istek ve seviyelerine uygun kişisel bir kütüphane kurmalıdırlar ve çocuklarını erken yaşlarda halk kütüphaneleriyle tanıştırmalıdırlar.
- Aileler çocuklarını kitap almak için harçlık biriktirmeleri için eğitmelidirler.
- Aileler akşamın belli bir süresini okumaya ayırmalıdır. Bu süre içerisinde aile fertlerinin her bir üyesi kendi kitabını okumalıdır.
- Aileler çocukların okudukları şeyler hakkında konuşmalıdırlar.
- Aileler çocuklarına; okudukları materyallerin onların hayatlarını güzelleştirdiğinin ve aydınlattığının, ayrıca okudukları şeyleri gerçek hayatta da uygulayabileceklerini anlamada yardımcı olmalıdırlar.

Ülkemizde sosyal ve kültürel açıdan düşük seviyede olan aileler bulunmaktadır. Bu duruma ekonomik şartların olumsuzluğu da eklenince okuma ailelerin önemsemediği, çocuğundan bir davranış olarak beklemediği bir etkinlik olmaktadır. Aileden okumaya karşı olumsuz tutumlar gören çocukların okumaya güdülenmesi okula öğretmenlere düşmektedir (Sancı, 2002).

2.8.2 Okul ve Öğretmen Faktörü

Okumanın önemini kavrayamamış bir anne-babadan çocuğunu okumaya yönlendirmesini beklemek mümkün değildir. Eğitim- öğretimin her alanında olduğu gibi okumaya güdülemede de -aile de temelleri atılmasa da- okulun görevi başlar. Duyarlı ailelerin okumaya güdülenmiş çocukların güdü düzeylerini yükseltmek de, okumalarına yön vermek de, okumadan uzak yetişmiş çocukları okumaya yöneltmek de okulun faaliyetleri arasına girer (Sancı, 2002).

Eğitimi çeşitli sosyal kurumlar gerçekleştireceği gibi sırf bu amaca hizmet eden kurumlar da oluşturulabilir. Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerini sistemli bir şekilde gerçekleştiren kurumlara okul denir. Aile, din ve kitle iletişim araçları gibi topluma ait kurumların ve toplumda yer almanın bireye kazandırdığı farklı yaşantılar ve tecrübelerin ürünü olarak da bir eğitimden bahsedilirse, tüm toplumda okulun görevi planlı eğitimidir (Bloom, 1998).

Yaşamın her alanında hızlı bir değişme yaşanmaktadır. Okullar da yeniliklere ayak uydurmalıdır. Okuma çağımızın en önemli faaliyetlerinden biri olduğu için yapılacak değişikliklerde okuma konusuna olabildiğince fazla yer verilmeli, öğrencileri okumaya, kendi kendilerine öğrenmeye yönlendirecek yöntemler bulmalıdır.

Okumaya güdülenme açısından akla şu soru gelmektedir; “Çocukların okuma motivasyonları okula gittikçe artar mı yoksa azalır mı?”. Çocukların okuma motivasyonunu araştıran Yıldız (2013) öğrenciler büyüdükçe okumaya olan ilgileri ve meraklarının azaldığını ayrıca sınıf seviyesi arttıkça hem içsel hem de dışsal güdülerinin azaldığını belirtmiştir. Topçu (2007) beşinci, altıncı ve yedinci sınıf çocukların hikâye okuma sıklıklarında benzer sonuçlar bulmuşlardır. Yapılan bu ve buna benzer çalışmalarda okuma motivasyonunun okul yıllarına göre düştüğünü göstermektedir. Bu düşmeler, çocukların okula genel ilgilerinde, içgüdülerinde, öğrenmeye devam eden iç tepilerinde, yeterlilik inanışlarında ve farklı okul konularında başarı beklentilerinde bulunmuştur. Eğer çocukların okumaya yönelik motivasyonları okul boyunca düşüyorsa bu onların gelecekteki okuma bağlılıkları açısından iç açıcı görülmemektedir.

Okulda müfredatlar, programlar, seçilen yöntem-teknikler, öğretmen nitelikleri kadar derste okutulmak üzere seçilmiş kitaplar da önemlidir. Okulla ilgili her unsur

okumaya motive edici tarzda olmalıdır. Okutulmak üzere seçilen kitaplar yaşamdan kopuk, sıkıcı, tek düze ders aracı olmamalıdır. Çocuk okuduklarıyla kendine güven duymalı, bir gruba girme, sevme-sevilme, başarmak, saygı görmek vb. ihtiyaçlarını doyurabilmelidir (Devrimci, 1993).

Eğitimin amaçlarına ulaşılmasında okulla birlikte öğretmen de etkili eğitim araçlarından biridir. Öğretmenin bilgisi ve öğretme yeteneğinin yanı sıra kişilik özellikleri, tutumları, davranışları, ilgileri, değerleri öğrencileri değişik biçimlerde etkilemektedir. Ancak öğrencilerin öğrenmesinde ve kişiliklerinin oluşmasında öğretmen davranışlarının yanı sıra öğrencilerin güdeleri, sınıfın sosyal yapısı vb. gibi unsurların da çok etkili olduğu unutulmamalıdır (Ergün, 2011).

Geçmişten günümüze öğretmenlerin görevi, öğrencilere bilgi öğretmek, onlarda bilgisel değişiklikler meydana getirmek şeklinde anlaşılmıştır. Öğretmen bilgiyi öğretirken etkili olan genel faktörleri beş grupta toplayabiliriz:

1. Günü teknikleri,
2. Ders metotları,
3. Dersin sosyal organizasyon biçimleri,
4. Öğretmen davranışları ve şahsiyeti,
5. Okul sistemleri

En etkili ve en sağlıklı öğretme tekniği, öğrencileri güdülemektir. Günü unsurlarını doğru kullanan öğretmenin öğrencilerinin daha iyi öğreneceği kesindir. Günü tekniklerinden bugüne kadar en çok ödül ve ceza kullanılmıştır. Öğrencisini okumaya güdülemek isteyen bir öğretmenin ödül ve cezanın günü tekniklerinden biri olduğunu bilmesi, ödülün daha etkili olduğunu göz önünde bulundurarak övme yöntemini kullanması gereklidir. Okulda uygulanan okuma çalışması zorsa ve ödüllü değilse, çocuk okumadan hoşlanmayabilir ve okulu bitirdiğinde de okumayı bırakabilir. Günü tekniklerini iyi bir şekilde kullanan öğretmen öğrencinin okumaya karşı duruşunu olumlu şekilde yönlendirebilir ve ömür boyu göstereceği bir davranışa dönüştürebilir. Ayrıca, öğrencilerini okumaya güdülemek isteyen bir öğretmenin bütün iyi öğretmen niteliklerine sahip olması ve niteliklerini doğru şekillerde kullanması gerekmektedir (Ergün, 2011). Doğal olarak öğretmenin görevi sadece öğrencileri kitapların önemine inandırmak ve onları okumaya güdülemekle

sınırlı değildir; öğrencilere bazı kitaplar sunulmalıdır. Bu nedenle kendisi de yeterli sayıda çocuk kitabı okumuş olmalıdır. Eğer öğrenciler öğretmenin kitap önerisinde bulunurken genelleştirici olmadığını, öğrencilerine uygun kitap önerisinde bulunduğunu hissedersen, öğretmen-öğrenci iletişimi artacak ve dolayısıyla öğrenciler hem öğretmenin önerisini güvenerek benimseyecek, hem de bu öneriyi uymaya gayret gösterecektir (Bamberger, 1990).

Öğretmenlerin öğrencilerini okumaya güdülemek için yapabileceklerini şöyle sıralanabilir (Ergün, 2011; Sancı, 2002):

1. Öğretmenlerin öğrencilerini sosyal, kültürel, bilişsel, duygusal özellikleri bakımından tanıması şarttır. Ancak bu şekilde onları istediği gibi okumaya güdüleyebilir.
2. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenin özellikle kendisinin okuma alışkanlığına sahip olması ve bu açıdan öğrencilere model olmasıdır. Çünkü okuma alışkanlığına sahip olmayan bir öğretmen öğrencilerine bu alışkanlığı kazandıramaz.
3. Öğretmen pasif, bilgi dağıtan olmaktan çıkmalıdır, öğrencinin öğrenmesine, araştırmasına ve incelemesine rehberlik eden bir aday olmasıdır.
4. Gerek okul öncesi, gerekse ilköğretim döneminde okuma alışkanlığı sınıf içi çalışmalarla, yöntemlerle sağlıklı bir şekilde öğrenciye kazandırılmalıdır. Örneğin, ilk sınıflarda belirli oranda yüksek sesle okuma yapılmalı, ancak sınıflar büyüdükçe bu oran azaltılmalıdır.
5. Öğrencinin okuma yeteneğine ve ilgilerine uygun kitaplar önermeli, öğrencinin okuma yeteneği sık sık ölçülmeli ve değerlendirilmelidir.
6. Okunan metinle ilgili sorular sorulmalıdır.
7. Okullarda ve dersliklerde kütüphaneler tesis edilmelidir.
8. Ders programlarında okumaya daha fazla zaman ayrılmalıdır.
9. Öğrenciler ders dışı faaliyetlerde de okumaya yönlendirilmelidir.
10. Derse mümkün olduğunca farklı ve ilgi çekici kitap getirilmeli, öğrencilerin okuma ilgileri, gözlem, görüşme, kompozisyon, kitap adı testi gibi teknikler ile belirlenmelidir.

11. Sınıf içinde, okumaya yönelik birçok faaliyet düzenlemeli, kitap tartışması, açık oturum, haftanın/ayın okuyucusu ve kitabı, kitap sergileri, kütüphane ödevleri vb. çalışmalarla öğrenciler teşvik edilmelidir.
12. Öğrenciler tiyatro, sinema, konser, müze-sanat galerileri gibi sosyal faaliyetlere yönlendirilmelidir.
13. Öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
14. Okuma alışkanlığı öğretimden çok, eğitimin bir parçası olarak kabul edilmeli, öğrencileri eğitmekle sorumlu her öğretmen okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluğu üstüne almalıdır.

Öğretmenin yerine ve önemine rağmen öğrencilerin sırf öğretmenlerin etkisi altında kalmadıkları da göz ardı edilmemelidir. Ailesiyle ve çevresiyle etkileşim içinde olan çocuk çoğu zaman bu faktörlerin daha fazla etkisinde kalmaktadır. Özellikle okuma gibi çok yönlü bir konuda öğretmen çoğu zaman etkisiz kalabilmektedir (Ergün, 2011). Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen daha pek çok faktör bulunmaktadır.

2.8.3 Çevre ve Arkadaş Faktörü

Ailede gelenek ve göreneklere göre başlayan eğitim çabaları, okulda milli ülkeler yönünden bilimsel esaslara uygun şekilde geliştirilmeye çalışılır. Aile ile okul çocukları iyi yetiştirmeye çalışırken çevre unsurunu da dikkate alır. Çünkü çevrenin çocuğun gelişmesinde ve eğitilmesinde etkisi büyüktür. Öğrenciler büyük ölçüde çevre faktörünün etkilerini taşırlar.

Öğrencilerin yaşadığı yerin nüfus yoğunluğu, nüfus oluşturan insanların yaşayış tarzları, birbirleriyle ilişkileri, seçtikleri meslekler gibi demografik faktörler onların okuma edimlerini, okumaya karşı tutumlarını, ilgilerini ve okuma motivasyonlarını etkileyecektir (Sancı, 2002).

Aynı şekilde çocukların içinde yaşadıkları çevrenin ekonomik yapısı hem eğitim seviyelerini hem de okuma motivasyonlarını etkileyecektir. Maddi açıdan sıkıntılar içinde olan bir aile çocuğunu okula ve okumaya yönlendiremeyeceği gibi öğrenci de kendini okula değil yaşadığı zorluklara odaklayacaktır. Bu zorluklardan kurtulmanın bir yolu olarak okuldan uzaklaşıp iş hayatına atılmayı tercih edecektir. Böyle bir durumda öğrenciden okulda başarılı olması ve okumaya güdülenmesi beklenemez.

Öğrencileri okula ve okumaya yönlendirmede aileye ve okula büyük fedakârlıklar düşmektedir. Birde ailelerin eğitimsiz ve sosyal-kültürel açıdan yetersiz olduğu durumlarda bu zorlu görev okul ve öğretmenlerin omzuna yüklenmektedir. Bu durumda okul eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak ortamları oluşturmalı, öğrencilerini okumaya güdülemelidir (Cüceloğlu, 2010).

Richards'a (1998) göre okumayla ilgili kültürel kavramlar kesindir ve ayıklanması güçtür. İnsanlar onları farkında olmadan edinirler. Bu deneyimler; kültürel etkenleri analiz etmeye çalışma, kendi kültürümüzle ilgili bilgiye ve başkalarından edindiğimiz değerlerle, yakın kültürel değerlere bağlıdır. Sosyo-kültürel ortamlar bireyleri farklı kişiliklerde yetiştireceği gibi onların okuma motivasyonlarını da etkileyecektir. Örneğin; okumanın çok önemli olduğu bir kültürde, insanların geneli üyeleri arasında okumayı teşvik etmek için çok çaba harcarlar.

Bu durumda okuma motivasyonunu etkileyen çevre faktörlerini başlıca üç grupta toplayabiliriz.

1. Demografik faktörler
2. Ekonomik faktörler
3. Kültürel yapı

Bireyin içinde yaşadığı mahalle, akraba çevresi, oyun arkadaşları, şehir, bölge, ülke, sosyal kurumlar, katıldığı çeşitli oluşumlar onun çevresini oluşturur. En küçüğünden en büyüğüne tüm bu gruplar onun okuma motivasyonunu etkiler. Bu çevrelerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmesi toplumun amaçlarına ulaşması açısından faydalı olacaktır (Sancı, 2002).

Çocuğun okuma motivasyonu kazanma sürecinde, kişilik gelişimi sürecinde olduğu gibi, arkadaş çevresinin etkisi fazladır. Çünkü çocuk her davranışında olduğu gibi okuma davranışında da arkadaşları tarafından kabul görme düşüncesiyle hareket eder. Bu sebeple, çocuk arkadaşlarıyla aynı kitapları okumaya çalışmakta ve bu çaba zamanla rekabete dönüşerek çocuk daha fazla kitap okumaya yönelmektedir (Gürcan, 1999). Sonuç olarak çocuk gelişim özellikleri gereği gösterdiği bu davranış aracılığıyla farkına varmadan okuma eylemini bir alışkanlık ve yaşamının bir parçası haline getirerek okuma motivasyonunu kazanmış olacaktır.

Ayrıca; okumaya güdülenmede “okuma fırsatının” ve kitaplara ulaşılabilirliği önemli bir rol oynamaktadır. Okunan kitapların sayısı ve türlerini büyük oranda okuyucunun “kitap çevresi” belirlemektedir (Bamberger, 1990).

2.8.4 Kitaplar ve Kütüphane Faktörü

Okumak deyince ilk akla gelen materyal kitaptır. Günümüzde teknolojinin gelişimine paralel olarak okuma eyleminin gerçekleştirileceği pek çok farklı alan söz konusu olsa da kitabın temel rolü geçerliliğini korumaktadır (Okur, 2017).

Çocukların farklı yaş dönemlerinde değişik psikolojik ve sosyal özellikleri vardır. Bu nedenle, her devrede çocukların okuyacakları kitaplar farklılık gösterir. Yaşları ilerledikçe ve zihinsel, duygusal olgunlukları değiştikçe tercih ettikleri kitaplar da değişecektir. Çocuğun ilk dönemlerinde görselliğe, renkli ve resimli nesnelere ilgi duyduğu göz önüne alınırsa ilgi duyacağı kitapların renkli ve resimli kitaplar olacağı açıktır. Bu dönem çocukları için hazırlanmış kitaplarda yazıdan çok resimler bulunması gerekmektedir. Aksi halde çocuk kitaptan soğuyacak, onu sıkıcı bir nesne olarak algılamaya başlayacaktır. İlkokulun ilk yıllarındaki çocuklar aktif, hareketli oldukları ve hayal kurmak dünyalarında çok yer aldığı için sürükleyici, heyecan verici, anlaşılması kolay kitapları okumayı tercih edeceklerdir. Bu özelliklere, yayınevleri kitapları basarken, öğretmenler ve aileler de çocuklara kitap önerirken dikkat etmeleri, çocukları okumaya güdüleyecektir. Aksi halde kitap onlar için değersiz, anlaşılmaz ve gereksiz olacak, yaşına göre kitap bulamayan çocuk ilgi alanını başka yönlere kaydıracak ve zararlı alışkanlıklar elde edebilecektir (Bamberger, 1990).

İlkokullar için hazırlanmış olan kitaplar büyük boy harflerle basılmalıdır. Okulun ilk yılı için, 16 punto sözcüklerden oluşan, her satır tek bir düşünceden oluşan sade yapıya sahip olmalıdır. Bu öğrencilerin, olayları anlamasını kolaylaştıracaktır. Okulun ikinci yılı için 14 punto, üçüncü ve dördüncü yıllarında ise 12 punto sözcüklerden oluşan kitaplar öğrencilere sunulmalıdır. Okumanın gelişmesi çocukların daha küçük puntolara ve daha uzun ve birbirine yakın satırlara ne kadar hızlı alıştıklarına bakılarak gözlenebilir (Bamberger, 1990). Çocukların kendi seviyelerine uygun kitaplarla karşılaşmaları okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Çocuklar harflerden önce resimler ile karşılaşır ve ilk önce resimlerin anlamlarını yorumlamaya, kavramaya çalıştıkları için bu dönemde karşılaştıkları okuma araçlarının bol resimli olması gerekmektedir. Okulun ilk yılı için içerisinde metinlerin de yer aldığı resimli kitaplar daha yaygındır. Bu okuma materyallerinin %50-%70'i resimlerden oluşmaktadır. Okulun ikinci yılı için %50'sinin büyük resimlerden oluşan resimli metinler tercih edilmektedir. Okulun üçüncü ve dördüncü yılları için resimler bir okuma materyalinin %25 ini oluşturmaktadırlar. Resimler hem yeni başlayanlar için hem de okuma düzeyi yeterli olmayanlar için daha çok ilgi uyandırır. Ayrıca resimler okuma materyalini süsler ve kitabı böler. Bu durum çocuğun sık sık sayfa çevirdiği için onun hızlı okuduğu hissine kapılmasını sağlayacak ve olumlu yönde okumaya güdüleyecektir (Bamberger, 1990).

Kitapların basımında kullanılan malzeme de çocukların okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerdendir. Beyaz, parlak, kaliteli kâğıtlara basılmış, renkli bir kitabı okumak gazete kâğıdına basılı siyah beyaz bir kâğıdı okumaktan daha fazla zevk verecektir. Sayfaları tam açıklanmayan, ele alındığında dağılan, çabuk yıpranan ya da albenisi olmayan bir kapağa sahip kitaplar çocukların ilgilerini çekmeyecektir. Bunun aksine iyi malzeme, kaliteli bir şekilde basılmış kitaplar zevkle okunur ve bu tür kitaplar okuma motivasyonunu yükseltir (Sancı, 2002).

Günümüzde bireylerin kendi isteği ve çalışması için ihtiyaç duyduğu tüm kitapları alması imkân dâhilinde değildir. Bu nedenle okuyucuların ihtiyaçlarını ancak iyi bir kütüphane karşılayabilir. Bu nedenle kütüphane kullanım alışkanlığı eğitimin temel hedefleri arasında sayılabilir. Bununla birlikte kütüphane kullanmayı öğrenme öylesine önemlidir ki, öğrencilere her iki türden (Okul kütüphanesi ve Halk kütüphanesi) kütüphaneler sağlanmalıdır. Okul kütüphanesi okulların sadece "zihinsel merkezi ısıtma sistemi" değil, halk kütüphanelerinin kullanımını için ilk basamaktır. Bu nedenle çoğu ülkede halk kütüphanelerinde ve yetişkinlere ait kütüphanelerde çocuk bölümleri bulunmaktadır (Bamberger, 1990).

Okullarda bulunan kütüphanelerde öğrencilere verdikleri kitaplarda dikkatli olmak zorundadırlar. Kitap verirken yapılan doğru seçimler öğrencileri okumaya güdülerken yanlış seçimler olumsuz tutumlar oluşturmalarına sebep olabilir. Öğrencilerin derslerini destekleyen kitapların dışında yer alan kitaplar, onların

ilgileri doğrultusunda çok farklı, yaşlarına, okuma seviyelerine uygun, fikren, ruhen ve ahlaki yönden onları yetiştirecek kitaplar olmalıdır. Öğrenciler sürekli aynı kitaplarla karşılaşmamalı, çeşitli kitap ve dergilerle okumaya olan ilgilerini zinde tutmalıdırlar. Nitekim çocuk okuma alışkanlıklarını ders dışında ele geçirdiği kitaplarla edinir (Devrimci, 1993).

2.8.5 Diğer Faktörler

2.8.5.1 Anadil Eğitim Faktörü

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1998).

Çocuğun kazanacağı en karmaşık beceriler arasında yer alan dil, çocuğun hayatını etkileyecek en önemli faktörler arasında yer alır. Toplum içinde yer alan bireyler, kendi dillerini çocuklarının zihnine işlemektedirler. Aile ve okul başta olmak üzere tüm sosyal kurumlar, bu işleme işini yapmaktadırlar. Çünkü çocuklar o toplumun dilini ne kadar iyi öğrenirlerse, toplum içinde o kadar başarılı olmaktadır (Ergün, 2011). Çocuklarda olumlu davranışlar oluşturmak için önce onlara bir dil bilinci aşılanmalı, gelişme döneminde iyi bir anadil eğitimi verilmeli, böylece okuma motivasyonları yüksek seviyelere çıkarılmalıdır.

Anadili, birbiriyle bağlantılı dört alana dayanır:

1. Dinleme
2. Konuşma
3. Okuma
4. Yazma

Bu dört alan tüm derslerdeki öğrenmeler için gerekli bir temel olmalıdır. Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen; duygu, düşünce, tecrübe ve fikirlerini belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilen öğrencilerin her derste başarılı olma ihtimalleri yüksektir. Aslında bir çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır (Ergün, 2011). Bu nedenle anne-

babalar ve öğretmenler anadili öğretimi konusunda gerekli duyarlılığa sahip olmalı ve çocuklara bu konuda yeterli eğitim verebilmelidir. Aksi takdirde çocukları okumaya güdülemek mümkün olmayacaktır.

2.8.5.2 Cinsiyet Faktörü

Çocukların kız ya da erkek oluşları onların okuma motivasyonlarını etkilemektedir. Örneğin; kızlarda, daha erken gelişen cinsel-sosyal olgunluk sebebiyle bedensel gelişime paralel olarak, daha çok aşk romanları, ev ve aile hayatı ile ilgili kitapları okurlar, gazetelerin sosyete sütunlarını takip ederler. Erkekler ise serüven romanlarına, bilim ve teknik konulara ilgi gösterir, gazetelerin spor sayfalarını takip ederler (Tan, 2000). Bu iki farklı cinsin olaylara ve durumlara farklı tepkiler verdikleri, farklı tutumlar oluşturdukları düşünülürse okumaya olan güdülenmeleri ve okuma motivasyonlarının da farklılıklar göstermesi beklenebilir.

Yılmaz ve Çalışkan'ın (2017) yaptığı araştırmaya göre aile ve arkadaşların okuma davranışını takdir etmesi kız öğrencilerin daha çok önemsendiği; okuduklarını ailelerine, arkadaşlarına anlatmaktan kız öğrencilerin daha çok hoşuna gittikleri; okumada sınıfın en iyisi olmak kız öğrencilerin daha çok çabaladığı sonucuna varmıştır. Bu çalışma da bize dışsal faktörlerin kız öğrencileri okumaya yönlendirmede erkek öğrencilere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Yıldız (2013) ile Yıldız ve Akyol (2011) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin okumayla ilgili tecrübelerini ailesi ve yakın çevresiyle paylaşma, iyi bir okuyucu olarak bilinme ve okumada arkadaşlarından daha iyi olma olarak belirtilen dışsal süreçlerin kızların okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğunu, öğretmen beklentilerini karşılama konusunda kızların erkeklere oranla daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Bozkurt ve Memiş (2013) 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada kız öğrencilerinin erkek öğrencilerine göre daha yüksek oranda okuma motivasyonuna sahip olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ataş (2015); Yıldız (2010); Wigfield ve Guthrie, (1997a) araştırmalarında ulaştıkları okuma motivasyonu ile ilgili sonuçlarda kızların okuma motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Arı ve Demir (2013); Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), Gömleksiz (2004) tarafından yapılan farklı öğrenim düzeylerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçları kızların

okuma ilgisinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gerek ilköğretim düzeyinde gerekse üniversite düzeyinde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, erkeklerin okumaya ilişkin güdülerinin kızlara göre daha düşük seviyede olması, üzerinde önemle düşünülmesi ve çalışılması gereken bir konudur.

2.8.5.3 Test Sistemi Faktörü

Test tekniğine dayalı sınavları kazanmaya şartlandırılmış öğrencilerin, sözlü ve yazılı ifadeleri zayıf olduğu gibi, okuma istekleri de azdır. Test kitaplarından başka kitaplarla karşılaşmayan öğrenciler, bütün kitapları kendilerine başarmak zorunda oldukları sınavı hatırlatan bu kitaplarla özdeşleştirecek ve test kitaplarına duydukları olumsuz duyguları bütün kitaplara genelleyerek okuma motivasyonları düşecektir (Sancı, 2002).

2.8.5.4 Televizyon Faktörü

Televizyon, insanları eğitime işlevinin yanında onları okumaya yöneltme işlevinin de yerine getirmelidir. Televizyonda izleyeceği bir program çocuğu kitap okumaya sevk edebilir. Ancak en küçük bir nesnenin tanıtımının, reklamının, haberinin yapıldığı televizyonda kitaplarla ilgili bir programa rastlamak adeta mümkün değildir. Bu nedenle yapımcıların öğrencileri okumaya motive edici çalışmalara yer vermeleri gerekmektedir. Ancak araştırmalar televizyonun okumaya ülkemizde hiç hizmet etmediği göstermektedir. Örneğin; Özbay'ın (2000) yapmış olduğu araştırmada, "kitap reklamlarının etkisi" seçeneğinin hiçbir öğretmen tarafından işaretlenmemesi, reklamlar ülkesi olan yurdumuzda kitap reklamının hiç yapılmadığını ortaya koymaktadır. İnsanları kitap okumaya yönelten faktörlerden biri de kitap reklamlarıdır. Ancak ülkemizde kitap ve kitap reklamı sektörü yeteri kadar gelişmediği ve okuyucuyu yönlendirmediği de bu çalışmadan çıkarılabilecek önemli bir sonuçtur (aktaran Sancı, 2002). Televizyon çocukların zamanlarını fazlasıyla işgal etme, bir alışkanlığa dönüşme gibi olumsuz tesirlerinin yanında okumaya güdüleme gibi olumlu bir işlevi yerine getirebilecekken bu amacın tersine hizmet etmektedir.

Birey dünyaya geldiği andan itibaren bir etkileşim süreci içine girmektedir. Önce anne-babası, daha sonra yakın çevresi, yaşadığı ortam, bu ortamda bulunan araç-gereçler, yaşayan insanlar, içinde dünyaya geldiği toplumun kültürü, değerleri, inanışları, ekonomik yapısı, bireyin devam ettiği okullar, öğrenci arkadaşları,

öğretmenleri, okuduğu kitaplar, cinsiyeti, hayat deneyimleri, onun okuma motivasyonunu etkilemektedir (Sancı, 2002).

2.9 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma ve okuma motivasyonuna yönelik Türkiye’de ve dünyada yapılan uygulamalı çalışmaların kapsam, yöntem ve sonuçları değerlendirilmiştir.

2.9.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Devrimci’nin (1993) sosyo-ekonomik düzeyleri farklı Ankara’da bulunan iki devlet okulunda gerçekleştirdiği araştırmasını, 200 öğrenci üzerinde yapmıştır. Örnekleme alınan öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirleyebilmek amacıyla 25 sorunun yer aldığı bir anket formu geliştirilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile onların kütüphanelerden faydalanma oranları, amaçları ve öğretmenlerin öğrencilerini okumaya yönlendirme şekilleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları okumaktan hoşlanmalarını, boş zamanlarını değerlendirmelerini ve okudukları yayın türlerini etkilememiştir. Cinsiyet değişkeninin ise hiçbir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuzer (1998) çocukların psiko-sosyal olgunluğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, hangi yaşta ne tür kitapların okunduğunu ve bu seçimlerde cinsiyet faktörünün etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 6 yaşındaki çocuklar en çok hikâye türü kitapları (%31) okumaktadırlar. 10 yaş grubundaki öğrencilerde oldukça yüksek bir oranla serüven ve savaş kitaplarının (%44) en çok okunan kitaplar olduğu sonucuna varılmıştır. 12 yaşındaki öğrencilerde serüven ve savaş kitaplarına olan ilgi devam etmektedir (%35). Yaş ilerledikçe edebî eserlere olan ilgi de artmaktadır. Sonuçlar cinsiyete göre değerlendirildiğinde masalların çoğunlukla kız öğrenciler tarafından okunduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşılık serüven ve savaş konulu eserlere de erkek öğrencilerin ilgisi daha fazladır. Ayrıca gazetelerdeki resimli romanlar ve hikâye kitaplarına da kız öğrenciler daha çok ilgi göstermektedir. Ancak romanlarda konu kahramanlık ve serüven olunca erkek öğrencilerin ilgisi daha çok artmaktadır. Yine spor konuları her yaş grubunda erkek öğrenciler tarafından daha çok okunmaktadır.

Gürler (1999) ebeveynlerin büyük bir kısmı çocuk kitapları hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı hipotezi ile gerçekleştirdiği çalışmasını, ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ve ebeveynlerine yönelik yapmıştır. Araştırmada, Hacettepe Bey Tepe İlköğretim Okulu ikinci sınıfta okuyan 200 öğrenciden 100 tanesine ve ebeveynlerine anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda hipotezi doğrulanmış olup, ebeveynlerin okumanın önemi hakkında yeterli bilince sahip olmadıklarını, çocuk kitapları hakkında gerekli olan bilgi donanımlarının olmadığını, ebeveynler ile çocuklar arasındaki iletişim hakkındaki bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığını saptamıştır.

Sancı (2002) öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla araştırmasını sosyal ekonomik ve kültürel yönden farklı olan üç ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Öğrencilere Guthrie ve Wigfield tarafından hazırlanmış 50 soruluk okuma motivasyonu soru listesinden yararlanılmış olduğu anketi uygulamıştır. Araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla dışa bağımlı olarak okumaya yöneldikleri, sosyal ekonomik ve kültürel bakımdan alt sınıfta yer alan öğrencilerin dış denetime bağlı yönelimlerinin iç denetime bağlı olanlarla pekiştirilmesi gerektiğini, bu nedenle okullarda öğrenciyi okumaya yönlendirecek tedbirlerin alınması gerektiğini ve öğrencinin çevresinin düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tosunoğlu'nun (2002) çalışmasını ilköğretim öğrencilerin okumaya yönelik eğilimlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu eğilimlerin oluşumunda etkili olan faktörleri belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada Ankara ve Kırıkkale illerindeki merkez ilçelerde öğrenim gören (N=755) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine anket uygulanmıştır. Araştırmada; öğrenci velilerinin önemli bölümü çocuklarının “mutlaka okuması gerektiği” yönünde (%88.8) telkinde bulunduğunu, öğrencilerin kitap okumalarında daha çok öğretmenlerinin etken olduğunu (%70.7), öğrencilerin çoğunlukla macera türü (%64.4) kitaplardan hoşlandığını saptamıştır. Cinsiyet değişkenine göre okunan kitabın türü ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin kitap seçimindeki en önemli etmenin kitabın konusu olduğunu belirtmiştir.

Gönen ve diğeri (2004) ilköğretim 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelemek amacıyla nicel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara, Mamak, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde yer alan 10 ilköğretim okulundaki 1272 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tüm öğrencilerin (cinsiyet ve sosyo-ekonomik değişken açısından) okuma sevgilerinin yüksek oranda olduğu belirtilmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıkta ise erkek öğrencilerin daha az okudukları, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin okuma konusunda çocuklarına daha fazla model oldukları belirtilmiştir. Her iki sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar kütüphanelere daha çok ödev yapmak için gittikleri, en çok tercih ettikleri kitap türünün ise hikâye ve roman olduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz (2004) çalışmasını Ankara'da yer alan sekiz ilköğretim okulunda öğrenim gören 344 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin %29,7'sinin evinde bir kitaplık olduğunu, annelerin %20,6'sı, babaların %5,2'si çocuğuna okul öncesinde kitap okuduğunu, annelerin %73,5'i, babaların ise %82,3'ü çocuğuna kitap hediye etmediğini, annelerin %7'si, babaların ise sadece %6,7'si çocuğunu kitap evine götürmediğini, annelerin %80,7'si, babaların ise %93'ü kitap seçiminde çocuğuna yardımcı olmadığını, annelerin %17,4'ü babaların ise %24,1'i çocuklarının okudukları kitaplar hakkında onlarla konuştukları, %67'sinin çocuklarının okumalarına tepki göstermediği, sadece %29'unun olumlu yönde tepki gösterdiğini, %95'inin kitap okumadığı veya az kitap okuduğu için çocuklarına iyi bir model olamadığını ve %12'sinin çocuğunu kütüphaneye götürmediğini belirtmiştir.

Gömlüksiz (2004) üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını ve kitap okumaya ilişkin görüş ve tutumları belirlemek amacıyla çalışmasını Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik otuz maddelik likert tipi bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amacıyla ölçek, asıl öğrenci grubuna uygulanmadan önce 197 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik sağlandıktan sonra ölçek asıl öğrenci grubuna (163 erkek öğrenci, 187 kız öğrenci, toplam 350 öğrenci) uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre

hem kitap okumayı daha fazla sevdikleri hem de kitap okuma alışkanlığı ile kitap okumaya olan isteğin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Hem erkek öğrenciler hem de kız öğrenciler kitap okumanın gerekli olduğunu belirtirken, kitap okumanın etkisi ve faydasının kız öğrenciler tarafından daha fazla önemsendiği saptanmıştır.

Keleş (2006) öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla araştırmasını 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin il merkezi, ilçe ve köylerinde yer alan rastgele seçilen ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin (597) katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; kızların erkeklere oranla daha fazla kitap okuduğunu, anne öğrenim seviyesinin çocukların kitap okuma alışkanlığını etkileme oranının baba öğrenim düzeyine oranla daha yüksek olduğunu belirtilmiştir. Ailenin ekonomik gelir seviyesi arttıkça çocukların kitap okuma alışkanlık düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir. Yaşanılan yerleşim yerleri küçüldükçe öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeyleri de azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Akyol (2011) ilköğretim 5. sınıflarda içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan etkileme durumları ile içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumlarını incelemiştir. Araştırmasını alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, içsel güdünün okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini; dışsal güdünün ise (rekabet faktörü hariç) olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Öğrencilerin okulda daha çok dışsal güdü sebebiyle okuduğunu, bireysel eğilimden kaynaklanan okumalarında yalnız içsel güdünün etkili olduğunu, dışsal güdünün etkili olmadığını belirtilmiştir.

Bozkurt ve Memiş (2013) araştırmasını öğrencilerinin üst-bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları incelemek ve okuma düzeyleri ile ilişkisini tespit etmek amacıyla beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyetleri ile üst-bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu, okuma düzeylerine göre üst-bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya

sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, okuma düzeyleri ile okuma motivasyonu alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Coşkun (2013) lise öğrencilerinin etkili okuma becerilerinde, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, çalışma ortamı ve okuma alışkanlığına ilişkin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar meydana gelip gelmediğinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; kardeş sayısı az olanların fazla olanlara göre; anne ve babası daha üst düzeyde eğitime sahip olanların alt düzeyde eğitime sahip olanlara göre; ailesi üst düzeyde gelire sahip olanların alt düzeyde gelire sahip olanlara göre etkili okuma becerilerinin anlamlı düzeyde üstün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülper ve Çeliktürk (2013) çalışmalarını Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 65 öğretmen adayı üzerinde yapmıştır. Öğretmen adaylarını seçkisiz örnekleme yoluyla seçmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; %80 öğretmen adayının okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olduğu, bu öğrencilerin genellikle bilgiyi kazanmak için okudukları, okuyacakları kitapları seçerken kendi görüşleri yanında öğretmenler ve arkadaşlarının da görüşlerini dikkate aldıkları, okuma materyallerine ulaşmak için internetten çok sık faydalandıkları, yanlarında kitap taşımadıkları fakat evde ve kütüphanede okudukları belirtilmiştir. Ayrıca evde daha çok internet üzerinden gazete/haber metinleri okudukları, kütüphanede gerçekleştirilen okumaların daha çok ödev yapma ve araştırma yapma amaçlı olduğu bu nedenle kütüphanedeki okumaların daha çok dergi ve kitap odaklı gerçekleştiği belirlenmiştir.

Yıldız (2013) çalışmasını 520 ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrenci üzerinde, onların okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinden etkilenme durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dışsal motivasyonun kız öğrencilerin okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğu; sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonun azaldığı belirlenmiştir.

Katrancı'nın (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek

olduğu ve anne-baba öğrenim düzeyinin kitap okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kendine ait kitaplığa sahip olma durumunun kitap okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve kitap okuma motivasyonunun Türkçe dersi akademik başarısının %9'unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Kurnaz ve Yıldız (2015) çalışmalarını Malatya ili merkezde yer alan Cengiz Topel Ortaokulu'nda öğrenim gören 145 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin güdülerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma motivasyonlarını yüksek düzeyde bulunmuştur. Ebeveynlerin evdeki okumaları ile öğrencilerin okuma motivasyonları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Okur (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasını; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında okuyan 4. sınıf öğrencileri (N=556) üzerinde yapmıştır. Araştırmada; öğrencilerin genel okuma motivasyonun yüksek seviyede olduğu, öğrencilerin okumaya yönelik olan içsel motivasyon seviyelerinin, dışsal motivasyon seviyelerine göre daha düşük olduğu, kızların erkeklere göre hem içsel motivasyonlarının hem de dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime katılmış çocukların hem içsel motivasyonları hem de dışsal motivasyonları okul öncesi eğitime katılmamış çocuklara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalınkılıç'ın (2017) kitap, arkadaş çevresi, öğretmen ve aile boyutları çerçevesinde öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumlarını ve okuma alışkanlıklarını okul ve cinsiyet değişkenleri bağlamında betimlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını Samsun ili Ladik ilçesi merkezinde yer alan okulların ilköğretim 4-8. sınıf ve ortaöğretim 9-12. Sınıflarında öğrenim gören öğrenciler (N=1092) üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada; öğrencilerin okumaya motive edici etmenlerle istendik düzeyde karşılaşmadıkları, bu durumun onların okuma alışkanlıklarını olumsuz bir biçimde etkilediği görülmüştür.

Kızgın (2019) araştırmasında; okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu Hatay ili Hassa ilçesine

bağlı ilkokullarının 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 758 öğrenci oluşturduğu araştırmasının sonuçlarına göre; genel akademik başarı üzerine okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama değişkenlerinin yordama gücü incelendiğinde; dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri, genel akademik başarılarını pozitif yönde etkilediğini, okuma motivasyonu yüksek öğrenciler ile okuduğunu anlama puanı yüksek öğrencilerin genel akademik başarıları daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

2.9.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Pascoe ve Gilchrist (1987) öğrencilerin bir kitabın hangi özelliklerinden hoşlandıklarını ve öğretmenlerin öğrencilerin bir kitabın hangi özelliklerinden hoşlanacaklarına yönelik görüşlerini karşılaştırmak amacıyla araştırmasını öğrencilerden ve öğretmenlerden oluşan iki grup üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenci ve öğretmen grupları arasında belirgin farklılıklar bulunmuştur. Öğrenciler açısından öğrencilerin bir kitabın heyecan, korku ve hareket yönlerine dikkat ettikleri sonucuna ulaşırken, öğretmenlerin ise bir kitapta öğrencilerin daha çok kitabın karakterlerini önemsedikleri düşüncesine sahip olduklarını tespit etmiştir.

Williams (1990) öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve okuma alışkanlıkları ile öğretmen ve ailelerin etkisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasını 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin okumayı çok sevdiğini, okula başlamadan önce ebeveynlerin onlara kitap okudukları, öğrencilerin kitaplardan hoşlanmalarının sağlanmasının en iyi yolunun onların kendi kitaplarına sahip olmalarına imkân tanımak olduğu sonucuna varılmıştır.

Guthrie, Schafer, Wang ve Afflerbach'ın (1993) araştırmaları, 1986'da National Assessment of Educational Progress (NAEP)'in yaptığı çalışmanın tekrar analiz edilmesine dayanan bir çalışmadır. Araştırmada ulusal bir anket kullanılmış ve eğitimsel süreçler içerisinde sosyal, bilişsel ve ailesel etmenler göz önüne alınarak, öğrencilerin okuma miktarı ve genişliği ile okuma öğretiminin arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okuduklarını akranları ve aileleri ile paylaşan öğrenciler, daha etkin bir biçimde kitap okurlar. Öğrencinin okuma miktarı arttıkça, kullandığı öğrenme stratejisi miktarı da artmaktadır. Öğretmenin öğrencileri

okumaya yönlendirmesi, sınıf içinde yapılan okumalarda öğrencilere rehberlik etmesi öğrencilerin okuma miktarını arttırmaktadır.

Gudakovska (1996) araştırmasında okuma alışkanlıklarının farklı yaş gruplarında ilgiler doğrultusunda değişebileceği noktasından hareketle, Litvanya' daki çocukların okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma yaşları 10-13 arasında değişen (N=440) 5-7. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere çok beğendikleri ve okudukları kitaplar sorularak bir liste de hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilere yöneltilen sorularla ilgi duydukları türler, çok okunan kitaplar ve kitap seçimlerinde etkili olan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örnekleme alınan öğrencilerin en çok beğendikleri türler sırasıyla bilim kurgu, dedektif hikâyeleri, masallar ve tarihî romanlardır. Ayrıca Öğrencilerin kitap seçimlerini en çok aileleri etkilemektedir. Bunu arkadaşlar, radyo-televizyon ve öğretmenler izlemektedir.

Beresford (1997) araştırmasında 7, 8 ve 9. sınıf 267 öğrenciye anket uygulayarak, ortaokul öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilere öncelikli olarak “Okumayı seviyor musun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrenciler büyük oranda “evet” cevabını vermiştir. Ancak sınıf ilerledikçe “evet” cevabını veren öğrenci sayısı düşmektedir. Okumaktan en çok hoşlanılan konular içinde sırayla serüven-macera, korku, mizah, spor, suç ve aşk-sevgi konulu eserler öne çıkmaktadır. Öğrencilerin gazete ve dergi takip etme oranlarında dergi okuma oranının sınıf ilerledikçe düştüğü görülürken gazete okuma oranı sınıf ilerledikçe artmaktadır. Okumaktan hoşlanmayan öğrencilerin en önemli gerekçesini okumayı “sıkıcı” bulmaları oluşturmaktadır. Bu oran sınıf ilerledikçe artmaktadır ve bu öğrencilerin yaptıkları boş zaman etkinliklerinde ise spor, televizyon izleme, dışarıda gezme ve bilgisayar oyunları tercih edilen başlıklardır (aktaran Balcı, 1999).

Wigfield ve Guthrie (1997a) 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin okumalarındaki fazlalık ve kapsam genişliği bakımından okumaya olan motivasyon ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında kız öğrencilerin okumayla ilgili motivasyonları erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Cloer ve Dalton (1999) araştırmalarında öğrencilerin sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından okuma motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırmalarını 2. ve 4. sınıf

öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre hem 2. sınıf kız öğrencileri hem de 4. sınıf kız öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya verdikleri değer erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Buna karşın, sınıf düzeyi yükseldikçe okuma motivasyonunda azalma olduğu tespit edilmiştir.

Netherland (2004) araştırmasını federal bir fon ile desteklenen, ekonomik ve akademik olarak geri plana atılmış, serbest öğle aralarına elverişli okullar (Title I School) ile bu özellikte olmayan okullardaki (Non-Title I School) 3., 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerin ve ailelerin okuma alışkanlıkları ve tutumlarını incelemek amacı ile gerçekleştirmiştir. Verileri toplamak için aile anketi ve öğrenci anketi düzenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Title I okullardaki öğrenci ve aileler, evlerinde daha az kitap, dergi ve gazete okumaktadır. Ayrıca kendilerine ait daha az kitapları ve eğitim materyalleri vardır. Bu gruptaki öğrenciler ebeveynlerini okurken daha az sıklıkla görürler.

Sani ve Chik (2011) çalışmasını 245 lisans öğrencisi üzerinde yapmıştır. Bu çalışma, okuma motivasyonunun ile okuma stratejisi arasındaki bağlantıyı bulmayı, kız ve erkek öğrencilerin okuma motivasyonu ile okuma stratejisi arasındaki ilişki ve farklılıkları keşfetmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; lisans öğrencilerinin okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, lisans öğrencilerinin daha çok bilişsel okuma stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma motivasyonları ile kullandıkları okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, okuma motivasyonunun okuma stratejileri kullanımını etkilediği tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olmalarına rağmen her iki grubun bilişsel okuma stratejileri kullandığı ve öğretmenlerin öğrencilerini aktif okuyucu olmaları için motive etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ekonomik özgeçmişleriyle okuma motivasyonu arasında ilişkisi olmadığı belirtilmiştir.

Matvichuk (2015) 26 anne ve 3-5 yaşlarındaki çocukları üzerinde yapmış olduğu araştırmasında; ailelerin, çocukların akademik başarılarına yönelik beklentilerinin, evdeki okuryazarlık ortamının ve belirlenen aile davranışlarının çocukların okumaya ilgisi üstündeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre olumlu aile

davranışlarının çocukların okuma ilgileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu belirtilmiştir.

Al Bodakh (2017) çalışmasını Duhok Üniversitesinde İngilizce bölümünde okuyan 55 erkek ve 45 kız öğrenciden oluşan toplam 100 öğrenci üzerinde yapmıştır. Çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ile kelime dağarcıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkeklere göre hem içsel motivasyonları hem de dışsal motivasyonları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her iki grup içinde yabancı dil öğrenme motivasyonu ile kelime dağarcığı arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Alanyazın taramasının sonuçlarına bakıldığında okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Okuma motivasyonunu değerlendirmeye ilişkin ölçme araçlarının yetersiz olması veya uyarlanmamış olması araştırmacıların bu konuyla ilgili çalışma yapamamalarına sebep olmaktadır.

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 (Ataş, 2015).

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 öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları bakımından ele alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri; bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu nedenle tarama modelleri, var olan bir durumu herhangi bir biçimde etkilemeden ve değiştirmeden, kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimleme olanağı vermektedir (Karasar, 2012).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın genel evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, 2013 – 2014 eğitim - öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokula devam eden 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin çok büyük olması nedeniyle çalışma evreninden örneklem alma yoluna gidilmiş; oranlı küme örnekleme yoluyla örneklem alınmıştır.

Küme örneklemede, evren ya da alt evrendeki tüm elemanlar kümeler halindedir. Örneklem, bu kümeler arasında yapılmaktadır. Oranlı küme örneklemede ise, evren araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar oluşturabileceği düşünülen alt evrenlere ayrılır (Karasar, 2012).

Araştırmada, okullar yerleşim yerlerine göre “1. eğitim bölgesi” ve “2. eğitim bölgesi” olacak şekilde Samsun ili iki eğitim bölgesine gruplandırılarak alt evrenini oluşturmuştur. Bu gruplama Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre belirlenen hizmet bölgesi ve hizmet alanlarına göre yapılmıştır (MEB, 2018). Yönetmeliğe göre Samsun ili hizmet bölgesi olarak 1. hizmet bölgesinde yer almaktadır ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin durumuna göre

Samsun İli 6 alt hizmet alanına ayrılmıştır. Araştırmada, hizmet alanı 1, 2 ve 3 olan okullar 1. eğitim bölgesi; hizmet alanı 4, 5 ve 6 olan okullar ise 2. eğitim bölgesi olarak kabul edilmiştir. Tablo 4’te araştırmanın gerçekleştirildiği okulların yerleşim yerlerine göre eğitim bölgeleri sunulmuştur.

Tablo 4: Yerleşim Yerine Göre Eğitim Bölgeleri

İl	İlçe	Okul Adı	Hizmet Bölgesi	Hizmet Alanı	Eğitim Bölgesi
SAMSUN	Atakum	Seyfi Demirsoy İlkokulu	1	1	1. Eğitim Bölgesi
	Bafra	Mustafa Erdin İlkokulu	1	1	
	Canik	100.Yıl İlkokulu	1	1	
	Çarşamba	Dikbıyık İlkokulu	1	1	
	İlkadım	23 Nisan İlkokulu	1	1	
	Ondokuzmayıs	Cumhuriyet İlkokulu	1	1	
	Tekkeköy	Tekkeköy İlkokulu	1	1	
	Terme	Cumhuriyet İlkokulu	1	1	
	Bafra	Kaygusuz İlkokulu	1	3	2. Eğitim Bölgesi
	Asarcık	Atatürk İlkokulu	1	4	
	Asarcık	Akyazı İlkokulu	1	4	
	Asarcık	Aydın Teknecik İlkokulu	1	4	
	Asarcık	Emirmusa İlkokulu	1	4	
	Asarcık	Kılavuzlu Şehit Niyazi Kaya İlkokulu	1	4	
	Asarcık	Koşaca Cumhuriyet İlkokulu	1	4	
	Asarcık	Musağa İlkokulu	1	4	
	Ayvacık	Atatürk İlkokulu	1	4	
	Bafra	Üçpınar İlkokulu	1	4	
	Bafra	Yeşilyazı İlkokulu	1	4	
	Kavak	19 Mayıs İlkokulu	1	4	

Kavak	Merkez Atatürk İlkokulu	1	4
Vezirköprü	Mustafa Tunç İlkokulu	1	4
Asarcık	Acısu Şehit Muharrem Konu İlkokulu	1	5
Asarcık	Alişar İlkokulu	1	5
Asarcık	Çulhaoğlu İlkokulu	1	5
Asarcık	Yeniömerli İlkokulu	1	5
Asarcık	Yeşilköy İlkokulu	1	5
Vezirköprü	Adatepe İlkokulu	1	5
Vezirköprü	Beşpınar İlkokulu	1	5
Vezirköprü	Göl İlkokulu	1	5
Asarcık	Kılavuzlu Sofular İlkokulu	1	6

Her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranı ölçüsünde küme seçilir (Karasar, 2012). Araştırmanın gerçekleştirildiği 2013 – 2014 eğitim - öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokula devam eden 4. sınıf öğrencilerinin sayısı 17933'tür. Örneklemin evreni temsil yeterliliği ile ilgili, %95 kesinlik düzeyi ve tolerans gösterilebilir hata oranına göre (,05) 20000 kişilik bir evren için 644 kişi yeterli örnekleme oluşturmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Örneklemin evren temsil yeterliliğine göre uygulama yapılması gereken öğrenci sayıları, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Örneklemin Evren Temsil Yeterliliğine Göre Uygulama Yapılması Gereken Öğrenci Sayıları

İlçe	Mevcut Durum		Hedeflenen	
	4 Sınıf Erkek	4 Sınıf Kız	Toplam	Örneklem
Alaçam	202	195	397	13,2828
Asarcık	161	155	316	10,5727
Atakum	798	758	1556	52,0605
Ayvacık	175	177	352	11,7772
Bafra	1013	944	1957	65,4771
Canik	734	676	1410	47,1756
Çarşamba	1080	920	2000	66,9157
Havza	327	347	674	22,5506
İlkadım	2178	2070	4248	142,129
Kavak	127	121	248	8,29755
Ladik	98	90	188	6,29008
Ondokuzmayıs	167	158	325	10,8738
Salıpazarı	158	168	326	10,9073
Tekkeköy	385	359	744	24,8927
Terme	502	471	973	32,5545
Vezirköprü	1029	1071	2100	70,2615
Yakakent	63	56	119	3,98149
Toplam	9197	8736	17933	600

Bu çalışmada farklı eğitim bölgelerindeki okullarda bulunan 986 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan okullar ve katılan öğrencilerin sayıları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Araştırma Örneklemini Oluşturan Okullar ve Katılan Öğrencilerin Sayıları

Eğitim Bölgesi	İlçe	Okul Adı	Öğrenci Sayısı (f)	Toplam
1.Eğitim Bölgesi	Atakum	Seyfi Demirsoy İlkokulu	92	588
	Bafra	Kaygusuz İlkokulu	31	
	Bafra	Mustafa Erdin İlkokulu	41	
	Canik	100.Yıl İlkokulu	103	
	Çarşamba	Dikbıyık İlkokulu	77	
	İlkadım	23 Nisan İlkokulu	69	
	Ondokuzmayıs	Cumhuriyet İlkokulu	61	
2.Eğitim Bölgesi	Tekkeköy	Tekkeköy İlkokulu	84	398
	Terme	Cumhuriyet İlkokulu	30	
	Asarcık	Acısu Şehit Muharrem Konu İlkokulu	22	
		Asarcık	Atatürk İlkokulu	
	Asarcık	Akyazı İlkokulu	10	
	Asarcık	Alişar İlkokulu	6	
		Asarcık	Aydın Teknecik İlkokulu	
	Asarcık	Çulhaoğlu İlkokulu	3	
	Asarcık	Kılavuzlu Sofular İlkokulu	4	
	Asarcık	Kılavuzlu Şehit Niyazi Kaya İlkokulu	10	
	Asarcık	Koşaca Cumhuriyet İlkokulu	6	
	Asarcık	Musaağa İlkokulu	11	
	Asarcık	Yeniömerli İlkokulu	7	
	Asarcık	Yeşilköy İlkokulu	15	

Ayvacık	Atatürk İlkokulu	28	
Bafra	Üçpınar İlkokulu	33	
Bafra	Yeşilyazı İlkokulu	31	
Kavak	19 Mayıs İlkokulu	16	
Kavak	Merkez Atatürk İlkokulu	46	
Vezirköprü	Adatepe İlkokulu	24	
Vezirköprü	Beşpınar İlkokulu	21	
Vezirköprü	Göl İlkokulu	29	
Vezirköprü	Mustafa Tunç İlkokulu	15	
	Toplam	986	986

Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin cinsiyet, eğitim bölgesi, kardeş sayısı, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	503	51,01
Erkek	483	48,99
Eğitim Bölgesi		
1. Eğitim Bölgesi	588	59,63
2. Eğitim Bölgesi	398	40,37
Kardeş Sayısı		
0	86	8,72
1	286	29,01
2	261	26,47
3 ve daha fazla	353	35,80

Anne Öğrenim Durumu		
Okuryazar Değil	106	10,75
İlkokul	463	46,96
Ortaokul	189	19,17
Lise	130	13,18
Üniversite	98	9,94
Baba Öğrenim Durumu		
İlkokul	413	41,9
Ortaokul	231	23,43
Lise	169	17,14
Üniversite	173	17,54
Toplam	986	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %51,01'inin (f=503) kız, %48,99'unun ise (f=483) erkek olduğu görülmektedir. Araştırma örneklemine alınan 986 öğrenci kız ve erkek olarak hemen hemen eşit sayıdadır. Uygulama esnasında kız ve erkek öğrenci sayısını eşitlemeye gidilmemiştir; ancak cinsiyet açısından öğrencilerin eşit sayıda olduğu söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin dengeli bir dağılımda olması sonuçların cinsiyete göre genellenebilmesi açısından da önemlidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim bölgelerine göre dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin %59,63'ünün (f=588) 1. eğitim bölgesinde, %40,37'sinin (f=398) 2. eğitim bölgesinde bulunan okullardan araştırmaya katılmış oldukları görülmektedir. Araştırma öncesinde öğrenci sayıları bölgeler arası dengede tutulsa da anket analizinde eksik ve hatalı anketler değerlendirme dışı bırakılması nedeniyle sayısal farklar oluşmuştur. 2. eğitim bölgesinde bulunan okullardan gelen anketlerde hatalı anket sayısının 1. eğitim bölgesinde göre yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %8,72'sinin (f=86) hiç kardeşinin bulunmadığı, %29,01'inin ise (f=286) "1" kardeşinin bulunduğu, %26,47'sinin (f=261) "2" kardeşinin olduğunu ve %35,80'inin (f=353) "3 ve daha fazla" kardeşinin olduğunu görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim hayatının şekillenmesinde, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde ailenin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle anne ve babanın öğrenim düzeyi de bu etkinin oluşmasında belirleyici olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; annelerin %10,75'inin (f=106) okuryazar olmadığı, %46,96'sının (f=463) ilkokul mezunu olduğu, %19,17'sinin (f=192) ortaokul mezunu olduğunu, %13,18'inin (f=130) lise mezunu olduğunu ve %9,94'ünün (f=98) üniversite mezunu olduğunu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; babaların %41,9'unun (f=413) ilkokul mezunu olduğu, %23,43'ünün (f=231) ortaokul mezunu olduğunu, %17,14'ünün (f=169) lise mezunu olduğu ve %17,54'ünün (f=173) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Genel anlamda anne ve babaların ilkokul mezunu oldukları görülmektedir; ancak babaların annelere oranla öğrenim düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

3.3 Veri Toplama Araçları

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlenmesi için öncelikle ne tür bir aracın kullanılacağına belirlenmesi gerektiğine karar verilmiştir. Alanyazın taramasının sonunda, araştırma amacına uygun olduğu düşünülen Ülper (2011a) tarafından geliştirilen, 35 maddelik “İlkokul öğrencilerinin okumaya güdüleyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirleme anketi” nin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ülper (2011a) tarafından alanyazından okumaya güdüleyici etmenler belirlenerek oluşturulan bilgi tabanına dayanarak; öğretmen boyutu, aile boyutu, arkadaş boyutu ve kitap boyutu olmak üzere dört boyut belirlenmiştir. Bu boyutlarla ilgili toplam 41 maddelik bir soru havuzu oluşturmuş ve bu sorulara ilişkin uzman kişilerin görüş ve önerileri aldıktan sonra 6 madde çıkartmıştır. Geriye kalan maddeleri öğrenci düzeyine uygunluğu bakımından ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerince dil ve anlatım özellikleri bakımından değerlendirmiştir. Anketin son biçimdeki sorular beşli likert tipi ölçek formatına göre düzenlemiştir. Maddelerin derecelendirilmesi “hiçbir zaman karşılaşmam”, “ender olarak karşılaşırım”, “ara sıra karşılaşırım”, “sık sık karşılaşırım” ve “her zaman karşılaşırım” şeklinde düzenleyerek, örneklem

haricinde benzer türdeki okullardan seçkisiz olarak belirlenmiş 150 öğrenci üzerinde ön uygulama yapmak amacıyla uygulamıştır. Gerçekleştirilen bu uygulamaya göre anketin Cronbach' Alfa güvenilirlik katsayısı ,92 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, kurumsal tanım gereği puanlarda hata olmaması durumunda 1, gözlenen puanların tümü hatalı olması durumunda 0 olur. Buradan güvenilirlik katsayısının 0-1 arasında değişeceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Tüm bu işlemler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Anket formlarının oluşturulması aşamasında öncelikle konuyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. İncelemeler sonrasında öğrencilere hitap edecek görsel bir ön kapak ile anket yönergesi hazırlanmıştır (Ek 1). Anket iki bölümden, toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin verilere ulaşmak amacıyla 5 sorudan oluşan Kişisel Bilgiler Formu (Ek-2) yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Ülper (2011a) tarafından geliştirilen, 5 likert ölçeği ile ölçeklendirilmiş, 35 sorudan oluşan ilkökul öğrencilerinin okumaya güdüleyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirleme anketi (Ek-3) yer almaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından ölçek sahibinden, mail aracılığı ile gerekli izin alınmış (Ek 5), uygulama için hazır duruma getirilerek çoğaltılmıştır. Öte yandan örnekleme seçilen okullarda anketlerin uygulanabilmesi amacı ile Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli olurlar alınmış (Ek 4) ve ardından uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama için gidilen okullar rastgele (random) yolla belirlenmiştir. Anketler araştırmacı veya öğretmenler tarafından 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracının öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 30'ar dakika sürmüştür. Sonuçta, anketler örnekleme belirtilen okullarda uygulanarak araştırma için gerekli verilerin toplanılması işi tamamlanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesine geçmeden önce, verilerin işlenmesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bununla ilgili olarak, önce anketlere 1'den 1160'a kadar bir numara verilmiştir. Öğrencilerin anketleri gerektiği biçimde doldurup doldurmadığını anlamak amacı ile anketler birer birer incelenmiştir. Hatalı veya eksik doldurulan

toplam 174 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylelikle uygun olan 986 adet anketlerden elde edilen bilgiler bilgisayarda işlenmeye hazır duruma getirilmiştir.

“İlkokul öğrencilerinin okumaya güdüleyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirleme anketi “ne ait verilerin bilgisayar ortamına girilmesinde, düzenlenmiş maddelerin her biri için “hiçbir zaman karşılaşmam” seçeneği 1, “ender olarak karşılaşırım” seçeneği 2, “ara sıra karşılaşırım” seçeneği 3, “sık sık karşılaşırım” seçeneği 4 ve “her zaman karşılaşırım” seçeneği 5 olarak kodlanarak Excel ortamına işlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Ülper (2011a) tarafından geliştirilip araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ankette yer alan maddeler, bu araştırmada da Ülper’in (2011a) kendi çalışmasında yapmış olduğu gibi dört boyutta boyutlandırılmıştır. Boyutlara ait maddeler Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8: Boyutlara Ait Madde Numaraları

Boyutlar	Maddeler
Öğretmen Boyutu	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Aile Boyutu	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Arkadaş Boyutu	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Kitap Boyutu	31, 32, 33, 34, 35

Ankette seçeneklerin her birine verilen yanıtların frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları alınarak tablolar biçiminde sunulmuştur. Frekans dağılımı bir ya da daha çok değişkene ait değerlerin dağılımına ait özelliklerini betimlemek amacıyla verileri sayı ve yüzde olarak verir. Frekans dağılım tablosu, tarama araştırmalarında toplanan verilerin genel olarak betimlenmesinde kullanılır (Büyüköztürk, 2014). SPSS 17.0 programından alınan tablo analiz sonuçları, aslına uygun olarak düzenlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden öğretmen boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Öğretmen Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Boyut	Maddeler	Hiçbir zaman		Ender		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖĞRETMEN	1. Öğretmenlerimizi kitap okurken görürüm.	58	5,88	79	8,01	383	38,85	220	22,31	246	24,95	986	100
	2. Öğretmenlerimiz okudukları çeşitli kitapları önerir.	121	12,27	108	10,95	221	22,42	218	22,11	318	32,25	986	100
	3. Öğretmenlerimiz okuduklarını anlatır.	181	18,36	121	12,27	264	26,77	173	17,55	247	25,05	986	100
	4. Öğretmenlerimiz okudukları çeşitli kitapları bize tanıtır.	163	16,53	144	14,60	250	25,36	182	18,46	247	25,05	986	100
	5. Öğretmenlerimiz kitap okuyup okumadığımızı izler.	42	4,26	37	3,75	143	14,51	164	16,63	600	60,85	986	100
	6. Öğretmenlerimiz derslerde farklı okuma metinleri de kullanır.	62	6,29	100	10,14	221	22,41	231	23,43	372	37,73	986	100
	7. Öğretmenlerimiz derslerde çeşitli okuma etkinlikleri yaptırır.	44	4,46	66	6,69	218	22,11	244	24,75	414	41,99	986	100
	8. Öğretmenlerimiz kitap okumaya teşvik eder.	37	3,75	43	4,36	127	12,88	183	18,56	596	60,45	986	100
	9. Öğretmenlerimiz kitap armağan eder.	140	14,20	106	10,75	291	29,51	202	20,49	247	25,05	986	100
	10. Öğretmenlerimiz kitap okuyanları över.	67	6,80	85	8,62	199	20,18	181	18,36	454	46,04	986	100

Tablo 9'a göre, "Öğretmenlerimizi kitap okurken görürüm." maddesine, öğrencilerin %5,88'i (f=58) "hiçbir zaman", %8,01'i (f=79) "ender", %38,85'i (f=383) "ara sıra", %22,31'i (f=220) "sık sık", %24,95'i (f=246) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Öğretmenlerimiz okudukları çeşitli kitapları önerir." maddesine, öğrencilerin %12,27'si (f=121) "hiçbir zaman", %10,95'i (f=108) "ender", %22,42'si (f=221) "ara sıra", %22,11'i (f=218) "sık sık", %32,25'i (f=318) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Öğretmenlerimiz okuduklarını anlatır." maddesine, öğrencilerin %18,36'sı (f=181) "hiçbir zaman", %12,27'si (f=121) "ender", %26,77'si (f=264) "ara sıra", %17,55'i (f=173) "sık sık", %25,05'i (f=247) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Öğretmenlerimiz okudukları çeşitli kitapları bize tanıtır." maddesine, öğrencilerin %16,53'ü (f=163) "hiçbir zaman", %14,6'sı (f=144) "ender", %25,36'sı (f=250) "ara sıra", %18,46'sı (f=182) "sık sık", %25,05'i (f=247) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Öğretmenlerimiz kitap okuyup okumadığımızı izler." maddesine, öğrencilerin %4,26'sı (f=42) "hiçbir zaman", %3,75'i (f=37) "ender", %14,51'i (f=143) "ara sıra", %16,63'ü (f=164) "sık sık", %60,85'i (f=600) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Öğretmenlerimiz derslerde farklı okuma metinleri de kullanır." maddesine, öğrencilerin %6,29'u (f=62) "hiçbir zaman", %10,14'ü (f=100) "ender", %22,41'i (f=221) "ara sıra", %23,43'ü (f=231) "sık sık", %37,73'ü (f=372) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Öğretmenlerimiz derslerde çeşitli okuma etkinlikleri yaptırır." maddesine, öğrencilerin %4,46'sı (f=44) "hiçbir zaman", %6,69'u (f=66) "ender", %22,11'i (f=218) "ara sıra", %24,75'i (f=244) "sık sık", %41,99'u (f=414) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Öğretmenlerimiz kitap okumaya teşvik eder." maddesine, öğrencilerin %3,75'i (f=37) "hiçbir zaman", %4,36'sı (f=43) "ender", %12,88'i (f=127) "ara sıra",

%18,56'sı (f=183) “sık sık”, %60,45'i (f=596) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Öğretmenlerimiz kitap armağan eder.” maddesine, öğrencilerin %14,2'si (f=140) “hiçbir zaman”, %10,75'i (f=106) “ender”, %29,51'i (f=291) “ara sıra”, %20,49'u (f=202) “sık sık”, %25,05'i (f=247) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Öğretmenlerimiz kitap okuyanları över.” maddesine, öğrencilerin %6,8'i (f=67) “hiçbir zaman”, %8,62'i (f=85) “ender”, %20,18'i (f=199) “ara sıra”, %18,36'sı (f=181) “sık sık”, %46,04'ü (f=454) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu durum öğretmenlerin “her zaman” öğrencilerini kitap okuyup okumadıklarını takip edip, onları kitap okumaya teşvik ettiklerini, onlara “her zaman” farklı kitaplar önerdiklerini, derslerde “her zaman” farklı okuma metinleri kullandıklarını, çeşitli okuma etkinlikleri yaptıklarını ve okuyan öğrencilerini “her zaman” övdüklerini göstermektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin öğretmenlerini kitap okurken “ara sıra” gördüklerini, öğretmenlerin kitapları tanıtmaya ve okumuş oldukları kitapları “ara sıra” anlatma çalışmaları yaptıklarını ve öğretmenlerin öğrencilerine “ara sıra” kitap hediye ettiklerini göstermektedir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden aile boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Aile boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Aile Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Boyut	Maddeler	Hiçbir zaman		Ender		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
AİLE	11. Ailem yeni çıkmış çeşitli okuma materyallerini satın alır.	203	20,59	156	15,82	303	30,73	151	15,31	173	17,55	986	100
	12. Evimizde kitap okuma saatleri belirlenir.	233	23,63	129	13,08	209	21,20	160	16,23	255	25,86	986	100
	13. Ailemi kitap okurken görürüm.	224	22,72	167	16,94	254	25,76	150	15,21	191	19,37	986	100
	14. Ailem okuduğu çeşitli kitapları önerir.	224	22,72	145	14,71	193	19,57	158	16,02	266	26,98	986	100
	15. Ailem okuduklarımı bana anlatır.	293	29,72	136	13,79	215	21,81	143	14,50	199	20,18	986	100
	16. Ailem okuduklarımı anlatmamı ister.	80	8,11	104	10,55	195	19,78	199	20,18	408	41,38	986	100
	17. Ailem bana okuduğu çeşitli kitapları tanıtır.	235	23,83	134	13,59	216	21,91	146	14,81	255	25,86	986	100
	18. Ailem beni kitap okumaya teşvik eder.	54	5,48	32	3,25	149	15,11	205	20,79	546	55,37	986	100
	19. Ailem bana kitap armağan eder.	127	12,88	107	10,85	324	32,86	168	17,04	260	26,37	986	100
	20. Ailem kitap okuduğum için beni över.	79	8,01	77	7,81	184	18,66	208	21,10	438	44,42	986	100

Tablo 10'a göre, "Ailem yeni çıkmış çeşitli okuma materyallerini satın alır." maddesine, öğrencilerin %20,59'u (f=203) "hiçbir zaman", %15,82'si (f=156) "ender", %30,73'ü (f=303) "ara sıra", %15,31'i (f=151) "sık sık", %17,55'i (f=173) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Evimizde kitap okuma saatleri belirlenir." maddesine, öğrencilerin %23,63'ü (f=233) "hiçbir zaman", %13,08'i (f=129) "ender", %21,2'si (f=209) "ara sıra", %16,23'ü (f=160) "sık sık", %25,86'sı (f=255) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Ailemi kitap okurken görürüm." maddesine, öğrencilerin %22,72'si (f=224) "hiçbir zaman", %16,94'ü (f=167) "ender", %25,76'sı (f=254) "ara sıra", %15,21'i (f=150) "sık sık", %19,37'si (f=191) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

“Ailem okuduğu çeşitli kitapları önerir.” maddesine, öğrencilerin %22,72’si (f=224) “hiçbir zaman”, %14,71’i (f=145) “ender”, %19,57’si (f=193) “ara sıra”, %16,02’si (f=158) “sık sık”, %26,98’i (f=266) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Ailem okuduklarını bana anlatır.” maddesine, öğrencilerin %29,72’si (f=293) “hiçbir zaman”, %13,79’u (f=136) “ender”, %21,81’i (f=215) “ara sıra”, %14,5’i (f=143) “sık sık”, %20,18’i (f=199) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Ailem okuduklarımı anlatmamı ister.” maddesine, öğrencilerin %8,11’i (f=80) “hiçbir zaman”, %10,55’i (f=104) “ender”, %19,78 ‘i (f=195) “ara sıra”, %20,18’i (f=199) “sık sık”, %41,38’i (f=408) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Ailem bana okuduğu çeşitli kitapları tanıtır.” maddesine, öğrencilerin %23,83’ü (f=235) “hiçbir zaman”, %13,59’u (f=134) “ender”, %21,91’i (f=216) “ara sıra”, %14,81’i (f=146) “sık sık”, %25,86’sı (f=255) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Ailem beni kitap okumaya teşvik eder.” maddesine, öğrencilerin %5,48’i (f=54) “hiçbir zaman”, %3,25’i (f=32) “ender”, %15,11’i (f=149) “ara sıra”, %20,79’u (f=205) “sık sık”, %55,37’si (f=546) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Ailem bana kitap armağan eder.” maddesine, öğrencilerin %12,88’i (f=127) “hiçbir zaman”, %10,85’i (f=107) “ender”, %32,86’sı (f=324) “ara sıra”, %17,04’ü (f=168) “sık sık”, %26,37’si (f=260) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Ailem kitap okuduğum için beni över.” maddesine, öğrencilerin %8,01’i (f=79) “hiçbir zaman”, %7,81’i (f=77) “ender”, %18,66’sı (f=184) “ara sıra”, %21,1’i (f=208) “sık sık”, %44,42’si (f=438) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu durum ailelerin “her zaman” çocuklarını kitap okumaya teşvik ettiklerini, “her zaman” çeşitli kitapları tanıtıp öneride bulduklarını, evlerinde “her zaman” kitap okuma saati belirlediklerini, çocukların kitap okudukları için aileleri tarafından “her zaman” övüldüklerini ve aileleri tarafından “her zaman” okuduklarını anlatmaları istendiğini göstermektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin “ara sıra” ailelerini kitap okurken gördüklerini, ailelerin yeni çıkmış çeşitli okuma materyallerini “ara sıra” satın aldıklarını ve ailelerin çocuklarına “ara sıra” kitap armağan ettiklerini

göstermektedir. Bunlara karşın ailelerin “hiçbir zaman” okuduklarını anlatmadıklarını göstermektedir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden arkadaş boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Arkadaş boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Arkadaş Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Boyut	Maddeler	Hiçbir zaman		Ender		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ARKADAŞ	21. Arkadaşlarımla okuduğumuz kitapları değişiriz.	78	7,91	76	7,71	233	23,63	213	21,60	386	39,15	986	100
	22. Arkadaşlarım yeni çıkmış çeşitli okuma materyalleriyle ilgilenir.	173	17,55	129	13,08	280	28,40	217	22,01	187	18,96	986	100
	23. Arkadaşlarımı kitap okurken görürüm.	46	4,66	51	5,17	232	23,53	251	25,46	406	41,18	986	100
	24. Arkadaşlarım bana okudukları çeşitli kitapları önerir.	124	12,58	116	11,76	278	28,19	208	21,10	260	26,37	986	100
	25. Arkadaşlarım okuduklarını bana anlatır.	204	20,69	173	17,55	262	26,57	179	18,15	168	17,04	986	100
	26. Arkadaşlarım okuduklarımı anlatmamı ister.	276	27,99	156	15,82	226	22,92	155	15,72	173	17,55	986	100
	27. Arkadaşlarım okudukları çeşitli kitapları bana tanıtır.	159	16,12	188	19,07	231	23,43	202	20,49	206	20,89	986	100
	28. Arkadaşlarım beni kitap okumaya teşvik eder.	215	21,8	146	14,81	238	24,14	171	17,34	216	21,91	986	100
	29. Arkadaşlarım bana kitap armağan eder.	363	36,81	183	18,56	216	21,91	117	11,87	107	10,85	986	100
	30. Arkadaşlarım kitap okuduğum için beni över	351	35,60	154	15,62	185	18,76	140	14,20	156	15,82	986	100

Tablo 11'e göre, "Arkadaşlarımızla okuduğumuz kitapları değiştiriz." maddesine, öğrencilerin %7,91'i (f=78) "hiçbir zaman", %7,71'i (f=76) "ender", %23,63'ü (f=233) "ara sıra", %21,6'sı (f=213) "sık sık", %39,15'i (f=386) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Arkadaşlarım yeni çıkmış çeşitli okuma materyalleriyle ilgilenir." maddesine, öğrencilerin %17,55'i (f=173) "hiçbir zaman", %13,08'i (f=129) "ender", %28,4'ü (f=280) "ara sıra", %22,01'i (f=217) "sık sık", %18,96'sı (f=187) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Arkadaşlarımı kitap okurken görürüm." maddesine, öğrencilerin %4,66'sı (f=46) "hiçbir zaman", %5,17'si (f=51) "ender", %23,53'ü (f=232) "ara sıra", %25,46'sı (f=251) "sık sık", %41,18'i (f=406) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Arkadaşlarım bana okudukları çeşitli kitapları önerir." maddesine, öğrencilerin %12,58'i (f=124) "hiçbir zaman", %11,76'sı (f=116) "ender", %28,19'u (f=278) "ara sıra", %21,1'i (f=208) "sık sık", %26,37'si (f=260) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Arkadaşlarım okuduklarını bana anlatır." maddesine, öğrencilerin %20,69'u (f=204) "hiçbir zaman", %17,55'i (f=173) "ender", %26,57'si (f=262) "ara sıra", %18,15'i (f=179) "sık sık", %17,04'ü (f=168) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Arkadaşlarım okuduklarımı anlatmamı ister." maddesine, öğrencilerin %27,99'u (f=276) "hiçbir zaman", %15,82'si (f=156) "ender", %22,92'si (f=226) "ara sıra", %15,72'si (f=155) "sık sık", %17,55'i (f=173) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Arkadaşlarım okudukları çeşitli kitapları bana tanıtır." maddesine, öğrencilerin %16,12'si (f=159) "hiçbir zaman", %19,07'si (f=188) "ender", %23,43'ü (f=231) "ara sıra", %20,49'u (f=202) "sık sık", %20,89'u (f=206) "her zaman" şeklinde görüş belirtmiştir.

"Arkadaşlarım beni kitap okumaya teşvik eder." maddesine, öğrencilerin %21,8'i (f=215) "hiçbir zaman", %14,81'i (f=146) "ender", %24,14'ü (f=238) "ara sıra",

%17,34'ü (f=171) “sık sık”, %21,91'i (f=216) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Arkadaşlarım bana kitap armağan eder.” maddesine, öğrencilerin %36,81'i (f=363) “hiçbir zaman”, %18,56'sı (f=183) “ender”, %21,91'i (f=216) “ara sıra”, %11,87'si (f=117) “sık sık”, %10,85'i (f=107) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Arkadaşlarım kitap okuduğum için beni över.” maddesine, öğrencilerin %35,6'sı (f=351) “hiçbir zaman”, %15,62'si (f=154) “ender”, %18,76'sı (f=185) “ara sıra”, %14,2'si (f=140) “sık sık”, %15,82'si (f=156) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu durum öğrencilerin “her zaman” arkadaşlarını kitap okurken gördüklerini ve arkadaşlarıyla okudukları kitapları “her zaman” değiştirdiklerini; bunların yanı sıra arkadaşlarının “ara sıra” yeni çıkmış okuma materyalleriyle ilgilendiklerini, arkadaşlarının “ara sıra” çeşitli kitap önerileri bulduklarını, arkadaşlarının okudukları çeşitli kitapları “ara sıra” tanıttıklarını, “ara sıra” okuduklarını anlattıklarını ve “ara sıra” kitap okumaya teşvik ettiklerini göstermektedir. Bunlara karşın öğrencilerin “hiçbir zaman”, arkadaşlarından hediye olarak kitap almadıklarını, arkadaşları tarafından “hiçbir zaman” kitap okudukları için övülmediklerini ve arkadaşlarının okuduklarını “hiçbir zaman” anlatmadıklarını göstermektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden kitap boyutu ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Kitap boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerden Kitap Boyutu İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı

Boyut	Maddeler	Hiçbir zaman		Ender		Ara sıra		Sık sık		Her zaman		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
KİTAP	31. Okumam istenen kitapları ilgi alanıma uygun bulurum.	50	5,07	99	10,04	207	20,99	207	20,99	423	42,90	986	100
	32. Okumam istenen kitapları düzeyime uygun bulurum.	35	3,55	77	7,81	180	18,26	233	23,63	461	46,75	986	100
	33. Okumam istenen kitapları yararlı bulurum.	39	3,96	63	6,39	156	15,82	222	22,51	506	51,32	986	100
	34. Okumam gereken kitaplar özgürce kendi seçtiğim kitaplardır.	30	3,04	53	5,38	134	13,59	207	20,99	562	57,00	986	100
	35. Okumam istenen kitapları eğlenceli bulurum.	27	2,74	48	4,87	161	16,33	194	19,67	556	56,39	986	100

Tablo 12'ye göre, “Okumam istenen kitapları ilgi alanıma uygun bulurum.” maddesine, öğrencilerin %5,07'si (f=50) “hiçbir zaman”, %10,04'ü (f=99) “ender”, %20,99'u (f=207) “ara sıra”, %20,99'u (f=207) “sık sık”, %42,9'u (f=423) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okumam istenen kitapları düzeyime uygun bulurum.” maddesine, öğrencilerin %3,55'i (f=35) “hiçbir zaman”, %7,81'i (f=77) “ender”, %18,26'sı (f=180) “ara sıra”, %23,63'ü (f=233) “sık sık”, %46,75'i (f=461) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okumam istenen kitapları yararlı bulurum.” maddesine, öğrencilerin %3,96'sı (f=39) “hiçbir zaman”, %6,39'u (f=63) “ender”, %15,82'si (f=156) “ara sıra”, %22,51'i (f=222) “sık sık”, %51,32'si (f=506) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okumam gereken kitaplar özgürce kendi seçtiğim kitaplardır.” maddesine, öğrencilerin %3,04'ü (f=30) “hiçbir zaman”, %5,38'i (f=53) “ender”, %13,59'u (f=134) “ara sıra”, %20,99'u (f=207) “sık sık”, %57'si (f=562) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okumam istenen kitapları eğlenceli bulurum.” maddesine, öğrencilerin %2,74’ü (f=27) “hiçbir zaman”, %4,87’si (f=48) “ender”, %16,33’ü (f=161), “ara sıra”, %19,67’si (f=194) “sık sık”, %56,39’u (f=556) “her zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu durum öğrencilerin “her zaman” okumaları gereken kitapları eğlenceli, yararlı, ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun bulduklarını, okumaları istenen kitapları “her zaman” özgürce kendileri seçtiklerini göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular yorumlanarak sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuçlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yapılan çalışmadan şu sonuçlar elde edilmiştir:

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden öğretmen boyutuna ilişkin görüşlerine ait bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin “*her zaman*” ders işlerken çeşitli okuma metinleri kullandıkları ve okuma etkinlikleri yaptıkları, öğrencilerini kitap okuyup okumadıklarını takip ettikleri, onlara çeşitli kitap önerilerinde buldukları, okuyan öğrencilerini övdükleri ve onları kitap okumaya teşvik ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlarla birlikte öğrencilerin öğretmenlerini “*ara sıra*” kitap okurken gördükleri, öğretmenlerin kitapları tanıtmaya ve okumuş oldukları kitapları “*ara sıra*” anlatma çalışmaları yaptıklarını ve öğretmenlerin öğrencilerine “*ara sıra*” kitap hediye ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu durum genel olarak öğretmenlerin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını her zaman etkilediklerini göstermektedir.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden aile boyutuna ilişkin görüşlerine ait bulgular incelendiğinde; ailelerin “*her zaman*” çocuklarına kitap önerisinde buldukları, evlerinde kitap okuma saati belirledikleri, çocuklarından okudukları kitapları kendilerine anlatmalarını istedikleri, çocuklarını kitap okudukları için övdükleri ve onları kitap okumaya teşvik ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlarla birlikte “*ara sıra*” ailelerin çocuklarına yeni çıkmış çeşitli okuma materyallerini satın aldıkları, onlara kitap armağan ettikleri ve çocukların

ailelerini okurken “*ara sıra*” gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak “*hiçbir zaman*” ailelerin okuduklarını çocuklarıyla paylaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durum genel olarak ailelerin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını sık sık etkilediklerini göstermektedir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden arkadaş boyutuna ilişkin görüşlerine ait bulgular incelendiğinde; öğrencilerin “*her zaman*” arkadaşlarını okurken gördükleri ve birbirleriyle kitap değiş tokuşu yaptıkları, yeni çıkmış kitaplar ile “*ara sıra*” ilgilendikleri, “*ara sıra*” kendilerine çeşitli kitaplar tanıttıkları, kitap önerilerinde buldukları ve okumaya teşvik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Arkadaşlarının kendilerinden okuduklarını “*ara sıra*” anlatmalarını isterken “*hiçbir zaman*” kendi okuduklarını paylaşmadıkları ve “*hiçbir zaman*” arkadaşlarından hediye olarak kitap almadıkları ve arkadaşları tarafından okudukları için övülmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu durum genel olarak arkadaşların, öğrencilerin okuma motivasyonlarını ara sıra etkilediklerini göstermektedir.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden kitap boyutuna ilişkin görüşlerine ait bulgular incelendiğinde; öğrencilerin “*her zaman*” kendi istedikleri kitapları seçebildikleri, “*her zaman*” kitapları eğlenceli, yararlı, ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durum genel olarak kitapların, öğrencilerin okuma motivasyonlarını her zaman etkilediklerini göstermektedir.

5.2 Tartışma

Bu bölümde, İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerine yönelik bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

5.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden öğretmen boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin “*her zaman*”

öğrencilerine seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun farklı okuma materyalleri önermeleri, “*her zaman*” farklı etkinlik ve materyallerle dersleri daha etkin hale getirmeleri, öğrencilerinin okumalarını “*her zaman*” takip etmeleri, okuyan öğrencilerini “*her zaman*” övmeleri ve onları okumaya teşvik etmeleri; genel olarak öğretmenlerin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını her zaman etkilediklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin okuma motivasyonlarına katkı sağladığı ve öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirmede öğretmenlerin önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Tosunoğlu'nun (2002) ilköğretim öğrencilerinin okuma eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin oluşumuna neden olan faktörleri ortaya çıkarmak amacı ile yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin kitap okumalarında daha çok öğretmenlerinin etken olduğunu (%70,7) belirlemiştir. Benzer şekilde, Gökçe (2012) ilköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin çoğunluğu, kitap okumalarında öğretmenlerinin, ailelerinden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Suna (2006) ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacı ile yapmış olduğu çalışmada, öğretmenin öğrencilerini okumaya yönlendirmesinin öğrencilerinin okuma ilgisi düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Ataş (2015) çalışmada öğrencileri okumaya motive eden kaynaklardan birinin öğretmenler olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde, Kesebir Toktar'ın (2012) Edirne il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında öğrenim gören 1. kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin kendilerini kitap okumaya özendiren kişi olarak en çok (%52) öğretmenlerini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Ülper (2011a) öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerini öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri bağlamında belirlemek amacıyla, Burdur il merkezinde seçkisiz olarak belirlenen ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul

öğrencilerinin “sık sık” öğretmen boyutuna ilişkin güdüleyici etmenlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Başka bir ifadeyle ilkökulda öğretmenlerin “sık sık” öğrencilerini okumaya yöneltecek davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Bu çalışmanın sonuçları da araştırmadaki çalışma bulgularını kısmen destekler niteliktedir.

Ayrıca araştırma sonuçlarından model olmayı gösteren, öğrencilerin öğretmenlerini “*ara sıra*” kitap okurken görmeleri, öğretmenlerin kitapları tanıtmaya ve okumuş oldukları kitapları “*ara sıra*” anlatma çalışmaları yapmalarını ve öğretmenlerin öğrencilerine “*ara sıra*” kitap hediye etmeleri öğretmenlerin öğrenciler tarafından istendik düzeyde okumaya motive edici bir rol model olarak görülmediği şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu durumu destekleyen çalışmaların varlığına rastlanmaktadır.

Tekgül (2013) ilköğretim okullarındaki idareci ve öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına etkilerini belirlemek, okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik olarak neler yapılabileceğini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin kitap okumaları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Benzer şekilde, Yalınkılıç (2017) çalışmada öğretmenlerin okudukları kitapları öğrencilere ara sıra tanıttıkları; öğrencilerin öğretmenlerini kitap okurken ara sıra gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin öğrenciler tarafından istendik düzeyde motive edici bir faktör olarak görülmediğini belirtmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Ülper (2011a) öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerini öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri bağlamında belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında; öğretmenlerin kitapları tanıtmaya ve okumuş oldukları kitapları “*ara sıra*” anlatma çalışmaları yaptıkları ve öğrencilerine “*ara sıra*” kitap hediye ettikleri sonuçları araştırmadaki çalışma bulgularını destekler nitelikteyken; model olmaya işaret eden, öğretmenlerin “sık sık” kitap okumaları, öğrencilerine “sık sık” okudukları kitapları önermeleri araştırmadaki çalışma bulgularıyla

çelişmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun ilgili alanyazından farklılaştığı söylenebilir.

Toplumun gidişatına yön verecek olan, yeni neslin yetiştirilmesi görevini üstlenen öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerine rol model olacakları gibi, yetiştirdikleri öğrencilere aynı zamanda rehber olacaklardır. Temel eğitim süreci içerisinde öğretmenlerden öncelikli olarak okumaya karşı olumlu yönde tutum geliştirmesi ve kendisini okuma alanında geliştirecek etkinliklerle iç içe olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen, çocuğun ilköğretime adım atmasıyla birlikte ebeveyninden sonra model aldığı kişidir. Bu nedenle öğretmenin kişiliği, okumaya karşı olan olumlu tutumu, çocukta okuma ilgisi geliştirmede ve çocuklara olumlu bir rol model olması konusunda son derece önemlidir (Bamberger, 1990; Tunç, 2018).

Yalınkılıç (2017) çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak için daha duyarlı davranmaları gerektiğini, gerek örnek olmak, gerekse okuma derslerinin iyi ve güçlü bir şekilde yapılandırılması konusunda öğretmenlerin daha planlı ve sistemli hareket etmeleri gerektiğini, okuma derslerinde çeşitli metin türlerinden sıklıkla yararlanıp kitabın kendisinin ciddi bir motivasyon unsuru haline getirilmesine çaba harcanmaları gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde; Guthrie ve diğerleri (1993) araştırmasında, öğretmenin öğrencileri okumaya yönlendirmesi, sınıf içinde yapılan okumalarda öğrencilere rehberlik etmesi öğrencilerin okuma miktarını arttırdığını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenler derslerde kitaplar hakkında münazaralar yapabilir ve kitaplar hakkında sohbetler açabilir. Ayrıca öğretmenler okuduklarını öğrencilerle paylaşabilir. Böylelikle çocukları okumaya güdülemede önemli mesafeler alınabilir.

Güneş (2013) araştırmasından elde ettiği bulgulara göre, öğretmenlerin, öğrencilerini okumaya karşı güdüleyici çalışmalarda bulunmasının, onların okuma alışkanlığına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, okuma motivasyonunun okumanın alışkanlık haline gelmesinde son derece önemli olduğu düşünüldüğünde; Gökçe (2012) çalışmasında, öğrencilere göre kitap okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için, okulda okuma saatlerine uyulması ve bu saatlerde okuma yapılması, okullarda kitap okuma yarışması yapılması, okul/sınıf kütüphanesinde yeterli sayı ve çeşitte kitap olması, en çok kitap okuyanların

ödüllendirilmesi, çevrelerindeki kütüphanelerin yaygınlaştırılması ve okuma kitaplarının ücretsiz verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aşılıoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenci velilerinin, çocuklarının okuma alışkanlığını sadece okulda kazanabileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Arıcı (2005) ise okuma alışkanlığının geliştirilmesinde en etkili faktörün öğretmenler olduğunu belirtmiştir.

5.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden aile boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde “her zaman” okuma saatlerinin belirlenmesi, ailelerin “her zaman” öğrencilerinin okumalarını takip etmeleri, “her zaman” onlara kitap önerilerinde bulunmaları, “her zaman” onları okumaya yönlendirmeye çalışmaları, çocuklarını “her zaman” okuduklarında övmeleri ve okuduklarını kendilerine anlatmalarını istemeleri ancak “hiçbir zaman” ailelerin okuduklarını çocuklarıyla paylaşmamaları ve çocukların ebeveynlerini “ara sıra” okurken görmeleri; genel olarak ailelerin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını sık sık etkilediklerini ancak ailelerin çocuklarının okuma motivasyonlarını geliştirmede etkin bir rol oynamaktan çok, dolaylı olarak onları okumaya güdülemeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde, benzer şekilde Ülper (2011a) tarafından öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerini öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri bağlamında belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre; ilkökul öğrencileri aileleri tarafından “her zaman” okumaya teşvik edildiklerini ve övüldüklerini, ailelerini “sık sık” kitap önerirken gördüklerini, böyle olmasına karşın ailelerini okuduklarını anlatmalarını isterken “ender” olarak gördükleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bu durumu, ailelerin etkin olmaktan çok, dolaylı olarak güdüleyici olmaya çalıştıkları; ama onu da çok yetersiz olarak gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca, Gökçe (2012) ilköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, velilerin çoğunluğunun, çocuklarının kitap okumasını teşvik ettiğini ve okumaları için çeşitli kitaplar satın aldıklarını belirtmiştir.

Benzer şekilde Guthrie ve diğeri (1993) araştırmasında, okuduklarını aileleri ile paylaşan öğrencilerin daha etkin bir biçimde kitap okuduklarını belirtmiştir. Tosunoğlu'nun (2002) ilköğretim öğrencilerinin okuma eğilimlerini ortaya çıkarmak ve bu eğilimlerin oluşumuna neden olan faktörleri belirlemek amacı ile yapmış olduğu çalışmada, öğrenci velilerinin önemli bölümünün, çocuklarının “mutlaka okuması gerektiği” yönünde (%88,8) görüş sunduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde de ailelerin çocuklarının okuma motivasyonlarını geliştirmede etkin bir rol oynamasının önemini belirten çalışmaların varlığına rastlamak mümkündür. Gök'ün (2019) çalışmasında çocukların kitaplardan şekiller, yeni isimler ve renkler gibi yeni kavramları öğrendiklerini düşünen, kitap okurken çocuğuna soru soran, kitap okurken resimler hakkında çocuğu ile konuşan, okumanın çocukların daha iyi konuşmacı ve dinleyici olmalarına yardımcı olduğuna inanan velilerin, çocuklarının okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ortaya koyarken; Başaran ve Ateş (2009) tarafından beşinci sınıflarla gerçekleştirilen çalışmada, aileleri tarafından hikâyeye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Suna (2006) ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacı ile yapmış olduğu çalışmada; anne ve babası kitap okumaya zaman ayıran, anne ya da babası ona sesli bir biçimde kitap okuyan, evinde kitaplar hakkında sohbetler yapılan, ailesi tarafından kitap hediye edilen, evde ortak kararlaştırılan bir okuma saati olan çocukların okuma ilgisi düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir.

Bayis (2010), Devrimci (1993), Keleş (2006) ve Gönen ve diğeri (2004) çalışmalarında, anne ve babaların çocuklarına boş zamanlarında okumak için kitap aldıklarını belirtirlerken; İşcan, Arıkan ve Küçükaydın'ın (2013) çalışmasında öğrencilerin büyük bir kısmı ebeveynlerin kendilerine kitap okumadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmaların sonuçları da mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Ayrıca araştırma sonuçlarından model olmayı gösteren, ailelerin çocuklarına yeni çıkmış çeşitli kitapları “*ara sıra*” satın almaları, onlara “*ara sıra*” kitap hediye etmeleri ve çocukların ebeveynlerini “*ara sıra*” okurken görmeleri; okuma materyallerine ulaşmada ve rol model olmada ailelerin ara sıra etkin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç çocukların okuma motivasyonlarının geliştirilmesinde aile boyutu açısından olumsuz bir görünüm sunmaktadır. Çünkü çocuklar öncelikle kendilerine anne-babalarını rol model olarak alırlar. Anne ve babaların evde kitap okuma davranışlarıyla çocuklarına ara sıra örnek olmaları ve çocuklarını ara sıra yeni çıkan farklı kaynaklarla tanıştırmaları düşünüldüğünde; ailelerin çocuklarını okumaya güdülemede yeterli katkıda bulunamayacağı şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu durumu destekleyen çalışmaların varlığına rastlanmaktadır.

Yalınkılıç (2017) kitap, arkadaş çevresi, öğretmen ve aile boyutları çerçevesinde öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumlarını betimlemek amacıyla Samsun ili Ladik ilçesi merkezinde yer alan okulların ilköğretim 4-8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin ebeveynlerini ender olarak kitap okurken gördüklerini ve öğrenciler ailelerinden hediye olarak ara sıra kitap aldıklarını belirtmiştir.

Benzer şekilde Yılmaz (2004) tarafından beşinci sınıfta okuyan 344 öğrenciden sormaca yoluyla veri toplamaya dayanan araştırmasında, ebeveynlerin okuma konusunda duyarlı davranmadıklarını belirtmiştir.

Toplumsal, ekonomik, kültürel, ruhsal birçok boyuta sahip okuma alışkanlığının çocukluk döneminde kazandırılmasında en önemli görev aile ve okula düşmektedir (Devrimci, 1993). Okumayı çabuk öğrenen ve okul yılları boyunca iyi okurlar olarak kalan çocuklar arasında yapılan bazı incelemelerde, bu çocukların çok küçük yaşlardan itibaren kendilerine kitap okunmuş ve zevk için okuyan yetişkinleri örnek almış çocuklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gönen ve Devrimci, 1993). Bu nedenle öncelikle ailelerin çocuklarına okuma alanında rol model olmaları son derece önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırma bulgusunun ilgili alanyazından farklılaştığı ve bu konunun önemini belirten çeşitli çalışmalar yer almaktadır.

Yılmaz ve Çalışkan'ın (2017) yaptığı araştırmaya göre, okuma motivasyonu yüksek öğrencilerin, motivasyon kaynağı olarak ilk sıralarda aile ile ilgili faktörleri gösterdiklerini belirtmiştir.

Benzer şekilde Kumaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla Malatya il merkezinde yer alan Cengiz Topel Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 145 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, anne ve babanın evde kitap okumasının çocuklarının motivasyonuna olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir.

Çakmak ve Yılmaz (2009) okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine yaptıkları araştırmada ailelerin, çocuklara okuma çevresi oluşturmada ve çocukların okumaya hazır bulunuşluklarının sağlanmasında yol gösterici role sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ailelerin, çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına etkisi ile ilgili olarak, öncelikle çocukların okumaya ilgi duymaları için anne ve babaların kitap veya başka bir materyali okumaları ve bu durumun çocuklar tarafından gözlenmesi ölçülmüştür. Araştırmada çocukların büyük çoğunluğunun okumaya karşı ilgi duyduğu ve okunacak yayınları sevdiği sonucu bulunmuştur.

Benzer bir bulgu da Yalınkılıç'ın (2017) çalışmasından elde edilmiştir. Yalınkılıç'ın (2017) çalışmasında; ailelerin okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı süreçlerinde etkin rol oynamaları gerektiğini, çocuklarına örnek olmanın dışında okumaya teşvik etme, farklı okuma materyallerini sunma konularında daha dikkatli davranmaları gerektiğini belirtmiştir.

5.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden arkadaş boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin “*her zaman*” arkadaşlarını okurken gördükleri ve birbirleriyle “*her zaman*” kitap değiş tokuşu yaptıkları sonuçları, öğrencilerin birbirlerini okumaya güdülediklerini ve arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nelson ve DeBacker (2008) yaptığı araştırmada iyi arkadaşlık ilişkisine sahip olan ve sınıf arkadaşları tarafından sevilen/sayılan öğrencilerin başarı motivasyonlarının daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Doğal olarak bu durum okuma motivasyonuna da yansımaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin arkadaşlarını okurken görmeleri ve okuduklarını paylaşmalarının güdüleyici etkisini açıklar niteliktedir. Öyle ki özellikle arkadaşların birbirleriyle kitap değiş tokuşu yapmaları iyi arkadaşlık ilişkilerinin olmasını gerektirir. Alanyazın incelendiğinde Ülper (2011a) tarafından öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerini öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri bağlamında belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre; ilkokul öğrencileri akranlarını “her zaman” kitap okurken gördüklerini, okunan kitapların değişimini “ara sıra” yaptıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Yalınkılıç’ın (2017) kitap, arkadaş çevresi, öğretmen ve aile boyutları çerçevesinde öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumlarını ve okuma alışkanlıklarını okul ve cinsiyet değişkenleri bağlamında betimlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, arkadaş boyutu açısından ilkokul öğrencileri en çok arkadaşlarını kitap okurken görme etmeni ile karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki bu sonuçlar, araştırmanın arkadaşlarını okurken gördükleri sonucunu desteklerken, kitap değiş tokuşu yaptıkları ile ilgili sonucuyla çelişmektedir. Ancak Balcı (2009) araştırmasında öğrencilere arkadaşlarıyla kitap alış verişi yapıp yapmadıkları sorulduğunda %73,5 oranında “evet” cevabı aldığını ve Dökmen (1994) tarafından farklı öğrenim düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmada da kitaba ulaşmada %78 ile en yüksek oran “arkadaşlardan ödünç alma” seçeneğinde olduğunu belirtmiştir.

Buna karşılık mevcut araştırma bulgusunun ilgili alanyazından farklılaştığı çalışmalar da yer almaktadır. Bayis (2010) tarafından 1090 öğrenciyle yapılan çalışmada da öğrencilerin “ara sıra” arkadaşlarından ödünç kitap aldıkları, okudukları kitapları arkadaşlarıyla değiştirmediklerini belirtmiştir. Benzer bir bulgu da Keleş’in (2006) yapmış olduğu çalışmasında ulaşılmıştır. Keleş (2006) çalışmasında öğrencilerin okudukları kitapları “ara sıra” arkadaşlarından ödünç aldıklarını belirtmiştir.

Balcı’nın (2009) 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin kitaba ulaşmada kullandıkları önemli yollardan biri “arkadaşlarından ödünç alma” oranı %18,5 çıkmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun (öğrencilerin “her

zaman” birbirlerine ödünç kitap verdikleri) alanyazındaki araştırma bulgusuyla tutarlılık göstermediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin arkadaşlarının yeni çıkmış kitaplar ile “*ara sıra*” ilgilenmeleri, “*ara sıra*” kendilerine çeşitli kitaplar tanıtmaları, “*ara sıra*” kitap önerilerinde bulunmaları, “*ara sıra*” okumaya teşvik etmeleri, kendilerinden okuduklarını “*ara sıra*” anlatmalarını istemeleri ve öğrencilerin arkadaşlarıyla “*hiçbir zaman*” kendi okuduklarını paylaşmadıkları ve “*hiçbir zaman*” arkadaşlarından hediye olarak kitap almadıkları sonuçlarıyla ilgili olarak; arkadaşların, öğrencilerin okuma motivasyonlarını ara sıra etkilediklerini ve bu durum kitabın arkadaşlar arasında bir konuşma konusu haline dönüşmediği, okudukları kitapları birbirleriyle paylaşıp kitaplar hakkında konuşmadıkları şeklinde yorumlanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu düşüncüyü destekleyen çalışmaların varlığına rastlamak mümkündür.

Yalınkılıç’ın (2017) çalışmasında öğrencilerin neredeyse her öğretim kademesinde arkadaş çevrelerinde kitabı bir paylaşım unsuru haline getiremediklerini tespit etmiştir. Ayrıca İşcan, Arıkan ve Küçükaydın’ın (2013) çalışmasında, öğrencilerin %56’sının okudukları kitabı kendi aralarında tartışmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Benzer şekilde Suna (2006) ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacı ile yapmış olduğu çalışmasında, öğrenciler arkadaşları ile birlikte okuduğu kitaplar hakkında sohbetler yapıyorsa ve arkadaşları ile kitap değiş tokuşu yapıyorsa, öğrencilerin okuma ilgisinin olumlu yönde etkilendiğini belirtirken; Guthrie ve diğerleri (1993) araştırmasında okuduklarını akranlarıyla paylaşan öğrencilerin daha etkin bir biçimde kitap okuduklarını belirtmiştir. Ayrıca Ülper (2011b) araştırmasında kitap paylaşımıyla ilişkilendirilebilecek bir etmen olarak kitap armağan edilmesinin okumaya güdüleyici etkisine belirgin bir biçimde dikkat çekmiştir. Bu bağlamda alanyazındaki araştırma bulgularıyla mevcut araştırma bulguları birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmada öğrencilerin “hiçbir zaman” arkadaşları tarafından okudukları için övülmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, övgünün ancak aile ya da öğretmen gibi büyükler tarafından gerçekleştirilmesi durumunda okumaya yöneltmede daha etkili bir davranış olabileceğine gönderimde bulunmaktadır. Benzer bir bulgu da Ülper’in (2011a) çalışmasından elde edilmiştir. Ülper (2011a) tarafından öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerini öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri bağlamında belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre; ilkökul öğrencileri öğretmen tarafından “sık sık”, aileleri tarafından “her zaman” okudukları için övülürken, arkadaşları tarafından “ara sıra” övüldükleri sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde Yalınkılıç’ın (2017) kitap, arkadaş çevresi, öğretmen ve aile boyutları çerçevesinde öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumlarını ve okuma alışkanlıklarını betimlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, boyutlarla ilgili “öğrencilerin kitap okudukları için övüldükleri” maddelerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında; en düşük ortalamanın arkadaş çevresi boyutuna ait olduğunu ($\bar{X}_{\text{Öğretmen}}= 3,2$; $\bar{X}_{\text{Aile}}=3,39$; $\bar{X}_{\text{Arkadaş}}=2,13$) ve öğrencilerin kitap okudukları için arkadaşlarından övgü alamadıklarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda da mevcut araştırma bulgusunun alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

5.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerden kitap boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; araştırmada öğrencilerin “her zaman” kendi istedikleri kitapları seçebildikleri; kitapları “her zaman” eğlenceli, yararlı, ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Kitap alt boyutunun içerisinde yer alan maddelere ilişkin olarak öğrencilerin “her zaman” düzeyinde görüş bildirmeleri, kitapların, öğrencilerin okuma motivasyonlarını her zaman etkiledikleri; başka bir deyişle kitaba ilişkin etmenlerin öğrencileri “her zaman” okumaya güdülediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, kitapların özellikleri ve kitap alırken tercihlerinin dikkate alınması öğrencileri okumaya yöneltmek açısından ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır.

Suna'nın (2006) ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacı ile yapmış olduğu araştırmasında, kitap alırken tercihlerine önem verilen, anne ya da babası kitap alırken düşüncelerini sorduğu çocukların okuma ilgisi düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir.

Edmunds ve Bauserman'ın (2006) yapmış oldukları çalışmasında; çocukların kitapları kendilerinin seçmesinin ve hikâye kitaplarında çocukları heyecanlandıran unsurların kişisel ilgileri, kitapların özellikleri olduğunu belirtmiştir.

Temel okuma-yazma becerilerinin kazanılmaya başlandığı ilkokul döneminde, Sever (2007) çocukların karşılaştıkları kitapların niteliklerinin, onların ileride iyi birer okur olabilmeleri açısından son derece önemli olduğunu belirtmiştir.

Tosunoğlu'nun (2002) ilköğretim öğrencilerinin okuma eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin oluşumuna neden olan faktörleri ortaya çıkarmak amacı ile yapmış olduğu çalışmasında; öğrencilerin çoğunlukla macera türü (%64,4) kitaplardan hoşlandığını saptamıştır. Öğrencilerin kitap seçimindeki en önemli etmen kitabın konusu olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Yıldız (2010) öğrencilerin okul dışında ilgileri ve merakları doğrultusunda yayın türlerini okumaya zaman ayırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Gökçe (2012) ilköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında; öğrencilerin sırasıyla en çok öykü, roman ve çizgi roman okumakta olduklarını, öğrencilerin sırasıyla en çok macera, bilim-kurgu, mizah ve polisiye konuları içeren kitaplar okuduklarını ve öğrencilerin kitap okumalarına engel olan hususları sırasıyla, derslerin yoğunluğu, TV izleme, bilgisayar ve ev işleri olduğunu belirtmiştir. Aksoy ve Öztürk (2018) öğrencilerin okumalarını olumsuz etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, %40,5'i çevresinde ilgisini çekecek konularda kitap, dergi vb. bulamadığını belirtmişlerdir.

Tüm bu çalışmalar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmalar gösteriyor ki, özellikle öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitap seçmelerine imkân sağlanması öğrenciler açısından son derece önemlidir. Öğrencilerin okumak istedikleri kitapları ilgi alanlarına göre belirlemelerinin ardında bilişsel bir gerçeklik

bulunmaktadır. Kişisel ilgi, öğrenmede ve bilişsel işlevleri yerine getirmede kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla da metindeki bilgiyi daha etkili ve daha hızlı bir biçimde kodlamayı sağlamaktadır. Bu bakımdan öğrenciler açısından ilginç olan öyküler, kavrama açısından dikkat kaynaklarının daha az kullanılmasını gerektirmektedir (Ülper, 2011b). Hidi (1990) ve Mckool (2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğrenciler, kendilerine ilgi alanlarına uyan kitap seçme olanağının sunulması durumunda pek çok öğrencinin okumaya güdüleneceğine inanmaktadır.

5.3 Öneriler

Araştırma sonuçlardan yola çıkıldığında araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Çocukların hayatlarının en önemli yıllarını geçirdiği okulun, çocuğa okumayı sevdirmeye, okumaya yönlendirme ve okuma motivasyonu kazandırma konularında görevi de, sorumluluğu da son derece büyüktür. Öğretmenler bu konu üzerinde daha ciddi durmalı ve bu konuda yeni etkinlikler (derslerde kitaplar hakkında münazaralar yapma, kitaplar hakkında sohbetler etme, okuduklarını öğrencilerle paylaşma vb.) geliştirebilmelidir.
2. Okumaya güdüleyen bir diğer faktör ailedir. Okuma alışkanlığının temelleri ailede atılacağına göre ebeveynler, çocuklarına bu alışkanlığı kazandırma ve onları okumaya güdüleme yönünde bilinçlendirilmelidir. Bu nedenle aile eğitimi verilmeli ve ailelerin okuma alışkanlığının geliştirilmesine dönük etkinliklere katılımı sağlanmalıdır.
3. Çocukları/öğrencileri okumaya güdülemek için öğretmen ve aileler onlara kitap hediye etmeli, okur modeli olmalı, güvenmeli ve özerklik tanınmalıdır.
4. Çocuklara ilgi alanlarına uygun ve eğlendirici kitaplar sunulmalı, arkadaş çevresinin son derece önemli olduğu hesaba katılarak doğru arkadaş seçimi konusunda onlara yardımcı olunmalıdır. Ayrıca çocuklarla birlikte kitaplarla ilgili etkinliklere zaman ayrılmalı ve okullarda kitap okuma ile ilgili kampanyalar düzenlenmelidir.
5. Öğrencilerde okuma motivasyonunun sağlanması ve arttırılması aşamasında kullanılacak temel eser kitaptır. Bu nedenle kitaplar öğrencilerin ilgi ve

seviyelerine uygun olmalıdır. Ayrıca kitaplarda kullanılan dil, öğrencilerde dil zevkini ve bilincini geliştirebilecek özellikte olmalıdır.

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu çalışma sadece Samsun ilinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlı tutulmuştur. Bundan sonraki yapılacak araştırmalar başka illerde hatta imkânlar ölçüsünde Türkiye genelinde yapılabilir.
2. Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile sınırlıdır. Aynı çalışma farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler üzerinde de yapılabilir.
3. Araştırmada veri toplamı aracı olarak anket kullanılmıştır. Nitel araştırma teknikleri ile desteklenerek başka araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/31512>
- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tsadergisi/issue/36249/317959>
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2007). *Okuma*. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 15–48) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Al Bodakh, M. M. K. (2017). *The relationship between learner motivation and vocabulary size: The case of iraqi efl classrooms* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Alvermann, D. E. ve Guthrie, J. T. (1993). Themes and directions of the national reading research center. *Perspectives In Reading Research*, January (1), 2-25. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/234672340>
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14890>
- Arıcı, A.F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 162923).
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/114663>
- Aslan, B. (2008). Tarih öğretiminde okuma-anlamanın önemi ve güdümlü okuma dersi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 307-324. Erişim adresi: <http://edergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000553/0>
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/247>

- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11. Erişim adresi: http://zgefdergi.com/Makaleler/1308141269_10_01_Asilioglu.pdf
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Baker, T. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/766b/373db913c56ab2f3c78202bce7cd25572af0.pdf>
- Balaban, J. (2014). *Güdülenme*. Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s.167-199) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 228411).
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92. Erişim adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078559>
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçe'nin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayis, S. (2010). *4., 5., 6., 7. sınıf öğrencilerinin kitap okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü: Kavramlar ve yaklaşımlar*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Bircan, İ. ve Tekin M. (1983). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410. Erişim adresi: <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/13027/>
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Prof. Dr. D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üst-bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 47-160. Erişim adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef00224d68272d/Cilt14Sayi3/JKEF_14_3_2013_147_160.pdf

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cloer, T. ve Dalton, S. R. (1999). Gender and grade differences in motivation to read. *American Reading Forum: Yearbook Online*, 19. Erişim adresi: http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/99_yearbook/pdf/14_cl_oerrevised_99.pdf
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 231-244. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/3891368-Okumanin-hayatimizdaki-yeri-ve-okuma-surecinin-olusumu.html>
- Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 172 (Güz), 29-39. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/172/172/03.pdf
- Coşkun, E. (2013). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13(Bahar), 101-129. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/156761>
- Cüceloğlu, D. (2010) *İnsan ve davranışı*, (20. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509. Erişim Adresi: <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/502/495>
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deci, E., Koestner, R., ve Ryan, R. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1),1-27. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Demirel, Ö. (2003), *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (5.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 31510).
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Edmunds, K. M. ve Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59 (5), 414-424. doi:10.1598/RT.59.5.1
- Eğitim Projeleri. (2018).Samsun: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.

- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi*. (3.Baskı), İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi*. (3.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 15-23. Erişim adresi: <https://ny24000991.schoolwires.net/cms/lib03/NY24000991/centricity/domain/11/9706160248.pdf>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. S. Sever ve diğerleri (Yay. haz.). 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 825-833). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Fırat üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Online*, 1(1), 1-21. Erişim adresi: http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_i/ozetler/nuri_ozet.htm
- Gönen, M. ve Devrimci H. (1993). *9. Okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gönen, M., Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(Güz). Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/gonen.html
- Gudakovska, I. (1996). Students' reading habits in latvia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1) 64-66. Erişim adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/simpleSearch.jsp?_pageLabel=ERICSearchResult&_urlType=action&newSearch=true&ERICExtSearch_Related_0=EJ537427
- Guthrie, J. T., Schafer , W., Wang, Y. Y. ve Afflerbach, P. (1993), Influences of intruction on amount of reading: an empirical exploration of social, cognitive and intructional indicators. *National Reading Research Center*, 3 (summer), 9-36. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359503.pdf>
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* (s. 403 – 422) içinde. New York: Longman
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., ve Pedro B. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99 (4), 232-245. Erişim adresi: <http://www.cori.umd.edu/research-publications/2006-guthrie-wigfield-hum.pdf>

- Güneş, A. (2013). *Türkiye’de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 551464).
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 241470).
- Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürler, Ü. (1999). *Çocuk kitapları ve anne-babanların bu konudaki tutumları üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <http://bbytezarsivi.hacettepe.edu.tr/jspui/handle/2062/541>
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1947). *How to increase reading ability, a guide to individualized and remedial methods*. New York: Longman.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.938.8376>.
- Hidi, S. (2000). *An interest researcher’s perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation*. C. Sansoe ve J. M. Harackiewicz. (Ed), *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance* (s. 309-339) içinde. San Diego, Californiaz: Academic Press.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: AlfaYayımları.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 188717).
- İskender, H. (2013) *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 344499).
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. ve Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16. Erişim adresi: http://www.ijoess.com/Makaleler/754042072_adem%20i%C5%9Fcan.pdf.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Katrançı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14922>
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 187641).
- Kesebir Toktar, E. (2012) *Edirne ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 320952).
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 548802).
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (3), 53-70. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/18697757-Ortaokul-ogrencilerinin-okuma-motivasyonlarinin-cesitli-degiskenlere-gore-degerlendirilmesi.html>
- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi*. (F. Elioğlu, Çev.). İstanbul: YKY.
- Matvichuk, T. (2015). The influence of parent expectations, the home literacy environment, and parent behavior on child reading interest. *Senior Honors Theses*, 436. Erişim adresi: <http://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1432&context=honors>
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading improvement*, 22, 111-131. Erişim adresi: <http://www.dcslob.nl/portfolio/file.php?id=738>
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875351.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1980). *İşe yönelik işlevsel okuma-yazma*. Ankara: Yaygın Eğitim Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, Aralık). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2735-Ek). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/86-2018>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003), *Uluslar arası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS) 2001 ulusal raporu*. Erişim adresi: http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2005), *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Erişim adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010a), *PISA 2006 projesi ulusal nihai raporu*. Erişim adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010b), *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Erişim adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2015), *PISA 2012 ulusal nihai raporu*. Erişim adresi: <https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view>
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2016), *PISA 2015 ulusal nihai raporu*. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Murdock, T. B. (2009). Achievement Motivation in Racial and Ethnic Context, K.R., Wentzel, & A., Wigfield, (Ed.), *Handbook of motivation at Scholl* (433-462). Taylor and Francis. Erişim adresi: <https://www.pdfdrive.com/handbook-of-motivation-at-school-educational-psychology-handbook-d186122525.html>
- Nelson, R. M., & DeBacker, T. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends [Öz]. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189. Öze erişilen adres: <https://psycnet.apa.org/record/2008-00693-004>.
- Netherland, J. L.(2004). *Comparison of students' and parents' habits and attitudes toward reading in title I and non-title I schools*. (Yayımlanmamış doktora tezi). doi: 10.1.1.1008.8419
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. Erişim adresi: <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/330>
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öncül, R. (1999). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1987). *Okuma sanatı. Nasıl okumalı, Neler okumalı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma (7. basım)*. Ankara: Bilgi Yayıncılık.

- Pascoe, E. ve Gilchrist, M. (1987), Children Responses to Literatur: Views of Children and Teachers. *English in Australia*, 81, 55-62. Erişim adresi: http://omu.summon.serialssolutions.com/document/show?id=FETCHMERG-ED-eric_primary_EJ3658161&s.q=Views++of+++Children++and+Teachers
- Richards, C. J. (1998). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Richards. C. J. (Ed.), *Extensive Reading* (s.1-9) içinde. Newyork: Cambiridge University Press.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (S. A. Öztürk, Çev.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 110258).
- Sani, B. B. ve Chik, M. N. B. W. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in university teknologi mara dungun, terengganu. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(1), 32-39. doi:10.4304/jltr.2.1.32-39
- Schunk, D. H. (2011). Motivasyon (E.T.Üzümcü ve L.Tuay, Çev.). M. Şahin, (Ed.). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (s. 452-511) içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (8.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S., İnce Samur, A., Doğan, B. N., Çıldır, B., Bulut, S. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. H. Yavuzer ve M.R. Şirin (Ed.), I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiri Kitabı (s. 371-395) içinde. Erişim adresi:<https://docplayer.biz.tr/641470-I-turkiye-cocuk-ve-medya-kongresi-bildiriler-kitabi-cilt-2.html>
- Staiger, R. C. (1979). *Roads to reading*. Paris: UNESCO.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 187992).
- Sünbül, A. M., Çalışkan, M., Yılmaz, E., Çintaş, D., Alan, S., Demirer, V. ve Ceran, D. (2010a). *Lise öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (9-10-11-12. sınıflar)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., M., Çalışkan, M. ve Alan, S.(2010b). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu (5-6-7-8. sınıflar)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.

- Şahin, S. (1997). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin güdüleyici davranışları gösterme derecelerine ilişkin algı ve beklentileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 063649).
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Taşkesenlioğlu, L. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9). Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/149888>
- Tekgül, K. (2013). *İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 327664).
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 36-37. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/176.pdf
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlıkları ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili Dergisi*, 609, 547-563.
- Tunç, T. C. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Alışkanlıkları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 526667).
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2019, 27 Temmuz). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: <http://sozluk.gov.tr/>
- Ülper, H. (2011a). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerine bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 221-237. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/5783418>
- Ülper, H. (2011b). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960. Erişim adresi: https://www.academia.edu/5783330/Öğrenci_Açısından_Okumaya_Güdüleyici_Etmenler
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1033-1057. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/332735302_ogretmen_adaylarının_okuma_motivasyonlarının_degerlendirilmesi_mehmet_akif_ersoy_universitesi_orneği

- Williams, C. (1990). *A Study of the Reading Interests Habits and Attitudes of Third, Fourth and Fifth Grades*. A Class Action Research Project. Erişim adresi: http://omu.summon.serialssolutions.com/document/show?id=FETCH_MERGEDeric_primary_ED3126121&s.q=A++Study++of++the++Reading++Interests++Habits++and++Attitudes++of++Third%2C++Fourth++and++Fifth++Grades
- Wigfield, A. ve Asher, S.R. (1983). Social and motivational influences on reading. (*Tecnicel Report No:288*) Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/49176254_Social_and_motivational_influences_on_reading/download
- Wigfield, A. ve Guthrie, J.T.(1997a). Motivation for reading: An overview, *Educational psychologist*. 32(2), 57. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/toc/hedp20/32/2?nav=tocList>
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997b). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/232540100_Relations_of_Children's_Motivation_for_Reading_to_the_Amount_and_Breadth_of_Their_Reading
- Yalınkılıç; K. (2017). Öğrencilerin okumaya karşı güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin görünüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 423-434. doi:10.18301/rss.509
- Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenilirliği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 191720).
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi* (15.baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2000) *Okul çağı çocuğu* (4.baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 279666).
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 260-271. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1574>
- Yıldız, M. ve Akyol H. (2011) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815. Erişim adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078437>
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 3(1), 48-53. Erişim adresi: <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/1251>

- Yılmaz, B. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Tez No. 012524).
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 5(2), 115-136. Erişim adresi: <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/229>
- Yılmaz C. ve Çalışkan M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 573-588. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/322086697_yatılı_ortaokul_ogrencilerinin_okuma_motivasyonlarının_incelenmesi_an_investigation_of_students_reading_motivation_at_junior_boarding_school

EKLER

Ek 1: Anket Giriş

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Ek 3: İlkokul Öğrencilerinin Okumaya GÜdüleyen Faktörlere İlişkin Görüşlerini
Belirleme Anketi

Ek 4: Anket Uygulama İzni (MEB)

Ek 5: Anket Uygulama İzni (Mail)



Ek: 1



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA GÜDÜLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME ANKETİ

Sevgili çocuklar,

Sizlerin, okumaya güdüleyen faktörlere ilişkin görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında sizlerden bazı bilgiler toplamak istiyorum. Vereceğiniz bilgilerin kimseye paylaşılmayacağından emin olabilirsiniz. Bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız. Cevaplarınız doğru ya da yanlış diye bir değerlendirmeden geçmeyecektir. Soruları cevaplama zorluk yaşarsanız öğretmeninizden yardım isteyebilirsiniz. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın değerini ve başarısını artıracaktır. Bütün maddeleri yanıtlamanızı diliyor, yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Nurullah KARAKULLUKCU
Adres:
Atatürk İlkokulu
Asarcık /SAMSUN
Tel: 5055218034
E-posta : karakullukcu84@gmail.com

Arka sayfaya geçiniz.

Ek: 2

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Okulunuzun adı.....

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden size uygun olan şıkkı (X) işareti ile belirtiniz.
Her soru için yalnızca bir seçenek işaretlenecektir.

2- Nerede yaşıyorsunuz? () a. İl merkezi () b. İlçe merkezi () c. Köy

3- Cinsiyetinizi belirtiniz. () a. Kız () b. Erkek

4-Kaç kardeşiniz var?

() a. Yok () b. Bir () c. İki () d. Üç veya daha fazla

5- Annenizin eğitim durumu nedir?

- () a. Okuryazar değil
() b. İlkokul mezunu
() c. Ortaokul (İlköğretim) mezunu
() d. Lise ve dengi okul mezunu
() e. Üniversite mezunu
() f. Yüksek Lisans ve Doktora

6- Babanızın eğitim durumu nedir?

- () a. Okuryazar değil
() b. İlkokul mezunu
() c. Ortaokul (İlköğretim) mezunu
() d. Lise ve dengi okul mezunu
() e. Üniversite mezunu
() f. Yüksek Lisans ve Doktora

Arka sayfaya geçiniz.

Ek: 3-1

II .BÖLÜM

OKUMAYA GÜDÜLEYEN FAKTÖRLER

Aşağıda sizi okumaya güdüleyen faktörler belirlenerek buna göre alt maddeler oluşturulmuştur. Bu maddeleri okuyarak, eğer maddeyle;

Hiçbir zaman karşılaşıyorsanız **1**'i,
Ender (seyrek, nadir) karşılaşıyorsanız **2**'yi,
Ara sıra karşılaşıyorsanız **3**'ü,
Sık sık karşılaşıyorsanız **4**'ü,
Her zaman karşılaşıyorsanız **5**'i işaretleyiniz.

	Hiçbir Zaman	Ender	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Öğretmenlerimizi kitap okurken görürüm.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlerimiz okudukları çeşitli kitapları önerir.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenlerimiz okuduklarını anlatır.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenlerimiz okudukları çeşitli kitapları bize tanıtır.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenlerimiz kitap okuyup okumadığımızı izler.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenlerimiz derslerde farklı okuma metinleri de kullanır.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenlerimiz derslerde çeşitli okuma etkinlikleri yaptırır.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenlerimiz kitap okumaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenlerimiz kitap armağan eder.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenlerimiz kitap okuyanları över.	1	2	3	4	5
11. Ailem yeni çıkmış çeşitli okuma materyallerini satın alır.	1	2	3	4	5
12. Evimizde kitap okuma saatleri belirlenir.	1	2	3	4	5
13. Ailemi kitap okurken görürüm.	1	2	3	4	5
14. Ailem okuduğu çeşitli kitaplar önerir.	1	2	3	4	5
15. Ailem okuduklarını bana anlatır.	1	2	3	4	5
16. Ailem okuduklarımı anlatmamı ister.	1	2	3	4	5
17. Ailem bana okuduğu çeşitli kitapları tanıtır.	1	2	3	4	5

Arka sayfaya geçiniz.

Bu maddeleri okuyarak, eğer maddeyle;

Hiçbir zaman karşılaşıyorsanız **1**'i,
Ender (seyrek, nadir) karşılaşıyorsanız **2**'yi,
Ara sıra karşılaşıyorsanız **3**'ü,
Sık sık karşılaşıyorsanız **4**'ü,
Her zaman karşılaşıyorsanız **5**'i işaretleyiniz.

	Hiçbir Zaman	Ender	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
18. Ailem beni kitap okumaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
19. Ailem bana kitap armağan eder.	1	2	3	4	5
20. Ailem kitap okuduğum için beni över.	1	2	3	4	5
21. Arkadaşlarımla okuduğumuz kitapları değişiriz.	1	2	3	4	5
22. Arkadaşım yeni çıkmış çeşitli okuma materyalleriyle ilgilenir.	1	2	3	4	5
23. Arkadaşlarımı kitap okurken görürüm.	1	2	3	4	5
24. Arkadaşlarım bana okudukları çeşitli kitapları önerir.	1	2	3	4	5
25. Arkadaşlarım okuduklarını bana anlatır.	1	2	3	4	5
26. Arkadaşlarım okuduklarını anlatmamı ister.	1	2	3	4	5
27. Arkadaşlarım okudukları çeşitli kitapları bana tanıtır.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarım beni kitap okumaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
29. Arkadaşlarım bana kitap armağan eder.	1	2	3	4	5
30. Arkadaşlarım kitap okuduğum için beni över	1	2	3	4	5
31. Okumam istenen kitapları ilgi alanıma uygun bulurum.	1	2	3	4	5
32. Okumam istenen kitapları düzeyime uygun bulurum.	1	2	3	4	5
33. Okumam istenen kitapları yararlı bulurum.	1	2	3	4	5
34. Okumam gereken kitaplar özgürce kendi seçtiğim kitaplardır.	1	2	3	4	5
35. Okumam istenen kitapları eğlenceli bulurum.	1	2	3	4	5

Anketi cevapladığımız için teşekkür ederim.

Ek: 4-1



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42276601/605.01/2855745
Konu: Tez Çalışması

07/10/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/09/2013 tarihli ve 5123 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nurullah KARAKULLUKÇU' nun "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güdülemede Aile, Öğretmen, Arkadaş ve Kitap Faktörlerinin Karşılaştırılması" konulu çalışmasını ilimiz ilçelerinde öğrenim gören 3.ve 4. sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi ile ilgili ilgi (b) yazı ekindeki tez çalışması müdürlüğümüzde kurulan, "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 04/10/2013 tarihinde incelenmiş olup, uygun bulunmuştur.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nurullah KARAKULLUKÇU' nun "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güdülemede Aile, Öğretmen, Arkadaş ve Kitap Faktörlerinin Karşılaştırılması" konulu ilgi (b) yazı ekindeki tez çalışmasının ilimiz ilçelerinde öğrenim gören 3.ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanabilmesi hususunu ;

Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Mustafa CORA
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
07/10/2013
Osman Nuri ÇOBANOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

07.10.2013

Lale KARADUMAN
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5a55-e966-3f25-bd92-4ba7 kodu ile yapılabilir.

Adres: Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konakı Kat:3-SAMSUN
Santr 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta:samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 89
Web <http://samsun.meb.gov.tr>



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

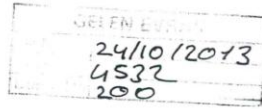
Sayı : 42276601/605.01/2887348
08/10/2013
Konu : Tez Çalışması

ASARCI İC KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 18/09/2013 tarihli ve 5123 sayılı yazısı,
c) Valilik Makamının 07/10/2013 tarihli ve 2855745 sayılı onayı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nurullah KARAKULLUKÇU' nun "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güdülemede Aile, Öğretmen, Arkadaş ve Kitap Faktörlerinin Karşılaştırılması" konulu çalışmasını ilimiz ilçelerinde öğrenim gören 3.ve 4. sınıf öğrencilerine uygulayabilmesi ile ilgili Valilik Makamının ilgi (c) onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.



Dr. Mustafa CORA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü V.

EK : Valilik Onayı (1 Sayfa)

DAĞITIM:
17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

5810
İlçe Millî Eğt. Müd. İlgüne
22 EKİM 2013
Kaymakam

*Bütün İlkokullara
yayıldı*
Genel Elektronik
4.2.10.13
08.10.2013

19
Lale KARADUMAN
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4d18-ba84-300c-9516-92d2 kodu ile yapılabilir.

Adres: Atatark Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat:3-SAMSUN
Santr 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta:samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web <http://samsun.meb.gov.tr>

Ek: 4-3



T.C
ASARCIK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı :22637538-605/3766
Konu :Tez Çalışması

25.10.2013

..... MÜDÜRLÜĞÜNE
ASARCIK

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 08/10/2013 tarih ve 2887348 sayılı "Tez Çalışması" konulu yazısı ve Valilik Makamının 07/10/2013 tarih ve 2855745 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İlçe Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
Mail (2 Sayfa)

Dağıtım:
Bütün İlkokullar



Asarcık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Adres : Hükümet Konağı Kat: 4
Santral : 791 22 28
Faks : 791 30 24
E-posta : asarcik55@meb.gov.tr
İnternet Adresi: <http://www.asarcik-meb.gov.tr>

Ek:5

anket formu izni

Yüksek Lisans x



**Nurullah
Karakulluk
cu**

Hocam iyi akşamlar, Ben Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sır
Öğretmenliği Anabili...

12 03 2013



hakanulper@mehmetakif.edu.tr

13 03
2013

Kime: bana

SEVGİLİ NURULLAH, NE YAZIKKI BILGISAYARIMDA YAŞANAN SORUNLAR NEDENİYLE BAZI BELGELERİMİ KAYBETTİM O NEDENLE SANA İSTEDİĞİN ANKETİN YAPILANDIRILMIŞ BİÇİMİNİ GONDEREMİYORUM. ANCAK MAKALEDEN YARARLANARAK ANKETİ KENDİN DE YAPILANDIRABİLİRSİN. ZİRA ORADA HEM MADDELER HEM DE MADDELERE İLİŞKİN LİKERT TURU DERECE İFADELERİ YER ALMAKTA. SANA BAŞARILAR DILERİM.

---- Original Message ----

From: Nurullah Karakullukcu <karakullukcu84@gmail.com>

To: hakanulper@mehmetakif.edu.tr

Sent: Sal, Mar 12, 2013, 23:53 PM

Subject: anket formu izni

Hocam iyi akşamlar,

Ben Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapan bir öğrenciyim. Tez çalışmam için literatür taraması yaparken Buca Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan "Öğrencilerin Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma" başlıklı çalışmanızı gördüm. İzininiz olursa bu çalışmada kullandığınız anket formunu kendi çalışmamda kullanmak istiyorum. Ancak anket formunun orijinal haline ulaşamadım. Bu konuda da yardımcı olursanız çok sevinirim. Şimdi den her şey için çok teşekkürler. İyi çalışmalar. Saygılar.....

Nurullah Karakullukcu
Asarcık Musaağa İlkokulu
SAMSUN
Tel: 0 505 521 8034



Nurullah Karakullukcu karakullukcu84@gmail.com

11 04
2013

Kime: hakanulper

SAYIN HOCAM, İLGİNİZ VE DESTEĞİNİZ İÇİN TEŞEKKUR EDERİM. ÇALIŞMALARINIZDA BAŞARILAR DILERİM.

ÖZGEÇMİŞ	
Adı Soyadı	Nurullah KARAKULLUKCU
Doğum Yeri ve Tarihi	Ordu - 1984
Lisans Öğretimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğretimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Eğitimi Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Çalıştığı Kurumlar	<p>2006 - 2013 Samsun / Asarcık - Musaağa İlköğretim Okulu</p> <p>2013 - 2014 Samsun / Asarcık - Atatürk İlkokulu</p> <p>2014 - 2016 Samsun / Asarcık - Musaağa Ortaokulu (Müdür Vekili)</p> <p>2016 - 2019 Samsun / Asarcık - Atatürk İlkokulu (Müdür Yardımcısı)</p> <p>2019 – Samsun / İlkadım – Ataköy İlyas Kılıç İlkokulu (Müdür Yardımcısı)</p>
E- Posta Adresi	karakullukcu84@gmail.com