



T.C.

**GİRESUN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE  
OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**  
**(ESENLER İLÇE ÖRNEĞİ)**

**AN INVESTIGATION ON PRIMARY SCHOOL 4<sup>TH</sup> GRADERS' READING  
MOTIVATION AND ATTITUDES TOWARDS READING**  
**(A CASE OF ESENLER DISTRICT)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sevtap YAVUZ**

**DANIŞMAN**




**Prof. Dr. Ramazan SEVER**

**GİRESUN, 2019**

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 28.05.2019 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sevtap YAVUZ'un "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Esenler İlçe Örneği)" başlıklı tezini incelemiş olup aday 13/06/2019 tarihinde, saat 13.00'te jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Prof. Dr. Ramazan SEVER	
Üye	Doç. Dr. Ömer YILAR	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Temel TOPAL	
Üye		
Üye		

ONAY

...../...../2019

Prof. . Dr. Güven ÖZDEM  
Enstitü Müdürü

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Esenler İlçe Örneği)" adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12/06/2019

Sevtap YAVUZ

## ÖN SÖZ

*Yaşamak İçin Okuyun*

MANGUEL A.

Eldeki eser Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Bilindiği üzere okuma alışkanlığı çocuklara küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılır. Bu bağlamda okuma alışkanlıklarının çocuklara kazandırılması için öncelikle onların okumaya karşı motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutumlarının yüksek olması gerekmektedir. Öğrencilerin metin okumasına ilkokulda başladığı ve okumaya karşı motivasyonunun önemli bir bölümünü bu yaşlarda kazandırılmaktadır. Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri ile okumaya yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre inceleyip karşılaştırma amaçlanmaktadır. Çünkü küçük yaşlarda çocukların okuma motivasyonlarının ve tutumlarının bilinmesi ilerisi için öğretmenlere, velilere ve eğitimcilerle ışık tutacaktır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm konuyu ana hatlarıyla açıklayan amaç, önem, problem durumu, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımları içerir. İkinci bölümde kuramsal çerçeve ve kuramsal çerçeve ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar sunulmuştur. Üçüncü bölüm olan yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar, son kısım olan beşinci bölümde ise sonuç, tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Tez çalışmanın tüm aşamalarında her zaman yanımda olan, her konuda destekleyen, bilgi ve tecrübeleriyle bana ışık tutan danışman hocam Prof. Dr. Ramazan SEVER’e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Tezime büyük oranda katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Ömer YILAR'a, Dr. Öğr. Görevlisi Temel TOPAL'a, Doç. Dr. Aysel MEMİŞ'e, tezime verdiği desteklerden dolayı arkadaşlarım Dr. Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ÖZTÜRK'e ve İsmet ERYILMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca desteklerinden dolayı Atışalanı İsmetpaşa İlkokulu müdürü İsmail Kınaş'a ve okul müdür yardımcılara, anketlerimi uygulamamda destek veren tüm öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca canım kardeşime, beni bu günlere getiren, desteklerini hep arkamda hissettiğim, haklarını hiç ödeyemeceğim canım anneme ve canım babama sonsuz teşekkür ederim.

Sevtap YAVUZ

Giresun, 2019

## ÖZET

Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenerek, karşılaştırılması amaçlanmıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmanın veri toplama grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenler İlçesinde bulunan 8 devlet okulunun 932 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Verileri toplamak için Wang ve Guthire (2004) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Motivasyonu Ölçeği", McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilip Kocaarslan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Garfield Görselli 1-6. Sınıf Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" na başvurulmuştur. Ayrıca Kolmogorov- Smirnov testi sonucu non-parametrik analizlerden de yararlanılmıştır. Ferakans ve yüzdeler dağılımlarından, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, Parametrik olmayan testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi kullanılmıştır. Son olarak öğrencilerin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutum puanları arasındaki ilişkiye bakmak için Spearman Sıralı Farklar Korelasyon testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonları cinsiyete, anne babanın eğitim durumuna göre, evlerinde kitaplık bulunma durumuna göre, okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre pozitif yönde anlamlı olarak fark ettiği ortaya çıkmıştır. Okumaya yönelik tutumları ise cinsiyete, evlerinde kitaplık bulunma durumuna göre anlamlı pozitif yönde değişirken, anne baba eğitim durumu ve okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar daha önceki benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve çeşitli çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, ilkokul 4. sınıf, okuma motivasyonu, okuma tutumu, okumaya yönelik tutum

## ABSTRACT

In this study, which was prepared as a master's thesis, it was aimed to examine and compare the reading motivation and attitudes of 4th grade students in terms of various variables. The data collection group of the study, in which descriptive scanning method is used, consists of 932 primary school 4th grade students of 8 public schools in Esenler District of Istanbul province in 2018-2019 academic year.

To collect data, “The Motivation for Reading Questionnaire-Turkish Form”, developed by Wang and Guthrie (2004) and adapted to Turkish by Yıldız (2010), “Garfield Picture for 1-6<sup>th</sup> Grade Students to Turkish”, developed by Mckenna and Kear (1990) and adapted to Turkish by Kocaarslan (2013) and Personal Information Form, developed by the researcher were used. Besides, non-parametric analyzes, which were gained through Kolmogorov-Smirnov test, were also used. Frequency and percentage distributions, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, Non-parametric tests: Two or more Independent Samples tests were used. For the final step, Spearman Sequential Differences Correlation test was used to find out the relationship between reading motivation and reading attitudes of students.

In this study, it is found that there is a statistically significant difference between the reading attitudes scores and reading motivation scores of the students. It was found gender, educational status of students' parents, the presence of a library in students' homes and receiving pre-school education have statistically significant difference on students' reading motivation. While there was a significant positive difference according to the presence of a library and gender, there was no significant difference according to educational status of parents and receiving preschool education. These results have been discussed and compared with the results of previous similar studies and various solutions have been proposed.

**Key words:** Reading, 4<sup>th</sup> grade, primary school, reading motivation, reading attitude, attitude towards reading

**İÇİNDEKİLER**

	<b>Sayfa No</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>I</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>V</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>IX</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>X</b>

**BİRİNCİ BÖLÜM**

<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	6

**İKİNCİ BÖLÜM**

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>7</b>
2.1. Okuma.....	7
2.1.2. Okumanın Meydana Gelişi .....	8



2.1.3. Okuryazarlık.....	11
2.1.4. Dünya'da ve Türkiye'de Okuma Durumu.....	11
2.1.5. Okumanın Önündeki Engeller .....	18
2.2. Motivasyon.....	20
2.2.1 Okuma Motivasyonu.....	22
2.2.2. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	24
2.3. Tutum.....	26
2.3.1. Tutumun Boyutları.....	27
2.3.2. Okumaya Yönelik Tutum.....	28
2.4. Tutum Motivasyon İlişkisi .....	30

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>31</b>
3.1. Konu ile İlgili Olarak Yapılan Ulusal Araştırmalar.....	31
3.2. Konu ile İlgili Olarak Yapılan Uluslararası Araştırmalar.....	36
<b>4. YÖNTEM.....</b>	<b>38</b>
4.1. Araştırmanın Modeli .....	38
4.2. Çalışma Grubu.....	38
4.3. Veri Toplama Araçları.....	39
4.3.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği .....	39
4.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği .....	40
4.4. Verilerin Analizi.....	40
4.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	41

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>5. BULGULAR ve YORUMLAR.....</b>	<b>43</b>
5.1. Alt Problemlere İlişkin Analiz Sonuçları .....	45
5.1.2. 1. Alt Problem: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Ne Düzeydedir? .....	45
5.1.3. 2. Alt Problem: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Cinsiyete Göre Anlamlı bir Farklılık Göstermekte midir? .....	46
5.1.4. 3. Alt Problem: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Anne ve Babaların Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	48
5.1.5. 4. Alt Problem: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	54
5.1.6. 5. Alt Problem: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? .....	60
5.1.7. 6. Alt Problem: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları evlerinde kendilerine ait ya da ortak kullanılan bir kitaplığa sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir? .....	62
5.1.8. 7. Alt Problem: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ne düzeydedir? .....	64
5.1.9. 8. Alt Problem: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? .....	64
5.1.10. 9. Alt Problem: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları annelerin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir? .....	66
5.1.11. 10. Alt problem: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?.....	68
5.1.12. 11. Alt Problem: İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?..	69

5.1.13. 12. Alt Problem: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları evlerinde kendilerine ait ya da ortak kullanılan bir kitaplığa sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir? .....	70
5.1.14. 13. Alt Problem: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? .....	72

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>73</b>
6.1. Sonuç ve Tartışma .....	73
6.2. Öneriler.....	78
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>79</b>
<b>EK-1 Kişisel Bilgi Formu.....</b>	<b>90</b>
<b>EK-2 Okuma Motivasyonu Ölçeği .....</b>	<b>91</b>
<b>EK-3 Okumaya Yönelik Tutum .....</b>	<b>94</b>
<b>EK-4 İzin Yazıları .....</b>	<b>97</b>
<b>EK-5 Öz Geçmiş .....</b>	<b>102</b>

**KISALTMALAR LİSTESİ**

n	: Denek sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
f	: Frekans
%	: Yüzde
Akt.	: Aktarma
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OMÖ	: Okuma Motivasyonu Ölçeği
RTÜK	: Radyo Televizyon Üst Kurulu
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu, Okuma Becerileri Ortalama Puanları ....	12
<b>Tablo 2.</b> PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu, Cinsiyete Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları .....	13
<b>Tablo 3.</b> Ülkelere göre kişi başına düşen kitap ödeme parası .....	14
<b>Tablo 4.</b> Ülkelere göre bir yılda basılan kitap sayısı .....	14
<b>Tablo 5.</b> 1000 kişi başına gazete okuma oranları .....	15
<b>Tablo 6.</b> Ülkelere göre bir yılda basılan kitap sayısı .....	15
<b>Tablo 7.</b> Türkiye'de izleme, dinleme ve okuma yüzdelik oranları .....	16
<b>Tablo 8.</b> Okuma Motivasyonu Ölçeği, Wang ve Guthrie (2004) Tarafından Geliştirilen Kategorileri ve Boyutları .....	22
<b>Tablo 9.</b> Okuma Motivasyon Ölçeği, Yıldız (2010) Tarafından Geliştirilen Kategorileri ve Boyutları .....	23
<b>Tablo 10.</b> Okuma Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha Katsayısı .....	41
<b>Tablo 11.</b> Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Katsayısı .....	42
<b>Tablo 12.</b> Öğrencilerin Cinsiyelerine Göre Dağılımı .....	43
<b>Tablo 13.</b> Annenin Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılım .....	43
<b>Tablo 14.</b> Babanın Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılım .....	44
<b>Tablo 15.</b> Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup Olmama Durumuna İlişkin Dağılım.....	44
<b>Tablo 16.</b> Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin Dağılım .....	44
<b>Tablo 17.</b> Ölçeğin Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Tutum Puan Ortalamaları .....	45
<b>Tablo 18.</b> Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılım Durumu .....	46

<b>Tablo 19.</b> İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları .....	47
<b>Tablo 20.</b> Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Dağılım Durumu .....	48
<b>Tablo 21.</b> İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	49
<b>Tablo 22.</b> Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu .....	51
<b>Tablo 23.</b> Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu .....	52
<b>Tablo 24.</b> Öğrencilerin Dışsal Motivasyonlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu.....	53
<b>Tablo 25.</b> Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Dağılım Durumu.....	54
<b>Tablo 26.</b> Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	56
<b>Tablo 27.</b> Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi.....	57
<b>Tablo 28.</b> Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu .....	58
<b>Tablo 29.</b> Öğrencilerin Dışsal Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu .....	59
<b>Tablo 30.</b> Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamaları Değişkenine Göre Normallik Dağılım Durumu.....	60
<b>Tablo 31.</b> Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	61

<b>Tablo 32.</b> Öğrencilerin Evlerinde Kendilerine Ait ya da Ortak Kullanılan Kitaplığa Sahip Olma Değişkenine Göre Normallik Dağılım Durumu.....	62
<b>Tablo 33.</b> Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Evlerinde Kendilerine Ait ya da Ortak Kullanılan Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 34.</b> Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri .....	64
<b>Tablo 35.</b> Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılım Durumu .....	64
<b>Tablo 36.</b> Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	65
<b>Tablo 37.</b> Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumunun Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normal Dağılım Durumu .....	66
<b>Tablo 38.</b> Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	67
<b>Tablo 39.</b> Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normal Dağılım Durumu.....	68
<b>Tablo 40.</b> Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	69
<b>Tablo 41.</b> Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamaları Değişkenine Göre Normal Dağılım Durumu.....	69
<b>Tablo 42.</b> Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	70
<b>Tablo 43.</b> Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olma Değişkenine Göre Normal Dağılım Durumu.....	70
<b>Tablo 44.</b> Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Evlerinde Kendilerine Ait ya da Ortak Kullanılan Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	71
<b>Tablo 45.</b> Öğrencilerin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Ait Normal Dağılım Durumu.....	72

<b>Tablo 46.</b> Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ile Okumaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Sonuçları.....	72
---	----





## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bilindiği üzere insanlık tarihinin başladığı günden bugünüme kadar eğitimle ilgili zaman ve koşullara bağlı olarak çeşitli problemler var olmuştur. Fakat bilim insanları ve çeşitli araştırmacılar tarafından, yazının kullanılmasıyla beraber o günden bugüne en temel eğitim sorunlarından birisi okuma olmuştur (Karadağ, 2014, 3) ve içinde bulunduğumuz dönemde de aynı sorun devam etmektedir. Toplumun ilerlemesinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önemi hızla değişen dünya koşulları ile daha çok önem kazanmıştır. Sürece bağlı olarak da gelişmiş ülkelerdeki insanlar, okuma aracılığıyla iletişimlerinin büyük bir bölümünü büyük oranda gerçekleştirmişlerdir. Okuyan ülkeler ve toplumlar okuma becerisinin modern dünyanın meydana getirdiği insan modelinde çok önemli bir yere sahip olduğu fark etmiş ve okuma becerisi eğitim sistemleri içinde bu sosyal hayata uyumun önemli koşullarından birisi olmuştur (Coşkun, 2002, 234).

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde bilginin birey tarafından ulaşılmasında en temel unsur kuşkusuz okumadır. Okumayan ve böylelikle dilini öldüren bir millet asla medeniyeti her bakımdan yakalamış, özellikle teknolojik ilerleme göstermiş milletler arasında yeriniz alamaz (Güçel, 1993). Küçük yaşlarda kazanılan okuma becerisi, okuma alışkanlığı kazanmak için atılmış bir adımdır. Çünkü bu yetenek ilkokuldayken ortaya çıkar, ortaokulda gelişir, lise de ise bu yeteneğe yön verilir. Bu sebeple okuma alışkanlığı elde etmiş bir toplum olmak için, çocukların okumaya yönelik ilgilerini daha küçükken artırmak gerektir (Sancı, 2002, 1).

Okuma, düşünceyi besleyen, geliştiren temel kaynaklardan biri sayılmıştır (Özdemir, 1983, 17). Ungan (2008, 219)'ın belirttiği gibi okuma, bireyin kendini tekrar etmeyip güncellemesi, sınırlarını genişletip bu sınırları da aşmaya çalışması, evrenselliğe ulaşmak için göstermiş olduğu kolay fakat mecburi bir mücadeledir. Okuma yaşamın vazgeçilmez bir ögesidir. Nerdeyse tüm alanlarda zorunlu hale gelmiştir. Örneğin harita kullanırken, tabelalardan yönleri algılamak, internet kullanırken, grafikleri çözümlerken, tarih kitaplarını karıştırırken ya da bir romanı anlamaya çalışırken hep okuma becerisinden yararlanırız (Bayat ve Çetinkaya, 2018,

986). Çünkü okuma hayatımızın sadece belli bir kısmında kullandığımız bir etkinlik değildir. Okumayı tüm hayatımız süresince yaşam boyunca kullanırız (Özdemir, 1983, 17).

Birbirine karıştırılmaması gereken iki unsur vardır. Bunlar okuma-yazma öğretimi ile okuma öğretimidir. İkisi de birbirinden farklı olgulardır ve ikisinin de amaçları farklıdır. Okuma-yazma öğretirken amaçlanan okumanın öğretimidir. Okuma öğretirken amaçlanan ise okumanın devamlılığını sağlamaktır. Başka bir ifadeyle okumayı öğretmek, ilk okuma öğretiminde amaçlanır. Başta amaç olan okuma daha sonra yeni bilgileri elde etmek için amaç yerine bir araç olur (Coşkun, 2002, 236).

Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere okuma bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve motivasyona gerektiren birçok süreçle alakalı bir beceridir. Fakat okuma üzerinde yapılan araştırmaların çoğunlukla bilişsel süreçlerle ilgili olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve sürdürülmesinde rol oynayan, bununla birlikte alan yazında yeterince üzerinde durulmayan temel süreçlerden birisi de "okuma motivasyonu" dur (Durmuş, 2014, 17).

Öğrencilerin, okuma faaliyetini hayat boyu öğrenme aracı olarak görmeleri için eğitim-öğretim boyunca okumayla ilgili temel becerileri kazanması gerekmektedir. Bunun yanında okumaya yönelik tutumları olumlu yönde geliştirilmemişse okuma becerilerini hayat boyunca devam ettirmeleri beklenemez (Başaran ve Ateş, 2009, 78). Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ve okuma motivasyonlarının yüksek olması sağlanmalıdır (Erdoğan ve ark. 2018, 300). Bunun yanında okuma zamanda gelişebilen ve süreç içerisinde hayat boyu geliştirilebilen bir beceridir, bir defada öğrenilip kazanılmaz (Coşkun, 2002, 239). Okuma alışkanlığı bir kez kazandırıldıktan sonra da bu alışkanlık yaşam boyu devam eder.

Demirel (1999, 50-51)'e göre okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere üç boyutu mevcuttur. Bu üç boyutun da gerekli olgunluğa ulaşması durumunda öğrenci okuma işinden beklediği faydayı elde edebilir. Özellikle okumanın psikolojik ve sosyolojik boyutu, okumaya ilişkin tutumda oldukça önemli bir yere sahiptir (Başaran ve Ateş, 2009, 76). Okuma alışkanlığı, kişinin, çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine daha sağlıklı biçimde geçmesi için erken yaşlarında doğru biçimde kazanması gereken davranışlardan birisidir (Demircan, 2006, 12). Bu sebeple

öğrenciler henüz küçük yaşlardayken okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları tespit edilip, okuma motivasyonları ile okuma tutumlarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumları, temel araştırma yaklaşımlarından nicel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmeye çalışılmıştır. Alan yazın taramasından sonra ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile ilgili literatür eksikliği dikkat çekmiştir. Bu motivasyonla da konuyla ilgili uzman görüşmeleriyle de yararlanılarak araştırmanın planı hazırlanmıştır. Veri toplama sahası olarak da ulaşılabilirlik ve uygulanabilirlik dikkate alınarak İstanbul ilinin Esenler ilçesindeki 8 okul seçilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

İnsanların motivasyonlarının ve tutumlarının bilinmesi birçok alanda gereklidir ve bu bağlamda çeşitli alanlarda insanların motivasyonları ve tutumları incelenmiştir. Biz eğitimciler ve araştırmacılar için de öğrencilerin motivasyonlarının ve tutumlarının bilinmesi eğitimde istenen başarıların elde edilmesi için gereklidir. Tutumları araştırmanın önemli bir nedeni de, bu araştırmaların kişinin gelecekteki davranışını tahmin etmemizi sağlayacağı beklentisidir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 1999; Akt. Saruhan ve Deniz, 2011, 696).

Öğrenciler henüz ilkokuldayken okuma motivasyonlarının ve okuma tutumlarının tespit edilmesi öğrencilerin okumayı sevmesi ve okuma alışkanlığı kazanması için önemli bir dönemdir. Çünkü ilkokul yıllarında yapılan tespitlerle çocukların sonraki hayatlarında etkili bir okuyazar birey olmaları sağlanır.

Yıldız (2013b, 262) ilköğretim öğrencilerinin okuma motivasyonları ile ilgili araştırmaların ve okuma motivasyonunun okuma becerilerine etkilerini ile ilgili çalışmaların Türkiye’de yeterli miktarda olmadığını belirtmiştir. Balcı (2013) da okumaya yönelik tutum konusunun okuma becerisiyle ilgili en çok tercih edilen üçüncü konu olduğunu belirtmiş, okuma becerileri ile ilgili tutum çalışmalarının artırılarak devam ettirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu bağlamda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenip karşılaştırılması ileri yaşamlarında etkili olacak okuyazar bir kişi olmaları açısından gereklilik oluşturmaktadır.

### 1.1.2. Alt Problemler

Araştırmaya ait alt problemler aşağıdaki gibidir:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin,

1) Okuma motivasyonları ne düzeydedir?

2) Okuma motivasyonları cinsiyete, anne baba eğitim durumuna, okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre, evlerinde kendilerine ait ya da ortak kullanılan bir kitaplığa sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3) Okumaya yönelik tutumları ne düzeydedir?

4) Okumaya yönelik tutumları cinsiyete, anne baba eğitim durumuna, okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre, evlerinde kendilerine ait ya da ortak kullanılan bir kitaplığa sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5) Okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Alan yazın taramasında okumanın önemli olduğunu ve okuma alışkanlığının küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda okuma alışkanlığının çocuklara kazandırılması için öncelikle onların okumaya karşı motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutumlarının yüksek olması gerekmektedir. Alan yazında motivasyon üzerine yapılan deneysel ve eylem araştırmaları içsel ve dışsal motivasyonun akıcı okuma becerisi kazandırma, okuduğunu anlama ve okunan bilginin kalıcılığını artırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Günümüzde bilginin hızla arttığı düşünüldüğünde okuma alışkanlığının geliştirilmesi, okuma motivasyonunun artırılması da önem kazanmaktadır. İlkokuldan itibaren okuma becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere okuma motivasyonunun kazandırılması gerekmektedir. Böylece çocuklar büyüdüklerinde yaşam boyu okuma alışkanlıklarını devam ettirebilirler.

Öğrencilerin metin okumasına ilkokulda başladığı ve okumaya karşı motivasyonunun önemli bölümünün bu yaşlarda kazandırıldığından yola çıkarak bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri ile okumaya yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre inceleyip, karşılaştırmayı amaçlanmaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için erken yaşlardan itibaren onları kitaplarla tanıştırmak gerekir. Böylece çocuğun okuma becerileri gelişecektir. Fakat tüm bunlar için çocuğun okumaya karşı motivasyonunun yüksek olması ve okumaya yönelik olumlu tutum kazanması gerekir. Literatür taramasından da anlaşılacağı üzere birçok çalışma okuma becerisindeki başarının okuma motivasyonu ile okumaya yönelik tutumla yakından ilgili olduğunu göstermektedir (Balcı, 2009, 1313). Buna rağmen Yıldız (2013b, 262) Türkiye’de incelenen ilköğretim öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuma motivasyonlarının okuma becerilerine etkilerine yönelik çalışmaların yeterli olmadığını belirtmiştir. Fakat alan yazın incelendiğinde son yıllarda yapılan çalışmalarda okuma motivasyonu ile ilgili araştırmaların artmaya başladığı söylenebilir. Yine de alan yazında yeterli kaynakların bulunduğu söylemek için daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması ve incelenmesiyle ilgili ayrı ayrı araştırmalara rastlanmıştır fakat beraber incelenen araştırmalara yeterli düzeyde rastlanmamıştır. Bazı araştırmalar önerilerinde ülkemizde okuma motivasyonu ile ilgili araştırmaların artırılması gerektiğinden bahsetmektedir (Kurnaz ve Yıldız, 2015, 68). Motivasyonların ve tutumların bilinmesi, düşük motivasyon ve olumsuz tutum karşısında çözüm yollarının bulunmasında önemlidir. Bu çalışmada okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etki eden değişkenlerin tespit edilmesi ve incelenmesi açısından önemlidir.

### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma aşağıda belirtilen boyutlarda sınırlandırılmıştır.

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Esenler ilçesinde bulunan devlet ilkokullarında öğrenim gören 932 4. sınıf öğrencilerden toplanan anket verileri ile sınırlıdır.
2. Okuma motivasyon ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.

3. Araştırma İstanbul ili Esenler ilçesindeki 8 devlet okullarında öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından sınırlıdır.
4. Konu ile ilgili elde edilen ulusal ve uluslararası kaynakların tamamına ulaşamamıştır.
5. Veri toplamak amacıyla elde edilen verilen, öğrencilerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
6. Verilen analizi, kullanılan belirli istatistiksel yöntemlere göre yapılması ile sınırlıdır.

### 1.5.Varsayımlar

Araştırma yürütülürken aşağıda belirtilen sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Öğrencilerin anketlere verdikleri cevaplar gerçek algılarını yansıtmaktadır.
2. Araştırma için yapılan ulusal ve uluslararası alan yazı taramasının yeterli olduğu varsayılmıştır.

### 1.6.Tanım ve Kısaltmalar

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

**Motivasyon:** "İsteklendirme ve güdülemedir." (www.tdk.gov.tr.).

**Okuma Motivasyonu:** "Bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçlerdir" (Wang ve Guthrie, 2004).

**Tutum:** "Bir bireyin bir başka birey, grup, nesne, davranış kurum, olay ya da düşünceye ve aynı zamanda kendisine ilişkin genel değerlendirilmesidir." (Andaç Demirtaş-Madran, 2018, 1-2)

**Okumaya Yönelik Tutum:** "Okuma eyleminin sıklığını artıran ya da azaltan duygu ve hislerin eşlik ettiği zihin halidir." (Yamashita, 2004; Akt. Başaran ve Ateş, 2009, 7).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Okuma

Kitap, yaşamı anlamlandıran, boyutlandıran ve kişiye çeşitli seçenekler sunan bir nesnedir. Hemen hemen her konu hakkında kitaplar vardır ve bu kitapları sadece onları “okuyarak” kullanabiliriz. Bu yüzden olsa gerek ki akla gelen ilk şey kitap okumaktadır. Fakat okuma eylemini sadece kitap okumayla sınırlandıramayız. Okuma yaptığımız birçok eylemin ismi durumundadır (Sancı, 2002, 5).

İnsan hayatında çok önemli bir yere sahip olan okumanın birçok tanımı yapılmış ancak üzerinde ortak karar verilen bir tanım bulunamamıştır (Coşkun, 2002, 231). Eskiden “okuma” yazıların şifresini çözme ve yüksek sesle okuma olarak algılanıyordu (Güneş, 2009, 10). Bu yorum Razon (1982, 19)’un okumayı “yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir” şeklindeki tanımını da yetersiz göstermektedir. Yine Akçamete (1989)’nin okuma ile ilgili yaptığı yorum da bunu desteklemektedir. Akçamete (1989)’a göre okuma “basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” tir. Bu tanımlarda sessiz okumadan bahsedilmemektedir oysa seslendirme olmadan da okumanın gerçekleşmesi mümkündür (Akt. Coşkun, 2002, 232). Özdemir (2018, 11)’e göre yalın bir tanımla okuma “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlama” dır. Coşkun (2002, 231) okumanın birçok bileşenden oluşan karmaşık zihinsel bir süreç olduğundan bahseder. Bu bileşenler görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme, yorumlama ve benzerleridir. UNESCO okumayı, kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan eylem olarak belirtmiştir (Akt. MEB, 2007, 1). Öz (2006, 211)’e göre okuma “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme”dir. Yalçın (2018)’a göre okuma “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları aracılığıyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasıdır.” Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 6) göre okuma “beyin tarafından yorumlanarak



değerlendirilmesi ve ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin anlamlandırılması sürecidir.” şeklinde tanımlamıştır. Savaş (2018)’a göre okuma denilince akla, bir sembol sistemiyle yazılmış metinleri okuyarak bilgi edinme ya da hoş zaman geçirme, bunun sonucunda da yeni kitaplar okuma isteği duyma gelir. Okuma ile ilgili yapılan bu tanımlar döneme, amaca ve ihtiyaca göre farklılıklar göstermektedir. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi okuma, temel dil becerileri içerisinde ve okulda kazanılan yetenekler arasında en önemlisidir (Süğümlü ve diğerleri, 2013). Akyol ise okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak ifade etmiştir (Akyol, 2011, 1).

Okuma gelişimsel bir süreçtir. Bir kez kazanılan teknik bir beceri değildir (Coutant ve Perchemlides, 2005; Akt. Karadağ, 2014, 2). Hayat boyu devam eder ve kişinin yaşam boyu kullanacağı bir beceridir. Bunun için kişinin okuma alışkanlığını kazanması gerekir ve okuma alışkanlığının elde edilmesi için de en önemli dönem hiç kuşkusuz çocukluk dönemidir. Kişisel gelişim açısından bakıldığı zaman da okuma önemli bir beceridir. Çünkü okuma bireylerin duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarını gidermelerine katkı sağlar. Beden sağlığına iyi gelir (Çakıroğlu ve Palancı, 2015, 1144). Ayrıca okuma, zihinsel ve dilsel becerileri geliştirme, düşüncenin zenginleştirilmesi ve geleceğin yapılandırılması çalışmalarında anahtar bir beceridir (Güneş, 2012, 2).

Öğretim programlarının temelini okuma oluşturur çünkü okuldaki öğrenme materyallerinin birçoğu okuma yapmayı gerektirir (Tekin, 1980). Günümüzde de gerek okullarımızda gerekse okul dışında öğrenme için okuma gerekmektedir.

### **2.1.2. Okumanın Meydana Gelişi**

Okumanın üç boyut altında incelenebilir. Bunlar fizyolojik boyut, psikolojik boyut ve sosyolojik boyuttur. Kişinin okuma eyleminden beklediği yararı sağlaması için bu üç boyutu da gerekli düzeyde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013, 2). Böylece okumadan elde edeceği faydayı sağlayabilir. Okumanın meydana gelişinde etkili olan bu üç boyut Arıcı (2018, 6-10)’ya göre şöyle açıklanmıştır.



## 1. Okumanın Fiziksel Boyutu

Okumayı başlatan organ "göz" dür. Göz, okunacak metin üzerinde sıçramalar yapıp duraksayarak yazıyı görmektedir. 1850'lerde ABD'de yapılan deneylerle gözün yazının üzerinde kaymayıp sıçramalar yaptığı kanıtlanmıştır. Bireyin okuma yaptığı sırada gözleri incelenerek bu gerçek gözlemlenebilir. Gözün satırlar üzerindeki hızı sıçramaları ve geniş alanları görmesi okumanın iyi ve hızlı oluşunu etkiler.

Sessiz okuma, sesli okumadan daha hızlıdır. Çünkü göz, duraklamaların uzun ve kısa olması okuma hızını etkilemektedir ve sessiz okuma yaparken duraklama sayısı ve süresi daha kısa olur. Duraklama süresi ortalama sessiz okumada saniyenin 1/6'sı, sesli okumada ise saniyenin 1/5'i kadardır. Sesli okuma yaparken gözün gördüğü alan ile seslendirdiği alan (kelimeler) aynı değildir. Göz fazla görmekte fakat ses gözün gördüğü bu alanı ifade edememektedir. Buna "gözses uzaklığı" adı verilir.

Göz ile okunan metin arasında ortalama 30-40 cm kadar bir uzaklık bulunması gerekmektedir. Bu uzaklığın kısılması öğrencilerin görme bozukluklarına neden olabilir. Öğrencilerin göz sağlıklarının bozulmaması için hem yazı tahtasındaki yazıların hem de kitap ve defterlerdeki yazıları okumalarının doğru ve düzgün olması gerekmektedir. Yazıların büyüklüğü de okumanın fiziksel boyutlarından sayılmaktadır. İlkokul 1. sınıf öğrencileri için yazı puntoları 20-24 iken, 2. sınıf öğrencilerinin yazı puntosu 18, 3.sınıf öğrencilerinin yazı puntosu 12, 4. sınıf öğrencilerinin yazı puntosu 12 olarak düşmektedir. Son olarak okumanın fizyolojik yönüyle ilgili bir konu da okuma metinleridir. Bu metinler öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır.

## 2. Okumanın Zihinsel (Psikolojik) Boyutu

Okumanın psikolojik boyutu iki aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar yazıyı görmek ve de kavramaktır. Görmek fizyolojik bir boyutken, kavramak psikolojik bir boyuttur. Okumanın gerçekleşmesinde yazıyı görmek kadar yazıyı anlamak da çok önemlidir. Zihnin anlamı kavramadan okuma eylemini gerçekleştirmesi mümkün değildir. Bu anlamlandırmada geçmiş bilgilerin de önemi vardır. Anlamli okumayı öğrenme zeka ile de yakından ilgilidir. Çocuğun zeka yaşı okuma becerisinin kazanılması ve sağlıklı devam etmesi açısından önemlidir ve uygun olmalıdır. Bu

durumların yeterli seviyede olmaması okuma becerisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Okuma eylemi gerçekleştirilirken göz ve beyin arasındaki iletişim ne kadar eşgüdümlü içinde olursa, kavrama da o derecede hızlı ve verimli olur. Göz her sıçramada bunları beyne iletmektedir. Cümleye anlam verme, cümle bitince olmaktadır.

### **3. Okumanın Toplumsal (Sosyolojik) Boyutu**

İçinde yaşadığı toplumun özelliklerini alarak büyüyen çocuk hem toplumun değerleri ile bütünleşip hem de kendi kişiliğini oluşturmaktadır. Bireyin gelişimi topuma, toplumun gelişimi de bireye bağlıdır. Birey ve toplum arasında bitmeyen bir etkileşim mevcuttur. Birey toplumdaki aldıklarını yine topluma vererek etkileşim yoluyla geleneğin devamını da sağlamış olur.

Çocuğun sosyal gelişimine yön veren etkenler aile, arkadaş çevresi ve yaşanan çevredir. Birey küçük yaşlardan itibaren toplumdaki etkilenir. Eğer okuyan bir toplumsa bundan etkilenerek birey de okuma açısından olumlu tutuma sahip olacaktır. Eğer okumayı sevmeyen bir toplumsa birey de toplumdaki etkilenerek okumaya karşı olumsuz bir tutum sergileyebilir.

Ailenin eğitim durumu çocuğun sosyal gelişimi ve eğilimini oldukça etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda büyük çoğunlukla sosyoekonomik açıdan üst düzeyde bulunan ailelerin çocukları, okumaya ve eğitime diğer ailelerin çocuklarına göre daha yatkın oldukları belirtilmiştir. Aile bireylerinin her gün kitap okuduğu bir aile ortamında yetişen çocuk bu durumdan olumsuz yönden etkilenemez. Bunun yanında bireyin yaşadığı çevre de onun sosyal alışkanlıklarının belirlenmesinde etkindir. Mahalle ve okul, çocuğun ailesi dışında etkilendiği iki önemli çevre faktörüdür. Son olarak gelişimini tamamlamış uygar toplumlar özellikle okuma konusunda da avantajlı durumdadır. Kitap okuyan toplumların sosyal-ekonomik olarak da ilerde oldukları ve bu toplumlarda okuma kültürünün meydana geldiği görülmektedir. Toplumlar okumayla şekillenir ve gelişir.

### 2.1.3. Okuryazarlık

Okuryazar "okuması yazması olan ve öğrenim görmüş kişi", okuryazarlık ise "kişinin okuryazar olması" olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 1989, 48). Okuryazarlık sadece okumayı yazmayı öğrenmek değil bunun yanında bu becerileri aktif bir şekilde kullanmayı da öğrenmek demektir (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

1997 yılında İngiltere'de öğrencilerin okuma becerileri düzeylerini artırmak için yürütülen NLS projesi raporunda eğitim yoluyla kazandırılan okur-yazarlığı genel olarak şöyle listelemiştir (Beard, 1998; Akt. Savaş, 2018).

- Çocukların sistematik bir şekilde düşünme becerilerini geliştirir.
- Yapılan yazma çalışmaları, düşünceyi oluşturur ve düşünceyi düzene sokma açısından çocuklara yardımcı olur.
- Şiir ve öykü yazma çalışmaları, çocukların konuşma becerilerinin gücünü ve esnekliğini artırır.
- Çocukların boş zamanlarında ya da okuma saatlerinde yaptıkları okuma çalışmaları onların kişiliklerini şekillendirir, duyarlılıklarını artırır ve eleştirel zekalarını keskinleştirir.
- Okur-yazar olma durumuyla beraber çocuklar kişisel özelliklerini ve değerlerini kazanır.

Çocuklara verilen kaliteli bir okuma-yazma eğitimiyle beraber çocuklar sosyal kültürel ve akademik olarak kendilerini geliştirecektir.

### 2.1.4. Dünya'da ve Türkiye'de Okuma Durumu

Kişilerin kitap okuma durumlarının belirlenmesi için bir yılda okunan kitap sayılarına göre okuma durumları şöyle belirlenmiştir: Senede 21 ve üzeri kitap okuyan kişinin çok okuyan kişi, 6 ile 20 kitap arasında okuyan kişinin orta seviyede okuyan kişi ve senede 1 ile 5 kitap arasında okuyan kişinin az okuyan kişi olarak belirtilmiştir. Okul bitirdiği halde hiç kitap okumayan kişi (ders dışı kitap okumayan) okuyucu olmayan kişi, lise ve daha ileri düzeyde bir okul bitirdiği halde, hiç kitap okumayan (ders dışı kitap okumayan) kişiler ise eğitilmiş okumayan kişiler olarak ifade edilmiştir (Özdemir, 1983).

Ülkeler, kendi çocuklarının başarı durumlarını görebilmeleri ve eğitim-öğretim sorunlarını tespit etmek için ulusal sınavlar yapmaktadır. Bu sınavlarla çocukların

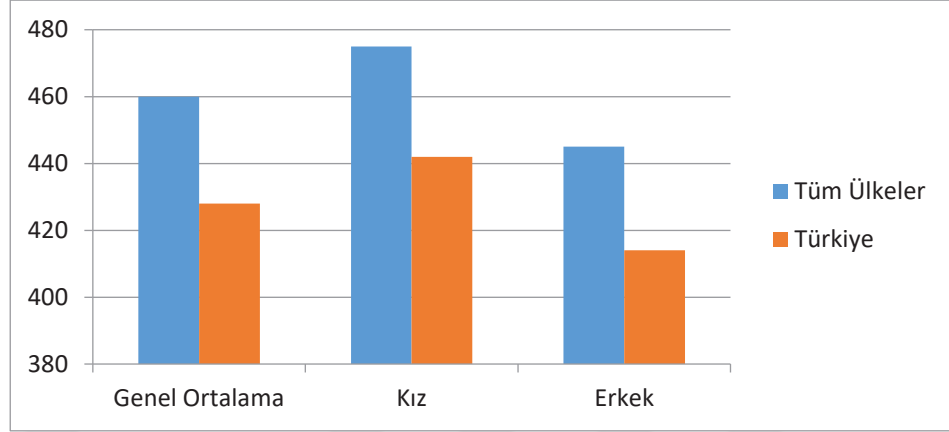
görmüş oldukları derslerde istenen kazanıma ulaşip ulaşamadıklarına, çocukların düşünce yeteneklerinin ne düzeyde olduğunu ölçülmektedir. Sınav sonuçlarına göre de ileriye dönük planlar yapıp, çözüm yolları bulunmaya çalışılır. Bunun yanında ülkele dünyadaki eğitim durumlarını görebilmek için de uluslararası sınavlar mevcuttur. Bu sınavlardan biri de PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)'dır (Çelebi, Güner, Taşçı Kaya ve Korumaz 2014, 53).

**Tablo 1.** *PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu, Okuma Becerileri Ortalama Puanları*

	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
OECD Ortalaması	493	496	493
Tüm Ülkeler Ortalaması	464	471	460
Türkiye Ortalaması	464	475	428
Sıralama	39	42	50
Katılan Ülke Sayısı	65	65	72

PISA'nın 2015 yılına ait okuma becerileri alanındaki genel sonuçlarına göre tüm ülkelerin ortalaması 460'dır. Fakat Türkiye ortalaması 428'dir. Yine aynı raporda okuma becerileri alanında ortalaması en yüksek olan ülkeler Singapur, Hong Kong-Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda olurken ortalaması en düşük ülkeler ise; Dominik Cumhuriyeti, Makedonya, Cezayir, Kosova ve Lübnan olmuştur.

**Tablo 2.** PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu, Cinsiyete Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları



Tüm bu sonuçlar ülkeler bazında incelediğimizde Tablo 2'ye göre okuma becerileri alanında erkek öğrencilerin kız öğrenciler kadar başarılı olamadığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç Türkiye'de yapılan araştırmalar ile de paralellik oluşturmaktadır.

Yıllara göre PISA okuma becerileri alanındaki ortalamalara bakarsak Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansı PISA 2012'ye göre daha düşüktür. Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporuna göre de araştırmaya katılan 173 ülke içinden Türkiye, okumada 86. sırada yer almaktadır. Okuma, günümüz toplumlarında başarının omurgasını oluşturmaktadır. Sayısal ve sözel birçok öğrenme alanlarına giden yol konumundadır (United States Department of Education, 2003). Bu nedenle PISA gibi uluslararası yapılan raporlarda başarı elde etmek için ülke olarak okumaya önem vermeliyiz. Bu nedendir ki ülkemizin her açıdan büyümesi, gelişmesi, çocukların, gençlerin okumasına bağlıdır. Bunun için çocukları küçük yaşlarda kitaplarla tanıştırmak onlara okuma sevgisi aşılamak gerekir. Aksi durumda yapılan uluslararası araştırmalarda öğrencilerin kendi ana dilinde okuma becerileri düzeyleri, fen okuryazarlık seviyeleri, matematik okuryazarlık seviyeleri hep düşük sıralarda çıkacaktır. Burada da okuma alanında çok geride olduğumuz görülmektedir. Bir an önce okuma alanları ile ilgili çözümler getirilmesi gerekmektedir.

Milli Eğitimin Bakanlığının 2007 yılında yayımladığı raporuna göre bazı oran ve sayılar aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

**Tablo 3. Ülkelere Göre Kişi Başına Düşen Kitap Ödeme Parası**

Ülkeler	Dolar
Dünya ortalaması	1,3
Norveç	137
Almanya	122
Belçika	100
Güney Kore	39
Türkiye	0,45

Tablo 3'e göre Türkiye'de yaşayan insanların kitaba ödedikleri paranın Dünya ortalamasının da altında olduğu görülmektedir. Dünya ortalamasında kişi başına düşen kitap ödeme parası 1.3 dolarken Türkiye ortalaması sadece 0,45 dolardır.

**Tablo 4. Ülkelere Göre Bir Yılda Basılan Kitap Sayısı**

Ülkeler	Basılan Kitap Sayısı
Japonya	600 kişiye 1 kitap
Almanya	1022 kişiye 1 kitap
İsrail	1169 kişiye 1 kitap
Türkiye	10600 kişiye 1 kitap

Tablo 4'e göre Japonya en üst sırada yer alırken, Türkiye senelik ortalama kitap basma sayısında ülkelerin gerisinde kalmaktadır. Türkiye'de bir yılda 10600 kişiye 1 kitap basılmaktadır. Bu sayı diğer ülkelere göre oldukça azdır.

**Tablo 5.** 1000 Kişi Başına Gazete Okuma Oranları

<b>Ülkeler</b>	<b>Gazete Okuma Oranları</b>
Norveçli	558
Japon	557
Finli	445
İsveçli	430
Arjantinli	62
Türk	61
Çinli	36
Ukraynalı	3

Tablo 5'e göre Türkiye listenin en sonunda yer alması da az gazete okuyan ülkelerin arasında yer almaktadır. En fazla gazete okuyan insanlar Norveçli ve Japon olurken, sadece 1000 Türk'ten 61'i gazete okuyarak son sıralarda yer almaktadır.

**Tablo 6.** Ülkelere Göre Bir Yılda Basılan Kitap Sayısı

<b>Ülkeler</b>	<b>Basılan Kitap Sayısı</b>
Amerika	72000
Almanya	65000
İngiltere	48000
Brezilya	13000
Türkiye	6031

Tablo 6'ya göre bir yılda basılan kitap sayısına göre ülkeler incelendiğinde diğer ülkelerin oldukça gerisinde kalmaktayız. Türkiye, Almanya nüfusu ile yakınlık gösteren bir ülke olmasına rağmen Almanya'nın oldukça altında yer almaktadır. Türkiye'de yılda ortalama 6031 kitap basılırken bu sayı Almanya'da yaklaşık on katı kadardır.

**Tablo 7. Türkiye'de İzleme, Dinleme ve Okuma Yüzdeler Oranları**

<b>Türkiye'de</b>	<b>%</b>
Televizyon İzleme	94
Radyo Dinleme	25
Gazete Okuma	22
Kitap Okuma	4,5
Dergi Okuma	4

Tablo 7 incelendiğinde Türkiye'de insanların yüksek bir oranla televizyon izledikleri görülmektedir. Kitap ve dergi okuma oranları ise oldukça düşüktür.

2001 yılında yapılan "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi" birçok ülke katılmaktadır. Kısaca PIRLS olarak bilinen proje 9-10 yaş grubundaki ilkökul öğrencilerine uygulanan bir okuma testidir. Bu test üç temel başlık altında şekillenmiştir. Birincisi, kavrama süreçleri; ikincisi, okuma amaçları ve okuma alışkanlıkları; üçüncüsü ise, okumaya yönelik tutumlarıdır (Demirel ve Yağmur, 2017). 2001 PIRLS raporuna göre ilkökul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada okuma becerileri alanında Türkiye 35 ülke arasından 28. olmuştur.

PIRLS kapsamında yapılan araştırma için MEB (2007, 4-5) 'in yaptığı anket sonuçlarına göre evlerde bulunan kitap sayısına göre toplanan anketin sonuçlarında Türkiye'de 10 ve daha az kitap bulunan evlerin oranı %40, 11-25 arası kitabı olan evlerin oranı %28, 26-100 arası kitabı olan evlerin %23 düzeyinde bulunuyor. 101-200 arası kitabı olan evler %5 ve 200'den fazla kitabı olan evlerin oranı ise %5'tir. Bu verilerle tüm ülkelerin ortalamasına bakıldığında Türkiye ortalamasının altında kalmıştır.

Çocukların okuma ilgisini ve alışkanlıklarını bir yaşam boyu etkili kılmak her zaman mümkün olmamaktadır. Geçici bir süre gerçekleşen ve sonradan devamı gelmeyen bu durumun nedenleri şöyle sıralanabilir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990, 45).



- 1) Çocukluktaki okumalar çeşitli gelişim aşamalarında duyulan gereksinimleri ve ilgi alanlarını tek taraflı karşılamaktadır. İlgi alanları değiştikçe (maceraya duyulan özlem yitirildiğinde) birçok çocuk okumaya son vermekte, okuma motivasyonu düşmektedir.
- 2) Birçok çocuk için okuma okulda yapılan etkinlikler ve okulun bekledikleri ile yakından ilgilidir; okul biter bitmez, çocuklar okumaya bırakırlar çünkü artık “yaşam” okuldan çok farklı şeyler ifade etmektedir.
- 3) Başka eğlenceler, telefon, tablet gibi okumanın yerini almaktadır.

Okumanın gerçekleşmesinde bazı ilkelerin olması gerekmektedir çünkü okuma üstünkörü yapılacak bir iş değildir; tam tersi oldukça karmaşık ve özel bir iştir. Bunun için okumanın bazı ilkeleri olmalıdır ve bu ilkeler şu şekilde listelenmiştir (Arıcı, 2018, 23-31).

- Okuma anlam kurma sürecidir: Okuma açısından kilit bir sözlük olan anlam olmadan sonuçlanan bir okuma eyleminin başarısından ve amacına ulaşmasından söz etmek mümkün değildir. Okuma ve anlama kavramları birbirlerine sebep sonuç ilişkisiyle bağlıdır. Her insan okuduğunu anlamak istediği gibi, anladığını da okumak ister.
- Okuma akıcı olmalıdır: Hız faktörü okumada önemli bir unsurdur. Dakikada 200 sözcüğün altına düşülmemesi gerekir.
- Okuma stratejik olmalıdır: Stratejik okumak, okuyucunun yerinde ve zamanında doğru adım atmasını bilmek demektir. Okuyucunun bunu yapabilmesi için de öncelikle kendisini tanıması, nerede, ne zaman, ne okuyacağını bilmesi gerekir. Burada kişi zevk için okuma ile sınav için okumanın farkına varmış olup, stratejisini buna göre ayarlamalıdır.
- Okuma için motivasyon gerekir: Okuma ihtiyacının giderilmesinde motivasyon önemlidir. Eğer öğrenci okumaya karşı motive edilirse okuma eylemini gerçekleştirecektir.
- Okuma sürekli gelişen bir eylemdir: Okumayı kısa vadeli halletmek mümkün değildir. Okuma sürekli gelişen ve kişinin hayatı boyunca süren bir eylemdir. Kişi hemen hemen her gün vaktinin bir bölümünü okumaya ayırmalıdır.
- Okuma bir iletişim aracıdır: Okuma okuyucu ile yazar arasındaki iletişimi sağlar ve bunun sağlanması için verici, iletici ve alıcı olması gerekmektedir.

Bunlara ek olarak dördüncü unsur olarak "dönüt" de eklenebilir. Yine Arıcı (2018)'nin çalışmasında belirttiği gibi Dökmen (1994) bu iletişimi şu şekilde adlandırmaktadır. Şayet yazar hayattaysa bu karşılıklı iletişimdir. Eğer yazar hayatta değilse bu da tek yönlü iletişimdir

Arıcı (2018, 29)'nın belirttiği ilkelere de okumanın motivasyon gerektirdiğinden bahsedilmiş fakat alan yazında Durmuş (2014, 17)'un da belirttiği gibi pek üzerinde durulmayan bir konu olmuştur. Fakat son yıllarda yapılan araştırmalar, okuma motivasyonu üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır.

### 2.1.5. Okumanın Önündeki Engeller

Okumayı engelleyen nedenleri fiziksel ve bilişsel olmak üzere iki kategoriye ayırabiliriz. Fiziksel engeller bazı rahatsızlıklardan dolayı kişinin okuma isteği duymasına rağmen okuma eylemini verimli şekilde geçirememesidir. Bu rahatsızlıkların sebebi olarak göz kaslarının yeteri kadar gelişmemesi, görme bozuklukları, şaşılık, gizli şaşılık, oturma şekli, okunan materyalin basım kalitesi ve okuma ortamının fiziksel yetersizliği gibi nedenler olabilir. Bilişsel engeller ise; odaklanamama, pasif okuma, sözcük hazinesinin yeterli olmaması, dikkatsizlik ya da dalgınlık, metindeki bilgi ve düşünceleri düzenleyememe, okuma esnasında dikkati dağıtacak şekilde bir şeyler yeme içme, duygusal problemler, gerginlik, baskı altında olduğunu hissetme, kişiliğe bağlı engeller ve okuma esnasında kişinin uykusunun gelmesi gibi nedenler sayılabilir (Karatay, 2011, 33-34).

Bunların yanında okumayı engelleyen başka faktörler de bulunmaktadır. Hiç kuşkusuz televizyon okuma etkinliğinin önündeki en büyük engeldir (Savaş, 2018, 82). Türk toplumunun haftalık televizyon izleme süresi 20,2 saattir. Ülke nüfusunun %95'i televizyon seyretmekte, 5'i ise televizyon izlemenin yanında kitap okumaktadır. Televizyon izleme, gazete okumayı %20, dergi ve kitap okumayı ise %22 azaltmaktadır. (Arıcı, 2018, 140). Televizyon seyretmenin çeşitli nedenleri vardır ve çocuklar tüm bu nedenlerin hepsini kullanmaktadır. Fakat genellikle çocuklar televizyonu boşluk giderme amaçlı izlemektedir (Göçen, 2013, 243). Radyo Televizyon Üst Kurulu (2006, 2) tarafından yapılan araştırmaya göre de 7-14 yaş aralığındaki 1719 ilköğretim öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin televizyonu boş zamanlarını değerlendirme amaçlı izledikleri belirtilmiştir. Yapılan

araştırmalarda üç yaşın altındaki çocukların fazla televizyon izlemesi durumunda çocukların dil edinme süreçleri yavaşlamaktadır. Yine yapılan diğer bir çalışmaya göre okul çağındaki çocukların günde 2 saatten fazla televizyon izlemesi durumunda, daha az televizyon izleyen çocuklara göre hiperaktivite, duyu ve davranış sorunları, yaşıtlarıyla sosyal uyumsuzluk yaşadığı ve bazı ruhsal problemlere sahip oldukları gözlenmiştir. Hata uzun süreli televizyon izlemek çocukların IQ seviyelerini ve okuma düzeylerini düşürmektedir (Ridley- Johnson ve diğerleri, 1983). Televizyonun çocukların oyun oynarken bile açık olması, onların duyu ve düşüncelerini olumsuz etkilemektedir. Fakat RTÜK (2006, 13)'ün yaptığı çalışmaya göre, çocuklar televizyon izleme alışkanlığının kendilerini olumsuz yönde etkilenmediklerini dile getirmiştir. Yani çocuklar televizyonun kendilerini olumsuz etkilediğini fark etmemektedirler. Bu nedenle bu süreci takip edecek kişi çocuğun anne ve babasıdır. Elbette tüm bu olumsuzluklar sadece fazla televizyon izlemekten kaynaklanmamaktadır. Ancak televizyon izleme süresi artıkça çocuğun ders çalışması, okuma yapması, arkadaşlarıyla ve ailesiyle iletişim kurması, spor yapması gibi sosyal ve akademik faaliyetlerine ayırdığı zamanda kısıalma olacaktır (Savaş, 2018, 83). Günümüzde nerdeyse herkesin elinde bulunan akıllı telefonlar da çocukların okumaya karşı ilgilerini azaltmaktadır. Çeşitli uygulamalar, internet ortamından bağlanılan çeşitli oyunlar ya da sosyal medya hesapları çocukların ilgisini çekmekte ve çocukların kitap okumaya eylemine karşı tercih edilmektedir. Balcı (2009, 266) da çalışmasında 1976 ve 2002 yılları arasında çocuklar ve ergen gençler üzerinde yapılan bir araştırmada okuma oranında yıllar geçtikçe azalmalar olduğu söyler. Maalesef gençlerin televizyon ve video izlemeye ayırdıkları zaman kitap okumaya ayırdıkları zamandan daha fazladır (Johnson Smaragdi ve Jönsson, 2006: 533-534, Akt. Balcı, 2009, 266).

## 2.2. Motivasyon

Motivasyon kelimesi Latince kökenli olup “harekete geçmek, hareket etmek, teşvik etmek” anlamına gelir ve kökeni İngilizce “movere” kelimesi ve Fransızca “motive” kelimelerinden türemiştir (Mikayılova, 2015, 4). Motive teriminin Türkçe karşılığı ise motivasyon kelimesidir.

Bazı kaynaklarda motivasyon kavramı güdü ya da güdüleme olarak ele alınmıştır. Bütünlük olması açısından bu çalışmada da güdü veya güdüleme olarak belirtilen kaynaklardan alınan alıntılar motivasyon kavramı ile ifade edilecektir.

Arıcı (2018, 29)’ya göre motivasyon “kişiyi herhangi bir işi yapmaya iten bir iç dürtü, arzu, heyecan olarak” tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu (TDK) motivasyonu, isteklendirme ve güdüleme olarak tanımlamıştır (www.tdk.gov.tr). Cüceloğlu (2018, 227) motivasyonu istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü motivasyon davranışa enerji ve yön verir (Cüceloğlu, 2018, 256).

Motivasyon bir şey yapmak için harekete geçmek demektir (Akbaba, 2006, 343). Nasıl ki otomobil için benzin, mazot önemli bir unsur ise motivasyonun insan için önemi de bu derecede önemlidir. Çünkü motivasyon tıpkı benzinin otomobili hareket ettirdiği gibi insanı hareket etmesini sağlayan, insana enerji saptayan bir güçtür. Öğrenci ve öğrenme açısından bakıldığında ise motivasyon, öğrencinin öğrenmeye istek duymasını sağlayan çabanın yönü olarak düşünülebilir (Yıldız, 2010, 29). Öğrenmeyi hedefleme, bir şeyi yapmayı hedefleme, başarmayı hedefleme ya da başarısızlıktan kaçınma gibi aynı motivasyonun birçok yönü olabilir (Akbaba, 2012, 8-9). Buradan da anlaşılacağı üzere motivasyon genel bir yapı olmayıp konulara ve alanlara göre farklılaşmaktadır (Yıldız, 2010, 29).

Ergün (2002, 38) motivasyonu açıklayan çeşitli kuramlar olduğunu ve bunların başında Davranışçı Yaklaşım, Sosyal Öğrenme Kuramı, Hümanist Yaklaşım ve Bilişsel Yaklaşım bulunduğunu belirtmiştir. Davranışçı Yaklaşımına göre öğrencilerin motivasyonları dıştan uyarıcılara bağlıdır. Davranışlar pekiştirilmesi ile alışkanlık haline gelmesi motivasyonun kaynağı olarak görülmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005, 115). Fakat bu yaklaşımın olumsuz tarafı öğrenci ödüle ulaşmak için kendi amaçlarını bir kenara bırakabilir (Ergün, 2002, 38). Sosyal Öğrenme Kuramına göre kişi başkalarını gözlemleyerek öğrenir (Ayan, 2015, 119). Sosyal öğrenme kuramın önde

gelen isimlerinden olan Bandura'ya göre birey, geçmiş yaşantılarına ya da başka kişilerin yaşantılarına bakarak gözlem yapar ve gelecekle ilgili bir işin sonucunu hakkında tahminde bulunur. Davranışın sonucunda kişinin alacağı ödül ya da cezadır. Eğer beklenen sonuç olumlu ve yapacağı işin kendisine fayda getireceğine inanıyorsa motivasyonu yüksek olur. Hümanist yaklaşımı öncülerinden olan Maslow'a göre kişinin motivasyonunun temelinde ihtiyaçlar vardır. Kişi bu ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçer. Fakat bu ihtiyaçlar önem sırasına göre belli bir hiyerarşi çerçevesinde sıralanmıştır (Ergün, 2002, 38). Bilişsel kuramcılara göre öğrencilerin motive olması için amaçları çok önemlidir. Bu kurama göre öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını açıklarken buldukları nedenler ile motivasyonlarının yüksek olması arasında yakın bir ilişki vardır (Aktaş, 2016, 14).

Motivasyon ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. İhtiyaç organizmadaki herhangi bir şeyin eksikliği demektir. Motivasyon sahibi kişi hedefine ulaşmak için çaba gösterir. Bu hedefleri olumlu, olumsuz, öğrenilmiş ya da öğrenilmemiş hedefler olabilir. Kişinin yaklaşmak istediği hedefler olumlu hedefler iken, kaçıp kurtulmak istediği hedefler ise olumsuz hedeflerdir. Kariyer edinmenin saygınlık oluşturduğunu toplumdan öğrenen bireyin bu hedefe ulaşmak istemesi öğrenilmiş hedefdir. Son olarak susuzluğunu gidermek için motivasyon olmuş bireyin ulaşmak istediği hedef ise öğrenilmemiş hedeflerdir. Bu hedefler doğuştan belirlenen hedeflerdir (Akbaba, 2012, 8).

Kişilerin motivasyonları farklı şekilde ve biçimde etkilenmektedir (Akbaba, 2012). Bazı motivasyonlar bilinçli olduğu gibi bazıları ise bilinçdışıdır (Cüceloğlu, 2018, 256). Kişinin içten ve dıştan gelen uyarılar sonucu motivasyonu oluşmaktadır. Bunların arasından içten motivasyonun öğrenmenin üzerinde daha çok etkisi vardır. Bu nedenle öğretmen öğrenciyi dıştan öğrenmeye zorlamak yerine onlara gerekli psikolojik ve fiziki ortam hazırlayarak öğrencilerde içten motivasyonu yüksek tutarak onlarda öğrenme isteği oluşturmayı sağlamalıdır (Akbaba, 2012, 9). Araştırmalar içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun birbirlerinin tersi olmadığı aksine arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtir (Miller ve Meece, 1997; Akt. Yıldız 2013, 1463). Bunun yanında öğretmenler tarafından içsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler ideal öğrenci olarak görülse de okulda ya da sınıfta pek çok etkinliği dışsal motivasyonu yüksek olan öğrenciler katılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000; Akt. Yıldız, 2010, 1463).

Dörnyei ve Guilloteaux (2008)'a göre motivasyon insan psikolojisinde en önemli unsurdur. Wigfield ve Guthrie (1997) çocukların çeşitli aktiviteleri gerçekleştirirken farklı amaçları izlediğini belirtmektedir. Bu amaçlar arasında başarıya değer verme, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve başarıyı elde etmek bulunmaktadır. Bu amaçlar da motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Bireyler kendilerini ne kadar yeterli ve etkin görse de bir amaçları olmadıkları sürece yeterince aktif olamazlar.

### 2.2.1. Okuma Motivasyonu

Okuma eğitimcilerinden motivasyonun alana özel olması gerektiğini düşünenler "okuma motivasyonu" kavramını ortaya atmışlardır. Okuma motivasyonu, kişinin okuma isteklerini ölçen, bireylerin okumaya yönelik davranışlarının devamlılığını sağlayabilen ve okumaya yönelik eksiklerini bulmayı hedefleyen bir kavramdır (İleri Aydemir ve Öztürk, 2012, 67). Okumayı öğrenmede ve geliştirmede ana faktörlerden biri olan motivasyon eğer öğrencide olursa öğrenci okuma eylemini mutlaka gerçekleştirecektir (Arıcı, 2018, 29).

Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Wang ve Guthrie (2004) tarafından geliştirilen kategorilerini ve boyutlarını Yıldız (2010, 42) araştırmasında şöyle göstermiştir.

**Tablo 8.** *Okuma Motivasyonu Ölçeği, Wang ve Guthrie (2004) Tarafından Geliştirilen Kategorileri ve Boyutları*

İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon
İlgi	Tanınma
Merak	Sosyal
Zoru Tercih Etme	Rekabet
	Uyum
	Notlar

Tablo 8'e göre okuma motivasyonu içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). İçsel Motivasyon: Kişisel eğilimlerden kaynaklanan okumadır. Öğrencilerin ilgi ve merakları okuma

motivasyonlarını etkilemektedir. Dışsal Motivasyon: Okuldan kaynaklanan okumadır. Okul, aile, arkadaş çevresi vb. etkenler örnek verilebilir. Tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutlarında incelenebilir (Yıldız, 2011, 797).

Wang ve Guthrie (2004) Okuma motivasyonu ölçeğini yeniden düzenleyerek şekildeki gibi son halini vermişlerdir. Ölçek içsel ve dışsal motivasyon olarak iki kategori ve sekiz alt boyuttan meydana gelmektedir (Yıldız, 2010, 42).

**Tablo 9.** *Okuma Motivasyon Ölçeği, Yıldız (2010) Tarafından Geliştirilen Kategorileri ve Boyutları*

<b>İçsel Motivasyon</b>	<b>Dışsal Motivasyon</b>
İlgi	Tanınma
Merak	Sosyal
	Rekabet
	Uyum

Tablo 9'daki gibi, ölçek içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kategori ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Türkiye'de okuma ayrı olarak okutulan ve not ile değerlendirilmesi yapılan bir ders değildir. Bu sebeple "notlar" boyutu, uzman görüşleri alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan birinci analizde içsel motivasyonun bir faktörü olan "zoru tercih etme" ise içsel motivasyonla uyumsuz bir ilişki sergilediğinden modelden çıkarılmıştır (Yıldız, 2010, 78).

Unesco'nun (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) okuma motivasyonu hakkında organize ettiği bir sempozyumda, okuma eylemi ile ilgili birçok neden tartışılmış ama bir ana unsurdan çok, iç ve dış etkenlerin etkileşiminin, kişinin okuma motivasyonunu anlamada, anahtar olabileceği üzerinde görüş birliğine varılmıştır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990, 26).



### 2.2.3. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Çocuğun okuma motivasyon düzeyini etkileyen üç ana faktör bulunmaktadır. Bunlar aile, okul ve çocuğun çevresidir. Ailenin, okulun ve çevrenin okumaya yönelik tutumu çocuğun da okumaya karşı motivasyon düzeyini etkiler (Sancı, 2002, 23).

- a) Aile Faktörü:** Ailelerin okumaya karşı tutumları, kültürel birikimleri ve evde okuma alışkanlığının olup olmaması çocuğun da okuma alışkanlığı edinmesinde ve okuma motivasyonunun artmasında etken rol oynamaktadır. Çünkü çocuklar söylenen sözlerden çok büyüklerin yaptıkları davranışlarla şekillenirler. Model alarak davranışlarına yön verirler. Aileler çocuklarına iyi model olabilecekleri gibi olumsuz rol modeli de olabilirler (Sancı, 2002, 24). Dökmen (1994) “modelden öğrenme” ilkesiyle bu konuyu belirtmiştir. Bu nedenler anne babanın bilinçli olması, çocuklarına okuma konusunda olumlu rol modeli olmalıdırlar.

Çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmak için ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda MEB (2007, 2)’e göre anne ve babalara düşen sorumluluklar şunlardır:

- Küçük yaşlardan itibaren çocuklarına kişisel zaman ayırmalı ve onların ilgi düzeyleri ve yaşlarına uygun hikaye, masal kitapları okumalıdır.
- Evde bir kitap köşesi bulunmalı ve bu kitap köşesinde farklı türlerde kitaplar bulunmalıdır.
- Kitaplar seçilirken çocukların ilgi alanları göz önünde bulundurulmalı ve çocuklarla beraber seçilmelidir.
- Çocuklar gerek kütüphanelerin gerekse okul kütüphanesinin kullanımı için yönlendirilmelidir.
- Ödül olarak kitap alınmalıdır.
- Çocukların yaş seviyesine uygun dergiye abone olunması için teşvik edilmeli ya da bu tarz dergilerin düzenli takip edebilmesi için gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır.
- Yukarıda bahsedilen görevler, çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırma amacına yönelik çeşitlendirilebilir.

- b) Okul Faktörü:** Müfredat, öğretim programları, kullanılan yöntem ve teknikler, derste okutulmak üzere seçilmiş kitaplar, öğretmenin kişisel



özellikleri, tutumları davranışları, ilgileri, değerleri, davranışları öğrencileri farklı şekillerde etkilemektedir (Devrimci, 1993; Ergün, 2015; Güçel, 1993).

Öğretmenler de çocukların okuma alışkanlığı kazandırma konusunda önemli görevlere sahiptirler. Bu görevlerden bazıları şunlardır (MEB, 2007, 2-3):

- Sınıf kitaplıkları oluşturur. Sınıfta bulunan panolarda öncelikli okunması gereken kitapları sergiler böylece öğrencilerin kitaplarla kaynaşmasını sağlar.
  - Sınıf öğretmenleri serbest okuma saatleri düzenler. Bu saatler okul kütüphanesi ya da sınıf içinde olabilir. Kitap seçimi çocuklara bırakır.
  - Okulda duvar gazetesi oluşturur ve bu gazetede kitap okumanın önemiyle ilgili ve çocukların okudukları kitaplarla ilgili yazılar ve görseller bulunur.
  - Anne ve babalarla görüşmeler yapar. Çocuklara okuma alışkanlığı sağlamak için anne babalara nelerin yapılması gerektiği hususunda bilgilendirmeler yapar.
  - Öğrenciler farklı türlerde de kitap okumaları için yönlendirir.
  - Çocuklara kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmak için okul kütüphanesine, çevre kütüphanelerine geziler düzenler.
- c) Çevre Faktörü:** Çocukların yaşadığı çevrenin ekonomik yapısı, sosyal-kültürel ortamları okuma motivasyonlarını etkiler. Okuma konusunda belirleyici bir etken olan çevre, okumaya yönelik ne kadar olumlu uyarıcıya sahipse, çocuk da okuma alışkanlığı elde etmek için o kadar avantajlı durumda olmaktadır. Çocuğun yaşadığı çevrede, okuma kültürü oluşmamışsa ve bu çevrede okumaya karşı bir duyarlılık oluşmamışsa, çocuğun okuma alışkanlığı elde etme konusunda da olumsuz etkiler olacaktır (MEB,2007, 3).

Arıcı (2018, 29-30) çalışmasında okuma motivasyonunun artırılmasında üç değişkenin etkin olduğundan bahsetmektedir. Birincisi öğretmen nitelikleridir. Öğretmenin öğrencilere iyi model olması onların motivasyonlarını artırmaktadır. Öğrencilere "Kitap okuma düşüncesini kim aşıyor?" diye soru sorulmuş ve cevap olarak da %57,3'lük oranla "öğretmenler" cevabı, %17,9 oranla da "anneler" cevabı verilmiştir. İkincisi iklim değişiklikleridir. Yani sınıf ortamı ile ilgili özelliklerdir. Sınıfın fiziksel durumu, sınıf mevcudu ve okul kütüphaneleri öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkilemektedir. Son olarak üçüncüsü ise öğretim değişkenleridir.

Öğretmenin okumaya yönelik tutumu ve öğrencilerle olan ilişkisi öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkilemektedir.

### 2.3. Tutum

Tutum kavramına yönelik çalışmalar oldukça eskiye dayanmaktadır. İlk ele alan ve tanımlayanlar arasında olduğu varsayılan Allport (1935) tutum için “Bireyin bütün neslelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve deneysel bilgilerde organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir.” (Akt. İnceoğlu, 2011: 17) Eğitimle alakalı her geçen gün farklı türde çalışmalar ortaya konulmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin tutumlarını değerlendirme düşüncesi hiç değişmeden devam etmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2013, 296).

Ballachey (1962, 177) tutumun, "herhangi bir sosyal varlığa karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirme yapıp ve duygularla bu varlık hakkında olumlu ya da olumsuz yönelimlerden oluştuğunu" belirtmektedir. Smith'e (1968, 453) göre tutum, "bir kişiye mal edilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir." Ülgen (1994) tutumu, “öğrenmeyle elde edilen, kişinin davranışlarını şekillendiren, karar verme süreci etkileyip yanlılığa sebep olan bir olgu” olarak ifade etmektedir. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2018, 130)'a göre tutum, “gözlenebilen, ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.” Baştuğ ve Keskin (2013,296)'e göre tutum, “bireyin bir davranışı yapıp yapmaması konusunda onun kararını etkileyen hissi ve duygusal yönü olan zihinsel bir tavidir. Chapman (1999, 3) tutumu dış dünyadaki odağımız olarak belirterek, tutumu kameraya benzetmiştir. Hoşumuza giden şeylere ayarlanabilir veya odaklanabilir. Tutum doğrudan gözlenemeyen psikolojik bir yapıdır. Tutumun varoluşunu ancak onun doğurduğu sonuçlardan yani davranışlardan ya da sözel ifadelerden anlayabiliriz (Sakallı Uğurlu, 2018, 22).

Tutumların çoğunlukla yaşantı ve tecrübeler neticesinde oluştuğu ve çevre faktörlerinin tutumların meydana gelmesinde daha çok etkili olduğu düşünülmektedir (Bohner ve Wänke, 2004:85; Akt. Tavşancıl, 2014, 65). Oskamp (1977) tutumların oluşmasında en önemli unsurların sırasıyla doğrudan kişisel deneyim, ana-baba etkisi, okul ve bireyin çevresindeki kişiler olduğunu belirtir (Akt. Sakallı Uğurlu, 2018, 26).

Tutumların birçoğu koşullanma ile sonradan öğrenilir (Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012, 969). Sakalı Uğurlu (2018, 27) tutumların klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve örnek alma yoluyla elde edildiğini belirtmiştir. Örneğin sürekli aynı kişi ile hep eğlenceli bir ortamda bulunmak o kişiye karşı zamanla olumlu tutum geliştirilmesini sağlayacaktır ve bir süre sonra eğlenceli ortam olmasa dahi koşullu uyarısı konumundaki kişiye karşı tavır ve tutumlar olumlu şekilde olması beklenecektir. Edimsel koşullanmada da ödül ve ceza yöntemi ile kişiye tutum kazandırılabilir. Örneğin kitap okuyan çocuk bu davranışından dolayı ödül kazanırsa çocuğun okuma alışkanlığı güçlendirilebilir. Örnek almada ise özellikle çocuklar ve gençler rol modeli olarak gördüğü anne babası, öğretmeni ya da sevdiği sanatçı gibi kişilerin davranışlarını örnek alabilir. Rol model aldığı kişilerin davranışları başkaları tarafından pekiştirileceklerse ödüllendirilirse çocukların da rol model aldığı kişilerin davranışlarını örnek alma eylemini daha da artırması beklenir (Sakalı Uğurlu, 2018, 29).

Tutumların genetik faktörler tarafından etkilendiğini belirten araştırmalar vardır. Buna rağmen ikiz kardeşler üzerinde yapılan araştırmaların genetik faktörlerin yanında çevre faktörünün de tutumların üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle ikiz kardeşler üzerinde yapılan araştırmalar tutumların genetik faktörler tarafından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Fakat tutumların çevre faktörleri tarafından da etkilendiği bilinmektedir (Bohner ve Wänke, 2004:85 Akt. Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012, 969).

### **2.3.1. Tutumun Boyutları**

Tutumun üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar bilişsel boyut (belli bir nesneye ait fikirler ve inanışlar), duygusal boyut (bir nesneye karşı sahip olunan duygular) ve davranışsal boyuttur (kişinin nesneye karşı hareket eğilimi) (Sakalı Uğurlu, 2018, 29)). İnceoğlu (2011, 35) bilişsel boyutu zihinsel boyut olarak da adlandırmıştır ve tutumun oluşması için bu üç boyutun birbirleriyle eşgüdümlü olması gerektiğini belirtmiştir (İnceoğlu, 2011, 30).

Tutumu benzer kavramlarından ayırt etmek için şu kriterleri sıralayabiliriz (Tavşancıl, 2014, 71-72).

- Doğuştan kazanılmayıp sonradan yaşantı yoluyla kazanılır.
- Geçici değildir. Devamlılık gösterirler. Başka bir deyişle kişiler hayatlarının belli zamanlarında aynı fikre sahip olurlar.
- Tutum kişi ve nesne arasında bulunan ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde kademe kademe biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- İnsan-nesne arasında bulunan ilişkide, tutumların belirlediği bir yanlılık meydana gelir. Kişinin objektif bakmasını engeller.
- Bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun meydana gelmesi, sadece o nesnenin farklı nesnelere ile karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar olduğu gibi toplumsal tutumlar da mevcuttur. Bu tutumlar toplumsal değer, grup ve nesnelere yönelik tutumlardır.
- Tutum bir tepki şekli değildir. Daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- Tutum sonucunda kişi hem olumlu hem de olumsuz davranışlar sergileyebilir.

Yeni tutumlar kazanıldığında eski tutumlara ne olur? Yapılan araştırmalara göre yeni tutum oluştuğunda eskiden var olan tutumun da halen varlığını sürdürebilir ve kişi bu iki tutum arasında çatışma yaşayabilir. Bu çatışmanın derecesini de kişi belirler. Eski tutumlarını ne derecede hatalı ve yanlış gördükleriyle bağlantılıdır (Sakallı Uğurlu, 2018, 269).

### **2.3.2. Okumaya Yönelik Tutum**

Okumaya yönelik tutumların ölçülmesi, okuma motivasyonunun artırılması açısından önemlidir (Çeçen ve Deniz, 2015, 196). Kush ve Watkins (1996) çalışmalarında öğretmenlerin sınıf ortamında okumayla ilgili gerçekleştirdiği bütün etkinlik ve davranışların öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenler de öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum oluşturmanın önemli bir kazanım olduğu düşünmektedir. Fakat alan yazındaki çalışmalar öğretmenlerin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını yükseltmede yeterince çabalamadıklarını belirtmektedir (Başaran ve Ateş, 2009, 78).

Anne babaların eğitim düzeyi çocukların okumaya yönelik tutumlarını etkileyen başka bir değişkendir. Ailenin eğitim düzeyi azaldıkça o ailede yetişen çocukların okumaya yönelik olumlu tutumlarının da azaldığını söylenebilir. ABD Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council) çocukların okumaya yönelik tutumları üzerinde etkili olabilecek bazı tutum ve davranışları şu listelemiştir (Temple ve diğerleri, 2005; Akt. Başaran ve Ateş, 2009, 78).

- Okuryazarlığa verilen değer: Okumanın değerine varan çocuk kendilerine kitap okunan ve okuma konusunda teşvik edilen çocuklardır.
- Başarıya vurgu: Çocukların iyi birer okuyucu olmasını sağlamak için anne babalar çocukların başarılarıyla ilgili beklentilerini belirtmeleri gerekir. Onlara bu bağlamda yönergeler vererek ve onların okuma ilgilerini karşılamaları gerekir.
- Okumayla ilgili materyalle ulaşılabilirlik durumu ve materyallerin kullanılabilirliği: Evde çocukların rahatça elde edebileceği yerlerde seviyelerine uygun çocuk kitapları ve diğer okuma-yazma materyallerini buldurmalıdır. Böylece çocukların okuryazarlık deneyimlerini artırmayı sağlarlar.
- Çocuklara okuma: Anne babalar çocuklarına özellikle de okul öncesi dönemlerde, uykudan önce bol bol kitap okumalıdır. Böylece çocuklarının okumaya yönelik tutumlarını artırabilirler.

Gerçek okuma severliğin okuma alışkanlığının ötesinde bir tutum olduğunu savunan Özdemir (1983) bunun birtakım kitaplara alışmak olduğunu, bir tür tiryakilik oluşturma olduğunu belirtmiştir. Seitz (2010)'a göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuma performanslarını önemli derecede etkilemektedir.

Yapılan birçok çalışma ilköğretim yıllarında yapılan okumanın, çocuğun okumaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Başaran ve Ateş, 2009; Akkaya, 2011; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2011; Kocaaraslan, Akyol ve Güneş, 2016; Bayraktar, 2017; Kızıldaş, 2018; Erdoğan ve ark. 2018; Genç, 2018).

Çocuk, okuma alışkanlığını önce ailesinde daha sonra da okul ve çevresinin okumaya yönelik tutumuyla edinebilir ve geliştirebilir (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990, 44). Çocuğun okuma alışkanlığını sürekli ve istikrarlı bir şekilde gerçekleştirmesi için kişinin okumayı bir gereksinim olarak algılaması gerekmektedir (Devrimci Künyeli, 1993, 8).

#### 2.4. Tutum Motivasyon İlişkisi

Tutumun yapısı, motivasyondan iki yönüyle farklılaşır. İlk olarak tutumda bir motivasyonun (motivin-güdü)<sup>1</sup> varlığı mevcut değildir. Sadece belli bir motivasyonun ortaya çıkma olasılığını gösterir. İkinci olarak ise tutumlar kendilerine hastır. Yani belli konulara yöneliktir. Motivasyon ise belli hedeflere yöneliktir. Bunlara amaca has tutum da denilebilir. Yani amaca ulaşılnca ortadan kalkmaktadır. Oysa tutumlar motivasyondan farklı olarak kalıcıdır. Bir nesneye karşı bir tutum mevcutken aynı nesneye karşı birden fazla motivasyon oluşturulabilir. Motivasyonları doğrudan doğruya gözlemleyemeyiz ancak gözlemlenebilen davranışlardan çıkarılabiliriz ya da genel davranışlara dayanarak sonuca varabiliriz. Kısaca davranışı yönlendiren uyarıcılar dıştan ve organizmadan gelen uyarıcılardır. Bu uyarıcılar kontrol eder ve kontrolleri belirtmek için de motivasyon kelimesi kullanılır. Motivasyonlar biyojenik, sosyojenik ve psikojenik olabilir (İnceoğlu, 2011, 193-194). Yapılan araştırmalara göre motivasyon için daha kısa vadeli davranışı etkileyen yönelimler, tutum için ise daha uzun vadeli davranışı etkileyen yönelimler diyebiliriz. Yani motivasyonu değiştirmek kısa vadeli daha kolayken, tutumları değiştirmek daha zordur ve tutum oluşturmak daha çok zaman alır diyebiliriz.

---

<sup>1</sup> Yararlanılan kaynaktan motiv (güdü) olarak verilen kavram bütünlük oluşturması açısından bu kısımda da motivasyon kelimesi ile ifade edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 3.1.Konu ile İlgili Olarak Yapılan Çalışmalar

Arıcı (2018) “Okuma Eğitimi” adlı kitabında ilkokul 4. sınıfa giden öğrencilerden kız öğrencilerinin, erkek öğrencilerden okuma yönünden daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Erdoğan ve ark (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında yaratıcı dramın öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu etkilediğini, okumaya yönelik tutumlarını ise bir değişiklik yaratmadığı sonucuna varmıştır. Bu durum motivasyonun kısa vadeli hemen etki edebildiği ama tutum için daha uzun bir süreye ihtiyaç olduğunu gösteriyor olabilir.

Gençer (2018) 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında etkinlik temelli işlenen okuma becerileri dersinin öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir artış sağladığını fakat okuma becerileri dersinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinde, okuduğunu anlamada ve çözümlene becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Gök (2018) “Başlangıç Düzeyi Okuyucuların Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnançlarının Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında ebeveyn okuma inançlarının düzeylerinin ve başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Fakat aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özdemir ve Şerbetçi (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmasında öğrencilerin genel okuma tutumlarını yüksek bulmuşlardır. Fakat Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma tutumları daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin bir yılda ders dışı okudukları kitap sayısı ile okuma tutumu arasında orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kızıldaş (2018) ve Kuşdemir (2018) ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında cinsiyet açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarının daha fazla olduğunu bulmuştur. Sosyoekonomik düzey açısından ise üst düzey sosyoekonomik seviyeye sahip öğrencilerin daha yüksek okuma



tutumuna sahip olduğu belirtilmektedir (Kızıldaş (2018). Kuşdemir (2018) ise öğrencilerin okumaya yönelik tutumları anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini de belirtmiştir.

Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) çalışmalarında içsel motivasyonun, okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği; dışsal motivasyonun ise okuma akıcılığı üzerinden okuduğunu anlamayı dolaylı yoldan etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bayraktar (2017) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında okuma tutum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Yine kız öğrencilerin okuma tutumu daha yüksek çıkmıştır.

Okur (2017) yüksek lisans çalışmasında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ve okur öz algı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Fakat öğrencilerin dışsal okuma motivasyonları içsel okuma motivasyonlarından daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuş ve kız öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyonları erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre okuma motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Kocaaraslan, Akyol ve Güneş (2016) yaptıkları deney çalışmasında, öğrencilere zihinsel imaj oluşturma öğretimi vermişlerdir. Bu öğretimi alan deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre okuma tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Gür Erdoğan ve Demir (2016) makale çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre; evde kitaplık bulunan öğrencilerin kitaplıkları olmayan öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okumaya tutum yüksek olan bireylerin kitap okuma sıklığının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen anne baba eğitimi ve aile gelir seviyesi gibi değişkenlerin öğrencilerin okuma tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Yıldız ve Kaman (2016) çalışmalarında kız öğrencilerin eğlence amaçlı okumaya yönelik tutum düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtilirken, akademik okumaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmişlerdir.



Ataş (2015) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin okuma motivasyonlarını cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonunun cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değiştiğini fakat sosyoekonomik durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Kız öğrencilerin okuma motivasyonu erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. 2. Sınıf öğrencilerin okuma motivasyonu 4. Sınıf öğrencilerin okuma motivasyonundan daha yüksektir. Ayrıca öğrencileri hikaye türündeki kitapları bilgilendirici türdeki kitaplara göre daha çok tercih etmektedirler.

Katrancı (2015) çalışmasında öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu, cinsiyet açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kitap okuma motivasyonuna sahip olduğunu, anne baba öğrenim düzeyine göre kitap okuma motivasyonunun değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine ait bir kitaplığa sahip olma durumunun kitap okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini, kitap okuma motivasyonunun yüksek olması Türkçe dersi akademik başarısının %9'unu açıkladığını tespit etmiştir.

Kurnaz ve Yılmaz (2015)'in araştırmalarının bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları yüksektir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, okunan kitap sayısı, anne-babaların evde kitap okumaları, internet kullanmaları değişkenlerin öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılar yaratmıştır. Kız öğrencilerin okuma motivasyonları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Sekizinci sınıf ayrı tutulduğunda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin okuma motivasyon düzeyleri düşmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ve son bir yıl içerisinde okunan kitap sayısındaki artışın okuma motivasyonuna olumlu katkı sağladığı yine anne babanın evde kitap okumasının da öğrencilerin okuma motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

Ogurlu (2014) çalışmasını özel yetenekli öğrencilerle yürütmüş ve bu öğrencilerin okumaya erken başladıkları ve okumaya karşı ilgilerinin ve okuma tutumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu öğrencilerin orta ve üst grup okuyucu olduklarını, okurken gizem ve bilim kurgu tarzı kitapları tercih ettiklerini çalışmasında belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin tercihlerine göre kitap okudukları ifade edilmiştir.

Bozkurt (2013) yüksek lisans çalışmasının bulgularına göre cinsiyet değişkeni ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, çevresindekilerden en çok

kitap okuyan kişiye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine aynı çalışmaya göre ailenin kitap alma durumu değişkeni ile dışsal motivasyonun tanınma, sosyal ve uyum alt boyutları arasında anlamlı farklılık görüldüğü belirtilmiştir. Son olarak okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu ve alt boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır.

Karasu (2013) doktora çalışmasında deney çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında akıcı okuma yönünden anlamlı farklılık bulunmuş, diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmaya göre öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini incelendiğinde diyaloga bağlı öğretim stratejilerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Yıldız (2013a) çalışmasında okuma motivasyonunun akıcı okuma ve okuduğunu anlamının 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının üzerinde %61 etkili olduğunu ve yine Yıldız (2013b) başka bir çalışmada da, içsel ve dışsal motivasyonun sınıf seviyesi ilerledikçe düştüğünü belirtmiştir. Ayrıca dışsal motivasyonun kız öğrencilerin okumaya yönelmelerinde daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Yıldız (2010) doktora çalışmasında okuduğunu anlama anlamında sadece bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Balcı, Uyar ve Büyükikiz (2012) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyoekonomik çevrenin okuma tutumunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadı sonucuna varmışlardır. Kitap okumaya ayrılan zaman ile okuma tutumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuma tutumu orta seviyenin üzerinde çıkmıştır.

Öztürk ve İleri Aydemir (2012) çalışmalarında günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu artırdığını fakat anne babanın kitap okuyup okumaması öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını belirtmişlerdir.

Ülper (2011) çalışmasında öğretmen, aile, arkadaş, kitap, ortam ve etkinlik değişkenlerinin öğrencilerde okuma isteği yaratma açısından belirleyici bir etken olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca tüm bu etmenlerin en çok ilköğretim birinci kademe

öğrencileri üzerinde etkili olduğunu, cinsiyet yönünden de "kitap" ve "etkinlik boyutu" haricinde kızların erkeklerden daha çok güdüye sahip olduğunu belirtmiştir.

Yıldız (2011) çalışmasında içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Dışsal motivasyonun ise rekabet faktörü hariç anlamayı olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin okulda daha çok dışsal motivasyondan dolayı okuduğunu, kişisel tercihlerine dayalı okumalarında ise içsel motivasyonun etkili olduğunu belirtmiştir. Okuma alışkanlıklarının anlama başarısına doğrudan etki etmediği de bir başka sonuçtur. Ayrıca Yıldız (2010) doktora tezinde "Okuma Motivasyonu" ölçeğini Türkçeye uyarlamış, alan yazına önemli bir katkı sağlamıştır. Yine aynı çalışmada içsel okuma motivasyonunun okuduğunu anlamaya doğrudan olumlu yönde etkilediğini belirtilmiştir.

Balcı (2009) çalışmasında okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Bu nedenle çocukların okuma tutumlarının artırılması çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin artmasını da sağlayacaktır. Gömleksiz (2003) kız öğrencilerin kitap okumayı sevmeye ilişkin tutumlarını erkek öğrencilere göre daha olumlu bulmuştur.

Sancı (2002) yüksek lisans çalışmasında üst grup öğrencilerle alt grup öğrencilerin okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ekonomik, sosyal ve kültürel yönden üst grup öğrencilerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

### 3.2.Konu ile İlgili Olarak Yapılan Uluslararası Çalışmalar

Hassanirokh ve Yeganehpour (2018) İngilizce öğrenen ortaokul öğrencileri üzerinde deneysel çalışma yapmışlardır ve deney grubunda yer alan öğrencilerle ders işlerken ders materyali olarak çizgi roman kullanılmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda çizgi roman ile okuma yapan öğrencilerin okuma motivasyonları yüksek bulunmuştur. İngilizce ders kitaplarında eğlenceli okuma materyalleri ile öğrencilerin İngilizce okuma motivasyonlarının artırılabilirliğini önermişlerdir.

PISA (2009, 2012, 2015) raporuna göre de kız öğrencilerin okuma becerilerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu raporlanmıştır.

Pecjak ve Peklaj (2006) araştırmalarında üçüncü ve yedinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları boyutlarını tespit etmeye çalışıp, öğrencilerin okuma başarısının ve cinsiyetin okuma motivasyonu üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öz yeterliliğin, cinsiyetin okuma başarısında etken olduğunu, öz yeterliliği düşük olan öğrencilerin okumada düşük başarı gösterip kız öğrenciler her iki boyutta da daha yüksek puan almışlardır.

PIRLS (2001) raporuna göre araştırmaya katılan tüm ülkelerde kızların okuma başarısının belirgin bir şekilde erkeklerden daha yüksek seviyede olduğunu ifade edilmiştir.

Logan ve Johnston (2008), “Okuma Beceri ve Tutumlarında Cinsiyet Farkı: Bu Farklılıkların Olduğu Alanlar” adlı çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin okuma becerileri, okuma sıklıkları ve yeterlilik inançları ile ilişkilendirilmiş, buna rağmen sadece erkek öğrencilerin okuma becerileri, okumaya ve okula karşı olan tutumları ile ilişkilendirilebilmiştir.

Martinez, Arıcak ve Jewell’in (2008) “Okuma Tutumunun ve Okuma Başarısı Üzerine Etkisi: Temporal Interaction Modeli’ne dair bir Deneme Çalışması” adlı çalışmalarında öğrencilerin okuma tutum ve okuma becerilerinin, okuma başarılarını öngördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonu ile yaş arasında anlamlı negatif yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların yaşları büyüdükçe okuma motivasyon düzeylerinin düştüğünü ifade etmişlerdir.

Wigfield ve Guthrie (1995), Wigfield ve Guthrie (1997), Baker ve Wigfield (1999) “Okuma Motivasyonu Ölçeği”ni geliştirerek, çocukların okuma

motivasyonlarıyla ilgili olduklarını düşündükleri çeşitli yapıları değerlendirmeyi amaçlanmışlardır (Akt. Yıldız, 2010, 39). Wang ve Guthrie (2004) okuma motivasyonu ölçeğini yeniden modellemişlerdir (Akt. Yıldız, 2010, 41).

Okuma motivasyonu ile ilgili araştırmaların başında gelen Wigfield ve Guthrie (1997) başka bir araştırmasında içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin daha çok okuduklarını belirtmişlerdir.

Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich (2004) araştırmalarında güçlü bilişsel becerilere sahip bir okuyucu eğer okuma motivasyonuna sahip değilse okumaya yeterince zaman ayırmayacağını belirtmişlerdir.

Schofield (1980) “Okuma Tutumu ve Başarısı: Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” adlı çalışmasında öğretmenlerin okuma tutumu ve başarı düzeylerinin öğrencilerinin de okuma tutumu ve başarı düzeylerini etkilediğini belirtmiştir.

Askov ve Fishbach (1975) “İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum üzerine inceleme” adlı çalışmalarında birinci ve üçüncü sınıfların okuma tutumları ve okuma başarısı, cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çalışma sonucu öğrenci tutumlarının Stanford Başarı Testindeki kelime okuma ile değil paragraf anlamıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Kız öğrencilerin okuma düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Başarı düzeyi sabit olduğunda sınıf düzey farkının tutum ile önemli düzeyle ilişkili olduğu bulunmamıştır. Tutum düzeyleri bahar döneminden güz dönemine kadar sabit kalmıştır.

Hayes (2000), McKenna ve diğerleri (2012), Schatz ve Krashen (2006) öğrencilerin okuma yönelik tutumları hakkında yaptıkları araştırmalarda sınıf seviyesi yükseldikçe okuma tutumlarının da azaldığı sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Baki, 2017, 377).

## 4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, verileri toplama araçları, ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerine son olarak da verilerin analizine yer verilmiştir.

### 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel veri analizine dayalı betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma “verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir biçimde tanımlar.” Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye çalışır. Araştırmada kullanılan bu model, geçmişte var olan ya da halen devam eden bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymak temel amaçtır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tam ve dikkatli bir biçimde tanımlanmaya çalışılır (Büyüköztürk, 2006; Karasar, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin var olan özelliklerine ilişkin herhangi bir değişme yapmaksızın veriler toplanmış, var olan durumun ne olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Araştırma, genel tarama modellerinden kesitsel tarama modeline uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Kesitsel tarama modeli değişkenlerin anlık olarak bir kez ölçüldüğü bir modeldir. Bu bağlamda öğrencilere dağıtılan üç bölümlük anket ile beraber cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, çocuğun okul öncesi eğitimi alıp almaması, evlerinde bir kitaplık bulunup bulunmaması değişkenlerine göre öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumları incelenerek kendi koşullarında betimlenmeye çalışılmış; öğrencilerin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki saptanmıştır.

### 4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Esenler İlçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 21 tane ilkokulun 4. sınıflarında e-okula kayıtlı 7919 öğrenci oluşturmaktadır.<sup>2</sup> Araştırmanın çalışma grubunu ise, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve akademik başarıları dikkate alınarak seçilen 8 okulda eğitim öğrenim gören 4. öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin sosyoekonomik ve bilgi karneleri okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin verdiği bilgilere göre belirlenmiştir. Örneklem grubunun evreni

<sup>2</sup> Verilerin toplandığı okullar şunlardır; Atatürk İlkokulu, Atışalanı İsmetpaşa İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Hasip Dinçsoy İlkokulu, Ressam Şevket Dağ İlkokulu, Engin Can Güre İlkokulu, Yunus Emre İlkokulu, Dr. İlhamı Faydagör İlkokulu

yansıtacağı düşünülerek rastgele örneklem yöntemi ile her okuldan sınıf mevcutlarına göre üç ya da dört sınıf seçilmiştir. Araştırmaya kaynaştırma öğrencileri ile yabancı uyruklu öğrenciler dahil edilmemiştir. Araştırmaya 932 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmaya yabancı uyruklu öğrenciler dahil edilmemiştir. Elde edilen verilerin 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde elde edilmiştir.

Betimsel araştırmalarda minimum %10 örneklem alınır (Gay, 1987; akt. Arlı ve Nazik, 2001, 77). Bu bağlamda çalışma grubuna evrenin %10'undan fazla veri araştırmaya dahil edilmiştir. Bu örnekleme göz yumulacak yanılğı ve seçilen güven düzeyine ilişkin kararlar, alınacak örneğin büyüklüğünü hesaplamak için yeterlidir.

### 4.3. Verileri Toplama Aracı

Bu bölümde veri toplama sürecinde kullanılan anketlere yer verilmiştir.

Veri toplama sürecinde Giresun Üniversitesi Sınıf Eğitimi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına dilekçe yazılarak Esenler ilçesindeki devlet okullarında okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine anket uygulanması için gerekli izin alınmıştır; anketler için okul müdürleriyle ve sınıf öğretmenleriyle görüşmüştür. Anketlerin açıklaması sınıf öğretmenlerine açıklanarak uygulamalarını sınıf öğretmenleri yapmıştır. Maddeler öğrencilere tek tek okunmuştur. Araştırmacının görev saatleri ile anket yapılacak öğrencilerin aynı saatlerde okullarında bulunmalarından dolayı böyle bir uygulama yapılmıştır.

Nicel araştırma içerisinde yer alan tarama yönteminde sıklıkla yararlanılan veri toplama aracı ankettir (Durmuş, 2015). Bu araştırmanın nicel verileri de üç bölümlük anket ile elde edilmiştir. Birinci bölümde değişkenleri öğrenmek araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde 21 sorudan oluşan "Okuma Motivasyonu Tutum Ölçeği", üçüncü bölümde ise 20 sorudan oluşan "Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

#### 4.3.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği

"Okuma Motivasyonu Ölçeği", Guthrie ve Wigfield (1995) tarafından geliştirilmiş çok boyutlu bir ölçektir. 11 faktör ve 54 maddeden oluşmaktadır. Wang ve Guthrie (2004) tarafından yapılan çalışma sonunda içsel ve dışsal olarak yeniden modellenmiştir. Yapılan bu araştırmada ölçeğin son hali baz alınmıştır. Ölçek Yıldız



(2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmada ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Ölçek 1'den 4' e kadar numaralandırılarak sırasıyla "benden çok farklı", "benden biraz farklı", bana biraz benziyor" ve "bana çok benziyor" olarak derecelendirilmiştir. Ölçek içsel motivasyon (ilgi, merak) ve dışsal motivasyon (tanınma, sosyal, rekabet, uyum) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur (Yıldız, 2010). Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .86 bulunmuştur.

#### **4.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği**

Dünyada en çok kullanılan okumaya yönelik tutum ölçeklerinden biri olan bu ölçek McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim 1-6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin aslı İngilizcedir. Ölçek 20 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. 1-10. maddeler okumadan zevk alma, 11-20. maddeler ise akademik okumaya ilişkin maddelerdir. Ölçek 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmiştir. Maddeler sıralanırken "çok mutlu olurum", hafif gülümserim", biraz üzgün olurum" ve "çok üzgün olurum" şeklinde duygu durumları sıralanarak tanınmış bir çizgi film karakteri olan "Garfield" görselinden yararlanılmıştır. Ölçeğin toplamından elde edilen 50 puan ölçek üzerindeki orta noktayı temsil etmektedir. "Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve güvenilirliğini sağlamak için yapılan testte Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur (Kocaarslan, 2016). Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .88 bulunmuştur.

#### **4.4. Verilerin Analizi**

Veriler toplandıktan sonra eksik olan anketler araştırmaya dahil edilmemiştir. Verilerin çözümlenmesinde Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) 22.00 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan değişkenler (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul öncesi eğitimi alıp almama durumu, evde kendilerine ait ya da ortak kullanılan kitaplığa sahip olma durumu) betimsel analizlerden yüzde (%) ve frekans (f) kullanılarak tablolar halinde verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için öncelikle



Kolmogorov- Smirnov değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle non-parametrik analizler kullanılmıştır.

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının ölçülmesi için öncelikle frekans ve yüzdeler dağılımlarına bakılmıştır. Cinsiyete göre ve evlerinde kendilerine ait ya da ortak kullanılan bir kitaplığa sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Annenin ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit için Kruskal Wallis H testi kullanılmış olup farklılıkların hangi boyutlarda olduğunu belirlemek için ise Parametrik olmayan testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi kullanılmıştır. Son olarak öğrencilerin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutum puanları arasındaki ilişkiye bakmak için Spearman Sıralı Farklar Korelasyon testi uygulanmıştır.

#### 4.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Yapılan güvenilirlik testi sonucunda bu araştırma için okuma motivasyonu ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.86 (Tablo 10), okumaya yönelik tutum ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.88 (Tablo 11) bulunmuştur. Bu katsayılar Yıldız (2010)'a ait "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve Kocaarslan (2016)'a ait "Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ndeki Cronbach Alpha değerleri ile aynı çıkmıştır. Bu durum araştırmada kullanılan ölçeklerin ve ölçmenin güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Tablo 10.** *Okuma Motivasyonu Ölçeği Cronbach Alpha Katsayısı*

Cronbach's Alpha	N
,863	21

**Tablo 11.** *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Katsayısı*

Cronbach's Alpha	N
,880	20

Kayış (2009, 403-405)'a göre:

- $\leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilir,
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu durum araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumları bazı değişkenler açısından incelenmiş ve okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler tablolara aktarılıp analizleri yapılmıştır.

Araştırmaya ait değişkenler cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitimi alıp almamaları ve evlerinde kendilerine ait ya da ortak kullanılan bir kitaplığa sahip olma durumudur. Bu değişkenlere ait tablolar aşağıdaki gibi dağılım göstermiştir.

**Tablo 12.** Öğrencilerin Cinsiyelerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	%
Kız	462	49,6
Erkek	470	50,4
Toplam	932	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya 932 öğrenci katılmıştır. Katılan bu öğrencilerin %49,6'sını kız öğrenciler, %50,4'ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Cinsiyet dengeli bir şekilde dağılmıştır.

**Tablo 13.** Annenin Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılım

Annenin Eğitim Durumu	Frekans	%
Okuryazar değil	95	10,2
İlkokul	402	43,1
Ortaokul	196	21,0
Lise	157	16,8
Üniversite	82	8,8
Toplam	932	100

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde en az yüzdeleri %8,8'lik oranla üniversite mezunu anneler ve %10,2 oranla okuryazar olmayan anneler oluşturmaktadır. Annelerin çoğunlukla ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Tüm annelerin %43,1'ini oluşturmaktadır. Bu bağlamda genel olarak annelerin eğitim seviyesinin düşük olduğu söylenebilir.

**Tablo 14.** Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım

Babanın Eğitim Durumu	Frekans	%
Okuryazar değil	50	5,4
İlkokul	328	35,2
Ortaokul	220	23,6
Lise	216	23,2
Üniversite	118	12,7
Toplam	932	100

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çoğunlukla anneler gibi ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. İlkokul mezunu babalar çoğunluğun %35,2'sini oluşturmaktadır. En az yüzdeyi ise %5,4'lük oranla okuryazar olmayan babalar oluşturmaktadır.

**Tablo 15.** Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olup Olmama Durumuna İlişkin Dağılım

Kitaplık	Frekans	%
Var	589	63,2
Yok	343	36,8
Toplam	932	100

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin %63,2'sinin evinde kitaplık bulunurken, %36,8'inin ise evinde kitaplık bulunmamaktadır. Öğrencilerin çoğunun evinde kitaplık bulunmaktadır. Fakat bu kitaplıklarda öğrencinin seviyesine uygun kitap sayıları bilinmemektedir.

**Tablo 16.** Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Durumuna İlişkin Dağılım

Okul Öncesi Eğitim	Frekans	%
Aldı	514	55,2
Almadı	418	44,8
Toplam	932	100

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin yarıdan fazlasını oluşturan %55,2'lik kısmı okul öncesi eğitimi almış olup, %44,8'lik kısmı ise okul öncesi eğitimi almamıştır.

## Alt Problemlere İlişkin Analiz Sonuçları

### 1. Alt Problem: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Ne Düzeydedir?

**Tablo 17.** Ölçeğin Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Okuma Motivasyonları Puan Ortalamaları

	N	X	SS
İçsel Motivasyon	932	3,154	,6382
Dışsal Motivasyon	932	3,167	,5562
İçsel İlgil	932	3,231	,7206
İçsel Merak	932	3,096	,7686
Dışsal Tanınma	932	3,072	,7395
Dışsal Sosyal	932	2,961	,7071
Dışsal Rekabet	932	3,239	,6656
Dışsal Uyum	932	3,442	,6839
Motivasyon Toplam	932	3,163	,5318

Ölçek 1'den 4' e kadar numaralandırılarak sırasıyla "benden çok farklı", "benden biraz farklı", bana biraz benziyor" ve "bana çok benziyor" olarak derecelendirilmiştir. Ölçek içsel motivasyon (ilgi, merak) ve dışsal motivasyon (tanınma, sosyal, rekabet, uyum) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öğrencinin puanının 4'e yaklaşması motivasyonun arttığını ifade etmektedir. Ölçeğe ilişkin bu bilgiler doğrultusunda Tablo 17 incelendiğinde motivasyon ölçeği toplam puanlarının ortalamasının 3,163 değeri ile 4'e yakın olduğu söylenebilir. Bu değer öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin olarak Dışsal motivasyon boyutunda puan ortalamasının 3,167 değeri ile içsel motivasyon puan (3,154) ortalamasından azda olsa yüksek çıkmıştır. En düşük puan ortalaması ise Dışsal motivasyona ait sosyal (2,96) olan bölümde görülmüştür.

**2. Alt Problem:** İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Cinsiyete Göre Anlamlı bir Farklılık Göstermekte midir?

**Tablo 18.** Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılım Durumu

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Motivasyon	KIZ	,100	462	,000	,940	462	,000
Toplam	ERKEK	,067	470	,000	,973	470	,000
İçsel	KIZ	,111	462	,000	,842	462	,000
Motivasyon	ERKEK	,112	470	,000	,951	470	,000
İçsel ilgi	KIZ	,152	462	,000	,887	462	,000
	ERKEK	,177	470	,000	,888	470	,000
İçsel Merak	KIZ	,163	462	,000	,699	462	,000
	ERKEK	,136	470	,000	,952	470	,000
Dışsal	KIZ	,109	462	,000	,932	462	,000
Motivasyon	ERKEK	,081	470	,000	,971	470	,000
Dışsal Tanınma	KIZ	,174	462	,000	,902	462	,000
	ERKEK	,130	470	,000	,944	470	,000
Dışsal Sosyal	KIZ	,134	462	,000	,936	462	,000
	ERKEK	,108	470	,000	,966	470	,000
Dışsal Rekabet	KIZ	,158	462	,000	,873	462	,000
	ERKEK	,116	470	,000	,938	470	,000
Dışsal Uyum	KIZ	,278	462	,000	,736	462	,000
	ERKEK	,211	470	,000	,852	470	,000

Tablo 18 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$ 'tir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Tablo 18'deki değerler göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Cinsiyete Göre Anlamlı bir Farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 19.** Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Motivasyon	Kız	462	526,50	243243,50	80849,50	0,000
	Erkek	470	407,52	191534,50		
İçsel Motivasyon	Kız	462	492,77	227661,50	96431,50	,003
	Erkek	470	440,67	207116,50		
İçsel Merak	Kız	462	509,65	235457,00	88636,00	,000
	Erkek	470	424,09	199321,00		
İçsel ilgi	Kız	462	465,27	214955,50	108002,50	<b>,888</b>
	Erkek	470	467,71	219822,50		
Dışsal Motivasyon	Kız	462	536,70	247954,00	76139,00	,000
	Erkek	470	397,50	186824,00		
Dışsal Tanınma	Kız	462	525,56	242810,00	81283,00	,000
	Erkek	470	408,44	191968,00		
Dışsal Sosyal	Kız	462	527,12	243528,00	81283,00	,000
	Erkek	470	406,91	191250,00		
Dışsal Rekabet	Kız	462	517,37	239026,50	85066,50	,000
	Erkek	470	416,49	195751,50		
Dışsal Uyum	Kız	462	521,11	240752,00	83341,00	,000
	Erkek	470	412,82	194026,00		

Tablo 19'a göre içsel motivasyon alt boyutu olan ilgi boyutu hariç tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p < ,05$ ). İçsel motivasyonun ilgi alt boyutunda anlamlı bir fark çıkmaması Yıldız (2010)'ın çalışması ile de paralellik göstermektedir. Motivasyon puanlarının sıra ortalamalarında, içsel motivasyon, içsel motivasyon alt boyutlarından; merak alt boyutlarında farklılık kızlar lehine çıkmıştır. Kız öğrencilerin içsel motivasyonları

erkek öğrencilerin içsel motivasyonlarından daha yüksek çıkmıştır. Yine içsel motivasyonun alt boyutundan olan merak alt boyutu incelendiğinde kızların merak alt boyutu erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

Dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonun alt boyutlarından olan; tanıma, sosyal, rekabet ve uyum boyutlarında farklılık kızlar lehine çıkmıştır. Yani kız öğrencilerin dışsal motivasyonu da erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Dışsal motivasyona ait olan tanıma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutların incelendiğinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek dışsal motivasyon puanına sahiptir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı fark olduğu söylenebilir.

### 3. Alt Problem: İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları annenin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 20.** Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Dağılım Durumu

	Anne eğitim	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Motivasyon Toplam	Okur Yazar	,068	95	,200*	,979	95	,124
	Değil						
	İlkokul	,100	402	,000	,954	402	,000
	Ortaokul	,077	196	,007	,945	196	,000
	Lise	,129	157	,000	,918	157	,000
İçsel Motivasyon	Okur Yazar	,126	82	,002	,959	82	,011
	Değil						
	Okur Yazar	,096	95	,031	,964	95	,011
	Değil						
	İlkokul	,123	402	,000	,954	402	,000
İçsel ilgi	Ortaokul	,149	196	,000	,759	196	,000
	Lise	,128	157	,000	,910	157	,000
	Okur Yazar	,148	82	,000	,915	82	,000
	Değil						
	Okur Yazar	,150	95	,000	,920	95	,000
İçsel Merak	Değil						
	İlkokul	,158	402	,000	,902	402	,000
	Ortaokul	,171	196	,000	,874	196	,000
	Lise	,214	157	,000	,844	157	,000
	Okur Yazar	,188	82	,000	,857	82	,000
Dışsal Motivasyon	Değil	,148	95	,000	,956	95	,003
	İlkokul	,149	402	,000	,943	402	,000
	Ortaokul	,217	196	,000	,591	196	,000
	Lise	,145	157	,000	,924	157	,000
	Okur Yazar	,140	82	,000	,921	82	,000
Dışsal Tanınma	Değil	,065	95	,200*	,979	95	,127
	İlkokul	,103	402	,000	,948	402	,000
	Ortaokul	,106	196	,000	,957	196	,000
	Lise	,116	157	,000	,920	157	,000
	Okur Yazar	,110	82	,016	,962	82	,015
Dışsal Tanınma	Okur Yazar	,133	95	,000	,937	95	,000
	Değil						
	İlkokul	,155	402	,000	,926	402	,000



Dışsal Sosyal	Ortaokul	,156	196	,000	,927	196	,000
	Lise	,198	157	,000	,885	157	,000
	Üniversite	,127	82	,002	,928	82	,000
	Okur Yazar	,089	95	,059	,964	95	,011
	Değil						
Dışsal Rekabet	İlkokul	,128	402	,000	,946	402	,000
	Ortaokul	,130	196	,000	,950	196	,000
	Lise	,142	157	,000	,945	157	,000
	Üniversite	,141	82	,000	,948	82	,002
	Okur Yazar	,143	95	,000	,948	95	,001
Dışsal Uyum	Değil						
	İlkokul	,144	402	,000	,909	402	,000
	Ortaokul	,137	196	,000	,909	196	,000
	Lise	,184	157	,000	,874	157	,000
	Üniversite	,156	82	,000	,919	82	,000
	Okur Yazar	,191	95	,000	,849	95	,000
	Değil						
	İlkokul	,235	402	,000	,795	402	,000
	Ortaokul	,213	196	,000	,829	196	,000
	Lise	,241	157	,000	,768	157	,000
	Üniversite	,267	82	,000	,734	82	,000

Tablo 20 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$ ' tir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Tablo 20'deki değerler göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir.

**Tablo 21.** Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne eğitim	N	Sıra Ortalamaları	Sd	X <sup>2</sup>	P
Motivasyon	Okuryazar değil	95	362,98	25,69	4	,000
	İlkokul	402	449,57			
	Ortaokul	196	493,76			
	Lise	157	523,96			
	Üniversite	82	494,25			
İçsel Motivasyon	Okuryazar değil	95	387,20	26,04	4	,000
	İlkokul	402	437,05			
	Ortaokul	196	499,18			
	Lise	157	526,23			
	Üniversite	82	510,29			
İçsel İlgi	Okuryazar değil	95	416,06	17,22	4	,002
	İlkokul	402	439,76			
	Ortaokul	196	485,78			
	Lise	157	523,52			
	Üniversite	82	500,77			
İçsel Merak	Okuryazar değil	95	383,02	21,46	4	,000
	İlkokul	402	444,26			
	Ortaokul	196	502,05			
	Lise	157	513,39			
	Üniversite	82	497,49			
Dışsal Motivasyon	Okuryazar değil	95	369,55	19,35	4	,001
	İlkokul	402	457,09			
	Ortaokul	196	485,74			

	Lise	157	514,82			
	Üniversite	82	486,45			
Dışsal Tanınma	Okuryazar değil	95	399,39	11,25	4	,002
	İlkokul	402	458,65			
	Ortaokul	196	486,50			
	Lise	157	507,17			
	Üniversite	82	457,06			
Dışsal Sosyal	Okuryazar değil	95	412,17	7,12	4	,129
	İlkokul	402	457,09			
	Ortaokul	196	481,80			
	Lise	157	492,47			
	Üniversite	82	489,27			
Dışsal Rekabet	Okuryazar değil	95	364,75	19,32	4	,001
	İlkokul	402	460,32			
	Ortaokul	196	487,16			
	Lise	157	506,41			
	Üniversite	82	488,84			
Dışsal Uyum	Okuryazar değil	95	414,37	8,45	4	,076
	İlkokul	402	463,58			
	Ortaokul	196	456,45			
	Lise	157	497,01			
	Üniversite	82	506,80			

Tablo 21 incelendiğinde annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu bağlamda anne eğitim düzeyinin okuma motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Annenin eğitimin durumuna göre içsel motivasyon ve alt boyutları olan ilgi ve merak boyutlarında, dışsal motivasyon ve alt boyutları olan tanınma ve rekabet alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Parametrik olmayan testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi kullanılmıştır. Fakat anne eğitim düzeyinin dışsal motivasyonun alt boyutu olan sosyal ve uyum boyutlarında anlamlı bir fark yarattığı görülmemiştir.

**Tablo 22.** Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu

Eğitim Düzeyi	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Okuryazar değil- İlkokul	- 86,592	30,694	- 2,821	, 005	<b>,048</b>
Okuryazar değil- Ortaokul	- 130,784	33,637	- 3,888	, 000	<b>,001</b>
Okuryazar değil- Üniversite	- 131,271	40,558	- 3,237	, 001	<b>,012</b>
Okuryazar değil- Lise	- 160,980	34,974	- 4,603	, 000	<b>,000</b>
İlkokul- Ortaokul	- 44,192	23,440	- 1,885	, 059	,594
İlkokul- Üniversite	- 44,679	32,603	- 1,370	, 171	1,000
İlkokul- Lise	- 74,388	25,322	- 2,938	, 003	<b>,033</b>
Ortaokul- Üniversite	- ,487	35,387	- ,014	, 989	1, 000
Ortaokul- Lise	- 30,196	28,818	- 1,048	, 295	1,000
Üniversite- Lise	- 29,709	36,660	,810	, 418	1,000

Motivasyon boyutunda hangi gruplar arasında farklılık olup olmadığı anlamak için yapılan Parametrik olmayan testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi sonuçlarına göre tabloda blod ile yazılmış kısımlar arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Tablo 22'ye göre annelerin eğitim düzeyleri birbiri ile kıyaslandığında annesi ilkökul mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar, lise mezunu olanlar, üniversite mezunu olanlar okuryazar olmayanlara göre; lise mezunu olanlar ise ilkökul mezunu olanlara göre daha yüksek okuma motivasyonu puanı sahip olmuşlardır.

**Tablo 23.** Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu

Eğitim Düzeyi	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Okuryazar değil- İlkokul	- 49,849	30,608	- 1,629	,103	1, 000
Okuryazar değil- Ortaokul	- 111,976	33,542	- 3,338	,001	<b>,008</b>
Okuryazar değil- Üniversite	- 123,093	40,444	- 3,044	,002	<b>,023</b>
Okuryazar değil- Lise	- 139,029	34,876	- 3,986	,000	<b>,001</b>
İlkokul- Ortaokul	- 62,128	23,375	- 2,658	,008	,079
İlkokul- Üniversite	- 73,244	32,512	- 2,253	,024	,243
İlkokul- Lise	- 89,181	25,251	- 3,532	,000	<b>,004</b>
Ortaokul- Üniversite	- 11,117	35,288	- ,315	,753	1, 000
Ortaokul- Lise	- 27,053	28,737	- ,941	,347	1,000
Üniversite- Lise	- 15,937	36,558	,436	,663	1,000

İçsel motivasyon alt boyutlarında hangi gruplar arasında farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan Parametrik Olmayan Testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi sonucunda Tablo 23'e göre blokları yazılı olan kısımlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Tablo 21'deki sıra ortalamalarına bakıldığı zaman; anneleri ortaokul mezunu olanlar, lise mezunu olanlar ve üniversite mezunu olanlar okuryazar olmayanlara göre, lise mezunu olanlar da ilkököl mezunu annelere göre yüksek puan almıştır. Bu bağlamda yüksek eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının, daha düşük eğitim seviyesine sahip olan annelerin çocuklarına göre daha fazla içsel okuma motivasyonuna sahiptir denilebilir. Yani annelerin eğitim düzeyi ile çocukların içsel okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Dışsal motivasyon boyutunda hangi gruplar arasında farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan Parametrik olmayan testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi sonucunda göre:

**Tablo 24.** Öğrencilerin Dışsal Motivasyonlarının Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu

Eğitim Düzeyi	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Okuryazar değil- İlkokul	- 87,546	30,681	- 2,853	,004	<b>,043</b>
Okuryazar değil- Ortaokul	- 116,192	33,622	- 3,456	,001	<b>,005</b>
Okuryazar değil- Üniversite	- 116,898	40,540	- 2,883	,004	<b>,039</b>
Okuryazar değil- Lise	- 145,268	34,959	- 4,155	,000	<b>,000</b>
İlkokul- Ortaokul	- 28,647	23,430	- 1,223	,221	1,000
İlkokul- Üniversite	- 29,352	32,589	- ,901	,368	1,000
İlkokul -Lise	- 57,722	25,311	- 2,280	,023	,226
Ortaokul- Üniversite	- ,705	35,372	- ,020	,984	1, 000
Ortaokul- Lise	- 28,370	28,806	- 1,009	,313	1,000
Üniversite- Lise	- 15,937	36,645	,774	,439	1,000

Tablo 24'e göre annenin eğitim durumuna göre bölümler arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini anlamak için Tablo 21'deki sıra ortalamalarına bakılır. Tablo 21'e göre, annesi ilkokul mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar, lise mezunu olanlar ve üniversite mezunu olanlar, okuryazar olmayan annelere göre daha yüksek dışsal okuma motivasyonu puanına sahiptir. Bu bağlamda anneleri okuma yazma bilmeyen öğrencilerin daha düşük dışsal motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Yani annelerin eğitim düzeyi ile çocukların dışsal okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

**4.Alt Problem:** İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?

**Tablo 25.** Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Dağılım Durumu

	Baba eğitim	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statist ic	df	Sig.	Statist ic	df	Sig.
Motivasyon toplam	Okuryazar	,101	50	,200*	,953	50	,045
	değil						
	İlkokul	,091	328	,000	,964	328	,000
	Ortaokul	,108	220	,000	,939	220	,000
	Lise	,088	216	,000	,955	216	,000
İçsel Motivasyon	Okuryazar	,098	118	,008	,918	118	,000
	değil						
	İlkokul	,145	50	,010	,938	50	,011
	Ortaokul	,104	328	,000	,965	328	,000
	Lise	,127	220	,000	,926	220	,000
İçsel İlgi	Okuryazar	,126	216	,000	,940	216	,000
	değil						
	İlkokul	,203	118	,000	,702	118	,000
	Ortaokul	,148	50	,008	,940	50	,014
	Lise	,154	328	,000	,907	328	,000
İçsel Merak	Okuryazar	,176	220	,000	,873	220	,000
	değil						
	İlkokul	,161	216	,000	,880	216	,000
	Ortaokul	,208	118	,000	,820	118	,000
	Lise	,160	50	,003	,941	50	,015
Dışsal Motivasyon	Okuryazar	,143	328	,000	,952	328	,000
	değil						
	İlkokul	,151	220	,000	,918	220	,000
	Ortaokul	,140	216	,000	,932	216	,000
	Lise	,259	118	,000	,549	118	,000
Dışsal Tanınma	Okuryazar	,092	50	,200*	,945	50	,021
	değil						
	İlkokul	,108	328	,000	,959	328	,000
	Ortaokul	,112	220	,000	,936	220	,000
	Lise	,114	216	,000	,944	216	,000
	Okuryazar	,111	118	,001	,952	118	,000
	değil						
	Okuryazar	,127	50	,044	,955	50	,058
	değil						

	İlkokul	,148	328	,000	,935	328	,000
	Ortaokul	,184	220	,000	,893	220	,000
	Lise	,165	216	,000	,911	216	,000
	Üniversite	,132	118	,000	,942	118	,000
Dışsal Sosyal	Okuryazar	,108	50	,200*	,958	50	,074
	değil						
	İlkokul	,119	328	,000	,954	328	,000
	Ortaokul	,114	220	,000	,940	220	,000
	Lise	,149	216	,000	,944	216	,000
	Üniversite	,102	118	,004	,948	118	,000
Dışsal Rekabet	Okuryazar	,171	50	,001	,940	50	,013
	değil						
	İlkokul	,137	328	,000	,920	328	,000
	Ortaokul	,157	220	,000	,900	220	,000
	Lise	,164	216	,000	,893	216	,000
	Üniversite	,180	118	,000	,902	118	,000
Dışsal Uyum	Okuryazar	,194	50	,000	,862	50	,000
	değil						
	İlkokul	,233	328	,000	,801	328	,000
	Ortaokul	,228	220	,000	,808	220	,000
	Lise	,226	216	,000	,794	216	,000
	Üniversite	,279	118	,000	,739	118	,000

Tablo 25 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Dışsal motivasyonun sosyal boyutu hariç diğer tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$ . Fakat bu ciddi bir değişiklik yaratmadığı için yukarıdaki değerler de göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır.

**Tablo 26.** Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P
Motivasyon Toplam	Okuryazar değil	50	315,84	4	26,01	,000
	İlkokul	328	440,75			
	Ortaokul	220	486,74			
	Lise	216	492,65			
	Üniversite	118	516,31			
İçsel Motivasyon	Okuryazar değil	50	332,67	4	27,37	,000
	İlkokul	328	434,22			
	Ortaokul	220	484,53			
	Lise	216	491,69			
	Üniversite	118	533,21			
İçsel İlgi	Okuryazar değil	50	358,26	4	22,36	,000
	İlkokul	328	440,00			
	Ortaokul	220	466,47			
	Lise	216	492,72			
	Üniversite	118	538,09			
İçsel Merak	Okuryazar değil	50	336,41	4	20,12	,000
	İlkokul	328	442,61			
	Ortaokul	220	494,58			
	Lise	216	483,92			
	Üniversite	118	503,78			
Dışsal Motivasyon	Okuryazar değil	50	332,44	4	19,21	,001
	İlkokul	328	445,37			
	Ortaokul	220	488,10			
	Lise	216	490,04			
	Üniversite	118	498,69			
Dışsal Tanınma	Okuryazar değil	50	351,79	4	14,43	,006
	İlkokul	328	448,61			
	Ortaokul	220	488,83			
	Lise	216	491,80			
	Üniversite	118	476,89			
Dışsal Sosyal	Okuryazar değil	50	372,42	4	9,06	,060
	İlkokul	328	454,22			
	Ortaokul	220	484,91			
	Lise	216	475,25			
	Üniversite	118	490,15			
Dışsal Rekabet	Okuryazar değil	50	331,80	4	20,34	,000
	İlkokul	328	444,27			
	Ortaokul	220	486,23			
	Lise	216	491,374			
	Üniversite	118	503,04			
Dışsal Uyum	Okuryazar değil	50	401,86	4	5,85	,210
	İlkokul	328	459,24			
	Ortaokul	220	464,14			
	Lise	216	475,97			
	Üniversite	118	501,13			



Tablo 26'ya göre uyum ve sosyal alt boyutlar hariç diğer alt boyutlarda babanın eğitim durumuna bağlı olarak öğrencilerin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yani babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin içsel okuma motivasyonları ve alt boyutları olan ilgi ve merak boyutları açısından okuma motivasyon düzeyleri değişmektedir. Dışsal okuma motivasyonları ise tanınma ve rekabet alt boyutları açısından farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için Parametrik olmayan testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi kullanılmıştır.

Motivasyon toplam puanlarında hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Parametrik olmayan testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi sonuçları şu şekildedir.

**Tablo 27.** Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi

Eğitim Düzeyi	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Okuryazar değil- İlkokul	- 124,910	40,849	- 3,058	,002	<b>,022</b>
Okuryazar değil- Ortaokul	- 170,896	42,154	- 4,054	,000	<b>,001</b>
Okuryazar değil- Üniversite	- 176,813	42,226	- 4,187	,000	<b>,000</b>
Okuryazar değil- Lise	- 200,474	45,403	- 4,415	,000	<b>,000</b>
İlkokul- Ortaokul	- 45,986	23,448	- 1,961	,050	,499
İlkokul- Üniversite	- 51,903	23,577	- 2,201	,028	,277
İlkokul -Lise	- 75,564	28,883	- 2,616	,009	,089
Ortaokul- Üniversite	- 5,916	25,773	- ,230	,818	1,000
Ortaokul- Lise	-29,577	30,702	- ,963	,335	1,000
Üniversite- Lise	- 23,661	30,801	,768	,442	1,000

Tablo 27'ye göre blod yazılmış olan gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için Tablo 26'daki sıra ortalamalarına bakılır. Sıra ortalaması yüksek olan grup lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmış sayılır. Tablo 26'daki sıra ortalamasına göre de babası ilkokul mezunu

olanlar, ortaokul mezunu olanlar, lise mezunu olanlar ve üniversite mezunu olan babası okuryazar olmayanlara göre yüksek okuma motivasyonuna sahip olmuştur. Bu durumda babanın eğitim seviyesinin öğrencilerin okuma motivasyonunu etkilediği, babanın okuryazar olmaması öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumsuz etkiledikleri söylenebilir. Çünkü babası okuryazar olmayan öğrencilerin okuma motivasyonları düşük çıkmıştır.

İçsel motivasyon alt boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılmış Parametrik olmayan testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi sonuçları;

**Tablo 28.** Öğrencilerin İçsel Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu

Eğitim Düzeyi	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Okuryazar değil- İlkokul	- 101,554	40,734	- 2,493	,013	<b>,127</b>
Okuryazar değil- Ortaokul	- 151,855	42,036	- 3,612	,000	<b>,003</b>
Okuryazar değil- Üniversite	- 159,018	42,108	- 3,776	,000	<b>,002</b>
Okuryazar değil- Lise	- 200,542	45,276	- 4,429	,000	<b>,000</b>
İlkokul- Ortaokul	- 50,301	23,382	- 2,151	,031	,315
İlkokul- Üniversite	- 57,463	23,511	- 2,444	,015	,145
İlkokul- Lise	- 98,988	28,802	- 3,437	,001	,006
Ortaokul- Üniversite	- 7,162	25,701	- ,279	,780	1,000
Ortaokul- Lise	-48,687	30,616	- 1,590	,112	1,000
Üniversite- Lise	- 41,524	30,714	-1,352	,176	1,000

Tablo 28'e göre blod yazılmış gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için Tablo 21'deki sıra ortalamalarına bakılır. Yüksek olanın lehinedir. Bu durumda babası ilkokul mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar, lise mezunu olanlar ve üniversite mezunu olanlar çocuklar, babası okuryazar olmayan çocuklara göre daha yüksek içsel motivasyon puanına sahiptir. Dolayısıyla babanın okuryazar olmaması öğrencilerin içsel motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Dışsal motivasyon alt boyutunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Parametrik olmayan testler: İki ya da daha fazla bağımsız örneklem testi sonuçları;

**Tablo 29.** Öğrencilerin Dışsal Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Bağımsız Örneklem Testi Sonucu

Eğitim Düzeyi	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Okuryazar değil- İlkokul	- 112,926	40,831	- 2,766	,006	,057
Okuryazar değil- Ortaokul	- 155,660	42,136	- 3,694	,000	,002
Okuryazar değil- Üniversite	- 157,602	42,208	- 3,734	,000	,002
Okuryazar değil- Lise	- 166,246	45,383	- 3,663	,000	,002
İlkokul- Ortaokul	- 42,734	23,567	- 1,823	,068	,683
İlkokul- Üniversite	- 44,676	23,567	- 1,896	,058	,580
İlkokul- Lise	- 53,321	28,871	- 1,847	,065	,648
Ortaokul- Üniversite	- 1,942	25,762	- ,075	,940	1,000
Ortaokul- Lise	-10,586	30,688	- ,345	,730	1,000
Üniversite- Lise	- 8,645	30,788	- ,281	,779	1,000

Tablo 29'a göre blod yazılmış gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için Tablo 26'daki sıra ortalamalarına bakılır. Yüksek olan lehinedir. Buna göre öğrencilerin babası ortaokul mezunu olanlar, lise mezunu olanlar ve üniversite mezunu olanlar, babası okuryazar olmayana göre daha yüksek dışsal motivasyon puanına sahiptir. Babanın okuryazar olmaması öğrencilerin dışsal okuma motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

**5. Alt Problem:** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 30.** Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamaları Değişkenine Göre Normallik Dağılım Durumu

	Okul.Ö.Eğ	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Motivasyon Toplam	Aldı	,083	514	,000	,963	514	,000
	Almadı	,095	418	,000	,951	418	,000
İçsel Motivasyon	Aldı	,107	514	,000	,862	514	,000
	Almadı	,126	418	,000	,945	418	,000
Dışsal Motivasyon	Aldı	,096	514	,000	,956	514	,000
	Almadı	,105	418	,000	,950	418	,000
İçsel ilgi	Aldı	,177	514	,000	,876	514	,000
	Almadı	,164	418	,000	,901	418	,000
İçsel Merak	Aldı	,144	514	,000	,750	514	,000
	Almadı	,169	418	,000	,936	418	,000
Dışsa Tanınma	Aldı	,166	514	,000	,922	514	,000
	Almadı	,143	418	,000	,927	418	,000
Dışsal Sosyal	Aldı	,131	514	,000	,948	514	,000
	Almadı	,131	418	,000	,954	418	,000
Dışsal Rekabet	Aldı	,144	514	,000	,905	514	,000
	Almadı	,133	418	,000	,916	418	,000
Dışsal Uyum	Aldı	,233	514	,000	,784	514	,000
	Almadı	,225	418	,000	,819	418	,000

Tablo 30 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$ 'dir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Normallik testlerine ilişkin veriler göz önüne alındığında verileri normal dağılmadığı söylenebilir.

**Tablo 31. Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamasına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Okul Ö.Eğ.	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Motivasyon Toplam	Aldı	514	482,84	248181,50	99025,50	,040
	Almadı	418	446,40	186596,50		
İçsel Motivasyon	Aldı	514	484,34	248950,00	98257,00	,024
	Almadı	418	444,56	185828,00		
Dışsal Motivasyon	Aldı	514	481,50	247490,50	99716,50	,059
	Almadı	418	448,06	187287,50		
İçsel ilgi	Aldı	514	491,02	252383,00	94824,00	,002
	Almadı	418	436,35	182395,00		
İçsel Merak	Aldı	514	475,01	244153,50	103053,50	,281
	Almadı	418	456,04	190624,50		
Dışsal Tanınma	Aldı	514	474,77	244031,50	100469,50	,293
	Almadı	418	456,33	190746,50		
Dışsal Sosyal	Aldı	514	480,03	246737,50	100469,50	,087
	Almadı	418	449,86	188040,50		
Dışsal Rekabet	Aldı	514	478,13	245757,50	101449,50	,140
	Almadı	418	452,20	189020,50		
Dışsal Uyum	Aldı	514	483,56	248552,00	98655,00	,025
	Almadı	418	445,52	186226,00		

Tablo 31 incelendiğinde; dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonun alt boyutlarında olan, tanıma, sosyal, rekabet ve uyum boyutlarında okul öncesi değişkenine bağlı olarak öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Motivasyon ölçeğinin sıra ortalamaları, içsel motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarında olan ilgi boyutunda öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). İçsel motivasyonun alt boyuttu olan merak boyutunda öğrencilerinin görüşleri arasında okul öncesi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durumda okul öncesi eğitimi almanın öğrencilerin ilgi boyutunda içsel okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**6. Alt Problem:** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları evlerinde kendilerine ait ya da ortak kullanılan bir kitaplığa sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 32.** Öğrencilerin Evlerinde Kendilerine Ait ya da Ortak Kullanılan Kitaplığa Sahip Olma Değişkenine Göre Normallik Dağılım Durumu

	Evde Kitaplık	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Motivasyon Toplam	Var	,100	589	,000	,947	589	,000
	Yok	,069	343	,001	,976	343	,000
İçsel Motivasyon	Var	,116	589	,000	,855	589	,000
	Yok	,098	343	,000	,969	343	,000
İçsel Merak	Var	,152	589	,000	,749	589	,000
	Yok	,133	343	,000	,959	343	,000
İçsel İlgi	Var	,190	589	,000	,868	589	,000
	Yok	,139	343	,000	,921	343	,000
Dışsal Motivasyon	Var	,103	589	,000	,948	589	,000
	Yok	,081	343	,000	,969	343	,000
Dışsal Tanınma	Var	,167	589	,000	,922	589	,000
	Yok	,140	343	,000	,930	343	,000
Dışsal Sosyal	Var	,130	589	,000	,936	589	,000
	Yok	,102	343	,000	,971	343	,000
Dışsal Rekabet	Var	,155	589	,000	,901	589	,000
	Yok	,137	343	,000	,927	343	,000
Dışsal Uyum	Var	,249	589	,000	,768	589	,000
	Yok	,199	343	,000	,854	343	,000

Tablo 32 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$  'dir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Tablo 32'deki değerler göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları evlerinde kendilerine ait ya da ortak kullanılan bir kitaplığa sahip olma durumu arasındaki farklılığı belirlemek için non parametrik testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

**Tablo 33.** Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları Evlerinde Kendilerine Ait ya da Ortak Kullanılan Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Evde kitaplık	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamları	U	P
Motivasyon	Var	589	513,40	302394,00	73388,00	,000
Toplam	Yok	343	385,96	132384,00		
İçsel Motivasyon	Var	589	508,87	299723,50	76058,50	,000
	Yok	343	393,74	135054,50		
İçsel İlgı	Var	589	500,46	294770,00	81012,00	,000
	Yok	343	408,19	140008,00		
İçsel Merak	Var	589	502,87	296189,00	79593,00	,000
	Yok	343	404,05	138589,00		
Dışsal Motivasyon	Var	589	509,31	299985,00	75797,00	,000
	Yok	343	392,98	134793,00		
Dışsal Tanınma	Var	589	488,57	287766,00	88016,00	,000
	Yok	343	428,61	147012,00		
Dışsal Sosyal	Var	589	511,47	301255,50	74526,500	,000
	Yok	343	389,28	133522,50		
Dışsal Rekabet	Var	589	495,71	291970,50	83811,50	,000
	Yok	343	416,35	142807,50		
Dışsal Uyum	Var	589	500,47	294777,50	81004,50	,000
	Yok	343	408,16	140000,50		

Tablo 33'e göre ölçeğin bütünde ve bütün alt boyutlarda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bütün boyutlarda kitaplığa sahip olan öğrencilerin sıra ortalamaları yüksek çıkmıştır. Başka bir ifadeyle evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin içsel motivasyonları ve dışsal motivasyonları evlerinde kitaplık bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. İçsel motivasyonun alt boyutlarından olan ilgi ve merak, dışsal motivasyonun alt boyutlarından olan tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutlarında da aynı sonuç ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunmasının öğrencilerin okuma hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**7. Alt Problem:** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ne düzeydedir?

**Tablo 34.** Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri

	N	X	SS
Tutum Toplam	932	3,3062	,47814
Okumaktan Zevk Alma	932	3,2796	,53224
Akademik Okuma	932	3,3328	,49221

Ölçeğin doldurulmasında dört farklı görsel bulunmaktadır. Çocukların çok sevdiği çizgi film kahramanı Garfield'ın dört farklı his durumlarından oluşan bu anketi dolduran öğrencinin Garfield'a ait his durumlarından birini seçerek yuvarlak içine alması gerekmektedir. Bu his durumları “çok mutlu”, biraz mutlu”, “biraz üzgün” ve “çok üzgün” Garfield resimleri ile temsil edilmekte ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Ölçeğin tüm boyutunda ve alt boyutlarında “biraz mutlu” nun üstünde çıkmıştır. En yüksek ise 3,3328 ile akademik okuma alt boyutunda ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin eğlence amaçlı okuma tutumlarının akademik okumaya yönelik tutumları kadar yüksek olmadığı söylenebilir.

**8. Alt Problem:** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 35.** Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Normal Dağılım Durumu

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TUTUM	Kız	,099	462	,000	,945	462	,000
	Erkek	,076	470	,000	,964	470	,000
Okumaktan Zevk Alma	Kız	,117	462	,000	,921	462	,000
	Erkek	,098	470	,000	,959	470	,000
Akademik Okuma	Kız	,107	462	,000	,934	462	,000
	Erkek	,125	470	,000	,947	470	,000



Tablo 35 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$ 'tir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Tablo 35'teki değerler göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir.

**Tablo 36.** Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamları	U	P
TUTUM	Kız	462	531,03	245337,00	78756,00	,000
	Erkek	470	403,07	189441,00		
Okumaktan Zevk Alma	Kız	462	540,14	249545,00	74548,00	,000
	Erkek	470	394,11	185233,00		
Akademik Okuma	Kız	462	512,28	236674,50	87418,50	,000
	Erkek	470	421,50	198103,50		

Tablo 36'ya göre tutum ölçeğinin bütününde ve diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ( $p < ,005$ ). Ölçeğinde bütününde kızların sıra ortalamaları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında, okumaktan zevk alma ve akademik okuma boyutlarında da kızların sıra ortalamaları yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılaştığı söylenebilir. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

**9. Alt Problem:** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları annelerin eğitim düzeyi göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 37.** Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumunun Annelerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normal Dağılım Durumu

	Anne Eğitim	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TUTUM	Okur Yazar	,113	95	,005	,952	95	,002
	Değil						
	İlkokul	,084	402	,000	,960	402	,000
	Ortaokul	,098	196	,000	,955	196	,000
	Lise	,097	157	,001	,923	157	,000
Okumaktan Zevk Alma	Üniversite	,145	82	,000	,924	82	,000
	Okur Yazar	,121	95	,002	,940	95	,000
	Değil						
	İlkokul	,119	402	,000	,942	402	,000
	Ortaokul	,097	196	,000	,945	196	,000
Akademik Okuma	Lise	,114	157	,000	,924	157	,000
	Üniversite	,164	82	,000	,914	82	,000
	Okur Yazar	,170	95	,000	,933	95	,000
	Değil						
	İlkokul	,103	402	,000	,948	402	,000
	Ortaokul	,122	196	,000	,943	196	,000
	Lise	,158	157	,000	,905	157	,000
	Üniversite	,145	82	,000	,921	82	,000

Tablo 37 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$ 'dir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Tablo 37'deki değerler göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir.

**Tablo 38.** Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p
TUTUM	Okur Yazar Değil	95	411,03	4	4,938	,294
	İlkokul	402	469,56			
	Ortaokul	196	470,28			
	Lise	157	485,63			
	Üniversite	82	470,08			
Okumaktan Zevk Alma	Okur Yazar Değil	95	399,17	4	7,410	,116
	İlkokul	402	472,16			
	Ortaokul	196	467,91			
	Lise	157	490,54			
	Üniversite	82	467,34			
Akademik Okuma	Okur Yazar Değil	95	433,05	4	2,050	,727
	İlkokul	402	466,06			
	Ortaokul	196	470,33			
	Lise	157	482,12			
	Üniversite	82	468,33			

Tablo 38'e göre annenin eğitim düzeyine bağlı olarak ölçeğin toplam sıra ortalamalarında ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durumda öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

**10. Alt problem:** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 39.** Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normal Dağılımı

	Baba Eğitim	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TUTUM	Okur Yazar	,102	50	,200*	,958	50	,076
	Değil						
	İlkokul	,107	328	,000	,955	328	,000
	Ortaokul	,089	220	,000	,934	220	,000
	Lise	,106	216	,000	,960	216	,000
Okumaktan Zevk	Üniversite	,123	118	,000	,928	118	,000
	Okur Yazar	,115	50	,099	,969	50	,202
	Değil						
	İlkokul	,101	328	,000	,953	328	,000
	Ortaokul	,125	220	,000	,912	220	,000
Alma	Lise	,111	216	,000	,937	216	,000
	Üniversite	,158	118	,000	,910	118	,000
	Okur Yazar	,150	50	,007	,931	50	,006
	Değil						
	İlkokul	,130	328	,000	,938	328	,000
Akademik Okuma	Ortaokul	,109	220	,000	,926	220	,000
	Lise	,119	216	,000	,949	216	,000
	Üniversite	,135	118	,000	,915	118	,000
	Değil						
	İlkokul	,130	328	,000	,938	328	,000

Tablo 39 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$ 'tir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Tablo 39'daki değerler göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir.

**Tablo 40.** Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P
TUTUM	Okur Yazar Değil	50	395,56	4	4,826	,306
	İlkokul	328	466,66			
	Ortaokul	220	481,43			
	Lise	216	458,23			
	Üniversite	118	483,43			
Okumaktan Zevk Alma	Okur Yazar Değil	50	387,97	4	5,698	,223
	İlkokul	328	461,77			
	Ortaokul	220	484,00			
	Lise	216	465,64			
	Üniversite	118	481,90			
Akademik Okuma	Okur Yazar Değil	50	411,09	4	3,265	,515
	İlkokul	328	468,88			
	Ortaokul	220	479,36			
	Lise	216	455,74			
	Üniversite	118	479,08			

Tablo 40'a göre babanın eğitim durumuna bağlı olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinde babalarının eğitim seviyelerinin bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir.

**11. Alt Problem:** Öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

**Tablo 41.** Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamaları Değişkenine Göre Normal Dağılımı

	Okul. Ö. Eğt.	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TUTUM	Aldı	,100	514	,000	,958	514	,000
	Almadı	,089	418	,000	,944	418	,000
Okumaktan Zevk Alma	Aldı	,114	514	,000	,937	514	,000
	Almadı	,119	418	,000	,941	418	,000
Akademik Okuma	Aldı	,109	514	,000	,947	514	,000
	Almadı	,131	418	,000	,929	418	,000

Tablo 41 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$  olduğu görülmüştür. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Normallik testlerine ilişkin veriler göz önüne alındığında verileri normal dağılmadığı söylenebilir

**Tablo 42.** Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul.Ö. Eğt.	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	P
TUTUM	Aldı	514	462,78	237870,00	105515,00	,640
	Almadı	418	471,07	196908,00		
Okumaktan Zevk Alma	Aldı	514	468,17	240640,00	106567,00	,833
	Almadı	418	464,44	194138,00		
Akademik Okuma	Aldı	514	458,65	235745,50	103390,50	,322
	Almadı	418	476,15	199032,50		

Tablo 42 incelendiğinde, Öğrencilerinin görüşlerinin Tutum ölçeği sıra ortalamalarında ve tutum ölçeğinin alt boyutlarında öğrenci görüşlerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumuna bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa öğrencinin tutumlarını okul öncesi eğitim alıp almama durumları etkilememiştir.

**12. Alt Problem:** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları evlerinde kendilerine ait ya da ortak kullanılan bir kitaplığa sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 43.** Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Olma Değişkenine Göre Normal Dağılımı

	Evde Kitaplık	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statist ic	df	Sig.	Statist ic	df	Sig.
TUTUM	Var	,091	589	,000	,955	589	,000
	Yok	,085	343	,000	,951	343	,000
Okumaktan Zevk Alma	Var	,116	589	,000	,933	589	,000
	Yok	,108	343	,000	,950	343	,000
Akademik Okuma	Var	,117	589	,000	,942	589	,000
	Yok	,118	343	,000	,937	343	,000

Tablo 43 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$ 'tir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Tablo 43'teki değerler göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir.

**Tablo 44.** Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Evlerinde Kendilerine Ait ya da Ortak Kullanılan Bir Kitaplığa Sahip Olma Durumuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Evde Kitaplık	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
TUTUM	Var	589	487,67	287239,50	88542,50	,002
	Yok	343	430,14	147538,50		
Okumaktan Zevk	Var	589	492,27	289947,50	85834,500	,000
Alma	Yok	343	422,25	144830,50		
Akademik Okuma	Var	589	481,77	283760,50	92021,50	,023
	Yok	343	440,28	151017,50		

Tablo 44'e göre kendine ait kitaplık ya da kitap bulunma durumuna bağlı olarak öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin sıra ortalamaları yüksek çıkmıştır. Evlerinde kitaplık olmayan öğrencilerin ise sıra ortalaması düşük çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunma durumları öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**13. Alt Problem:** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

**Tablo 45.** Öğrencilerin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Ait Normal Dağılımı

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TUTUM	,089	932	,000	,953	932	,000
MOTİVASYON TOPLAM	,085	932	,000	,959	932	,000

Tablo 45 incelendiğinde;  $N > 50$  olduğundan Kolmogorov- Smirnov değerine bakılır. Tüm boyutlarında bu değer  $p < 0,05$ 'tir. Tüm boyutlarda çarpıklık basıklık katsayısı -1,96 ile 1,96 dışında çıkmıştır. Tablo 45'teki değerler göz önüne alınarak verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir.

**Tablo 46.** Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ile Okumaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Sıralı Farklar Korelasyon Sonuçları

Değişken	N	r	P
Motivasyon	932	,666	,000
Tutum			

Tablo 46'ya göre motivasyon puanları ile tutum puanları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki vardır ( $p < .05$ ). Başka bir ifadeyle öğrencilerin okuma motivasyon puanları arttığı zaman okumaya yönelik tutum puanları da artmaktadır. Tablo 46'ya göre  $r = ,666$ 'dir.  $r^2 = r^2 = 0,44$  ( $0,666 * 0,666 = 0,4435$ ) olduğundan motivasyon puanları tutum puanlarının %44'ünü açıkladığı söylenebilir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların sonuçları alan yazın çerçevesinde tartışılmaya çalışılmıştır. Son kısımda da ise problem ve alt problemlerle ilişkili bazı öneriler sunulmuştur.

Özdemir (2018) alan yazın taramasında okumayla ilgili araştırmaların daha çok ortaokul öğrencileri ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma ise ilkökul öğrencileri ile yürütülerek alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okuma motivasyon düzeyleri ile okumaya yönelik tutumlarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin olarak dışsal motivasyon boyutunda puan ortalamasının değeri ile içsel motivasyon puan ortalaması az da olsa yüksek çıkmıştır. En düşük puan ortalaması ise dışsal motivasyona ait sosyal boyutta görülmüştür. Yıldız (2010) ve Okur (2017) da ilkökul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Fakat yapılan bazı araştırmalar yaş seviyesi artıkça okuma motivasyon düzeylerinde düşüş olduğunu göstermektedir (Ataş, 2015; Cloer ve Dalton, 1999; Yıldız, 2013).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ölçeğin tüm boyutunda ve alt boyutlarında “biraz mutlu”nun üstünde çıkmıştır. En yüksek okumaya yönelik tutum ise 3,3328 ile akademik okuma alt boyutunda ortaya çıkmıştır. Özdemir ve Şerbetçi (2018) de ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını yüksek bulurken, Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012) öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma motivasyon düzeyleri yüksek çıkmıştır. İçsel motivasyonun alt boyutu olan ilgi boyutu hariç tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Okur (2017)’un ve Yıldız (2011)’in çalışmalarında da içsel boyutun ilgi boyutunda cinsiyet değişkeninin bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İçsel motivasyonun alt boyutlarından olan merak boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma motivasyonu daha yüksek

çıkıştır. Dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonun alt boyutlarından olan tanıma, sosyal, rekabet ve uyum boyutları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu görülmüştür. Fakat Wigfield ve Guthrie (1997) araştırmasında dışsal motivasyonun rekabet alt boyutunda farklı bir sonuca ulaşmışlardır. Bu boyutta erkek öğrencilerin okuma motivasyonları kız öğrencilerin okuma motivasyonlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Uluslararası olan PISA 2015 raporuna göre okuma becerileri alanında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç Türkiye’de yapılan araştırmalar ile de benzerlik göstermektedir. Yapılan birçok araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Ataş, 2015; Baker ve Wigfield, 1999; Bozkurt (2013); Katrancı, 2015, PISA, 2009; PISA, 2012, Yıldız, 2013; Ülper, 2011). Yıldız (2010) ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri üzerine yaptığı doktora tezinde içsel motivasyon üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşırken bir sene sonra 2011 yılındaki çalışmasında ise içsel motivasyonun merak alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuş ve kız öğrencilerin merak boyutunda erkek öğrencilere daha yüksek okuma motivasyon puanını sahip olduğunu belirtmiştir. Yine Yıldız (2013) ilkököl 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Fakat öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe başka bir ifade ile yaşları artıkça öğrencilerin okuma motivasyonlarında da düşüş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet açısından bakıldığında öğrencilerin okumaya yönelik tutumları kız öğrencilerin lehine çıkmıştır. Yani kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum ölçeğin hem genelinde hem de alt boyutları olan okumaktan zevk alma ve akademik okuma alt boyutlarında aynıdır. Balcı, Uyar ve Büyükikiz (2012)'in çalışmasında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya yönelik tutumları yüksek çıkmıştır. Yine Kızıldaş (2018), Kuşdemir (2018) ve Gür Erdoğan ve Demir (2016) de ilkököl öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında okuma tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelerken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek okuma tutumuna sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bayraktar (2017) ise ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, yaş seviyesi bu çalışma ile farklı da olsa aynı sonuca ulaşmıştır. Yıldız

ve Kaman (2016) ilköğretim 2-6. sınıflarla yaptıkları çalışmalarında kız öğrencilerin okumaktan zevk alma boyutunda okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtirken akademik okuma alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık oluşmadığını belirtmişlerdir. Bu durum yapılan bu çalışma ile farklılık göstermektedir. Yine birçok araştırmaya göre kız öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları gerek ilköğretim öğrencisi olsun gerekse üniversite öğrencileri olsun kız öğrencilerin lehine çıkmıştır (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Bozpolat, 2010; Gömleksiz, 2005; Kush ve Watkins, 1996; McKenna ve diğerleri, 1995; Yalınkılıç, 2007). Yani kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Annenin ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuma motivasyon düzeyleri incelendiğinde aralarında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların içsel motivasyonu (ilgi, merak) da artmaktadır. Fakat çocukların dışsal motivasyonu üzerindeki etkisi incelendiğinde sadece tanınma ve rekabet alt boyutlarında etkisi bulunmaktadır. Yani annenin ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların dışsal motivasyonları tanınma ve rekabet alt boyutlarında da artmaktadır. Fakat dışsal motivasyonun alt boyutlarından olan sosyal ve uyum alt boyutları ile anne baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okur (2017)'un çalışmasında, bu araştırmaya benzer olarak anne ve baba eğitim düzeyinin içsel motivasyonunun tüm alt boyutlarını (ilgi, merak) etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat aynı çalışmanın dışsal motivasyon bulguları bu çalışma ile farklılık göstermektedir. Okur (2017)'un çalışmasında anne baba eğitim düzeyi dışsal motivasyonun tüm alt boyutlarını (tanınma, sosyal, rekabet, uyum) etkilerken, bu araştırmada sadece tanınma ve rekabet alt boyutlarını etkilemektedir.

Annenin ve babanın eğitim düzeyi öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Gür Erdoğan ve Demir (2016)'ın yaptığı çalışmada da bu araştırma sonucu ile aynı sonuca ulaşılmış, ailelerin eğitim düzeylerinin çocukların okumaya yönelik tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat ailenin eğitim seviyesi azaldıkça o ailede yetişen çocukların okumaya yönelik olumlu tutumlarının da azaldığını söyleyen (Temple ve diğerleri, 2005) araştırmalar da mevcuttur. Yine Deniz ve Çeçen (2015) araştırmalarında anne ve baba eğitim durumu ile öğrencilerin okumaya yönelik

tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar yapılan bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Öğrencilerin okuma motivasyonları okul öncesi eğitimi alıp almamaları değişkenine göre incelendiğinde ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. İçsel motivasyon ve içsel motivasyonun alt boyutlarında olan ilgi boyutunda arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, merak alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin içsel okuma motivasyonları (ilgi) ve dışsal okuma motivasyonları (tanınma, sosyal, rekabet, uyum) okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Yani okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okumaya karşı daha ilgili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çocukları erken yaşlarda kitaplarla tanıştırmak gerekir sonucuna da varabiliriz. Güneş (2007) de çocukların kitaplarla tanışmasının anne babanın da etkisiyle çocukların okul öncesi dönemine kadar uzandığını belirtmiştir. Okur (2017) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin hem içsel hem de dışsal tüm alt boyutlarında okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat bu tez çalışmasında içsel motivasyonun merak alt boyutu ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin okul öncesi eğitimi alıp almamaları durumuna göre incelendiğinde öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp alamama durumuna bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa öğrencinin okumaya yönelik tutumlarını okul öncesi eğitim alıp almama durumları etkilememiştir.

Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait ya da evde ortak kullandıkları bir kitaplık bulunup bulunmamasına göre okuma motivasyonları incelendiğinde, ölçeğin bütününde ve bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma motivasyon düzeyleri, evlerinde kitaplık bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında kendilerine ait bir kitaplığı bulunan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Şahin (2012) ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin evde kendilerine ait kitaplık bulunması ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Akt. Er ve Arıcı, 3-4). Yapılan bu çalışmada evlerinde

kitaplık bulunması değişkenine göre çocukların okuma motivasyon düzeyleri incelense de araştırmada öğrencilerin seviyelerine uygun kitap sayıları bilinmemektedir. Yapılan araştırmalara göre Türkiye'deki öğrencilerin sadece %19'unun evlerindeki kitaplıkta 25'ten fazla kitap bulunmaktadır. Uluslararası araştırmalara göre ise öğrencilerin çoğunun evinde 25'ten fazla kitap vardır (Arıcı, 2018).

Öğrencilerin evlerinde kendilerine ait ya da evde ortak kullandıkları bir kitaplık bulunup bulunmamasına göre okuma tutumları incelendiğinde, evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları tüm alt boyutlarda daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda evlerde kitaplık bulunmasının öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu sonuç Gür Erdoğan ve Demir (2016) 'in yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir. Başaran ve Ateş (2009) araştırmalarında evde çalışma odasının ya da kitaplık bulunmasının, eve düzenli kitap, dergi ya da gazete alınması gibi etkenlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına olumlu etki edeceğini belirtmişlerdir. Yine Tanju (2010) çalışmasında anne babanın, evde bir kitaplık oluşturmasının ve çocuğuna oyuncağın yanı sıra kitap almasının çocukta kitap sevgisi oluşturacağını belirtmiştir.

## 6.2. Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla ilgili literatür bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Çocuğu ilk kez kitaplarla tanıştıran ailesidir. Bu nedenle aileler çocuklarına erken yaşlardan itibaren kitaplar almalı ve evlerinde kitaplık oluşturmalıdır. Veliler evlerinde kitaplık oluşturma konusunda desteklenmelidir, imkanlar ölçüsünde çocuğun bireysel kitaplığının olması sağlanmalıdır.
- Çocuk okuma alışkanlığını en çok ailede kazanır. Bu nedendir ki öğretmenler tarafından aileler kitap okumanın önemi hakkında bilinçlendirilmeli, gerekirse ailelerle belli dönemlerde okuma günleri yapılmalıdır. Velilerden rol model olmaları istenmeli, evlerde kitap okumaları konusunda teşvik edilmelidirler. Okumaya karşı tutumun oluşmasında en büyük etkiye sahip aileleri kitap okumaya karşı isteklendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bunun ilgili okullarda kitap okuma projeleri yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerin de okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları ölçülerek karşılaştırma yapılabilir. Çünkü küçük yaştaki çocuklar ailesinden sonra rol modeli olarak öğretmenini alır. Kitap okuyan öğretmenini gören çocuk daha çok kitap okumaya istekli hale gelebilir.
- Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen unsurlar nitel araştırmalarla öğrenilebilir. Yine okuma motivasyonlarını etkileyecek unsurların tespiti için deneysel çalışmalar da yapılabilir.
- Erkek öğrencilerin neden kız öğrenciler kadar okuma motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutumlarının yüksek olmadığı ile ilgili araştırmaların sayısı artırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2012). *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi*. (5.Basım). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 13, 343-361*.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 19, 68-76*
- Akyol, H. (2011). *Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi*. (10. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ayan, A. (2015). Etik liderlik tarzının iş performansı, içsel motivasyon ve duyarsızlaşma üzerine etkisi: kamu kuruluşunda bir uygulama. *Eskişehir Organgazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 10 (3), 117-141*
- Andaç Demirtaş Madran, H. (2018). *Tutum, Tutum Değişim ve İkna*. (2. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 26, 113-124*.
- Askov, E. N. & Fischbach, T. J. (1973). An investigation of primary pupils' attitudes toward reading. *The Journal of Experimental Education, 41(3), 1-7*.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon).



- Atkinson,R.L. Atkinson, R.C., Smith,E.E., Bem,D.J. & Nolen - Hoeksema , S. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (3.Baskı). Arkadaş Yayınevi, İstanbul.
- Baker, T., & 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.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri *e-Journal of New World Sciences Academy 2009*, 4 (4).
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7 (4), 965-985.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Ballachey, E.L. (1962). *Individual in Society*. New York: McGraw Hill Book Co.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Kaygısı ve Tutumlarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim ve Bilim*. 42(191), 371-395.
- Başaran, M., Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M., Keskin H. K. (2013). Ergenlik dönemi Okuma Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması *Turkish Studies- International Pediodical For Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4 Spring 2013*, p. 295-311
- Bayat, N., Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online* 17(2), 984-1001.
- Bozkurt, M. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, *Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Zonguldak*.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (24. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.



- Chapman, N. E. (1999). *Tutum- En Değerli Varlığınız*. (1. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR* 9, 231-244.
- Coutant, C. & Perchemlides, N. (2005). Strategies for teen readers. *Educational Leadership*, 63(2), 42-47.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve Davranışı*. (36. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Çakıroğlu, O., Palancı, M. (2015). Okuma Tutum Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *International Journal of Human Sciences* 12 (1).
- Çeçen, M. A., Deniz, Ercan (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 193-212.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G., Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*. 3 (3), 2147-0626.
- Çeliktürk, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, C. (2006). TUBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 12-27.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. (2. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Demirel, G., Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. 3 (2), 95-106.
- Devrimci Künyeli H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Dilekmen, M., Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.

- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. (1. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dörnyei, Z. Guilloteaux, M. J. (2008). Motivating language learners: a classroom oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Durmuş, G. (2014). “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (1), 16-40.
- Er, Z., Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*. 3(1), 1-21.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö., Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*. 6(2), 297-313.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim Felsefesi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hassanirokh, F., Yeganehpour P. (2018). The Effect of Comic on Efl Learners' Reading Motivation. *Kastamonu Education Journal*. 26 (2), 281-286.
- Gençer, G. (2018). *Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-21.
- Güçel, G. (1993). *Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretimi ve okuma yazma alışkanlığı üzerine bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihin Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (18), 1-15.
- Gür Erdoğan, D., Demir, Y. E: (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 85-96
- Hayes, M. T. (2000). *The relationship between gender, grade level and attitude toward reading for first through fourth grade students*. Unpublished master's thesis. Ruwan University, New Jersey.
- Human Development Indices and Indicators. (2018). *Statistical Update*.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. (6. Basım). Ankara: Siyasal Kitapevi
- İşcan, A., Arkan, İ. B.; Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (11), 1-16.
- Johnsson-Smaragdi, U. & Jönsson, A. (2006). Book Reading in Leisure Time: Long-Term Changes in Young Peoples' Book Reading Habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), November, 519-540.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, okuma tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: Yök ve ProQuest Veri Tabanları Örnekleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(1), 1-17.
- Karasar N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Cemalcılar, Z. (2018). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*. (21. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Katrancı, M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayış, A. (2009). "Güvenirlilik Analizi" SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. (4. Basım). Ed. Ş. Kalaycı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım. 403-419.
- Kızıldaş, Y. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 1767-1783.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1217-1233.
- Kocaarslan, M., Akyol H., Güneş, F. (2016). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(1), 63-80.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3).
- Kush, J.C., & Watkins, M.W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89, 315-319.
- Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2147- 1037
- Logan S., & Johnston, R. (2008). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- Manguel, A. (2018). *Okumanın Tarihi*. (Çev. F. Elioğlu). (9. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali 1997'de yayımlandı).

- Martinez, R. R., Arıçak, T. O., Jewel, J. (2008). Influence of Reading Attitude on Reading Achievement: A test of The Temporal-Interraction Model. *Psychology in the Schools*, 45(10).
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. ve Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Mckenna, M.C., Kear, D.J. and Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6–7–8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, EARGED. (2007). Öğrencilerin Okuma Düzeyleri
- Mıkayılova, G. (2015). *Hastanelerde motivasyon yönetimi uygulamalarının çalışan memnuniyetine etkilerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Mullis, Ina V. S., Martin, Michael O., Gonzales, Eugenio J. Kennedy, Ann M. PIRLS 2001. *International Report. International Study Center, Boston 2003*
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 29-43.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ile Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Okur, A. (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. Aydın E., Demirtaş, T., Süğümlü Ü., Kantaş Z., Keskin F., Göçen G. (1. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Olçay, B. (1990). *İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık
- Özçelebi, S., Cebelioğlu, S. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*. (1. Basım). İstanbul: Milliyet Yayınları
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı*. (1. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel Okuma*. (12. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Özdemir, S., Şerbetçi H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (Bartın ili örneği). *İlköğretim Online*. 17(4), 2110-2123.
- Öztürk, E.; İleri Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21 (3), 1105-1116
- Pecjak, S., Peklaj, C. (2006). Dimensions of Reading Motivation and Reading Achievement in 3rd and 7th Grade Students. *Studia Psychologica*. 48 (1), 11-30.
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 7, 39.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), (2006). İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması. <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/ilkogretim-cagindaki-cocuklarin-televizyon-izleme-aliskanliklari-arastirmasi0053-2.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sakallı Uğurlu, N. (2018). *Sosyal Psikolojide Tutumlar ve Tutum Değişimi*. (2. Basım). Ankara: İmge Kitapevi
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.



- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (12), 149-157.
- Saruhan, ř., Deniz, J. (2011). Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları. *İlköğretim Online*, 10 (2), 695-702.
- Savaş, B. (2018). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. (1. Basım). İstanbul. Papatyabilim Üniversite Yayıncılığı
- Schatz, A. ve Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6. *Knowledge Quest*, 35(1), 46-48.
- Schofield, L. H. (1980). Reading Attitude and achievement Teacher Pupil Relationships. *Journal of Educational Research*, 74(2), 111-119.
- Seitz, L. (2010). Student attitudes toward reading: A case study. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 3 (2), 30-44.
- Smith, M.B. (1968). Attitude Change. *International Encyclopedia of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçęi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3). 2353-2366.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 6(22), 30-39.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (5. Basım). Ankara: Nobel Yayınları
- Taş, U. E., Arıcı Ö., Ozarkan, H. B., Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*, Ankara
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. (1. Basım). Ankara: Mars Matbaası.
- Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığının Kültürel Altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228

- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. (1. Basım). Ankara: Bilim Yayınları
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ürün Karahan, B., Taşdan, M. (2016). 5. Ve 6. Sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ilişkisi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 5(2)*, 949-969.
- Wang, J. H., & Guthrie, T.J. (2004). Modeling the Effect of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between U.S. And Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. VE Prenevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study. (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A. ve Guthrie J.T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to The Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A. (1997). Childen's motivations for reading and reading engagement. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), Reading engagement (pp. 14-33). Newark, DE: International Reading Association
- Yalçın, A. (2018). *Türkçe Öğretimi Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayın
- Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43 (194), 225-243.



- Yamashita, J. (2004). Reading Attitudes in L1 And L2, And Their Influence On L2 Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*. 16, (1), Sayı:194, 225-243
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013a). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 1461-1478.
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 260-271.
- Yıldız, M.; Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 507-522
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.

**EKLER****EK 1. Kişisel Bilgi Formu****Kişisel Bilgi Formu****Okul Adı:****Sınıfı:****Sevgili Öğrenciler,**

"İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi" adlı bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırmam için sizin bazı bilgilerinize ihtiyacım var. Elinizde üç çeşit anket bulunmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırma için kullanılacak ve başka kimse ile paylaşılmayacaktır. Bunun için aşağıdaki soruları cevaplarken samimi olmanız benim için oldukça önemlidir.

Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Sevta YAVUZ  
Giresun Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**1) Cinsiyetiniz nedir?**

Kız( )

Erkek( )

**2) Annenizin eğitim durumu nedir?**

Okur yazar değil ( )

İlkokul mezunu ( )

Ortaokul mezunu ( )

Lise mezunu ( )

Üniversite mezunu ( )

Yüksek Lisans veya doktora mezunu ( )

**3) Babanızın eğitim durumu nedir?**

Okur yazar değil ( )

İlkokul mezunu ( )

Ortaokul mezunu ( )

Lise mezunu ( )

Üniversite mezunu ( )

Yüksek Lisans veya doktora mezunu ( )

**4) Okul Öncesi eğitimi aldınız mı?**

Evet ( )

Hayır ( )

**5) Evde size ait ya da ailenizle birlikte kullandığınız bir kitaplık var mı?**

Evet ( )

Hayır ( )

## EK 2. Okuma Motivasyonu Ölçeği

**Sınıfı:**

**Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )**

### Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

#### Dondurma severim.

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

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

#### İspanak severim.

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

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümle için hemen altındadır.

Sayfayı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

**1- Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.**

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

**2- Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.**

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

**3- Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.**

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

**4- Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.**

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

**5- Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.**

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

**6- Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.**

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

**7- Çok fazla macera hikâyesi okurum.**

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

**8- Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.**

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

9- Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

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

10- Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

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

11- Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

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

12- Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

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

13- Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

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

14- Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlattırsa, bu konuda daha fazla okurum.

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

15- Arkadaşlarımla okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.

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







### EK 3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

**OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sınıf:  
Okul:  
İsmi:





Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular vermişizdir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?





			
<b>Çok Mutlu Olurum</b>	<b>Hafif Gülmüserim</b>	<b>Biraz Üzgün Olurum</b>	<b>Çok Üzgün Hissederim</b>

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.





**1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?**

			
---	---	---	---





**2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?**

			
--	---	---	---





**3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?**

			
--	---	---	---

**4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?**

			
--	---	---	---

**5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?**

			
--	---	---	---

6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?

7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?

8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?

9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?

10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?

11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?





12. Akşamına kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?

13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?





14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?

15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?





16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?

			
---	---	---	---





17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?

			
---	---	---	---





18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?

			
---	---	---	---

19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?

			
--	--	--	--

20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?

			
---	---	---	---



## Ek 4. İzin Yazıları



**MUSTAFA YILDIZ** <mustafa@gazi.edu.tr>

13 Kas 2018 Sal 08:39

Alıcı: ben

Sevtao merhaba,  
Ölçek, açıklamaları ve tezim ekte.  
Kolaylıklar dilerim.  
Selamlar.

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü

-----  
Assoc. Prof. Mustafa YILDIZ  
Gazi University  
Gazi Faculty of Education  
Primary Education Department

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "Sevtao Yavuz" <[sevtapyavuz61@gmail.com](mailto:sevtapyavuz61@gmail.com)>

Kime: [mustafa@gazi.edu.tr](mailto:mustafa@gazi.edu.tr)



7 ileti dizisinden 5.

## Garfield Tutum Ölçeği Gelen Kutusu x



**Sevtap Yavuz** <sevtapyavuz61@gmail.com>

1 Nisan Pzt 14:59

Alici: mustafakocaarslan ▾

Sayın Mustafa Hocam,

Yüksek lisans tez araştırmam için "Garfield Görselli 1-6. Sınıflar için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Sevtap YAVUZ  
Giresun Üniversitesi  
Sınıf Öğretmenliği  
Yüksek Lisans Öğrencisi



**mustafakocaarslan** <mustafakocaarslan@gmail.com>

1 Nisan Pzt 18:33

Alici: ben ▾

Merhaba Sevtap, olcegi atif kurallarına uygun şekilde kullanabilirsin. İyi çalışmalar.



T.C.  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı



Sayı : 70341831-100-E.61724  
Konu : Ölçek Anket İzin Dilekçesi ( Sevtap  
YAVUZ)

13.11.2018

## SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalının 201320072007 numaralı öğrencisi Sevtap YAVUZ' un Ölçek Anket İzin Dilekçesi Fiziksel Ek olarak gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmza'dır

Prof.Dr. Ramazan SEVER  
Bölüm Başkanı

Ek : Ölçek Anket İzin Dilekçesi

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güre Yerleşkesi Gaziler Mah.Prof. Ahmet Taner  
Kışlalı Cad. 28200 Merkez / GİRESUN  
0 454 310 12 00  
0 454 310 12 87

Bilgi için: Ünal EKER  
Bilgisayar İşletmeni



T.C.  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 89840054-100-E.67156

10.12.2018

Konu : Araştırma İzni (Sevtap Yavuz)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : Temel Eğitim Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 04.12.2018 tarihli ve E.65921 sayılı yazısı.

Prof. Dr. Ramazan SEVER'in danışmanı olduğu, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 20132007007 numaralı öğrencisi Sevtap YAVUZ'un tez çalışmasına veri toplamak amacıyla İstanbul ili Avrupa Yakası devlet okullarında okuyan 4.sınıf öğrencilerine ölçek/anket uygulaması yapabilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınması hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Doç.Dr. Güven ÖZDEM  
Enstitü Müdürü

Ek :

- 1 - Ölçek Anket İzin Dilekçesi ve Anket Formu (9 sayfa)
- 2 - Tez Konusu Önerme Formu (7 sayfa)

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güre Yerleşkesi Gaziler Mah.Prof. Ahmet  
Taner Kışlalı Cad. 28200 Merkez / GİRESUN  
0 454 310 14 18 - 0 454 310 14 15  
0 454 310 17 39

Bilgi için:Elif TOPÇU  
Bilgisayar İşletmeni  
Telefon No:(454) 310 17 36



T.C.  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 56021829-300-E.67884

13.12.2018

Konu : Araştırma İzni (Sevta YAVUZ)

İSTANBUL VALİLİĞİ  
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevta YAVUZ'un tez çalışmasına veri toplamak amacıyla İstanbul ili Avrupa Yakası devlet okullarında okuyan 4.sınıf öğrencilerine ölçek/anket uygulaması yapılabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Mustafa CİN  
Rektör Yardımcısı

Ek :

- 1 - Yazı Örneği (1 sayfa)
- 2 - Ölçek Anket İzin Dilekçesi ve Anket Formu (9 sayfa)
- 3 - Tez Konusu Önerme Formu (7 sayfa)

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Giresun Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Güre Yerleşkesi Gaziler Mah.Prof.  
Ahmet Taner Kışlalı Cad. 28200 Merkez / GİRESUN  
tel:0 454 310 10 00faks:0 454 310 11 77  
e-mail:oidb@giresun.edu.tr

Bilgi için:Özgür HENDEN  
Bilgisayar İşletmeni

## ÖZ GEÇMİŞ

Sevtap YAVUZ, 1987 yılında Artvin’de dünyaya geldi. İlköğrenimini Trabzon Mehmet Akif Ersoy İlköğretim okulunda, ortaöğrenimini ise Trabzon Lisesinde (YDA) tamamladı. 2009 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programından mezun oldu. 2008-2009 eğitim öğretim yılının birinci döneminde “Erasmus Öğrenci Değişim” programı ile Danimarka’da eğitim gördü. Mezun olduktan sonra 2009-2010 eğitim öğretim yılında 4 ay Trabzon Aliye Aşırbaylı Anaokulunda okul öncesi öğretmenliği yaptı. 2010-2011 yıllarında Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ortak olduğu bir gençlik projesi kapsamında bir yıl Almanya’da sosyal pedagoğ asistanı olarak çalıştı. 2012 yılının şubat ayında Kars Digor Hisarönü İlkokuluna atandı. 4,5 yıl aynı okulda görev yaparken 2014-2016 yıllarında müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirildi. 2016 yılı haziran ayında İstanbul Esenler Atışalanı İsmetpaşa İlkokuluna tayini çıktı ve halen aynı okulda görevine devam etmektedir.