

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: KIRŞEHİR İLİ
ÖRNEĞİ

BERİL ADIYAMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022



©2022-Beril ADIYAMAN

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: KIRŞEHİR İLİ
ÖRNEĞİ

THE EVALUATION OF SECONDARY STUDENTS'
READING MOTIVATIONS IN TERMS OF VARIOUS
VARIABLES: THE CASE OF KIRSEHIR

Hazırlayan
Beril ADIYAMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Beril ADIYAMAN tarafından hazırlanan “*Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Kırşehir İli Örneği*” adlı tez çalışması 17/06/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman.....(İmza)

Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Teziminyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum.

Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

17/06/2022

Beril ADIYAMAN

İmza

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ: KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Beril ADIYAMAN

Danışman: Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

2022–(XIII+ 77)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek üzere betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Kırşehir'deki ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden durum örnekleme ile belirlenen 997 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamada araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuma Motivasyonu Ölçeği”, “Okuma Tutumu Ölçeği” ve daha önceki yıllarda uygulanan bursluluk sınav sorularından seçilerek hazırlanan “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre Kırşehir'deki ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonunun, iç ve dış motivasyon düzeylerinin bunun sonucu olarak da okuma tutumu ile okuma başarısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların iç motivasyon ortalamalarının dış motivasyon ortalamalarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bununla birlikte kız öğrenciler, erkek öğrencilerden; alt sınıfta öğrenim görenler üst sınıfta öğrenim görenlerden; evde kitaplık ve odası bulunanlar bulunmayanlardan; günlük kitap okuma süresi ve geçen yıl okunan kitap sayısı fazla olanlar az olanlardan; evin ısınma durumu kaloriferli olanlar sobalı olanlardan okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı anlamında ortalama puanlarının daha üst düzeyde oldukları bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca sahip olunan cep telefonu, aktif kullanılan sosyal medya hesabı sayısı, günlük internette geçirilen süre arttıkça negatif yönlü olarak okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuma başarısı ortalamalarını etkilediği saptanmıştır. Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri değişkeni

ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki görülmüştür.

Çalışmanın neticesinde okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile pozitif yönlü değişkenler ile negatif yönlü değişkenler belirlenerek bununla ilgili araştırmacılara, yöneticilere, ailelere ve eğitimcilere birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Motivasyonu, Türkçe Eğitimi



ABSTRACT

**THE EVALUATION OF SECONDARY STUDENTS' READING
MOTIVATIONS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES: THE CASE OF
KIRSEHIR**

M. Sc. Thesis

Preparer: Beril ADIYAMAN

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

2022-(XIII+ 77)

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences
Turkish and Social Sciences Education Department
Turkish Education Science**

Jury

Assoc. Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Assoc. Prof. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

Asst. Prof. Dr. Murat YİĞİT

This study was conducted in a descriptive and relational survey model to evaluate the reading motivation of secondary school students in terms of various variables. The sample of the research consists of 997 students determined by case sampling from 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in secondary schools in Kırşehir in the 2021-2022 academic year. "Personal Information Form", "Reading Motivation Scale", "Reading Attitude Scale" prepared by the researcher and "Reading Comprehension Test" prepared by choosing from scholarship exam questions applied in previous years were used to collect the data of the research.

According to the findings obtained in the study, it was seen that the reading motivation, internal and external motivation levels of the secondary school students in Kırşehir, as a result of this, their reading attitude and reading success were at a high level. In addition, it was found that the internal motivation averages of the participants were higher than the external motivation averages. However, female students outnumber male students; those who study in the lower class are those who study in the upper class; those who do not have a library and a room at home; those who have more daily reading time and the number of books read in the last year are less; It has been found that the average scores in terms of

reading motivation, attitude and success in reading are higher than those with a stove in the heating status of the house. In addition, as the number of mobile phones owned, the number of active social media accounts and the time spent on the Internet increase, it has been determined that the reading motivation, reading attitude and reading success averages decrease negatively. There was no significant difference between the participants' mother and father education levels and their reading motivation. However, a high level of positive correlation was observed between reading motivation, attitude and success.

As a result of the study, positive and negative variables with reading motivation, attitude and success were determined and some suggestions were made to researchers, administrators, families and educators.

Keywords: Reading, Reading Motivation, Turkish Education



ÖN SÖZ

Bu çalışmanın amacı, Kırşehir’de bulunan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. “Kırşehir’de ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre durumu nedir?” sorusu çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır. Çalışmada ana problemin cevabı alt problemler çerçevesinde saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin okuma motivasyonlarının iç ve dış motivasyon düzeyleri ile okuma motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, anne-baba eğitim düzeyi, evde kitaplık bulunması durumu, kitap edinme şekli, bir yılda okunan kitap sayısı, günlük kitap okuma süresi, evin ısınma durumu, kendine ait odaya sahip olma durumu, kendisine ait cep telefonu bulunup bulunmadığı, günlük internet kullanım süresi, sosyal medya hesabı bulunma durumu değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

“Giriş, Kavramsal Açıklamalar ve İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç, Tartışma ve Öneriler” olmak üzere beş ana bölümden oluşan çalışmada, birinci bölüm olan Giriş kısmında; araştırmanın amacından, öneminden, temel ve alt problemlerinden, sınırlılıklardan, varsayımlardan ve tanımlardan bahsedilmiştir. İkinci bölümde çalışmanın konusuyla ilgili birtakım kavramlardan, çalışmanın konusuyla benzerliği ve yakınlığı olan yurt içi ve yurt dışında yapılan diğer çalışmalardan bahsedilmiştir. Bulgular ana başlığı altında, çalışmayla ilgili yapılan ölçeklerin, istatistik programında (SPSS) analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular tablolar hâlinde verilmiştir. Çalışmanın son bölümlerinde bulgulardan elde edilen sonuçlar aktarılarak benzer çalışmalarla kıyaslanıp tartışılmıştır. Neticede ise sonuç ve tartışmadan yola çıkılarak birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmamın her aşamasında benden emeğini ve bilgisini esirgemeyen, danıştığım her konuda sabrını, hoşgörüsünü ve tecrübesini hep hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Öğrenim hayatımın başlamasını sağlayan ve devam etmesini gönülünden isteyen, bu uğurda çok mücadele ile fedakârlıklar yapan değerli annem ve babama ömrüm boyunca teşekkürü borç bilirim.

Tanıdığım günden bu yana eğitim hayatımla ilgili aldığım her kararda yanımda

olan, güvenini ve sabrını benden esirgemeyen, hayattaki en büyük mutluluğum dediğim eşim Uzman Sosyal Bilgiler Öğretmeni Murat ADIYAMAN'a çok teşekkür ederim.

Dünyamda bambaşka yerleri olan çocuklarım, Ayaz Şahin ADIYAMAN ile Poyraz Emin ADIYAMAN' a çalışmalarım esnasında gösterdikleri sabır örneğinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi iletirim.

Kırşehir-2022

Beril ADIYAMAN

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM ..	ii
ÖZET..	iii
ABSTRACT ..	v
ÖN SÖZ...	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER VE GRAFİK LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.5. VARSAYIMLAR.....	6
1.6. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II.	8
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR ..	8
2.1. OKUMA.....	8
2.1.1. OKUMA KAVRAMININ TANIMI.....	8
2.1.2. OKUMANIN AŞAMALARI.....	9

2.1.3. OKUMANIN BOYUTLARI.....	11
2.1.3.1. Okumanın Fizyolojik Boyutu	12
2.1.3.2. Okumanın Psikolojik Boyutu.....	12
2.1.3.3. Okumanın Sosyolojik Boyutu.....	13
2.1.3.4. Okumanın Zihinsel Boyutu.....	13
2.1.3.5. Okumanın Duyuşsal Boyutu.....	15
2.1.3.6. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Okumanın Boyutları.....	15
2.2. MOTİVASYON.....	17
2.2.1. MOTİVASYON KAVRAMININ TANIMI.....	17
2.2.2. MOTİVASYON TÜRLERİ.....	18
2.2.2.1. İçsel Motivasyon	18
2.2.2.2. Dışsal Motivasyon.....	19
2.3. OKUMA MOTİVASYONU.....	19
2. 4. OKUDUĞUNU ANLAMA.....	23
2.5. OKUMA TUTUMU	26
2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
2.6.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	29
2.6.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	35
BÖLÜM III.....	38
3. YÖNTEM.....	38
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	38

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ/ÇALIŞMA GRUBU.....	38
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	39
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	41
BÖLÜM IV	43
4. BULGULAR.....	43
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının, İç ve Dış Motivasyon Düzeyleri Nedir?	43
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Cinsiyet Değişkenine Göre Değişim Göstermekte midir?.....	43
4.3.Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Sınıf Düzeyine Göre Değişim Göstermekte midir?	44
4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Baba Eğitim Düzeyine Göre Değişim Göstermekte midir?.....	46
4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Kendi Cep Telefonu Olması Durumuna Göre Değişim Göstermekte midir?	47
4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Evde Kendi Odası Bulunması Durumuna Göre Değişim Göstermekte midir?.....	48
4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Evinin Isınma Şekline Göre Değişim Göstermekte midir?.....	48
4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Evinde Kitaplık Bulunma Değişkenine Göre Değişim Göstermekte midir?.....	49
4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Profili Olan Sosyal Medya Hesabının Bulunma Durumuna Göre Değişim Göstermekte midir?...	49

4.11. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Aktif Olarak Kullandıkları Sosyal Medya Hesabının Sayısına Göre Değişim Göstermekte midir?..50	
4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Değişim Göstermekte midir?	51
4.13. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Değişim Göstermekte midir?	52
4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Değişim Göstermekte midir?.....	52
4.15. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Kitap Temin Etme Durumlarına Göre Değişim Göstermekte midir?	53
4.16. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları,Öğrencilerin Bir Önceki Yıl Okunan Kitap Sayısı, Sahip Olunan Sosyal Medya Hesap Sayısı, Günlük İnternet ve Kitap Okuma Süresi Göre Değişim Göstermekte midir?.....	54
BÖLÜM V.....	56
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	56
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	56
5.2.ÖNERİLER.....	65
KAYNAKÇA.....	68
ÖZGEÇMİŞ.....	77
EKLER.....	77

TABLolar LİSTESİ	<u>Sayfa</u>
Tablo 2. 1. Okuma motivasyonunun kategori ve alt boyutları.....	22
Tablo 3.1. Katılımcı grubun cinsiyete göre dağılımı.....	39
Tablo 3.2. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı.....	39
Tablo 4.1. Örneklem Grubunun Okuma Motivasyonu, İç ve Dış Motivasyon Ortalama Düzeylerini Gösteren Tablo.....	43
Tablo 4.2. Okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t testi sonuçları.....	43
Tablo 4.3. Katılımcıların okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi.....	44
Tablo 4.4. Katılımcıların okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile anne eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi.....	45
Tablo 4.5. Katılımcıların okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile baba eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi.....	46
Tablo 4.6. Okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile cep telefonuna sahiplik arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t testi sonuçları.....	47
Tablo 4.7. Okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile kendisine ait bir odaya sahip olma arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t testi sonuçları.....	48
Tablo 4.8. Okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile evin ısıtılma durumu arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t testi sonuçları.....	48
Tablo 4.9. Okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile evde kitaplık bulunma durumu arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t testi sonuçları.....	49
Tablo 4.10. Okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile sosyal medya profiline sahip olma durumu arasındaki ilişkiyi gösteren bağımsız t testi sonuçları.....	50
Tablo 4.11. Katılımcıların okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile sahip olduğu profil sayısı arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi.....	50

Tablo 4.12. Katılımcıların okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile günlük internet kullanım süresi arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi.....	51
Tablo 4.13. Katılımcıların okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile günlük kitap okuma süreleri arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi.....	52
Tablo 4.14. Katılımcıların okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile okul öncesi eğitim alma durumları arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi.....	53
Tablo 4.15. Katılımcıların okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı ile kitap temin etme şekilleri arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi.....	53
Tablo 4.16. Okuduğunu anlama, okuma tutumu, okuma motivasyonu, bir önceki yıl okunan kitap sayısı, sahip olunan sosyal medya hesap sayısı, günlük internet ve kitap okuma süresi arasındaki ilişkiyi gösteren tablo.....	54

ŞEKİLLER VE GRAFİK LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2. 1. Bloom' un 1956 yılı ile 2001 yılında güncellenen taksonomisi.....	14
Şekil 2. 2. Okuduğunu anlama süreçleri.....	24
Şekil 3. 1. Nicel araştırma sürecinin adımları.....	38
Grafik 2. 1. Okuma motivasyonu konusunda yapılan akademik çalışmalar.....	29



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmaların yazımında TDK yazım kılavuzundaki kısaltmalar dizini esas alınmıştır.

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt.	Aktaran
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
KAEÜ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
vd.	ve diğerleri
vb.	ve benzeri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsanlar arası iletişim sözlü ve yazılı olarak sağlanmaktadır. Sümerlerle başlayan yazılı iletişim, okumayı/ okuyabilmeyi gerekli kılmıştır. Okuma eylemi başlangıçta, bir metnin bilinen yazı karakterlerini, simgelerini sesli ya da sessiz olarak çözümleyebilme şeklinde tanımlanırken günümüzde bu tanımın yetersiz kaldığı görülmektedir. Cümlelerin ifade etmeye çalıştığını, ne anlattığını anlayabilme (Güneş, 2000, s.53) tanımı zamanla bireyi yaşadığı zamana göre kültürel, bilimsel vb. yönlerden gelişmiş hâle getirmeyi amaçlayıp sonraki nesillere de birikimlerini aktararak yön vermesi amacı taşıyan bir eylem olmuştur (Şahin, 2011, s.2). Bilim ve teknoloji çağında, yazının hayli geliştiği bir yüzyılda okumanın tanımı; karakterlerin çözümlendikten sonra metnin içerisindeki duygu, düşünce ve iletileri de anlayabilme kabiliyetidir (Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009), şeklinde yapılabilmektedir.

Okuma eyleminin tanımları doğrultusunda okuma eyleminin amacının veya okuma eyleminden istenilen, beklenen faydanın yazarın gönderdiği iletinin anlaşılması olduğu söylenebilir. Kaldı ki okumanın asıl amacı, odağı anlamadır (Ülper, 2010) ifadesi de bu tespiti doğrular niteliktedir. Mevlana'nın "Ne kadar konuşursan konuş, konuştuğuların karşındaki kişinin anlayabildiği kadardır." cümlesi okuma bağlamında da geçerli bir cümledir. Bir metin ne kadar çok şey anlatırsa anlatsın, sonuçta metnin anlattıkları o metni okuyan kişinin anladığı kadardır. Okuduğunu anlama eylemi, kişinin ön bilgilerinden deneyimlerinden bağımsız değildir. Akyol (2005) bu konuda; okuma eyleminin bellekteki ön bilgilerin harekete geçirildiği, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, okuyucu ile yazarın arasında etkili bir iletişim çerçevesinde anlamlandırma süreci olduğunu söylemektedir. Güneş (2009) okuduğunu anlamlandırma eylemini, kişinin okuduğunu birtakım zihinsel süreçlerden geçirmesiyle –sınıflandırma, ilişkilendirme, inceleme, sorgulama vb.- zihninde var olan ön bilgilerle birleştirip yapılandırması olarak ifade etmektedir. Okuma eylemindeki asıl amaç seslerin bir araya gelerek oluşturduğu ifadenin ne anlattığını anlayabilme ve bu eylemi bireyin kendisine alışkanlık hâline getirip bu yolla anlama, anlayabilme kabiliyetini geliştirmektir (Epçaçan, 2009, s. 210). Anlama yeteneği ise, dinleyerek, izleyerek, okuyarak, görselleri okuyarak vb. yollarla alınan bilgilerin zihinsel süreçlerden geçerek değerlendirme biçimidir (Güneş, 2007, s. 229). Anlamlandırma becerisi, metni yazan bireyin, yazarın birtakım karakterlerle anlatmaya çalıştığı ifadenin; okur tarafından yazarla etkileşim içinde alınan bilginin birtakım zihinsel süreçlerden geçirilerek yapılandırılması eylemi ve sürecidir (Güneş, 2014).

Okumanın, okuduğunu anlamının yapılan çalışmalar neticesinde birçok tanımı mevcuttur. Kurudayıoğlu'na (2011) göre tanımların çeşitli olmasının nedeni okumanın, bireyin bu eylemi gerçekleştirdiği sırada birtakım zihinsel faaliyetlerde bulunması ve bireyin bunun farkında dahi olmamasından kaynaklanmaktadır. Yazarın bir metinle okura ifade etmeye ya da anlatmaya çalıştığı mesajın, bilginin tam olarak okur tarafından alınabilmesi için karakterlerin bir araya gelerek oluşturduğu dilin en küçük biriminden başlayarak (seslerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraflara) anlaşılabilirliği gerekmektedir. Gray ile Rogers (Akt. Göğüş, 1978:72) bir metni anlayabilmenin ya da iletileni tam olarak almış olabilmenin şunları ifade ettiğini söyler:

- Metnin yazarının okur tarafından anlayıp ana fikrin kavranabilmesi,
- Metnin yazarının ifadelerindeki örtülü anlamların, gizli iletilerin alınabilmesi,
- Okurun, okuduğu metni birtakım yönleriyle (doğruluk, geçerlik vb.) değerlendirebilmesi,
- Okurun, metin yoluyla anladığını, öğrendiğini davranış hâline getirebilmesidir.

Okumanın anlamlandırma boyutu zihinsel süreçlerden bağımsız olmadığı gibi sadece zihinsel süreçlerden ibaret de değildir. Ülper (2011) okumanın bilişsel ve duyuşsal niteliklerini kapsayan bir süreç olduğunu söyler. Yıldız (2010) ise bir metne dair anlama becerisinin gerçekleşmesini kişinin hazırbulunuşluğuna, deneyimlerine, zihinsel yapısına, tutumuna, zevklerine, istek ve ihtiyaçlarına bağlamaktadır. Bireyin anlama sürecinde fizyolojik, algısal ve duyuşsal faktörlerin sağlıklı bir şekilde okur tarafından etkin kullanılması gerekmektedir. Okurun anlama eylemini zihinsel süreçlerden geçirebilmesi için fizyolojik açıdan hazır olması gerekir; (Yantır, 2011) bu eylemi gerçekleştirebilecek organların sağlıklı olması gerektiğini ifade eder ayrıca algısal yönden okurun okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilir olması, duygusal yönden ise okuma eyleminden zevk alma süreci olduğunu söyler. Okuduğunu anlama, kavrama yeteneğinin bilişsel boyutunun faaliyete geçmesi için bu eylemi başlatmada ön koşul olan duygusal boyut önemlidir. Okuma ve okuduğunu anlama faaliyetleri bireyin ilgi ve isteği ile ortaya çıkması beklenen bir davranıştır. Öyle ki bu davranışın sürdürülebilmesi de yine bireyin ilgi ve isteğine bağlıdır. İlgi ve istek kavramları okuduğunu anlamının duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Burada duyuşsal boyutla ilgili olarak öne çıkan önemli bir kavram ise motivasyondur.

Türkçe olmayan “Motivasyon” sözcüğü, kelime anlamı olarak güdüleme, harekete geçiren şey olarak karşımıza çıkmaktadır. İtke anlamı taşıyan Fransızca “Motiv” kelimesinden türemiş bir sözcüktür. İsteklendirme, güdüleme olarak tanımlanan (TDK)

motivasyon sözcüğü, bireyi okumaya yönlendiren, heveslendiren, isteklendiren bir kavramdır.

Akyol (2012) motivasyon kavramının okuma sürecinde anahtar bir role sahip olduğunu söyler. Pintrich (2003), motivasyonu bireylerin davranışlarının hedefine, durumuna ve sürekli olabilmesine yönelik sarf ettiği kuvvet, güç olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, insanı davranışa iten, o davranışın kalıcılığına ve sürekliliğine sebep olan duyuşsal bir etmendir (Yılmaz ve Çavaş, 2007). Motivasyon, kişilerin verdikleri emeğin ve seçimlerinin ölçüsü (Keller, 2001); öğrenme adına bireylerin bindikleri ve sürdürerek devam ettikleri araçların yakıtlarıdır (Atkinson, 2000). Motivasyon bir eylemin gerçekleşme aşamasında çıkış noktası ve nedeni olarak tanımlanabilir. Örucü ve Kambur (2008), bu doğrultuda bir motivasyon tanımlaması yaparak motivasyonu bireyi harekete geçiren istek, arzu, düşünce ve duyguları şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sebeple Akbaba (2016), eğitim öğretim faaliyetlerinin istendik yönde olmasını sağlamak adına motivasyon kavramının önemine değinerek bu faaliyetlerin motive edici şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Motivasyon sözcüğüne dair yapılan tanımlara genel olarak bakıldığında, tanımların üç önemli noktada birleştiği görülmektedir:

- Davranışı tetikleme,
- Davranışı yönlendirme,
- Davranışı sürdürme (Kurnaz ve Yıldız, 2015).

Davranışın tetiklenmesi, davranışa yönlendirme ve davranışı sürdürme aşamaları motivasyonun farklı boyutlarını kapsamaktadır. Bu boyutlar pek çok değişkenden etkilenebilir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve sosyal değişkenler olabilir. Bu noktada motivasyonun içsel ve dışsal boyutları ön plana çıkmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve sosyal değişkenleri belirleyen unsurlar motivasyonun içsel veya dışsal kaynağıyla alakalıdır. İçsel motivasyon kavramı 1949'lara dayanmaktadır. Bu tarihte bir bilim insanının maymunlar üzerinde yaptığı bir deney sonucu bu kavram ortaya atılmıştır. Harry F. Harlow maymunlara mekanik bir bulmaca vererek motivasyon deneyini gerçekleştirmiştir. Maymunların başlarda bulmacayı, kendilerine sunulan ödül ve yaşama faktörleri için çözerken deney tekrarlandığında bulmacayı kısa sürede çözen maymunlar için ödülün çok da anlam ifade etmediği görülmüştür. Deneyi yapan bilim insanı maymunların bu durumunu içsel motivasyonla açıklamıştır. Kısacası bulmaca maymunların ilgi ve istekleri doğrultusunda kısa sürede çözdükleri tespit edilerek içten motive olma durumu ortaya atılmıştır. Daha sonraları ise Deci ve Ryan (1985) bu deneyi insanlar üzerinde test ederek içsel motivasyon kavramını onaylamışlardır. Bu konuda çalışmalarını devam ettirerek

birtakım tanımlar yapmışlardır. Deci ve Ryan (1985) içsel motivasyonun kişinin kendi iç süreçlerine dair bir etmen olduğunu, sosyal ortamından hiçbir etki söz konusu olmadığını vurgulamaktadır. İçsel motive olma durumu bireyin tamamen kendi zihinsel, duyuşsal alanıyla ilgili bir durumken dışsal motive olma durumu bireyin sosyal alanıyla ilgili bir durumdur. Dışsal motive olan birey çevresinden ilgi görme, beğenilme, takdir edilme, yüksek not vb. beklentisi içerisinde olmaktadır. Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu (2018), dışsal motive olan bireylerde daima ödül beklentisi olduğunu belirtmektedirler. Bununla beraber motivasyon kavramını okuma eylemi için tanımlamak gerekirse, bireyi okumaya karşı isteklendiren, davranışı başlatan ve kalıcılığını sağlayan içsel ve dışsal güçtür, denilebilir. Yıldız ve Aktaş'a (2015) göre okuma motivasyonu, kişilerin okumaya karşı ilgi ve meraklarını başlatan, bu uğurda çaba sarf ettiren, okumaya zaman ayırmayı sağlayan, okumaya eğilimli kılan temel bir yapıdır. Wang ve Guthrie'ye (2004) göre okuma motivasyonu hem içsel hem de dışsal süreçlerden ibarettir. Ryan ve Deci'ye göre (2000), okuma motivasyonunun dışsal süreci, bireyi dışarıdan okumaya isteklendirecek birtakım davranışlar ya da ödüllerden oluşmaktadır. Öğrenciler için öğretmene ve aileye kendini başarılı ve okur olarak kabul ettirmeye çalışması, yüksek not alabilme, akranları arasında okur, bilgili, bilinçli sıfatı taşıma amacı okuma eyleminin dışsal boyutunu oluşturmaktadır. Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield (2012), okumanın içsel sürecini, zevk, merak, istek, heves, kişisel amaçlar ve bunların neticesinde okuma eyleminin başlatılması, sürdürülmesi süreci olduğunu belirtmişlerdir. İçsel dürtülerle okuma eylemini başlatan bireyler, okuduğunu anlamada ve bunu davranış hâline getirmede daha başarılı birer aktif okuyuculardır. Bu konuda yapılan araştırmalar da içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Tabloda, Tonks, Wigfield ve Guthrie (2009); Stutz, Schaffner ve Schiefele (2016), okuma motivasyonu yüksek bireylerin okuduğunu anlama kabiliyetinin de yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Günümüzde ilerleyen ve durmak bilmeyen teknoloji ile birlikte çok hızlı yayılan bilgi, bireyi çok daha fazla okumaya, okuduğunu anlamlandırabilmek adına motive olmaya mecbur kıldığı tartışılmaz bir gerçektir. Üstelik bu motive olma durumu bireyin kendisi, ailesi ve öğretmenleri tarafından desteklenirse okuduğunu anlamanın da üst düzeyde gerçekleşmesi sağlanacaktır. Bu bakımdan Kırşehir'deki ortaokulların okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışma, topluma ve literatüre katkı sağlayacaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu çalışmanın amacı, Kırşehir'deki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma

motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ana problem Kırşehir'deki ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları hangi düzeydedir, şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıda verilen alt problemlere de cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının **iç ve dış motivasyon düzeyleri** nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **cinsiyet** değişkenine göre değişim göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **sınıf düzeyine** göre değişim göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **anne eğitim düzeyine** göre değişim göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **baba eğitim düzeyine** göre değişim göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, öğrencilerin **kendi cep telefonu** olması durumuna göre değişim göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, öğrencilerin **evde kendi odası** bulunması durumuna göre değişim göstermekte midir?
8. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, öğrencilerin **evinin ısınma şekline** göre değişim göstermekte midir?
9. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, öğrencilerin **evinde kitaplık** bulunma değişkenine göre değişim göstermekte midir?
10. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına** göre değişim göstermekte midir?
11. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **öğrencilerin aktif olarak kullandıkları sosyal medya hesapları sayısına** göre değişim göstermekte midir?
12. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **öğrencilerin profili olan sosyal medya hesabının bulunma durumuna** göre değişim göstermekte midir?
13. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerine** göre değişim göstermekte midir?
14. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları durumuna** göre değişim göstermekte midir?
15. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine** göre değişim göstermekte midir?

16. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, **öğrencilerin kitap temin etme durumlarına** göre değişim göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

İlkokul ve ortaokul dönemlerinde öğrencinin okuma motivasyonlarının araştırılması ve okuma motivasyonunun alt boyutlarının tespit edilerek bu yönde çalışmalar yapılması, yapılan çalışmalar neticesinde alınan kararların tüm insanlık ve insanlığı (toplumu) yöneten mercilerce sunulması önem arz etmektedir. Çünkü bir toplumu okuryazar bireyler geliştirir ve kalkındırır. Ekonomik gelişme için ülke nüfusunun en az %40'ının okuma kültürüne sahip olması gerekir (Gönen, 2004). Aydınlik günler aydın nesillerce getirilir. Okuyan nesillerin yetişmesi için alınacak kararlar erken dönemlerde uygulanmalı ki okuma başarılarına olumlu müdahâle edilip bireylerde davranış hâline gelmesi sağlanabilir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013).

Bu çalışmanın amacı, ortaokul seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ana problem Kırşehir'deki ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları hangi düzeydedir, şeklinde belirlenmiştir. Böylece araştırmada Kırşehir ilindeki ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile iç ve dış motivasyon düzeyleri ortaya konmuş, motivasyonu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen değişkenler belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalar genel itibarıyla incelendiğinde okuma motivasyonu ortaokullar üzerinde çeşitli değişkenler açısından bütüncül bir şekilde ele alıp inceleyen çalışmaların Türkiye genelinde az sayıda olduğu görülmektedir. Öyle ki bu konunun, Kırşehir'de bulunan ortaokullarda incelendiği bir çalışma alan yazında mevcut değildir. Dolayısıyla bu araştırma, alan yazındaki boşluğu dolduracak nitelikte olması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmada elde edilecek bulgular ve neticesinde ulaşılabacak sonuçlar MEB'e, eğitimcilere ve ailelere dönüt sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma, 2021/2022 eğitim, öğretim yılı içerisinde Kırşehir'de öğrenim gören ortaokul öğrencileriyle, Kişisel Bilgi Formunda bulunan değişkenler ve Okuma Motivasyonu, Okuma Tutumu, Başarı Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

Çalışmada kullanılan ölçeklerin uygulanması aşamasında öğrencilerin birbirini

olumlu ya da olumsuz şekilde yönlendirmedikleri, ayrıca katılımcıların ölçeklerde ve Kişisel Bilgi Formunda kendilerine yöneltilen sorulara tüm samimiyetleri cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. TANIMLAR

Okumak/ Okuma: TDK'ye göre on farklı tanımı yapılan okumak sözcüğünün, yazılmış bir metnin iletmek istediklerini çözümlmek şeklinde olan tanımı referans alınmıştır. Akyol'a (2006) göre okuma ise kişinin ön bilgilerinden bağımsız olmayan ve okuyucu ile yazar arasında sağlanan iletişim sonucu anlam kurma yolu olarak tanımlanmıştır.

Motivasyon: Bireyi ilgileri doğrultusunda yönlendiren güçtür (Öncü, 2004).

Okuma Motivasyonu: Bireyin okuma isteğinin başlangıcını, sürecini, neticesini ve amacını belirleyen inancına denir (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 405).

Okuduğunu Anlama: Okurun yazılı dil ile etkileşimi neticesinde, ön bilgilerinden hareketle okuduklarını zihinsel süreçlerden geçirerek inşa etme sürecidir (Rand, 2002).

Okuma Tutumu: Baysal (1981) tutumu; kişinin kendisi veya çevresindeki herhangi bir olaya, nesneye, duruma karşı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimidir, şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkılarak okuma tutumu ise okumaya olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimdir şeklinde ifade etmek mümkündür.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSALAÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. OKUMA

2.1.1. Okuma Kavramının Tanımı

Geçmişten günümüze toplum hâlinde yaşamlarını sürdüren insanlar, birbirleri ile etkileşimleri sonucu zamanla edindikleri deneyimlerini, bilgilerini, kültür birikimlerini vb. kalıcı olması ihtiyacı ile yazıya aktarmışlardır. Çeşitli sembollere anlam yüklenmesi ile oluşturulan yazı, sonraki kuşaklar için sembolleri seslendirip birtakım zihinsel süreçlerden geçirerek anlamlandırabilmeyi gerekli kılmıştır. İnsanların sembolleri seslendirerek dışa aktarması (Akbayır, 2010) okumayı başlatmıştır.

Okumak TDK'ye (2019) göre, yazıyı oluşturan sembollerin seslendirilmesi yolu ile o sembollere yüklenen anlamı kavrayabilme, bu şekilde iletilmek istenen mesajı alabilme şeklinde tanımlanırken okuma ise bu eylemi yapabilme olarak ifade edilmiştir. Alan yazında okumanın çok fazla tanımının yapıldığı görülmektedir.

Okuma hem zihinsel hem de duyuşsal alanların birlikte yürüttüğü bir faaliyettir. Özdemir (1983), okumayı zihinsel alana ağırlık vererek tanımlamışsa da neticede okumanın duyuşsal alanla başladığını belirtir. Tazebay (1993) ise okumanın seslendirme, anlama ve yorumlama gibi birtakım karmaşık süreçlerden ibaret olduğunu aktarmıştır. Başka bir tanımla okuma, duyuşsal bir alan olan görme yetisi, gözün satırlarda verilen sembolleri algılayıp zihne aktarması sonucu bilişsel bir alanda idrak edebilme, bunlara yüklenen anlamları kavrayabilmedir (Öz, 2001, s. 193). Gözün birtakım sembolleri algılaması tanıma işlevini yapması demektir. Tanımayı duyuşsal alan içerisinde ele alan Dökmen (1994), okuma kavramını tanınan materyalin zihinde var olan ön bilgi çerçevesinde algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması şeklinde ifade eder. Benzer şekilde Özdemir (2005) de okumayı yazılı olan kelimeleri duyularımız aracılığı ile algılayıp bunları anlayabilme süreci şeklinde belirtir. Güneş (2007) ise okuma kavramını tanımlarken duyuşsal ve zihinsel süreçlerin birlikte hareket ettiğini belirterek, gözün, sesin ve beynin aynı anda bazı fonksiyonlarını işlevsel hâle getirmesiyle oluşan süreç olduğu yönünde daha genel bir tanımlama yapmıştır.

Tanımlardan yola çıkarak okumanın aslında geçmişten günümüze, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, dıştan içe, duyulardan zihne vb. derin bir yolculuk olduğu, basit bir eylem olmadığı anlaşılmaktadır. Bu yolculuk kişinin var olan birikiminden bağımsız değildir. Bu yüzdendir ki her birey okuma eyleminden aynı mesajları

almamaktadır. Bir metinden algılanan veya anlamlandırılan mesaj, okurun kendi sosyal yaşantısından, kişisel bilgi birikiminden bağımsız değildir (Çakıcı, 2011). Okuma faaliyetini devam ettirmek kişinin bilgi birikimine katkı sağlayacağından sosyal yaşantısını da yönlendirecektir. Bu yüzden Akyol (2006) bireylerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinin onların sosyal hayatlarına çok büyük yarar sağlayacağından bahsetmiştir.

Okuma eylemi şayet sesli okuma stratejisi ile yapılıyorsa duyuşsal ve zihinsel süreçlerin yanı sıra devinimsel boyutunun da olduğu bir gerçektir. Sembollerini seslendirme aşamasında meydana gelen birtakım devinimsel hareketler (kasların gevşemesi, ses tellerinin çalışması vb.) mevcuttur. Demirel (2003) okumanın tanımını belirlerken psikomotor becerilere de değinmiştir. O hâlde okumanın bazı okuma stratejilerinde tek bir boyutunun olmadığı, birden fazla beceri alanının işe koşularak meydana getirilen bir eylem olduğu kanısına varılabilmektedir.

Stauffer (1969), okumanın tanımını kapsamlı olarak şu şekilde belirtmiştir:

- Basılı kelimeleri oluşturan sembollerini seslendirme ve anlama yeteneğidir.
- Sembollerden meydana gelen kelimelerin oluşturduğu metinlerden kişinin kendisi için anlam ifade edecek iletiler alabilmesidir.
- Asıl anlatılmak istenileni, verilen mesajı, vurgulanan düşüncüyü alabilmektir.
- Tüm bunları oluşturan karmaşık bir yapıdır.

Okumanın karmaşık bir yapı içerisinde devam ettiği, birçok beceri alanının işbirliğiyle gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Tanımlarda üzerinde ısrarla durulan durum ise okumanın zihinsel boyutudur. Bu boyut; okuduğunu anlama, okuduğundan anlamlar çıkarabilme, okuduğundan iletilen mesajları alabilme vb. faaliyetleri içermektedir.

Günümüz dünyasında okumanın tanımının daha geniş bir boyut kazanarak anlama becerisi üzerinde çok fazla durulduğu görülmektedir. Özbay (2009), kişinin anlama ve dinleme becerilerinin okumanın belirlediğini hatta bunlardan yola çıkılarak yeni bilgi edinebilmede okuduğunu anlamının çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Öyle ki teknolojinin akıl almaz hızı neticesinde hızlı ve kolayca edinilen yeni bilgiyi okuma, anlama, yorumlama ve analiz edebilme becerilerinin eklendiği tanımlar da yapılmıştır (Calp, 2010).

2.1.2. Okumanın Aşamaları

Literatürde yapılan tanımlar neticesinde okumanın sadece seslendirme olayı olmadığı,

karmaşık bir yapıya sahip bir eylem olduğu kanısına varılmaktadır. Bireyin geçmişinden geleceğine hayatının her döneminde önemli bir yere sahip olan okuma becerisi nasıl ve hangi aşamalardan geçerek gerçekleşmektedir?

Châll (1983), okumayı yaşları dikkate alarak altı aşamaya ayıran “Okumanın Gelişimi Aşamaları” teorisini ileri sürmüştür. Söz konusu teori şu şekildedir:

1. Aşama 0 (Okuma Öncesi): Okul öncesi döneme denk gelen birinci aşamada, okuyormuş gibi taklitler yapma, yazılı veya resimli metne dikkat kesilme, göz atma şeklinde okumaya hazırlık evresi olarak adlandırmıştır.

2. Aşama 1 (Okumaya Başlama): İlkokulun başlangıç dönemlerine denk gelen bu ikinci aşamada, yazma ile birlikte sembollere ait seslendirmeler, mırıldamalar vb. eşliğinde okuma eylemi başlamaktadır. Çocuk bu aşamada okumanın doğasına dair bir içgörü oluşturmaktadır.

3. Aşama 2 (Pekiştirme ve Akıcılık): Onay, Akıcılık, Baskıdan Çıkarma Aşaması: Çocuğun yedinci, sekizinci yaşlarına denk gelen bu aşamada, okuma bilgi edinmek için değil kelimeleri anlamlandırabilmek, pekiştirmek ya da okumaya hız kazandırmak için yapılmaktadır.

4. Aşama 3 (Yeni Öğrenmeler için Okuma): : Ortaokul dönemi sonuna kadar sürecek olan bu aşamada, çocuk artık bilgi öğrenmeye, yeniyi öğrenmeye ilk adımlarını atar. Okuma adına henüz üst biliş yoktur. Sözcüklere daha çok anlamlar kazandırma amacıyla okuma mevcuttur.

5. Aşama 4 (Farklı Bakış Açısı): Çoklu Bakış Açıları Aşaması: Lise eğitimi yaşlarını içeren bu aşamada, okuma çeşitlilik içerir ve artık çoklu bakış açısı kazanması beklenen bireyin yorumlama kabiliyeti de artacaktır.

6. Aşama 5 (İnşa ve Yeniden Yapılandırma): Üniversite ve sonraki yılları kapsayan son aşamada, bireyin okuduğundan yeni bilgiler üretebilmesi, yapılandırabilmesi beklenir. Artık bu aşamada kişi, neyi okuyup okumayacağına da karar verme seviyesine gelmiş bulunmaktadır. Üniversite eğitimi alan bütün bireyler bu son aşamaya ulaşmamış olabileceği, bunun sebebinin ise diğer aşamalarda beklenen okuma düzeylerine erişemediği anlamına gelmektedir.

Okuma aşamaları ile ilgili başka bir teori öne süren akademisyenler de mevcuttur. Ehri ve McCormick (1998), alfabeyi merkeze alan, okumayı sesleri tanımaktan kelime okumaya, anlamaya uzanan bir süreç olarak incelediği beş adımdan oluşan bir teori öne

sürmüştür. “Kelime Öğrenme Aşamaları” adıyla bilinen teori ise şu adımlardan oluşmaktadır:

1. Henüz harflerin ve sözcüklerin seslendirilemediği, çocukların alfabetik okuma düzeninden bihaber olduğu alfabe öncesi dönem, birinci dönemdir.
2. Alfabeyi oluşturan seslerin çocuğa henüz aktarıldığı, seslendirmenin yapılmaya başlandığı hatta çoğu kez yanlış seslendirmelerle dolu olan bu dönem ise, kısmî alfabetik aşama olarak adlandırılmıştır.
3. Çocukların hangi harfi nasıl bir şekilde seslendireceğini öğrendiği, hızlı seslendirme yapmak adına alıştırmaların yapıldığı bu dönem tam alfabetik aşamadır.
4. Bir önceki dönemde okumaya hız kazandırmak amacıyla alıştırmalar yapan çocuk artık bu dönemde okuma hızı kazanmaktadır. Hız kazanan okuması sayesinde ise kelime dağarcığının artması beklenen bu düzey pekiştirilmiş alfabetik aşama olarak adlandırılmıştır.
5. Ehri ve McCormick’ in (1998) hiyerarşik bir düzen içerisinde ele aldığı okuma aşamaları teorisinin son dönemi olan otomatik aşama, çocuğun gördüğü her sözcüğü hızlı bir şekilde okuyabildiği dönemdir.

Okumanın aşamalarını seslerden, alfabeden, yaştan vb. itibaren ele alan akademisyenler olduğu gibi okumanın aşamalarını “anlamayı” esas alarak inceleyenler de mevcuttur. Alvarado Julio (2009), “Okumanın Yedi Aşaması” adlı teorisi, okumayı sembollerini tanıtmaktan başlayarak zihinde tutabilme, hatırlayabilme, okuduklarını hatırlayabilmesi ile başkalarıyla iletişim kurarak paylaşabilme süreçlerinden oluşmaktadır. Bu teoride okumanın zihinsel faaliyetlerinin (saklama, hafıza gibi)daha ön planda tutulduğu görülmektedir.

2.1.3. Okumanın Boyutları

Okumanın aşamaları üzerine ortaya atılan teoriler, okumaya dair yapılan tanımlar aslında bu eylemin çok boyutlu olduğunun göstergesi denilebilmektedir. Günümüzde okuma faaliyetinin tüm boyutlarıyla yaşam boyu sürmesi zorunluluk arz etmektedir. Okuryazarlık teriminin önemle üzerinde durulduğu çağımızda, okumanın basılı materyalleri seslendirmenin haricinde her tür imge, çevresel faktörler, sosyal statü, beden dili vb. şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir (Şahin, 2011).

Karaarslan (2015), okumanın üç boyutunun önemine değinerek bunları duyu

organlar aracılığıyla seslerin çıkarıldığı fizyolojik boyut, okuduğunu anlamlandırabilme ve içsel süreçleri içeren psikolojik boyut, okuma fiilinden etkilenen sosyal çevreyi ifade eden sosyolojik boyut şeklinde gruplandırmıştır. Bununla birlikte okumaya dair yapılan tanımlardan da yola çıkarak okumanın boyutlarını fizyolojik, psikolojik, sosyolojik, zihinsel ve duyuşsal açıdan incelemek mümkündür.

2.1.3.1. Okumanın Fizyolojik Boyutu

Okuma eyleminden önce bireyin fiziksel olarak hazır olma hâlini belirten fizyolojik boyut; duruş, oturuş, göz ve dil hareketleri, bakış (Güleryüz, 2003), seslendirme aşamasında meydana gelen devinimsel hareketler ile gözün görme alanı, netlik açısı, metin ile göz arasında olması gereken mesafe ve seslendirmeyi sağlayan organlardan (Özbay, 2007) oluşmaktadır. Gözle başlayan okuma, algılanan sembollerin beyin merkezine ulaştırılmasıyla okumanın fizyolojik boyutu harekete geçmiş sayılmaktadır (Karahüseynoğlu, 2002). Beyinde gerçekleşecek birtakım bilişsel süreçlerin ardından okumanın gerçekleşmesi sağlanmaktadır ve bu eylem saniyeler içinde meydana gelmektedir. Göz, okunan satırda bulunan kelimeler üzerinde hızla sıçramalar yapar, tanıdığı sembolleri beyne iletir ve bu metin boyunca devam eder (Özbay, 2007). Bu yüzden okuma eylemine henüz başlayan çocuklar çabuk yorulmaktadır ve uzun metinleri okumada güçlük çekmektedir. Birey ileri okuryazarlık dönemlerine geçiş yapmışsa göz, satır üzerinde sıçrama ve duraklama aşamasında ilerleme kaydedecektir (Kaya, 2006). Okuyucunun satır üzerinde görebildiği ses, sembol, karakter vb. arttıkça gözlerin yaptığı duraklamalar azalacaktır bu da beyne kısa sürede daha çok sözcük gitmesi, daha fazla anlamlandırma işlevi gördürmesi anlamına gelmektedir ki bu esnada dikkat dağıtıcı uyarıların etkisi en aza inecektir (Ruşen, 1995).

2.1.3.2. Okumanın Psikolojik Boyutu

Okumanın psikolojik boyutunun temelinde bireyin okumaya karşı olan ruh hâli bulunmaktadır. İlkokul eğitimi ile başlayan okuma serüveninin, istenmeyen durumlarla karşılaşıldığı oranda olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır (Çelenk, 2003). Yine bu dönemde yaşanacak aksaklıkların bireyin okumaya karşı tutumunda, anlama becerisinin gelişmesinde birtakım problemleri de beraberinde getireceği muhakkaktır (Beyreli vd., 2012).

İnsan davranışlarında bulunan olumsuz durumların altında yatan sebepleri, inceleme alanına alan psikoloji dalı; okumanın psikolojik boyutunda ise olumlu veya olumsuz gerçekleşen okuma tutumunun, okuduğunu anlama kabiliyetinin vb. temeline

inmeyi hedef almaktadır. Öyle ki Calp (2010) de anadil eğitiminin temelini sağlam olmasına okumanın psikolojik boyutunu dikkate alarak vurgu yapmıştır.

2.1.3.3. Okumanın Sosyolojik Boyutu

Topluluk hâlinde yaşamlarını idame ettirmeyi alışkanlık edinmiş bireyler, bütün hâl ve hareketlerinden sosyolojik anlamda sorumluluk bilincinde olmak zorundadırlar. En basitinden karmaşık olan davranışlarına kadar hem kendilerine hem de diğer bireylere olumsuz etkilenmeye yol açacak durumlardan kaçınmaları gerekmektedir.

Anne karnında dinleme ile başlayan ve ilkokulda yoğunluk kazanan okuma eylemi, küçük sosyal gruplar içerisinde başlamaktadır. Sınıfın ve çevrenin okuma üzerinde oldukça etkili olduğunu söyleyen Sever (2004), bu ortamların ilgi çekici hâle getirilmesini aksi takdirde okuma için motivasyon sağlanamayacağını belirtmiştir. Akranla okuma, içinde bulunulan gruba dâhil olabilme, uyum sağlayabilme, öğretmeni tarafından beğenilip takdir edilme, aile tarafından başarılı kabul edilme, toplumda yer edinebilme gibi sosyal faaliyetleri içeren okuma, istedik şekilde ilerlediğinde ilkokul öğrencilerinin başarısında da istedik bir ilerleme kaydettiği görülmektedir (Wentzel, 1998).

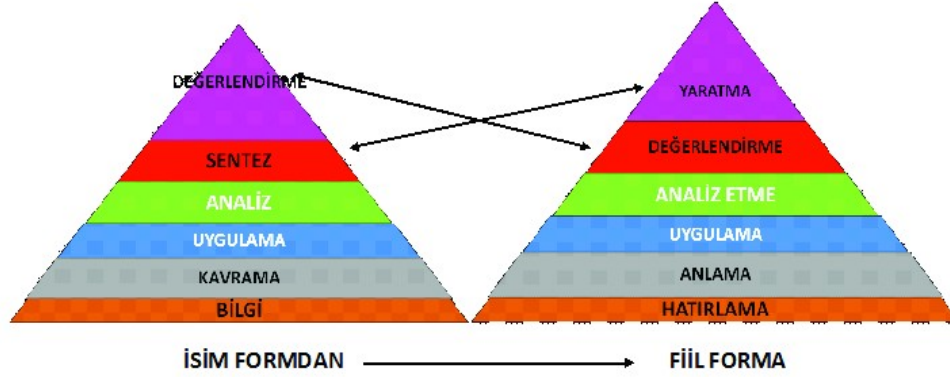
Okumanın sosyal boyutuna genel anlamda bakıldığında saygı görmek, takdir edilmek, meslek sahibi olabilmek, kültür birikimine sahip olabilmek, güncel olanı takip edebilmek, onaylanmak, cahil olmamak (Göktürk, 2007) gibi edinimlerin amaçlandığı görülmektedir.

2.1.3.4. Okumanın Zihinsel Boyutu

Bireyin fizyolojik, psikolojik, sosyolojik veya duyuşsal etmenler vasıtası ile başlattığı okuma faaliyetinin beyne iletilerek üst biliş aşamalarının başlatıldığı boyuttur. Okunulan metinden alınması gereken mesajların bilişsel yöntemlerin süzgecinden geçmesiyle anlama olayının gerçekleştiği zihinsel boyutta (Temizkan, 2009), var olan bilgiler ile yapılandırma başlamaktadır (Güneş, 2007).

Okunulan materyalden aktarılan bilginin zihinde anlamlandırılması olmadan sadece seslendirme veya ezberleme ile okuma faaliyetinin tam anlamıyla gerçekleştirilmiş sayılması mümkün görülmemektedir (Koray vd., 2002). Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010), okumayı, sembolleri dil ile ifade etmenin ötesinde karmaşık ve bütünleşik bir eylem olarak belirtmektedirler. Güneş (2014), öğretilmek istenilen bilginin okuyucu tarafından alındıktan sonra birtakım zihinsel aşamalardan geçmesi gerektiğini ancak bu sayede tam manasıyla okuma ve anlamanın gerçekleşeceğini söylemektedir.

Okumanın zihinsel boyutunda anlamlandırmaya yönelik düşünsel faaliyetler gerçekleşmektedir. Bloom ve arkadaşları bu faaliyetleri gruplamışlardır. Göktürk (2007), çalışmasında Bloom'un taksonomisini ele alarak alt ve üst düzey düşünme becerileri şeklinde grupladığı görülmektedir. Alt düzeyin bilgi, uygulama, kavrama adımlarından oluştuğunu; üst düzeyin ise analiz, sentez ve değerlendirme adımlarından meydana geldiğini aktarmıştır. Anderson ve Krathwolhl (2001) çalışmalarında bu taksonomi üzerinde revize yapmışlardır.



Şekil 2. 1. Bloom' un 1956 yılı ile 2001 yılında güncellenen taksonomisi (Anderson ve Krathwolhl, 2001) (Türkçeye uyarlanmıştır.)

Şekil 2.1'e göre Bloom'un taksonomisi 1956 yılında; aşağıdan yukarı yönlü olarak bilgi-anlama-uygulama-analiz-sentez ve değerlendirme şeklindedir. 2001 yılı itibarıyla güncellenen taksonominin basamak sıralarında değişiklik görülmektedir. Revize hâliyle taksonomi aşağıdan yukarı yönlü olarak şu şekildedir; hatırlamak-anlamak-uygulamak-analiz- değerlendirmek-oluşturmak.

Bilişsel becerilerin alt basamaklarından olan (revize edilmiş grup) anlama basamağı, üst basamaklarda çözümleme, değerlendirme ve oluşturma (sentez) basamaklarının temelini oluşturduğu görülmektedir. Uğraş ve Aral (2018), MEB'in öğretim programlarının hazırlanmasında yapılandırmacı anlayışa geçmesiyle Bloom'un biliş basamaklarından da faydalandığı ancak programlarda son basamak olan "oluşturma" basamağına hiçbir kazanımda rastlanılmadığını belirtmişlerdir. Oysaki okuma ve okuduğunu anlamayı temele alan bir yaklaşımla hazırlanan öğretim programlarında, okuduğunu anlayan bireyin üst düzey zihinsel süreçleri de kullanması/ kullanmaya teşvik edilmesi gerekmektedir. Nitekim okuma faaliyetinden istenilen sonuç, bireyin üst düzey zihinsel süreçleri kullanır hâle gelebilmesidir (Akyol, 2013). Balcı (2013) kitabında okuma sayesinde bireylerin üst düzey becerilere erişebileceğini söylerken Kuruyer ve Özsoy

(2016) da çalışmalarında üst düzey becerilere erişemeyen öğrencilerin okuma eylemini tam manasıyla yerine getiremeyeceklerinden, okumadan istenilen sonuca ulaşamayacaklarından, çıkarım yapamayacaklarından bahsettiği görülmektedir.

Bireyin okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve sonrasında birtakım zihinsel faaliyetleri de etkin olarak kullanabilmesi, okumanın gerçek anlamda gerçekleşebilmesi adına önem arz ettiği görülmektedir. Öğrencinin okuduğundan anlama ilişkisi kurabilmesi için birtakım zihinsel strateji ve teknikleri kullanması gerekmektedir (Epeçan ve Erzen, 2010).

2.1.3.5. Okumanın Duyuşsal Boyutu

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 2018 raporunda ülkemizin okuma becerileri alanında 466 puan aldığını belirtmektedir. PISA'ya katılan 79 ülke arasından 40. sırada yer edinen ülkemizin (okuma becerileri alanında), 2015 verilerine göre (72 ülke arasından 428 puanla 50. sırada) biraz daha yukarı seviyelere çıktığı görülmektedir.

Okumanın çok boyutlu bir yapıyı barındırdığı tartışılmaz bir durumdur. Psikolojik, çevresel, fiziksel vb. etkisi büyük olan okumanın duyuşsal boyutunun da önem arz edip ele alınması gerekmektedir (Akyol, 2007). Nitekim okur olmanın bir yaşam boyu sürmesi bilginin hızla arttığı içinde bulunulan çağda elzemdir. Bunun için bireyin okumaya yönlendirilmesi kısacası duyuşsal bir süreç olan motivasyonun hem kendi içinde hem de yakın çevresi tarafından sağlanmalıdır. Bir eylemi yapmak o eylemi istemekle mümkün olduğu gibi bu durum okumada da geçerli olmaktadır. İstemek ise okumanın duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Yıldız'ın da (2010) belirttiği gibi, insanları okumaya yönlendiren ana etken motivasyon (duyuşsal boyut)'dur.

2.1.3.6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Okumanın Boyutları

Son zamanlarda MEB'in öğretim programının hazırlanmasında esas aldığı yapılandırmacı yaklaşım okumanın boyutlarını daha genel üç başlık altında ele almıştır. Güneş (2013) bu boyutları şu şekilde belirtmiştir:

- İşlem Boyutu
- Etkileşim Boyutu
- Anlam Boyutu

İşlem boyutu; görme, anlama ve zihinsel yapılandırma aşamalarını kapsayan bu boyut fiziksel ve zihinsel süreçleri içerir. Görme aşaması okuma sürecinin ilk adımıdır

denilebilir. Duyuşsal alanı içeren yazıyı görme aşaması, sembollere odaklanma ve bir diğer sembole sıçrama adımlarından oluşmaktadır. Karatay (2014), okuma eylemi esnasında harcanan sürenin %95'inin odaklanmaya, %5'inin sıçramaya ayrıldığını belirtir. Bu süre zarfında algılanan semboller anlamak üzere beyne iletilir. Balcı (2016), bireyin sembolleri algılamasının ardından anlama eylemini gerçekleştirmek üzere beyne iletilmesi, ön bilgileri de harekete geçirdiğini, anlama olayının ön bilgilerden bağımsız olmadığını ifade etmiştir. Onan (2014) ise çalışmasında, okunulan sözcükleri anlamlandırmada kelime hazinesinin öneminden bahseder. Görme, anlama sürecini zihinsel yapılandırmalar takip eder. Bu konuda Calp (2017), zihne iletilen iletilerin şifrelerinin çözülmesi ve ardından içeriklerinin ayrıştırılması ile kodlama, saklama ve hatırlama işlemlerini gerçekleştiren belleğin devreye girdiğini söyler. Güteryüz (1998), Güneş (2013) ve Katrancı (2014) okumanın zihinsel süreçlerine dair önemli noktalara değinmişlerdir. Bunlar;

- Okuma eyleminin gerçekleştirilmesi ile zihne gelen iletilerin birtakım zihinsel aşamalardan (anlama, sıraya koyma, sınıflandırma, ilişkilendirme, değerlendirme) geçmesinin ardından ön bilgilerin ışığında yeniden yapılandırıldığı,
- Okuma eyleminin sürekli olması, insan zihnine bilgi girişinin de sürekliliğini sağladığından bu durumun eski bilgiyi silip yeni bilgiyi kaydettiğini,
- Öğrenmenin ya da yeni bilginin kalıcılığının sağlanması için zihinsel faaliyetlerin (tekrar, gruplama, ilişkilendirme) sürekli olarak yinelenmesini,
- Öğretim programlarının hazırlanması esnasında belleğin çalışma şeklinin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Etkileşim boyutu; araştırmacılar okuma eyleminin gerçekleştirilmesi aşamasında iki tür etkileşimden bahseder. Bunlar zihinsel ve fiziksel etkileşim olmak üzere adlandırılmaktadır. Sever (1995), fiziksel etkileşimin okunulan materyalin fizikî özellikleri, görsel unsurları, yazı puntosu vb. öğelerden oluştuğunu ifade etmektedir. Güneş (2013) ise okuma materyalinin fiziksel etkileşim unsurlarının kontrol altında tutulabileceğini ya da kontrol altına alınabileceğini belirtmektedir. Zihinsel etkileşim ise okuma eylemi sonucu edinilen bilgilerin zihinle anlamlandırma, ilişkilendirme, yerleştirme, hatırlama gibi zihinsel süreçlerin aktif olmasını sağlayan durumdur. Güneş (2013), zihinsel etkileşimi bireyin okuma materyalinden duyuşsal yollarla alıp beyne ilettiği bilgilerin ön bilgilerle iletişime geçerek kabul etme ve zihne yerleştirme olayının gerçekleşmesi olarak ifade etmektedir.

Anlam boyutu; Güneş (2014), anlam boyutunu bireyin okuma eylemi sonrası

edinilen bilginin seçme, sıralama ve düzenleme aşamalarından oluşan süreçsel yönünden bahsetmektedir. Bu süreçsel yön aşamasında, birey ilgi ve ihtiyaçları yönünde bilgiyi seçer ve kendi ihtiyaçlarına yönelik olarak zihinsel bir sıralama yapar. Daha sonra inceleme, değerlendirme vb. üst düzey bilişsel işlemlerden geçirdiği bilgiyi yeniden yapılandırır ve anlamlandırır. Karatay (2014), bireyin okuma eylemini gerçekleştirdiği aşamada birey, okuma materyali ve okunulan metnin yazarı arasında bir etkileşim olduğuna vurgu yapar. Okur, metin ve yazar arasında okuma eyleminden anlam boyutuna geçilmesi aşamasında etkileşimsel bir yön bulunmaktadır. Kuzu (2004), anlamlandırma olayının bu etkileşimsel süreç dâhilinde gerçekleşeceğini belirtmektedir.

2.2. MOTİVASYON

2.2.1. Motivasyon Kavramının Tanımı

Literatürde bu konuda en genel tanımlamayı yapan Guthrie ve Wigfield (2000), motivasyonu bireyin şahsî amaç, istek ve arzusu olduğunu söylemektedirler. Kişinin isteği doğrultusunda eylem yapmaya iten ve içten gelen güç (Adair, 2006); bireylerin performansını başlatan, yönlendiren, etkileyen en önemli faktör (Francis vd., 2004); eylemleri başlatma, oluşturma ve devam ettirmeye sebep olan güç (Ames, 1990); öğrenmeye niyet ettiren, isteklendiren temel sebep (Okur, 2017); öğrencinin okula uyumunda, istedik yönde davranmasında ve bunları devam ettirebilmesinde gerekli olan etki (Yazıcı, 2009) şeklinde tanımların literatürde mevcut olduğu görülmektedir.

Tanımlar genel olarak motivasyon sözcüğünün bir faaliyetin başlamasında ve sürdürülebilmesinde temel olan güç, şeklinde yapılırken TDK çoğu kez birbirinin yerine kullanılan motivasyon ve güdü sözcükleri arasında ufak bir ayırım yapmıştır. Güdüyü bilerek, isteyerek veya bilmeyerek, istemeyerek davranışı başlatan, sürdüren, yön veren güç şeklinde ifade ederken motivasyonu, bir güdülenme olayı olarak ele almıştır (TDK). Keser (2006) ve Tutar vd. (2005) motivasyonu üç ana öge olarak açıklamışlardır. Bu ögeler; bireyin içinde var olan ve farklı davranışlara sebep olan güç ile bu gücün başlatılmasında ana etken olan çevresel faktörler aracılığıyla tutumun belirlenmesi, bireyin başlattığı davranışın amacı doğrultusunda sürdürülebilmesi, nihaî hedefe ulaşılması niyetiyle davranışın değerlendirilmesidir. Tutar vd. (2005) motivasyonun ana etkenlerine ilaveten davranışın sürdürülebilmesi sonunda duyulan mutluluğu da belirtmiştir.

Motivasyon kavramı, içerisinde birçok konuyu barındıran genel bir duyuşsal beceridir. Bu beceri kişinin inançlarından, değerlerinden, algılarından, tutumundan, ilgilerinden, davranışlarından bağımsız değildir. Adair (2006), bu terimlerin kişinin

davranışlarının amaca ulaşmasında etkili olan ve o davranışa iten güç olmasında birincil etkenler olduğunu söylemektedir.

Bir davranışa başlama, sürdürme, bitirme (Kurnaz ve Yıldız, 2015) ve bunları içsel ya da dışsal birtakım itki ile gerçekleştirilen bir kavram olarak ele alan motivasyon; bireyde olumlu davranışlar geliştirmeye yarayan, öğrenme isteği ve başarıyı önemli ölçüde etkileyen (Okur, 2017), bu sebeplerle okulda veya evde motive olmayı sağlayacak faktörlerin oluşturması gereken (Ali, 2016), eksikliğinde bireyin birtakım problemler yaşayacağı büyük bir güçtür.

2.2.2. Motivasyon Türleri

Literatürde motivasyonu gruplara ayıran ve çeşitlendiren farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Çalışmayı yakından ilgilendiren en önemli motivasyon türlerinin içsel ve dışsal motivasyon (Ryan ve Deci, 2000) olduğu görülmektedir. Nitekim okumanın kalıcı davranış hâline getirilebilmesinde bireyin kendi isteğinin ya da çevresel faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir.

2.2.2.1. İçsel Motivasyon

Bir davranışın ortaya çıkarılmasında bireyi o davranışı yapmaya iten güçler bulunmaktadır. Bu itici güçler, bireyin çevresinden olabileceği gibi kendisiyle alakalı, tamamen içinden gelen duygu ve düşünceler de olabilmektedir.

Kişinin ihtiyaçları, tutumu, öz saygısı vb. durumlar içsel olarak motive olabilmenin temelinde yatan etkenlerdir. Wigfield ve Guthrie (1995), bireyin kendisi için, tamamen içinden geldiği gibi bir etkinliğe katılması durumunun sebebini içsel motivasyonla açıklamışlardır. Hidi (2000) ise kişinin yapmak istediği işle ilgili olumlu ve pozitif duygular barındırdığını, bunun içsel yani doğal motivasyon olduğunu söylemektedir.

İnsanlar fitratı gereği dünyaya içsel anlamda motive olmuş şekilde gözlerini açmaktadır. Her şeyi merak etme, araştırma, bilme, keşfetme, inceleme vb. bitmek bilmeyen duygularla yaşamına başlayan insanoglu, ilgi ve istekleri doğrultusunda hareket ettiğinde sonucunda mutluluk duymaktadırlar. Sansone ve Harackiewicz (2012) da kimi öğrencilerin ilgilerine yönelerek dünyayı keşfetme arzusu ve eğiliminde olduklarını söylemektedirler. İçten gelen bu istek, arzu ve eğilimin sadece çocuklukta değil hayatın her aşaması ve döneminde devam ettiği belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000; Wigfield ve Guthrie, 1995).

2.2.2.2. Dışsal Motivasyon

Bireyi bir davranışa iten güç, bireyin tamamen kendi doğal yapısından (içinden) kaynaklanabileceği gibi dışarıdan herhangi bir uyarandan da başlatılabilmektedir. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde yaratılıştan getirilen içsel güç, çeşitli sebeplerle söndürülmektedir. Bu durumda dışarıdan motive olma durumu gereksinim hâline gelmektedir. Özellikle öğrencilik dönemlerinde bireyden istenilen davranışlar, öğrenmesi beklenen konular vb. bireye eğlenceli gelmeyebilmektedir, bu yüzden öğrenci ilgi ve isteğini uyandırmayan durumlarda içsel anlamda motive olamayacakları için dışarıdan uyarıcıya -itici güce- ihtiyaç duyacaklardır. Bu tarz durumlarda dış motivasyonun bireyi teşvik edeceği belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Birey yaptığı herhangi bir eylemden karşılık umuyorsa orada dışarıdan bir uyarandan olması durumu söz konusudur. Çünkü içten gelen bir uyarandan yapılan işten duyulan hazdan başka bir karşılık bekleme durumu söz konusu olmamaktadır.

Ödül, ceza, sosyal destek, maddi kazanç, gruba dâhil olabilmek, not, sınavdan geçme, pekiştireç, dönüt vb. dışsal motive kaynakları olduğu ve bir faaliyette bulunmanın tek nedeninin bunlardan biri ise bireyin dışsal motive olduğu belirtilmektedir (Williams ve Burden, 1999).

2.3. OKUMA MOTİVASYONU

Okuma eylemi ile ilgili yapılan araştırmaların 1990'lı yılların öncesinde okumanın zihinsel süreçlerine yönelik iken (Guthrie ve Alverman, 1999), daha sonraki tarihlerde okumanın duyuşsal boyutuna doğru yönelme olduğu saptanmıştır (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Öyle ki öğrenciler için motivasyonun okuma fiilinin en önemli adımı hatta merkezi olduğu iddia edilmektedir (Ross, 2018).

Okuma eylemini üç ana faktör üzerinde ele almak mümkündür: bunlar okumaya istekli -içsel veya dışsal uyarıcılar etkisiyle- olma, seslendirme, anlama faktörleridir. Bu boyutların ancak aynı anda etkin olmasıyla okuma, tam anlamda gerçekleşmektedir. Cambria ve Guthrie (2010, s. 16) okuma faaliyetinin yarısının motivasyon olduğunu şayet motivasyonun göz ardı edilmesi okumadan istenilen sonucun elde edilememesine sebep olacağını belirtmektedirler. Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013) da aynı şekilde okuma eyleminde okuma motivasyonu kavramının önemli olduğu ve motivasyonun bireyi okumaya karşı istekli hâle gelmesinde ana etken olduğunu söylemektedirler.

Bireyi okumaya yönlendiren ya da uzaklaştıran güce motivasyon denir. Bu gücün düzeyi düşük ise bireyin okuma motivasyonu düşük, yüksek ise okuma motivasyonu da

yüksek denilebilir. Öğrenim hayatı süresince okuduğunu anlamayı dolayısıyla da başarıyı getiren en önemli faktör motivasyondur. Kaynağı ne olursa olsun motivasyon, kalıcı öğrenmeyi beraberinde getirir. Öğrenciler arasında fark yaratan en büyük etken bu güçtür. Yalnız her öğrencinin aynı düzeyde güdülenmesini beklemek de yanlış bir durum olacaktır. Nitekim motivasyonun kaynağı, yönü, şiddeti bireye göre değişen bir durumdur. Bu duruma en çok eğitimcilerin dikkat etmesi gerekmektedir. Öyle ki öğretim süreci sonunda en yüksek düzeyde öğrenim görmüş bireyler yetiştirmek o bireylerin sürekli bir şekilde motivasyonlarının yüksek tutulmasıyla mümkün olacaktır. Thompson (2009) bir makalesinde, bu konuda öğretmenlerin öğrenim süreci boyunca hem kendi motivasyonlarını hem de öğrencilerin motivasyonlarını (eğitimden en yüksek düzeyde verim alabilmek adına) yüksek tutmalarını tavsiye etmiştir. Ülper (2010) de öğretmenlerin öğrencileri güdülemede önemli bir rolü olduğunu, bunun için motivasyonun içsel ve dışsal süreçlerinin birlikte ele alınarak öğrenim sürecini yönetmesi gerektiğini belirtir. Motivasyon öğelerini ise bireyin kendisi ile ilgili güdülenme süreçleri ve bireyin çevresi ile ilgili güdülenme süreçleri diye iki başlık altında incelemiştir:

Bireyin Kendisi ile İlgili Güdülenme Süreçleri: Araştırmacı güdülenmeye dair bireyin içsel motivasyonunu oluşturan etmenleri, “Daha önce edinilen bilgiler ve tecrübe, bilişsel yeterlik, okuma kaygısı, okumaya ait yetkinlik duygusu, konuya hazırlık, hedef belirleme, fizyolojik özellikler, psikolojik özellikler, konuya duyulan ilgi ve tutum, konuya verilen önem” olarak sıralamıştır.

Bireyin Çevresi ile İlgili Güdülenme Süreçleri: Araştırmacı güdülenmeye dair bireyin dışsal motivasyonunu oluşturan etmenleri, “Sınıf ortamı, arkadaşlar, anne ve baba tutumu, öğretmen tutumu, ekonomik koşullar, konunun uygunluğu” şeklinde belirtmiştir (Ülper, 2010).

Öğrencinin okuma faaliyetleri, içsel ve dışsal anlamda güdülenmesi ile başlar, devam eder ve sonlandırılır. İçsel anlamda kendi kendini okumaya güdüleyebiliyorsa bir öğrenci, gerçekleştirdiği okuma eyleminden en yüksek düzeyde verim (anlam) alacaktır. Şayet öğrencinin bu konuda problemleri varsa örneğin öz algısı düşükse, kendisine güveni yoksa psikolojik veya fizyolojik anlamda eksikleri varsa, okumaya dair yeterli düzeyde tutum ve ilgi taşıyamıyorsa dışsal güdülenmeye ihtiyaç duyacaktır. Bu konuda yakın çevrede bulunan anne, baba, kardeş, arkadaş veya öğretmen desteği gerekmektedir. Bu kişiler öğrenciyi kimi zaman ödülle, kimi zaman ilgi çekici pekiştiricilerle vb. yöntem ya da araçları kullanarak motivasyonu harekete geçirmeye çalışmalıdır. Bu konuda en büyük görev yine tecrübe sahibi olan eğitimcilerin olacaktır. Aksi takdirde motive olamayan bireylerin

(öğrencilerin) okuma etkinliğinden istenilen sonuç ile ortaya çıkan sonuç arasında büyük fark olacağı ve motivasyonu eksik birey olarak olumsuz davranışlar sergileyeceği belirtilmektedir (Albodakh, 2017). Bu olumsuz davranışlar şu şekilde adlandırılmıştır:

- Bireyin kendisini beceriksiz olarak algılamaya başlaması,
- Uygulanan yöntemlerin olumsuzluklarla sonuçlanacağını düşünmesi,
- Bütün fiiller için fazladan emek harcanması gerektiğine inanması,
- Sonuçta ne yaparsa yapsın başarıya ulaşamayacağı kanısına varmasıdır (Albodakh, 2017).

Gelişen ve hızla değişen çağda okumanın önemli bir yeri olduğu tartışılmaz bir durumdur. Öyle ki bireyin içinde bulunduğu bilgi denizinde boğulmaması için ayırt edici ve motive olmuş bir okur hatta okuryazar olması gerekmektedir. İyi bir okur (motive olmuş) her geçen gün ufku genişletecek, farklı sosyal etkileşimde bulunabilecek (İleri, 2011), yeni anlayışlara da kapı açacaktır. Okuma eyleminin sonunda başarıya götürecek olan ana etken motivasyondur. Guthrie (2001), bireylerin okumaya motive olabilmesi için birtakım eğitsel öğelerden bahsetmiştir. Bunlar:

- **Kavramsal Yönelim:** Bilgiye, okumaya yönelimin başladığı unsurdur.
- **Gerçek Hayat Eğitimi:** Bireyin içsel anlamda motive olmasını destekleyen okuma eğitimi ögesidir.
- **Özerlik Desteği:** Öğretmenin sadece okumaya yönlendirme yaptığı ögedir.
- **İşbirlikçi Öğrenme:** Bilgiyi algılama, öğrenme vb. işlemlerini birlikte yürütebilecek olan ögedir.
- **Övgü ve Ödüller:** Bireyi okumaya karşı isteklendiren içsel ve dışsal eğitim öğeleridir.
- **İlginç Metinler:** Bireyin seviye ve yaşına uygun motive materyallerinden oluşan eğitim unsurudur.
- **Strateji Eğitimi:** Bilgi ediniminin birtakım okuma stratejileriyle yapılabileceği ögedir.
- **Değerlendirme:** Bilgiye ulaşmanın sonucunun değerlendirilme aşamalarını içeren ögedir.
- **Öğretmen Katılımı:** Öğrencisinin ilgilerini iyi bilen öğretmenin katılımının

gerçekleştiği eğitim ögesidir.

➤ **Kohezyon:** Bütün eğitsel öğelerin bir arada uyum içerisinde olma durumunu belirten eğitim unsurudur.

Guthrie ve Wigfield'e (2000, s. 405 akt. Yıldız, 2013, s. 262) göre okuma motivasyonu, okuma eyleminin sürecini ve sonucunu etkileyen bireysel hedefler, inançlar ve değerlerdir. Okuma motivasyonunu sağlayan bu etmenler Wigfield ve Guthrie (1995, akt. Kurnaz ve Yıldız, 2015, s. 56) tarafından üç boyutta ele alınmıştır:

Tablo 2.1. Okuma Motivasyonunun Kategori ve Alt Boyutları

Okumanın Sosyal Yönü	➤ Sosyal Sebepler İçin Okuma ➤ Uyum Sağlayabilmek İçin Okuma
Yeterlik ve Okuma Becerisi	➤ Okuma İçin Öz yeterlik ➤ Okuma Sorunları ➤ Okumadan Kaçınma
Başarı Değeri ve Amaçlar	➤ Okumaya Olan Merak ➤ Okumaya Olan İlgi ➤ Okumanın Önemi ➤ Rekabet Amaçlı Okuma ➤ Kabul Görme Amaçlı Okuma ➤ Not Amaçlı Okuma

Tablo 2.1'de belirtilen okuma motivasyonunun sosyal boyutu, bireyin birtakım sosyal sebepler için ve çevresine, arkadaşlarına, bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi adına okumaya motive eden boyuttur. Yeterlik ve okuma becerisi boyutu, bireyin okumaya ve okuduğunu anlamaya/ anlamlandırmaya dair kendine olan inancıdır. Kişinin kendini okumaya hazır ve yeterli görmesidir. Birey kendini bu anlamda olumlu yönde hazır ve yeterli hissediyorsa bu durum bireyin okuma eylemindeki başarıyı üst düzeye çıkaracaktır. Okuma sorunu ve okumadan kaçınma ise bireyin her ne olursa olsun okumaya gönüllü olması ve bu durumdan kaçınmaması yeterlilik anlamında pozitif yönlü etki yaratacaktır. Başarı değeri ve amaçlar boyutu ise okuma motivasyonunun içsel ve dışsal boyutunu oluşturmaktadır. Sancı'ya göre (2002,), okuma motivasyonunun içsel boyutu bireyi okumaya yönlendiren kendisinden kaynaklı bir güdülenme durumu iken dışsal boyutu bireyi okumaya karşı dışsal kaynaklı bir güdülenme durumudur.

Morgan ve Fuchs'a göre (2007), bireylerin özellikle küçük yaştaki öğrencilerin okuma motivasyonunu etkileyen faktörleri aile-çocuk ilişkisi, estetik, hayal gücü, arkadaşlık, yaratıcılık olarak belirlemiştir.

Okuma eyleminde içsel ve dışsal uyarıcıların okumaya motive olmayı, olabilmeyi etkileyen faktörler olduğu görülmektedir. Ailelerin ve eğitimcilerin birtakım yöntemlerle bireyi, okumaya motive etmeleri gerekmektedir. Nitekim okuyan bir birey, okuyan bir toplumun temel taşıdır.

2. 4. OKUDUĞUNU ANLAMA

Okunulan materyalden istenilen sonuç, bireyin ne anladığıdır. Anlama aynı zamanda akademik bir beceridir bu yüzden özellikle okullarda okuma eyleminden beklenen anlamının gerçekleşmesidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Anlama da okuma gibi başlı başına bir eylemdir, gözle alınıp dil ile ifade edilen sembollerin birleşiminin oluşturduğu kavramların sadece sözlükteki karşılığı değildir, anlama olayı. O kavramlara yüklenen ve okurun almasının istendiği iletiler bütünüdür. Kavcar vd. (2005) de anlamayı, yazılı materyalin bir bütün içerisinde kavranması olayı olduğunu belirtmektedir. Öncül (2000) anlamayı bireyin izlediği, dinlediği ya da okuduğu herhangi bir materyalin sunduğu mesajları alabilmek olarak ifade etmiştir.

Anlama bireyden bireye değişen bir olaydır ki bunun altında yatan birincil sebep ön bilgilerdir. Okuma eylemiyle seslendirilen kavramlar, zihinsel süreçlerden geçerken ön bilgilerle yoğrularak ürün elde edilir. Her bireyin elde ettiği ürün biliş düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bazı araştırmacılar farklı anlama düzeylerinden bahsetmişlerdir (Başaran ve Orhun, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2012; Ulu, 2016; Yıldırım, 2012). Bunlar basit ve çıkarımsal anlama düzeyleridir.

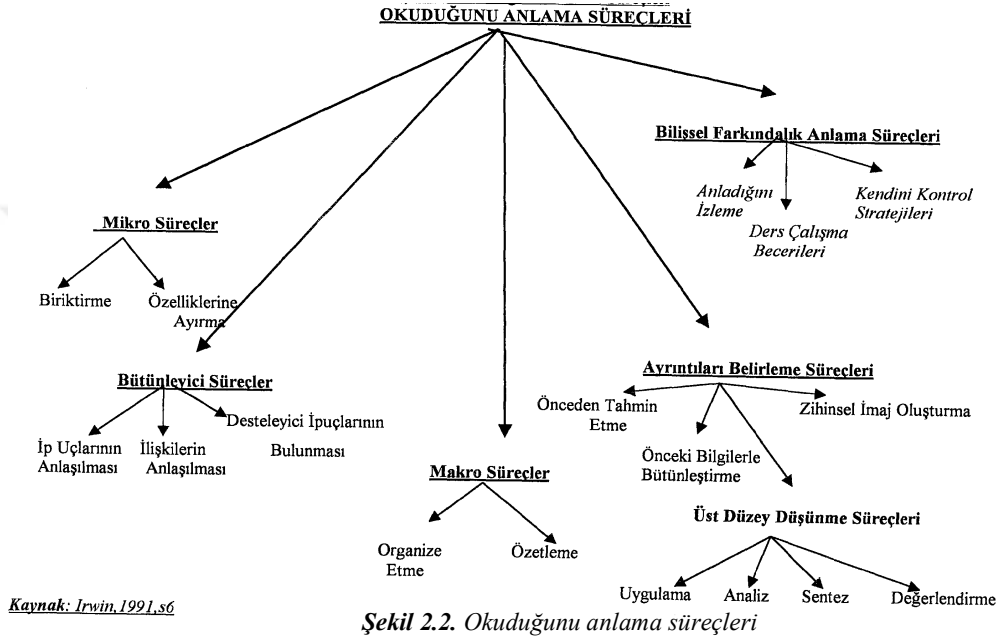
➤ Basit anlama, Ülper'e (2010) göre okunulan materyalden çıkarım yapmadan ifade edileni almaz. Bireyin metinde açık bir şekilde anlatılanı görmesi, algılamasıdır. Bir nevi anlama, 5N1K sorularının (kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin) sorularının cevabını verebilmedir (Ulu, 2016).

➤ Çıkarımsal anlama, Güneş'e (2013) göre okunulan materyalden derinlemesine çıkarım yapabilmektir. Bireyin ön bilgilerini de dâhil ederek okunulan materyalden kendine pay çıkarabilmesi, derinlemesine düşünebilmesi, örtük anlamlara ulaşabilmesidir (Özdemir, 1998).

Anlama becerisi Güneş'e (2007) göre bir yapılandırma aşamasıdır. Bireyin beyne ilettiği becerinin ön bilgilerle harmanlanarak yapılandırılması daha sonra kullanmak üzere saklanması aşamasıdır.

Okumanın anlama boyutu, var olan durumun arkasındakini görme olarak belirtilmiştir (Gelen vd., 2008). Palamut (2008) ise anlamayı okunulan metnin değerlendirilmesi,

yorumlayabilmesi gibi üst düzey bilişsel süreçlerle açıklamıştır. Çiftçi (2007) de anlamayı benzer ifadelerle açıklayarak metnin okur tarafından fizyolojik ve duyuşsal süreçlerle algılanıp zihinsel süreçlere aktarılmasıyla anlama eyleminin başladığını belirtmiştir. Bu zihinsel süreçler tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme, yorumlama vb. üst biliş becerilerinden oluşmaktadır. Gelen (2002), Irwin'den (1991, s. 6) aktararak okuduğunu anlama eyleminin zihinsel süreçlerini beş ana başlık altında şöyle belirtmiştir:



Şekil 2.2’de belirtildiği gibi okuduğunu anlama süreçlerini Irwin (1990) detaylı olarak açıklamıştır. Araştırmacıya göre okuduğunu anlama sürecinin aşamaları şu şekildedir:

Mikro Süreçler: Bu süreçte okunulan materyalin küçük süreçlere veya parçalara bölünmesi önemlidir. Ünitelerden metinlere, metinlerden paragraflara, paragraflardan cümlelere, cümlelerden kelimelere mikro anlama süreci gerçekleşmektedir. Öyle ki anahtar sözcükler burada önemli yer tutmaktadır.

Bütünlüyci Süreçler: Okurun okuduğu metindeki ifadeleri açıkça anlaması önemlidir. Metinde bazen dolaylı ve örtük anlam içeren bölümler ya da cümleler olabilmektedir. Bu gibi durumlarda okurun ipuçlarından faydalanarak metindeki bütünü görebilmesi önemlidir. Bu ipuçları sözcükler hatta ekler olabilmektedir. Kimi zaman da destekleyici ipuçları anlama becerisini kolaylaştırmaktadır. 5N1K sorularında olduğu gibi okur birtakım destekleyici sorularla metinde anlatılmak veya iletilmek istenileni bütünleştirerek, tamamlayarak anlama olayını gerçekleştirir. Anlama becerisi

ilişkilendirme becerisini de gerekli kılmaktadır. Metni oluşturan her bir parça birbirini tamamlayan unsurlardır. Örneğin bir cümle başka bir cümlenin nedeni, amacı veya şartı olabilir. Okur burada ilişkilendirmeyi yaparak anlama eylemini üst düzeye çıkaracaktır.

Makro Süreçler: Parçalardan yola çıkarak anlama eylemini gerçekleştirmeyi başarabilen okur, öğrendiklerini bütün olarak algılamalı, zihnine kaydetmeli, kodlamalı ve zamanı geldiğinde de geri getirebilmelidir (hatırlama). Bunun için bilginin organize edilerek kodlanması, zihne yerleştirilmesi gerekmektedir. Öyle ki eğitimcilerin bu konuda verdikleri klasik bir örnekleri vardır: “Dağınık odada mı yoksa düzenli odada mı çoraplarınızı bulmak daha kolaydır?” Bu soru örneğinden hareketle zihne düzenli olarak yerleşen, kodlanan, gruplandırılan ve ilişkilendirilen bilgilerin hatırlanması daha kolay olmaktadır.

Ayrıntıları Belirleme Süreci: Öğrencinin –okurun- detaylardan yola çıkarak bütünü anlayabilmesi olan süreçtir. Parçadan bütünü oluşturma işlemi bireyin ön bilgilerine, motivasyon düzeyine ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst biliş becerilerine bağlı işlemidir.

Okuduğunu anlama süreci bireyin hem fizyolojik anlamda hem de bilişsel boyutta aktif olduğu bir süreçtir. Birey okumaya ne kadar çok motive olursa anlama süreçlerinde de o denli başarı göstereceği ve üst düzey düşünme süreçlerine erişeceği muhakkaktır.

Okuma eyleminden anlama olayının tam anlamıyla gerçekleşmesi için bireyin buna hem zihinsel hem duyuşsal hem de fizyolojik olarak hazır olması gerekmektedir. Aksi takdirde okuma eyleminden istedik yönde verim alınmayabilir. Okurun okuduğundan tam anlamıyla fayda görmesi anlama yeteneğine bağlı olduğu için gerek kendi iç dünyasında gerek sosyal çevresinde bazı koşulların yerine getirilmesi sağlanmalıdır. Moffet ve Wagner (1976) bu koşulları dikkati yoğunlaştırma, yeniden yapılandırma, zihinde canlandırma, çıkarımda bulunma, anlama nüfuz etme olarak belirlemektedir. Araştırmacılara göre, okur okuduğu materyalde bulunan her bir sözcüğün ne anlam ifade ettiğine dikkat kesilmeli, kavradığı bu anlamları zihninde var olan ön bilgileriyle harmanlayarak yeniden yapılandırılmalı, bunları zihinde canlandırmalı, okunulanlara dair neden sonuç ilişkisi kurarak çıkarımlarda bulunma, karmaşık birtakım zihinsel süreçler aşamalarından sonra anlama gerçekleşmektedir.

Verilen bilgilerden yola çıkarak okuduğunu anlama olayının, sadece okunulan materyalden iletilen bilgi ve anlama olmadığı bununla beraber okurun kendi öz algısı ve zihinsel süreçlerine de yönelik olduğu kanısına varılabilir. Aksi olsaydı aynı metinden her

bireyin aynı anlamı çıkarması gerekirdi. Buradaki farklılık bireyin ön bilgileri, yaşantısı, üst biliş süreçlerini kullanma becerisinden kaynaklanmaktadır. Kanmaz (2012) okuduğundan beklenen düzeyde anlamının gerçekleşmesi için etkili okumanın gerektiğini ifade etmektedir. Bu etkili okuma süreçleri bireyle ilgili olan ön bilgi, yaşantı, üst biliş düzeyiyle ilgilidir.

2.5. OKUMA TUTUMU

Tutum, bireyi istenilen davranışı yapmaya yönelten eğilimdir. Zihinsel süreç ve duyguların süzgecinden geçen, sonucunda davranışın ortaya çıkmasını sağlayan yatkınlıktır. Ajzen (2005), tutumu, bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçler olarak tanımlamıştır. Sparrow ve Knight (2006) için tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında benimsediği tavrıdır. İnceoğlu (2004) ise tutumun zihinsel, duygusal ve davranışsal üç unsuru olduğunu ve bunların birbiriyle ilişkili olduğunu belirtir. Ayrıca tutumu oluşturan durumları, ilişkilendirme, birebir tecrübe edinme ya da sosyal öğrenme ile gruplandırmıştır. Ayrıca tutumu boyutlandırarak on bir başlıkta gruplara ayırmıştır. Bu başlıklar şu şekildedir:

- Konusu; her eğilim (tutum) bir konuya yöneliktir.
- Yönü; eğilimin olumlu veya olumsuz yönü bulunmaktadır.
- Değişim Aralığı ve Duygu Yoğunluğu; bazı eğilimler uç noktalarda ve yoğun duygular besleyebilmektedir.
- Esnek- Katı Olabilirliği; bireyin inançları, değerleri vb. ögeler sonucunda kimi konularda eğilimi değiştirebilirken kimi konularda katı yönelimler olduğu görülmektedir.
- Doğrudan- Dolaylı Öğrenilebilirliği; kişi birebir yaşantı içerisinde olduğu durumlara karşı eğilim gösterebilirken herhangi bir yaşantısı, tecrübesi olmayan durumlara karşı da gösterebilmektedir.
- Belirgin Olabilirlik; bazı eğilimler bireyin merkezindedir ve diğer eğilimlere göre daha belirgin olarak kendini göstermektedir.
- Karmaşık Olabilirlik; bireyin tutuma karşı gösterdiği zihinsel işlevlerden oluşmaktadır. Tutarlılığın gerçekleşmediği hâllerde çelişkili eğilimler ortaya çıkmaktadır.
- Gruplandırılma; karmaşık eğilimlerin belirli kıstaslara göre gruplandırılması

durumudur.

➤ Bilinçli Olabilirlik; birey eğilimlerine karşı sonuçlarından (olumlu veya olumsuz) haberdar –bilinçli- olması gerekmektedir.

➤ Tutum ve Davranış İlişkisi; davranış tutumlarına göre ortaya çıkmaktadır veya birey tutum çerçevesince davranış göstermektedir.

➤ Ölçülebilirlik; tutumlar ölçülebilmektedir ve bu yüzden araştırmacılar tutumların farklı boyutlarını ölçmek üzere ölçekler geliştirmektedir.

Okuma eyleminin başlatılmasında, kazanılmasında ve alışkanlık hâline getirilebilmesinde tutumun rolü çok önemlidir. Bu konuda (okuma tutumu) literatürde yapılan çalışmalar da okuma sürecinde tutumun önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Öyle ki Kurt (2008) çalışmasında severek –olumlu tutum geliştiren- okuyan öğrencinin okuma anlama eyleminin yüksek düzeyde gerçekleştiğini belirtmiştir. Wilaon ve Casey (2007), okuma eylemini hoşlanarak yapan çocukların okumayı daha sık ve çok miktarda gerçekleştirmek istedikleri, anlamanın yüksek düzeyde gerçekleştiği, okumaya dair ilgilerin arttığı sonuçlarında tutumun önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir hatta okuma tutumunun pozitif olması, öğrencide okumanın alışkanlık hâline gelmesinde çok büyük etken olduğunu belirtmektedirler. Öğrencide okumaya dair olumlu tutum geliştirmek çok önemlidir.

Okuma tutumu ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi değişkenlere göre değerlendiren çalışmaların sonuçları genel anlamda incelendiğinde sınıf seviyesinin artmasıyla okuma tutumunun azaldığı görülmektedir (McKenna, Kear, vd., 1995). Smith vd. (2012) çalışmalarında, ilkokuldan ortaokula okuma tutumunda azalma olduğunu saptamışlardır. Yaşın artmasıyla azalan okuma ilgisinin okuma motivasyonunu da düşürerek okunulandan beklenen anlama olayını en düşük seviyeye çekmektedir. Öğrenme ancak anlama ile mümkündür. Bu nedenden ötürü öğrenen bireyler yetişmesinin ana etkenlerinden biri de okuma tutumunun pozitif olması gerekmektedir, denilebilir.

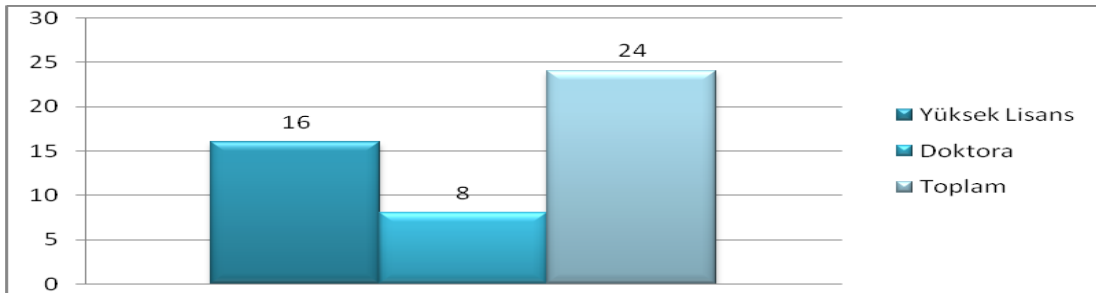
Okuma eylemine karşı eğilim göstermek, bireyin küçük yaşlardan itibaren kitaplarla ve bu eylemle iç içe olmasını gerektirmektedir. Nitekim küçük yaşlarda öğrenme daha çok sosyal öğrenme yolu ile gerçekleşmektedir. Kitaplardan dolayısıyla okuma eyleminden uzak büyüyen bir çocuğun okumaya karşı ilgi ve tutum göstermesi beklenemez. Bununla birlikte bir çocuğun kitaplardan oluşan bir dünyasının olması veya gözünün önünde olumlu rol model olacak bir bireyin ya da bireylerin düzenli olarak kitap okuması çocuğun

okumaya karşı pozitif tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Tutum, motivasyonu beraberinde getiren bir duygusal boyuttur. Okumaya karşı olumlu tutum olumlu motivasyon demektir. Bu konuda Baker ve Wigfield (1999) okumaya karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin okuma motivasyonlarının da olumlu olduğunu belirtmektedirler. Olumlu okuma tutumu geliştirmesi sağlanan bireyin bu sayede okumaya karşı istenilen duyguları göstermesi gerçekleşmektedir. İnceoğlu (2004), okumaya gösterilen eğilimle duygular arasında karşılıklı şart olabilme durumu olduğunu söylemektedir. Yıldırım (2010) ve Epçaçan (2010), çalışmalarında bireylerin pozitif yönlü okuma tutumu kazanmaları için geniş çaplı incelemelere değinmişlerdir. Her iki araştırmacı da öğrenci-aile-okul üçgeni üzerinde yoğunlaşarak bir bütün hâlinde olumlu okuma tutumu için çalışılması gerektiğini belirtmektedirler.

2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAşTIRMALAR

İlkokul ve ortaokul dönemlerinde öğrencinin okuma motivasyonlarının araştırılması ve okuma motivasyonunun alt boyutlarının tespit edilerek bu yönde çalışmalar yapılması, yapılan çalışmalar neticesinde alınan kararların tüm insanlık ve insanlığı (toplumu) yöneten mercilerce uygulanması önem arz etmektedir. Çünkü bir toplumu okur-yazar bireyler geliştirir ve kalkındırır. Aydınlık günler aydın nesillerce getirilir. Okuyan nesillerin yetişmesi için alınacak kararlar erken dönemlerde uygulanmalı ki okuma başarılarına olumlu müdahâle edilip bireylerde davranış hâline gelmesi sağlanabilir (İleri, Aydemir ve Öztürk, 2013, s. 68).

Literatürde okumanın duyuşsal boyutunu içeren çalışmaların genellikle okuma tutumu ve okuma alışkanlığına dair olduğu görölmektedir. Bu boyutun incelenmesi değişik yaş grupları ve öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğrenciler ele alınarak yapılmıştır (Ülper ve eliktürk, 2013, s. 1036). Okumanın duyuşsal yönünün en önemli boyutu olan okuma motivasyonunu içeren çalışmaların az sayıda olduğu görölmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların sayısı şu şekildedir:



Grafik 2.1. Okuma motivasyonu konusunda yapılan akademik alışmalar (YÖKTEZ)

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi web sitesinde tarama terimine “Okuma” yazıldığında “Eğitim ve Öğretim” konusu ile ilgili 2000 kayıtlı akademik çalışma bulunmaktayken terim “Okuma Motivasyonu” şeklinde yazıldığında “Eğitim ve Öğretim” konusu ile ilgili 24 kayıtlı çalışma mevcuttur. Bu akademik çalışmalardan 8 tanesini doktora tezi, 16 tanesini yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Bununla beraber yayımlanmamış doktora tezleri ve yüksek lisans tezleri olduğu da (sayısı net olarak bilinmemekle beraber) göz ardı edilmemelidir. Dergi Park Akademik web sitesinde tarama terimi olarak “Okuma Motivasyonu” yazıldığında 4.323 araştırma makalesi listelenmektedir. Google Akademik web sitesine “Ortaokullarda Okuma Motivasyonu” yazıldığında 16.300 çalışma listelenmektedir.

Yukarıda verilen çalışmaların sayısına genel itibarıyla bakıldığında okuma motivasyonunun bütüncül bir şekilde ele alınıp incelendiği çalışmanın ülkemizde az sayıda olduğu söylenebilir.

2.6.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sancı (2002), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, altıncı sınıf seviyesinde bulunan alt grup ve üst grup (maddi, sosyal yönlerden) öğrencilerin okuma motivasyonlarını kültürel, toplumsal ve ekonomik açılardan araştırmıştır. Kültürel ve ekonomik bakımdan farklı düzeylerde üç okuldan seçilen öğrencilere Guthrie ve Wigfield’in hazırladıkları elli soruluk “Okuma Motivasyonu Ölçeği”ni uygulamıştır. Ekonomik ve sosyal yönlerden alt grupta bulunan öğrencilerin üst grupta olanlara göre dış denetime bağlı olan okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu gözlemlenerek alt grubun dışsal kaynaklı okuduğu sonucuna varılmıştır. Alt grupta olan öğrencilerin dışsal kaynaklı eğilimlerin içsel kaynaklı eğilimlerle pekiştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Yıldız (2010), doktora tezinde beşinci sınıf öğrencilerinin yapısal model ile okuma alışkanlıkları, okuduğunu anlayabilme, okuma motivasyonunu inceleyerek içsel ve dışsal güdülenmenin, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini alt, orta ve üst gruplardan (sosyoekonomik) oluşan 481 adet beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: bireysel tutumdan kaynaklı okumada motivasyonu sağlayan içsel motivasyon olduğu ancak dışarı kaynaklı okumanın içsel değil dışsal motivasyondan kaynaklandığı belirtilmiştir. Öğrenciler şayet okul kaynaklı okuma eylemini gerçekleştiriyorsa bu durumun dışsal motive olmaları sonucunda olduğu bulgusuna erişilmiştir. Okul dışında okuma eylemini gerçekleştiriyorsa bir öğrenci bu onun ilgi ve merakı çerçevesinde yani içsel motivasyonu ile gerçekleşmektedir. İçsel

güdülenmenin cinsiyete göre ilişkisinin incelemesi sonucu kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulgusu olmadığını saptamıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının anlama becerilerine doğrudan etkisi görülmemiştir.

Yıldız ve Akyol (2011), makale çalışmalarında 481 beşinci sınıf öğrencisinin katılımı ile içsel ve dışsal kaynaklı motivasyon durumlarının öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine nasıl etki ettiğini araştırmış olup içsel motivasyonun okuduğunu anlama düzeyini daha çok etkilediği bulgusuna erişmişlerdir. Ayrıca dışsal kaynaklı motivasyonun çok etkili olmadığı, dışsal kaynaklı motivasyon unsurlarından rekabetin daha çok etkili olduğu bulgusu saptanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür.

Ülper (2011), okumanın duyuşsal boyutunun farklı değişkenlere göre incelendiği nicel çalışmada, sosyal etkenlerin erkeklere göre kızlar üzerinde daha etkili olduğu, kitap okumaya dair içsel ve dışsal güdülerin en çok ilk kademelerde en az ise lise kademelerinde etkili olduğu neticesine ulaşmıştır.

İleri (2011), tez çalışmada dijital (ekrandan) okumanın beşinci sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin okumaya güdüleme durumlarını ve anlama boyutu incelenmiştir. Deneysel modelle yürütülen araştırmanın katılımcıları Sakarya'da bir devlet okulunda öğrenim gören 30 ön test grubu, 30 son test grubundan oluşmaktadır. Çalışma sonucuna göre, metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin motive olmaları ve anlama düzeyleri, yazılı araçlardan okuyanlara göre bir anlamlılık göstermemiştir. Ekranın bu konuda herhangi pozitif sonucuna ulaşılmamıştır.

Yıldız (2013), araştırma makalesinde okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonu; cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma tarama modelinde yürütülüp üç, dört ve beşinci sınıf seviyesinde 520 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bitiminde kızların erkeklere göre okumaya daha fazla motive oldukları, dışsal motivasyonun kızlarda okumaya dair daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı ve sınıf düzeyinin artmasıyla okumaya motive olma durumunun azaldığı sonuçlarına erişilmiştir.

Bozkurt ve Memiş (2013), araştırmalarında çalışma grubunu 600 tane beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin üst bilişsel okuduğunu anlama kabiliyetleri ile okuma motivasyonları, tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda üst düzey okuduğunu anlama becerisi ile okuma becerisi arasında orta seviyede bir ilişki, okumaya motive olabilme arasında düşük seviyede bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Dışsal motivasyonun tüm yönlerinde, içsel motivasyonun ise merak, ilgi boyutlarında kızların erkeklere göre okuma motivasyonunun yüksek boyutlarda olduğu sonuçlarına

ulaşmışlardır.

Ataş (2015), ilkokulda öğrenim gören birinci sınıf harici öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre okuma motivasyon düzeylerini incelemiştir. 769 kişiden oluşan örneklem grubu ile tarama modelinde araştırmasını tamamlayan araştırmacı, araştırmanın sonucunda okuma motivasyonunun sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyden farklı şekillerde etkilendiğini belirtmiştir.

Kurnaz ve Yıldız (2015), betimsel tarama modelinde yürüttükleri makale çalışmalarında, Malatya il merkezinde bulunan bir ortaokulda 145 öğrenciden veri toplamışlardır. İleri'nin (2011) geliştirdiği “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ile araştırmacılarca hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak veri elde edilmiştir. Araştırmanın nihayetinde ortaokul öğrencilerinin okumaya motive durumlarının yüksek seviyede olduğu bulgusuna erişilmiştir ayrıca bu motive olma durumu çeşitli değişkenlere göre de analiz edilerek anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Bu değişkenleri; katılımcıların cinsiyeti, sınıf düzeyi, Türkçe dersi akademik başarı düzeyi, evde kitaplık bulunma durumu, son bir yılda okudukları kitap sayısı, ders kitabı dışında sahip oldukları kitap sayısı oluşturmaktadır. Bununla birlikte anne, baba eğitim düzeyi, annenin evde roman, hikâye vb. kitap okuma durumu, babanın evde roman, hikâye vb. kitap okuma durumu, internet kullanım amacı, günlük bilgisayar kullanım süresi ve okul öncesi eğitim alma durumu da incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre kızların okuma motivasyonunun erkeklerden yüksek olduğu, sınıf düzeyinin artması ile –sekizinci sınıf dışında- okuma motivasyonunun düştüğü, Türkçe dersi akademik başarı ve son bir yılda okunulan kitap sayısının artması ile okuma motivasyonu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu, anne ve babanın eğitim durumları ile evde kitap okuma durumları ile öğrencinin okuma motivasyonu arasında olumlu ilişki olduğu belirtilmiştir. Bununla beraber bilgisayar başında harcanan zamanın okuma motivasyonunu negatif anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar, evde kitaplık bulunmasının, internet kullanım amacının, okul öncesi eğitim alma durumu ve sahip olunan kitap sayısının okuma motivasyonu üzerinde anlamlı olacak kadar etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Karahan (2015), öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını farklı değişkenlerce incelediği çalışmada (Kafkas Üniversitesi örneği), katılımcılar farklı öğretmenlik bölümlerinden oluşan ve son sınıf öğrencisi olan 433 kişiden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler lehine genel anlamda okumaya motive olma durumunun yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Farklı bölümlerde okuyan katılımcıların bölümleri itibari ile okuma motivasyonunda herhangi bir anlamlılığa

rastlanılmamıştır.

Karahan ve Taşdan (2016), araştırma makalelerinde Kars il merkezinde eğitim gören beş ve altıncı sınıf öğrencilerinden (rastgele seçilen üç ayrı okuldan) basit- tesadüfi örnekleme belirlenen 438 katılımcıdan toplanan veriler, Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”, İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”, Yıldız (2010) tarafından geliştirilen “Okuma Miktarı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” uygulanarak elde edilmiştir. Çalışma nihayetinde katılımcıların okuma motivasyonu yüksek seviyede bulunmuş ve motivasyonun tutuma göre okuma eyleminde daha etkili olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Yılmaz (2016), dört ayrı yatılı okulda öğrenim gören 100 öğrenci ile okuma motivasyonu belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. 100 katılımcının 46’sını kız öğrencilerin 54’ünü erkek öğrencilerin oluşturduğu çalışmayı Okur, tarama modelinde yürütmüştür. Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ile verileri elde etmiştir. Çalışmanın nihayetinde genel anlamda yatılı okul öğrencilerinin okuma motivasyonunu yüksek bulan araştırmacı, sınıf düzeylerinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlılık gösterecek kadar etkili olmadığını söylemiştir. Ayrıca katılımcıların okuma konusunda ailelerini yüksek düzeyde örnek aldıklarını belirtmiştir.

Okur (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile ilişkisel tarama modelinde yürüttüğü bir çalışma yaparak katılımcıların okuma motivasyonu ve okur öz algılarını cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, okul öncesi eğitim alıp almama durumu değişkenlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Çalışmasının örneklemini İstanbul’da MEB’e bağlı okullarda öğrenci olan 556 kişi oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde kız öğrencilerin ve okul öncesi eğitim alan katılımcıların okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Ayrıca anne ve baba eğitim durumları lise, ön lisans ve lisans olan öğrencilerin okuma motivasyonunun anlamlı bir şekilde okuryazar olmayan ya da ilkokul, ortaokul mezunu olan velilere göre yüksek olduğunu belirtmiştir.

Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018), çalışmalarında Burdur il merkezinde rastgele seçilen iki devlet okulunda ilkokul dördüncü sınıfta okuyan 128 öğrenci üzerinde okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma kaygısı konularını incelemiştir. Çalışmanın neticesinde okuma motivasyonunun içsel boyutunun okuduğunu anlama bağlamında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptarken dışsal boyutun okuduğunu anlamaya etkisinin direkt olmayıp akıcı okuma bağlamında pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu bulgularına erişmiştir.

Katrancı (2019), çalışmasında ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma eğilimleri ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi yapılan etkinliklerle belirlemeyi amaçlamıştır. 30 deney, 25 kontrol gruplarından oluşan örneklemeden oluşan araştırmada karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Örnekleme “Demografik Bilgi Formu” ile “Okuma Tutumu Ölçeği” uygulanarak elde edilen verilerin istatistik programında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda uygulanan etkinliklerin anlamlı farklılık gösterdiği bu nedenle işe yaradığı görülmüştür.

Kızgın (2019), yüksek lisans tez çalışmasında Hatay ilinde ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 758 katılımcı ile çalışmıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici birer metinle katılımcıların okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür. Akademik başarı üzerinde okuma motivasyonunun pozitif yönlü etkisinin incelenmesinin amaçlandığı tez çalışmasında katılımcıların akademik başarı düzeyleri, farklı ana derslerin karne notlarına bakılarak belirlenmiştir. “Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca Gutrie ve Wigfield (1997) tarafından hazırlanan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi sonrasında katılımcıların motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna erişmiştir. Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin de akademik başarı üzerinde pozitif etkisinin olduğu, cinsiyet değişkeni penceresinden bakıldığında ise kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu sonuçlarına erişilmiştir.

Türkben (2020), Aksaray il merkezinde öğrenim gören 256 sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama becerileri ve okuma kaygısı arasındaki korelasyonu incelemiştir. Araştırmasını nicel olarak yürüten araştırmacı verilerini, Uyar (2015) “Okuduğunu Anlama Ölçeği”, Melanlıoğlu (2014b) “Okuma Kaygısı Ölçeği” İleri Aydemir ve Öztürk (2013) “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanarak toplamıştır. Verilerin analizi sonucu ulaştığı bulgulara göre sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve motivasyonları yüksek düzeyde olduğunu, okuma kaygılarının normal düzeyde görüldüğünü saptamıştır. Neticede okuma motivasyonu yüksek olan öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da anlamlı ölçüde yüksek çıkarken okuma kaygısı yüksek olan öğrencinin okuduğunu anlama başarısının düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Koca (2020), Düzce il merkezinde öğrenim gören 250 ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde, okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisine etkisini inceleyen bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Veriler, “Okur Öz Algısı Ölçeği”, “Okuma Motivasyonu Ölçeği”, “Anlamaya Dair Sorularda Oluşan Ölçek”, “Kişisel Bilgi

Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Neticede okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan etkilediği görülmüştür.

Kandemir (2020), “İlkokul Öğrencilerinin Okur Benlik Algısı ve Okuma Motivasyonu ile İlişkilerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup 459 ilkokul öğrencisi ile çalışılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, “Okur Benlik Algısı Ölçeği”, “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin istatistik programı ile analizi sonucunda okurun olumlu benlik algısının okuma motivasyonu üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okuma kaygısının okumaya motive olma durumu üzerinde negatif yönlü anlamlı ve yordayıcı bir rolü olduğu ortaya çıkmaktadır.

Karalök (2020), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Okuma Motivasyonunun Etkisi” yüksek lisans tez çalışmasında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi B1 seviyesindeki TÖMER öğrencileri ile çalışmıştır. Deneysel araştırma modeli ile çalışılan çalışmada, deney grubu 18 ve kontrol grubu 17 öğrenci çalışmada yer almaktadır. Toplanan verilerin istatistik programınca analizi sonucunda dijital materyallerin geleneksel materyallere göre okuma motivasyonunda olumlu anlamda daha etkili olduğu bulgusu saptanmıştır.

Akyol ve Sural (2021), araştırma makalelerinde okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi konusunda bir eylem araştırması yaparak yayımlanmışlardır. Araştırma, öğrenme güçlüğü tanısı konulan ve okumada zorlanan ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencinin okuma becerisi, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için ne yapılabilir, sorusunun cevabı aranmıştır. Bu sebeple bir eylem planı içeriği hazırlanarak bir yarıyıl döneminde otuz ders saati boyunca öğrencinin okuma becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle öğrencinin ilgisini çekecek metinler seçilerek ödül ve övgü pekiştiricilerinden, okuduğunu anlama bağlamında okuma öncesi ve sonrasına dair stratejilerden, okuma becerisinin gelişmesi amacıyla tekrarlı okuma, hece kelime çalışmalarından faydalanan araştırmacılar sonuçta bu eylem planının işe yaradığını belirterek öğrencinin okuma becerilerinde belirgin bir düzelmeye olduğunu ifade etmişlerdir.

Yılmaz (2022), çocuk kitapları seçiminin okuma motivasyonu üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu inceleyen yüksek lisans tez çalışmasında, Ankara ilinde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde 25 özel okul öğrencisi ile örneklemi oluşturmuştur. Veri toplama aşamasında “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın bitiminde çocuk kitapları

seçiminin okumaya motive olma durumu üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu bulgusuna erişilmiştir.

2.6.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Deci (1971), “*Dış Kaynaklı Ödüllerin İçsel Motivasyon Üzerindeki Etkileri*” adlı makalesinde bir etkinliğin birey tarafından yapılmasında dış pekiştiricilerin (ödüllerin) bireyin iç motivasyonunu nasıl etkilediğini incelemiştir. Lisans öğrencilerinin katılımıyla iki kez laboratuvar, bir kez saha deneyi gerçekleştiren araştırmacı çalışmasına 24, 24 ve 8 katılımcıyı dâhil etmiştir. Yapılan her deneyde araştırmacı tarafından üç değişik faaliyet gerçekleştirilerek motivasyon durumları incelenmiştir. Kontrol grubuna hiç ödül sunulmazken deney grubuna ikinci faaliyet sırasında dışsal ödül verilmiştir. Çalışmanın sonunda sözel pekiştiricilerin veya pozitif dönütlerin içten motive olma durumunu olumlu etkilediği görülmektedir. “Para”nın dış kaynaklı bir ödül olarak verildiğinde içsel motivasyonda azalma tutumu olduğu saptanmıştır.

Ames (1990), “*Motivasyon: Öğretmenlerin Bilmesi Gerekenler*” başlıklı çalışmada motivasyonun çok boyutlu ve karışık yapısını incelemiştir. Sınıf ortamında okuma motivasyonunu artırmaya yönelik üst bilişsel stratejilerin, öz algı geliştirme yöntemlerinin vb. içeren bir öğretim programı hazırlamıştır, araştırmacı. Bunu uygulaması ve yol gösterici olması adına öğretmenlere sunmuştur. Araştırma sonunda uyumlu bir sınıf düzeninin, motivasyonu artırıcı faaliyetlerin ve bundaki öğretmen rolünün öğrenci üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu saptamıştır.

Wigfield ve Guthrie (1997), “*Çocukların Okumaya Yönelik Motivasyonlarının Miktar ve Genişlik veya Okumalarıyla İlişkisi*” başlıklı nicel çalışmalarında 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden 105 kişinin katılımıyla okuma güdülerini, öz yeterlikleri, içsel ve dışsal motive durumları incelenmiştir. Katılımcılara bir eğitim-öğretim döneminde belirli aralıklarla iki kez Okuma Motivasyonu Ölçeği uygulamışlardır. Çalışmanın sonucunda okumaya motive olmanın çok boyutlu olduğunu, içsel motivenin daha anlamlı görüldüğünü, kızların erkeklere göre motive olmada daha başarılı olduklarını saptamışlardır.

Kraayenoord ve Schneider (1999), “*Okuma Başarısı, Üst biliş, Okuma Benlik Kavramı ve İlgisi: 3 ve 4. Sınıflardaki Alman Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma*” başlıklı çalışmalarında ilkökul öğrencilerinden oluşan 140 örneklem grubunun okumaya dair başarılarını üst bilişsel olarak değerlendirmişlerdir. Motivasyon, başarı ve üst biliş arasındaki korelasyonu inceleyen araştırmacılar, verilerini analiz ettikten sonra okuduğunu

anlamanın üzerinde üst bilişsel becerilerin doğrudan etkisi olduğu, motivasyonun ise dolaylı olarak etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Pintrich (2003), “*Öğrenme Ve Öğretme Bağlamlarında Öğrenci Motivasyonunun Rolü Üzerine Bir Motivasyon Bilimi Perspektifi*” başlıklı çalışmada öğrencilerin motivasyonunu belirlemek üzere üç tema üzerinde durmuştur. Makalesinde üç ana tema diye üzerinde durduğu konuları; öğrencilerin motivasyonunu araştıran çalışmalar için benimsenen genel bilimsel tutumun önemi, disiplinler arası bakış açısının yararı, motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalarda referans alınacak olan çalışmaların önemi olarak belirtir. Bununla beraber motivasyon adına yapılacak çalışmalar için yedi önemli soru belirtmiştir. Bu soruları; “Öğrencilerin isteği nedir, öğrencilerin sınıfta güdülenmesini sağlayacak olan nedir, öğrencilerin isteklerine nasıl ve ne şekilde ulaşırlar veya elde etmeye çalışırlar, öğrenciler isteklerinin ve kendilerini istediklerini elde etmek amacıyla neyin harekete geçirdiğinin farkındalar mı, motivasyon ile biliş arasındaki ilişki nedir, motivasyonu değiştirmek ve geliştirmek mümkün müdür mümkünse nasıl yapılacaktır, kültür ile bağlamın motivasyon üzerindeki rolü nedir?” şeklinde belirten araştırmacı motivasyon ile ilgili yapılacak çalışmalara önemli ölçüde faydalı olduğu söylenebilir.

Fuchs ve Morgan (2007) yayınladıkları “*Çocukların Becerileri ile Okuma Motivasyonu Arasında Çift Yönlü Bir İlişki Var mıdır?*” başlıklı makalelerinde çocukların okuma yeterliliklerine dair inançlarını ve hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen on beş çalışmayı ele almışlardır. Bu çalışmalarını inceleyip değerlendirmeleri sonucunda okumaya dair becerilerin ve motivasyonun çift yönlü olarak birbirini etkilediğini belirtmişlerdir. Okumayı sevmeyen zayıf okurların okuma motivasyonunun düşük olduğunu bunun tam aksi yönü olan motivasyonu düşük olanların okumayı sevmedikleri bulgusuna erişmişlerdir.

Tabloda vd. (2009), dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 205 örneklem grubu ile üç ay boyunca inceleme yaptıkları “*Motivasyonel ve Bilişsel Değişkenlerin Okuduğunu Anlama Üzerine Etkileri*” başlıklı çalışmalarında, öğrencilerin zihinsel değişkenleri ile okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerilerini nasıl yordadığını araştırmışlardır. Çalışmanın bitiminde motivasyonun da değişkenlerin de okuduğunu anlamaya önemli derecede etkisi olduğu kanısına varmışlardır.

Khan, Sani ve Abdullah (2017), “*İkinci Dilde Okuma Motivasyonu: Bir Literatür İncelemesi*” başlıklı çalışmalarında okuma motivasyonu konusuna farklı bir pencereden bakmışlardır. Nitel bir literatür taraması olan çalışma olan bu makalede araştırmacılar, okuma motivasyonu üzerinde çok fazla araştırma yapıldığını ancak alan yazında ikinci bir

dil olarak okuma motivasyonu konusunu içeren hiçbir çalışma bulunmadığını, okuma motivasyonu ile ilgili nitel ve karma çalışmaların sayısının oldukça az olduğunu savunmuşlardır. Birinci dil olarak okuma motivasyonu konusunun incelendiği çalışmaların genellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapıldığını savunan araştırmacılar, ikinci dil olarak okuma motivasyonu ele aldıkları bu incelemede yüksek okul öğrenci katılımı ve İngilizce esaslı çalışmışlardır. Çalışmanın neticesinde, ikinci dil olarak okuma motivasyonunda “Ne?”den ziyade “Nasıl ve Niçin?” kavramları üzerinde durulması gerektiği, bu tarz aydınlatıcı etkenlerin okumaya daha çok motive edeceği hatta bu sebeple böyle araştırmaların (ikinci dil ve nitel) daha çok yapılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın finalinde bazı öğrencilerin İngilizce okumaya motive olmalarının altında akranların hayranlığını kazanma yatmaktadır, bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin İngilizce okuma konusunda motivasyon unsurunu dikkate almaları önerisinde bulunulmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma nicel araştırma modeli dâhilinde betimsel ve ilişkisel tarama deseni kapsamında yürütülmüştür. Esasında “Nedir?” sorusunun cevabını araştıran betimsel araştırma modeli, Balcı’ ya göre (2015, s. 22) betimsel çalışmalar verilen ve var olan bir durumu dikkatli ve tam olarak tanımlar. Geçmişte olan ve devam eden bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir desen olan tarama deseni, çalışmaya konu olan varlık her ne ise kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanarak incelenir. Değişkenlerin birlikte değişim derecelerinin incelendiği araştırmalarda uygulanan model ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2013). Çalışmada Kırşehir’de bulunan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri betimsel olarak ortaya konmuştur. Bununla birlikte okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre ilişkisi, motivasyon-tutum ilişkisi, motivasyon-okuduğunu anlama ilişkisi de ilişkisel tarama deseninde belirtilmiştir.



Şekil 3.1. Nicel araştırma sürecinin adımları (Neuman, 2012)

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Çalışmanın evrenini, 2021/ 2022 eğitim- öğretim yılında Kırşehir ilinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Kırşehir’de kamuya ait ortaokullar, MEB’e bağlı özel ortaokullar, Merkez’e bağlı köy ortaokulları ile İlçe MEM’lere bağlı ortaokullar toplamda 62 adettir. Bu okulların toplamında beşinci sınıfta okuyan öğrenci sayısı 3.048, altıncı sınıfta okuyan öğrenci sayısı 3.015, yedinci sınıfta okuyan öğrenci sayısı 3.038, sekizinci sınıfta okuyan

öğrenci sayısı 3.209 olmak üzere toplamda 12.310 ortaokul öğrencisi öğrenim görmektedir (Kırşehir, ARGE). Bu sayının tamamından veri toplamanın zaman, maliyet, erişim vb. sebeplerle zor ve nerdeyse imkânsız olması örnekleme almayı zorunlu kılmıştır. Çalışmada bu sebeplerle amaçlı örnekleme yöntemlerinden durum örnekleme kullanılmıştır. Durum örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından farklı sebeplerle diğer örnekleme yöntemlerinin kullanılmadığı durumlarda tercih edilir. Araştırmacı kendine yakın olan ve erişilmesi kolay durumu tercih eder, bu örnekleme araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örnekleme grubunu, Kırşehir Merkez’de bulunan ve farklı sosyoekonomik düzeyde çocukların eğitim gördüğü farklı ortaokullardan rastgele seçilen 5, 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinden 997 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcı Grubun Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	N	%
Toplam	Kız	542	54,3
	Erkek	437	43,8
		998	100,0

Tablo 3.1’e göre katılımcıların 542’sini kız öğrenciler, 437’sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3.2. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	Sınıf	N	%
Toplam	5	257	25,8
	6	269	27,0
	7	236	23,7
	8	235	23,6
		997	100,0

Tablo 3.2’ye göre 997 katılımcının 257’si beşinci sınıf öğrencisi, 269’u altıncı sınıf öğrencisi, 236’sı yedinci sınıf öğrencisi ve 235’i sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veriler, söz konusu olan araştırmaya dâhil olan öğrencilerden hazırlanan ölçeklerin elle doldurulması sağlanarak toplanmıştır. Bu ölçekler Kişisel Bilgi Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuma Tutumu Ölçeği ve Başarı Testi olmak üzere dört adet ölçekten ibarettir.

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanan formdur. Bu form öğrenciler ile ilgili olarak araştırmaya konu olan ve problemin değişkenlerini saptamak amacıyla

oluşturulan 15 maddeden ibarettir. Bu maddeler cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, kendi cep telefonunun, kendi odasının bulunma durumu, yaşadığı evin ısınma durumu, yaşadığı evde kitaplık bulunup bulunmayışı, geçen yıl toplamda okunan kitap sayısı, sosyal medya hesabının olup olmadığı, profili olan sosyal medya hesabının sayısı, günlük internet kullanım süresi, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük kitap okuma süresi, kitabını nerden temin ettiği bilgilerini içermektedir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği, DURMUŞ tarafından 2014 yılında Türkçeye uyarlanan, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen “Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)” ölçeğidir. Ortaokul öğrencilerinin çalışma grubu olarak belirlendiği ölçeğin geçerlik, güvenilirlik çalışmasında elde edilen veriler, SPSS Programı kullanılarak analiz edilmesi sonucunda ölçeğin “Cronbach Alpha” değeri, .940 olarak çok yüksek bulunmuştur. Söz konusu ölçek, öğrencilerin okuma motivasyonunu ölçmeye çalışan 29 sorudan oluşmaktadır. Dörtlü likert şeklinde hazırlanan ölçek, “Benden çok farklı=1”, “Benden biraz farklı=2”, “Bana biraz benziyor=3”, “Bana çok benziyor=4” şeklinde maddelerden oluşmaktadır.

Okuma Tutumu Ölçeği, UYAR ve ÖZBAY tarafından ortaokul öğrencilerinin seviyelerine göre 2009 yılında geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçektir. Söz konusu olan araştırmacılarca yapılan çalışmanın neticesinde, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,930 olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmacıların yaptıkları analizler sonucunda ölçeğin bütün maddelerinin okuma tutumuna sahip olan ve olmayan öğrencileri ayırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. 25 sorudan ibaret olan ölçek, “Hiç Katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kararsızım=3”, “Katılıyorum=4”, “Tamamen Katılıyorum=5” seçeneklerinden oluşan beşli likert ölçeğidir.

Başarı Testi, önceki yıllarda uygulanmış olan Bursluluk Sınavı soruları arasından araştırmacı tarafından ve uzman görüşü alınarak okuduğunu anlamaya yönelik olarak seçilen ve sınıf seviyeleri dikkate alınarak hazırlanan onar sorudan oluşmaktadır. Okuduğunu Anlama Testi sorularının bursluluk sınavında sorulmuş olan sorulardan seçilmesindeki amaç; başarılı öğrencilere ödenen ya da ödenecek olan bursun gerçekten hak edene verildiği, her öğrenciye verilmesinin imkânsız olduğu bu yüzden bilen (anlayan) ile bilmeyeni (anlamayanı) ayırt edici bir sınav olmasındandır. Nitekim uygulanan bu sorular, verilerin analizi sonucunda ayırt edici özelliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. 26+ kitap okuduğunu öne süren katılımcılar, başarı testini -bursluluk sınavı sorularından seçilmiş olan- hepsini ya da çoğunu doğru cevaplarken okunan kitap sayısı, kitap okuma

süresi düşük olan öğrencilerin bu testten daha fazla yanlış cevaplar verdikleri saptanmıştır.

Uzman görüşüyle araştırmada konuya uygun olarak uygulanacak ölçekler belirlendikten sonra araştırmacı tarafından gerekli izinlere başvurulmuştur. DURMUŞ tarafından 2014 yılında Türkçeye uyarlanan, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen “Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)” ölçek olan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” için Dr. Öğr. Üyesi Gülşah DURMUŞ’tan e-posta yoluyla izin alınmıştır. Doç. Dr. Yusuf UYAR ve Prof. Dr. Murat ÖZBAY tarafından ortaokul öğrencilerinin seviyelerine göre 2009 yılında geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek olan “Okuma Tutumu Ölçeği” için yine e-posta aracılığıyla izin alınmıştır.

Veri toplama ölçekleri belirlenip izinleri alındıktan sonra Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kuruluna başvurulmuş olup 18/ 11/ 2021 tarihinde, 2021/ 08/ 16 kurul toplantı karar no ile (oy birliği esasıyla) onaylanmıştır. Araştırma etiği hem araştırmacıya rehberlik eden kurallar bütünüdür hem de verilerin gizliliği, korunması, onay alma-verme durumu, sonuçlarının zararı olup olmayacağı kanısı vb. durumları içermektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 103). Etik onayı verilen ölçeklerin KAEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsünün E-378212 sayılı üst yazısıyla Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne (MEB’e bağlı okullarda uygulanması aşaması için) 10/ 12/ 2021 tarihinde izin için başvurulmuştur. İl MEM’den 39505940 sayılı kararla uygulama onayı alan ve daha sonra belirlenen ortaokullarda, başarı ve sosyoekonomik düzeyi karışık olarak rastgele seçilen sınıflarda gönüllülük esasıyla katılımcılara yaklaşık iki ay süresince uygulama yapılmıştır. Uygulama aşaması bir ders saati -kırk dakika-sürmüştür. Uygulama esnasında öğrenciler arası iletişim ve etkileşim olmaması için önlemler alınmıştır. Öğrencilerin ölçeklerde kendilerine yöneltilen sorulara samimiyetle ve hassasiyetle cevaplar vermeleri sağlanarak öğrencilere uygulama esnasında gerekli kılavuzluk yapılmıştır. Uygulanan ölçekler araştırmacı tarafından tek tek incelenerek “Başarı Testi” kontrolü sağlanmıştır. Daha sonra uygulanan ölçekler yine araştırmacı tarafından istatistik programına büyük bir titizlikle analiz edilmek üzere aktarılmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Ölçeklerin uygulanması aşamasından sonra SPSS 23 paket programına yüklenen verilerin analizi yapılmıştır. Kalaycı, “İstatistiksel çalışmalarda pek çok analizi uygulayabilmek için verilerin dağılımının normal ya da normale yakın olması gerekmektedir. Verilerin dağılımını görebilmek için histogram, saplı kutu grafiği, detrended normallik grafiği ve dal yaprak gibi görsel amaçlı grafikler kullanılır” diye

belirtmektedir (2009, s. 3).Diğer yandan Field, histogramlara bakarak bir dağılım normalliği-çan eğrisi dağılımı- hakkında bilgi vermenin mümkün olacağını aktarmaktadır. Yalnız bu durumun nesnel olmamasından dolayı suistimal edilmeye çok müsait olduğunu belirtmiştir (2005, s.93).

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ile basıklık değerlerinden faydalanılabilir. Büyüköztürk vd. çarpıklık kat sayısının ± 1 değerleri arasında kaldığı durumlarda dağılımın normal kabul edileceğini belirtmiştir (2010, s. 63).Diğer yandan “çarpıklık kat sayısının ± 3 ve ± 2 aralığında değerler alması durumu da normal görülmektedir. Ayrıca çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının kendilerine ait standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen sonucun $+1,96 - 1,96$ aralığında olması da dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2009, s. 6).

Normallik dağılımının dikkat edildiği göstergelerde sıkıntı görülmekle beraber “histogramlar, dal ve yaprak (steamandleaf) tabloları gibi tablolar normalliğin bazı noktalara göre anlaşılmasında kolaylık sağlar. Veri gruplarının normalliğinin anlaşılmasında Kolmogrov- Simirnov ve ShapiroWilk testlerinin incelenmesi gerekmektedir. 29’den az olan gözlem (örneklem) grubunda ShapiroWilks testi, 29 ve fazla olduğunda Kolmogrov- Simirnov testi kullanılmaktadır” (Kalaycı, 2009, s. 10). Bu testler ortalama değer ile standart sapma değerlerinden yola çıkarak gözlem grubunun-örneklem- elde ettiği puanların nasıl dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Testlerden istatistiki manada, anlamlılık görülürse ($p < ,005$) dağılımın normal olmadığı; anlamsızlık görülürse ($p > ,005$) dağılımın normal olduğu kanısına varılabilmektedir (Field, 2005, s. 93).

Normallik testinin yapılması araştırmacıya kullanacağı istatistiki ölçüm tekniklerine karar verme aşamasında kolaylık sağlayacaktır. Eğer normal dağılım söz konusu ise parametrik ölçüm teknikleri kullanılmalıdır, değilse parametrik olmayan teknikler kullanılmalıdır. Bu nedenle öncelikle örneklemdeki denek sayıları dikkate alınarak Kolmogrov- Simirnov ya da ShapiroWilk normal dağılım testleri yapılmıştır. Test sonuçları dikkate alınarak parametrik testler ya da parametrik olmayan testler, veri setinin işlenmesi sırasında işe koşulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın örnekleminde toplanan verilerin istatistik programı aracılığıyla analizinden elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemleri çerçevesince tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının, İç ve Dış Motivasyon Düzeyleri Nedir?

Tablo 4.1. Örneklem Grubunun Okuma Motivasyonu, İç ve Dış Motivasyon Ortalama Düzeylerini Gösteren Tablo

Bağımlı Değişkenler	N	\bar{X}	SS
İç Motivasyon	997	3,13	,560
Dış Motivasyon	997	2,84	,630
Genel	997	2,97	,556

Tablo 4.1'e göre öğrencilerin okuma motivasyonu ile iç ve dış motivasyon düzeyleri analiz sonuçları görülmektedir. Katılımcıların dördlük skalada okuma motivasyon düzeyleri genel ortalamada 2,97 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin iç motivasyon ortalamaları 3,13 iken dış motivasyon ortalamaları 2,84 olarak gerçekleşmiştir. Tablo 4.1'e göre öğrencilerin genel anlamda okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu ve okumaya daha çok içten güdülendiklerini söylemek mümkündür.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Cinsiyet Değişkenine Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.2. Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	P
Başarı	Bayan	542	7,38	2,147	5,500	,000
	Bay	437	6,52	2,498		
Tutum	Bayan	542	3,55	,446	7,581	,000
	Bay	437	3,30	,510		
Motivasyon	Bayan	542	3,05	,531	4,574	,000
	Bay	437	2,87	,571		
İç Motivasyon	Bayan	542	3,23	,0241	5,621	,000
	Bay	437	3,02	,0295		
Dış Motivasyon	Bayan	542	2,92	,0281	4,255	,000
	Bay	437	2,74	,0338		

Cinsiyet ile okuma motivasyonu dolayısıyla okuma tutumu ve okuma başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen t testi sonuçlarını gösteren tablo 4.2'ye göre kız öğrencilerin her bir değişkende erkek katılımcılara kıyasla daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Kız öğrencilerin motivasyon puanları dörtlülük skalada 3,05 iken erkek öğrencilerin motivasyon ortalama puanları 2,87 olarak gerçekleşmiş ve durumun kız öğrenciler lehine olduğu anlaşılmıştır ($p < ,05$; $t = 4,574$). Ayrıca kız öğrencilerin iç motivasyon ortalamaları 3,23 iken erkek öğrencilerin iç motivasyon ortalamaları 3,02 olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte dış motivasyon ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamalarının (2,92) erkek öğrencilerin dış motivasyon ortalamalarından (2,74) yüksek olduğu görülmektedir. Bu tablodan (4.2.) hareketle kızların hem iç hem de dış motivasyon ortalamalarının erkeklere göre yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Benzer bir sonuca okuma başarı testi sonuçlarında da rastlamak mümkündür. On soruluk başarı testinde kız öğrenciler 7,38 puan alırken erkek öğrenciler 6,52 puan almışlardır. Kızların okuduğunu anlamada istatistiksel olarak daha başarılı oldukları görülmektedir ($p < ,05$; $t = 5,500$). Okuma tutumunda bayan katılımcıların başarı düzeyi beşlik puanlamada ortalama 3,55 iken erkek katılımcıların puanı 3,30 olarak gerçekleşmiştir. Kız öğrencilerin okuma tutumunun erkek öğrencilere kıyasla anlamlılık düzeyinde yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p < ,05$; $t = 7,581$).

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Sınıf Düzeyine Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.3. Katılımcıların Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarıları ile Öğrenim Görmekte Oldukları Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımlı Değişkenler	Sınıflar	N	\bar{X}	df	F	p	Anlam lı Fark
Başarı	5	257	7,63	3	11,035	,000	Var
	6	269	6,58				
	7	236	7,13				
	8	235	6,61				
Tutum	5	257	3,56	3	10,438	,000	Var
	6	269	3,46				
	7	236	3,41				
	8	235	3,32				
Motivasyon	5	257	3,17	3	15,679	,000	Var
	6	269	2,99				
	7	236	2,90				
	8	235	2,80				
İç Motivasyon	5	257	3,27	3	6,414	,000	Var
	6	269	3,13				
	7	236	3,06				
	8	235	3,07				
Dış Motivasyon	5	257	3,08	3	22,220	,000	Var

6	269	2,89
7	236	2,74
8	235	2,64

Tablo 4.3'teki analiz sonuçlarına göre farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ortalama puanları anlamlılık düzeyinde birbirinden farklılaşmaktadır. Bu puan farklılığı istatistiksel düzeyde anlamlılığı işaret etmektedir ($p < ,05$; $F = 11,035$). Bu anlamlılığın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre anlamlılık 5. sınıf ile 6 ve 8. sınıflar arasında ve 5. sınıf lehine gerçekleşmiştir. Bununla birlikte beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru tutum puanlarının azaldığı gözlenmektedir. Beşinci sınıftaki öğrencilerin puanları tüm üst sınıflardaki öğrencilerin tutum puanlarından anlamlılık düzeyinde daha yüksek gerçekleşmiştir ($p < ,05$; $F = 10,438$). Okuma motivasyonu ortalama puanları da okuma tutumu ortalama puanları ile benzerlik gösterip 5. sınıftan 8. sınıfa ilerledikçe puanları dramatik olarak beşinci sınıf lehine düştüğü gözlenmektedir.

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Anne Eğitim Düzeyine Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.4. Katılımcıların Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Anne Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımlı Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	df	F	p	Anlamlı Fark
Başarı	Okuryazar değil	24	6,30	3	4,857	,000	Var
	İlkokul	127	7,24				
	Ortaokul	193	6,39				
	Lise	369	6,98				
	Ön lisans	42	7,47				
	Lisans	157	7,66				
	Lisansüstü	41	6,92				
Tutum	Okuryazar değil	24	3,51	3	1,099	,361	Yok
	İlkokul	127	3,40				
	Ortaokul	193	3,47				
	Lise	369	3,42				
	Ön lisans	42	3,49				
	Lisans	157	3,50				
	Lisansüstü	41	3,53				
Motivasyon	Okuryazar değil	24	3,12	3	1,270	,269	Yok
	İlkokul	127	2,88				
	Ortaokul	193	2,96				
	Lise	369	2,97				
	Ön lisans	42	3,00				
	Lisans	157	3,06				
	Lisansüstü	41	2,97				
İç Motivasyon	Okuryazar değil	24	3,18	6	2,070	,054	Yok

	İlkokul	127	3,06				
	Ortaokul	193	3,07				
	Lise	369	3,14				
	Ön lisans	42	3,17				
	Lisans	157	3,26				
	Lisansüstü	41	3,14				
	Okuryazar değil	24	2,92				
Dış Motivasyon	İlkokul	127	2,74	6	,952	,457	Yok
	Ortaokul	193	2,86				
	Lise	369	2,85				
	Ön lisans	42	2,82				
	Lisans	157	2,93				
	Lisansüstü	41	2,82				

Tablo 4.4'e bakıldığında genel anlamda anne eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin okuma motivasyonunun yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanında anne eğitim düzeyi lisans olan katılımcıların iç ve dış motivasyon ortalamaları da yüksektir. Dramatik bir dağılım olmamakla beraber genel olarak anne eğitim düzeyi yükseldikçe okuma motivasyon ortalamaları ile iç ve dış motivasyon düzeyleri yükselmekte, anne eğitim düzeyi düştükçe okuma motivasyon ortalamaları ile iç ve dış motivasyon düzeyleri düşmektedir. Oluşan bu farklılık anlamlılığı işaret etmemektedir. Bununla birlikte anne eğitim ve okuma başarısı arasındaki ilişki sadece annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları ile annesi lisans mezunu olan öğrencilerin başarı puanı arasında ve annesi lisans mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir denilebilir.

4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Baba Eğitim Düzeyine Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.5. Katılımcıların Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Baba Eğitim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımlı Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	df	F	p	Anlamlı Fark
Başarı	Okuryazar değil	19	6,05	3	6,812	,000	Var
	İlkokul	77	6,83				
	Ortaokul	141	6,18				
	Lise	357	6,94				
	Ön lisans	42	7,05				
	Lisans	235	7,72				
	Lisansüstü	70	6,98				
Tutum	Okuryazar değil	19	3,48	3	1,036	,400	Yok
	İlkokul	77	3,47				
	Ortaokul	141	3,37				
	Lise	357	3,45				
	Ön lisans	42	3,40				
	Lisans	235	3,49				
Motivasyon	Okuryazar	19	3,20	3	3,520	,002	Var

	değil					
	İlkokul	77	2,95			
	Ortaokul	141	2,82			
	Lise	357	2,99			
	Ön lisans	42	3,17			
	Lisans	235	3,04			
	Lisansüstü	70	2,84			
İç Motivasyon	Okuryazar değil	19	3,18	6	3,417	,002
	İlkokul	77	3,11			
	Ortaokul	141	2,97			
	Lise	357	3,15			
	Ön lisans	42	3,34			
	Lisans	235	3,20			
	Lisansüstü	70	3,09			
Dış Motivasyon	Okuryazar değil	19	2,96	6	2,467	,023
	İlkokul	77	2,86			
	Ortaokul	141	2,77			
	Lise	357	2,84			
	Ön lisans	42	3,01			
	Lisans	235	2,93			
	Lisansüstü	70	2,66			

Tablo 4.5'e bakıldığında baba eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin okuma motivasyonu, baba eğitim düzeyi ön lisans olan öğrencilerin iç ve dış motivasyon ortalamaları anlamlı derecede yüksektir. Bununla birlikte baba eğitim ve okuma başarıları arasındaki ilişki sadece babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin puanları ile babası lisans mezunu olan öğrencilerin başarı puanları arasında ve babası lisans mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir denilebilir. Öte yandan okumaya yönelik tutum ve baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel anlamlılığı işaret eden bir fark görülmemiştir.

4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Kendi Cep Telefonu Olması Durumuna Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.6. Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Cep Telefonuna Sahiplik Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cep Telefonu	N	\bar{X}	SS	t	P
Başarı	Var	534	6,86	2,341	1,945	,052
	Yok	457	7,16	2,327		
Tutum	Var	534	3,41	,510	2,273	,023
	Yok	457	3,48	,461		
Motivasyon	Var	534	2,91	,559	3,236	,001
	Yok	457	3,04	,544		
İç Motivasyon	Var	534	3,11	,550	1,419	,156
	Yok	457	3,16	,568		
Dış Motivasyon	Var	534	2,76	,637	3,853	,000
	Yok	457	2,93	,611		

Tablo 4.6'ya göre kendi cep telefonu olan öğrencilerin sayısının olmayan öğrenci

sayısına göre az bir farkla daha fazla olduğu görülmektedir. Cep telefonu olmayan katılımcıların okuma motivasyon, tutum ve başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir üstelik bu durum motivasyon üzerinde ($p<,05$; $t= 3,236$) cep telefonu olmayanlar lehine anlamlılık görülmektedir. Katılımcıların iç ve dış motivasyon düzeyleri ile cep telefonuna sahip olma durumu arasında negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Bu ilişki dış motivasyon ortalamalarında cep telefonu olmayanlar lehine anlamlılık gösterirken iç motivasyon ortalamalarında anlamlılık göstermemektedir.

4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Evde Kendi Odası Bulunması Durumuna Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.7. Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Kendisine Ait Bir Odaya Sahip Olma Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Oda	N	\bar{X}	SS	t	P
Başarı	Var	797	7,06	2,306	1,522	,128
	Yok	194	6,76	2,455		
Tutum	Var	797	3,46	,476	2,597	,010
	Yok	194	3,36	,535		
Motivasyon	Var	797	2,99	,542	3,571	,010
	Yok	194	2,86	,600		
İç Motivasyon	Var	797	3,15	,531	2,249	,025
	Yok	194	3,04	,666		
Dış Motivasyon	Var	797	2,88	,620	3,333	,001
	Yok	194	2,70	,646		

Tablo 4.7'ye göre katılımcıların büyük çoğunluğunun evlerinde kendisine ait bir odalarının bulunduğu görülmektedir. Odası bulunan öğrencilerin motivasyon, başarı ve tutum değerlerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu üstelik bu durumun tutum ve motivasyonda odası bulunanlar lehine anlamlılığa işaret ettiği sonucuna varılmaktadır. Kendisine ait odası bulunan öğrencilerin iç ve dış motivasyon düzeylerine bakıldığında odası bulunanlar lehine anlamlılık görülmektedir.

4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Evinin Isınma Şekline Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.8. Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Evin Isıtılma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Isınma	N	\bar{X}	SS	t	P
Başarı	Sobalı	45	5,87	3,051	3,172	,002
	Kaloriferli	950	7,05	2,290		
Tutum	Sobalı	45	3,36	,657	1,140	,254
	Kaloriferli	950	3,44	,479		
Motivasyon	Sobalı	45	2,82	,634	1,536	,125
	Kaloriferli	950	2,97	,552		
İç Motivasyon	Sobalı	45	2,91	,658	2,394	,017
	Kaloriferli	950	3,14	,554		

Dış Motivasyon	Sobalı	45	2,69	,650	1,453	,147
	Kaloriferli	950	2,85	,629		

Tablo 4.8'e göre katılımcıların okuma motivasyonu, tutumu ve okuduğunu anlama becerilerinin ortalamalarının evin ısınma durumu kalorifer (diğer) lehine olduğu görülmektedir. Bu durum motivasyonda ($p>,05$; $t=1,536$) anlamlılık göstermezken okuma başarısında anlamlılık göstermektedir ($p<,05$; $t= 3,172$). Bunun yanında okuma tutumunda da ($p>,05$; $t=1,140$) anlamlılık görülmemektedir.

Katılımcıların iç motivasyon ortalamaları, evin ısınma durumu kaloriferli olanlar lehine anlamlılığı işaret etmektedir. Diğer yandan dış motivasyon ortalamaları anlamlılık göstermese de evin ısınma durumu kaloriferli olanların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Evinde Kitaplık Bulunma Değişkenine Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.9. Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Evde Kitaplık Bulunma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kitaplık	N	\bar{X}	SS	t	P
Başarı	Var	824	7,08	2,298	2,236	,026
	Yok	168	6,62	2,510		
Tutum	Var	824	3,46	,491	3,283	,001
	Yok	168	3,32	,462		
Motivasyon	Var	824	3,01	,545	4,254	,000
	Yok	168	2,77	,578		
İç Motivasyon	Var	824	3,17	,550	3,909	,000
	Yok	168	2,96	,579		
Dış Motivasyon	Var	824	2,88	,623	4,299	,000
	Yok	168	2,63	,632		

Tablo 4.9'a göre evde kitaplık bulunma durumunun okuma motivasyonuna, iç ve dış motivasyon düzeylerine, okuma tutumuna ve okuma başarısına olumlu bir etkisinin olduğu ve bu etkinin katılımcının okuma motivasyonunda ($p<,05$; $t= 4,254$), okuma iç motivasyon düzeyinde ($p<,05$; $t= 3,909$), okuma dış motivasyon düzeyinde ($p<,05$; $t= 4,299$), okuma tutumunda ($p<,05$; $t= 3,283$) ve okuma başarısında ($p<,05$; $t= 2,236$) anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmektedir.

4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Profili Olan Sosyal Medya Hesabının Bulunma Durumuna Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.10. Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Sosyal Medya Profiline Sahip Olma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Sosyal Medya	N	\bar{X}	SS	t	P
Başarı	Var	512	6,82	2,357	2,228	,026
	Yok	478	7,17	2,304		
Tutum	Var	512	3,36	,520	4,996	,000
	Yok	478	3,52	,440		
Motivasyon	Var	512	2,87	,546	5,407	,000
	Yok	478	3,08	,546		
İç Motivasyon	Var	512	3,08	,549	3,117	,002
	Yok	478	3,19	,567		
Dış Motivasyon	Var	512	2,72	,619	6,010	,000
	Yok	478	2,97	,618		

Tablo 4.10'a göre sosyal medya hesabı olmayanların okuma motivasyonunun sosyal medya hesapları olanlara kıyasla anlamlılık düzeyinde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p < ,05$; $t = 5,407$). Ayrıca iç ve dış motivasyon ortalamalarına bakıldığında da negatif yönlü bir ilişki görülmektedir. Sosyal medya hesabı olmayan öğrencilerin iç ve dış motivasyon düzeyleri sosyal medya hesabı olanlara göre daha yüksek düzeydedir. Üstelik bir anlamlılık da mevcuttur.

4.11. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Aktif Olarak Kullandıkları Sosyal Medya Hesabının Sayısına Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.11. Katılımcıların Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Sahip Olduğu Profil Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımlı Değişkenler	Profil sayısı	N	\bar{X}	df	f	p	Anlam lı Fark
Başarı	Hiç	136	7,68	5	4,801	,000	Var
	Bir tane	390	6,96				
	İki tane	171	7,11				
	Üç tane	109	6,77				
	Dört tane	66	6,56				
	Beş ve +	48	5,93				
Tutum	Hiç	136	3,54	5	4,046	,001	Var
	Bir tane	390	3,47				
	İki tane	171	3,41				
	Üç tane	109	3,37				
	Dört tane	66	3,31				
	Beş ve +	48	3,25				
Motivasyon	Hiç	136	3,15	5	8,644	,000	Var
	Bir tane	390	2,99				
	İki tane	171	2,99				
	Üç tane	109	2,78				
	Dört tane	66	2,80				
	Beş ve +	48	2,64				
İç Motivasyon	Hiç	136	3,22	5	4,756	,000	Var
	Bir tane	390	3,16				
	İki tane	171	3,16				
	Üç tane	109	3,02				
	Dört tane	66	3,11				
	Beş ve +	48	2,81				

Dış Motivasyon	Hiç	136	3,04	5	9,107	,000	Var
	Bir tane	390	2,88				
	İki tane	171	2,86				
	Üç tane	109	2,62				
	Dört tane	66	2,60				
	Beş ve +	48	2,53				

Tablo 4.11'e göre katılımcıların sahip oldukları profil sayısı ile okuma motivasyonu, iç ve dış motivasyon düzeyleri, okuma başarısı ve okuma tutumu arasında anlamlı derecede olumsuz yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Buradaki veriler ışığında sahip olunan profil sayısının artması okumaya ilişkin verileri olumsuz yönde etkilediği görülebilir.

4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.12. Katılımcıların Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Günlük İnternet Kullanım Süresi Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analiz

Bağımlı Değişkenler	Günlük internet kullanımı	N	\bar{X}	df	f	p	Anlam lı Fark
Başarı	Hiç	80	7,05	4	5,896	,000	Var
	0-2 saat	632	7,21				
	3-4 saat	205	6,69				
	5-6 saat	41	6,50				
	6+	34	5,43				
	Hiç	80	3,57				
Tutum	0-2 saat	632	3,52	4	22,734	,000	Var
	3-4 saat	205	3,30				
	5-6 saat	41	3,14				
	6+	34	2,91				
	Hiç	80	3,14				
	0-2 saat	632	3,07				
Motivasyon	3-4 saat	205	2,76	4	25,208	,000	Var
	5-6 saat	41	2,58				
	6+	34	2,34				
	Hiç	80	3,22				
	0-2 saat	632	3,23				
	3-4 saat	205	2,97				
İç Motivasyon	5-6 saat	41	2,82	4	21,254	,000	Var
	6+	34	2,52				
	Hiç	80	3,04				
	0-2 saat	632	2,95				
	3-4 saat	205	2,62				
	5-6 saat	41	2,43				
Dış Motivasyon	6+	34	2,16	4	25,441	,000	Var

Tablo 4.12'ye bakıldığında günlük internet kullanımına katılımcıların ayırdığı sürenin artması onların okuma motivasyonlarını, iç ve dış motivasyon düzeylerini, okuma başarılarını, okuma tutumlarını negatif yönde etkilemektedir. Üstelik sayılar, istatistiksel anlamlılığı işaret etmektedir. Tablo 4.12'ye göre, incelenen verilerin ortalamaları ile

internet ortamında geçirilen süre arasında negatif yönlü olarak düzenli bir dağılım bulgusuna erişilmiştir.

4.13. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerine Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.13. Katılımcıların Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Günlük Kitap Okuma Süreleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımlı Değişkenler	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	\bar{X}	df	f	p	Anlamlı Fark
Başarı	Hiç	87	6,28	4	5,896	,000	Var
	0-1 saat	644	7,06				
	2-3 saat	219	6,93				
	4-5 saat	31	7,79				
	5+	14	7,71				
Tutum	Hiç	87	2,89	4	22,734	,000	Var
	0-1 saat	644	3,41				
	2-3 saat	219	3,65				
	4-5 saat	31	3,82				
	5+	14	3,98				
Motivasyon	Hiç	87	2,27	4	25,208	,000	Var
	0-1 saat	644	2,94				
	2-3 saat	219	3,21				
	4-5 saat	31	3,35				
	5+	14	3,38				
İç Motivasyon	Hiç	87	2,58	4	33,240	,000	Var
	0-1 saat	644	3,10				
	2-3 saat	219	3,36				
	4-5 saat	31	3,43				
	5+	14	3,63				
Dış Motivasyon	Hiç	87	2,09	4	44,441	,000	Var
	0-1 saat	644	2,82				
	2-3 saat	219	3,08				
	4-5 saat	31	3,26				
	5+	14	3,20				

Tablo 4.13'e göre günlük kitap okumaya katılımcıların ayırdığı sürenin artması onların okuma motivasyonlarını, iç ve dış motivasyon düzeylerini dolayısıyla okumaya dair başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde dramatik bir şekilde etkilemektedir. Üstelik sayılar, istatistiksel anlamlılığı işaret etmektedir.

Tablo 4.13'e göre ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonu, iç ve dış motivasyon düzeylerini genel ortalamanın (2,97) üstünde tutabilmek amacıyla günlük kitap okuma sürelerinin 2-3 saatin altına düşmemesi gerektiği söylenebilir.

4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.14. Katılımcıların Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımlı Değişkenler	Okul Öncesi Eğitim	N	\bar{X}	Df	f	p	Anlamlı Fark
Başarı	Hiç	163	6,09	4	3,066	,016	Var
	1 Yıl	478	7,11				
	2 Yıl	332	7,32				
Tutum	Hiç	163	3,29	4	54,066	,000	Var
	1 Yıl	478	3,45				
	2 Yıl	332	3,50				
Motivasyon	Hiç	163	2,84	4	44,361	,000	Var
	1 Yıl	478	2,95				
	2 Yıl	332	3,04				
İç Motivasyon	Hiç	163	3,00	2	7,623	,001	Var
	1 Yıl	478	3,11				
	2 Yıl	332	3,22				
Dış Motivasyon	Hiç	163	2,70	2	5,752	,003	Var
	1 Yıl	478	2,83				
	2 Yıl	332	2,92				

Tablo 4.14'e bakıldığında okul öncesi eğitim alma ve onun süresinin artması okuma motivasyonu ortalamaları ile iç ve dış motivasyon ortalamalarını, istatistiksel anlamlılığı işaret edecek düzeyde olumlu etkilemiştir, denilebilir. Bireyin okul öncesi eğitim süresinin artması, bireye -öğrencilere- okumaya dair olumlu katkılarının olduğu tabloya bakılarak söylenebilmektedir. Özellikle öğrencilerin okumaya içten güdülenmesini sağlayabilmek amacıyla okul öncesi eğitim süresinin en az 2 yıl olması gerekliliğini tablo 4.14'e bakarak söylemek mümkündür.

4.15. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Kitap Temin Etme Durumlarına Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.15. Katılımcıların Okuma Motivasyonu, Tutumu ve Başarısı ile Kitap Temin Etme Şekilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

Bağımlı Değişkenler	Kitap Temin Etme Şekli	N	\bar{X}	df	f	p	Anlamlı Fark
Başarı	Hiç almam	29	5,00	3	8,651	,000	Var
	Ödünç alırım	347	7,01				
	Satın alırım	474	6,96				
	Hem ödünç hem satın alırım	144	7,53				
Tutum	Hiç almam	29	2,89	3	15,948	,000	Var
	Ödünç alırım	347	3,46				
	Satın alırım	474	3,42				
	Hem ödünç hem satın alırım	144	3,57				
Motivasyon	Hiç almam	29	2,20	3	15,195	,000	Var
	Ödünç alırım	347	3,02				
	Satın alırım	474	2,94				
	Hem ödünç hem satın	144	3,07				

		alırım					
İç Motivasyon	Hiç almam	29	2,43	3	14,594	,000	Var
	Ödünç alırım	347	3,15				
	Satın alırım	474	3,12				
	Hem ödünç hem satın alırım	144	3,27				
Dış Motivasyon	Hiç almam	29	2,13	3	12,223	,000	Var
	Ödünç alırım	347	2,91				
	Satın alırım	474	2,80				
	Hem ödünç hem satın alırım	144	2,93				

Tablo 4.15'e göre hiç kitap temin etmeyen öğrencilerin okuma motivasyonları, iç ve dış motivasyon düzeyleri, okuma başarıları ve okuma tutumları daha düşük puanları işaret ederken ödünç alanların ve hem ödünç alıp hem satın alanların okumaya ilişkin verilerinin olumlu şekilde gerçekleştiği görülür. Genel anlamda tablo 4.15 incelendiğinde incelenen her veride de kitaplarını hem ödünç hem satın alarak temin eden katılımcıların ortalamalarının yüksek olduğu ve bu yönde anlamlılık görüldüğü bulgusuna ulaşılmaktadır. Bununla beraber katılımcılardan hiç kitap temin etmeyenlerin okuma motivasyonları ile iç ve dış motivasyon düzeylerinin tamamen düşmediği görülmektedir. Öte yandan kitaplarını satın alarak temin eden öğrencilerin okuma motivasyon ortalamaları, kitaplarını ödünç alarak temin edenlerin ortalamalarından daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.16. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları, Öğrencilerin Bir Önceki Yıl Okunan Kitap Sayısı, Sahip Olunan Sosyal Medya Hesap Sayısı, Günlük İnternet ve Kitap Okuma Süresi Göre Değişim Göstermekte midir?

Tablo 4.16. Okuma Motivasyonu ile Okuduğunu Anlama, Okuma Tutumu, Bir Önceki Yıl Okunan Kitap Sayısı, Günlük Kitap Okuma Süresi, Günlük İnternet Kullanım Süresi ve Sahip Olunan Profil Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösterir Tablo

	Motivas yon	Okuduğunu Anlama	Okuma Tutumu	Kitap Sayısı	Günlük Kitap Okuma Süresi	Günlük İnternet Kullanım Süresi	Sosyal Medya Profil Sayısı
Motivasyon	1	,198**	,623**	,437**	,384**	-,330**	-,227**
		,000	,000	,000	,000	,000	,000
Okuduğunu Anlama		1	,181**	,257**	,076*	-,139**	-,142**
			,000	,000	,023	,000	,000
Okuma Tutumu			1	,364**	,407**	-,291**	-,152**
				,000	,000	,000	,000
Kitap Sayısı				1	,346**	-,255**	-,097**
					,000	,000	,003
Günlük Kitap Okuma Süresi					1	-,131**	-,098**
						,000	,003
Günlük İnternet Kullanım Süresi						1	,255**
							,000

Sosyal Medya Profil Sayısı	1
**.	p <0.01.
*.	p <0.05.

Tablo 4.16'ya göre okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, okuma tutumu bir önceki yıl okunan kitap sayısı, sahip olunan sosyal medya hesap sayısı, günlük internet ve kitap okuma süresi arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir. Okuma tutumu ve başarı, motivasyon ve başarı, motivasyon ve tutum arasında yüksek düzeyde anlamlılık görülmektedir. Bu değişkenlerin birbirini pozitif yönlü etkilediğini tabloya bakarak söylemek mümkündür.

Tablo 4.16'ya bakıldığında geçen yıl okuduğu kitap sayısı artan öğrencinin okuma başarısı, okuma tutumu ve okuma motivasyonu da artmaktadır. Aradaki bu korelasyon yüksek düzeyde anlamlılık göstermektedir. Bunun yanında katılımcının aktif olarak kullandığı profil sayısı ile okuma başarısı, okuma tutumu ve okuma motivasyonu arasında negatif yönlü bir ilişki görülmektedir. Profil sayısı artan öğrencinin kitap okumaya zaman ayırmadığı, okumaya dair tutumunun ve motivasyonunun düştüğü dolayısıyla okuma başarısının da düşük seviyelere gerilediğini söylemek mümkündür. Profil sayısı artan katılımcının geçen yıl okuduğu kitap sayısı azalmaktadır denilebilir.

Katılımcının günlük internet kullanım süresi ile okuma motivasyonu, okuma başarısı, okuma tutumu, geçen yıl okuduğu kitap sayısı, günlük kitap okuma süresi aralarında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcut iken aktif olarak kullanılan profil sayısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Vaktinin çoğunu internete ayıran katılımcının bu süre zarfında aktif olarak kullanmak üzere sosyal medya hesapları açacağı, o hesaplarda süre harcayacağı da kaçınılmaz sonuç olacağı söylenebilir.

Öğrencinin günlük kitap okumaya ayırdığı sürenin artmasıyla okuma başarısı, okuma tutumu, okuma motivasyonunun da artacağı tablo 4.16'ya göre söylenebilir. Üstelik aralarında yüksek düzeyde anlamlılık görülmektedir. Bununla beraber günlük kitap okuma süresini artıran öğrencinin sene sonunda toplam okuduğu kitap sayısının artacağı (pozitif korelasyon), aktif kullandığı sosyal medya hesabı sayısının ve internette geçirdiği sürenin azalacağı ön görülebilir (negatif korelasyon).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan çalışmanın sonuçları raporlanmış ve ilgili sonuçlar başka çalışmalardan elde edilen bulguların sonuçlarıyla birlikte ele alınarak aktarılmıştır.

Birinci alt problem olan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının *iç ve dış motivasyon* düzeyleri değişkenine göre, katılımcıların okuma iç motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle Kırşehir’de öğrenim gören ve okuma motivasyonu yüksek düzeyde olan ortaokul öğrencileri, okumaya daha çok içten güdülenmektedir. İç motivasyonu oluşturan öğelerin ilgi, merak, önem, öz yeterlilik, öz algı, zoru tercih etme vb. olduğu göz önünde bulundurulursa (Wigfield ve Guthrie, 1997), katılımcıların bu öğeleri, dış motivasyon öğeleri olan rekabet, uyum, not, tanınma, sosyal (Wigfield ve Guthrie, 1997) unsurlara göre daha yüksek miktarda taşıdıkları söylenebilir. Memiş ve Bozkurt (2014) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma algılarına yönelik yaptıkları çalışmalarının neticesinde bu çalışmayla benzer şekilde öğrencilerin okumayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Kuşdemir (2018) de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını Kırıkkale örnekleminde hareketle incelediği çalışmasında öğrencilerin okuma motivasyonlarını yüksek düzeyde bulmuştur. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını değerlendirdikleri çalışmalarında benzer şekilde genel anlamda iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz (2016) da yatılı okul öğrencilerinden oluşan yüz katılımcı ile yaptığı çalışmada okuma motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatüre bakıldığında genel anlamda ülkemizde ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların sonucunun bu çalışmanın sonucuna benzer olarak öğrencilerin okuma motivasyonunun ve içsel motivasyon düzeyinin yüksek olduğu sonuçlarını gösterse de bu konuda başka ülkelere kıyasla çok da iyi durumda olmadığımızı PISA (2019) raporu göstermektedir. Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalar neticesinden ve önerilerinden hareketle birtakım düzenlemelerle (yetkililerce) diğer ülkelerin okuma seviyesine erişmenin zor olmayacağı öngörülmektedir.

Öğrencilerin okuma eyleminden beklenen en büyük fayda metnin gönderdiği iletinin anlaşılmasıdır. Okuduğunu anlayan bireyler olabilmek için okumayı severek isteyerek gerçekleştirmenin (içten güdülenmenin) daha etkili olduğu göz önüne alınırsa katılımcıların ulaşılan bulgular bağlamında okuduklarını anlama düzeylerinin yüksek

çıkması beklenen sonuçlardan birisidir. Koca'ya (2020) göre okuma motivasyonunun, okuma anlama başarısı açısından olumlu anlamda etkisi göz önüne alındığında öğrencilerin okumaya dair ilgi, merak, istek (içsel motivasyon) durumları daha çok çaba göstermelerini sağlayacaktır. Yıldız ve Akyol (2014) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarının sonucunda içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisinin olduğuna değinmişlerdir. Aynı araştırmacılar dış motivasyon düzeyinin (rekabet dışında) okuduğunu anlamaya olumsuz etkisinin olduğunu da belirtmişlerdir. Okur (2017) da dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin öz algılarıyla (içsel motivasyon) okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

İkinci alt problem olan *cinsiyet* değişkenine göre, kız öğrencilerin okuma motivasyonu ortalamaları erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Üstelik bulunan ortalama farkının kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bununla birlikte kız öğrencilerin içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeylerinin de erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin ilgilerinin kız öğrencilere göre daha dışarı dönük olması, boş zamanlarını evde vb. kapalı ortamlar yerine dışarıda, açık ortamlarda arkadaşlarıyla gezmeyi tercih etmeleri okuma motivasyonlarının düşük olmasına sebep olan etmenler olarak gösterilebilir. Alan yazında okuma motivasyonunu cinsiyete göre değerlendiren çalışmalar mevcuttur. Yıldız (2013), çalışmasının sonucunda dışsal motivasyonun kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bulunduğunu belirtmiştir. Başka çalışmalarda ise içsel motivasyon düzeylerinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiki anlamda bir farklılık bulunmama ile beraber kızların motivasyonunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2010; Kurnaz ve Yıldız, 2015). Bozkurt ve Memiş (2013), kız öğrencilerin merak ve ilgilerinin (içsel motivasyon) daha yüksek olduğu, dışsal motivasyon anlamında tüm alt boyutlarda yine kız öğrencilerin okuma motivasyonunun erkek öğrencilerin okuma motivasyonundan yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. Yine bu doğrultuda Ülper (2011) de yaptığı bir çalışmada, okumaya motive edici içsel ve dışsal etkenlerin (aile, öğretmen, ortam, arkadaş, takdir edilme vb.) kızlarda daha etkili olduğu sonucuna erişmiştir. Bu durumun kız öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde erkek öğrencilerin okuma motivasyonuna kıyasla olumlu etkisi olduğu söylenebilmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemine yönelik diğer bulgularına göre on soruluk okuduğunu anlama testinde kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olmuşlardır. Nitekim bu konuda Veri Analizi, İzleme ve Değerlendirme Daire

Başkanlığının (MEB) Haziran 2021 Merkezî Sınav raporu da kızların Türkçe, Fen Bilimleri, Yabancı Dil, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde başarı ortalamalarının erkeklere göre yüksek olduğu, sadece Matematik dersi ortalamalarında az bir farkla erkeklerin kızları geçtiği belirtilmiştir. Aynı raporda bu bulgunun önceki yılların sonuçlarıyla (MEB, 2018, 2019, 2020) benzer bir durum olduğu da bildirilmiştir (MEB, 2021). Bununla beraber okuma tutumunda da kız öğrencilerin başarı düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksek ölçülmüştür. Kızların erkeklere göre okuma alanında becerili ve başarılı olması durumu yalnız ülkemizde değil tüm ülkelerde geçerli olan bir durum olması gerçeğini, yapılan araştırmalar da ortaya koymaktadır (PISA, 2018). Yine ERG' nin PISA testlerinden hareketle oluşturduğu “Okuma Becerilerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı raporuna göre; her sosyoekonomik düzeyde kızların okuma becerilerinin erkeklere kıyasla yüksek düzeyde olduğu, okumayı zevk için tercih etme durumunun kızlarda erkeklere oranla yüksek çıktığı (zevk için okuma içsel motivasyondan kaynaklanan etmenlerden biridir) sonuçlardan bazılarıdır. Kızların okuma becerilerine dair öz algıları, öz yeterlikleri erkeklere göre olumlu yönde daha fazladır ve bunun da okuduğunu anlamada başarı getirmesi olağan sonuçtur, kızların üniversite okuma düşünce ve hayallerinin erkeklere göre daha kayda değer olduğu bu sebeple de okumaya önem verdiği, bir işi en iyi şekilde yapıp bitirebilme gibi motivasyon kaynağı olan düşüncelerin okuma anlamında da geçerli bir düşünce olarak (bir an önce okuyup bitirme isteği, düşüncesi) kızlarda yoğun görüldüğü yine rapora ait sonuçlardan bazılarıdır.

Üçüncü alt probleme göre farklı *sınıf düzeylerindeki* öğrencilerin okuma motivasyonu ile iç ve dış motivasyon düzeyleri ortalama puanları anlamlılık düzeyinde birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamlılığın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için Scheffe testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre anlamlılık 5. sınıf ile 6 ve 8. sınıflar arasında ve 5. sınıf lehine gerçekleşmiştir. Bununla birlikte beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru beşinci sınıf lehine anlamlılığın olduğu dramatik bir puan sıralaması bulgusuna erişilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeyleri ilerledikçe okuma motivasyonlarının yanında iç ve dış motivasyonları da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve sınıf düzeyinin ilerlemesiyle okumaya güdülenmenin hatta içten güdülenmenin artması beklenirken düşüş olmasının elbette ki çeşitli sebepleri vardır. Hopper (2005, s. 113-114 akt. Balcı, 2009, s. 266) bu düşüşün sebeplerini teknolojik yenilikler olarak belirtmektedir. Ayrıca okumaya motive edici etmenlerden her sınıf (yaş) seviyesindeki öğrenciler farklı şekilde etkilenirler. Sekizinci sınıf seviyesinde yaşın getirdiği dışa yönelim, ergenlik döneminin etkileri, sınav kaygıları vb. sebepler okuma

motivasyonlarının en düşük düzeyde olmasının gerekçeleri olabileceği söylenebilir. Bütün bunlardan hareketle sınıf düzeyleri arttıkça okuma motivasyonlarının azalacağı sonucuna ulaşılabileceği, nitekim bu konuda çalışmanın bulgusuna benzer bir şekilde (Türkyılmaz vd, 2010) 8, 9, 10, 11 ve 12.sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya olan ilgilerinin üst sınıflara göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bu sonucun bir benzerine de Yıldız (2013) ulaşmıştır. Üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden veri toplayan Yıldız (2013) sınıf düzeyinin artmasıyla öğrencilerin okuma motivasyonlarının azaldığını belirtmektedir. Başka bir benzer sonuca ise ortaokul öğrencilerinden veri toplayan Kurnaz ve Yıldız (2015) ulaşmışlardır. Araştırmacılara göre (Kurnaz ve Yıldız, 2015), katılımcıların sınıf düzeyi arttıkça (sekizinci sınıflar hariç) okuma motivasyon ortalamalarının düzenli bir şekilde azaldığını söylemişlerdir.

Dördüncü ve beşinci alt probleme göre *anne ve baba eğitim düzeyleri* bakımından öğrencilerin okuma motivasyonları ile iç ve dış motivasyon düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu farklılık okuma motivasyonunda anne eğitim düzeyinde anlamlılığa yol açmazken baba eğitim düzeyi bakımından okuryazar olmayan babalar lehine anlamlılığa yol açmıştır. Bunun yanında öğrencilerin iç motivasyon ortalamalarında anne eğitim düzeyi bakımından anlamlılık görülmezken baba eğitim düzeyinde ön lisans olanlar lehine anlamlılık görülmüştür. Okuma motivasyonu ile iç ve dış motivasyon ortalamaları, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi şaşırtıcı şekilde okuryazar olmayan öğrencilerin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencileri okumaya motive etmede annelerin ve babaların ilgilerinin eğitim düzeyiyle farklılaştığı söylenebilir. Oysaki alan yazında bu konuda yapılan çalışmalar neticesinde Smaragdi ve Jönsson (2006) ve Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) okuma alışkanlığı kazanılmasında anne ve baba eğitim düzeylerinin önemli ve doğrudan etkili olduğunu söylemişlerdir. O hâlde annelerin çocuğunu okumaya motive etmesi sadece eğitim düzeyinin yüksek olmasına bağlı bir durum olmamakla birlikte çocuğa ayrılan zaman, gösterilen ilgi ve doğru yönlendirme ile de alakalı bir durum olarak gösterilebilir. Yine aynı şekilde okuryazar olmayan babaların çocuklarının okuma motivasyonlarının yüksek olması okuma bilmeyen veya eğitim düzeyi yüksek olmayan bir velinin okumaya karşı hevesini, motivasyonunu çocuğuna aktarmasının sonucu olarak değerlendirilebilir.

Veli eğitim düzeyinin öğrencinin okuma motivasyonuna, iç ve dış motivasyon düzeylerine etkisinin analizi sonucunda her üç konuda da okuryazar olmayan velinin çocuğunu olumlu yönlendirdiği söylenebilir. Bu bulgu, kendisi okuyamayan, belki de imkânları kısıtlı olduğu için çocuğuna okumaktan başka gelecek vaat edemeyen anne ve

babanın okumaya verdiği önemin sonucu olabilir. Kuşdemir (2019) yaptığı çalışmanın sonucunda bu çalışmayla benzer şekilde anne ve baba eğitim düzeylerinin okuma tutumu üzerinde karışık bir dağılım gösterdiğini dolayısıyla bu iki değişkenin katılımcıların okuma tutumu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını söylemiştir. Bunun tam aksine Katrancı (2015) çalışmasının neticesinde anne ve baba eğitim düzeylerinin okuma motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğunu söylemiştir. Okur (2017) ise çalışmasının sonucunda anne ve baba eğitim düzeylerinin artmasının öğrencilerin okuma motivasyonunu içsel anlamda olumlu etkisinin olduğunu söylemiştir.

Altıncı alt probleme göre kendisine ait *cep telefonu* olan öğrencilerin okuma motivasyon ortalamaları cep telefonu olmayan öğrencilerin okuma motivasyon ortalamalarından daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir üstelik bu farklılık istatistiki olarak cep telefonu olmayan öğrenciler lehine anlamlılık da göstermektedir. Aynı şekilde iç ve dış motivasyon ortalamaları sonuçları cep telefonu olmayanların okumaya içten ve dıştan daha çok güdülendiğini işaret etmektedir. Bulguların neticesinde görülen o ki teknolojiden (cep telefonundan) uzak kalan öğrencinin okumaya daha yatkın olduğu, okumaya içten ve dıştan daha fazla güdülendiği ve okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Türkyılmaz (2012) da yaptığı bir çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde çağdaş bilgi, iletişim araçlarının kullanım ya da sahip olma durumunun artmasıyla okumaya yönelik tutumun azaldığını saptamıştır. Dolayısıyla okumaya yönelik tutumun azalması okuma motivasyonunu da olumsuz anlamda etkilemektedir. TUIK (2021), Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Haber Bülteni (Aralık) verilerine 6-15 yaş grubundaki çocukların cep telefonu (akıllı telefon) kullanım oranları %64,4 olarak belirtilmiştir. Bu oran cinsiyete göre sınıflandırıldığında erkek çocukların cep telefonu kullanım oranı %65,7 iken kızların cep telefonu kullanım oranı %63,0 olarak tespit edilmiştir (TUIK, 2021). Bu sonuç ailelerin çocuklarına cep telefonu temin etme durumu açısından daha dikkatli olmaları ve çocuklara erken yaşlarda cep telefonu alınmaması gerektiği gerçeğini de göz önüne koymaktadır.

Yedinci alt probleme göre *kendisine ait odası* bulunan katılımcıların okuma motivasyon ortalamaları, kendisine ait odası bulunmayan katılımcıların okuma motivasyon ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca kendi odası bulunan öğrencilerin okumaya içten ve dıştan güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların kendilerine ait odalarının olması okuma motivasyonuna, iç ve dış motivasyon ortalamalarına olumlu etki ettiği ve bu etkinin istatistikî bir anlamlılığı işaret ettiği söylenebilir. Literatüre bakıldığında öğrencilerin

okuma motivasyonunu kendi odası olma değişkeni açısından inceleyen çalışma yok denecek kadar azdır. Türkyılmaz vd. (2010)'da ergenlik dönemi öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında kendine ait odası bulunan öğrencilerin okuma sıklıklarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sekizinci alt probleme göre *evin ısınma durumu* sobalı olan katılımcıların okuma motivasyonu ortalamalarının, evin ısınma durumu kalorifer ya da diğer şekilde olan katılımcıların okuma motivasyonu ortalamalarına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla beraber veriler ışığında elde edilen bulgulara göre evi kaloriferle (evde bulunan her odanın ısındığı) ısınan öğrencilerin okumaya içten ve dıştan da güdülendiğini söylemek mümkündür. Buradan hareketle öğrencinin okuma motivasyonunun, iç ve dış motivasyon düzeylerinin evin ısınma şekli sobalı ve kaloriferli olanların -her ne kadar kaloriferli ve diğer şekilde olanlar lehine yüksek düzeyde olsa da- ortalamaların birbirine çok yakın olduğunu söylemek mümkündür. Kış mevsiminde tek odada toplanma zorunluluğu olan evlerde, okumaya içten ve dıştan güdülenen öğrencilere bu durumun engel teşkil etmediğini (nitekim ortalama sıfır değildir) söylemek mümkündür. Ayrıca evin ısınma durumu sorunsal sadece belli dönemlerde (mevsimsel) geçerli bir durum olması okuma motivasyonu üzerinde aşırı farklılıklara sebep olmamasının nedenlerinden sayılabilir. Öte yandan evi kaloriferle ısınan öğrencilerle sobayla ısınan öğrenciler arasında okuduğunu anlamadaki başarıları arasında ortalama farkının fazla olması düşündürücü bir durumdur. Bu sonuçtan hareketle evin sobalı olup tek odada -kış boyu- yaşama zorunluluğunun bireyi okumaya içten ve dıştan güdülemede ve okumaya dair olumlu tutum geliştirmede negatif etkisi görülmezken okuduğunu anlama becerisinde olumsuz etki az da olsa artmaktadır. O hâlde tek oda ve bunun sonucu olarak kimi evlerde kalabalık ve gürültü, öğrencinin okuma isteğine ve okumasına engel olamazken okuduğunu anlamasına engel teşkil ediyor, denilebilir. Alan yazında bu değişkenle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Dokuzuncu alt problem olan *evde kitaplık bulunma durumunun* okuma motivasyonu, iç ve dış motivasyon düzeylerine olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Nitekim Kurnaz ve Yıldız (2015) yaptığı bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir ve evde kitaplık bulunması durumunun ortaokul öğrencisinin okuma motivasyonunu olumlu anlamda etkilediğini fakat bu etkinin istatistiksel bir anlamlılığa işaret etmediğini söylemiştir. İnan (2005) evde kitaplığın veya kitap okumak için kitapların da olduğu bir köşenin okumaya motive olmada ve okuma alışkanlığı kazanmada olumlu manada

etkisinin olduğunu belirtmiştir. Katrancı (2015) da dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşarak kitaplığı bulunan öğrencilerin (katılımcıların yüzde seksen dokuzu), bulunmayanlara göre okuma motivasyonunu yüksek bulmuştur. Öğrencinin bulunduğu ortamda kitaplığın dolayısıyla kitapların var olması onları farkında olarak ya da olmayarak (örtük) okumaya içten ve dıştan güdülemede etkili olduğu söylenebilir. Baker (2003), evde kitap okuma çevresi oluşturmanın çocuğu okumaya daha istekli hâle getirdiğini belirtmiştir. Birçok davranışı sosyal öğrenen birey, okuma alışkanlığı edinme isteğini de evde bulunan kitaplık ya da bu kitaplığı aktif kullanan ebeveynler sayesinde kazanacağını söylemek mümkündür. Bu nedenle Yılmaz (2004) ailelerin evde kitap bulundurma sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Onuncu alt probleme göre *profili olan sosyal medya hesabı* bulunan ile bulunmayan öğrencilerin okuma motivasyonları arasında sosyal medya hesabı bulunmayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığı göstermektedir. Bu durum iç ve dış motivasyon düzeylerinde de aynı şekildedir. Sosyal medya hesabı olan öğrenciler zamanlarını sosyal medyaya ayırdıkları için okuma motivasyonlarının düştüğü söylenebilir. Mokhtari, Reichard ve Gardner (2009), araştırmaları sonucu öğrencilerin günlerinin 2,47 saatini internete; 2,17 saatini akademik okumaya; 1,93 saatini televizyon izlemeye; 1,14 saatini eğlenme/dinlenme amaçlı okumaya ayırdıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bununla beraber öğrencilerin bir günde internete en çok vakit ayırdıkları ve bu konuda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna erişmişlerdir. Buradan hareketle internette sosyal medya hesabını aktif olarak kullanan öğrencilerin okuma motivasyonlarının anlamlı bir farklılıkla düştüğünü söyleyebiliriz. Türkyılmaz vd. (2010) ergenlik dönemi öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin daha çok boş zamanlarını değerlendirmek için okudukları bulgusuna erişmişlerdir. Bu bulgu ve Mokhtari, Reichard ve Gardner (2009) bulgularına dayanarak gününün büyük vaktini internete dolayısıyla sosyal medyaya ayıran öğrencilerin zaten boş zamanı olmayacaktır. Bu nedenle sosyal medya hesabının var oluşu okuma motivasyonunu düşürecektir.

On birinci alt probleme göre *aktif olarak kullanılan sosyal medya hesabı sayısı* değişkeni ortalamalarına bakıldığında okuma motivasyon, iç ve dış motivasyon ortalamaları dramatik bir dağılım göstermiştir. Her üç durumda da aktif olarak kullanılan sosyal medya hesabı sayısı arttıkça okuma motivasyonu, iç ve dış motivasyon düzeyi düşmektedir. Bu durum anlamlılığı da göstermektedir.

Dünyada 3,03 milyar insanın aktif olarak sosyal medya kullandıkları ve bu sayının büyük bölümünü öğrencilerin oluşturduğu araştırmalar sonucu ortaya çıkan verilerden

biridir (Social Medya List, 2018). Araştırmanın 2018 yılında yapıldığı göz önünde bulundurulursa bu sayının günümüzde çok daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre kişi başı kullanılan sosyal medya hesabı sayısının ortalama 5,54 olduğu ve bir kişinin yaklaşık olarak günde 116 dakikasını bu hesaplarda geçirdiği belirtilmektedir (Social Medya List, 2018). Ülkemizle ilgili olarak daha güncel bir rapora göre (We Are Social 2022 Şubat ayı Türkiye raporu), ocak ayında 68,90 milyon sosyal medya kullanıcısının olduğu belirtilmiştir. Bu sayı, ülkemizin toplam nüfusu olan 85,30 milyon (We Are Social 2022) ile oranlandığında nüfusun %80,8' ine karşılık geldiği görülmektedir. Bu oranın hiç de azımsanacak bir oran olmadığı söylenebilir. Bununla beraber ülkemizde yaşayan insanlar günde ortalama 2 saat 59 dakikasını sosyal medyada geçirmektedir (We Are Social 2022). Bir diğer araştırmanın verilerine göre dünyada 2.7 milyarın üzerinde insanın aktif olarak Facebook, 1,2 milyar insanın Instagram, 700 milyon insanın TikTok'u aktif olarak kullandığı ayrıca Youtube' un Google'dan sonra kullanılan en büyük arama motoru olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Adobe, 2021). Bunun yanı sıra çok kullanılan sosyal medyadan biri olan WhatsApp'ın 2 milyar aktif kullanıcısının olduğu ve günde 100 milyardan fazla mesaj iletildiği ayrıca insanların bu sosyal medya uygulamasında günde en az 38 dakika harcadığı başka bir araştırma sonuçlarındandır (Affde, 2021). TÜİK (2021) Aralık ayı bültenine göre 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanma oranı %82,7 olarak belirtilmiştir. Bu çocukların %31,3'ünün sosyal medya kullandığı ve günde yaklaşık 3 saat sosyal medyada vakit geçirdiği belirtilmiştir (TÜİK, 2021). Bu sonuçlardan yola çıkarak sosyal medya hesaplarının açılmasının günümüzde olduğu gibi denetimsiz ve serbest olması ilerleyen yıllarda öğrencileri okuma eyleminden çok daha fazla uzaklaştıracağı öngörüsü yapılabilir. Ayrıca ilerleyen yıllarda okuma motivasyonu adına yapılacak çalışmaların okumaya ilişkin verilerinin olumsuz olacağı öngörüsünde bulunmak da yanlış olmayacaktır.

On ikinci alt probleme göre **günlük internet kullanım süresi** arttıkça katılımcının dramatik bir dağılımla okuma motivasyonu, iç ve dış motivasyon ortalamaları düşmektedir. Bu düşüş her üç durumda da anlamlılığı göstermektedir. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmalarının neticesinde bilgisayar başında harcanan zamanın okumayı olumsuz anlamda etkilediğini söylemiştir. Öğrencilere erken yaşlardan itibaren telefon alma, neredeyse internetsiz ev olmama durumu vb. nedenlerle okuma motivasyonunun internet motivasyonuna doğru yön değiştirmesine sebep olduğu söylenebilir. TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım araştırmasına ilişkin haber bültenine göre hane olarak internete erişim imkânı %92 olarak bulunmuştur (TÜİK, 2021). We Are Social'e (2022) göre Türkiye'de internet kullanıcı sayısının 69,95 milyon olduğu

ve kullanıcıların günde 8 saatini internette harcadığı şubat ayı raporunda belirtilmiştir. Her ne kadar interneti kitap okuma aracı olarak (e-kitap) kullanan katılımcılar olsa da çoğunluğun interneti sosyal medya, oyun ve eğlence amaçlı kullandıkları yapılan araştırmalar neticesinde ortaya konmuştur (TÜİK, 2021). Bu durumun ise öğrencilerde okumaya zaman ayırmama, okumaya dair iç ve dış motivasyonu düşürme gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu söylenebilir.

On üçüncü alt probleme göre okuma motivasyonu, tutumu ve başarısı **günlük kitap okuma süresi** değişkeni açısından incelendiğinde günlük kitap okuma sürelerinin artması düzenli ve anlamlı bir şekilde okuma motivasyonlarının, iç ve dış motivasyon düzeylerinin artmasını sağlamıştır. Bir gün boyunca kitap okumaya daha fazla süre ayırmanın motivasyonu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Okuma motivasyonu ortalamalarının en fazla günlük beş saatten fazla kitap okuyan öğrencilerde görülmesi sonucundan hareketle öğrencilerin okumaya fazla zaman ayırmaları için çabalamak gerektiği bu anlamda öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek kitaplara yönlendirerek okumaya ayrılan zamanı arttırmanın önemli olduğu söylenilebilir.

On dördüncü alt probleme göre **okul öncesi eğitim alma** durumunun iç ve dış motivasyonu olumlu anlamda ve pozitif yönlü olarak etkilediği söylenebilir. Buna paralel olarak öğrencilerin okuma motivasyonunun da olumlu anlamda etkilendiği üstelik bu etkinin anlamlılığa da yol açtığı söylenebilir. Hiç okul öncesi eğitim almayan çocukların okuma motivasyonu ortalamaları 2,84, bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma motivasyonu ortalamaları 2,95 ve iki yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma motivasyonu ortalamaları 3,04 olarak bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak okul öncesi eğitim süresinin artması okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşılabilir. Bununla beraber iki yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okumaya dair içsel motivasyon ortalaması 3,22 iken dışsal motivasyon ortalaması 2,92 olduğu görülmüştür. Bu sonuç okul öncesi eğitimin okuma motivasyonu konusunda ne kadar önemli olduğu, bireyi okumaya içsel anlamda yüksek düzeyde güdülediği sonuçlarını ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemde henüz okuma yazma eğitimi almayan ve oyun döneminde olan öğrenciler boyama ve resimli kitaplarla (görsel okuma vb.) etkinlikler yaptığı için ilerleyen zamanlarda kitaplara aşinalığı sebebiyle okumaya yatkınlık göstermeleri ve motivasyonlarının olumlu şekilde etkilendiğini söylemek mümkündür. Okur (2017) da ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmanın neticesinde okul öncesi eğitim alma durumunun okuma motivasyonu üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir.

On beşinci alt probleme göre öğrencinin okuma motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri *kitap temin etme durumu* değişkeni, dört soru (hiç, ödünç alırım, satın alırım, hem ödünç hem satın alırım) ile ölçülmeye çalışılmıştır. “Hem ödünç hem satın alırım.” diyen öğrencilerin okuma motivasyon ortalamaları 3,07 olarak anlamlı ölçüde yüksek düzeydedir. Araştırmanın analiz bulgularına bakıldığında, okuma motivasyonu, iç ve dış motivasyon ortalamaları açısından kitabı ödünç alarak temin edenlerin ortalamalarının satın alarak temin edenlerin ortalamalarına kıyasla daha yüksek düzeyde ancak ödünç alanların sayısı 347 iken satın alanların sayısı 474 olduğu görülmektedir. Kitabı ödünç alanların okuma motivasyonu, içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ortalamaları fazla iken öğrenci sayısının az olması yeterli kütüphane olmayışı ya da kütüphanelerin işlevsiz kalması ile ilgili bir durum olabileceğini söylemek mümkündür.

On altıncı alt probleme göre *geçen yıl okunan toplam kitap sayısı* arttıkça öğrenci okuma motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır ve bu durum anlamlılığı da göstermektedir. 21-25 ile 26+ üstü kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu ve buna bağlı olarak okuma başarısı ve tutumu üzerinde pozitif bir etki saptanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucu katılımcının günlük internet kullanım süresi ve sosyal medya profil sayısının artması ile geçen yıl okunan toplam kitap sayısı arasında negatif yönlü ve anlamlı derecede bir ilişki görülmüştür. Özellikle üst sınıflarda internete harcanan zaman ve açılan sosyal medya hesapları öğrencilerimizi kitaplardan soyutlamaktadır. Vakitlerinin önemli bir kısmını sanal dünyaya ayıran katılımcıların kitaplardan hayli uzaklaştığını söylemek yanlış olmayacaktır. Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında son bir yılda okunan kitap sayısının artmasının ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonunu anlamlı bir şekilde artırdığını söylemişlerdir.

5.2.ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak yöneticilere, araştırmacılara, ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Sonuçlardan hareketle, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okuma motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon ortalamalarının kızlarda erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında, bu farklılık sadece ülkemizde değil tüm ülkelerde yapılan çalışmalarca veya uluslararası testlerle de saptanmış bir gerçek olduğu aşikârdır. Aileler ve öğretmenler cinsiyete göre kitap listesi düzenleyerek öğrencilere sunabilirler. Basit bir örnekle ifade etmek gerekirse, bir

“Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler” masal kitabı kız öğrencinin dikkatini çekip okumaya motive olmasını sağladığı kadar erkek öğrencide aynı etkiyi göstermeyebilir. Yine sınıflar veya okullar arası cinsiyet değişkeni açısından okuma yarışmaları düzenlenebilir.

➤ Öğretmen ve öğrenciler birlikte kütüphaneleri gezmeli, nasıl faydalanacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmelidir. Her okul kendi bünyesinde kütüphanesini oluşturarak öğrencinin kullanımına sunulmalıdır. Üstelik okul kütüphanesindeki kitaplar mümkünse e-kitap şeklinde dijital ortama aktarılarak (dijital ortamda okul kütüphanesi kurulup öğrenciler üye yapılabilir) öğretmen, veli ve aile işbirliği ile öğrencilerin internette geçirdikleri süreyi onlar lehine kullanmaları sağlanabilir.

➤ Okuma motivasyonunun üst düzeye çıkması sadece içten güdülenme ile olmadığı dıştan güdülenmenin de önemli bir faktör olduğu göz önünde bulundurularak bu konuda aileler de çocuklarını motive edici etkinlikler yapmalıdır. Örneğin veliler çocukları ile beraber kütüphaneleri, kitap sergisi veya fuarlarını gezebilir, evde okuma saatleri düzenlenebilir, okunulan kitap üzerine ailece söyleşiler yapılabilir, çocuğa evde kendi kitaplığını oluşturması sağlanarak kitap sevgisi kazanması sağlanabilir.

➤ Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulardan hareketle internet kullanım süresi artan öğrencinin okuma motivasyonu ile iç ve dış motivasyon düzeyinin düştüğü görülmektedir. Bu nedenle özellikle aileler, çağdaş bilgi ve iletişim araçlarının getirdiği yenilikleri öğrencilerden kısmen uzak tutmalı, sınırlandırmalıdır. Öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerini 0-2 saatle kontrollü olarak sınırlandırabilirler. Ayrıca denetimsiz açılan ve kullanılan sosyal medya hesaplarının önüne geçilerek öğrencinin ilgisini kitaplara yönlendirerek zamanını kitap okuyarak geçirmesi sağlanabilir. Genel anlamda kullanılan cep telefonu, sosyal medya hesabı, internette geçirilen süre vb. durumlar veli tarafından denetim altında bulundurulmalıdır.

➤ Okul yöneticileri ve öğretmenler kütüphaneleri daha işlevsel hâle getirmek için çeşitli çalışmalar düzenleyebilirler. Kitap okuma projeleri, şair ve yazar tanıtım günleri, imkânlar dâhilinde okula yazar-şair daveti ile söyleşiler, okul geneli yarışmalar ve kitap okuyan öğrencileri okumayan öğrencilere teşvik edici şekilde ödüllendirmeler -bu ödüller kayda değer olmalı ki diğer öğrencileri teşvik etsin- yapılabilir.

- Öğrencilerin sınıf seviyeleri (yaş) arttıkça okuma motivasyonlarının azalmasının sebepleri araştırılarak bu doğrultuda önlemler alınmalıdır.
- Eğitim düzeyleri her ne olursa olsun bütün velilere okuma motivasyonunun artırılması ve bu konuda yapabileceklerinin anlatılması adına, bu alanda uzman olan kişi ve merciler tarafından seminerler verilerek bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Anne ve babanın evde öğrencinin gözü önünde kitap okumaları ve evde her bireyin faydalanabileceği kitaplık bulundurmaları, öğrenciye kendisine ait oda imkânı sunmaları, evin ısınma durumunu öğrencinin lehine olacak şekilde (kaloriferli vb.) sağlamaları amacıyla çeşitli yollar aracılığıyla bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Velilere okul öncesi eğitim konusunda öğrenci lehine olacak şekilde gereğini yapmaları için bilinçlendirme ve yönlendirme yapılmalıdır. Bu konuda karar sahibi olan merciler, okuma içsel motivasyonu artırdığı sonucunu göz önünde bulundurarak okul öncesi eğitimin en az iki yıla çıkarılması, yaygınlaştırılması ve denetlenmesi (çocuğuna okul öncesi eğitim imkânı sağlamayan veliler için) yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin vakitlerinin büyük çoğunluğunu internette geçirdiği sonucundan hareketle, zengin görsel imkânı sunan dijital dünyadan biraz olsun uzaklaştırıp okumayı tercih etmeleri adına kitapların daha çok görsel içeriklerle desteklenmesi sağlanabilir.
- Genel anlamda öğrencilerin okuma motivasyonlarının artırılması amacıyla öğrenci seviyesine, ilgi ve isteğine hitap edecek kitaplar hazırlanarak öğrencilerin bu kitaplara erişmesi sağlanmalıdır. Her yılın eğitim öğretim dönemi başında öğretmen ve öğrenciler işbirliği ile bir yılda okunacak kitap listesini hazırlayabilir ayrıca sene sonunda hedefi tamamlayan öğrenciler ödüllendirilebilir.
- Çalışma, Kırşehir il örneğini içerdiği için ülkemizde seksen iki il düşünüldüğünde tek bir ille sınırlı kalmaktadır. PISA vb. sonuçlarına kıyasla diğer ülkelerle okuma konusunda eşit düzeye gelebilmek adına, bu ve bu tür çalışmalar ülkemizdeki tüm illerde yapılabilir. Bu sayede her ilin okuma motivasyon düzeyi belirlenerek bu konuda iyileştirici ve geliştirici düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adobe. (2021). The 7 Top Social Media Sites You Need to Care About in 2020. 26.05.2022 tarihinde <https://www.adobe.com/express/learn/blog/top-social-media-sitesi> adresinden alınmıştır.
- Affde. (2021). WhatsApp 2021 Kullanıcı İstatistikleri: WhatsApp' ı Kaç Kişi Kullanıyor? 25.05.2022 tarihinde <https://www.affde.com/tr/whatsappusers.html> adresinden alınmıştır.
- Akbaba, S. (2016). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bağrıyanık, E., ve Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *Biruni Üniversitesi Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 1-11.
- Baker, T. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 87-106. [DOI: 10.1080/10573560308207](https://doi.org/10.1080/10573560308207).
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 264-299.
- Batmaz, O.ve Erdoğan, Ö.(2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile

- okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 27(6), 2681 – 2692.
- Bos, C. S. and Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.) Allyn and Bacon.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Colarusso, R., and O' Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers* (4th ed.). Iowa: Kendall/HuntPub. Com.
- Conradi, K., Jang, B. G., and McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychol Review*, 26(1), 127-164.
- Çiftçi, Ömer (2007), İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Durmuş, G. (2014). Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *The Journal of International Educational Sciences*. 1. 16-16. 10.16991/INESJOURNAL.4.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S., ve Keskin, A. (2008), Düşünme şapkalarının türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi, *Millî Eğitim*, 37 (179), 39-49.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gönen, M. (2004). Öğretim boyunca okuma alışkanlığı. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. and Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231- 256.

- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretim yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/motivasyon>. Erişim 22/03/2022
- İleri, A. Z. (2011). Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Jitendra, A. K. and Gajria, M. (2011). Reading comprehension in struction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Kanmaz, Ahmet (2012), Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi* (2.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dilde Eğitim Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kızgın, A. (2019). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ömer Hâlisdemir Üniversitesi, Niğde.

- Koca, C. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kurnaz, H ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kurt, B. (2008). Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Littlefield, A. R. (2011). The relations among summarizing instruction support for student choice, reading engagement and expository text comprehension. (Doctoral dissertation, The Catholic University of America). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- Mckenna, M. C., Kear, D. J., and Elisworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- MEB (2021). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:6. 28/05/2022 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113311_2021_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf sayfasından alınmıştır.
- Mercer, C. D., and Mercer, A. R. (2005). Teaching students with learning problems (7th ed.). United States of America: Pearson.
- Moffett, James and Wagner, Betty Jane (1976), *Student Centered Language Arts and Reading K 13. A Handbook for Teachers*, 2. Baskı, Boston
- Mokhtari, K., Reichard, C. A. and Gardner, A. (2009). The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescents & Adult Literacy*. April. s. 609-619.

- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2). S.431-465.
- Okur, B. (2017). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Örücü, E., ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet endüstrisi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F.Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 86-97.
- Palamut, İlkay (2008), Hikaye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667–686.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Smith, J. K., F.Smith, L., Gilmore, A., and Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*
- Sancı, D. (2002). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., and Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Smaragdi, U. J. and Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long- term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50:5. pp.519-550.

- Social Media List. (2021). Social Media Apps. 26.05.2022 tarihinde <https://socialmedialist.org/social-media-apps.html> adresinden alınmıştır.
- Stutz, F.,Schaffner, E., and Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113. [doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022)
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi (Eğitim Kitabevi).
- Taboada, A.,Tonks, S. M., Wigfield, A. and Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivation aland cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. doi: 10.1007/s11145-0089133-y
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Researh*, 50(5), 559-576.
- TDK. [Erişim 18/ 03/ 2022](#)
- Thompson, I. “Scaffolding in the writing center: a micro analysis of an experienced tutor’s verbal and nonverbal tutoring strategies” *Written Communication*, 26 (4): 417-453, 2009.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tutar, H., Yılmaz, K. ve Erdönmez, C. (2005). *İşletme Becerileri Grup Çalışması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- TÜİK, (2021) Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırmaları. 26/ 05/ 2022 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> adresinden alınmıştır.
- Türkben, Tuncay. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), S. 657-677.
- Türkyılmaz, M. Can, R. Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Türkyılmaz, M., (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13 (2) 477-493.

- Türkyılmaz, M., (2015). Sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının kullanımının üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*.6(18), 135-149.
- Türkyılmaz, M., Armut, M., (2017). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 18(3), 348 – 375.
- Uğraş, S., ve Aral, H. (2018). Ortaokul beden eğitimi ders programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 33-46.
- Ulu, M., ve Başaran, M. (2015). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(38), 1-10. url: <http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG /38/ 1-10.pdf>
- Uyar, Y., Özbay, M., İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, ISSN:1306-3111 e-*Journal of New World Sciences Academy* 2009, 4(2), Article Number: 1C0048
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2), 941-960.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 1033-1057.
- Ülper, N., Çetinkaya, G., Bayat, N., (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 175-187.
- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Van Kraayenoord, C. E., and Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: a study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 305-324.

- Wang, J. H., and 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.
- We Are Social (2022). Türkiye Şubat Ayı Raporu. 28/05/2022 tarihinde <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/5Zodg.pdf> adresinden alınmıştır.
- Wigfield, A. and Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: an initial study (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wilaon, J. D., and Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.
- Yamaç, A., ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler, *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yantır, N. (2011). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. [doi:10.14687/ijhs.v12i2.3379](https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3379)
- Yıldız, N., Kurnaz, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*. 2019(3).
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında

ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

Yılmaz, H. ve Çavaş Huyugüzel, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı, Soyadı: Beril ADIYAMAN

Eğitim Durumu:

Lisans: Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: KAEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

Mesleki Denevim:

14 Nisan Ortaokulu (Ağrı/ Diyadin)	2012-2015
Şehit Şaban Karadoğan Ortaokulu (Yozgat/ Yerköy)	2015-2016
Toklumen Ortaokulu (Kırşehir/ Merkez)	2016-2018
Sıdıklı Ortaokulu (Kırşehir/ Merkez)	2018-2019
Cumhuriyet Ortaokulu (Kırşehir/ Merkez)	2019-Hâlen