



T. C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN,  
ÖĞRETMENLERİNİN VE VELİLERİNİN OKUMA  
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

DENİZ KONUK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞUBAT, 2025  
MUĞLA

T. C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN,  
ÖĞRETMENLERİNİN VE VELİLERİNİN OKUMA  
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

DENİZ KONUK  
ORCID NO: 0009-0009-7183-9325

TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. SABRİ SİDEKLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞUBAT, 2025  
MUĞLA

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Deniz KONUK tarafından hazırlanan “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin ve Velilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi ” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Berker BULUT  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Özkan ÇELİK  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Üye

Tez savunma tarihi: 05/02/2025

Bu tez Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “**İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin ve Velilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi** ” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 05/02/2025

İMZA

Deniz KONUK

*Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.*

## ÖZET

### İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, ÖĞRETMENLERİNİN VE VELİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

DENİZ KONUK

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Şubat 2025, 88 sayfa

Bilginin hızla geliştiği günümüzde çağa ayak uydurmanın en önemli gücü eğitimidir. Eğitimin en önemli işlevlerinden biri ise okuryazar bireylerden oluşan toplumlar yetiştirmektir. Okumak bireysel, toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında ve kültürel devamlılığın sağlanmasında önemli bir faktördür. Okuma becerisinde sürekliliği sağlayan etmen okuma motivasyonudur. Toplumları oluşturan bireyler sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim ilk olarak aile ile başlamakta daha sonra ise okul ile devam etmektedir. Okul ortamında eğitsel etkinliklerin yürütücüsü olan öğretmenler öğrencilerinin okuma süreçlerinin mimarlarıdır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlerken onları yetiştiren ebeveynleri ve öğretmenlerinin de okuma motivasyonlarını incelemek daha bütüncül ve gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. O yüzden bu araştırmada İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin okuma motivasyonlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Muğla ili, Merkez ilçesinde bulunan devlet ilkokullarında eğitim görmekte olan 585 dördüncü sınıf öğrencisi, 45 sınıf öğretmeni ve 1170 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğrenciler için Okuma Motivasyonu Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu, ebeveynler ve öğretmenler içinse Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği ile Kişisel Bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS paket programı ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlkokul

dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ile öğretmen, anne ve baba okuma motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, kız öğrencilerin okuma motivasyonu erkek öğrencilerin okuma motivasyonundan daha yüksektir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamalarının okuma motivasyonu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları öğretmenlerinin cinsiyetleri, kıdemleri ve okullarının buldukları hizmet alanlarından etkilenmediği sadece mezun oldukları lisans programından etkilendiği görülmüştür. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları annelerinin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Baba yaş grupları açısından incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Annelerinin eğitim durumlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Babaların eğitim durumları açısından ortaya çıkan kaynak incelendiğinde de benzer sonuçlar bulunmuştur. Aile gelir durumu da anlamlı farklılık gösterirken ailelerin birlikte olma durumunun önemli bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:*** Okuma, okuma motivasyonu, öğrenci, öğretmen, veli

## **ABSTRACT**

### **ANALYSIS OF READING MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS, THEIR TEACHERS AND PARENTS**

**DENİZ KONUK**

**Master Thesis, Department of Primary Teacher Education**

**Supervisor: Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ**

**February 2025, 88 pages**

In today's world where information is rapidly developing, the most important power to keep up with the age is education. One of the most important functions of education is to raise societies consisting of literate individuals. Reading is an important factor in meeting individual and social needs and ensuring cultural continuity. The factor that ensures continuity in reading skills is reading motivation. Individuals who form societies are in constant interaction. This interaction first starts with the family and then continues with the school. Teachers, who are the implementers of educational activities in the school environment, are the architects of their students' reading processes. While determining the reading motivations of students, it would be a more holistic and realistic approach to examine the reading motivations of their parents and teachers who raise them. Therefore, this study aimed to examine the reading motivations of fourth-grade primary school students, their teachers and parents. Descriptive scanning, one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample of the study consists of 585 fourth-grade students, 45 classroom teachers and 1170 parents studying in state primary schools in the Central District of Muğla Province. The research data were collected for students using the Reading Motivation Scale and Personal Information Form, and for parents and teachers using the Adult Reading Motivation Scale and Personal Information Form. The research data were analyzed using the SPSS package program and descriptive analysis. As a result of the data analysis, it was determined that the motivation of fourth-grade primary school students was at a moderate level. There were positive significant relationships between the reading motivation of fourth-grade primary school students and the reading motivation of

teachers, mothers, and fathers. The reading motivation of fourth-grade primary school students differed significantly according to their gender. Accordingly, the reading motivation of female students was higher than the reading motivation of male students. It can be said that whether or not the students received preschool education was not an important variable on reading motivation. It was observed that the reading motivation of fourth-grade primary school students was not affected by the gender, seniority, and service areas of their schools, but only by the undergraduate program they graduated from. The reading motivation of fourth-grade primary school students differed statistically significantly according to the ages of their mothers. When examined in terms of father age groups, no significant difference was found. The reading motivation of fourth-grade students differed statistically significantly according to the educational status of their mothers. Similar results were found when the source of fathers' education was examined. While family income also showed a significant difference, it was determined that the status of family togetherness was not a significant variable.

***Keywords:*** *Reading, reading motivation, student, teacher, parent*

## ÖN SÖZ

**“Çocukken fakirdim. İki kuruş elime geçince bunun bir kuruşunu kitaba verirdim. Eğer böyle olmasaydı yaptıklarımın hiçbirini yapamazdım.”**

*Mustafa Kemal Atatürk*

Bir yere giderken bineceğimiz otobüsün adını öğrenmek için ya da haber edinmek amacıyla günlük hayatımızda birçok kez okuma faaliyetine başvururuz. Çok boyutlu olan okuma eylemi bazı bireyler için keyif veren, bilgi dünyasını zenginleştiren bir etkinlikken kimisi için de çok zorlayıcı olmaktadır. İşte burada önemli etken okuma motivasyonudur. Bu çalışmada öncelikle öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencinin etkileşim içinde bulunduğu ailesi ve öğretmenin de okuma motivasyonu incelenmiştir. Okul döneminin erken yıllarında bu durumu belirlemenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü bir toplumun gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli etken okuma oranıdır.

Bu araştırmanın tamamlanmasında, lisansüstü eğitim sürecimin her aşamasında benden desteklerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ ‘ye en içten duygularıyla teşekkür ediyorum. Muğla ili Menteşe ilçesinde uygulama sırasında yardımlarını esirgemeyen tüm dördüncü sınıf öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerine gönülden teşekkür ediyorum.

Son olarak eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, desteklerini benden esirgemeyen aileme ve oğlum Boran’a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xv
EKLER DİZİNİ .....	xvi

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma.....	8
2.1.1. Okumanın Boyutları.....	10
2.1.1.1. Okumanın Fizyolojik Boyutu.....	11
2.1.1.2. Okumanın Psikolojik Boyutu.....	11
2.1.1.3. Okumanın Çevresel Boyutu.....	11
2.1.1.3.1. Aile.....	12
2.1.1.3.2. Öğretmen.....	13
2.1.2. Okumanın Akademik Başarıya Etkisi.....	14
2.2. Motivasyon.....	15
2.3. Okuma Motivasyonu ve Boyutları .....	16
2.3.1. İçsel Motivasyon.....	19
2.3.2. Dışsal Motivasyon.....	20
2.4. İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	21
2.5. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar .....	26

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2. Evren ve Örneklem .....	30
3.3. Veri Toplama Araçları .....	34
3.4. Verilerin Toplanması .....	34
3.5. Verilerin Analizi .....	36

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	40
4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Öğretmenlerinin Farklı Değişkenlerine Göre İlişkilerinin İncelenmesi .....	43
4.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Annelerinin Farklı Değişkenlerine Ait İlişkilerinin İncelenmesi .....	45
4.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Babalarının Farklı Değişkenlerine Ait İlişkilerinin İncelenmesi .....	46
4.5. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Ebeveynlerinin Toplam Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular .....	48
4.6. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerinin Birliktelik Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	49

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

5.1. Tartışma ve Sonuç .....	50
5.2. Öneriler .....	54
KAYNAKÇA .....	56
EKLER .....	65

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa

Tablo 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Demografik Veri Tablosu.....	31
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Demografik Özellikleri.....	31
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Annelerin Bazı Demografik Özellikleri.....	32
Tablo 4 Araştırmaya Katılan Babaların Bazı Demografik Özellikleri.....	33
Tablo 5. Kolmogorov-Smirnov Test Sonucu.....	36
Tablo 6. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyon Düzeyi.....	40
Tablo 7. Öğrenci Motivasyon ile , Öğretmen, Anne ve Baba Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki.....	41
Tablo 8. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	41
Tablo 9. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Motivasyonlarının Farklaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular .....	42
Tablo 10. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 11. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tablo.....	43
Tablo 12. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Öğretmenlerinin Kıdem Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular.....	43
Tablo 13. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular.....	44
Tablo 14. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Öğretmenlerin Hizmet Alanları Değişkenine İlişkin Bulgular.....	44
Tablo 15. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Annelerinin Yaşlarına Göre Farklaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	45

Tablo 16. <i>İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....	46
Tablo 17. <i>İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Babalarının Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....	46
Tablo 18. <i>İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....	47
Tablo 19. <i>İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerinin Toplam Gelir Düzeyine Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....	48
Tablo 20. <i>İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerinin Birliktelik Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i> .....	49

## KISALTMALAR DİZİNİ

### Kısaltmalar

### Açıklamalar

BDO

Başlangıç Düzeyi Okuyucu

MEB

Milli Eğitim Bakanlığı

OECD

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

PISA

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

SED

Sosyoekonomik Düzey

SPSS

Statistical Package for the Social Sciences

TÜİK

Türkiye İstatistik Kurumu

TYÇ

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

## EKLER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Ek 1. <i>Uygulama İzin Yazısı</i> .....	65
Ek2. <i>Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği İzin Yazısı</i> .....	66
Ek 3. <i>İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Belirleme Ölçeği</i> .....	67
Ek 4. <i>Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği (Öğretmenler İçin)</i> .....	69
Ek 5. <i>Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği (Ebeveynler İçin)</i> .....	71



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınacaktır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim – öğretim hayatımızın en başında kazandığımız okuma becerisinin alışkanlık haline gelerek devam etmesi şüphesiz en önemli temennidir. Okuma ve anlama becerileri öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları becerilerin başında gelmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü okuma ve anlama becerilerine sahip olmayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu gözlenmektedir (Sidekli, 2005). Okuma, öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen önemli bir değişkendir (Akyol ve Yıldız, 2011). Bir diğer yandan okuma ön bilgilerin kullanıldığı bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005). Kızgın (2019) okuma ve anlama becerisine sahip olmayı, yaşadığımız yüzyıla uyum sağlayabilmek açısından bir gereksinim olarak belirtmiştir.

Motivasyon, öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin istekle katılmasını aynı zamanda sürecin etkili olmasını sağlayan faktörlerin başında gelmektedir (Akbaba, 2006). Durmuş'a (2014) göre motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencinin süreçte daha dikkatli olup öğrenme etkinliğini sürdürme konusunda çabaladığı gözlemlenmektedir. Motivasyon çok yönlü bir kavram olmakla beraber okuma alanında "okuma motivasyonu" şeklinde özel olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin metnin içeriğini başarıyla anlamalarını, okumaya yönelmelerini sağlayan en önemli etken ise okuma motivasyonudur. Guthrie (2007) ve Kavanagh (2019) okumaya motive olmuş çocukların okuma etkinliklerine katılma olasılıklarının ve okuduklarını anlama oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Tosun'a (2018) göre okuma

motivasyonun yüksek olması aynı zamanda öğrencinin severek ve isteyerek okuma yapmasını sağlamaktadır. Motivasyon, öğrenmenin en belirleyici noktası olmakla birlikte aynı zamanda en zor ölçülebilen öğelerinden biridir. Okuma motivasyonunu belirlemek, öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamak, evde veya okulda okuryazarlık deneyimlerine yardımcı olabilmek açısından önemlidir. Öğrencilerin yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi ve akademik başarısının artırılması için öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması gerekir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında en temel unsurlardan birisi de okuma motivasyonunun sağlanmasıdır. Okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin öğrenim sürecine katılımı da yüksek olacaktır. Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu'na (2018) göre öğrencilerin öğrenim sürecinde çok önemli bir rolü olan motivasyon eğitim alanında ayrı bir öneme sahiptir.

Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma düzey ve motivasyonlarının azaldığı sonucuna varılmıştır (Aydemir ve Öztürk, 2012). Yıldız'ın (2013) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği çalışması da öğrencilerin yaşları ilerledikçe okumaya yönelik ilgi ve meraklarının azaldığını göstermektedir. Bu açıdan okuma motivasyon düzeylerinin ilköğretim sürecinin en erken basamaklarında belirlenmesi yararlı olacaktır. Bu çalışma okuma sürecinde istekliliği ya da isteksizliği anlamamızı sağlarken okuryazarlık süreçlerine yön verecek şekilde önlemler alma konusunda yardımcı olacaktır. Ülper'e (2011) göre bireyi okumaya motive eden tüm etmenler incelendiğinde dört temel kavram dikkat çekmektedir. Bu kavramlar aile, öğretmen, arkadaş ve kitap olarak sıralanmaktadır. Çankal'a (2018) göre üretken bireyler yetiştirme konusunda ailelere büyük görevler düşmektedir. Aileler, çocuklara okuma imkânları sağlamalı ve onları okuma yönünde motive etmelidir. Evde ebeveynleri tarafından desteklenmediği sürece, okulda gerçekleştirilen eğitimsel faaliyetlerin hedeflenen başarıya ulaşması çok zordur. Bu dönemde en önemli bilgi ve destek kaynağı olan ebeveyn ve öğretmenler, çocuğun özellikle zihinsel gelişimi açısından yol gösterici ve öğretici rol üstlenirler (Bacanlı, 2006).

Çalışkan'a (2019) göre aileler, çocuklarının potansiyellerini fark ederek gelişimlerini yakından takip etme fırsatına sahiptirler. Fark ettikleri bu potansiyellerini öğretmenleri ile işbirliği içerisinde doğru yönlendirebilmek süreç içerisinde öğrencilere çok büyük yararlar sağlayacaktır. Okula başlamadan önce aileden okuma sevgisi ve zevki edinen birey, okulda devam edecek çalışmalarla okumayı alışkanlık haline getirebilir (Akkaya ve Özdemir, 2013). Okur'a (2017) göre öğrencilerin okuma

becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle eğitim hayatlarının temeli olan okuldaki ilk yıllarında biçimlenmektedir. Şüphesiz burada en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Çocuk Vakfı'nın 2006 yılında çıkardığı “Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi” adlı raporda “Okur Yetiştirme Projesi İçin Beş Önerinin” birincisi yaygın eğitim çerçevesinde aile odaklı çocuk merkezli okuma programı ikincisi ise öğretmenin rehber olduğu bir süreçte okuma alışkanlığı programına öncelik verilmesidir.

Yalınkılıç (2007) öğretmenlerin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak için daha duyarlı davranmaları gerektiğini belirtmiştir. Gerek örnek olmak, gerekse okuma derslerinin iyi ve güçlü bir şekilde yapılandırılması konusunda öğretmenler daha planlı ve sistemli hareket etmelidirler. Ünal ve Yiğit (2014) okuma kültürü oluşturma açısından ailenin evde okuma ortamı sağlama, örnek olma gibi rollerinin olduğunu belirtmiştir.

Bauserman ve Edmunds (2006) okuma motivasyonu konusunda öğretmenler açısından kritik olan noktanın, çocukları okumaya neyin motive ettiğini ayrıntılı olarak inceleme olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin okuma motivasyonları üzerinde sahip olabilecekleri etkinin önemine dikkat çekmişlerdir. Araştırmaya katılan çocuklarla yapılan görüşmelerde okumaya olan motivasyonu harekete geçiren etmenler olarak da aile üyeleri (özellikle anneler), öğretmenler ve çevrelerindeki bireyler belirlenmiştir. Gambrell (1996) okumaya motive olmuş öğrencilerden oluşan sınıf kültürünü oluşturan etmenleri belirlediği çalışmasında, motive edici bir okuma programının uygulandığı öğrencilerde okuma motivasyonunun ve buna yönelik davranışlarının arttığını belirlemiştir. Ayrıca aile ile birlikte yapılan okumaya yönelik çalışmaların okuryazarlık uygulamalarının miktarını ve kalitesini çoğalttığına dair bulgulara ulaşmıştır.

Üç yılda bir yapılan PISA uygulamalarında ağırlıklı alanlardan biri okuma becerileridir. PISA 2022 sonuçlarına göre okuma becerileri alanında Türkiye 81 ülke arasına 36. sırada yer almaktadır. Katılımcı 81 ülkenin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 435 iken Türkiye'nin puanı 456'dır. PISA sonuçlarından da anlaşılacağı üzere okuma, okuma motivasyonu konusunda öğrenci, öğretmen ve velilerle yapılacak çalışmalar ülkemizi uluslararası düzeyde yapılan bu tür etkinliklerde üst sıralara çıkarması bakımından son derece önemlidir. İlk informal eğitimini ailesinden almaya başlayan bireyler, eğitim öğretim sürecine formal olarak öğretmen rehberliğinde

okullarda devam etmektedir. Bu açıdan bakıldığında sadece öğrencinin okuma motivasyonlarını belirlemek yerine eğitimin üç saçı ayağından ikisi olan öğretmen ve ebeveynleri de sürece katmak daha bütüncül bir yaklaşım olacaktır. Bu nedenle araştırmanın problemi “İlkokul Dördüncü sınıf öğrencilerinin, velilerinin ve öğretmenlerinin okuma motivasyonları nedir?” sorusuna cevap aramaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin okuma motivasyonlarını incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ne düzeydedir?
- 2- Öğrencilerin okuma motivasyonu ile öğretmen ve ebeveynlerinin okuma motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?
- 3- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları
  - 3.1- Cinsiyete,
  - 3.2-Kardeş sayısına,
  - 3.3- Okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- 4-İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları öğretmenlerinin;
  - 4.1- Cinsiyetleri,
  - 4.2- Kıdemleri,
  - 4.3- Mezun oldukları lisans programı,
  - 4.4- Görev yaptıkları okulların hizmet alanlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- 5- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları annelerinin;
  - 5.1-Yaş,
  - 5.2-Eğitim durumu,

6- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları babalarının;

6.1-Yaş,

6.2-Eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

7-İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin

7.1- Ailenin aylık toplam gelir,

7.2- Evlilik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma etkinliği okulda kazanılan bir etkinlik olmasının yanında ülkelerin gelişmişlik düzeyini de ortaya koyan bir kıstastır. Çünkü bir milletin gelişmişlik düzeyi okuma, bilgiye ulaşma ve onu işleme oranıyla doğru orantılıdır (Çalışkan, 2019). Çocukların okuması üzerine yapılan araştırmaların büyük bir kısmı bilişsel yönlere odaklanmıştır. Oysaki duyuşsal boyut sayesinde öğrenciler okumayı sevip alışkanlık haline getirirler (Kavanagh, 2019). Aslında Türkçe Dersi Öğretim Programı da (2024) bunu amaçlamaktadır. Okumanın alışkanlık haline gelmesini sağlayan en önemli etken motivasyondur. Motivasyon Türk Dil Kurumu'na [TDK] (2024) göre "isteklendirme, güdüleme" olarak tanımlanmaktadır. Yani bireyin bir etkinliğe yönelip yönelmemesini sağlayan güçtür. Bireyi okumaya iten güç de okuma motivasyonudur. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin akademik hayatlarını etkileyen okuma becerisini ele alırken okuma motivasyonlarını etkileyen faktörleri belirlemek de çok önemlidir.

Eğitim genel olarak bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanır. Eğitimin ilk başladığı yer ailedir. Süreç daha sonra formal olarak okullarda öğretmen rehberliğinde devam etmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireyin okuma motivasyonunu öğretmen ve aileden bağımsız olarak düşünemeyiz. Çünkü birey aile ve okulla sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. İlkokul öğrencilerinin, ev ve okuldaki süreçte rol model aldıkları ebeveynleri ve öğretmenlerinin durumlarını belirlemek okuma motivasyonu konusunda çok yönlü sonuçlar vermesi bakımından önemlidir.

Okuma becerisi Türkçe dersinde kazandırılmasına rağmen birey bu beceriyi tüm derslerde kullanmaktadır. Dolayısıyla okumanın anlamlı olması, öğrencinin tüm derslerdeki akademik başarısını doğrudan etkilemektedir. Toplumun bir parçası olan bireyin okuması aynı zamanda ait olduğu toplumun kalkınmasını da sağlar. Bu sayede

toplumlar çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilirler. Ayrıca sosyal bir varlık olan insan bu sayede çevresiyle sağlıklı bir etkileşim kurabilir. Bu kadar önemli olan okuma becerisini etkileyen okuma motivasyon sorunlarının belirlenmesi ve giderilmeye çalışılması, öğrenci başarısını yükseltmek için de önemli bir adımdır. Çalışma sonunda ortaya çıkan öğrenci, öğretmen, veli motivasyon durumları gözden geçirilerek programın bu doğrultuda yeniden şekillendirilmesi eğitim öğretim sürecinin etkinliğini artırmak adına önemlidir. Bir diğer yandan Türkiye’de okuma motivasyonunu ilkökul düzeyinde farklı değişkenler açısından ele alan çalışmalar yurt dışı çalışmalarına göre az sayıdadır. Yapılan bazı araştırmalar (Aydemir ve Öztürk, 2012; Yıldız, 2013) okuma motivasyonunun sınıf seviyesi arttıkça düştüğünü ortaya koymuştur. Bu yüzden sınıf seviyesi artmadan ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ölçülmesi ve gerekli tedbirlerin alınması açısından da bu çalışma önemlidir. Çünkü eğitimin temelleri bu süreçte atılmaktadır. Duyuşsal boyutu ön planda tutan bu çalışma okuma alışkanlığı kazandırma ve bunu yaymada etkili olan faktörleri de belirleyecektir. Günümüzde toplumların gelişmişlik seviyelerinin en önemli ölçütlerinden biri okuma-yazma oranıdır. Bir toplumun okuma ve yazmaya verdiği değer ülkedeki yetişmiş bireylerin sayısını doğrudan etkilemektedir. Okuma motivasyonlarına yönelik öğrencilerden elde edilen bulgular sayesinde öğrencilerin okumaya yönelmelerini, okumayı alışkanlık haline getirmelerini sağlayan etmenler belirlenmiş olacaktır. Bu araştırma eğitim öğretim sürecinde yer alan öğrenci, öğretmen, velilerin motivasyonlarının ölçülerek okumaya yönelmelerindeki ya da yönelmemelerindeki nedenleri belirleme ve gerekli önlemleri alma konusunda yardımcı olabilir. Bu çalışma benzer sorun yaşayan öğretmen ve öğrencilere yol gösterici olması bakımından da önemli bir etkiye sahiptir.

#### 1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Yapılan ölçme çalışmalarında öğrenciler sorulara içtenlikle cevap vermiştir.
- Bütün öğrencilere veri toplama sürecinde aynı şartlar sunulmuştur.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

• Bu araştırma, 2023-2024 öğretim yılında Muğla ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda öğrenimine devam eden dördüncü sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinden alınan verilerle sınırlıdır.

• Araştırma, Yetişkin Okuma Motivasyon ve Okuma Motivasyonu Ölçeği ile edinilen verilerle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

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

**Motivasyon:** Bireyin belli davranışlara yönelmesini, bir iş için harekete geçmesini veya bu iş ve davranışları öğrenmeye istekli olmasını sağlayan inançlardır (Schunk, 1995).

**Okuma Motivasyonu:** Kişinin okuma sürecine ait beklentileri, değerleri ve inançlarıdır (Wigfield ve Guthrie, 1997).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Okuma

Günümüzde bireylerin değişip gelişmekte olan dünya şartlarına uyum sağlamaları için kendilerini de geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun yolu da sürekli olarak yeni bilgiler edinmekten, yeni bilgiler edinmenin yolu ise okumaktan geçmektedir. Okuma insanın okul hayatında kazandığı en önemli kazanımlardan biri olmakla birlikte okuma etkinliği yaşam boyu süreklilik gösteren bir faaliyettir. Eğitim öğretim hayatımızda sürekli yeni bilgiler ediniriz. Bu bilgi edinme sürecinde okuma önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemlerinin değişen çağa ayak uydurabilmesi için sürekli olarak kendini yenilemesi gerekmektedir. Sistemin parçası olan öğrenciler de okuyarak sürecin içinde aktif olarak yer alırlar. Birey için öğrenmenin anahtarı olan okumanın temel amacı anlamadır. Okuma, okurun önceden sahip olduğu bilgileriyle okuduğu metinden öğrendiği yeni bilgileri sentezleyerek yeni anlamlar ortaya çıkardığı bir süreçtir. Bu süreçte her okur metni yeniden yapılandırmaktadır. Güneş (2009) okuma sürecini görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırmadan oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. İlk önce okuyucu harf ve sembolleri algılar. Bu işlemin ardından kelimelerden oluşan cümleleri algılayıp anlayarak önemli görülen bilgiler çeşitli işlemlerden geçirilir. Edinilen bilgiler okuyucunun ön bilgileriyle sentezlenerek yeni bir anlam kazanır. Akyol'a (2005) göre okuma bireyin ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı kaynaklardaki yeni öğrendiği bilgileri sentezleyerek anlam kurma sürecidir. Sidekli (2005) okumanın sözcüklerin art arda söylendiği basit bir eylem olmadığını yaratıcı ve aktif bir işlem sonucunda okuyucunun okuduğunu anladığını vurgulamıştır.

Okuma, bireyin akademik yaşantısının her aşamasında kullandığı en temel beceridir. Okuma faaliyetinin tam anlamıyla gerçekleşmesi için yazılı sembollerin algılanıp bireyin okuduklarına anlam yükleyerek ön bilgileriyle sentezlemesi

gerekmektedir (Koca, 2020). Bireyin anlama kapasitesini artıran, bilgi dünyasını geliştiren okuma, öğrenmenin ve başarının en önemli faktörüdür (Akkaya ve Özdemir, 2013). Okuma bireyin gelişimi ve bilgi hazinesinin zenginleşmesini sağlamasının yanında hayat boyu kullanacağı bir beceridir (Ülger, 2015).

Yıldız (2010) okuma sürecinde etkili olan faktörleri metin, okuyucu ve ortam olarak üç grupta toplamıştır. Metin anlamada en önemli öğelerden biriyken, okuyucu ise okuma sürecini bir amaca yönelik gerçekleştirir. Okuma ortamı ise psikolojik, sosyal ve fiziksel ortam olarak değerlendirilmektedir. Çankal' a (2018) göre okuma eyleminin iki yönü vardır. Birincisi yazıyı oluşturan sembolleri görmek, ikincisi ise bu sembolleri anlamlandırılmaktır. Çalışkan (2019) ise okuma etkinliğinin zihinsel süreçlerin gerçekleşmesi için öncelikle okuma eyleminin sonunda okuyucunun bir anlama ulaşması gerektiğini belirtmiştir. Gündeğer (2021) okumayı görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma süreçlerinden oluşan beyin, göz ve sesin birlikte gerçekleştirdiği bütünsel bir eylem olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okumanın tek bir tanımını yapmak oldukça zordur çünkü okuma ile ilgili algı kişiye, okuma amacına, ortama ve zamana göre farklılaşmaktadır (Kızgın, 2019).

Okuma bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor beceriler gerektiren; yazar, metin ve okuyucu arasında gerçekleşen aktif bir anlam kurma sürecidir. Bu açıdan bakıldığında okuma sadece bir şifre çözme eylemi değil, aynı zamanda anlam kurma sürecidir. Bu yüzden okurların okuma sürecine istekli katılmaları çok önemlidir. Çünkü okuma etkinliği okurun yoğun çabasını gerektirmektedir (Yalınkılıç, 2017). Okuma ile ilgili yapılan tanımlarda daha çok bilişsel yönü üzerinde durulmasına rağmen okumanın, bilişsel, sosyal, psikolojik ve duyuşsal boyutları da vardır (Durmuş, 2014; Ö. Erdoğan, T. Erdoğan ve Uzuner, 2018) . Duyuşsal boyutun önemini vurgulayan Guthrie ve Wigfield (1997) ise çocukların okuma konusunda yetkin ve becerikli olduklarına inandıkları zaman okuma etkinliğine daha fazla yöneldiklerini görmüştür. Ama çocukların etkinliğe katılmaları için sadece kendilerine inanmalarının yeterli olmadığını, okuma konusunda amaçlarının olmasının önemini de vurgulamışlardır. Ayrıca okumanın okulda tek başına bir ders olmasının yanında tüm dersler içinde bir araç olduğuna dikkat çekmişlerdir. Baker ve Wigfield'e (1999) göre hayat boyu okuryazar olmak ve okuma etkinliklerine katılmak için sadece bilişsel becerilere sahip olmak yeterli değildir. Çünkü okumayı bilmek okuryazar olmanın ön koşulu olmamaktadır.

Edmunds ve Bauserman (2006) okumaya ayrılan zamanın çocukların daha iyi okuyucu ve yorumlayıcı olmaları konusunda belirleyici faktör olduğunu belirtmişlerdir.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel alarak bireyleri tüm yönleriyle geliştirmeyi hedefler. Bu amaç doğrultusunda kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile yaklaşımlar, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemek amaçlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanmasını amaçlamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere okuma becerisinin süreklilik kazanması öğretim programımızın da önceliklerindedir. Çünkü okumanın önemine ve işlevine sahip bireyler toplumsal anlamda ekonomisi gelişmiş demokratik ve sağlıklı bir toplumun ön koşulunu oluşturmaktadır (Sancı, 2002).

Tosun (2020) okuduğunu anlama becerisinin istenilen düzeyde olmaması halinde akademik başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu belirtmiş, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmasının etkili olacağını belirtmiştir. Günümüz şartlarında okul ve öğretmen bilginin tek kaynağı değildirler. Bu yüzden okul ve öğretmenlerden beklenen yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesidir. Çünkü okuma bireylerin bilişsel ve zihinsel düşünme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra sosyal ve karakter gelişimine de katkı sağlayan bir etkinliktir (Demir, 2022).

Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okuma ve okuduğunu anlama sürecinde okuyucu aktif olarak rol almaktadır. Bireyin aktif olarak rol aldığı bu süreçte istekli olarak katılım göstermesi ve bunu alışkanlık haline getirerek içinde yaşadığı toplumun eğitim düzeyini yükseltmesi en önemli noktadır.

### **2.1.1. Okumanın Boyutları**

Çalışkan'a (2019) göre okumayla ilgili tanımlarda öne çıkan temalar, araştırmacıların okumayı hangi açıdan ele aldığını da göstermektedir. Çünkü aşamalı olarak gelişme gösteren okuma süreci birçok alandan etkilenmektedir (Sidekli, 2010).

Bu temalar incelendiğinde okumayı fizyolojik, psikolojik, çevresel olmak üzere üç boyutta inceleyebiliriz.

**2.1.1.1. Okumanın Fizyolojik Boyutu.** Okumaya etki eden fizyolojik özellikler öğrencinin yaşı ve olgunluğudur (Sidekli, 2010). Okula başlama yaşı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22. maddesi ile belirlenmiştir. Bu maddeye göre “Mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. İlkokulların birinci sınıflarına o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ancak çocuğun gelişim durumuna bağlı olarak okula erken başlaması veya kaydının ertelenmesi ile ilgili hususlar yönetmelikle düzenlenir.” çocuğun gelişim durumu önemli bir noktadır. Bireysel farklılıklar göz ardı edilememelidir. Okumanın zihinsel boyutu okunan metinlerde verilmek istenen mesajın kavranıp, anlamlandırılmasına ait bilişsel süreçleri içermektedir (Kızgın, 2019).

**2.1.1.2. Okumanın Psikolojik Boyutu.** Bireyin ön öğrenmelerine bağlı hazırbulunuşluk düzeyi ve bireyin kendine ait yeterlilik algısı gibi etkenler psikolojik boyutun önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Koca, 2020). Kızgın’a (2019) göre öğrencilerin iyi bir okuyucu olmaları için belli bir düzeye ulaşmaları gerekmektedir. Bu düzey için de psikolojik yapı çok önemlidir. Okumanın psikolojik boyutu ana dil eğitimi, ilk okuma yazma dönemi, zihinsel algılama ve düşünmede belli bir düzeyde olma gibi durumları içermektedir. İyi okuma yeteneğine sahip bir öğrencinin araştırma, problem çözme ve eleştirme becerilerinin de gelişmesiyle paralel olarak öz güveninin de artacağı vurgulanmıştır (Sidekli, 2010).

**2.1.1.3. Okumanın Çevresel Boyutu.** Sosyal bir varlık olan bireyi içinde yaşadığı toplumdaki ayrı olarak düşünemeyiz. Okumanın çevresel boyutunu ele alırken ilk olarak öğrencinin içinde yaşadığı ailesini daha sonra zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği okulunda sürekli etkileşim içinde bulunduğu öğretmenini ele alacağız.

**2.1.1.3.1. Aile.** Aile çocuğu hayata hazırlayan bilgilerin ilk öğrenildiği sosyal yapı olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak ise aileler çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal gelişimleri için gerekli şartları sağlayan yapılardır. O yüzden ebeveyn çocuk ilişkisi öğrencinin başarılarını, tutumlarını, psikolojik sağlıklarını etkilemektedir. Ayrıca model alınan kişi ya da kişilerin olumlu veya olumsuz yönleri okuma ve okuma alışkanlığı süreçlerinin iyi ya da kötü yönde gelişimini belirleyen kriterlerdir. Çocuklar çoğunlukla aile üyelerinden birini veya ev hayatı dışında çok fazla iletişime geçtiği öğretmen ya da akranlarından birini model olarak alabilir. Model olarak aldığı kişinin neredeyse bütün özelliklerini içselleştirir. Taklit ederek kendine bir rol model seçmiş olur (Ülger, 2015).

Sidekli (2010) okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde sadece okulların değil ailelerin de önemli bir payı olduğunu vurgulamıştır. Okuma becerilerine sahip öğrenci derslerin gerektirdiği kazanımlara ulaşmada çok avantajlı durumda olacaktır. Bu durumu bilen ebeveynler çocuklarının akademik başarısının yolunun okumadan geçtiğini bilerek hareket etmelidirler (Yıldız, 2013). Çünkü okulda öğrenilen bilgiler evde ebeveyn tarafından desteklenmediği sürece kalıcı öğrenme gerçekleşmez. Bu uyumlu çalışma özellikle ilkokullarda çok daha önemlidir. Çünkü öğrenme becerilerinin temeli bu yıllarda atılmaktadır. Bu dönemde en önemli bilgi ve destek kaynağı olan ebeveyn ve öğretmenler, çocuğun özellikle bilişsel gelişimi açısından yol göstericidirler (Çankal, 2018). Akyol'a (2005) göre, çocuğun dil gelişiminde ve okuma yazma sürecinde ailenin doğrudan ve dolaylı rolleri vardır. Aile bireylerinin çocuklarına model olup, evde serbest okuma zaman ve alanları yaratmaları çocuğun okuma başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Ailelerin çocuklarını gözlemleyerek yetenek ve becerilerini ortaya çıkarıp aynı zamanda bu potansiyellerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda eğitimcilerle ortak bir yol izlemeleri çocukların lehine olacaktır (Çalışkan, 2019). Kızıgn'a (2019) göre birey içinde yaşadığı toplumdan etkilenmekte, toplumun özelliklerini yansıtmaktadır. Çocuk sürekli etkileşim halinde olduğu aile ve arkadaş çevresinden ne kadar çok olumlu yönde etkilenirse bu durum çocuğun öğrenim hayatına olumlu etki yapacaktır. Çocuğun yakın çevresinde sürekli olarak kitaplarla ilgilenen kişilerin olması çok önemlidir. Eğitimin başlangıç noktası olan aile bireylerinin davranışlarıyla çocuklarına örnek olması çok etkili olacaktır (Gök, 2019). Okuma motivasyonu yüksek ve evde kitap okuyarak çocuklarına örnek olan ebeveynler çocuklarını olumlu yönde teşvik etmektedirler. Kısacası okuma alışkanlığı

kazandırmada aile özellikle anne baba temel rol oynamaktadır (Demir, 2020). Edmunds ve Bauserman (2006) aile üyelerinin çocuklarını kütüphaneye götürüp kişisel kütüphanelerini geliştirmeye teşvik etmelerinin önemini vurgulamışlardır. PISA (2022) raporlarında da ailenin çocuğun gelişimi üzerinde etkili ve kalıcı etkisine dikkat çekilmiştir.

**2.1.1.3.2. Öğretmen.** Okuma oranının yüksek olduğu bir sınıf ortamı yaratmada aklımıza ilk gelen kişi öğretmenlerdir. Okumaya değer verdiğini, okuma sevgisini davranışlarıyla sınıf ortamında ortaya koyan öğretmen en başta okuma konusunda öğrencilerine model olmanın yanı sıra kitap açısından zengin bir sınıf ortamı yaratmalı, kitaplarla ilgili sosyal etkileşimler hazırlamada önemli bir rol üstlenmelidir. Birey eğitim hayatına başladığı andan itibaren okuma motivasyonu açısından öğretmen çok önemli bir faktördür. Çünkü günlük hayatta öğrenci ailesinden çok öğretmenini görerek örnek almaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerini okumaya teşvik etmeleri, beraber okuma yapmaları çok önemlidir (Koca, 2020). Sosyal bir varlık olan insanı yaşadığı çevreden soyutlayarak değerlendirmemiz doğru değildir. Öğrencinin içinde yaşadığı çevrede sürekli etkileşim halinde olduğu okulu ve öğretmeni de son derece önemlidir. Çünkü öğrenciler zamanının büyük bir çoğunluğunu okulda geçirmektedirler. Öğretim için iyi güdülenmiş bir öğretmenin öğrencilere karşı olan davranışları da sınıftaki motivasyonu doğrudan etkileyecektir (Kuş, 2019).

Bauserman ve Edmunds (2006) yaptıkları çalışmada öğrenciler öğretmenlerini “kendilerine kitapları tanıtan kişi” olarak nitelendirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki önemini göstermektedir. Ayrıca okumaya motive olma konusunda öğretmenlerinin kendilerine kitap vermelerini, yüksek sesle kitap okumasını, okuduklarını kendileriyle paylaşmalarından sık sık bahsetmişlerdir.

Gambrell (1996) okuryazarlık öğreniminde motivasyonun güçlü etkisini vurgulamakla birlikte motivasyon ve başarı arasındaki ilişkiyi anlamak ve öğretmenlerin tüm öğrencilerinin hayat boyu okuyucu olmaları için nasıl yardımcı olacaklarıyla her zamankinden daha fazla ilgilendiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin en çok kaygılandıkları öğrencileri için “ Bu öğrencimi okumaya nasıl motive edebilirim? ” sorusunu sıkça sorduklarını vurgulamıştır.

Okullar bireylerin hayatlarını dolayısıyla bireyin içinde yaşadığı toplumu doğrudan etkileyen, sosyalleşme olanağı sağlayan kurumlardır. İdeal okul öğrencileri

başarmaya ve öğrenmeye istekli kılan kurumlar olmalıdır. Özerkliği teşvik eden öğretmenlerin bulunduğu sınıflardaki öğrenciler kontrolcü öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerine oranla daha fazla içsel motivasyon, benlik saygısı ve rekabet içeren davranışlar sergilemişlerdir (Deci, Pelletier, Ryan ve Vallerand 1991).

Ünal ve Yiğit (2014) çalışmalarının sonucunda okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenle iş birliği yapılması gerektiğini öğretmenin rol model olmasını, öğrencilerine sorumluluk kazandırması gibi önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

### **2.1.2. Okumanın Akademik Başarıya Etkisi**

Bilgiyi öğrenme süreci, yeni bilgilerle var olan bilgilerin bütünleştirilip, diğer alanlara aktarılmasından oluşmaktadır. Okuduğunu anlayan bireyler, metinde verilen bilgilerle zihinlerinde hâlihazırda bulunan bilgileri sentezleyerek anlam kurarlar. Bu açıdan bakıldığında okuma bir anlam kurma sürecidir. Öğrenim hayatında başarılı olabilmek için öğrenmek, öğrenmek içinse okumak gereklidir. Okuma öğrencilerin dil becerilerini, kelime hazinelerini ve genel kültür seviyelerini zenginleştirir. Bu sayede öğrenciler yeni bilgiler kazanarak akademik başarılarına olumlu katkı sağlarlar (Yıldız, 2013). Dil yeteneği ve okuduğunu anlama gücünü içeren okuma, öğrencinin akademik başarısını doğrudan etkilemektedir. Çünkü her okul dersi okuduğunu anlama becerisini içerir (Yıldız, 2010). Okuma yeterliliği akademik başarının önemli bir ön koşuludur. Günümüzde iyi bir okuma ve anlama becerisine sahip olmak, yaşadığımız çağa ayak uydurabilmenin, sosyal hayata adapte olabilmenin vazgeçilmezlerindedir. Eğitimciler öğrencilerini başarmaya motive ettikleri sürece başarıyı, başarı da motivasyonun artmasını tetikleyecektir. Yani motivasyon ve başarı birbiriyle sürekli etkileşim halindedir (Kızılgın, 2019).

Guthrie ve Wigfield (1997) öğrencilerin okuma miktarı ve genişliğinin okuma başarısı, dünya bilgisi, sosyalleşme gibi birçok alana katkıda bulunduğunu belirtirken Guthrie ve diğerleri (1999) okuma miktarının, okuduğunu anlamanın önemli bir kısmını açıkladığını belirterek daha çok okuyan bireylerde okumayla ilgili bilişsel stratejilerin otomatikleştiğini vurgulamışlardır.

Çankal'a (2018) göre okulda ya da gündelik yaşamlarında insanlar, anlamak ve anlamlandırmak için okurlar. Okuyamayan ve okuduğunu anlamlandıramayan bireyler başarılı olamazlar. Çünkü içinde bulunduğumuz bilgi çağına ayak uydurmanın ön

koşulu bilgiye sahip olmaktan geçer. Bilgiye sahip olmak için okumadan anlam çıkarılmalıdır. Ataş (2015), okuma becerilerinin günlük hayattaki önemine dikkat çekerken okuyan bireyin zihinsel gelişiminin desteklenmesinin yanında okumadan edindikleri becerileri sayesinde toplumun gelişmesine katkı sağlayacağına dikkat çekmiştir. Sonuç olarak okuma, çocuğun okulda öğrendiği en önemli beceridir çünkü öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. İyi bir okuyucu olduğuna inanan öğrenciler okumaya daha fazla zaman ayırdıkları için okuma başarıları artacak böylece akademik başarıları doğrudan etkilenecektir.

## 2.2. Motivasyon

Motivasyon TDK' ya göre "isteklendirme, güdüleme" olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon en genel anlamıyla "organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir." şeklinde ele alınabilir (Budak, 2003). İşçi (1999) ise motivasyon kavramının ihtiyaç, dilek, amaç, istek gibi sözcüklere karşılık geldiğini belirtmekle birlikte organizmayı olumlu yöne yönelten, fizyolojik hareketi başlatan sürdüren bir güç olarak tanımlamaktadır. Demir (2011) ise motivasyonu, canlıların iç veya dış dürtüleri aracılığıyla ortaya koydukları eylemlerin gücünü ve sırasını etkileyen iç istek olarak tanımlamıştır.

Bireyler gün içinde çeşitli davranışlarda bulunurlar. Kimi bireyler okuma etkinliğine yönelirken kimileri müzik dinlemek isterler. Burada organizmayı farklı davranışlara yönlendiren neden ya da nedenler vardır. Arı, Üre ve Yılmaz'a (1999) göre her bireyin farklı davranışlara yönelmesini sağlayan insanın içinden gelen motiflerdir. Bu motifler okulda öğrencinin davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağıdır. Birey motive olduğu davranışı gerçekleştirdiğinde bir arzusunu veya ihtiyacını karşılamış olur. Bu açıdan bakıldığında motivasyon bir davranışı yönlendiren, ortaya çıkmasını sağlayan nedendir (Çankal, 2008).

Eroğlu (1998) motivasyonu bireyi belli bir amaca yönelten, enerjisinin bir kısmını bu amaçların gerçekleşmesi için harcayan bir olgu olduğunu belirterek aynı zamanda bireyde davranış değişikliği yarattığı kısmına vurgu yapmıştır. İnsanı harekete

geçiren güç olarak motivasyon, öğrenci açısından düşünüldüğünde öğrenmeye istek duyulan çabanın yönü olarak da ifade edilebilir (Yıldız, 2010).

Motivasyon tanımlarının ortak yönlerine bakıldığında, bireyi harekete geçiren ya da davranışı başlatan ve yönlendiren bir istek ya da itici bir güç, ilgili hedefe yönelme ve davranışın sürdürülebilirliği göze çarpmaktadır. Aynı zamanda bu ilgi sürekli olmalı ya da sürdürülebilir hale getirilmelidir. Bunlara ek olarak amaca yönelik sürdürülebilir ihtiyaç ve istekler zaman ve gayretle bağlantılı olmalıdır (Ataş, 2015). Eğitim sürecinde akademik performans kolay ölçülebilir bir değişken olmakla birlikte, motivasyon ile arasında karmaşık bir ilişki vardır. Motivasyon öğrenenler ya da bireyler bağlamında farklılık göstermektedir. Araştırmacılar çalışmalarında kişisel farklılıkların nedenlerini belirlemek için davranış, ilgi alanları, hedefler, değerler vb. değişkenleri ele almaktadırlar.

Çalışkan'a (2019) göre bireylerin hayatlarından elde ettiği tecrübeler onların olaylara, kavramlara yönelik tutum ve motivasyonlarını belirleyerek yeni bilgi ve becerileri öğrenmenin önünü açmaktadır. Gerekli düzeyde motivasyona sahip bireylerin bu sayede başarı elde etmesi kaçınılmaz olur. Çünkü motivasyon, öğrencileri bir etkinliğe yönlendiren yapma ve yapmama arasında tercih yapmalarını sağlayan beceri olmakla birlikte eğitim hayatı boyunca bireye önemli katkılar sağlar. Öğrenmenin gerçekleşmesi için kişinin güdülenmiş ve istekli olması öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Ayrıca kişinin davranışa yönlendikten sonra bu davranışta sürekliliğini sağlayan itici güç kaynağı motivasyondur (Kızılgın, 2019). Gambrell (1996) motivasyonun öğrenmede kritik bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bu faktör yüzeysel bir öğrenme ile içselleştirilmiş bir öğrenme arasında önemli farklara neden olmaktadır. Bağrıyanık'a (2018) göre motivasyon eğitim ve öğretim sürecinin önemli öğelerinden biridir. Motivasyon okumayı öğrenme ve geliştirmede en önemli faktörlerin başında gelmektedir (Akyol, 2005). Bu nedenle okuma motivasyonu ele alınması gereken kavramlardan biridir.

### ***2.2.1. Okuma Motivasyonu ve Boyutları***

Okuma motivasyonu çok yönlü ve bileşenli bir yapıdır (Guthrie ve Wigfield ve 1997; Guthrie ve diğerleri, 2006). Okuma motivasyonu, kişilerin okumaya ne kadar zaman ayıracıklarını, okuma tercihlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okuma konusunda merak ve ilgi oluşturan temel bir yapıdır (Tosun, 2020).

Durmuş (2014) okuma motivasyonunu okuma alışkanlığının kazandırılıp, süreklilik göstermesinde çok önemli bir etken olmasına rağmen alan yazında ihmal edilen süreçlerden birisi olarak tanımlamaktadır. Okuma ve okuma alışkanlığı konularında hayat boyu süreklilik sağlanması bireyin motivasyonuna bağlıdır. Okuma alışkanlığı kazanma sürecinde birey tarafından okuma eyleminin sevilmesi, okumaya karşı motivasyonu artıracaktır. Bu süreçte hem içsel hem de dışsal motivasyon bir arada işlemektedir. İçten gelen güdü ve dürtüler bireyi okumaya sevk ederken, dışsal etkenler de okuma alışkanlığı kazanma aşamasında bireyi motive eder (Ülger, 2018).

Okuma etkinliğinin amacına ulaşip beklenen faydanın sağlanması için çocuğun önce okumaya istekli bir şekilde yönelmesi, zaman ayırması gerekmektedir. Tüm bunları sağlayıcı faktör okuma motivasyonudur (Yıldız, 2013). Schaffner, Schiele, Moller ve Wigfield (2012) okuma motivasyonunu kişinin okuma etkinliklerini başlatma konusunda istikrarlı hazırlığının olması şeklinde tanımlarken okuma motivasyonu ve bireysel ilginin farklı kavramlar olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bireysel ilgi çeşitli alanlarda olabileceği gibi (müzik, resim vs.) okuma motivasyonu kişinin kendisini tatmin etmek için sürekli olarak okuma etkinliklerine katılma konusunda istekli olmasıdır. Bir diğer karıştırılan nokta ise okuma motivasyonu ve okuma tutumudur. Okuma motivasyonu okumaya karşı niyetleri ifade ederken okuma tutumu duygularımızı içerir.

Okuma motivasyonunun ele alınması bireylerdeki istekliliği ya da isteksizliği anlamamızı sağlayarak bireyin ilerideki okuryazarlık süreçlerine yön vermemiz konusunda fikirler verebilir. Okuma motivasyonu küçük sınıflarda daha büyük bir öneme sahip olduğu için başlangıç düzeyindeki okuyucuları seçmek yerinde bir karar olacaktır. Bu sayede öğrencilerin bireysel farklılıkları tespit edilerek evde ve okulda okuma süreçlerine yardımcı olabilmek kolaylaşacaktır (Aydemir ve Öztürk, 2013).

Guthrie ve Wigfield (1997) okuma motivasyonunun 11 boyutunu ortaya koymanın faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bu boyutlar; öz yeterlilik, meydan okumak, işten kaçınma, merak, katılım, önem, tanınma, notlar, yarışma, sosyal, uymadır. Okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalarda motivasyonla ilgili üç temel yapı üzerinde durulmuştur. Birincisi bireylerin başarmaya yönelik yeterlikleri hakkındaki inançlarıdır. İkincisi başarının değeri, içsel ve dışsal motivasyon, başarı amaçları olmak üzere bireylerin farklı görevleri yapma amaçlarıyla ilgili yapılarıdır. Üçüncüsü ise motivasyonun sosyal yönüdür.

Baker ve Wigfield ise (1999) okuma motivasyonunun çok boyutlu yapısına dikkat çekerken buradaki amaçları çocukları motive olmuş ya da olmamış diye etiketlemek değil alt boyutlardan hangisi ya da hangilerine sahip olmadıklarını tespit etmek olmuştur. Bu sayede öğrencilerin okumaya motive olmaları kolaylaşır. Okuma motivasyonunun 11 boyutunun arasından en güçlü ilişkiyi içsel boyutla ilgili olan öz yeterlik ve meydan okuma arasında olduğunu savunurlarken sosyal boyut açısından merak ve katılıma dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamdan hareketle kendilerine inanan çocuklar iyi okurlar, böylece sonraki okumalarına motive olurlar. Wigfield ve Guthrie (1997) okuma motivasyonunun öz yeterlik yönünü çocuğun okumada başarılı olacağına ait inançlar, metindeki zor kısımların üstesinden gelmenin verdiği tatmini ise okuma zorluğu olarak açıklamıştır.

İlkokulun ilk yıllarında kazanılan okuma becerisinden sonra öğrencilerden beklenen okuma alışkanlığı kazanmalarıdır. Bu sayede öğrenciler hayat boyu okuryazar olacaklardır. Okuma motivasyonu okuma anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakla birlikte okuma davranışının belli noktalarıyla ilişkilidir. Örneğin okumaya motive olmuş bireyler okumaya daha fazla zaman ayırırlar. Çünkü okumadan keyif alan, kendine yeni bilgiler katan bireyler bir sonraki okumaya geçme konusunda motivedirler. Burada okuma motivasyonunun okuma başarısının sonucu olduğu çıkarılabilir. Geçmiş araştırmalar okuma motivasyonu ve okuma davranışı arasındaki ilişkide en çok okuma miktarı, okuma stratejilerinin kullanımı, farklı metin türleri için tercihlere odaklanmıştır (Schaffner, Schiele, Moller ve Wigfield, 2012).

Okuma motivasyonunun konuları arasında bireyi okumaya yönelten etmenler, okumadaki kişisel tercihler ve ön öğrenmeler gibi birçok faktörden oluşmaktadır (Koca, 2020). Kızgın (2019) okuma motivasyonunun gelişiminde okunacak metnin türünün de önemli olmasına dikkat çekmektedir. Öğrencilerin seviyelerine uygun ve onlara ilginç gelen metinleri okurken gayretlerini sürdürme yönünde daha fazla motive olabilirler. Ayrıca öğrencinin okumadaki amacı sadece ödül almak olursa okuduğu metnin anlamını kavrama, okuma becerilerini geliştirme ve okuma sonunda zevk almaya daha az ilgi gösterebilir. Okuma ortamında metinler bir araç olarak kullanılırken öğrencinin okumaya ilgisinin artması başarısını yükseltebilir.

**2.2.1.1. İçsel Motivasyon.** Okuma motivasyonunun boyutlarından biri olan içsel motivasyon kişiyi harekete geçiren, okumaya yönlendiren güçtür. İçsel olarak motive olan bireylerin katıldıkları etkinliklerde sergiledikleri performans, performansın sonucundaki doyumda yüksek olacaktır. İçsel motivasyon bireyde var olan duyguların bireyin davranışındaki rolünü açıklayan olgudur (Koca, 2020). Kızgım'a (2019) göre içsel motivasyon sürekli ve kalıcıdır. Bireyin bir alana merak duyup, yeterli olma ve bilme ihtiyacını giderme isteği içsel güdülere örnek olarak verilebilir.

Eğitimin amacı öğrencinin ilgi ve merak duymasını sağlayan ve içsel motivasyonu arttıran öğrenme etkinliklerini içeren ortamları düzenlemektir. İçsel motivasyon öğrencilerin okumayla edindikleri yeni bilgilerini ön bilgileriyle birleştirip anlamı yapılandırmaya daha çok çaba sarf etmelerini sağlamaktadır (Akyol ve Yıldız, 2011). Çünkü öğrenciler merak ve ilgi duydukları konularda okuma yaparken dikkatlerini yoğunlaştırarak bilişsel süreçleri daha iyi kullanırlar. Okumanın gerekliliğine inanan öğrencinin içsel motivasyonu sağlandığı için okumaya yönelir. Böylelikle birey okumayı zorunluluk olarak görmeyi bırakacak zamanla alışkanlık haline dönüştürecektir (Kuş, 2019). Deci ve Ryan'a (1985) göre içsel olarak motive olmuş bireyler performanslarını kendi iyiliği için sergilerler. İlgiyerini çeken eylemlerle meşgul olup bunu özgür iradeleriyle ödül ya da sınırlamalara gereksinim duymadan yaparlar. Wigfield ve Guthrie (1997) içsel motivasyonu yüksek olan çocukların düşük olanlara göre daha fazla ve kapsamlı okuma yaptıklarını gözlemlemiştir. Motive olan öğrenciler okul dışında okumaya ise neredeyse üç kat daha fazla zaman ayırmışlardır.

Öz belirleme perspektifinden yola çıkarak ele alınan bir çalışmada Deci, Pelletier, Ryan ve Vallerand (1991) bir davranış kendiliğinden belirleniyorsa süreci düzenleyen kişinin kendi seçimleridir. Kontrol edildiğinde ise düzenleyicinin uyum ve meydan okuma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okuma davranışı kendiliğinden ortaya çıktığında nedensellik kişinin içindeyken, kontrol edildiğinde ise kişinin dışındadır. Öğrenci içsel olarak okumaya motive olmuşsa bu eylemi istekli bir şekilde gerçekleştirir. Ama ödül, notlar gibi nedenler öğrencinin benliğinin dışında yer almaktadır. Öz belirleme teorisi bireyde doğuştan gelen üç ihtiyaca odaklanır. Bunlar:

\*Yetkinlik, gerekli sonuçlara ulaşmak için gerekli eylemleri gerçekleştirmede aktif rol almayı,

\*İlişkiselik bireylerin sosyal hayatta güvenli bağlantılar geliştirmesini,

\*Özerklik(Kendi Kaderini Tayin) kişinin kendi eylemlerini düzenleyip yönetmesini ifade eder

**2.2.1.2. Dışsal Motivasyon.** Dışsal motivasyonda amaç eylemin kendisi değil, eylemin kendisinin dışındaki nedenlerdir. Burada motivasyon bir araçken ödül, övgü, kabul görme gibi pekiştireçler amaç olmaktadır. Örneğin bireyin öğretmeninden yüksek not alabilmek için okuma yapması gibi.

Deci ve Ryan'a (1985) göre dışsal motivasyon araçsaldır. Bu tür davranışlar kendi kendilerini belirlemezler. Kendi Kaderini Tayin Teorisine göre dört tür dışsal motivasyon tanımlamışlardır:

\*Dışsal düzenleme davranışı başlatan etken kişinin dışındadır. Öğrenci kitabını ceza almamak ya da ödül almak için okumaktadır. Öz belirleme teorisinin alt biçimini temsil eder.

\*İçe yansıtılmış düzenlemeler kişinin benliğinin bir parçası değildir. İyi bir öğrenci gibi hissetmek için ödevlerini zamanında tamamlayan bir öğrenci aslında kendi belirlediği düzenleme biçimlerinden çok dış kontrollerden etkilenmektedir

\*Özdeşleştirilmiş düzenlemelerde öğrenci davranışa değer verir, süreci benimseyerek kabul eder. Kendi iradesiyle davranışlarını belirler. Türkçe dersinde başarılı olan bir öğrenci başarısını devam ettirmek için fazladan çalışmak isteyebilir. Buradaki motivasyon araçsallık amacı taşıdığı için dışsaldır.

\*Bütünleştirilmiş düzenleme dışsal motivasyonun en üst düzeyi olan entegre düzenlemedir. Özdeşleşmeler bireyin diğer değer ve kişiliğiyle karşılıklı bir şekilde harmanlanır.

Schaffner Schiele, Moller ve Wigfield (2012) dışsal motivasyon okuma sürecinin sonuçlarını içeren teşviklere yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında dışsal motivasyon, rekabet, tanınma ve notlardan oluşur. Hatta araştırmacılar uyumu da dışsal olarak ele almaktadırlar. Çünkü burada birey okul tarafından yapılan bir baskı sonucu okula uyum sağlamak amacıyla okumaktadır.

Guthrie ve Wigfield'e (1997) göre dışsal motivasyonu yüksek olan çocuklar az olan çocuklara göre okul dışında iki kat daha fazla okumuşlar ve okuma genişlikleri

daha fazladır. Her ne kadar öğrenciyi okumaya yönelten gücün içsel motivasyon olması daha önemli olsa da Çalışkan'a göre (2019) dışsal sebeplerle ortaya konan davranış zaman içinde sosyal açıdan değerli görülünce okuma davranışı içselleştirebilir. Bu yüzden okuma sürecinde dışsal motivasyon da içsel motivasyon kadar önemsenmelidir.

### 2.3. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Sancı (2002) ilköğretim ikinci kademedeki yer alan altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada üç farklı yapıya sahip okuldan topladığı verilerde alt gruptaki öğrencilerin içsel motivasyonu üst ve orta düzeydeki öğrencilere göre daha düşükken, alt grubun dışsal motivasyonu orta ve üst düzeydeki gruba göre daha yüksek çıkmıştır.

Yıldız (2010) ilköğretim beşinci sınıf sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkilerini açıkladığı çalışmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisi varken dışsal motivasyonun olumsuz yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenirken kızların dışsal motivasyondan erkeklerden daha fazla etkilendiği belirlenmiştir. Okuduğunu anlamada sadece bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunun belirlenmesi bu araştırmanın en önemli bulgularından biridir.

Akyol ve Yıldız (2011) okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini; dışsal motivasyonun ise olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer sonuç ise öğrencilerin okulda okuma nedenleri daha çok dışsal motivasyon kaynaklı iken, bireysel seçimlere dayalı okumalarda ise içsel motivasyonun etkili olduğudur. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisi yoktur.

Aydemir ve Öztürk (2013) başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarını günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumu açısından ele almışlardır. Çalışmalarında kendilerinin geliştirdiği "Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği" ni kullanmışlardır. Çalışmalarının sonucunda günlük kitap

okuma süresi öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırırken; anne ve babalarının bireysel olarak kitap okumaları öğrencilerin okuma motivasyonunda anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Bu sebeple ailelerin okuma etkinliklerini çocukları ile birlikte planlamaları önerilmektedir.

Yıldız (2013a) beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin akademik başarıdaki rolünü incelediği çalışmasında okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yıldız (2013b) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinden etkilenme durumunu incelediği tarama modeli çerçevesinde yürüttüğü çalışmasında dışsal motivasyonun kız öğrencileri erkek öğrencilerden daha fazla etkilediğini, sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonun azaldığını bulmuştur.

Ünal ve Yiğit (2014) çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisini belirleyerek olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyduktan sonra olumsuzlukların ortadan kaldırılması için önerilerde bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda ailenin okuma kültürü oluşturmada model olma, geleceklerine yön verme bakımından büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Veliler çocuklarına okumayı sevdirmek için kitap alma ve rol model olma konusu üzerlerinde durmuşlardır. Ayrıca veliler çocuk dergilerinin okuma alışkanlığını artırmasında fayda sağladığını düşünmektedirler. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırırken karşılaşılan olumsuzlukların başında televizyon, internet ve bilgisayar gelmekte olup, öğrencilerin bilgisayar kullanmalarının okumalarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Ataş (2015) ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını bazı değişkenler bakımından incelediği çalışmasında öğrencilerin okumaya verdikleri değer sınıf ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenirken, sosyoekonomik düzeyden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okumaya verdiği değer dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksekken, ikinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının dördüncü öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kızların okumaya verdiği değer erkeklere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre değişmektedir. Kızların okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları erkek öğrencilere göre daha

yüksektir. üçüncü sınıf öğrencilerinin okuyucu benlik algıları ve okuma motivasyonları, Dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyon düzeylerini belirlediği çalışmada elde ettiği sonuçlara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik motivasyonları orta düzeyde olup, kız öğrencilerin kitap okuma motivasyonları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Anne-baba öğrenim düzeyinin kitap okuma motivasyonu üzerinde etkisi yokken, kendine ait kitaplığa sahip olma durumunun kitap okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ve kitap okuma motivasyonunun Türkçe dersi akademik başarısının %9'unu açıkladığını ortaya koymuştur.

Ülger (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma, okuma alışkanlığı süreçlerinin motivasyon ve model alma kavramları çerçevesinde ele alınarak farklı sosyoekonomik düzeyde eğitim alan öğrencilerin farklılıklarının belirlenmesini hedeflediği çalışmada çok anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Okuma alışkanlığı kazanma sürecinde her öğrencinin örnek aldığı bir rol model olduğu aynı zamanda bu süreçte onları motive eden kişi ve kişiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalınkılıç (2017) ilköğretim 4-8. sınıf ve ortaöğretim 9- 12. Sınıflardaki öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlediği çalışmada sonuçların beklenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okuma motivasyonları daha çok dışsal unsurlara bağlı olup, içsel motivasyonları düşüktür. Bu durum doğal olarak öğrencilerin okuma alışkanlığını da olumsuz etkilemektedir. Yalınkılıç (2017) okuma motivasyonundaki bu düşüşü “okumama alışkanlığı” olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda, okuma alışkanlığının istenilen seviyeye ulaşması için okuma motivasyonunun hem içsel hem dışsal öğelerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır

Bağrıyanık (2018) ilkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini yaş, cinsiyet ve sınıf düzeylerinin etkileyip etkilemediğini incelediği çalışmada öğrencilerin içsel-dışsal motivasyon alt boyutlarının ve genel motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Öğrencilerin içsel-dışsal motivasyon alt boyutlarının ve genel motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda 9 yaş grubundaki öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 3.sınıfta okuyan öğrencilerin içsel ve

dışsal motivasyon alt boyutları ile genel motivasyon düzeylerinin 4. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çankal (2018) akıcı okuma stratejilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Karma yöntem kullanılan çalışmada akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ve uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

T. Erdoğan, Ö. Erdoğan ve Uzuner, (2018) yaratıcı drama yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilerken, okumaya ilişkin tutumlarını ise etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tosun (2018) okuma çemberleri yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini inceleyip, okur tepkilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada kullanılan yöntem okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerinde etkili iken okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Çalışkan (2019) aile katımlı okuma etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisini incelediği çalışmada sekiz hafta süren aile katımlı okuma etkinliklerine yer vermiştir, Çalışmaların öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve okuma motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Gök (2019), okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucuların (BDO) okuma motivasyonuna etkisini betimsel araştırma türlerinden tarama modelini kullanarak yürüttüğü çalışmada ebeveyn okuma inançları ve BDO'ların okuma motivasyonu düzeyinin yüksek olduğuna, tüm alt boyutları birlikte ele alındığında Aile Okuma İnançları ile BDO'ların okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarından yalnızca kaynaklar alt boyutunun BDO'ların okuma motivasyonuna etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kızıgın (2019) okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisini incelediği çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri, genel akademik başarılarını pozitif yönde etkilemekte olup, okuma motivasyonu yüksek öğrenciler ile okuduğunu anlama puanı yüksek öğrencilerin genel akademik başarıları daha yüksektir. Ayrıca kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kuş (2019) ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin ve ebeveynlerinin okuma motivasyonların cinsiyete, ebeveynlerinin eğitim durumuna, ebeveynlerinin yaş durumuna, ebeveynlerinin mesleki durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmalarının sonucunda ebeveynlerin okuma motivasyonlarının çocukların okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Koca (2020) 250 dördüncü sınıf öğrencisinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin okuma motivasyonu aracılığıyla sağlandığını, okuma motivasyonu, okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisiyle olan ilişkisinde tam aracı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere okuma motivasyonu okumanın birçok aşamasında etkili bir faktördür.

Gündeğer ve Türkben (2021) okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyelerinin orta düzeyde, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşırken katılımcıların okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutum puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte olup bu farklılık kız öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bir diğer sonuç ise, içsel motivasyon ve Türkçe dersine yönelik tutumun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilerken bununla birlikte dışsal motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Demir (2022) ebeveyn okuma motivasyonu ile çocuklarının okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ebeveynlerin orta düzeyde okuma motivasyonuna sahip oldukları, annelerin okuma motivasyonları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bu farklılığın okuryazar olmayan anneler

aleyhine, üniversite mezunu annelerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Babaların eğitim durumları ele alındığında ilkökul mezunu babalar ile üniversite mezunu babalar arasında üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu, annelerin ve babaların okuma motivasyonu ile yaşları arasında anlamlı farklılığın olmadığı, annelerin okuma motivasyon düzeyinin babaların okuma motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaman ve Mutluer (2023) ilkökul 2, 3 ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerin çeşitli değişkenler ile okuma ve yazma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında kız öğrencilerin okuma ve yazma motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre; 3 ve Dördüncü sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre okuma motivasyonu yönünden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin okuma ve yazma motivasyonları açısından anne ve baba eğitimlerine göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

#### **2.4. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Deci, Pelletier, Ryan ve Vallerand (1991) makalelerinde özbelirleme perspektifiyle ele aldıkları çalışmalarında içsel motivasyonu ve içselleştirmeyi teşvik ederek istenen eğitim çıktıklarına ulaşmayı sağlayan sosyal faktörler olarak tanımlamışlardır. İçsel motivasyonun korunup artması için eğitim etkinliklerinde öğrenciler karar verme ve düzenleme sürecinde aktif rol oynamalıdır. Eğitim sürecine dahil olan kişilerle kontrol eden kişi olarak değil özerk öz düzenlemeyi teşvik eden kişiler olarak rol almalıdırlar.

Gambrell (1996) yüksek motivasyona sahip okuyucu olmaları için çocukları destekleyip, besleyen sınıf kültürünün nasıl olması gerektiğini amaçladığı çalışmasında Okuryazarlık Motivasyonu Projesini geliştirmiştir. Birinci, üçüncü, beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada sınıf öğretmenleriyle beraber on hafta süren bir dizi çalışmalar yapmışlardır. Birinci sınıflarda uygulamaya katılan öğrencilerde çocukların okumaya daha fazla motive oldukları tek başlarına okumaya daha fazla zaman ayırdıkları aile ve arkadaşlarıyla okuma konusunda daha fazla zaman geçirdikleri

sonucuna ulaşmıştır. Motivasyonel okuma programlarının okuryazarlık oranının düşük olduğu okullarda eğitim gören öğrenciler üzerinde okuma motivasyon ve davranışlarını arttırdığını, ayrıca aile okuryazarlığı çalışmalarının ise okuma miktarı ve kalitesini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu keşfetmek için Profil Okuma Motivasyonu 'nu (MRP) geliştirmişlerdir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okumaya beşinci sınıf öğrencilerinden daha çok değer verdiklerini bulmuşlardır.

Guthrie ve Wigfield (1997) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde okuma motivasyonunun farklı yönlerini ve çocukların motivasyonunun okuma miktarı ve genişliği ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında içsel motivasyonun okuma miktarı ve genişliğini dışsal motivasyona göre daha iyi yorumladığını ayrıca kızların okuma motivasyonunun erkeklere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dördüncü sınıf öğrencileri beşinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla dakika okuma yapmışlardır. Zaten dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanları beşinci sınıf öğrencilerine göre her durumda yüksek çıkmıştır.

M.A Cloer ve Dalton (1999) ise ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. İkinci ve dördüncü sınıf seviyelerinin ikisinde de kız öğrencilerin okuma motivasyonları ve okumaya verdikleri değer daha yüksek çıkmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça okuma motivasyonunda azalma olduğu görülmüştür.

Baker ve Wigfield (1999) beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri üzerinde okuma motivasyon boyutlarının ele alınarak bu boyutların öğrencilerin okumalarıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir. Okumaya yönelik 11 olası boyutu değerlendirmişlerdir. Bu boyutlar öz yeterlilik, meydan okumak, işten kaçınma, merak, katılım, önem, tanınma, notlar, yarışma, sosyal, uymadır. Okuma motivasyonunda cinsiyet ve etnik kökene bağlı farklılıklar bulunurken aile geliriyle ilgili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bauserman ve Edmunds (2006) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde nitel analiz yöntemiyle öğrencileri gerçekten neyin motive ettiklerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda çocuklar kendi ilgi alanlarına hitap eden kitapları daha ilginç bulmuşlar, kitaplardan edinecekleri bilgilerin onları okumaya motive ettiklerini görmüşlerdir. Çocuklara okudukları bir metni

açıklama fırsatı verildiğinde okumaya daha çok motive oldukları ayrıca büyük çizimler içeren komik ve korkutucu kitapları daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklar okuma üzerinde annelerinin daha büyük etkiye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Guthrie ve diğerleri (2006) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını ve okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerini incelediği çalışmalarında ön test sonuçları alındıktan sonra öğrencileri 12 haftalık ana okuma / dil sanatları programına almışlardır. Programın sonunda ilgili çalışmaların öğrencilerin okuma motivasyonunu geliştirip, okuduğunu anlama oranlarını arttırdığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre okuduğunu anlama, motivasyonun gelişimini etkileyen öncü bir faktördür. Okuma motivasyonu yüksek öğrenciler kitap seçimlerine önem verip seçim yaparken stratejiler kullanmışlar, kişisel tercihlerin yanı sıra başkaları tarafından yapılan tercihler sayesinde de motive olmuşlardır. İşbirliği okumaya katılma konusunda öncül bir faktör değildir. Okumada birincil hedefin bilgili olmak olduğu gözlemlenmiştir.

Marinak ve Gambrell (2010) üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde okuyucu benlik kavramı ve okuma değerini inceledikleri çalışmalarında üçüncü sınıf erkek ve kız çocuklarının okuma yetenekleri konusunda eşit derecede özgüvenli olduklarını bununla birlikte erkeklerin kızlardan okumaya daha az değer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğrencilerin okuma motivasyonunun düşük olması okuma etkinliklerine verdikleri değerle orantılıdır. Beşinci sınıf öğrencileri okumak, sosyal açıdan daha fazla tanınma bakımından altıncı sınıf öğrencilerine göre okuma sürecinde daha fazla motive dirler.

Schaffner, Schiele , Moller ve Wigfield (2012) 1990 ve 2011 yılları arasında okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmaları analiz ederek okuma motivasyonuna ait yedi gerçek boyut bulmuşlardır. Bunlar merak, katılım, rekabet, tanınma, notlar, uyum ve işten kaçınmadır. Okuma motivasyonunun nitel ve nicel boyutları arasında yakın bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Park ve Kim (2015) “Üç-Beş Yaş Çocuğu Olan Annelerin Okuma Motivasyonunun Ev Okuryazarlık Ortamına Etkisi” adlı çalışmada annelerin okuma motivasyonunun 3 ile 5 yaşları arasındaki çocukların ev okuryazarlık ortamı üzerindeki

etkilerini inceledikleri çalışma sonucunda anne okuma motivasyonunun ev okur-yazarlık ortamını önemli ölçüde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Kavanagh (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin içsel motivasyonları ve benlik kavramlarının okuma etkinliğine, okuma etkinliklerinin ise okuma başarısına olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Okuma benlik kavramını da ele aldığı çalışmasında cinsiyetler arasında bir fark bulunmamıştır. Sosyoekonomik düzeylere bakıldığında ise yüksek SED' e sahip öğrencilerin içsel motivasyon ve benlik kavramları orta SED' e sahip öğrencilere göre daha fazlayken bu öğrencilerde ise düşük SED'e sahip öğrencilere göre daha yüksek içsel motivasyon ve benlik kavramı tespit edilmiştir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan desen, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin okuma motivasyonlarının incelendiği bu çalışma betimsel nitelikte bir araştırma olup, tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmanın amacı doğrultusunda daha fazla katılımcıya ulaşarak elde edilen bulguların etki değerini ve genellenebilirliğini artırmaktır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2012) göre tarama araştırmaları geniş kitlelerin görüş ve özelliklerini betimlemek amacıyla yapılmaktadır.

Tarama modeli araştırmalarında, bir olgu ya da olayın geçmişte ya da günümüzde mevcut durumunu betimlemek esastır (Karasar, 2012). Betimsel araştırmalar, verilerin sistematik olarak toplanmasını ve analiz edilmesini sağlayarak araştırmacılara geniş çaplı bir görünüm sunar (Kaptan, 1998). Özellikle eğitim bilimlerinde, öğrenci, öğretmen ve veli gibi farklı paydaşların görüşlerinin analiz edilmesi, tarama modelinin etkin bir şekilde kullanılmasına olanak tanımaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Muğla ili Mentеше ilçesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Var olan evren içerisinde belirlenmiş olan örnekleme ait öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerle ilgili demografik veriler Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 1.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerine İlişkin Demografik Veriler*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	308	52,6
	Erkek	277	47,4
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	536	91,6
	Hayır	49	8,4
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	80	13,67
	İki kardeş	351	60
	Üç ve daha fazla	154	26,33
Toplam		585	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 585 öğrencinin 308’inin kız (%52,60) ve 277’sinin erkek (%47,40) olduğu, 536’sının (%91,60) okul öncesi eğitim alırken, 49’unun (%8,4) bu eğitimden faydalanmadığı, 80’i (%13,67) tek çocukken, 351’i (%60) iki kardeş, 154’ünün (%26,33) ise üç veya daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** *Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Demografik Özellikleri*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	33	73,3
	Erkek	12	26,7
Görev Süresi	1-5	2	4,4
	6-10	1	2,2
	11-15	1	2,2
	16-20	5	11,1
	20 ve üstü	36	80,0
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fakültesi	34	75,6
	Diğer Fakülteler	11	24,4
Hizmet alanları	1.Hizmet Alanı	34	75,6
	3.Hizmet Alanı	9	20,0
	4.Hizmet Alanı	2	4,4
Toplam		45	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 45 öğretmenin 33'ünün kadın (%73,30) ve 12'sinin erkek (%26,70) olduğu, öğretmenlerin 36 'sının (%80) 20 yıl ve üstü, 5'inin (%11,1)16-20 yıl,1'inin 11-15 (%2,2) , 1'inin 6-10 (%2,2), 2'sinin ise 1-5 yıl (%4,4) kıdeme sahip olduğu, öğretmenlerin 34'ü (% 75,60) eğitim fakültesi mezunu iken, 11'i ise (%24,4) diğer fakültelerden mezun olduklarını, öğretmenlerin 34 'ünün ( %75,6) 1. Hizmet Alanında, 9'unun (%20,00) 3. Hizmet Alanında, 2 'sinin ( %4,4) 4. Hizmet Alanında görev yaptığı belirlenmiştir.

**Tablo 3.** *Araştırmaya Katılan Annelerin Bazı Demografik Özellikleri*

Değişken		N	%
Yaş	25-30	24	4,3
	31-35	142	24,3
	36-40	194	33,2
	41 ve üstü	224	38,3
Eğitim Durumu	Okur yazar değil	4	0,7
	Okur yazar	2	0,3
	İlkokul Mezunu	79	13,5
	Ortaokul Mezunu	77	13,2
	Lise Mezunu	182	31,1
	Lisans	208	35,6
	Lisans Üstü	33	5,6
Aylık Gelir	Yok	223	38,1
	0-15.000	50	8,5
	15.001-30.000	121	20,7
	30.001-45.000	116	19,8
	45.001 ve üstü	75	12,8
	Toplam	585	100

Tablo 3 incelendiğinde annelerin 25'nin (%4,3) 25-30 yaş aralığında, 142'sinin (%24,30) 31- 35 yaş aralığında, 194'ünün (%33,20) 36-40 yaş aralığında ve 224'ünün (%38,30) 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre annelerin çoğunluğunun 41 yaş ve üstü aralığında olduğu ve 25-30 yaş arasındaki annelerin sayısının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Annelerin 4'ü (%0,70) okuryazar değil, 2'si (%0,30) okuryazar, 79'u (%13,50) ilkokul mezunu, 77'si (13,20) ortaokul mezunu, 182'si (31,10) lise mezunu, 208'i (%35,60) lisans mezunu, 33'ü ( %5,6) lisansüstü mezundur. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan annelerin çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin 223 'ünün (%38,10) geliri yokken; geliri 0-15.000

arasında olan anne sayısı 50 (%8,5) , 15.001-30.000 arası 121 (%8,5), 30.001-45.000 arası 116 (%19,8), 45.001 ve üstü olan anne sayısı 75 ( %12,8)'tir.

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılan Babaların Bazı Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Yaş	25-30	6	1,0
	31-35	51	8,7
	36-40	170	29,1
	41 ve üstü	358	61,2
Eğitim Durumu	Okur- yazar değil	1	,2
	Okur -yazar	5	,9
	İlkokul Mezunu	93	15,9
	Ortaokul Mezunu	89	15,2
	Lise Mezunu	151	25,8
	Lisans	204	34,9
	Lisans Üstü	42	7,2
Aylık Gelir	Yok	23	3,9
	0-15.000	54	9,2
	15.001.-30.000	166	28,4
	30.001-45.000	181	30,9
	45.001 ve üstü	161	27,5
	Toplam	585	100

Tablo 4 incelendiğinde babaların 6'sının(%1)25-30 yaş aralığında, 51'inin(%8,7) 31- 35 yaş aralığında, 170'nin (%29,10) 36-40 yaş aralığında ve 358 'inin (%61,20) 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre babaların çoğunluğunun 41 yaş ve üstü aralığında olduğu ve 25-30 yaş arasındaki babaların sayısının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Babaların 1'i (%0,20) okuryazar değil, 5'i (%0,90) okuryazar, 93'ü (%15,90) ilkokul mezunu, 89'u (%15,20) ortaokul mezunu, 151'i (%25,80) lise mezunu, 204'ü (%34,90) lisans mezunu, 42'si (%7,2) lisansüstü mezunudur. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan babaların çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Babaların 23 'ünün (%3,9) geliri yokken; geliri 0-15.000 arasında olan baba sayısı 54 (%9,2), 15.001-30.000 arası 166 (%28,4), 30.001-45.000 arası 181 (%30,9), 45.001 ve üstü olan baba sayısı 161 ( %27,50)'dir.

Araştırmanın örneklemini, belirli alt grupların temsilini sağlamak, gruplar arası karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Creswell, 2014; Patton, 2002). Tabakalı amaçsal örnekleme yönteminin tercih edilmesi, farklı alt grupların özelliklerinin betimlenmesi ve analize dahil edilmesi gerekliliğine dayanmaktadır. Bu tür yöntemlerin kullanımı, bilimsel araştırmalarda

karşılaştırmalı analizlerin güvenilirliğini artırmaktadır (Teddlie ve Yu, 2007).

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde G\*Power programı kullanılmıştır (Buchner, Erdfelder, Faul ve Lang, 2009). Tekrarlı ölçümler için varyans analizi (ANOVA) kapsamında yapılan hesaplamalarda, 0.25 etki büyüklüğü, 0.05 alfa düzeyi ve 0.95 güç değeri dikkate alınmıştır. Buna göre minimum örneklem büyüklüğü 305 öğrenci olarak hesaplanmıştır. Bu durum, Cohen (1988) tarafından ortaya konulan etki büyüklüğü sınıflandırmalarına dayanmaktadır.

```

F tests – ANOVA: Fixed effects, omnibus, one-way
Analysis: A priori: Compute required sample size
Input: Effect size f = 0.25
          α err prob = 0.05
          Power (1-β err prob) = 0.95
          Number of groups = 5
Output: Noncentrality parameter λ = 19.0625000
          Critical F = 2.4017397
          Numerator df = 4
          Denominator df = 300
          Total sample size = 305
          Actual power = 0.9521313
  
```

Yapılan G\*Power analizi sonucunda ortaya konan örneklem büyüklüğünün veri toplama sırasında veri kaybının olma riski de göz önünde bulundurularak araştırmanın örnekleme 585 sayıda öğrenci dâhil edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenciler için iki adet veri toplama aracı kullanılacaktır. Bu araçlardan ilki olan Kişisel Bilgi Formuyla öğrencilerin cinsiyeti ve okul öncesi eğitim alma durumu belirlenmeye çalışılacaktır. İkinci veri toplama aracı ilgili araştırma için geliştirilmiş olan “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Belirleme Ölçeği” dir. Ölçekte kitap okumaya yönelik motivasyonu ölçen 25 madde yer almaktadır. Beşli likert tipinde düzenlenen ölçek de maddeler ifadelere katılma durumuna göre 0’dan 1’e kadar numaralandırılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taranmış ve 50 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. İlgili alan uzmanları tarafından ve Türkçe dil uzmanları tarafından ölçekteki maddeler incelenmiştir. Alan uzmanı ve dil uzmanları tarafından yapılan incelemeler sonucunda içerik ve dil açısından düzeltilmesi gereken maddeler düzeltilmiş, değiştirilmiş veya çıkartılmıştır. Ölçek pilot uygulama

için 551 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilebilir olma durumunun belirlenmesi için KMO değerine bakılmış ve .82 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değer sonucunda yapılan AFA sonucunda toplan varyansın %57'sini açıkladığı görülmüştür. AFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu ve 25 maddeden oluştu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık analizi sonucunda güvenilirlik değerinin .79 olduğu görülmüştür.

Öğretmenler ve veliler için ise Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği kullanılacaktır. Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen ölçek Yıldız, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte toplam 19 madde bulunmaktadır. 8 madde benlik, 4 madde yeterlilik, 3 madde tanınma, 4 madde diğer alanlarda başarı için okuma faktörlerine aittir. Öğretmenler için hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, görev süreleri, mezun oldukları lisans programı, görev yaptıkları okulların buldukları yer belirlenmeye çalışılacaktır. Veliler için hazırlanan kişisel bilgi formunda yaş, eğitim durumu, evin aylık geliri, evlilik durumu, ailedeki çocuk sayısı belirlenmeye çalışılacaktır. Her öğrencinin formu anne ve babasından alınan ölçeklerle birleştirilmiş olup kendi öğretmeniyle eşleştirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı 2. dönem içerisinde toplanmıştır. Veriler öğrencilerin kendi sınıflarında toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, okuma motivasyonu ölçeği araştırmacı gözetiminde aynı gün içerisinde öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Veri toplama için bir ders saati yeterli gelmiştir. Yaklaşık olarak; kişisel bilgi formu için 5, okuma motivasyonu ölçeği için de 15 dakika yeterli olmuştur. Öğrenciler ilgili ölçeği uygularken öğretmenleri de Yetişkin Okuma Motivasyon ölçeğini doldurmuşlardır. Aynı ölçek ebeveynler tarafından doldurulması için öğrenciler aracılığıyla eve gönderilmiştir. Eve gönderilen ölçekler anne ve baba tarafından ayrı olarak doldurulmuştur. Formların karışmaması için numaralar verilmiştir. Formların takip sürecinde sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapılmıştır. Tüm formlar 45 oturumda toplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin normal dağılımı sağlayıp sağlanmadığı, Kolmogorov-Smirnov Testleri ile kontrol edilmiştir.

**Tablo 5.** *Kolmogorov-Smirnov Test Sonucu*

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Statistic	df	Sig.
Çocuk Motivasyon	,023	585	,200*
Öğretmen Motivasyon	,125	585	,000
Anne Motivasyon	,075	585	,000
Baba Motivasyon	,046	585	,005

Yapılan normallik dağılım analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 1 'de gösterilmiştir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik verilerin Kolmogorov- Smirnov test sonuçlarına göre normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ( $p>.05$ ). Kolmogorov- Smirnov test sonuçlarına göre öğretmen, anne ve baba okuma motivasyon verilerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Verilerin tümünün basıklık ve çarpıklık değerleri, Q-Q Plot değerleri, histogramda verilerin

dağılımı incelendiğinde verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Özellikle basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olmasının normal dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, istatistikte verilerin dağılımı üzerine yapılan pek çok çalışmayla desteklenmektedir. Örneğin, George ve Mallery (2010) çalışmasında, basıklık ve çarpıklık değerlerinin bu aralıkta kalmasının, verilerin normal dağılıma uygunluğunu gösterdiği vurgulanmıştır. Ayrıca Hair ve diğerleri (2010), veri analizinde normal dağılımın önemini vurgularken, basıklık ve çarpıklık ölçümlerinin bu bağlamdaki rolüne dikkat çekmiştir. Bu çalışmalar, normal dağılım koşullarını karşılamayan veri setlerinin, istatistiksel analizlerde yanıltıcı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olması, istatistiksel analizlerin güvenilirliğini artıran bir kriter olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamdan hareket ederek verilerin analizi sırasında Çocuk Okuma Motivasyon Ölçeğinden 3, Anne Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeğinden 2, Baba Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeğinden 4 tane veri ham puanlar Z standart puana dönüştürüldükten sonra uç değerlerin veri setinden çıkarılması sonucunda analizler 585 adet veri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının düzeyi**

Betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) kullanılarak öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyi incelenmiştir. Veri toplama aracından öğrencinin alacağı en düşük puan 17, en yüksek puan ise 97'dir. Öğrencilerin Okuma motivasyon düzeylerinin belirlenmesi için 3 düzey aralığı belirlenmiştir.

Düşük: 17- 43,6

Orta: 43, 7-70,3

Yüksek: 70,4-97

## **2. Öğrencilerin okuma motivasyonu ile öğretmen ve ebeveynleri arasındaki ilişki**

- Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılarak okuma motivasyonu ile öğretmen ve ebeveyn değişkenleri arasındaki ilişki düzeyi analiz edilmiştir.

Köklü, Büyüköztürk, & Çokluk-Bökeoğlu (2006) ve Ural, & Kılıç'a (2006) göre korelasyon katsayısının mutlak değerine göre ilişkinin gücü genellikle,

- 0.00 ile 0.20 arası: Çok zayıf ilişki
- 0.21 ile 0.40 arası: Zayıf ilişki
- 0.41 ile 0.60 arası: Orta düzeyde ilişki
- 0.61 ile 0.80 arası: Güçlü ilişki
- 0.81 ile 1.00 arası: Çok güçlü ilişki şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmada bu değerler benimsenmiştir.

## **3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı**

3.1. Cinsiyete göre: Bağımsız iki grup için t-testi uygulanmıştır.

3.2. Kardeş sayısına göre: İki'den fazla grup için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılacaktır. Anlamlı fark bulunması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD veya Bonferroni testi gibi çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır.

3.3. Okul öncesi eğitim alma durumuna göre: Bağımsız iki grup için t-testi uygulanmıştır.

## **4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının öğretmen değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı**

4.1. Cinsiyete göre: Bağımsız iki grup için t-testi yapılmıştır.

4.2. Kıdemlerine göre: İki'den fazla grup için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

4.3. Mezun oldukları lisans programına göre: İki'den fazla grup için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

4.4. Görev yaptıkları okulların hizmet alanlarına göre: İki'den fazla grup için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

**5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının annelerinin özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği**

5.1. Yaş: Gruplar arası karşılaştırma için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılacaktır.

5.2. Eğitim durumu: Eğitim durumu kategorik bir değişken olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanacaktır.

**6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının babalarının özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği**

6.1. Yaş: Yaş grupları için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılacaktır.

6.2. Eğitim durumu: Grupların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılacaktır.

**7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ebeveynlerinin ekonomik ve sosyal durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği**

7.1. Ailenin aylık toplam geliri: Gelir grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanacaktır.

**8. Evlilik durumlarına göre: Bağımsız iki grup arasındaki farkı incelemek için t-testi kullanılacaktır.**

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, velilerinin ve öğretmenlerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

#### 4.1.İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bulgular

**Tablo 6.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyon Düzeyi*

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Yığılmalı</i>	<i>%</i>
Düşük	89	15,2	15,2	
Orta	395	67,6	82,9	
Yüksek	100	17,1	100,0	

Tablo 6'da verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyonları orta düzeyde olduğu görülmüştür (%67,6).

#### 4.1.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Öğretmen ve Ebeveynleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

**Tablo 7.** Öğrenci Motivasyonu ile Öğretmen, Anne ve Baba Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişki

	Ort.	Ss	r	p	
Çocuk Okuma Motivasyon	57.53	13.74	1		
Öğretmen Okuma Motivasyon	54.91	11.40	.24**		
Baba Okuma Motivasyon	49.56	15.43	.14**	.03	1
Anne Okuma Motivasyon	52.00	13.88	.16**	.04	.48**

Tablo 7’de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere çocukların okuma motivasyonu ile öğretmenlerinin okuma motivasyonu ( $r=.24$ ,  $p<.05$ ), baba okuma motivasyonu ( $r=.14$ ,  $p<.05$ ) ve anne okuma motivasyonu arasında ( $r=.16$ ,  $p<.05$ ) pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

#### 4.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Farklı Değişkenlerine İlişkin Bulgular

**Tablo 8.** İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort	Ss.	t	p
Kız	308	59,91	12,99	4,483	.0,00
Erkek	277	54,89	14,09		

Tablo 8’ de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ( $t=4.483$ ,  $p<.05$ ). Ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin okuma

motivasyonu erkek öğrencilerin okuma motivasyonundan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 9.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Motivasyonlarının Farklılaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Kardeş Sayısı	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tek Çocuk	80	54,66	13,19		
İki Kardeş	351	57,65	13,37	2.393	.092
Üç ve daha fazla	154	58,77	14,69		

Tablo 9’ da verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, 4.sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarına göre okuma motivasyonları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır [ $F_{(2-582)}= 2.293, p>.05$ ]. Öğrencilerin kardeş sayılarının onların okuma motivasyonlarını etkilemeyen bir faktör olduğu söylenebilir.

**Tablo 10.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss.</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Evet	536	57,58	13,56		
Hayır	49	56,97	15,71	.301	.764

Tablo 10’da verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ( $t=.301, p>.05$ ). Buna göre, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamalarının onların okuma motivasyonu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

#### 4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Öğretmenlerinin Farklı Değişkenlerine İlişkin Bulguları

**Tablo 11.** *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları*

Cinsiyet	N(Öğretmen)	N(Öğrenci)	Ort.	Ss.	t	p
Kadın	33	435	57,51	13,75	-.076	.939
Erkek	12	150	57,61	13,74		

Tablo 11’ de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ( $t=-.076$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

**Tablo 12.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Öğretmenlerinin Kıdem Süreleri Değişkenine İlişkin Bulgular*

Kıdem	N	Ort.	Ss.	F	p
1-10 yıl	26	58,22	10,60	.563	.570
11-20 yıl	75	55,98	14,51		
21 ve üstü	484	57,74	13,77		

Tablo 12 ‘de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, 4.sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğrencilerinin okuma motivasyonları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır [ $F_{(2-582)}=.563$ ,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin kıdemlerinin öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkilemeyen bir faktör olduğu söylenebilir.

**Tablo 13.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Programı Değişkenine İlişkin Bulgular*

	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Eğitim Fak.	454	58,13	13,66	1.963	.05
Diğer Fak.	131	55,46	13,85		

Tablo 13’ de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ( $t=1.963$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerinin okuma motivasyonu puanlarının ortalamasının diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin öğrencilerinin okuma motivasyonu puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 14.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okulların Hizmet Alanı Değişkenine İlişkin Bulgular*

Bölge	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Merkez	467	57,89	13,89	1.241	.215
Merkez Dışı	118	56,13	13,06		

Tablo 14’ de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ( $t=1.241$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

### 4.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Okuma Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

**Tablo 15.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Annelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Anne Yaş	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
25-30 yaş arası	24	58,06	15,40			
31-35 yaş arası	142	61,41	13,95			
36-40 yaş arası	194	56,46	12,48	5.456	.001	2>3 ve 4
41 ve üstü yaş	224	55,84	13,98			

Tablo 15’ de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları annelerinin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır [ $F_{(3-581)}= 5.456$ ,  $p<.05$ ]. Yaş grupları açısından ortaya çıkan kaynağı incelendiğinde, annelerinin yaşları 31-35 olan çocuklarının okuma motivasyonu puanlarının ortalamasının annelerinin yaş aralığı 36-40 ve 41 ve üstü olan annelerinin çocuklarının okuma motivasyon puanlarının ortalamalarından anlamlı bir biçimde yüksektir.

**Tablo 16.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul Mezunu	85	59,92	14,28			
Ortaokul Mezunu	77	60,84	14,77			
Lise Mezunu	182	59,50	13,26	8.799	.000	1,2,3>4
Lisans	241	54,15	12,89			

Tablo 16’da verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, 4.sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır [ $F_{(3-581)}=8.799$ ,  $p<.05$ ]. Annelerin eğitim durumları açısından ortaya çıkan kaynağı incelendiğinde, anneleri ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu puanlarının ortalamalarının anneleri lisans mezunu olan 4.sınıf öğrencilerin okuma motivasyon puanlarının ortalamasından daha yüksektir.

#### 4.4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Okuma Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

**Tablo 17.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Babalarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular*

Baba Yaş	N	Ort.	Ss.	F	p
25-35 yaş	57	61,09	4,46		
36-40 yaş	170	57,57	3,51	2.239	.107
41 ve üstü	358	56,95	3,68		

Tablo 17’ de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, 4.sınıf öğrencilerin babalarının yaş durumlarına göre öğrencilerinin okuma motivasyonları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır [ $F_{(2-582)}= 2.239$ ,  $p>.05$ ]. Babaların yaş

durumlarının öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkilemeyen bir faktör olduğu söylenebilir.

**Tablo 18.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular*

Anne Eğitim Durumu	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
1-İlkokul Mezunu	99	60,76	4,29			
2-Ortaokul Mezunu	89	58,75	5,26	4.628	.003	1,2,3>4
3-Lise Mezunu	151	58,43	3,22			
4-Lisans	246	55,24	2,93			

Tablo 18’ de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, 4.sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre okuma motivasyonları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır [ $F_{(3-581)} = 4.628, p < .05$ ]. Babalarının eğitim durumları açısından ortaya çıkan kaynağı incelendiğinde, babaları ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu puanlarının ortalamalarının babaları lisans mezunu olan 4.sınıf öğrencilerin okuma motivasyon puanlarının ortalamasından daha yüksektir.

#### 4.5. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Ebeveynlerinin Gelir Düzeyine İlişkin Bulgular

**Tablo 19.** İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerinin Aylık Toplam Gelir Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel Bulgular ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ailenin Toplam Geliri	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yok	30	58,53	11,57		
0-15.000	40	59,99	17,48		
15.001-30.000	126	60,94	13,89	4.211	.002
30.001-45.000	131	57,76	13,39		
45.001 ve üstü	256	55,22	13,04		

Tablo 19’da verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, 4.sınıf öğrencilerinin ailelerinin toplam ekonomik gelir düzeylerine göre okuma motivasyonları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır [ $F_{(4-578)}= 4.211$ ,  $p<.05$ ]. Ailenin toplam gelir düzeylerine göre ortaya çıkan kaynak incelendiğinde, aile gelir düzeyi 0-15.00 ve 15.001-30.00 TL arasında olanların çocuklarının okuma motivasyonu puanlarının ortalamaları aile toplam geliri 45.000 TL ve üstü olanların okuma motivasyon puanlarının ortalamasından daha yüksektir.

#### 4.6. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerinin Birliktelik Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

**Tablo 20.** *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerinin Birliktelik Durumuna Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular*

Birliktelik Durumu	<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>Ss.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Birlikte	550	57,50	13,88	.264	.792
Ayrı	35	58,13	11,36		

Tablo 20’de verilen veriler incelendiğinde görüldüğü üzere, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ( $t=-.264$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, ebeveynin birliktelik durumunun öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin okuma motivasyonlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen sonuçlar, kuramsal bilgiler ve benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmış, elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara, öğretmenlere, velilere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

1- Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyi genel olarak orta düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu, okuma motivasyonunun bu yaş grubunda gelişim aşamasında olduğunu destekleyen çalışmalarla paraleldir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Wang ve Guthrie, 2004). Katrancı da (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Türkben ve Gündeğer (2021) beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon puanlarını yüksek düzeyde bulmuşlardır. Okuma motivasyonunun akademik başarı ve okuma becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu daha önceki araştırmalarda vurgulanmıştır (Baker ve Wigfield, 1999; Schiefele, Schaffner, Möller, ve Wigfield, 2012). Özellikle Türkiye gibi okuma alışkanlığının gelişiminde çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin etkili olduğu ülkelerde, motivasyon düzeylerinin orta seviyede olması dikkat çekicidir (Yıldız, 2013). Bu durum, okullarda ve aile ortamında çocuklara okuma kültürünün kazandırılmanın daha fazla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (Morrow, 1996; Celano ve Neuman, 2001).

2. Çalışmada, öğrencilerin okuma motivasyonu ile öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin okuma motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Sıralama ilk olarak öğretmen daha sonra anne son olarak da baba

okuma motivasyonu şeklindedir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğrenciler öğretmenlerinden sonra en çok annelerinden etkilenmektedirler. Okuma alışkanlığı kazanma sürecinde her öğrencinin örnek aldığı bir rol model olduğu aynı zamanda bu süreçte onları motive eden kişi ve kişiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ülger, 2015). Öğrencilerin okuma motivasyonunun ebeveynlerin okuma alışkanlıkları ile ilişkili olduğu daha önceki çalışmalarda da belirtilmiştir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Sénéchal ve LeFevre, 2002). Öğretmenlerin okuma tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisi, özellikle motivasyonel ve pedagojik boyutlarda önemli görülmektedir (Gambrell, 2011). Edmunds ve Bauserman (2006) çocukların okumasında annelerinin büyük etkiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ünal ve Yiğit (2014) yaptıkları çalışmanın sonucunda ailenin okuma kültürü oluşturmada model olma, geleceklerine yön verme bakımından büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşmışlar, velilerin çocuklarına okumayı sevdirmek için kitap alma ve rol model olmalarının önemini vurgulamışlardır. Çalışkan (2019) aile katılımlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Demir (2022), annelerin okuma motivasyon düzeyinin babaların okuma motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, Gambrell (1996) aile okuryazarlığı çalışmalarının okuma miktarı ve kalitesini artırdığı sonucuna ulaşarak ailenin okumaya verdiği öneme dikkat çekmiştir. Benzer bir sonuç olarak Park ve Kim (2015) anne okuma motivasyonunun ev okur-yazarlık ortamını önemli ölçüde etkilediğini tespit etmişlerdir. Tüm bu sonuçlardan farklı olarak Aydemir ve Öztürk (2013) anne ve babaların bireysel olarak kitap okumalarının öğrencilerin okuma motivasyonunda anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kuş (2019) ise ebeveynlerin okuma motivasyonlarının çocukların okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin okuma alışkanlıklarının çocukların motivasyonları üzerinde rol oynadığı, Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme teorisi çerçevesinde ele alınabilir (Vygotsky, 1978).

3- Bulgular, kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, okuma motivasyonunda cinsiyet farklılıklarının yaygın olduğunu ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Johnston ve Logan, 2009; Chiu ve McBride-Chang, 2006). Araştırmalar, kız öğrencilerin daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olmasını, onların sosyalizasyon süreçlerinde okuma alışkanlıklarına daha fazla önem verilmesine ve dil gelişimi konusundaki

üstünlüklerine bağlamaktadır (OECD, 2015). Erkek öğrencilerde okuma motivasyonunun düşük olması ise daha çok okuma materyallerinin ilgilerini çekmemesiyle ilişkilendirilmektedir (Clark ve Rumbold, 2006; Ellsworth, McKenna ve Kear, 1995). Bu sonuç, erkek öğrenciler için daha cazip ve ilgi çekici okuma materyalleri oluşturma ihtiyacını ortaya koymaktadır. Yıldız (2012) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin dışsal motivasyonunu, erkek öğrencilerden daha yüksek bulmuştur. Ataş (2015) kızların okumaya verdiği değer ve okuma motivasyonunu, Katrancı (2015) kız öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bağrıyanık (2018) öğrencilerin içsel-dışsal motivasyon alt boyutlarının ve genel motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Kızgın (2019) kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kuş (2019) ise kız ve erkek öğrencilerin içsel ve dışsal okuma motivasyon düzeylerini benzer olarak bulmuştur. Wigfield ve Guthrie (1997) yaptıkları çalışma sonucunda okuma motivasyonunun bazı boyutlarında kızların motivasyonlarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşımlardır. Karaman ve Mutluer (2023); Türkben ve Gündeğer de (2021) yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin motivasyon düzeylerini yüksek bulmuşlardır. Cloer ve Dalton (1999) ise 2. ve Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. 2. ve 4. sınıf seviyelerinin ikisinde de kız öğrencilerin okuma motivasyonları ve okumaya verdikleri değer daha yüksek çıkmıştır. Marinak ve Gambrell (2010) erkeklerin okumaya kızlardan daha az değer verdikleri sonucuna ulaşımlardır.

4- Çalışmanın bir diğer bulgusu, kardeş sayısının ve okul öncesi eğitimin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Kardeş sayısının motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen bazı çalışmalar, kaynakların dağılımı teorisi kapsamında kardeş sayısının akademik başarı üzerinde dolaylı etkileri olabileceğini savunmaktadır (Downey, 2001). Ancak bu çalışmada, kardeş sayısının motivasyon üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Okul öncesi eğitim alma değişkeninin okuma motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik sonuçların anlamsız bulunması, bu eğitimin uzun vadeli etkilerinin göz ardı edilmesi ile açıklanabilir (Sylva ve diğerleri, 2004). Ancak okul öncesi dönemde okuma kültürünün desteklenmesi, uzun vadede okuma motivasyonu üzerinde pozitif etkiler

yaratabilmektedir (Dickinson ve Tabors, 2001). Bulduğumuz sonuçtan farklı olarak Karaman ve Mutluer (2023) okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre okuma motivasyonu yönünden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır

5- Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrencilerinin okuma motivasyonunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen eğitiminin mesleki yeterlilik üzerindeki etkisini destekleyen çalışmalara uygundur (Darling-Hammond, 2000; Shulman, 1987).

Öğretmenlerin nitelikli eğitim alması, öğrencilere uygulanan okuma etkinliklerinin kalitesini artırarak motivasyonu doğrudan etkileyebilmektedir (Pressley, 2006). Öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve okulların bulunduğu bölgelerin hizmet alanları ise motivasyon üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

6- Bulgular, annelerin yaşları ve eğitim düzeylerinin çocukların okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Özellikle, daha genç yaş grubundaki ve daha düşük eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, annelerin eğitime yönelik tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmaları desteklemektedir (Davis-Kean, 2005; Sénéchal, 2006).

Benzer şekilde, babaların eğitim durumlarının da öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça motivasyonun azalması, ailelerin akademik baskıyı ön planda tutarak çocuklarda okuma isteğini sınırlamasına bağlanabilir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Karaman ve Mutluer (2023); Katrancı (2015) ise anne-baba öğrenim düzeyinin kitap okuma motivasyonu üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Demir (2022) ise yaptığı çalışmasında babaların eğitim durumları ele alındığında ilkokul mezunu babalar ile üniversite mezunu babalar arasında üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Kuş da (2019) ebeveynlerin yaşının öğrencilerin hem içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde hem de genel motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

7- Çalışma sonuçlarına göre, ailenin ekonomik gelir düzeyi öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Orta gelir düzeyindeki

ailelerin çocuklarının okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bradley ve Corwyn (2002), ekonomik durumun çocukların eğitimsel fırsatları üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Gelir düzeyi düşük ailelerde kaynakların sınırlı olması okuma motivasyonunu etkileyebilirken, yüksek gelir gruplarında okuma etkinliklerinin alternatif etkinliklerle rekabet ettiği belirtilmiştir (Evans, Kelley, Sikora, ve Treiman, 2010). Aile gelir düzeyi arttıkça okuma motivasyonu puan ortalamaları düşmektedir. Ataş da (2015) okuma motivasyonunun sosyo ekonomik düzeyden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Baker ve Wigfield (1999) okuma motivasyonlarının aile geliriyle ilgili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

8- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumunun öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Okumanın alışkanlık hâline gelmesinde motivasyon çok önemli bir kavramdır. Çalışmanın bu kısmında okumanın alışkanlık haline gelmesini destekleyecek önerilere yer verilecektir.

1- Birey ve aileler okuma konusunda bilinçlendirilerek ortak hareket etmeli ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere okul içinde ve dışında yer verilmelidir.

2- Okul hayatının ilk yıllarında yüksek olan okuma motivasyonu sınıf seviyesi arttıkça azalmaktadır. Öğrencilerin azalan motivasyonlarını arttırmak amacıyla Türkçe ders saatlerinde bağımsız bir ders saati olarak okumaya yer verilmesi bunun kitap okuma atölyeleri gibi etkinliklerle zenginleştirilerek yapılması motivasyonu artıran bir yaklaşım olacaktır.

3- İlkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okuma motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilere ilgilerini ölçen testler yapılarak okuma motivasyonunu artırmaya yönelik sınıf ortamları yaratılmalıdır. Öğrenciye kitap seçme, istediği kitabı okuma fırsatı tanınmalıdır. Testlerin sonuçlarına göre sınıf kitaplıkları yeniden revize edilebilir. Kitap imza günleri, kitap fuarlarına geziler, kitap yazma atölyeleri düzenlenebilir. Okuduğu kitabı resmetme, drama gibi etkinliklerle okuma dersi zenginleştirilebilir.

4-Kitaplar denilince ilk aklımıza gelen yer şüphesiz kütüphanelerdir. Kütüphaneleri belli bir program dâhilinde ziyaret etmek öğrencilerin alışkanlık kazanması açısından faydalı olacaktır.

5- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları en çok öğretmenlerinden sonra sırasıyla anne ve babalarından etkilenmektedirler. Bu yüzden okulda öğretmen, evde ise aileler çocuklarına rol model olmalıdırlar. Aileler evde sınıf kitaplığı oluşturma konusunda istekli olmalıdırlar. Ayrıca aile okuma saatlerinin gerçekleştirilmesi okumayı pekiştirici bir etkinlik olacaktır.

6- Okuma alışkanlığını artırmak için aile ve öğretmenler iş birliği içinde olmalıdırlar.

7-Eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin öğrencilerinin okuma motivasyonları, diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle ilkokul öğretmenlerine okuma, okuma stratejileri konusunda hizmet içi eğitimler verilerek bunları eğitim sürecine entegre etmeleri teşvik edilebilir.

8- Okullarda çocukların okuma alışkanlığı kazanması amacıyla ebeveynlere yönelik eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

9-Öğrencilerin kendi aralarında kitap alışverişinde bulunmalarını ve okudukları kitaplar üzerine konuşmalarını sağlamak onları okumaya motive edip aktif okuyucular olmalarını sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde isteklendirme. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arı, R. ve Üre, Ö. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (2.bs.). Mikro Yayınları.
- Ataş, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi (Tez No.381097) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağrıyanık, E. ve Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *Biruni Üniversitesi Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 1-11.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bozkurt, A. ve Memiş, M. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 47-160.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonunu ve okuma tutumuna etkisi* (Tez No.604419) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi ]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Çankal, A.O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Tez No.517359) [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi] .YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 331–362. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1)
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Cloer, T. & Dalton, S. R. (1999). Gender and grade differences in motivation to read. *American reading forum yearbook online*. [https://www.fd.appstate.edu/arfonline/99\\_arfyearbook/pdf/14\\_cloerrevised\\_99.pdf](https://www.fd.appstate.edu/arfonline/99_arfyearbook/pdf/14_cloerrevised_99.pdf).
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin çocuk karnesi*. <https://www.cocukvakfi.org.tr/raporlar/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Plenum Press*.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist, 26*(3-4), 325-346.
- Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 2/1 2013 s. 84-114*,
- Demir , E.(2022). *Ebeveyn okuma motivasyonunun ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi] .YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Brookes Publishing.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist, 56*(6–7), 497–504. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.6-7.497>
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 16-40.
- Edmunds, K. M, & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher, 59*(5), 414-421.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(2), 297-313. <https://doi.org/10.16916/aded.387462>
- Eroğlu, F. (1998). *Davranış bilimleri* (4. bs.). Beta Yayınları.

- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171–197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, Vol.50 no.1 14-25
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3)
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Hoa, L., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- İşçi, M. (1999) *Davranış bilimleri* (2.bs.) Der Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekişik Yayınları.

- Karaman, H. ve Mutluer S. E. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuma ve yazma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 1075-1091.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, Volume 00 DOI:10.1111/1467-9817.12284
- Kaya T. , D. , ve Doğan, B.(2020). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim* 1 (45), 203. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8716>
- Kızılgın A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisi* (Tez No. 548802) [Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koca, C. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlamasına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *International Journal Of Social Science*(6). 373-393. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1956>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Kuş, M. (2019). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ebeveynlerinin okuma motivasyonlarıyla karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>

- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- MEB. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Morrow, L. M. (1996). Motivating reading and writing in diverse classrooms: Social and physical contexts in a literature-based program. *National Reading Research Center*, 6(1), 1-28.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- OECD. (2015). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education* (Vol. 1). OECD Publishing.
- Okur, B. , (2017). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No.469624) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, E. & Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 3(21), 1105-1116.
- Park, C. H., & Kim, G. S. (2015). The influence of the reading motivation of mothers with three to five year old children on the home literacy environment. *Family and Environment Research*, 53(2), 119-130. <http://dx.doi.org/10.6115/fer.2015.009>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.PISA.(2022) *Türkiye ön raporu*. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022-turkiye-raporu-yayimlandi/icerik/11>

- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281–303) , Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10)
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması* (Tez No. 159466) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme eylem araştırması* (Tez No.279615) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report*. Institute of Education, University of London.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.

- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Tez No.525647) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888.
- Türkçe Sözlük (2009). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ülger, D. K. (2015). Motivasyon ve model alma kavramlarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına etkisi: Ankara örneği. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 18-43.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ünal, F.T. ve Yiğit A.(2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin görüş ve tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.

- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013a). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*,38(168), 260-271.
- Yıldız, M. (2013b). Okuma kültürü ve eğitimi. In A. F. Özer (Ed.), *Okuma eğitimi* (pp. 25–43). Pegem Akademi.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 348- 359.

**EKLER****Ek 1. Uygulama İzin Yazısı**

T.C.  
MENTEŞE KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-11825647-605.01-87504883  
Konu : Deniz KONUK'un Araştırma İzni

19.10.2023

MENTEŞE KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü )

İlgi: Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 18/10/2023 tarihli ve 87451879 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 2143114002 numaralı öğrencisi Deniz KONUK'un "İlkokul 4 Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerinin Ve Velilerin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Güz Ve Bahar Yarı Yıllarında Müdürlüğümüze bağlı Menteşe ilçesinde devlet ilkokullarındaki 4. sınıf öğrencilerine, öğretmenlerine, velilere ilgili ölçekleri uygulayabilmesi talebi ile ilgili yazı ve ekleri incelenmiş olup;

2023-2024 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, denetimi İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum müdürünün uygun gördüğü bir (1) ders saatlik zaman diliminde, gönüllülük esasına göre, Müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş ölçeklerin kullanılması ve sonuç raporunun çalışmanın bitimini takip eden 30 (otuz) gün içerisinde CD ile Müdürlüğümüze teslim edilmesi koşuluyla uygun görüldüğüne ilişkin 17/10/2023 tarihli ve 87354706 sayılı Valilik Makamı Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Ali Kaan KUTLU  
Müdür a.  
İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek: Valilik Onayı ve ekleri

Dağıtım:  
Tüm Okul ve Kurum Müdürlükleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Adres : Emir beyazid mh.Dr. baki ünlü cad.no.5 Menteşe / Muğla Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: Medine Melis Özdemir (Memur) Unvan : Memur  
Telefon No : 0 (252) 280 50 23 E-Posta: [mentese48\\_strateji@meb.gov.tr](mailto:mentese48_strateji@meb.gov.tr) İnternet Adresi: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) Faks: \_\_\_\_\_  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)  
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ed1c-8633-3e94-86f3-4b49 kodu ile teyit edilebilir.



## Ek 2. Yetişkin Okuma Motivasyon İzin Yazısı



Kime: Siz

Yanıtla Tümünü yanıtla İlet 12.07.2022 Salı 14:59

Hocam kullanabilirsiniz. Eğer ölçüğe ulaşamıyorsanız Mustafa Yıldız Hoca'dan talep edebilirsiniz.

saygılarımla

Kasım Yıldırım, Ph.D.  
Muğla Sıtkı Koçman University  
Education Faculty

To: Kasım YILDIRIM

Subject: Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği

Sayın hocam , Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümünde Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda izniniz olursa sizin ve Mustafa YILDIZ , Seyit ATEŞ , Çetin ÇETİNKAYA' nın Türkiye' ye uyarlanmış olduğu Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği' ni kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

### Ek 3. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Belirleme Ölçeği

Öğrencinin Adı Soyadı:

Okul No:

#### İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonunu Belirleme Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu ölçek sizlerin okuma motivasyonunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümde ölçek maddelerine yer verilmiştir. Ölçek maddelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı yoktur. Ölçeğe vermiş olduğunuz yanıtlar bu çalışma için kullanılacak ve tüm bilgiler saklı tutulacaktır. Çalışma gönüllülük esasına dayanır. İstenmediği takdirde uygulamaya yarım bırakılabilir. Araştırmanın sonuçları istenirse çalışma tamamlandığında paylaşılacaktır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyup maddede yazanlara katılma durumunuzu işaretleyerek (X) belirtiniz. Katılma durumunuzu "0" ile "4" puan arasında işaretleyiniz. Hiç Katılmıyorsanız (0) sıfır işaretleyebilirsiniz. Maddelerdeki ifadelerle katılma durumunuzun artmasına göre (1), (2) ve (3) işaretleyebilirsiniz, maddedeki ifadeye Kesinlikle Katılıyorsanız (4) dördü işaretleyebilirsiniz.

Ölçeğe göstermiş olduğunuz katkı ve ilginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Deniz KONUK

MSKÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

#### Ölçeğin nasıl doldurulacağına yönelik örnekler

	Madde	Hiç Katılmıyorum	(1)	(2)	(3)	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Okumayı çok seviyorum	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	En iyi arkadaşım kitaplar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	İzlediğim filmin bitmesini isterim	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

#### A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : 1 ( ) Kız 2 ( ) Erkek
2. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu: 1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır

B. OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Madde	Hiç Katılmıyorum	(1)	(2)	(3)	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Arkadaşımdan daha iyi okumak için okuma çalışmaları yaparım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Karnemde yazan okuduğu kitap sayısı arkadaşlarımdan fazla olmalıdır.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Sınıfta başarılı bir öğrenci olarak bahsedilmek için okuma çalışmaları yaparım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Okuma yarışmalarında birinciliği elde edebilmek için okurum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Arkadaşımdan okudukları kitapları bana önermesini isterim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Arkadaşımdan okuduğu kitapları ödünç alırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Arkadaşıma sesli olarak kitap okumayı severim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Kendimde olmayan kitapları okumak için kütüphaneye giderim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Yeni basılan kitapları incelemek için kitap fuarlarını gezmek isterim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Kendime okumak için en iyi ortamı sağlarım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Okuduğum kitaplarda başkalarının fark etmediği ayrıntıları fark ederim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Kitap okurken zamanın nasıl geçtiğini farkında olmam.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Okumamın iyi olduğunu düşünürüm.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Yeni çıkan kitapları takip ederim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Kitap okumanın önemini arkadaşlarıma anlatırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Niçin okuduğumun farkındayım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Zorunda kalmadıkça kitap okumam.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Öğretmenim kitap okumamı söylediği için okurum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Kitap seçiminde sayfa sayısı benim için önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Arkadaşımdan okuduğu için okurum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Ailemi mutlu etmek için okurum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Arkadaşımdan kitap tavsiyesi için benim fikrimi alırlar.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
23. En iyi arkadaşlarımdan birinin kitap olduğunu düşünürüm.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Okuma yapmam için gereken süreyi ailem söyler.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Ailemden ödül almak için okurum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

## Ek 4. Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği ( Öğretmenler İçin )

### YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

#### Değerli Öğretmenler,

Bu ölçek sizlerin okuma motivasyonunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümde ölçek maddelerine yer verilmiştir. Ölçek maddelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı yoktur. Ölçeğe vermiş olduğunuz yanıtlar bu çalışma için kullanılacak ve tüm bilgiler saklı tutulacaktır. Çalışma gönüllülük esasına dayanır. Araştırmanın sonuçları istenirse çalışma tamamlanmış paylaşılabilecektir. Her bir maddeyi okuyarak lütfen kendiniz için en uygun olana karar verip ölçekten bir rakam seçerek işaretleyin. Ölçekteki rakamlarda "0" sıfır maddeye kesinlikle katılmadığınızı belirtirken "4" kesinlikle katıldığınızı belirtir. Bu nedenle "0" sıfırdan "4" dörde doğru maddelerin katılım derecesi artmaktadır. Katılımınız için teşekkürler.

Deniz KONUK

MSKÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

#### A) KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet : 1 ( ) Kadın 2 ( ) Erkek

Görev Süreniz: 1 ( ) 1-5 2 ( ) 6-10 3 ( ) 11-15 4 ( ) 16-20 5 ( ) 20 ve üstü

Mezun Olduğunuz Lisans Programı: 1 ( ) Eğitim Fakültesi 2 ( ) Diğer Fakülteler

Okulunuzun bulunduğu hizmet alanı : 1 ( ) 1. Hizmet Alanı

2 ( ) 3. Hizmet Alanı

3 ( ) 4. Hizmet Alanı

4 ( ) 5. Hizmet Alanı

5 ( ) 6. Hizmet Alanı

## B. YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Madde	Kesimlikle Katılmıyorum	1	2	Kesimlikle Katılmıyorum
1. Bir kitap veya makale ilgi çekiciyse, ne kadar zor okuduğu umrumda olmaz.	(0)	(1)	(2)	(3)
2. Okuma olmasaydı hayatım anlamsız olmazdı.	(0)	(1)	(2)	(3)
3. Bazen arkadaşlarım ne kadar çok okuduğuma şaşırırlar.	(0)	(1)	(2)	(3)
4. Arkadaşlarım ve ben, özellikle hoşumuza giden kitap ve makaleleri değiş tokuş etmekten zevk alırız.	(0)	(1)	(2)	(3)
5. Benim için okumaya vakit ayırmak önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
6. Diğer etkinliklerle kıyaslırsak okuma benim için önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
7. Eğer okuduğum materyaldeki bilgiler bana daha sonra lazım olacaksa, bunların lazım olacağı zamandan çok önce okumayı bitiririm.	(0)	(1)	(2)	(3)
8. İş performansım okuma etkililiğimin bir göstergesidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
9. Okuyarak diğer insanlara iyi örnek olurum.	(0)	(1)	(2)	(3)
10. Hızlı okurum.	(0)	(1)	(2)	(3)
11. Okumak hayatımı daha anlamlı kılar.	(0)	(1)	(2)	(3)
12. Benim için okuduklarımdan edindiğim bilgiler hakkında övgü almak önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
13. Okuduklarım hakkında başkalarının bana soru sorması hoşuma gider çünkü bu sayede bilgimi gösterebilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)
14. Benim için diğer insanların ne kadar çok okuduğum hakkında yorum yapması önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
15. Zor, düşündürücü kitap ve makaleleri severim.	(0)	(1)	(2)	(3)
16. İşim için gerekli tüm okumaları tamamlarım.	(0)	(1)	(2)	(3)
17. Zor kitap ve makaleleri anlayabildiğimden eminim.	(0)	(1)	(2)	(3)
18. İyi bir okuyucuyumdur.	(0)	(1)	(2)	(3)
19. İş performansımı geliştirmek için okurum.	(0)	(1)	(2)	(3)

## Ek 5. Yetişkin Okuma Motivasyon Ölçeği (Ebeveynler İçin)

Öğrencinizin Adı Soyadı :

Okul No:

### YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

#### Değerli Ebeveynler,

Bu ölçek sizlerin okuma motivasyonunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümde ölçek maddelerine yer verilmiştir. Ölçek maddelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı yoktur. Ölçeğe vermiş olduğunuz yanıtlar bu çalışma için kullanılacak ve tüm bilgiler saklı tutulacaktır. Çalışma gönüllülük esasına dayanır. Araştırmanın sonuçları istenirse çalışma tamamlanmışta paylaşılabilecektir. Katılma durumunuzu "0" ile "4" puan arasında işaretleyiniz. Kesinlikle Katılmıyorsanız (0) sıfır işaretleyebilirsiniz. Maddelerdeki ifadelerle katılma durumunuzun artmasına göre (1), (2) ve (3) işaretleyebilirsiniz, maddedeki ifadeye Kesinlikle Katılmıyorsanız (4) dördü işaretleyebilirsiniz.

Ölçeğe göstermiş olduğunuz katkı ve ilginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Deniz KONUK

MSKÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

#### A) KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocuğunuza Yakınlık Dereceniz : 1 ( ) Anne 2 ( ) Baba

Yaşınız : 1 ( ) 25-30 2 ( ) 31-35 3 ( ) 36-40 4 ( ) 41 ve üstü

Eğitim Durumunuz : 1 ( ) Okur yazar değil

2 ( ) Okur yazar

3 ( ) İlkokul Mezunu

4 ( ) Ortaokul Mezunu

5 ( ) Lise Mezunu

6 ( ) Lisans

7 ( ) Lisans Üstü

Aylık Geliriniz : 1 ( ) Yok 2 ( ) 0 - 15.000 3 ( ) 15.001 - 30.000

4 ( ) 30.001 - 45.000 5 ( ) 45.001 ve üstü

Ailenin Aylık Toplam Geliri : 1 ( ) Yok 2 ( ) 0 - 15.000 3 ( ) 15.001 - 30.000

4 ( ) 30.001 - 45.000 5 ( ) 45.001 ve üstü

Evlilik Durumunuz : 1 ( ) Evli 2 ( ) Boşanmış 3 ( ) Ayrı yaşıyor 4 ( ) Eşim vefat etti

Ailedeki Çocuk Sayısı : 1 ( ) 1 2 ( ) 2 3 ( ) 3 ve üstü

## B. YETİŞKİN OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Madde	Kesimlikle Katılmıyorum	1	2	Kesimlikle Katılmıyorum
1. Bir kitap veya makale ilgi çekiciyse, ne kadar zor okuduğu umrumda olmaz.	(0)	(1)	(2)	(3)
2. Okuma olmasaydı hayatım anlamı olmazdı.	(0)	(1)	(2)	(3)
3. Bazen arkadaşlarım ne kadar çok okuduğuma şaşırırlar.	(0)	(1)	(2)	(3)
4. Arkadaşlarım ve ben, özellikle hoşumuza giden kitap ve makaleleri değiş tokuş etmekten zevk alırız.	(0)	(1)	(2)	(3)
5. Benim için okumaya vakit ayırmak önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
6. Diğer etkinliklerle kıyaslırsak okuma benim için önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
7. Eğer okuduğum materyaldeki bilgiler bana daha sonra lazım olacaksa, bunların lazım olacağı zamandan çok önce okumayı bitiririm.	(0)	(1)	(2)	(3)
8. İş performansım okuma etkililiğimin bir göstergesidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
9. Okuyarak diğer insanlara iyi örnek olurum.	(0)	(1)	(2)	(3)
10. Hızlı okurum.	(0)	(1)	(2)	(3)
11. Okumak hayatımı daha anlamlı kılar.	(0)	(1)	(2)	(3)
12. Benim için okuduklarımdan edindiğim bilgiler hakkında övgü almak önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
13. Okuduklarım hakkında başkalarının bana soru sorması hoşuma gider çünkü bu sayede bilgimi gösterebilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)
14. Benim için diğer insanların ne kadar çok okuduğum hakkında yorum yapması önemlidir.	(0)	(1)	(2)	(3)
15. Zor, düşündürücü kitap ve makaleleri severim.	(0)	(1)	(2)	(3)
16. İşim için gerekli tüm okumaları tamamlarım.	(0)	(1)	(2)	(3)
17. Zor kitap ve makaleleri anlayabildiğimden eminim.	(0)	(1)	(2)	(3)
18. İyi bir okuyucuyumdur.	(0)	(1)	(2)	(3)
19. İş performansımı geliştirmek için okurum.	(0)	(1)	(2)	(3)