

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**



**ÖĞRENCİLERİN OKUMA MOTİVASYONLARI
İLE OKUMA TUTUM VE ALIŞKANLIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümmühan GÜZEL

Danışman: Doç. Dr. Serdar YAVUZ

Elazığ, 2020

ONAY SAYFASI

T.C.

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Ümmühan GÜZEL'in Doç. Dr. Serdar Yavuz danışmanlığında hazırlamış olduğu "Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: İmza

1:

2:

3:

4 :

5:

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Serdar YAVUZ danışmanlığında hazırlamış olduğum "Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)
Ümmühan GÜZEL
20.7.2020

ÖN SÖZ

İnsanın sahip olduğu çeşitli dilsel becerilerden biri olan okuma, eğitim sonucunda edinilen ve zamanla geliştirilmesi mümkün olan bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde, bireylerde tetikleyici güç olan motivasyon kavramına ihtiyaç vardır. İçsel ve dışsal olarak iki bölümden oluşan motivasyon süreci sonucunda birey eyleme ya da mevcut duruma karşı bir tutum geliştirir. Geliştirdiği bu tutumun olumlu olması ile davranışın devam etmesi sağlanır ve zaman içerisinde sürdürülmesi ile alışkanlık halini alır. Biz de bu çalışmamızda hem “motivasyon” hem “tutum” hem de “alışkanlık” kavramlarına dikkat çekerek bu üç kavram üzerinden okuma yetisini ele almak istedik. Bu üç kavramın önemini de toplumun gelecekteki şekillendiricisi olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiğimiz araştırmamız sonucunda vermeye çalıştık. Umuyoruz ki bilime bir miktar da olsa fayda sağlayabilmiş olalım.

Bu süreçte yardımlarını esirgemeyerek engin bilgileri ile yolumu aydınlatan kıymetli danışmamanım Doç. Dr. Serdar YAVUZ’a, çalışmanın her aşamasında hiçbir sorumu karşılıksız bırakmayan ve istatistik analizleri doğru bir şekilde gerçekleştirmemi sağlayan Doç. Dr. Sezgin DEMİR’e ve Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ZİNCİRLİ’ye, süreç boyunca benimle birlikte ilerleyen ablam Öğr. Gör. Gülhan Gök’e, beni yetiştiren bütün öğretmenlerime, iyi bir eğitim alabilmem için ellerinden gelen her şeyi yapan anne ve babama, yüksek lisans tezime destek veren ve çalışmada katkısı bulunan herkese teşekkür ederim.

Araştırma sahamızı oluşturan ve verilerin ortaya çıkmasını sağlayan Diyarbakır ili merkezindeki Bağlar ilçesinde bulunan Alatosun Ortaokulu, Çelebi Eser Ortaokulu, İMKB Karacadağ Ortaokulu, Nuri Zekiye Has Ortaokulu, Serap Güzeli Şehit Cengiz Topel Ortaokulu ve Bağcılar İmam Hatip Ortaokulu; Kayapınar ilçesinde bulunan Evliya Çelebi Ortaokulu, Vali Ahmet Cemil Serhadlı Ortaokulu, İMKB Hattat Hamid Aytaç Ortaokulu ve Mevlana Ortaokulu; Sur ilçesinde bulunan Çarklı Fabrika Ortaokulu ve Yenişehir ilçesinde bulunan Hantepe Ortaokulu, İnönü Ortaokulu ve Ali Emiri Ortaokulu müdürlerine, müdür yardımcılara, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Elazığ, 2020

Ümmühan GÜZEL

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki

Ümmühan GÜZEL

**Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Elazığ–2020, Sayfa: xvi+ 153**

Bireyler, iletişimlerini gerçekleştirebilmek için çeşitli yöntemlere başvururlar. Bu yöntemler içerisinde şekiller ve semboller de bulunmaktadır. Sembollere yüklenen anlamlar sonucunda yazı ve okuma oluşmuştur. İnsanlara verilmiş olan 4 temel dil becerilerinden biri olan okuma, ancak belli bir eğitim sonucunda edinilebilir. Edinilen okuma becerisinin sürekliliğinin sağlanması ise olumlu bir içsel ve dışsal motivasyona; okuma faaliyetine ve okuma kitaplarına yönelik olumlu bir tutumun geliştirilmesine bağlıdır. Okumaya yönelik olumlu motivasyon ve olumlu tutum sonucunda birey tarafından eylem, zamanla süreklilik kazanır ve alışkanlık haline getirilmiş olur. Okuma motivasyonu ve okuma tutum ve alışkanlığı küçük yaşlardan itibaren kazanılması gereken bir yetidir. Bu süreçte de ebeveynlerin, öğretmenlerin, arkadaş çevresinin ve okul yaşamının etkisi büyüktür. Bu araştırmayla da ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki durumunu çeşitli değişkenleri de dikkate alarak belirleyebilmek amaçlanmıştır.

Araştırma, nicel yaklaşımda ilişkisel tarama modelinde bir tarama araştırmasıdır. Araştırmada uygun olan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 1347 ortaokul öğrencisine Kişisel Bilgi Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi sürecinde değişken olarak öğrencilerin cinsiyet, sınıf,

anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitimi alma, kardeş sayısı, günlük kitap okuma, günlük kitap okuma süresi, günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde kitaplık olması durumu ve günlük sokakta oynama süresi kullanılmıştır. Verilerin analizinde bir paket programda yararlanılmıştır. Her bir ölçeğe normallik testi uygulanmış ve verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için parametrik olan t testi ve ANOVA testlerinden uygun olanı seçilerek veriler analiz edilmiştir. Anova analizinde Levene testi sonucu homojen olan gruplar için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede Scheffe; homojen olmayan gruplar için ise Games Howell testinden yararlanılmıştır. Ayrıca iki ölçeğin ve ölçek alt boyutlarının birbiriyle ilişki düzeyini analiz etmek için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları arasındaki yordayıcılık ilişkisinin tespitinde basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılmış ve alan yazından hareketle yorumlanarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Analizler sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okuma tutum ve alışkanlıklarının cinsiyet, sınıf, baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitimi alma, kardeş sayısı, günlük kitap okuma, günlük kitap okuma süresi, günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde kitaplık olması durumu ve günlük sokakta oynama süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Anne eğitim düzeyi değişkeninde ise Okuma Motivasyonu Ölçeği'nde anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Korelasyon analizi sonucunda ise ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Okuma Becerisi, Okuma Motivasyonu, Okuma Tutumu, Okuma Alışkanlığı.

ABSTRACT

Master Thesis

The Relationship Between Students' Reading Motivations and Reading Attitudes and Habits

Ümmühan GÜZEL

**Fırat University
Institution of Education Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Language Education Discipline
Elazığ- 2020; Page: xvi+153**

Individuals use various methods to communicate. These methods include shapes and symbols. As a result of the meanings attributed to the symbols, writing and reading occurred. Reading, which is one of the 4 basic language skills given to people, can only be obtained as a result of a certain education. Ensuring the continuity of the reading skill gained a positive internal and external motivation; It depends on the development of a positive attitude towards reading activity and reading books. As a result of the positive motivation and positive attitude towards reading, the action gains continuity and becomes a habit by the individual. Reading motivation and reading attitude and habit is an ability to be gained from a young age. In this process, the impact of parents, teachers, friends and school life is great. With this study, it was aimed to determine the relationship between middle school students' reading motivations and reading attitudes and habits by considering various variables.

The research is a survey research in relational screening model in quantitative approach. Relational screening model, one of the general screening models, was used in the study. Personal Information Form, Reading Motivation Scale, and Reading Attitude and Habit Scale were applied to 1347 secondary school students at the 5th, 6th, 7th and 8th grades determined by stratified random sampling method to collect research data. The variables of the analysis of the data are gender, class, mother education level, father education level, pre-school education, number of siblings, daily book reading, daily book

reading time, daily computer, tablet and similar usage time, daily television viewing time, at home availability of a library and daily street playing time was used. A package program was used in the analysis of the data. The normality test was applied to each scale and since the responses showed normal distribution, the data were analyzed by selecting the appropriate t-test and ANOVA tests, which are parametric. In the analysis of Anova, Scheffe determined in which groups the significant difference was found for the homogenous groups as a result of Levene test; The Games Howell test was used for non-homogeneous groups. In addition, correlation analysis was carried out to analyze the relationship between the two scales and the sub-dimensions of the scale. In addition, simple linear regression analysis was used to determine the relationship between students' reading motivations and reading attitudes and habits. The data obtained as a result of the analyzes were tabulated and various suggestions were made by interpreting from the literature.

As a result of the analysis, the reading motivation and reading attitudes and habits of the students, gender, class, father education level, pre-school education, number of siblings, daily book reading, daily book reading time, daily computer, tablet and similar usage time, daily television watching time, at home There were significant differences between the availability of a library and the daily street playing time variables. In the mother education level variable, no significant difference was found in the Reading Motivation Scale. As a result of the correlation analysis, it was observed that there was a positive and moderate relationship between middle school students' reading motivations and reading attitudes and habits. In addition, it was determined that the level of reading motivation of students was a significant predictor of attitude and habit towards reading.

Key Words: Turkish Education, Reading Skills, Reading Motivation, Reading Attitude, Reading Habit.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	i
BEYANNAME	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	7
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.7. Tanımlar	10

İKİNCİ BÖLÜM

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Dil	12
2.1.1. Dil Becerileri	13
2.1.2. Dinleme / İzleme	16
2.1.3. Konuşma	18

2.1.4. Yazma	20
2.1.5. Okuma	21
2.2. Okuma	23
2.2.1. Okuma Nedir?	24
2.2.2. Okuma Becerisinin Geliştirilmesinin Önemi	25
2.2.3. Okuma Sürecinde Etkili Olan Temel Faktörler	27
2.2.3.1. Okumanın Fiziksel Unsurları	28
2.2.3.1.1. Göz Kasları	29
2.2.3.1.2. Netlik Alanı (Aktif Görme Alanı)	29
2.2.3.1.3. Netlik Açısı	30
2.2.3.1.4. Okuma Mesafesi	30
2.2.3.2. Okumanın Zihinsel Yönü	31
2.2.3.3. Okumanın Toplumsal Yönü	31
2.2.4. Okuma Yöntem ve Teknikleri	31
2.2.4.1. Sesli Okuma	33
2.2.4.2. Sessiz Okuma	33
2.2.4.3. Serbest Okuma	33
2.2.4.4. Göz Atarak Okuma	34
2.2.4.5. Tartışarak Okuma	34
2.2.4.6. Ekran Okuma	34
2.2.4.7. Şiir Okuma	34
2.2.4.8. Özetleyerek Okuma	34
2.2.4.9. Not Alarak Okuma	35
2.2.4.10. İşaretleyerek Okuma	35
2.2.4.11. Tahmin Ederek Okuma	35
2.2.4.12. Soru Sorarak Okuma	36

2.2.4.13. Söz Korosu	36
2.2.4.14. Okuma Tiyatrosu	36
2.2.4.15. Eleştirel Okuma	36
2.3. Motivasyon	37
2.3.1. Motivasyon Türleri	38
2.3.1.1. İçsel Motivasyon	39
2.3.1.2. Dışsal Motivasyon	40
2.3.2. Okuma Motivasyonu	41
2.3.3. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler	42
2.3.4. Okumada Motivasyon ve Bilişsel Süreçler Arasındaki İlişki	44
2.3. Tutum	44
2.3.1. Tutumun Boyutları	45
2.3.2. Okumaya Yönelik Tutum	46
2.4. Alışkanlık	46
2.4.1. Okuma Alışkanlığı	47
2.4.2. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması	48
2.4.3. Okuma Alışkanlığının Faydaları	50
2.4.4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği	57
3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	58
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	59

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR	60
---------------------------------	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA	100
--------------------	------------

SONUÇ VE ÖNERİLER	118
--------------------------	------------

KAYNAKLAR	123
------------------	------------

EKLER	137
--------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	153
-----------------	------------



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Okuma Türlerine İlişkin Sınıflama	32
Tablo 2	Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Unsurlar	43
Tablo 3	Okul türlerinin evrendeki oranı	55
Tablo 4	Belirlenen tabakalar ve tabakalara göre okulların ve öğrencilerin dağılımı	56
Tablo 5	Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi değerleri	60
Tablo 6	Ölçek verilerinin dağılım değerleri	61
Tablo 7	Cinsiyet değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları	67
Tablo 8	Cinsiyet değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları	68
Tablo 9	Sınıf değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları	69
Tablo 10	Sınıf değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ölçeği ANOVA sonuçları	72
Tablo 11	Anne eğitimi durumu değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları	74
Tablo 12	Anne eğitimi durumu değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ANOVA sonuçları	75
Tablo 13	Baba eğitimi durumu değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları	76
Tablo 14	Baba eğitimi durumu değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ANOVA sonuçları	78
Tablo 15	Okul öncesi eğitimi alma değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları	79
Tablo 16	Okul öncesi eğitimi alma değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları	80
Tablo 17	Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları	81
Tablo 18	Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ANOVA sonuçları	82
Tablo 19	Günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları	83

Tablo 20 Günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları	84
Tablo 21 Günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları	85
Tablo 22 Günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları	86
Tablo 23 Günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları	87
Tablo 24 Günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları	89
Tablo 25 Günlük televizyon izleme süresi değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları	90
Tablo 26 Günlük televizyon izleme süresi değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ANOVA sonuçları	92
Tablo 27 Evde kitaplık bulunma durumu değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları	93
Tablo 28 Evde kitaplık bulunma durumu değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları	94
Tablo 29 Günlük sokakta oynama süresi değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları	95
Tablo 31 Günlük sokakta oynama süresi değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları	96
Tablo 32 Okuma Motivasyonu ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Arası Basit Doğrusal Korelasyon Sonucu	97
Tablo 32 Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutları ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Alt Boyutları Arası Çoklu Doğrusal Korelasyon Sonuçları	98
Tablo 33 Okuma motivasyonu ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlık düzeyleri arasındaki basit doğrusal regresyon analizi sonuçları	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Temel dil becerileri	14
Şekil 2	Dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın dağılımı	17
Şekil 3	Okumada görsel ve görsel olmayan süreçler	28
Şekil 4	Görme mesafesi	30
Şekil 5	Davranış süreci	37
Şekil 6	Bireylere okuma alışkanlığı kazandırma modeli (Gürçan, 1999, s. 229).	49
Şekil 7	Bireye okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkenler (Gürçan, 1999, s. 228).	52
Şekil 8	Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği frekans dağılım grafikleri	62
Şekil 9	Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği dal yaprak grafikleri	63
Şekil 10	Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği normal q – q grafikleri	64
Şekil 11	Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği detrended normal q – q grafikleri	65
Şekil 12	Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği kutu - çizgi grafikleri	66

EKLER LİSTESİ

Ek 1	Etik Kurul Onayı	137
Ek 2	Enstitü Onayı	139
Ek 3	Araştırma İzni Dilekçesi	140
Ek 4	Diyarbakır Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni	141
Ek 5	Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Kullanım İzni	144
Ek 6	Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin kullanım izni	145
Ek 7	Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.	146
Ek 9	Okuma Motivasyonu Ölçeği	148
Ek 10	Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	151
Ek 11	Orijinallik Raporu	152

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
akt.	: aktaran
çev.	: çeviren
dk.	: dakika
GH	: Games Howell
KMO	: Kaiser – Mayer – Olkin
KO	: Kareler ortalaması
KT	: kareler toplamı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
PISA	:Program for International Student Assesment / Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi
s.	: Sayfa
SD	: Serbestlik derecesi
SS	: Standart sapma
TV	: Televizyon
vb.	: Ve Benzeri / ve benzerleri
vs.	: Vesaire

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Çağlar boyunca insanlık, içinde bulunduğu mevcut şartları değiştirip, geliştirerek daha iyi bir ortamda yaşamak için çabalamıştır. Toplumların, gelişerek kendilerini bulundukları konumun çok daha ötesine taşımada okuma edimi daima önemli bir faktör olmuştur. Okumayı, sadece bir madde üzerindeki sembollerin anlamlandırması ile sınırlandırmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. İnsanlığın varoluşuyla başlatabileceğimiz okuma eylemi, özele indirgediğimizde Sümerlerin yazıyı icadıyla başlamıştır. Bilgilerin zaman içerisinde saklanabilmesi, birikmesi ve aktarılabilmesiyle ise okuma, yeni bir boyut kazanmıştır. Günümüzde, geçmişi bilerek kültürel değerleri şu anki nesle öğretmek ve gelecek nesillere iletmek, içinde yaşadığımız döneme uygun bireyler yetiştirmek ve geleceğe yön vererek bilgi ve becerisiyle bireyleri donatma amacı taşır hale gelmiştir (Şahin, 2011, s. 2). Günümüz çağdaş eğitim anlayışında da bireyin kendini geliştirmesi, yeni beceriler edinmesi, kültürel bir birey olması, yaratıcı zihinsel yapıya sahip olması, farklı düşüncelere karşı hoşgörülü olması beklenmektedir. Belirtilen kişilik özelliklerinin oluşarak bireyin kendini gerçekleştirme etkili bir şekilde edinilmiş olan dil becerilerine bağlıdır. Bu dil becerilerinin en temelinde ise okuma eylemi yatmaktadır. Okuma; insanların bir araya gelerek anlaşmaya vardıkları, özel sembollerin duyu organları aracılığıyla algılanıp beyin tarafından değerlendirilmesi işlemidir. Bu süreçte, vücudumuzda bulunan birden fazla merkez disipline dayalı bir iş birliği ile bir araya gelerek bir verim ortaya koyar (Yalçın, 2018, s. 119). Başarılı bir okuma sürecinin gerçekleşebilmesi için bireyin, okuduklarından doğru ve anlamlı sonuçlar çıkarması gerekmektedir. Bu bakımdan okuma; kelimeleri, cümleleri veya bir metni bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği olarak da ifade edilebilir (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 13). Okuma etkinliği yoluyla bireylerin, sadece okuma becerisi değil konuşma, dinleme ve yazma becerileri de gelişecektir. Etkili bir okuma sonucunda bilgi birikimi artan bireyin hayal gücü gelişerek birey, daha üretken bir yapıya sahip olacaktır.

Okuma eylemine dair edinilen bilgiler, etkileşimsel bir süreç olan okuma işinin tamamen bir sistem içerisinde oluştuğunu göstermektedir. Metinden anlam çıkararak, düşünceleri anlayıp yorumlamada okuma eylemini yapan kişinin zihin, hayal ve fiziki özellikleri etkili olmaktadır. Bu sistemli süreç içerisinde zihnin birçok noktası aktif olurken bireyin duygusal izlenimleri de süreci etkilemektedir (Kurudayıoğlu, 2011, s. 16). Bu sistemli sürecin verimli gerçekleşebilmesi ise bireyin okumaya karşı barındırdığı motivasyon ile mümkündür. Bireyler, bir eylemde yetenekli olduklarına inansalar bile bir amaçları yoksa o eylem ile meşgul olmak istememektedirler. Bireylerin okuma eylemi ile meşgul olabilmeleri, okumaya yönelik oluşturulacak amaç ve motivasyonlarına bağlıdır (Wigfield ve Guthrie, 1997, s. 421). Motivasyon; bireyin bir eyleme, duruma yönelik olarak sahip olduğu istek, arzu şeklinde ifade edilebilir. Son dönemde yapılan çalışmalar sonucunda, okuma ediminde motivasyonun önemi artarak devam etmektedir (Yıldız, 2013, s. 262). Bununla birlikte okumak zahmetli bir eylemdir ve çocuklar tarafından sıkıcı bulunabileceği için motivasyonu daha fazla gerekli kılmaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından yetersiz motivasyon; okuma başarısızlığında belirleyici bir sebep olarak düşünülmektedir (Ferrer, M. S. ve Soriano, M. M., 2017, s. 52). Çocukların okuma motivasyonlarının yükseltilebilmesi ile okumaya yönelik olumlu bir algı oluşturmaları sağlanabilir. Bu da okuma davranışının daha içten ve istekli gerçekleştirilerek davranıştan verim alınmasını ya da mevcut verimin artırılmasını sağlayacaktır.

Bu süreçte karşımıza “tutum” kavramı çıkmaktadır. Bireylerin okuma davranışı üzerinde etkili olan kavramlardan biri olan tutum, çocukların okumaya yönelik eylemleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Tutum; bireyin çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda, herhangi bir objeye yönelik olarak duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirerek şekillendiren, kısmen kalıcı olarak gerçekleşen eğilim şeklinde tanımlamıştır (Başaran ve Ateş, 2009, s. 77). Tutum, bireye atfedilir ve doğrudan gözlenemez. Bireyin davranışları gözlemlenerek davranışlarından dolayı öyle olduğu varsayılır ve psikolojik bir durumdur. Etkili bir eğitim – öğretim sürecinin gerçekleşmesi öğrencilerin okula, derslere, öğretmenlere ve diğer tüm eğitim – öğretim unsurlarına yönelik olumlu bir eğilim göstermelerine bağlıdır. Bu istendik davranış süreci içerisinde öğrencilere, okumaya karşı da olumlu bir bakış açısı kazandırılması beklenmektedir (Sallabaş, 2008, s. 147). Derse, öğretmene, okuma eylemine yönelik olumsuz bir algıya, yaklaşıma, tutuma sahip olan öğrencilerin akademik başarıları da düşük olacaktır. Bu süreçte okul,

aile, öğretmen ve öğrenci işbirliği gerçekleştirilerek öğrencilerin olumlu bir tutuma sahip olmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okuma davranışlarına genel olarak baktığımızda okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuma alışkanlıklarının bir etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Döneme ayak uydurabilmek ve çağın gerisinde kalmamak adına bireylerin, sürekli öğrenmeye açık olması gerekmektedir. Bu da yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olabilmekle mümkündür. Yaşam boyu öğrenme becerisinin temelinde ise okuma alışkanlığı bulunmaktadır. Okuma eyleminin alışkanlık olarak tanımlanabilmesi, bireylerin eylemi belli bir süreklilik içerisinde, farklı görüşlere ve kaynaklara bağlı olarak sürdürmelerine ve okuduklarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmelerine bağlıdır (Odabaş, H., Odabaş Z. Y. ve Polat, C., 2008, s. 435). Okuma alışkanlığı kazanmış olan bireyler, düzenli bir şekilde okuma eylemini sürdürürken okumadıkları zamanlarda da kendilerini huzursuz hissetmektedirler. Bu da bireyin okuma eylemini düzenli ve sürekli bir şekilde sürdürmesini sağlayacak olan istendik bir davranıştır.

Araştırma konusu ile ilgili olarak literatüre baktığımızda öğrencilerin okuma motivasyonlarına, okuma tutumlarına ve okuma alışkanlıklarına yönelik günümüze kadar birçok farklı tanımda bulunulduğunu ve bu konularda farklı dallarda, değişik parametreler üzerine araştırmalar gerçekleştirildiğini görürüz. Bu araştırmacılardan Mete (2012), Malatya ili örneği ile ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Biçer ve Duruhan (2014); ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, Erzurum il merkezinde öğrenim gören 442 öğrenciden veri toplamışlardır. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin dikkate alındığı çalışmada öğrencilerin; sırasıyla yerleştiren, değiştiren, ayırtıran, özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ürün Karahan ve Taşdan (2016); 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma dereceleri ile ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tutum ve motivasyon arasında olumlu yönde orta düzeyde

bir ilişki varken, motivasyonun anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile daha düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmüştür.

Deniz (2015), araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının genel durumları tespit edilmiş, cinsiyet değişkenine göre gösterdiği farklılıklar betimsel olarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; araştırmaya katılan 382 öğrenciden 117'sinin bir yılda 12-20, 100'ünün 6-11, 58'inin 1-5 arasında; 86'sının da 21 ve üstünde kitap okuduğu; 21 öğrencinin ise hiç kitap okumadığı görülmüş, %53'ünün çok okuyan, %26'sının orta ve %15'inin zayıf düzeyde okur oldukları; %5,5'inin ise okuma alışkanlığına sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, yeterince kitap okuyamamalarının nedeni olarak ders yoğunluğunu ve kitap okuma alışkanlıklarının olmamasını görmektedir. Baki (2017) ise yapısal eşitlik modellemesini kullanarak ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini incelemiştir. İlişkisel tarama modeli ile belirlediği 341 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırması sonucunda, okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutumun, okuma alışkanlığını doğrudan ve anlamlı olarak etkilediğini tespit etmiştir. Okuma kaygısı ve okumaya ilişkin tutum, okuma alışkanlığının %42'lik kısmını açıklamakla birlikte okuma alışkanlığının en baskın yordayıcısının okumaya ilişkin tutum olduğu; okuma alışkanlığının, okuma kaygısı tarafından dolaylı olarak okumaya ilişkin tutum tarafından ise doğrudan etkilendiği belirlenmiştir.

Çevik, Orakcı, Aktan ve Torman (2019) ise ilişkisel tarama modelini kullanarak ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını çeşitli değişkenler bakımından incelemişlerdir. Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan 368 ortaokul öğrencisi araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre okuma kaygısı ölçeği alt boyutları incelendiğinde katılımcıların; okuma sürecini planlama ve okumayı destekleyen unsurlar alt boyutlarında düşük puanlara yığıldıkları, okuduğunu anlama ve çözümleme boyutunda ise ortanın üzerinde puan aldıkları belirlenmiştir. Türkçe dersi akademik başarı düzeyi ile gerek okuma kaygısı ölçeğinin toplam puanı ve gerekse alt boyutlarının hiçbirisi ile anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak cinsiyete, aile gelir düzeyine ve öğrencilerin en son ne zaman kitap okuduğuna göre okuma kaygısının boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Hem anne hem de baba eğitim

durumuna göre okuma kaygısı ölçeğinin sadece “okuduğunu anlama ve çözümleme” alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiş olup, diğer boyutlarda anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Anne ve babanın evde kitap okuma durumuna göre okuma sürecini planlama, okuduğunu anlama ve çözümleme boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiş olup okumayı destekleyen unsurlar alt boyutu ile okuma kaygısı toplam puanlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Gerçekleştirilen literatür taraması da incelendiğinde bireylerin başarılarındaki en temel etken olarak dil becerilerinin gelişmiş olması ifade edilebilir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde sıralanabilecek olan bu becerilerden en önemlisinin “okuma” olduğu söylenebilir. Okuma becerisi gelişmiş, okumaya yönelik motivasyonu, tutum ve algısı yüksek bireylerin bilgiye yönelik açlıkları daha yüksek olacak ve doyuma ulaşmaları daha etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleşecektir. Okumaya karşı motivasyonun düşük olması ile doğru orantılı olarak ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının da düşük olması beklenmektedir. Yine literatüre bakıldığında “ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki” üzerine bir çalışmanın gerçekleştirilmediği belirlenmiştir. Biz de bu durumu gözетerek araştırmamızda, ortaokul öğrencilerinin okuma edimine karşı istek ve arzu düzeylerini tespit ederek okumaya karşı tutum ve alışkanlıklarını ve okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlamış bulunmaktayız. Birbiri ile yakından ilişkili olduğu ve birbirini etkilediği düşünülen bu iki durumun tespit edilebilmesi amacıyla araştırmanın problemi; “Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında ilişki olup olmadığını belirleyerek, bu ilişkinin düzeyini tespit etmek amacı ile ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilecektir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Arabul, 2017, s. 34).

1.1. Problem Durumu

Problemın tam olarak ortaya konabilmesi için çalışılacak konuıla ilgili yapılmış olan çalışmalar gözden geirilmıştir. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları üzerinde etkili olabileceği göz önünde bulundurulmuştur. Daha önce alanda bu konu başlığının birlikte kullanıldığı bir çalışmanın gerçekleştirilmediği tespit edilmiş ve araştırma problemi; “Ortaokul ğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasında İlişki Var Mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında ilişki olduğu dikkate alınarak araştırtmaya yönelik sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir:

- Evrenin tamamına ulaşmak zaman ve ekonomik açıdan g olacağı gerekçesiyle araştırmanın örneklemini; Diyarbakır ilinin Bağlar, Sur, Yenişehir ve Kayapınar ilçeleri birer tabaka olarak kabul edilerek, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 14 devlet ortaokulundan oluşmaktadır.

Bu ortaokulların ilçelere göre dağılımı:

Bağlar: Alatosun Ortaokulu, Çelebi Eser Ortaokulu, İMKB Karacadağ Ortaokulu, Nuri Zekiye Has Ortaokulu, Serap Güzeli şehit Cengiz Topel Ortaokulu ve Bağcılar İmam Hatip Ortaokulu.

Kayapınar: Evliya Çelebi Ortaokulu, Vali Ahmet Cemil Serhadlı Ortaokulu, İMKB Hattat Hamid Aytaç Ortaokulu ve Mevlana Ortaokulu.

Sur: Çarklı Fabrika Ortaokulu.

Yenişehir: Hantepe Ortaokulu, İnönü Ortaokulu ve Ali Emiri Ortaokulu.

- Belirlenen örneklemdaki şubelerin tamamından veri toplamak da yine zaman ve ekonomik açıdan g olacağı, belirlenen şubelerin güvenirlik ve geçerlik noktasında yeterli olacağı gerekçesiyle bu okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarından birer şube,
- Bu şubelerde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları belirlenerek aşağıda belirtilmiştir:

Araştırmanın Alt Amaçları:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ne düzeydedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları;
 - a) Cinsiyetleri,
 - b) Sınıf düzeyleri,
 - c) Anne eğitim durumları,
 - ç) Baba eğitim durumları,
 - d) Okul öncesi eğitimi almış olma durumları,
 - e) Kardeş sayıları,
 - f) Günlük kitap okuma alışkanlığına sahip olma durumları,
 - g) Günlük kitap okuma süreleri,
 - h) Günlük tablet, bilgisayar vb. kullanma süreleri,
 - ı) Günlük televizyon izleme süresi,
 - i) Evde bir kitaplığın olup olmaması,
 - j) Günlük sokakta (parkta, oyun alanlarında vb.) oynama süreleri gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında hangi yönde ve ne düzeyde bir ilişki vardır?
- 5) Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, okuma tutum ve alışkanlıklarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

H_{a1}: Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a2}: Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a3}: Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a4}: Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a5}: Öğrencilerin anne eğitim durumu ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a6}: Öğrencilerin anne eğitim durumu ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a7}: Öğrencilerin baba eğitim durumu ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a8}: Öğrencilerin baba eğitim durumu ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a9}: Okul öncesi eğitimi alıp almama durumu ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a10}: Okul öncesi eğitimi alıp almama durumu ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a11}: Öğrencilerin kardeş sayısı ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a12}: Öğrencilerin kardeş sayısı ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a13}: Öğrencilerin günlük kitap okuma durumu ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a14}: Öğrencilerin günlük kitap okuma durumu ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a15}: Öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a16}: Öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

H_{a17}: Öğrencilerin günlük; bilgisayar, tablet vb. kullanma süreleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ha18: Öğrencilerin günlük; bilgisayar, tablet vb. kullanma süreleri ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ha19: Öğrencilerin günlük televizyon izleme süreleri ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ha20: Öğrencilerin günlük televizyon izleme süreleri ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ha21: Öğrencilerin evlerinde bir kitaplığın olması durumu ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ha22: Öğrencilerin evlerinde bir kitaplığın olması durumu ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ha23: Öğrencilerin günlük sokakta (parkta, oyun alanlarında vb.) oynama durumları ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ha24: Öğrencilerin günlük sokakta (parkta, oyun alanlarında vb.) oynama durumları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark vardır.

Ha25: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında ilişki vardır.

Ha26: Ortaokul öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutları ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutları arasında ilişki vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Birey, anne karnındaki oluşumunu tamamlamakla birlikte temel becerilerinden biri olan “dinleme” yetisini kullanmaya başlar. Sağlıklı bir şekilde dünyaya gelmesi ile gerekli hazır bulunuşluk sonucunda konuşma becerisini sergiler. Bu iki temel beceri de yeterli hazır bulunuşluk ile kendiliğinden gerçekleşebilirken “okuma” ve “yazma” becerisi daha sonra dış çevrenin de etkisiyle birlikte edinilir. Bireyin yazma becerisini edinebilmesi için ise önce “okuma” becerisini edinmesi gerekmektedir. Edinildiği andan itibaren gelişime açık olan “okuma” becerisi üzerinde, bireyin okumaya yönelik motivasyonu etkili olmaktadır. Okumaya yönelik motivasyonu neticesinde birey, okuma becerisine olumlu ya da olumsuz bir tutum sergileyecek ve bu doğrultuda okuma alışkanlığı edinecek veya okuma ediminden uzaklaşacaktır. Araştırmada; öğrenciler için ayrı bir önem arz eden okuma motivasyonu ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları

arasındaki ilişki dikkate alınarak, öğrencilerin mevcut durumları betimlenmek istenmiştir.

Gerçekleştirilecek araştırma sonucunda ulaşılan veriler ve analizler doğrultusunda öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığı tespit edilerek, değişkenler de göz önünde bulundurularak öneriler getirilecektir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- a) Araştırma örnekleminin evreni yansıttığı,
- b) Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki maddeleri öğrencilerin samimi bir şekilde cevaplandıracakları,
- c) Öğrencilerin kişisel bilgi formunu doğru bilgilerle dolduracağı,
- ç) Öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında bir ilişki olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinin Bağlar, Sur, Yenişehir ve Kayapınar ilçeleri birer tabaka olarak kabul edilerek, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 14 ortaokul,
- Bu okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarından birer şube,
- Bu şubelerde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Okuma, bireylere erken yaşlarda kazandırılması gereken çok boyutlu dilsel ve bilişsel süreçleri içeren; yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişim kurulmasını gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol ve Kodan, 2016, s. 8).

Motivasyon: Bir kişiyi veya organizmayı harekete geçiren ya da yanıt vermeye yönelten “kuvvet, uyaran veya etki” olarak tanımlanır. Motivasyon, insanları gerçekleştirmek istedikleri eylemleri yapmak için “hareket ettiren, teşvik eden veya kıskırtan” iç süreçlerle ilgilidir (Dilts, 1998).

Tutum: Tutum; bireyin kendisine, çevresindeki bir varlığa, toplumsal konu ya da olaya karşı bilgi, tecrübe, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir (İnceoğlu, 2010, s. 13).

Alışkanlık: Benzer durumlarda geliştirilen, tekrarlamalar sonucunda basmakalıp halini alan ve benzer durumlarda aynı şekilde gerçekleştirilen, bilinçli bir şekilde kaçınılmayan ya da bastırılmayan tepki şekli (Orhan, 2017, s. 304).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil

Çağlar boyunca mevcudiyetlerini sürdüren insan toplulukları, farklı unsurları kullanarak iletişimlerini gerçekleştirmişlerdir. Bu süreçte kimi zaman çizimi, kimi zaman dumanı kullanarak, kimi zaman da anlamsız seslere anlam yükleyerek ve daha farklı birçok yolla iletişim kurmayı başarmışlardır. İletişim kurmakta kullandıkları, bireyler arasında etkileşimi sağlayan esas unsur ise dil olmuştur. Geçmişten günümüze kadar çeşitli topluluklar, bir araya gelerek kendilerine bir iletişim dili belirlemişlerdir. Belli bir insan topluluğu tarafından benimsenen, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi olan dil; F. de Saussure tarafından yapılmış ve diğer birçok dilbilimci tarafından kabul görmüş olan ayrımına göre dil yetisinin toplumsal ürünü olan, bu yetinin bireyler tarafından kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşımalsal bir düzendir (Vardar, 2002, s. 71). Geniş anlamda dil, kimi ses veya ses gruplarının somut ya da soyut varlığın hayalini zihinde uyandırması sürecinden ibarettir. İşlevi bakımından ele aldığımızda ise dil, bir araçtan başka bir şey değildir. Manevî bakımdan ise hayatın aldığı bir şekildir ve milletlerin çağlar boyunca yaşadığı tarihinin adeta özetidir (Kaplan, 2001, s.163). Dil; tek seferde düşünerek ifade edemeyeceğimiz kadar çok boyutlu, değişik açılardan bakıldığında farklı nitelikleri görülen, kimi sırlarını günümüzde dahi ortaya çıkaramadığımız gizemli bir varlıktır. İnsandan ve toplumdan bağımsız olarak düşünölemeyen dil; bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgilidir ve aynı zamanda bu alanları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 2007, s. 3).

İnsan ilk olarak kendi dil varlığı içine doğar ve böylelikle kendi varlık alanını oluşturur. Dil, kişinin varlık alanının ses, yazı ve beden diline dönüşmüş halidir. Her millet ve milleti meydana getiren bireyler, kendi dil evreninde kimlik kazanır (Oruç, 2016, s. 312). İnsanı diğer canlılardan ayıran da sahip olduğu bu dil varlığıdır. İnsanın millî dili, millî kimliği öğrendiği ilk dildir (Erenoğlu, 2008, s. 66). Bireyin öğreneceği ilk dilin oluşumunda önce içinde bulunduğu aile, sonra yaşadığı çevre etkili olmaktadır. Dillerin oluşumu esnasında farklı topluluklar aynı nesneleri, ifadeleri farklı sembollerle

karşılamışlardır. Belirlenen bu semboller sonucunda her toplumun kendine ait bir dili oluşmuştur. Bu temel diller zamanla farklılıklar gösterip, ayrışarak yeni birçok dili meydana getirmiştir. Bünyesinde birçok dilin doğup geliştiği bu kök dile “ana dil” denilmektedir. Dünyadaki başlıca ana dillere de Hint-Avrupa ana dilini, Altay ana dilini, Hami-Sami ana dilini örnek olarak verebiliriz (Buran, 2015, s. 50).

Birey, içine doğduğu toplumun bir parçasıdır. Bir çocuk da içine doğduğu ve büyümeye başladığı bu toplumda konuşulan dili edinir (Barın, s. 19). Bireyin doğduğu ve yetiştiği çevrede 0 – 6 yaş aralığında edindiği ve duygu ve düşüncelerini en iyi ifade edebildiği bu dil “ana dili”dir (Buran, 2015, s. 50). Ana dilinin çocuk tarafından edinimi sırasında ana, baba ve çocuğun yakın çevresi etkili olmaktadır. İlerleyen yıllarda çocuğun çevresinin genişlemesi sonucu dış çevrenin de etkisi ile ana dili gelişir. Çocuğun ana dilini doğru bir şekilde öğrenebilmesi ana - baba ve çevreye bağlıdır. Ana dili öğrenirken edinilen yanlışlıklar ve eksiklikler, kişinin sağlam bir ana dili örgüsüne sahip olmasını engelleyecek ve yeni öğrenmelerini olumsuz etkileyecektir (Erenoğlu, 2008, s. 66). Ana dilini başarılı ve olması gerektiği şekliyle öğrenemeyen çocuk, eğitim hayatında da olumsuz durumlarla karşılaşacaktır. Doğru öğrenilmemiş olan ana dili çocuğun akademik başarısını olumsuz etkileyecektir. Eğitim hayatında karşılaştığı bu olumsuz durum ise okuma becerisine karşı motivasyonunu düşürerek çocuğu okuma davranışından uzaklaştıracak ve okuma becerisine yönelik istenmedik tutumlar barındırmaya neden olacaktır. Okumaya karşı sahip olunan bu olumsuz algı sonucunda çocuk, okuma alışkanlığı becerisini geliştiremeyecektir.

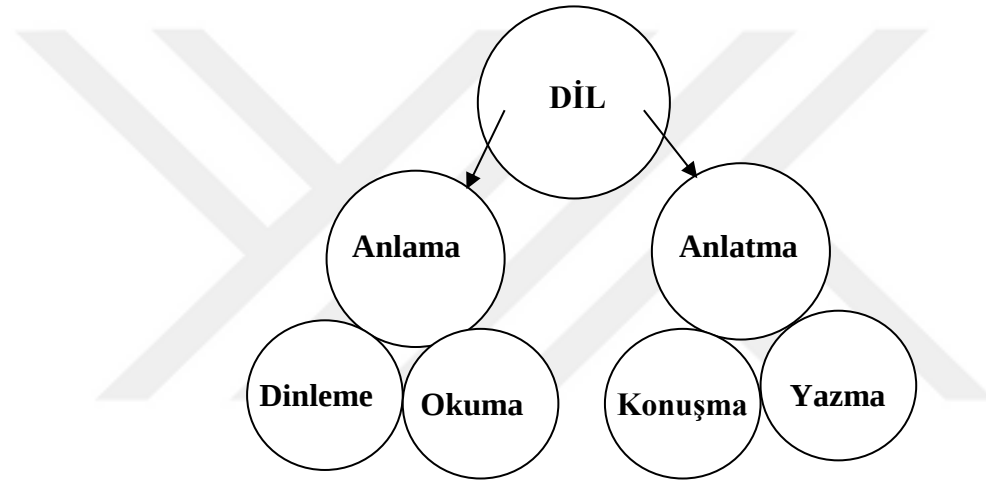
2.1.1. Dil Becerileri

İnsan beyni, dili kullanma becerisine sahip olarak doğar. Bireyler, bu beceri yoluyla seslere anlamlar yükleyerek ve de sesleri belli bir biçimde birleştirerek dili oluşturur, denilebilir. Beyin, dil becerilerinin bütün yapısal özelliklerine sahiptir. Bu zihinci yaklaşım çok köklü temellere dayanmanın yanında Platon, Aristoteles, Descartes, Humboldt ve Chomsky gibi önemli temsilcileri de bünyesinde barındırmaktadır. Bu zihinci yaklaşıma Chomsky; çağdaş bir yorum getirir ve bilginin ve zihnin kavrayışının bir bölümünün doğuştan var olduğunu, bu durumun da biyolojik özelliğimizin bir bölümü olduğunu, genetik olarak belirlendiğini söyler. Bu ifadeyle de Chomsky; deneyciliğin doğuştan “boş levha” kuramına karşılık, zihinci öğretilerin “doğuştancı” tarafında durur

(Müldür, 2016, s. 60). “Dil kullanımının yaratıcı yanı” ile insan, kültür ürünü bir dil çerçevesinde yeni düşünceler oluşturup dile getirir (Chomsky, 2001, Çev. Kocaman, s. 23). Bu yaratıcı yanını sergilemede de dört temel dil becerisi olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı” kullanır. Bu dil becerilerden dinleme/izleme ve okuma, anlamaya yönelik dil becerilerini; konuşma ve yazma, anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturmaktadır.

Şekil 1

Temel dil becerileri (Doğan, 2012, s. 3).



Birey, doğası gereği sürekli öğrenmek ve öğrendiklerini artırarak bir üst seviyeye ulaşmak ister. Bu isteğinin gerçekleşmesi ve istedik yönde davranış değişikliklerinin görülebilmesi, çağın gereklerine uygun olarak hazırlanmış olan zengin bir eğitim programının gerçekleştirilmesi ve sürekli geliştirilmesi ile mümkündür. Bu amaca ulaşabilmek adına Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak hazırlanan ve 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (İTDÖP) oluşturulmuştur (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2011, s. 170). Oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri

içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. 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 dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019: 8).

Programda yer alan amaç ifadelerine bakıldığında, dil becerilerinin bir bütün olduğu ve etkileşim içerisinde olarak birlikte geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bu doğrultuda da dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerle ve bu temel becerilerinin etkin bir şekilde kullanımı ile öğrencilerin kavram dünyaları zenginleştirilerek derinlemesine ve çok boyutlu düşünmelerine olanak

sağlanabilir. Nitelikli bir eğitim, dil becerilerinin de dikkate alınması ile gerçekleştirilebilir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerileri kapsamında gelişmeleri sağlanarak nitelikli bir dünya görüşü edinmeleri mümkün kılınmalıdır (Karadüz, 2010, s. 1580). Eğitimde genel kabul görmüş olan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek bilgiyi yapılandırmalarına ağırlık verilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin; anlama, sınıflama, sıralama, sorgulama, eleştirme, ilişki kurma, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme; bilgiyi araştırma, keşfetme, zihninde yapılandırma ve yorumlama; kendini ifade etme, arkadaşlarıyla iş birliği kurma, iletişim kurma, tartışma, ortak karar verme, problem çözme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi ile öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanımı sağlanabilir. Yeni programla birlikte Türkçe öğretiminde, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmenin yanında zihinsel becerilerini geliştirmek ön plana çıkarılmıştır. Bu anlayışın temelinde, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgileri edinmeleri, becerileri geliştirmeleri bulunmaktadır (Hezen, 2009, s. 30). Dil becerilerini alt konu başlıkları halinde şu şekilde açıklayabiliriz:

2.1.2. Dinleme / İzleme

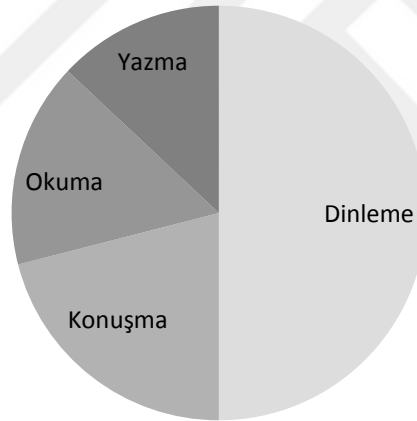
Bireyler arasında etkili bir iletişimin sağlanması işitmeden öte dinleme / izleme becerisine bağlıdır. Sağlıklı ve özverili bir dinleme / izlemenin gerçekleştirildiği diyaloglarda güçlü bir iletişim ağı oluşabilecektir. Aynı zamanda insanın anne karnında edinmiş olarak dünyaya geldiği tek beceri olan dinleme / izleme, tüm becerilerin temelinde yer almaktadır. Fakat diğer becerilerin gölgesinde kalarak biraz geri planda bırakılmış ve gerekli önem gösterilememiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme / izleme becerisine yer verilmesi ile eğitimdeki önemi ortaya konulmuştur. İlköğretim okullarımızda dinleme, genel olarak öğretmen ya da başka bir yetişkinin konuşma eylemine dayanmaktadır. Bu da çocukların pasif bir durumda kalarak öğretimden yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar da verimli bir dinleme sürecinin gerçekleştirilmesini engelleyebilmektedir. Bazı öğrenciler, dinleme faaliyetini olması gerektiği şekilde gerçekleştirirken bazı öğrencilerse kulak rahatsızlıkları ya da dinleme sürecinde uygun modellerle karşılaşmamış olduklarından dolayı dinleme becerilerini yeterli derecede

geliştirememiş olabilirler. Dikkat eksikliği, hiperaktivite, beyinle alakalı bazı sorunlar da dinleme bozukluklarına neden olabilir (Akyol, 2012, s. 1). Bu da öğretmenlerin öğrenci ile etkileşim anında daha dikkatli olmalarını, özveri içerisinde eğitim – öğretim faaliyetlerini sürdürmelerini ve öğrencilerin kişisel farklılıklarını göz önünde bulundurmalarını gerektirmektedir.

Yapılan araştırmalar, insanların okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcadıklarını ortaya koymaktadır. Bu da dinleme çalışmalarına eğitim öğretimde önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Aşağıdaki şekilde dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın zamana nasıl dağıldığı görülmektedir.

Şekil 2

Dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın dağılımı (Akyol, 2012, s. 2).



Dinleme / izleme, temel beceriler içerisinde farklı fizyolojik ve bilişsel süreçleri içeren, edinilmesi en zor ve en az açıklanmış olan beceridir (Vandergrift, 2004, s. 4). Dinleme / izleme esnasında insan, çevresinden gelen belirli boyuttaki ses titreşimlerini (16-20000 Hz) işitme duyusuyla algılayarak, daha önce edindiği bilgi ve deneyimleri yoluyla seçip dikkatini yoğunlaştırır ve işittiklerini anlamlandırır. Aynı zamanda, izlediği (sözsüz) iletileri de somutlaştırarak tepkide bulunur. Bu bakımdan dinleme / izleme, çok katmanlı bir süreçtir; kaynak ve alıcının ilgisine, ihtiyacına, fizyolojik durumuna ve içeriğin özelliklerine göre etki düzeyi değişebilir (Maden, 2013, s. 51). Dinleme / izlemeyi iletişim anındaki konuşmayı işitme, algılama ve anlamlandırma süreçlerini de

kapsayan psikomotor bir beceri olarak da tanımlayabiliriz. Süreç sonunda anlamayı sağlayarak duymayı, algılamayı anlamlandırmayı etkileyen bütün faktörler, dinleme / izleme becerisini etkilemektedir. Dinlenen konunun içeriği, dili; konuşan kişinin ses tonu, beden dilini kullanışı; dinleyicinin fiziksel ve nörolojik durumu ile birlikte psikolojik durumu dinleme / izlemeyi etkileyen bazı unsurlardandır (Ateş ve Ercan, 2015, s. 108). Dinleme / izlemeyi olumsuz etkileyecek bu etkenlerin en aza indirilip, bireylerin etkili bir dinleme / izleme gerçekleştirerek doğru bir iletişim kurabilmeleri için programda dinleme / izleme becerisine yönelik belli başlı kazanımlar, dinleme / izleme başlığı ile şu şekilde verilmiştir: dinlediği / izlediği olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur; bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder; dinlediklerini / izlediklerini özetler; konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar; görüşlerinin bildirir; dinleme / izleme stratejilerini uygular; dinlediklerinin / izlediklerinin içeriğini değerlendirir vb. (MEB, 2019: 43).

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme / izleme; kişiler arasındaki iletişimin vazgeçilmez unsuru, vericiden gelen iletileri anlama ve yorumlama çabası, işitmeyi de içinde barındıran kapsamlı, aktif bir süreç, çok boyutlu bir yapı, amaçlı bir eylem ve insanın özgür iradesinin bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel faaliyetini gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Epçaçan, 2013, s. 335). Dinleme / izleme becerisi, verici tarafından ileri sürülen düşüncelerin kısa süreli belleğimizden geçmesi sonucu anlayarak değerlendirip düzenlemek, aralarındaki ilişkileri saptayarak, belleğimizde saklamak istediklerimizi seçip ayırmaktır. Dinleme / izleme esnasında birçok işlem aynı anda gerçekleşerek anlama ve yorumlama meydana gelir. Dinleme / izleme eylemi fiziksel olmakla birlikte zihinsel faaliyetleri de içeren bir yetidir (Demir, 2010a, s. 205). Bu nedenle becerinin tüm boyutlarıyla düşünülerek bir bütün halinde geliştirilmesi gerekmektedir.

2.1.3. Konuşma

İnsanlar tarafından kendini ifade etmede en çok kullanılan dil becerisi konuşmadır. Konuşma eylemi ile yazıdan daha kolay ve rahat bir şekilde duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerimiz gibi birçok algısal durumu karşı tarafa aktarabiliriz. Bireylerde fizyolojik, nörolojik ya da psikolojik bir problem görülmediği sürece konuşma becerisi, hayatın normal akışı içerisinde bireylerin hazır bulunuşlukları sonucunda

kendiliğinden gerçekleştirilebilir. Bu eylemi olağan akışında gerçekleştirebilmek için herhangi bir eğitim almamız gerekmemektedir. Konuşma becerisi ilk olarak insanların düşüncelerini aktarmaları sonucunda varlık kazanmıştır. İnsanoğlu varoluşundan bu yana düşünce ve duygularını ifade etmede en çok konuşma eylemini kullanmıştır (Demir, 2010b, s. 416). Konuşma, zihin tarafından söz kalıbına dökülen duygu ve düşüncelerin seslendirilmesidir. İnsanın duygu ve düşüncelerini çevresine aktarmada kullandığı sözlü iletişim aracına konuşma denir (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2014, s. 2). Konuşma anında vücudun farklı organları aktif olmaktadır: Dil, diş, dudak, damak, ses teli, ağız ve gırtlak bu organlardandır. Bu organların faaliyeti sonucunda gerçekleşen konuşma, insanın diğer insanlarla iletişim kurarak haberleşip anlaşmasını sağlayan bir davranış biçimidir. Sözlerin sesler yardımıyla ifade ediliş şeklidir de denilebilir (Temizyürek, 2007, s. 117).

Konuşma becerisi her ne kadar hazır bulunuşluk sonucunda kendiliğinden ortaya çıkan bir yeti olsa da doğru ve yetkin bir kullanım için eğitiminin alınması gerekmektedir. Bireylere konuşma becerisi eğitimi, ilköğretim okullarında Türkçe dersi kapsamında verilmektedir. Bu doğrultuda, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ortaokul düzeyinde olmak üzere konuşma becerisine yönelik kazanımlara şu başlıklar halinde yer verilmiştir: hazırlıklı / hazırlıksız konuşma yapar, konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır, konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır, konuşma stratejilerini uygular, kelimeleri anlamlarına uygun kullanır, konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır vb. (MEB, 2019: 47). MEB, bu kazanımlar ile dilini doğru ve etkin bir şekilde konuşma becerisine sahip olan bireyler yetiştirebilmeyi amaçlamış bulunmaktadır.

Öğrencilerin iyi bir konuşma becerisine sahip olmaları hususunda özellikle öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğrenciler, evde ebeveynlerini okulda öğretmenlerini rol model almaktadır. Toplumumuzun ev yaşamında, konuşma içerisinde genel olarak yöresel söyleyişlere yer verilmektedir. Evde yöresel kullanımlara maruz kalan çocuğun kabul görmüş olan İstanbul Türkçesi ile konuşabilmesi, okulda öğretmenin doğru bir Türkçe ile konuşmasına ve öğrencilere uygun dönüt ve düzeltmelerde bulunmasına bağlıdır. Bu noktada öğretmenin konuşmaları esnasında beden dilini de etkili kullanması, öğrencilerdeki konuşma eyleminin etkililiğini geliştirecektir. İyi bir konuşmada konuşmanın bir amacı olarak konuşma, planlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Konuşmacı, konuşmaya hâkim olarak konu hakkında bilgi

birikimine sahip olmalıdır. Konuşmacı, paylaştığı bilgilere doğru ve kesin kaynaklardan ulaşmış olmalıdır. Dinleyicilerin dikkatinin dağılmaması adına konuşma, ilgi çekici bir konu üzerinde gerçekleşmelidir. Konuşmacı sesini, jest ve mimiklerini iyi kullanmalı, dinleyici ile iletişim halinde olmalıdır. Konuşmacı, söz varlığından yararlanarak atasözü, deyim, özdeyiş ve anılarla konuşmasını ilgi çekici hale getirebilir (Topçuoğlu Ünal, Özden, 2014, s. 5-12).

2.1.4. Yazma

İnsanlar, dünya adı verilen bu coğrafi gezegende yer teşkil etmeye başladıkları andan itibaren iletişim kurabilmek için çeşitli arayışlar içerisine girmişlerdir. Bu arayışlar esnasında birbirinden farklı iletişim kurma yöntemleri geliştirmişlerdir. Bu iletişim kurma yöntemleri, anlama ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılır. Yazma becerisi de bu becerilerden anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır. Dilin dört temel becerisi içerisinde edinim, sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde gerçekleşmektedir (Yavuz, 2010, s. 292). Diğer becerilerden kalıcılığı noktasında ayrılan yazma, bir konu hakkındaki duygularımızı, hayallerimizi ya da özgün düşüncelerimizi belirli bir düzen ve bütünlük içerisinde harfleri kullanarak kâğıda aktarma işidir (Göçer, 2010, s. 178). Bu aktarım öncesinde birey; dinleme, konuşma ve okuma becerilerine başvurarak yazma etkinliğini gerçekleştirebilir. Yazma becerisini edinmeden önce bu üç beceriye de sahip olunmalıdır. Edinim sırasından da anlaşılacağı üzere yazma, diğer dil becerilerine göre daha üst düzey bir bilişsel çaba gerektirmektedir. Bu da bireylerin yazma edimine sahip olabilmeleri için öncesinde bir eğitim almalarını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik doğrultusunda MEB'in Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018: 8).

Yazma, en yararlı ve en zorlu dil becerilerinden biridir. Öğrencilerin yazma eylemi için yeterli oranda enerji ve zaman harcaması gerektiğinden dolayı ayrıca bir zorlayıcılığı vardır. Bu nedenle, öğrencilerin yazma sürecine başlamadan önce pek çok alt beceri geliştirmesi gerekmektedir (Babni, 2018, s. 490). Bu da ancak doğru ve yeterli şekilde alınacak olan eğitim ile mümkün görünmektedir. Öğrencilere yazma becerisi eğitimi ilköğretim okullarında Türkçe dersi kapsamında verilmektedir. Bu doğrultuda, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ortaokul düzeyinde olmak üzere yazma becerisine yönelik başlıca kazanımlara şu başlıklar halinde yer verilmiştir: şiir yazar; bilgilendirici metin yazar; hikâye edici metin yazar; yazma stratejilerini uygular; büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır; bir işin işlem basamaklarını yazar; yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır; sayıları doğru yazar; yazdıklarını düzenler; yazdıklarını paylaşır; yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır; yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır; formları yönergelerine uygun doldurur; kısa metinler yazar; yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler; yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır, araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunar vb. (MEB, 2019: 50). MEB, belirlediği bu kazanımları yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sürecinde yapılacak olan etkinliklerle de destekleyerek öğrencilerin yazma eyleminde yeterli donanımına sahip olmalarını hedeflemektedir.

2.1.5. Okuma

Yaşadığımız dönem içerisinde teknolojik, bilimsel, siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda birçok gelişme meydana gelmektedir. Bu gelişmelere de bağlı olarak bireylerin edinmesi gereken bilgi oranı artmış ve bu bilgilere ulaşarak bilgiyi edinme yöntemleri de çeşitlenmiştir. Bilgiye ulaşma yolları anlama merkezli gerçekleştiğinden bireyin dinleme ve okuma becerilerini kazanmış olması önem arz etmektedir. Anlama becerilerinden özellikle okuduğunu anlama, anlamlı bir öğrenme gerçekleştirilebilmesi için çok önemlidir. Bireyin; toplum içindeki yerini edinebilmesi, toplumsal ilişkilerini düzenlemesi, varoluş sebebinin farkına vararak yaşamını anlamlı bir şekilde sürdürebilmesi büyük ölçüde okuma becerisini kazanmasına bağlıdır. Çünkü okuma, bilgi dağarcığını geliştirerek mevcut bilgi düzeyini artırmanın önemli yollarından biridir.

Günlük yaşam içinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla edinilir (Coşkun, 2011, s. 1).

Öğrenme esnasında öğrenmeyi etkileyecek bazı faktörler de devreye girmektedir. Öğrencilerin fiziksel yapıları, zekâ düzeyleri, ilgileri, yetenekleri, etkinlikte bulunma düzeyleri, duygu ve düşünceleri farklılık göstermektedir. Bütün bu bireysel farklılıklar da öğrencilerin okuma gelişiminde farklılıklara neden olabilmektedir (Duran ve Sezgin, 2012, s. 635). Okuma; şekillerin sese ve anlama dönüştürüldüğü, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren aktif ve etkileşimli bir süreçtir (Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015, s. 7). Bu sürecin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi adına MEB tarafından 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ulaşılması gereken amaç ve kazanımlara yer verilmiştir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile okuma becerisine yönelik olarak öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlanmıştır.

Okuma, bireyin hem sosyal hayatında hem de okul yaşamında başarılı olması için gerekli olan önemli bir beceridir. Bu becerinin olması gerektiği şekliyle kazanılabilmesi adına yapılan çalışmalar, örgün eğitim kapsamında ilköğretim birinci sınıfta başlamakta, becerinin birey tarafından kullanılarak geliştirilmesi ise yaşam boyunca devam etmektedir (Akyol ve Temur, 2008, s. 80). İnsan için edinilmesi ve geliştirilerek sürdürülmesi önemli olan bu becerinin öğrencilere kazandırılması hususunda okullarda yapılması gereken çalışmalar, MEB tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilmiştir. Tematik yaklaşımla hazırlanan programda yer alan kazanımlar, açıklamaları ile birlikte her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmada ortaokul düzeyindeki okuma becerisine yönelik

kazanımlara “akıcı okuma, söz varlığı ve anlama” alt başlıkları içerisinde kısaca şu başlıklar ile yer verilmiştir: noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur; metni türün özelliklerine uygun biçimde okur; okuma stratejilerini kullanır; bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder; deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler; kelimelerin eş anlamlılarını bulur; kelimelerin zıt anlamlılarını bulur; eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder; kökleri ve ekleri ayırt eder; yapım ekinin işlevlerini açıklar; metin türlerini ayırt eder; okuduklarını özetler; metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler; metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir; metindeki hikâye unsurlarını belirler; metni yorumlar; metnin konusunu belirler; görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder; görsellerle ilgili soruları cevaplar; metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir; metinler arasında karşılaştırma yapar; bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır; bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular; grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar vb. (MEB, 2019: 49).

Programda belirtilmiş olan bu kazanımlara ulaşılması ile öğrencilerin okuma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları hedeflenmiştir. Program; öğrencilerin Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2019: 8).

2.2. Okuma

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitim, bir güç teşkil etmektedir. Bizi bu güce ulaştıracak olan en mühim anahtar ise “okuma” eylemidir. Okuma; dil ve zihinsel becerileri geliştirme, düşünceyi zenginleştirme ve geleceği yapılandırma çalışmalarının başında gelmektedir. Bu sebeple, okuma becerisini ilk olarak edindiğimiz ilköğretim çağından üniversite eğitimine kadar okuma etkinliklerine büyük önem verilerek gelişimine yönelik etkinlikler sürdürülmektedir. Bu sayede okuma faaliyeti ile bireyi etkinleştirerek başarıyı artırmak, yaratıcılığını geliştirmek, zihinsel bağımsızlığını gerçekleştirerek sürdürmek amaçlanmaktadır (Güneş, 2012, s. 2). Okuma, bireyler için

edinilmiş olması önemli olan bir beceridir ve öğrenmedeki en etkin araç olarak kabul edilmektedir. Okuma eylemi okul hayatımızın temelini oluşturmaktadır. Tüm derslerimiz okuma becerimiz ile yakından alakalıdır. Bu esas ve alakaya bağlı olarak da okuma, bilgi edinme sürecimizin vazgeçilmez bir unsurudur. Okuma performansı olması gerekenin altında olan bir öğrencinin okuduğunu tam ve doğru bir şekilde anlayabilmesi güçtür (Sert, 2019, s. 29). Bu nedenle başta ebeveynler tarafından olmak üzere çocuklarda okuma eylemine karşı olumlu bir algı oluşması sağlanmalıdır. Eğitim öğretime başlanması ile öğretmen tarafından bu olumlu algı korunarak devamı gerçekleştirilmelidir. Okuma becerisini temelden doğru şekilde edinmiş olan birey, bu becerisini sürdürerek gelişiminin sağlanması konusunda da gerekli çabayı gösterecektir.

2.2.1. Okuma Nedir?

Okuma; görme, odaklanma, algılama, anımsama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, analiz etme ve yorumlama gibi birçok bileşenden oluşan karmaşık bir zihinsel süreçtir. Okuma kavramına yönelik çeşitli kişilerce yapılan tanımlarda okuma, bir veya birkaç yönüyle açıklanmıştır. Fakat üzerinde görüş birliğine varılan tek bir tanım bulunmamaktadır (Coşkun, 2002, s. 231). Geçmişte ise bir şifre çözme faaliyeti olarak tanımlanan okuma, günümüzde kelimeleri bir bütün olarak algılayıp zihne yerleştirme şeklinde ifade edilmektedir. Aynı zamanda, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime bağlı, uygun bir yöntem ve amaç belirleyerek düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2008, s. 1). Okuma, zihnin gelişmesinde en büyük etkiye sahip olan öğrenme alanıdır. Bu zihinsel süreçte semboller, zihinsel kavramlara dönüştürülerek anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Eğitimde benimsenmiş olan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte okumanın dil ve zihinsel becerileri geliştirdiği ve bireyin zihinsel yapısını güçlendirdiği bir beceri olduğu kabul edilmektedir (Güneş, 2007, s. 117). Ayrıca okuma eylemi, yüzyıllık bir araştırmanın gösterdiği gibi karmaşık bir girişim ve etkileyici bir başarı şeklinde de tanımlanmaktadır (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008, s. 364). Günümüzde, ülkelerin sosyal ve ekonomik ilerleyişi için okuma alışkanlığının önemli olduğu düşüncesi, giderek daha fazla kabul görmektedir. Okuma faaliyeti ile birey; kendini yenileyerek, sınırlarını zorlayabileceği ve evrenselliğe ulaşabileceği basit ama ulvi bir mücadele vermiş olur. Okuma, kişinin

kendini yenilemesi, sınırlarını zorlaması, evrenselliğe ulaşması için vermiş olduğu basit ama ulvi bir mücadeledir (Ungan, 2008, s. 219).

Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreçtir. Türkçe öğretim programında okuma sürecinden görme, algılama, seslendirme, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin iş birliği sonucu çeşitli işlevlerin bir araya gelmesiyle oluşan karmaşık bir süreç olarak bahsedilmektedir. Okuma süreci; çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Bu algılama işleminden sonra okur, dikkatini yoğunlaştırarak kelime ve cümleleri anlamakta ve gerekli gördüğü bilgiye ulaşmaktadır. Ulaşılan bilgiler; sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bu bilgiler, ön bilgilerle birleştirilerek metinde sunulan görsellerin de yardımıyla yeniden anlamlandırılmaktadır. Bu okuduğunu anlamlandırma sürecinde öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Epçaçan, 2009, s. 207). Okuma eylemiyle yazarın vermek istediği mesaj ve okuyucudaki mevcut birikimler birleşir. Okurun kişisel deneyimleri, mevcut bilgi birikimi ile metinlerde karşılaştığı yeni bilgiler bütünleşerek okuru evrensel bir yoruma ulaştırır ve daha donanımlı hale getirir. Bu da okurun anlama seviyesini artırarak anlama becerisinin gelişmesini sağlayacaktır (Ocasión, 2006, s. 7).

Okuma, bir alışkanlık olarak görülse de aslında zamanla gelişen ve düzenli bir eğitimin neticesinde kazandırılan bir davranıştır. Bu eğitimin gerçekleştiriliş şekline yönelik farklı görüşler ileri sürülmektedir. Kimilerine göre yazılı bir metnin gözle takip edilerek beyinle algılanması, kimilerine göre ise tamamen özel bir eğitim ile mümkün olan ve iç içe girmiş farklı etmenlerin bir araya gelmesiyle gerçekleşebilen bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bakıldığında okumanın bireye zorla kazandırılacak bir davranış olmadığı, alışkanlık haline getirilmesi için gönüllülüğün esas olduğu görülmektedir. Fizyolojik ihtiyaçlar gibi temel bir ihtiyaç olarak görüldüğünde süreklilik teşkil ettiği anlaşılmaktadır (Aytaş, 2005, s. 461).

2.2.2. Okuma Becerisinin Geliştirilmesinin Önemi

Okuma, bütün özelliklerinden öte insanlar arasında iletişimi sağlayan unsurlardan biridir. Bu iletişim sürecinde kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt unsurları bulunmaktadır. Okuma eylemi açısından baktığımızda kaynak, okuyucuya mesajını

iletmek isteyen taraf yani yazardır. Yazar tarafından duygu ve düşüncelerini aktarmak amacıyla oluşturulan metin yani mesaj; bir dergi, kitap, gazete, elektronik aletler vb. kanallar yoluyla alıcıya yani okura ulaştırılır. Okurun mesajı aldıktan sonra yazara verdiği tepki ya da yaşadığı etkileşim sonucunda oluşan değişim, dönüt ögesini oluşturmaktadır. Okuma süreci, sürekli bir iletişim hali olarak görülebilir. Aynı zamanda okuma, mevcudiyeti gereği sosyal bir varlık olan insanın sosyal hayatında sağlıklı ve etkili bir iletişim sağlayabilmesi açısından önemlidir (Çalışkan, 2019, s. 15).

Okuma, ilkokuldaki eğitim ile başlayan ve yıllar içinde giderek gelişen bir beceridir. Okuma eğitimindeki öncelikli amaç, çocuğun okuma becerisini edinmesidir. İlerleyen süreçlerdeki amaç ise okuma becerisini edinmiş olan çocuğun bu beceriyi alışkanlığa dönüştürmesini sağlamaktır. Okuma becerisinin gelişimine bağlı olarak tüm beceriler ve öğrenmeler de şekillendirilecektir. Bu nedenle okuma becerisinin edinimi, birey için kritik bir öneme sahiptir. Okuma becerisine sahip olan öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun, onlara bilimsel, eleştirel düşünme yollarını kazandırabilecek kitapları seçebilmelerini sağlamak da okulda verilerek öğrencilere kazandırılması amaçlanan okuma faaliyetlerindendir (Arıcı, 2008, s. 92). Okuma eylemi, yazılı bir metni anlama yeteneğini ifade eder. Sözlükte de okuma, yazılı kelimelerin anlamlarını inceleme ve yazılı kelimeleri anlama becerisi olarak ifade edilir. Okuma tanımının merkezinde “anlama” yer almaktadır (Brassel ve Rasinski, 2008, s. 15). Anlama becerisini geliştirme sürecinde çocukların erken yaşlarda gerçekleştirdikleri erken öğrenme etkinlikleri içerisinde -özellikle eğitimin ilk birkaç yılında- “okuma” en önemlisidir. Okumayı öğrenme sürecindeki ilk deneyimler hem okuma sonrasındaki başarıyı hem de bireyin okuma ile ilgili öz algılamalarının gelişimini etkilemektedir. Okumayı öğrenmede güçlükler yaşayan çocuklar, bu kritik beceriyi kazanamamalarından kaynaklı olarak davranışsal, bilişsel ve motivasyonel boyutlarda da açıklarla karşılaşmaktadır (Chapman, Tunmer ve Prochnow, 2000, s. 703).

Demokratik ve çağdaş bir toplum seviyesine ulaşmanın en önemli faktörleri, bireylerin okumayı hayat felsefesi edinmelerine bağlıdır. Okuma kültürüne sahip olan birey, okumayı içselleştirerek yaşam biçimi haline getirir. Kitaplarla tanışarak okuma sevgisi ve alışkanlığının kazanılması, bireye doğduğu andan itibaren aşılması gereken bir durumdur. Bu alışkanlığı edinen bireylerin hayata karşı duruşları şekillenerek yaşamlarından daha fazla zevk almaları sağlanacaktır (İnce Samur, 2017, s. 212). Okuma

eylemi ile sahip olduğu bilgi birikimini arttıran bireylerin dünyaya bakış açıları genişleyerek hayatı yorumlama güçleri, konuşma ve yazma becerilerini kullanabilme kapasiteleri artacaktır (Elbir ve Bağcı, 2013, s. 230). Okuyan bireyin kişilik sistematığı gelişecektir. Bu nedenle nitelikli bir okuma eğitiminin verilmesi ile bireyim hem dil hem de kişilik gelişimi sağlanmış olacaktır. Okuma eylemi esnasında birey, ruhsal boyutta da bir haz sağlar. Okuma düzeyinin gelişmesi ile sosyal, kültürel, akademik hayatına uyum sağlayarak çevresindeki kişilerle sağlam ve etkili bir iletişim kurabilir. Böyle bir bireyin özgüveni gelişmiş, kendini rahatça ifade edebilen bir duruşa sahip olduğu görülecektir. Okuma becerisini edinmiş olan birey, önceki durumuna göre daha bağımsız olarak kendini istediği alanlarda yeterli seviyeye getirebilir. Depolanmış bilgilerini kullanmayı mümkün hale getirir. Okuyamayan birey için ulaşılamaz olan tüm bilgileri bağımsız olarak elde edebilir (Sünbül ve diğerleri, 2010, s. 7). Beyinde gerçekleşerek karmaşık bir süreç olan okuma eyleminde değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme ve hayal etme gibi ögeler bulunmaktadır (Akyol, 2008, s. 3). Okumayı öğrenen bireyler, bu karmaşık süreç sayesinde özgürce yeni bilgilere ulaşarak bilgiye yönelik bağımsız bir hayat sürebilirler. Okumayan bireyler ise kendilerini yenileyemeyerek hayat mücadelesinden geri kalacaklardır (Ungan, 2008, s. 219). Bu nedenle iyi bir okuyucu ile okumayan kişi arasında çok büyük farklar bulunmaktadır. Okuma eylemini düzenli bir şekilde gerçekleştiren bireyler, farklı hayat tecrübeleri edinebileceklerdir. Aynı zamanda sosyalleşerek dil gelişimlerini de sağlayabileceklerdir. Şüphesiz ki okuyan bireyler sosyal gruplar içerisinde daha aktif, konuşkan, diksiyonu gelişmiş, özgüveni yüksek bireylerdir.

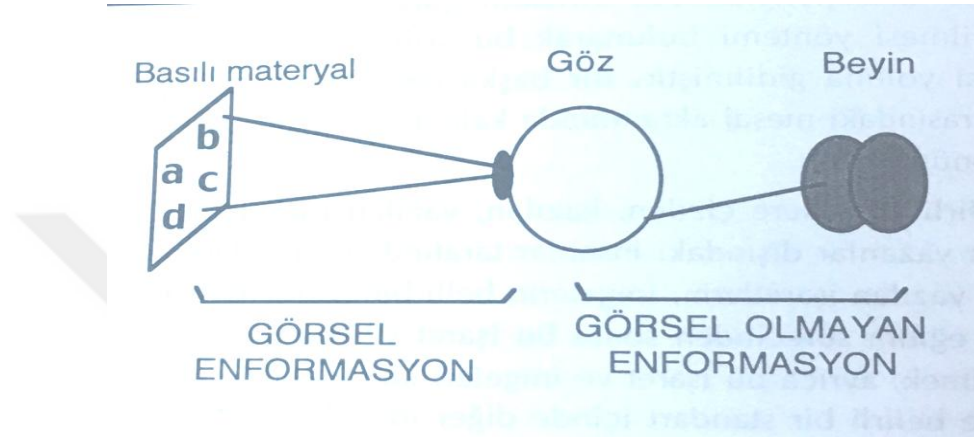
2.2.3. Okuma Sürecinde Etkili Olan Temel Faktörler

Birey, okuma eylemini gerçekleştirirken vücudun birçok bölümü aynı anda etkin olmaktadır. Okuma eylemini gerçekleştirme esnasında kişi, gördüğü sembolleri çözümleyerek zihnine aktarır ve anlamlandırır. Bu da okumada hem zihinsel hem de fiziksel süreçlerin etkileşim içerisinde bulunarak süreçte aktif olduğunu göstermektedir. Bu becerinin amaca ulaşabilmesi için okumanın sadece gözle yapılan bir iş olmadığı bilinmelidir. Okuma sırasında fiziksel donanımın gerekliliğinin yanında bilişsel süreçler de işe koşulmaktadır. Fiziksel ve zihinsel süreçlerin bütünleşmesi ile okuma sırasında semboller anlamlandırılmaktadır. Böylece okuyucu tarafından, okuma metni

anlamlandırılarak bilgi birikimi oluşturulmaktadır (Elbir ve Bağcı, 2013, s. 231). Okuma sürecinde etkili olan bu görsel ve görsel olmayan süreçleri aşağıdaki şekilde görebiliriz:

Şekil 3

Okumada görsel ve görsel olmayan süreçler (Gürcan, 1999, s.6).



Okuma sürecinde fiziksel ve bilişsel unsurların yanında toplumsal etmenler de etkin rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar, çocuğun okuma sevgisini edinmesinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin ortak bir sorumluluğa sahip olduklarını göstermektedir. Bir okuyucu yetiştirmenin en iyi yolu hem evde hem de okulda çocuğa uygun rol model olarak çocuğu okuma eylemi ile karşılaştırmaktır. Bu yolla, çocukların dünya hakkındaki doğal merakları beslenilerek soruları memnuniyetle karşılanır, keşif dürtüleri teşvik edilir ve kendilerine değer duygusu verilir. Böylece ebeveynler ve öğretmenler tarafından öğrenmenin faydalı, eğlenceli ve tatmin edici olduğu mesajını çocuğa gönderilir. Hemen hemen tüm çocuklar, zamanında ve devamlı yapılan müdahale ile okuma eyleminde başarılı olabilirler. Öğretmen tarafından sınıfta sesli olarak yapılan örnek okumalar, öğrencilerin okumayı önemli olarak algılamalarını sağlar (McCarthy, Nicastro, Spiros ve Staley, 2001, s. 17).

2.2.3.1. Okumanın Fiziksel Unsurları

Okuma faaliyeti, beş duyu organımızın çeşitli eylemlerinden ve insan zihninin anlamı kavrama çabasından oluşan karmaşık bir eylemdir. Genel olarak öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme

ve % 83'ünü görme duyumuz aracılığıyla elde etmekteyiz. Bu oranlara göre görme ve işitme duyularına hitap eden okumanın öğrenme üzerinde % 94 gibi yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir (Aytaş, 2005, s. 462).

2.2.3.1.1.Göz Kasları

Okuma; sadece görmenin yeterli olmadığı, içinde düşünceyi de barındıran aktif bir süreçtir. Okuma eyleminin başarıyla gerçekleşebilmesi ve daha hızlı okuyabilmemiz için görme ve düşünmenin iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Okuma esnasında göz kasları, satır üzerinde sıçramakta ve gördüğü bölümü okuduktan sonra yeni bir sıçrama gerçekleştirmektedir. Göz kaslarının bu duraklama süresi 15 salisedir. Bir metni okumamız, göz kaslarının bu sıçramaları ile gerçekleşen 15 saliselik sürece bağlıdır. Bu süreçte okumayı, düzenli bir tempo içerisinde gerçekleştirmezsek göz kaslarımız yorulur ve sağlıklı verim alamayız. Göz kaslarımızın yorulmaması için çevresel unsurlar da önem arz etmektedir. Okumak için gün ışığının tercih edilmesi, okunacak metne gözü alıştırmak, okuma temposunu bir anda değil de süreç içerisinde arttırmak, görme mesafesini gözü az yoracak şekilde ayarlamak bu unsurlardan sadece bazılarıdır (Kurudayıoğlu, 2011, s. 17).

2.2.3.1.2.Netlik Alanı (Aktif Görme Alanı)

Okuma esnasında, göz kaslarımız metin üzerinde dengeli ve ölçülü bir şekilde gezinir. Bu esnada gözümüzün bir satır üzerindeki sözcük veya sözcük gruplarına odaklanmasına “netlik alanı” veya “aktif görme alanı” denir. Görme esnasında gözümüzde bulunan siliyer kasları sayesinde göz, odaklandığı noktadaki harf, sözcük veya sözcük gruplarını tam olarak algılamakla birlikte okuduğu kısmın sağında ve solunda bulunan alanı da bulanık bir şekilde görebilmektedir. Okuma eğitiminde fiziksel eğitim olarak siliyer kaslarının odaklanma alanı genişletilmeye çalışılır. Bu kasların odaklandığı alan genişledikçe beyin tarafından algılanan sözcük sayısı artacak; beynin algılama, çözümleme ve anlama merkezine hızla gönderilecektir (Yalçın, 2018, s. 124). Bu sayede okuma hızımızı geliştirerek, okuma esnasında daha az yorulacak ve çok daha kısa sürede daha fazla bilgiye ulaşım verimli vakit geçirebileceğizdir.

2.2.3.1.3. Netlik Açısı

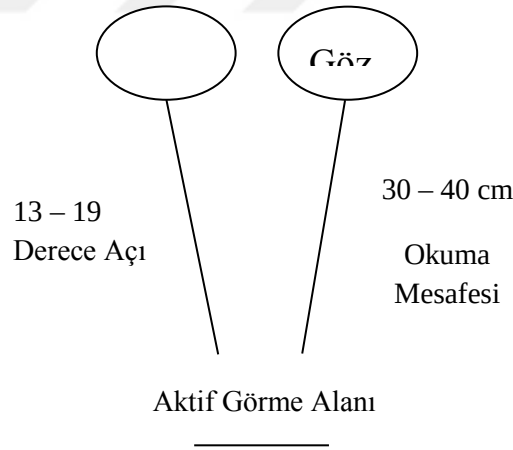
Okuyucu, metni okumaya yöneldiğinde göz kasları metni algılar. Bu esnada göz kasları, göz sinirlerinin uyarısıyla 13 ile 19 derecelik bir açı yapmaktadır. Göz kaslarının yaptığı bu açıya da “netlik açısı” denilmektedir. Bu açı yoluyla gözün net bir şekilde algılayabildiği alan belirlenir. Metnin bu alan dışında kalan kısımları net olarak algılanamaz ve alan genişledikçe azalan bir şekilde fark edilir (Özdemir, 2013, s. 16).

2.2.3.1.4. Okuma Mesafesi

Okuma mesafesi, gözümüz ile okuduğumuz metin arasındaki mesafedir. Araştırmalar sonucunda metnin algılanabilip, sağlıklı bir okumanın gerçekleştirilebilmesi ve netlik alanının oluşturulabilmesi için bu mesafenin 30 – 40 santimetre olması gerekmektedir (Topçu, 2005, s. 15).

Şekil 4

Görme mesafesi (Topçu, 2005, s. 15).



Okuyucu ile metin arasında olması gereken doğru mesafe göz kaslarının yapması gereken açıyı da belirterek Şekil 4’te gösterilmiştir.

2.2.3.2. Okumanın Zihinsel Yönü

Okuma eylemi, görmek ve kavramak olmak üzere iki aşamada gerçekleşmektedir. Görmek, fizyolojikken kavramak, zihinsel bir etkinliktir. Zihnin görülen sembolleri kavrayıp anlamadan okuma faaliyetinin gerçekleşmesi mümkün değildir. Okuma esnasında göz, görmüş olduğu sembolleri beyne ulaştırır ve beyin tarafından bu semboller anlamlandırılır. Okuma işlemi sırasında beynin sağ ve sol yarımküreleri farklı işlevleri yerine getirir. Harfler, heceler, sözcükler tek tek belirlenir ve sağ yarım küre, tam anlamı vermek için bu hece ve sözcükleri bir araya getirir. Etkili bir okumada beynin iki tarafı da kullanılır. Beynimizde bulunan bellek, duyma ve konuşma merkezleri de okumanın anlamlandırılmasında önemli role sahiptir. Ayrıca çocuğun zekâ yaşı da okuma becerisinin kazanılarak sürdürülmesi için uygun olmalıdır (Arıcı, 2008, s. 14).

2.2.3.3. Okumanın Toplumsal Yönü

Birey içinde bulunduğu toplumun özelliklerini yansıtır. Aile, sosyal çevre, yaşanan muhit, okul çocuğun sosyal gelişimine yön veren unsurlardır. Özellikle ailenin eğitim durumu çocuğun sosyal eğilimi üzerinde son derece etkilidir (Arıcı, 2008, s. 15). Anne ve babanın eğitim seviyesinin yüksek olduğu evlerde çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu akademik başarı üzerinde çocukların okuma faaliyetini aktif ve etkin olarak gerçekleştiriyor olmaları da etkilidir. Eğitim seviyesi yüksek olan ailelerde ebeveynlerin okuma işi ile meşgul olduğu görülebilir. Bu da çocuk için gelişim açısından kritik dönemlerde belirleyici bir rol model oluşturmaktadır.

2.2.4. Okuma Yöntem ve Teknikleri

Metinler; bireyler tarafından zevk almak, yeni bir bilgiye ulaşmak, eleştirmek, öğrenmek bazen de üretmek gibi farklı amaçlarla okunabilir. Farklı niyetlerle gerçekleştirilen okuma eylemi sırasında bireylerin kullandıkları okuma şekilleri, okurken göstermiş oldukları davranışlar, okuma esnasında kullandıkları unsurlar, okuma anındaki aktiviteleri farklılık gösterebilmektedir. Bu durum da okuma yöntem ve tekniklerinin oluşturulmasına sebebiyet vermiştir.

Öğrenciler, okuma yöntem ve tekniklerini bilerek metni kolayca anlayabilirler ve metinde gerekli olan bilgileri alarak nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Okuma sürecine

göre gruplandırılmış olan bu yöntem ve teknikleri seçerek uygulayabilirler. Okuma süreci; okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Okuma öncesinde okumayı planlama teknikleri olan tahmin etme, okuma amacını belirleme, metni gözden geçirme; okuma esnasında kelimeleri tanıma, cümlede bağ kurma, cümleler arası bağ kurma, paragraflar arası bağ kurma, metni okuma, metni anlama, bilgiyi yapılandırma, bilgiyi düzenleme teknikleri; okuma sonrasında ise metni değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Sadece bunlarla sınırlı olmamakla birlikte okumaya yönelik daha farklı teknikler de eklenebilir. Okunacak metnin türüne, yazılışına, yapısına göre bu tekniklerden uygun olan seçilerek uygulanır (Güneş, 2007, s. 143 – 147). Okuma eğitimi çalışmalarında kullanılan yöntem ve teknikler ayrıca; sesli okuma, sessiz okuma, şiir okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, tartışarak okuma, eleştirel okuma, yoğun (tam) okuma, yaratıcı okuma, empati kurarak okuma gibi alt başlıklara da ayrılmaktadır (Karatay, 2018, s. 61 – 73).

Tablo 1

Okuma Türlerine İlişkin Sınıflama

Güneş (2014):	Ünalın (2006):	Karatay (2014):	MEB (2005):
1. Sesli Okuma	1. Sesli Okuma	1. Sesli Okuma	1. Sesli Okuma
2. Sessiz Okuma	2. Sessiz Okuma	2. Sessiz Okuma	2. Sessiz Okuma
3. Sorgulayıcı Okuma	3. Hızlı Okuma	3. Şiir Okuma	3. Göz Atarak Okuma
4. Paylaşarak Okuma	4. Şiir Okuma	4. Göz Atarak Okuma	4. Özetleyerek Okuma
5. Bağımsız Okuma	5. Okuma Öncesinde Göz Atma	5. Özetleyerek Okuma	5. Not Alarak Okuma
	6. Göz Gezdirerek Okuma	6. Not Alarak Okuma	6. İşaretleyerek Okuma
	7. Tarayarak Okuma	7. İşaretleyerek Okuma	7. Tahmin Ederek Okuma
	8. Özetleyerek Okuma	8. Tahmin Ederek Okuma	8. Soru Sorarak Okuma
	9. Tartışarak Okuma	9. Soru Sorarak Okuma	9. Söz Korusu
	10. Not Alarak Okuma	10. Söz Korusu	10. Okuma Tiyatrosu
	11. İşaretleyerek Okuma	11. Okuma Tiyatrosu	11. Ezberleme
	12. Tahmin Ederek Okuma	12. Ezberleme	12. Metinlerle İlişkilendirme
	13. Grup Olarak Okuma	13. Metinlerle İlişkilendirme	13. Tartışarak Okuma
	14. Soru Sorarak Okuma	14. Tartışarak Okuma	14. Eleştirel Okuma
	15. Söz Korusu	15. . Eleştirel Okuma	
	16. Okuma Tiyatrosu		
	17. Ezberleme		
	18. Metinler Arası Okuma		
	19. Eleştirel Okuma		

Tablo 1’de okuma tür, yöntem ve tekniklerine farklı hocaların adlandırış şekline göre yer verilmiştir (Akbabaoğlu, 2019, s. 13). 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen başlıklar üzerinden ele alınan okuma yöntem ve tekniklerine ait bilgiler kısaca şu şekildedir:

2.2.4.1. Sesli Okuma

Okunan metnin çeşitli organlar vasıtasıyla ses haline gelmesidir. Sesli okuma anında yazının kolay anlaşılabilir olarak kavranması için tonlama ve vurgu önemlidir. Sesli okumada amaç, yazının doğru biçimde ve dilin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir. Konuşur gibi okumak, sesli okumanın amacına hizmet etmesinde yarar sağlayacaktır. Sesli okuma; öğrencilerin okuma gelişiminin tespit edilmesi, dinleyicide ilgi ve haz uyandırma, dinleyiciye standart dilin özelliklerini kavratma, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlama ve sessiz okuma için temel oluşturma yönlerinden faydalıdır (Arıcı, 2008, s. 24).

2.2.4.2. Sessiz Okuma

Seslendirme olmadığı için sadece göz ve zihin ikilisiyle gerçekleştirilen okuma türüdür. Sessiz okuma, göz okuması olarak da ifade edilebilir. Sessiz okuma esnasında göz, sesli okumaya göre çok daha fazla sözcük görür. Bunda beynin sadece görmeye ve algılamaya odaklı olması etkilidir denilebilir. Okuma – yazma eylemi öğrencilere tam olarak kavratıldıktan sonra öğrenci, sessiz okumaya yönlendirilir. Sessiz okuma becerisi ile öğrencilere, kendi kendine okuma alışkanlığı kazandırılmış olunur (Çelik, 2006, s. 25).

2.2.4.3. Serbest Okuma

Bireylerin istedikleri bir anda kendi kendilerine yaptıkları okuma çalışmalarıdır. Okulda yapılan bütün okuma çalışmaları esasında, bireyi iyi bir serbest okuyucu yapmak içindir. Okulda öğrencilere okuma becerisi kazandırılarak bu beceriyi hayat boyu gerçekleştirmeleri için alışkanlık haline dönüştürmeleri amaçlanır. Bu süreçte özellikle öğretmenlerin sorumluluğu büyüktür. Sınıfta bulunan sınıf kitaplığı aracılığı ile çeşitli etkinliklerle öğrencilere, okuma alışkanlığını kazandırarak serbest okumayı ister hale getirmeleri; okumayı, zevk aldıkları bir faaliyete dönüştürmeleri gerekmektedir. Bu faaliyetlerde şiir, roman, hikâye, anı, masal, fabl, biyografi, doğa ve fen alanlarıyla ilgili türlerden yararlanılabilir (Arıcı, 2008, s. 26).

2.2.4.4. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma, metin hakkında genel bir bilgi edinebilmek amacıyla yapılan okumadır. Bu teknik, genel olarak bilimsel çalışmalara yönelik olarak gerçekleştirilir. Okur, amacına yönelik olarak okuyacağı metnin içindekiler, özet, bölüm ve konu başlıkları gibi kısımlarına göz atarak esere dair bir ön düşünceye sahip olabilir (Saat, 2019, s. 15).

2.2.4.5. Tartışarak Okuma

Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayan okuma etkinliğidir. Bu teknik ile öğrenciler, birbirleriyle fikir alışverişinde bulunabilirler ve okunanların hatırlanması daha kolay sağlanır. Eleştirel düşünme, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Karadağ ve Yurdakul, 2016, s. 141).

2.2.4.6. Ekran Okuma

Teknolojik gelişmeler ile birlikte bilinen okuryazarlıktan farklı olarak elektronik okuma süreci başlamıştır. Elektronik cihazlar üzerinden gerçekleştirilen bu okumaya ekran okuma, denilmektedir. Parçacık okuma da denilen ekran okuma ile okuma, hızlanmış ve işlevi de artmıştır. Okura metnin parçalar halinde görünmesi beyni zorlamakta ve zihinsel zorlama da zihinsel gelişimi sağlamaktadır (Kana, 2015, s. 549).

2.2.4.7. Şiir Okuma

Düşünce ve duygulara özgü metinler olan şiir metinleri; ahengi korunarak, vurgu ve tonlamaları uygun kısımlarda gerçekleştirilerek, dinleyiciyi etkileyecek şekilde zevk verme esaslı olarak seslendirilmelidir. Şiir okuma tekniğinde okuyucunun amacı, edebi değer taşıyan şiirin duygularını ve düşüncelerini yansıtarak, bu durumu sürekli hale getirip becerinin geliştirilmesini sağlamaktır (Akbabaoğlu, 2019, s. 15).

2.2.4.8. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma türünde amaç, okuyucu tarafından metin okunmadan önce 5N 1K soruları yardımıyla metnin konusunun ve ana fikrinin kavranmasıdır. Metin, sadece

yazarın kaleme aldığı şekilde değil, metin okurunun kendi kelimeleriyle de ifade edilmelidir. Okuma metinlerinin tamamı okunduktan sonra, metni tam olarak hatırlamak mümkün olmayabilir. Bu nedenle metin okunmadan önce metnin karakterleri, metinde geçen olay ve olayların yeri, zamanı, metnin bölümlerindeki değişikliklerle ilgili sorular sorularak konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlanılır (Akbabaoğlu, 2019, s. 17).

2.2.4.9. Not Alarak Okuma

Okunan eserin içeriğini daha iyi anlayabilmek adına, okunan metinden anlaşılanın kısaltmalarla, resimlendirmelerle, haritalandırma veya diğer şekillendirme unsurları ile not alınmasına dayanan bir tekniktir. Not alarak okumada amaç okurun okuma süresinde etkin olmasını ve önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır. Okurun, metinde önemli gördüğü bilgileri bütünden ayırarak, parçalar halinde not etmesi ile anlama seviyesi yükselirken hatırlaması da kolaylaşmaktadır (Demir, 2019, s. 21).

2.2.4.10. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okumada öğrenciler, öğretmenleri veya arkadaşları tarafından yapılan sesli okuma esnasında metinde yer alan anlamı bilinmeyen ya da metinden hareketle anlamı kavranamayan kelimelerin altını çizerler veya o kelimeleri yuvarlak içine alırlar. Ayrıca yapılacak çalışmalar için metinde önemli olduğunu düşündükleri kısımları işaretleyebilirler. Bu tür okumada amaç “konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir (Örge Yaşar, 2019, s. 328).

2.2.4.11. Tahmin Ederek Okuma

Öğrencileri okuma esnasın etkin kılmanın amaçlandığı bu türde metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili öğrencilerde merak uyandırılır. Okuyucu okuma anında okumasına ara verip metnin ileriki kısımlarına dair tahminlerde bulunur. Bu yöntem ile okuyucu, okumaya karşı daha istekli olarak, okuma süreci boyunca daha aktif hale gelmektedir (Demir, 2019, s. 22).

2.2.4.12. Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okuma türünde, metin okunmadan önce veya metni okuma sırasında sorular sorularak bu teknik gerçekleştirilir. Okuma öncesinde öğrencilerden metnin görseline veya başlığına dayalı olarak, okuma esnasında ise metne yönelik merak ettikleri kavram, olgu, düşünce gibi zihinlerinde oluşan durumlara yönelik sorular hazırlanır. Bu teknik ile öğrencilerin metne yönelik yazdıkları sorular cevaplandıkça üzeri çizilir ve bu yolla metni anlayarak metin hakkında fikir sahibi olmaları amaçlanır. Böylece öğrencilerin metne ilgisi çekilir ve daha bilinçli, etkin okumalar gerçekleştirilmiş olunur (Akbabaoğlu, 2019, s. 19).

2.2.4.13. Söz Korusu

Söz korusu, belirli bir grup tarafından bir metnin seslendirilmesi veya topluca sesli okunmasıdır. Söz korusu tekniğinde amaç öğrencilerin okuma, seslendirme ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir. Tekniğin uygulanması gereken durumlarda, seslendirilecek metnin bölümlere ayrılarak paylaştırılması gerekmektedir. Tekniğin okuldaki kullanımında, öğretmenin bir örnek okuma yaparak rol model olması daha kusursuz bir uygulamanın gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu teknik ile öğrencilerin sosyalleşmeleri, kendilerine olan özgüvenlerinin artması, grup çalışmasında bulunabilme becerilerinin gelişmesi mümkün olmaktadır (Demir, 2019, s. 22).

2.2.4.14. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu türüyle okuyucu; vurgu, tonlama, jest ve mimiklerini etkin bir şekilde kullanarak empati kurma becerisini de ön plana çıkarmaktadır. Bu özellikleri ile okuma tiyatrosu; okuma becerisinin yanında dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirmektedir. Bu türde, etkinliğe katılan çocukların okuma hızı ve anlaması gelişerek, okuma eylemine daha fazla motive olmaları sağlanacaktır (Örge Yaşar, 2019, s. 329).

2.2.4.15. Eleştirel Okuma

Eleştirel okumada amaç bireyin okuduğu metni, kendi bilgi ve birikim süzgecinden geçirerek daha doğru ve nesnel öğrenmeler gerçekleştirip, ulaştığı bilgilerde daha iyiyi, daha doğruyu, daha güzeli bulabilmesidir. Öğrencilerin soru sorma alışkanlığı kazanıp,

ulaştıkları bilgilere körü körüne bağlılık göstermek yerine bir değerlendirmeden geçirmeleri esas alınır. Bu tetkikte öğrencilerin okudukları metinleri doğru anlamlandırmaları, yazarın mesajını doğru kavramaları ve metne yönelik doğru bir tutum sergileyerek yazarın ve metnin güdümünden kendilerini kurtarmaları beklenir (Çiftçi, 2006, 56).

2.3. Motivasyon

Motivasyon, günümüzdeki şeklini almadan önce Latince “hareket etmek” anlamında kullanılan “movere” sözcüğünden gelmektedir. Anlamsal olarak pek bir değişikliğe uğramayarak günümüzde de “harekete geçiren” anlamında kullanılmaktadır. Dilimizdeki bu kullanımı Fransızcadaki “motive” sözcüğüne dayanmaktadır. Sözcüğün Türkçedeki tam olarak anlamsal karşılığı ise “güdü” kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Sonuç olarak motivasyon kavramı, “güdüleme” anlamına gelmektedir. Kısaca motivasyon, eylemi gerçekleştirmek üzere bireyi harekete geçiren güç anlamındadır (Dur, 2014, s. 5).

Fransız fizyolojisti Claude Bernard tarafından ortaya konulan “Homeostasis” kavramını bilmek de motivasyon kavramını anlayabilmek için önemlidir. Bernard, Homeostasis kavramını “organizmada iç çevrenin değişmezliği” şeklinde tanımlamaktadır. Yani canlıların yaşamını sürdürebilmesi için beden ısısı, oksijen, su, kandaki şeker oranı gibi öğelerin belli sınırlarda tutulmasıdır. Bireyin fizyolojik ve psikolojik davranışlarının büyük bir kısmı varlığını sürdürmeyi, kendini gerçekleştirmeyi sağlayacak en elverişli koşulları belli sınırlar içinde tutmaya dayanır. Homeostatik denge durumunun bozulması ile birey, kendini rahatsız hissederek eksiklik oluşan alana yönelik ihtiyacını gidermeye çalışır. Bu eksikliği gidermek için organizmada ortaya çıkan güce dürtü denir. İhtiyacını gidermek için belli bir yönde etkinlik gösterme eğilimine ise “güdü (motif)” denir (Balkış Baymur, 1972, s. 71).

Şekil 5

Davranış süreci (Balkış Baymur, 1972, s. 71).



Yukarıdaki şekilde de gördüğümüz üzere organizmayı davranışa yönelten ihtiyaçlara, içsel olaylara güdülenme denir. Gdülenmiş organizma, belli bir hedefe yönelerek normalin üstünde bir performans sergiler ve etkinliği artar (Balkış Baymur, 1972, s. 72).

Bütün eğitim kurumlarında olmak üzere gündelik hayatta da her an için insan davranışlarını etkileyerek belirleyici rol oynayan güç, motivasyondur. Motivasyon ya da motive olmak bir şeyi yapmak için harekete geçme isteğidir. Ayrıca davranışın başlayarak sürmesini sağlayan ve yönünü, şiddetini tanımlamaya çalışan teorik bir kavramdır. Bireylerin davranışlarının sebeplerini açıklayan uygulamalı bir yapı da denilebilir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013, s. 101). Bu uygulamalı yapının temelinde beklenti teorisi yatmaktadır. Beklenti teorisi, kişilerin ilerleyen süreçte ne olabileceğini tahmin etmesidir. Buradaki tahmin faktörü ise kişinin üstesinden gelebileceğine inandığı ve zihninde tasarladığı performanstır. Bireyin zihninde tasarlamış olduğu bu performansın karşılığında beklediği sonuç, tahmini açıkça izah eder. Bireyde oluşan bu beklenti teorisi iki parçadan oluşmaktadır: İlk bölümde belli bir çabanın karşılığı olarak belli bir performansa sahip olma beklentisi, ikinci bölümde ise gerçekleştirilen performansın karşılığı olarak beklenen sonuç yer almaktadır. Bu sonuç da genel olarak “ödül” faktörüdür (Işıksaçan, 2008, s. 169).

Bireyleri motive etme sürecinde temel olarak onların davranış sonucundaki beklentilerini göz önünde bulundurmak sürecin işlerliği ve verimliliği açısından önemlidir. Bireyler, performansları sonucunda kendi beklentilerine ulaşabileceklerini düşündüklerinde güçlü bir şekilde motive olabilirler. Bu da tam bir performans sergilemelerini sağlayacaktır.

2.3.1. Motivasyon Türleri

Davranışlarımızın, içimizden gelen ve çevremiz kaynaklı olmak üzere çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlere göre farklı şekillerde adlandırılarak değerlendirilirler. Bu açıdan bakıldığında motivasyon süreçlerinin kaynağında da kısmen bilişsel etkinlikler bulunmaktadır. Geleceğe dayalı ortaya koymayı planladıklarımız bilişsel temelli motivasyonu ortaya koyar. İç motivasyon ise performansı değerlendirmek için standartlar içerir. Bireyler, kendini ödüllendiren reaksiyonları belirli bir davranış seviyesine ulaşmaya şartlı hale getirerek, performansları kendi belirledikleri standartlara uyuncaya

kadar çabalarında devam etmek için öz teşvikler yaratırlar. Hem istenen başarıların beklenen tatminleri hem de yetersiz performansın olumsuz değerlendirmeleri eylem için teşvik sağlar. Belirli bir performans seviyesine ulaştıktan sonra, bireyler artık bundan pek memnun kalmazlar ve daha yüksek kazanımlara bağlı olarak kendi kendilerini ödüllendirirler. Bu süreçte bireyin davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olan farklı tetikleyici güçler bulunmaktadır. Bu davranışı tetikleyici faktörler, ortaya çıkmasında etkili olan gücün kaynağına göre farklı isimlerle anılmaktadır. Araştırmacılar tarafından belirlenen bu isimler içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır (Bandura, 1977, s. 193). Bu bağlamda bazı davranışlarımızı toplum içerisindeki yaşantılarımız sonucu öğrenirken bazılarını şahsi duygularımız ve düşüncelerimiz sonucu sergileriz. Örneğin, hiçbir insan yılandan korkma duygusuyla dünyaya gelmez. Bu korku toplumsal yaşantılar sonucunda edinilir. Acıktığımız zaman yemek yeme dürtüsü ise tamamen iç etmenler sonucunda gerçekleşmektedir. Bu tür davranışlarımız, motivasyon sürecimizi de etkilemektedir.

2.3.1.1. İçsel Motivasyon

Bireylerin, tamamen içsel doyum elde etmek için davranışlarını gerçekleştirmelerine içsel motivasyon denir. Bireylerin içsel olarak motive ettikleri davranışlar, kendi iyilikleri içindir ve performanslarından elde edilen zevk ve memnuniyet için devreye girer. İnsanlar, içsel olarak motive olduklarında kendilerini ilgilendiren faaliyetlere katılırlar ve bunu tam bir irade duygusu ile ve maddi ödül veya kısıtlamalara gerek duymadan özgür iradeleri ile yaparlar. Doğal bir haz elde etmek için kitap okuyan bir çocuk bu aktiviteyi gerçekleştirmek için özünde motive olur (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991, s. 328). İçsel motivasyon sonucu sergilenen davranışlar, herhangi bir ödül ya da ceza faktörüne gereksinim duymadan, bireyin içinden gelerek, yapmak istediği için yerine getirdiği davranışlardır. Yaz tatilinde herhangi bir etki faktörüne gereksinim duymadan öğrencinin kitap okuma eylemini sürdürmesi bir içsel motivasyon örneğidir.

Öğrencilerin okuma eylemini içsel motivasyon sonucunda gerçekleştirmeleri için bazı unsurlardan yararlanılabilir. Öğrencilerin ilgi duydukları konuları ele alan eserlerle onları karşılaştırarak zevk almaları sağlanabilir. Dil ve anlatımın kusursuz kullanıldığı kitapları çocukların da kusursuz okumaları ile kendilerine olan güvenleri arttırılabilir. Adanmışlıkları yoluyla okumaya harcadıkları zaman, sergiledikleri sabır ve çaba,

okumaya verdikleri değer ve gösterdikleri ilgi korunmalıdır. İyi okumak isteyen ve bu doğrultuda sabırla çabalayan öğrenci, mutlaka bunu başaracaktır. Bu duygu tetiklenerek kendini okumaya adanmış olan öğrencilerin bilgi sahibi olmak istedikleri ve bunun için okudukları bilinmelidir. Öğretmenler tarafından, öğrencilerle bu ihtiyaçları doğrultusunda ilgilenilerek öğrencilere destek olunmalıdır. Öğretmenin ilgisini fark eden öğrenciler, okuma faaliyetini daha çok ve daha istekli gerçekleştirirler. Kendini okumaya adanmış öğrenciler, gelecekleriyle ilgili hedefler belirlerler. ‘İyi bir öğrenci olursam, iyi bir meslek sahibi olurum’ ya da ‘meslek sahibi olduğumda iyi bir okuyucu olursam daha yüksek konumlara erişebilirim’ şeklinde düşünebilirler (Ceyhan, 2019, s. 14). Tüm bu düşünce ve yaklaşım kalıpları öğrencilerin kendi kendilerini okuma eylemine yönelik isteklendirerek üst düzey performans sergilemelerini sağlayabilecektir.

2.3.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal olarak motive edilen davranışlar doğada etkilidir ve birey tarafından kendi kendine belirlenmez. Dışarıdaki bir güç tarafından gerçekleştirilmesi istenen durum bireye ifade edilir. Birey gerçekleştireceği bu davranış sonucunda ulaşacağı doyumu içsel yollarla değil dışarıdan gelecek olan bir ödüle ulaşmak ya da bir cezadan kaçınmak düşüncesiyle yapar (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991, s. 328). Dışsal motivasyon, dış değerlere ve taleplere dayanan bir faaliyete katılım anlamına gelir. Davranışın dış düzenlemesi sosyal talepler ve ödüller tarafından kontrol edilir. Öğrenciler cezadan kaçınmak veya öğretmenlerinin ya da ebeveynlerinin beklentilerini yerine getirmek istediklerinde, okuma istekleri dışarıdan kontrol edildiği için dışsal olarak motive olurlar. Böyle bir durumda öğrenciler, dışsal yollarla motive oldukları için okumaları kendi ilgileriyle değil, sosyal yönden değerli bulunan sonuçlara ulaşabilme arzusuyla gerçekleşir. Öz – değer duygularını doğrulayan mükemmelliği gösterebilmenin bir yolu olarak eylemi gerçekleştirirler (Wang ve Guthrie, 2004, s. 165).

Dışsal motivasyon sürecinde dışarıdan verilecek olan uyarıcı ya da pekiştirici bireyin davranışını şekillendirici bir güç oluşturmaktadır ve süreçte bireyin duygu, düşünce, hayal ve istekleri 2. planda tutulmaktadır. Öğretmenin belirli sayıda kitap okuması koşuluyla öğrencisinin sözlüsüne yüksek vereceğini, okumaması durumunda ise düşük sözlü notu vereceğini ifade etmesi dışsal motivasyona örnektir. Her ne kadar içsel motivasyon sonucu gerçekleştirilen davranışlar daha değerli ve samimi olsa da sonunda

öğrenciler sosyal olarak değerli davranışları içselleştirebilirler ve okumaları kendilik duygularıyla bütünleşebilir (Wang ve Guthrie, 2004, s. 165).

2.3.2. Okuma Motivasyonu

Bireylerin gündelik yaşam içerisinde sergilemiş oldukları davranışlarında belirleyici olan bazı etkenler bulunmaktadır. Bu etkenler, dıştan ya da içten gelen çeşitli faktörlere bağlı olarak davranışın hızını, sürekliliğini, yönünü, şiddetini yönlendirebilmektedir. Bireyin günlük yaşamda sergileyeceği bu davranışlar istendik ya da istem dışı olarak kazanılabilirken, eğitim kurumlarında kasıtlı olarak istendik davranış değişiklikleri kazandırılmaya çalışılır. Bireyin bu istendik davranış değişikliğini edinip sürdürmesinde etkili olan faktörlerin başında ise motivasyon gelmektedir. Motivasyon ile birey davranışa istekli hale gelerek öğrenme sürecinde aktif ve enerjik rol oynamaktadır (Akbaba, 2006, s. 343).

Güdülenme kavramına yönelik yapılan araştırmalar, iş başarısına ve performansa dayalı isteklendirme üzerinde durmaktadır. İş başarısına yönelik güdülenen bireyler, kendilerini geliştirerek zorlukları kabullenmektedirler. Performansa dayalı güdülenme ise dışsal kaynaklara dayalı güdülenmedir ve performansa dayalı güdülenen okuyucuların doğru okuma stratejilerini kullanmadıkları, metni anlamak ve sevmek yerine işi bitirmek üzere okumayı gerçekleştirdikleri görülmektedir. Kendilerini yetkin olarak görüp yetenekleri hakkında olumlu yargılara sahip olan okuyucuların okumaya güdülendikleri söylenebilir. Yetkinliklerine inanan okuyucular, zor okuma metinlerini dahi meydan okuyucu olarak görüp, iyi bir okuma gerçekleştirebilmek için bilişsel stratejilerini de etkili kullanarak başarılı olmak eğilimindedirler. Başkalarıyla ve toplumla olan ilişki ve aktivitelerle de ilgili olan güdülenmede kitaplarını paylaşmayı seven, toplum içerisindeki öğrenme sorumluluklarını düzenli bir şekilde yerine getiren okurlar, içsel güdülenme duygusuna sahiptirler (Akyol, 2008, s. 6).

Motivasyon, öğrencilerdeki kitap okuma davranışını etkileyen sebeplerdendir. Kitap okuma, öğrencileri eylemi gerçekleştirmekle gerçekleştirmemek arasında tercihe yöneltir ve aynı zamanda çaba gerektiren bir beceridir. Bu çaba da kitap okumada motivasyonu zorunlu kılmaktadır (Katrancı, 2015, s. 50). Güdülenme, okumayı öğrenme ve geliştirmede anahtar unsurlardan biridir. Zayıf okuyucular genel olarak dikkatsiz, düzensiz ve ortalığı karıştırıcıdır. Okulda bu tür okuyuculara öğretmenler destek olarak

onların özgüvenlerini arttırmalıdır (Akyol, 2008, s. 5). Eğitim kurumlarında bireyler, öğrendikleri bilgilerin çoğunu okuma becerisi ile edinebilmektedir. Birey, okumaya yönelik olarak ne kadar istekli olur ve benliğini eyleme yöneltirse o derece başarılı olabilecektir. Okuma motivasyonu kavramını bireyin aktivitelerini, etkileşimlerini ve metinle öğrenmesini etkileyen okurun okuma konusundaki hedefleri ve inançları olarak tanımlayabiliriz. Okuma esnasında okurun anlam oluşturma çabası içerisine girmesi okur için motive edici bir faaliyettir. Metinle etkileşime girerken anlama amacı güden birey, istedik şekilde davranır. Okuma eyleminde kaza ile gerçekleşen bir anlama sürecinden bahsedilemez. Okur; okuduğu metnin farkında değilse, metne katılmazsa, anlam çıkarmak için çabalamaz veya bilgi edinmek için bilişsel bir çaba harcamazsa anlama çok az gerçekleşir (Guthrie ve Wigfield, 1999, s. 199).

2.3.3. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Öğrencilere okuma becerisinin ve alışkanlığının kazandırılması, eğitim sistemimizin temel hedeflerindendir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi ile öğrencilerin okuma eylemine ilgisi arttırılarak, edilgen okuyucu boyutundan etken okuyucu boyutuna eriştirilip okumanın zevk alınan bir alışkanlık haline getirilmesi hedeflenmektedir. Okuma eylemi bir hedefe yönelik olarak fayda ve zevk alma amacıyla gerçekleştirilmektedir. Fayda sağlamak için gerçekleştirilen okuma eyleminde, belli bir amaca hizmet edilmesi hedeflenirken zevk için gerçekleştirilen okumada eylemden haz alınması amaçlanmaktadır. Bu eylemin öğrenciler tarafından haz alınarak gerçekleştirilmesi ve alışkanlık haline getirilebilmesi için öğrencilerin güdülenmesi sağlanmalıdır. Alışkanlığın kazandırılabilmesi için zihnin duyuşal işlevlerden sorumlu bölgelerinin de bu sürece katıldığı göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Baki, 2017, s. 372).

Tablo 2***Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Unsurlar***

Öğretmenden Kaynaklanan Etkenler	Öğrenciyle İlgili Durumlar
Tutum: 1-Öğrencilere onları önemseydiğini göstermek. 2-Öğretilen konulara yönelik heyecanlı ve şevkli davranmak. 3-Öğrencilerin öğrenmeye karşı olan merakını uyandırmak.	Beklentiler: 1-Öğrencilerin başarılı olacaklarının umut edilmesi. 2-Öğrencilere gerçekçi hedefler belirlemenin öğretilmesi.
Ders İşleyişi: 1-Öğrencinin uzun dönemdeki öğrenme durumuna odaklanmak. 2-Öğrencilerin özgün etkinlikler yapmalarını sağlamak. 3-Öğrencilere stratejik birer okur – yazar olmayı öğretmek.	İşbirliği: 1-Öğrencilerin işbirliği halinde çalışmaları. 2-Rekabeti azaltmak. 3-Öğrencilerin plan yapmalarına ve seçenek sunmalarına imkân sağlanması.
Topluluk: 1-Zengin ve kaynaştırıcı bir sınıf ortamı oluşturmak. 2- Öğrencilerin sınıf arkadaşlarına karşı saygılı davranmaları konusunda ısrarcı olmak.	Okuma yazmada yeterlik: 1-Öğrencilere okuma ve yazma stratejilerini nasıl kullanacaklarının öğretilmesi. 2-Öğrencilere günlük okuma ve yazma fırsatlarının sunulması. 3-Yazı yazmada sıkıntı çeken çocuklar için karşılıklı yazma tekniğinin kullanılması. 4-Zorluk çeken öğrenciler için gerekli rehberliğin yapılması.

Öğrencilerin motivasyon içerisinde okuma eylemini gerçekleştirebilmelerinde hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden kaynaklı etkenler bulunmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen unsurlar Tablo 2’de görülmektedir (Tompkins, 2006: 236. Akt. Katrancı, 2015, s. 50). Öğretmen; öğrencilerin merak duygularını uyandırır, onların önemli olduğunu hissettirir, yaptıkları çalışmaların orijinal olmasını sağlar, okuma yazma stratejilerini öğretmek, okuma – yazma etkinlikleri yapar, saygı ve sevgi içerisinde bir sınıf ortamı oluşturabilirse öğrencilerin derse karşı motivasyonları artacaktır. Aynı zamanda öğrenciler de başarılı olacaklarına inanarak kendilerine ulaşılabilir hedefler belirleyip, işbirliği içerisinde ve planlı olarak çalıştıklarında daha da güdülenmiş olacaklardır. Öğretmene ve derse yönelik güdülenmiş olan çocuk, verilen sorumlulukları daha özenli ve istekli yerine getirecektir. Bu sayede okuma eylemine yönelik çalışmaları içlerinden gelerek gerçekleştirebilirler.

2.3.4. Okumada Motivasyon ve Bilişsel Süreçler Arasındaki İlişki

Bireyler, okuma eylemini gerçekleştirirken bazen zevk almak bazen de yeni şeyler öğrenmek veya edindiği bilgileri arttırmak isterler. Okuduğunu anlama konusunda bilinçli olan ve nasıl bir okuma süreci gerçekleştireceğini bilen okuyucuların metni kavrayabilmek için anlama güçlerini arttırarak eleştiri ve değerlendirme yapabilmek adına metne bilinçli şekilde yaklaştıkları, metinde karşılaşacakları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden bazı stratejiler hazırladıkları bilinmektedir. Bu nedenle okuma öğrenme esnasında bilişsel süreçlerin ve stratejilerin farkında olunması gerekmektedir. Okuduğunu kavrama üzerine yapılan çalışmalarda bilişsellik kavramı öne çıkmaktadır. Bilişsellik (cognitive) terimi, okuduğunu kavrama ile ilgili okurun strateji ve/veya teknikler hakkında edindiği bilgi, tecrübe ve donanımdır. (Karatay, 2009, s. 61).

Okuma esnasında bilişsel amaçların öncelikli olması, motivasyona dair amaçların gücüyle yakından alakalıdır. Okunacak materyal öğrencinin motivasyonunu arttırıyorsa öğrenci, okuma eylemini alışkanlık haline getirerek sürekli şekilde sürdürecektir. Öğrencinin bilişsel süreçlerini kullanabilmesi için de okumaya yönelik motivasyonunun yüksek olması gerekmektedir. Okurun metni okumadaki amacı ve motivasyon durumu oluşturacağı zihinsel modeli ve bu zihinsel modelin ön bilgilerle bütünleştirilmesini etkilemektedir. Bu süreçte motivasyon ve bilişsel sistem arasındaki uyumu kısıtlayan veya geliştiren bazı durumlar bulunmaktadır. Okur, metne yönelik bir merak içerisindeyse bu durum metni anlamayı kolaylaştıracakken aksi bir duygu ise metni anlamayı zorlaştıracaktır. Motivasyona dair yüksek amaçlara sahip olunması, öğrenciler tarafından anlamayı geliştiren stratejilerin kullanımını sağlamaktadır (Yıldız, 2010, s. 32).

2.3. Tutum

Tutum, bireyin çevresiyle gerçekleştirdiği etkileşim sonucunda gelişerek bir objeye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını yansıtan; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları üzerinde etkisi olan nispeten kalıcı izli eğilim şeklinde tanımlanabilir (Başaran ve Ateş, 2009, s. 77). Tutum kavramı bireylerin; belli bir konuya, duruma yönelik olarak barındırdıkları eğilimlerinin, ön yargılarının, düşüncelerinin, fikirlerinin, korkularının ve mecburiyet duygularının toplamından oluşmaktadır (Thurstone, 1928, s.

531). Ayrıca bireyin edinmiş olduğu tecrübeleri sonucunda herhangi bir durum ya da nesneye yönelik olarak göstereceği tepkiler üzerinde etkisi olan, duyuşsal ya da zihinsel olarak hazır olma durumu denilebilir. Genel olarak insanların nesne ya da düşüncelere değeri biçme hali şeklinde tanımlanan olumlu ya da olumsuz tepkilerdir. Bu nedenle tutumlar nesnel olmamakla birlikte bireysel tercihlerimizi yansıtan öznel durumlardır (Balci, 2009, s. 1312).

Tutumların duyuşsal, davranışsal ve zihinsel olmak üzere üç ayrı ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler okumaya yönelik olarak düşünöldüğünde okumanın; okuma anında bireyde oluşan estetik haz duygusu duyuşsal, uygun ortam oluştuğunda gerçekleştirilmesi davranışsal, ihtiyaç olduğuna dair düşünceler ise bilişsel ögesini oluşturmaktadır (Balci, 2009, s. 1312). Böylece tutumlar, bireylerin davranışlarını şekillendirmede etkili olan ve içten gelen güçtür.

Tutumların oluşturulması sonucunda iki farklı durum ortaya çıkmaktadır. Bireyler, sergileyecekleri tutumlarına yönelik kendi iç dünyalarında olumlu ya da olumsuz bir duruş göstermektedirler. Bu hissi durum olumlu bir yöndeysen olumlu tutum, olumsuz yönde ise olumsuz tutum geliştirilmiş demektir. Kişinin herhangi bir duruma yönelik olarak geliştirmiş olduğu tutum bilinirse göstereceği tepkiler de davranış öncesinde tahmin edilebilir ve bu doğrultuda bir karşılık verilebilir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde süreç çıktılarının tahmin edilmesinde, yorumlanmasında duygusal değişkenlerin yanında tutumlar da geçmişten günümüze kullanılmaktadır (Kaman, 2018, s. 24).

2.3.1. Tutumun Boyutları

Daha önce de ismen ifade ettiğimiz gibi tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bilişsel boyut ile belli bir nesneye veya olaya yönelik düşünceler ve inanışlar; duygusal boyut ile bir nesneye ya da olaya yönelik sahip olunan hisler; davranışsal boyut ile ise kişinin nesneye ya da olaya dönük hareket eğilimi sergilenmektedir. Bireyde tutum durumunun oluşması için bu üç boyutun birbiriyle eşgüdömlü olması gerekmektedir (Yavuz, 2019, s. 27).

2.3.2. Okumaya Yönelik Tutum

Birçok alanda olduğu gibi okuma eyleminde de ilgi, bireyin davranışlarını şekillendirmede belirleyici bir faktördür. İnsanlar, ilgi duydukları alanlara yönelik olarak okuma eylemini gerçekleştirirler. Okudukları alana yönelik olarak da bir kişisel gelişim gösterirler. Bu durum yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da böyledir. Çocukların okumaya yönelik tutumlarının akademik başarılarını da etkilediği gözlemlenmiştir. Okumaya yönelik olumlu bir tutum barındıran çocukların akademik başarılarının yüksek, olumsuz tutum barındıran çocukların ise akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür (Aydoğan, 2008, s. 36). Okumaya yönelik tutum, öğrencileri herhangi bir durum, nesne ve olay karşısında belli davranışlar sergilemeye iten ve öğrenilmiş olan bir eğilim türüdür. Bireydeki okumaya yönelik tutumun ölçülmesi, okuma motivasyonunu sağlayabilmek noktasında da önem teşkil etmektedir (Çeçen ve Deniz, 2015, s. 196).

Okumaya yönelik tutum, okuma eylemini artırıcı ya da azaltıcı duygusal ve duygusal bileşenlerden oluşan bir duygu şeklinde ele alınmaktadır. Okuma tutumu, okuma sürecindeki tüm bileşenleri etkilemekle birlikte öğrencilerin akademik başarı durumları hakkında da bilgi verici bir faktördür. Öğrencilerin okumaya yönelik olarak olumlu bir tutum geliştirmeleri ve bu duyguyu artırarak sürdürebilmeleri ile okuma zevk ve alışkanlığını kazanmaları, öğrenmek için okumanın gerekli bir araç olduğunu idrak edebilmeleri amaçlanmaktadır. Okumaya yönelik tutumun okuma alışkanlığını etkilediği gibi bu iki değer de akademik başarıyı etkilemektedir. Olumlu bir okuma tutumu geliştirmiş olan öğrenci, Türkçe dersine yönelik olarak da olumlu bir tutum geliştirecek ve ders motivasyonu ile derse ilgisi artacak, akademik başarıları yükselecektir (Baki, 2018, s. 239).

2.4. Alışkanlık

Bir şeyin zihinde yer ederek ihtiyaç duyulduğunda hatırlanabilmesi için öncelikle algılanması gerekir. Nöronlar ve nöronlar arası ilişkiler sonucunda algılanan bilgiler zihinde tutulur. Öğrenilen her şeyin zihnimizde izi kalmaktadır. Böylece karşılaşılan görülmüş, algılanmış nesne ve olaylar daha önce de gerçekleşmişse anımsanır ve buna tanıma denir. Tanıma için bir nesne veya olayı daha önce bir kez algılamış olmak yeterlidir. Daha önce birkaç kez gördüğümüz ve zihnimizde yer etmiş olan nesne ve

olayları istediğimiz zaman zihnimizde canlandırabiliriz. Bu duruma anımsama ya da hatırlama denir. Anımsama eylemini gerçekleştirebilmek için anımsamak istediğimiz şeyi, esaslı bir şekilde kavramış ve iyi öğrenmiş olmalıyızdır. İyi öğrenilen bu durumlar, olaylar, bilgiler vs. çok tekrarlanırsa “alışkanlık” meydana gelir. Alışkanlıklar, çok iyi derecede belenmiş olan bilgi ve davranışlardır. Bu nedenle bunları hiç düşünmeden tekrarlar ve yaparız (Balkış Baymur, 1972, s. 190). Alışkanlık olarak ifade edilebilecek davranışlarda; heyecanların, içgüdülerin, fiziki bünyenin, doğuştan gelen ya da sonrasında edinilmiş olan birçok etmenin etkisi görülmektedir (Gürcan, 1999, s. 33).

Çok iyi öğrenilmiş olan, düşünülmeden ve otomatik olarak yapılan hareketlere “alışkanlık” denir (Balkış Baymur, 1972, s. 190). Bireylerin gerçekleştirdikleri davranışlarının yaşamlarında bir alışkanlığa dönüşebilmesi için birey tarafından farkında olunma, ilgi, değişim, benimseme gibi bazı aşamalardan geçmeleri gerektiği bilinmektedir. Benimseme eylemi bu aşamalar arasında davranışın alışkanlığa dönüşme sürecinde son aşama, bu alışkanlığın sürdürülmesinde ise ilk koşul olma durumundadır (Erdem ve Altunkaya, 2013, s. 455). Ayrıca yapılan farklı incelemeler sonucunda da davranışın alışkanlığa dönüşebilmesi için hem yeni bir ihtiyacı gidermesi, doyum sağlayıcı olması gerektiği hem de çok tekrar edilmiş olması gerektiği ifade edilmiştir (Balkış Baymur, 1972, s. 190).

2.4.1. Okuma Alışkanlığı

Bütün okuma eylemleri belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilir. Gazete okurken bize ilginç gelen haberleri okuyup merak duygumuzu tatmin edebiliriz ya da güncel olaylar üzerinden ülkemizde ve dünyada olup bitenleri öğrenebiliriz. İş ve uğraş alanımıza yönelik kitap okuyarak gelişmeleri ve değişimleri izler, konu hakkındaki bilgilerimizi yenileyebiliriz. Yorgun olduğumuzda ya da zevk almak istediğimizde bir roman ya da hikâye okuyarak rahatlayıp kendimizi tatmin edebiliriz. Her ne suretle olursa olsun okumak, bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilir. Eğlenmek, sosyal – kültürel – ekonomik – siyasal – teknolojik gelişmeleri takip etmek, hoş vakit geçirmek, yeni şeyler öğrenmek bu amaçlardan sadece bazılarıdır. Amacın okunacak metni belirlemede, okuma yöntemini seçmede önemli bir etkisi vardır (Gürcan, 1999, s. 36). Amaçlarımızın sürekliliği ile okuma eylemimizi düzenli olarak sürdürüp alışkanlık haline getirebiliriz. İnsan, sürekli merak duygusu ile hareket eden bir canlıdır. Başlarda daha somut bir amaç

için gerçekleştirdiği okuma eylemini ilerleyen süreçte bu duyguyu doyumak için gerçekleştirebilir. Bu da eylemi alışkanlığa dönüştürmede önemli derecede etki sağlayan bir unsur olacaktır.

Toplumların bünyelerinde oluşturarak şekillendirdikleri eğitim sistemlerinin gerçekleştirmeyi amaçladıkları çeşitli hedefleri bulunmaktadır. Bu hedefleri gerçekleştirebilmenin esasında, okuma eylemine dönük hedefler de yer almaktadır. Okumada hedeflenen amaçlara ulaşmak; düzenli olarak, belli bir plan – program çerçevesi içerisinde ve sürekli şekilde kitaplarla iç içe olmaya ve okuma faaliyetinin alışkanlık haline getirilmesine bağlıdır. Kişinin okuma eylemini kendisini, çevresindeki canlıları, çağın getirdiği durumları, toplumsal olayları anlayabilmek için bir ihtiyaç olarak algılayıp, yaşamı boyunca sürekli ve düzenli bir şekilde istemli olarak sürdürmesine okuma alışkanlığı denilmektedir (Deniz, 2015, s. 47). Ayrıca bireyin, okuma eylemini bilinçli, istekli ve düzenli şekilde sürdürme; okuduklarından çeşitli bilgiler edinerek özgür ve yaratıcı şekilde düşünebilme; okudukları yoluyla edindiği bilgileri kavrayarak özümseyebilme; önceki okumaları ile mevcut bilgilerini ilişkilendirme; analiz, sentez yapabilme sürecini içeren aktivitelerinin tamamı şeklinde de yorumlanabilir (Erdem ve Altunkaya, 2013, s. 454).

2.4.2. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması

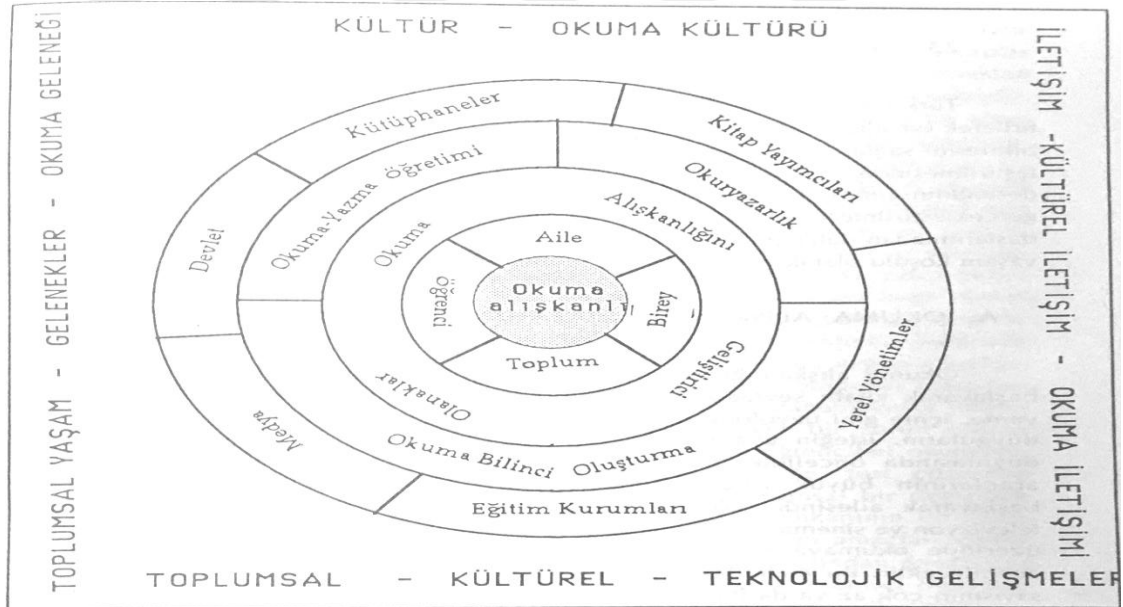
Alışkanlıklar; bireyin hayatında çevreden, ebeveyninden, öğretmenlerden ve özellikle de bireyin içinde bulunduğu sosyal grubun verdiği ideallerden oluşan davranış modelleri şeklinde ifade edilir. Düzenli bir faaliyet olan alışkanlık, ancak birey tarafından zahmete değer olduğu düşünüldüğünde gerçekleşir. Okuma alışkanlığı da okuma eyleminin birey için kişisel, sosyal ve mesleki ilgileri yönünden ne türden faydalarının olduğu görüldüğünde kazanılmış olur. Doğuştan var olan ilgi ve ihtiyaçların giderilmesi ile başlayan bu süreç, okumanın sağladığı kazancın kavranması ile daha da gelişir ve son aşamada da kitapla düzenli bir dostluğa dönüşür. Okuma ve kitaplar ancak bu yolla alışkanlık halini alarak sağlam ve sürekli bir boyuta taşınabilir (Gürcan, 1999, s. 37).

Alışkanlıklar, davranışa dönüştürülmesi kolay gerçekleştirilememekle birlikte takip edilmediğinde hemen terk edilebilen eylemlerdir. Bu nedenle okumanın alışkanlık haline gelebilmesi için öğrencilere eğitimde ve kişilik gelişiminde önemli bir süreç olan ilkökul ve ortaokul dönemlerinde okuma alışkanlığının kazandırılması, daha sonra da takibinin

gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin ilgi duydukları konuların ve okumaktan zevk aldıkları kitap türlerinin belirlenmesi, okumak istedikleri kitaplara ulaşabilmelerinin sağlanması, kitap okuma sürecinde karşılarına çıkan engellerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Çünkü teknolojik gelişmelerle birlikte bireylerin sosyal medya bağımlılığı ve sanal oyun ağlarının kullanımının yaygınlaşması; aile, arkadaş ve sosyal çevredeki duyarsızlık; eğitim ve öğretim sürecindeki hedeflerin tam olarak gerçekleştirilememesi okuma alışkanlığına yönelik amaçlanan kazanımların gerçekleştirilmesini önlemektedir (Deniz, 2015, s. 48).

Şekil 6

Bireylere okuma alışkanlığı kazandırma modeli (Gürçan, 1999, s. 229).



Ailede başlayarak, eğitim – öğretim hayatı boyunca devam eden okuma kazanımının öğrenciler tarafından edinilip toplumda kültür haline getirilebilmesi için ailelere, devlete, okullara, medya kuruluşlarına, bireye, kütüphanelere, topluma vb. düşen çeşitli görevler bulunmaktadır. Bireyin okuma alışkanlığını edinebilmesi için öncelikle okuma ve kitap sevgisini kazanabilmesi gerekmektedir. Bireylerin kitap ve okuma sevgisini kazanabilmesi için ilk olarak aile örnek bir model sergilemelidir. Evde her gün kitap okuma ortamları oluşturulmalı ve ailecek okuma etkinliği düzenlenmelidir. Evde bir kitaplık bulundurularak kitaplıkta çocukların sevdiği, zevk aldığı, ilgisini çeken kitaplara

yer verilmelidir. Günümüz eğitim sisteminin sınav odaklı olması nedeniyle aileler tarafından çocuğun kitap okuması sınav başarısının önünde bir engel olarak görülmekte, kitap okumak isteyen çocuk, ders çalışması ve test çözmesi yönünde ikaz edilerek engellenmektedir. Bu konuda aileler bilinçlendirilerek öğretmenleri ile bir işbirliği içerisinde çocukların okumaya yönlendirilmesi gerekmektedir. Okullarda kütüphane bulunmalı ve çocukların bulunmaktan zevk alacağı şekilde dekore edilmelidir. Kütüphanede ve sınıf kitaplıklarında çocukların okumaktan zevk alacağı eserlere yer verilmeli ve hatta mümkünse bu eserler çocuklarla birlikte belirlenmelidir. Okulda ve ailede kitaplar üzerinden hediyeleşmeler sağlanmalıdır. Belli sayıda ya da oranda kitap okuyan öğrencilere çeşitli ödüller verilerek okuma davranışı pekiştirilmeli ve öğrenciler güdülendirilmelidir. Yayınevleri tarafından kaliteli kâğıtlara baskılar yapılarak çocuğun okuma esnasında yorulması en aza indirilmelidir. Televizyon programlarında kitap okuma sahnelerine yer verilmeli; evlerde okuyan, tartışan, düşünen insanların bulunduğu programların takibi yapılmalıdır. Toplumca dışarıda bulunulan boş anlar kitap okunarak değerlendirilip çevremize örnek olunması sağlanılabilir. Tüm bu faaliyetler sonucunda birey; okuma eylemine yönelecek, okudukça zevk alacak, daha çok okumak isteyecek ve eylemi sürekli hale getirerek bir alışkanlığa dönüştürebilecektir(Gürcan, 1999, s. 230).

2.4.3. Okuma Alışkanlığının Faydaları

Okuma hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlu anlamayı temel alan önemli bir faaliyettir. Çeşitli bilgiler edinerek duygu, fikir ve hayal gücü zenginliği kazabilmek için okuma becerisini kazanmış olmamız ve okuma faaliyetini aktif olarak gerçekleştirmemiz gerekmektedir (Çeçen ve Aydemir, 2011, s. 186). Okuma becerisini edinmiş olan insanların, süreli yayınları takip ederek okuduklarını anlayıp yorumlayabilmeleri, sistematik düşünce yapısına ulaşabilme yetisine sahip olabilmeleri için okuma alışkanlığını kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu becerilere hızlı ve kolay şekilde ulaşabilecek olan insanlar, ancak okuma alışkanlığını edinmiş olarak çok okuyanlar olacaktır (Deniz, 2015, s. 47).

Okuma eylemi; bilgi edinme, hayal gücünü geliştirme, yorumlama yeteneği, ana dilini düzgün kullanma gibi faaliyetleri içerisinde barındırır. Okuma alışkanlığına sahip olan bireyler; üreten, gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurabilen, yenilik arayışı içinde bulunan bireylerdir. Sürekli ve düzenli okuyan kişiler; yaşadıkları olayların

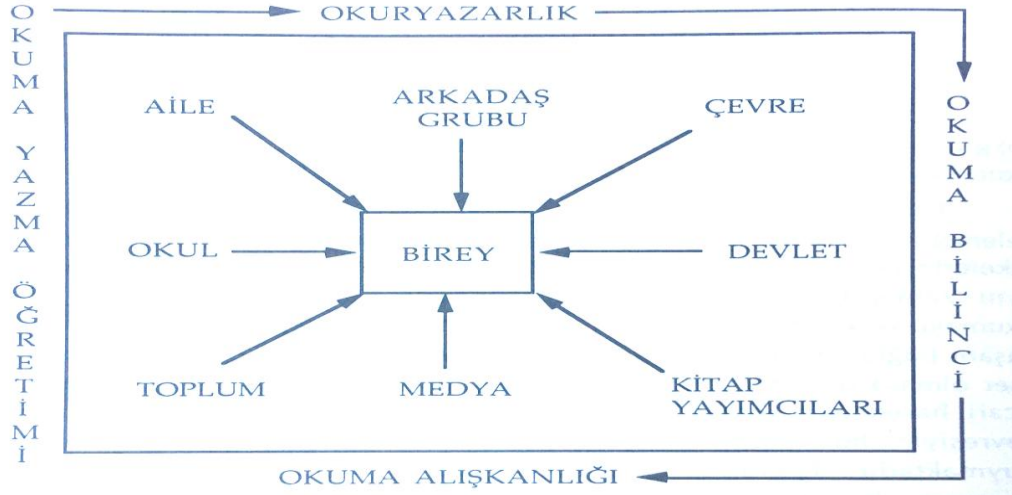
farkında olan, düşünen, sorgulayan, yargılama yetisine sahip, bilgiye erişme ihtiyacı duyan, çağdaş ve demokratik bireyler demektir. Özellikle devamlı değişim ve yenilenme içinde olan çağımızda okuma, nitelikli bir şekilde değişime ayak uydurmada önemli bir araçtır (Zorlu, Öneren ve Çiftçi, 2019, s. 563). Okuma alışkanlığı ile okuyucuların metinsel materyali okurken ve anlam çıkarırken gerçekleşen otomatik süreç ifade edilir. İyi bir okuma alışkanlığı kişiliklerin ve zihinsel kapasitelerin gelişimi için önemlidir (Parmawati, 2018). Okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin farklı metin yapılarını bilmemelerine bağlı olarak anlama eksiklikleri bulunacak ve bu da akademik başarılarının ve okuma motivasyonlarının düşük olmasına neden olacaktır (Balcı, 2009, s. 1311).

2.4.4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Etmenler

Gelişen ve değişen dünya içerisinde, bilginin şekillendirdiği yeni bir toplum yapısının oluşturulması ile bilgi toplumu olarak nitelendirilen toplumun bilgi – birey ve bilgi – toplum ilişkisini kuracak olan unsurlarından birinin okuma alışkanlığı olduğu düşünülebilir. Kişilerin ve kişilere bağlı olarak toplumların değişimi doğrultusunda gelişiminin sağlanmasının bilgi ile ilişkinin düzeyine ve niteliğine bağlı olduğu söylenebilir. Okuma becerisine sahip olmaksızın dünyaya gelen bireylerin bireysel ve toplumsal varoluşun koşullarından biri olan okuma becerisini edinmemeleri, okuma alışkanlığı sorununun toplumlarda olumsuz etkilerini hissettireceği açıktır. Bir ihtiyaç ve haz kaynağı olan okumanın sürekli şekilde ve düzenli olarak gerçekleştirilmesi, uzun bir süreç içerisinde gelişecek olan birçok etkene bağlıdır. Bu etkenler içinde toplumun sosyo – ekonomik durumu, eğitim sistemi, aile yapısı, okuma etkenleri olan kitap, dergi vs. kaynaklar yer almaktadır (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009, s. 23).

Şekil 7

Bireye okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkenler (Gürcan, 1999, s. 228).



Çocuk, okumaya dair algısını ilk olarak aile çevresinde oluşturur. Okuyan, kendini geliştiren, yeni öğrenmelere açık bir ailede yetişen çocuklar, okuma eylemine karşı olumlu bir tutum barındırmaktadırlar. Aile, çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında ve bu durumu zevk aldığı bir faaliyet haline getirmesinde öncü rol olmalıdır. Bu süreçte ebeveyn, evde bir kitaplık oluşturarak, çocuğuna hediye kitaplar alarak çocukta kitap sevgisi oluşturabilir (Tanju, 2010, s. 31). Kitaba yönelik sevgiyi aşıl原因an aile faktöründen sonra, çocuğun asıl olarak okuma alışkanlığını benimsediği veya kazandığı en önemli yer okullardır. Okuma becerisinin kazanılması sonucunda, eylemin bir ihtiyaç ve zevk kaynağı şeklinde düşünülmesi ile eylem, alışkanlığa dönüşebilmektedir. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren, eğitim süreci içerisinde öğretmen katkıları ile alışkanlığın kazandırılması gerekmektedir (Tunç, 2018, s. 33). Öğretmen ve arkadaş grubu katkılarıyla okulda kazanılan alışkanlığın, kaybedilmeyerek hayat boyu devam etmesini sağlayan faktörler arasında ise medya kuruluşları, toplum, kitap yayıncıları yer almaktadır. Gelişen teknoloji koşulları ile bireylerin boş vakitlerini değerlendirme şekilleri de değişmiştir. Bu tip değerlendirmelerin hem yararlı hem de zararlı sonuçları bulunmaktadır. Ülkemiz özelinde bakıldığında çokça tercih edilen ve medya kuruluşlarınca yayınlanan programların pek de yararlı olmadığı, yararlı olan programlarınsa kısıtlı bir kesim tarafından tercih edildiği bilinmektedir. Özellikle

anaokulu çocuklarının zihinsel gelişimini desteklemesi bakımından medya kuruluşlarının olumlu tarafı söz konusudur. Yetişkinler tarafından izlenen programların niteliği gereken özellikleri taşımadığı takdirde her yaştan insanın gelişimine, sosyal ilişkilerine ve sağlığına zararlı olabilecek bir araçtır (Kasımoğlu, 2014, s. 32).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleminin nasıl belirlendiği, veri toplama araçları ve toplanan verilerin nasıl analiz edilip çözümlendiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilme süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçladığımız araştırma, nicel yaklaşımda ilişkisel tarama modelinde bir tarama araştırmasıdır. Nicel yaklaşımda değişkenler arasındaki ilişki incelenerek nesnel olan yaklaşımlar sınanır. Bu değişkenler genel olarak ölçme araçlarıyla ölçümlenebilir ve sayısallaştırılarak istatistiksel işlemlerle analiz edilebilir. Bu araştırmada da deneysel ve deneysel olmayan olarak ikiye ayrılan nicel yaklaşımda tarama yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2017, s. 12). Tarama araştırmalarında hâlihazırdaki durum betimlenip, açıklanarak, herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın ortaya konulur. Olmuş bitmiş olgular değil, varlığını sürdüren durumlar ele alınır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, üzerinde çalıştığı olguyu kontrol etmez ve araştırma durumuna ve verilerine müdahalede bulunmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 47).

Tarama araştırmaları, geniş bir kitle üzerinde gerçekleştirilir. Araştırmacı tarafından belirlenen soru maddeleri, mevcut cevap maddeleri kullanılarak yanıtlanır. Araştırmacılar, seçilen cevap maddelerinin neden kaynaklandığından çok nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedirler. Tarama araştırmaları; genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 185). Genel tarama modeli; birden çok ögesi bulunan bir evrende, evrenle ilgili kapsamlı bir yargıya ulaşmak amacıyla, evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır. Bu tarama modelinde işlem esnasında tekil ya da ilişkisel tarama yapılabilir (Karataş, 2012, s. 47).

Mevcut araştırmada da genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılır. Değişkenler arasındaki değişimin derecesi, olgunun düzeyi veya değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ilişkisel tarama araştırmaları ile tespit edilebilir niteliktedir (Gürbüz ve şahin, 2017, s. 107).

3.2. Evren ve rneklem

Evren: Araştırmada hedef evren olarak 2019 - 2020 eğitim - ğretim yılında Türkiye’deki ortaokullarda eğitim gören ortaokul öğrencileri belirlenmiştir. lke genelinde eğitim gören ortaokul ğrencilerinin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için ulaşılabilirlik göz önünde bulundurulmuş ve alt evren olarak Diyarbakır il merkezindeki 4 merkez ilçede devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri belirlenmiştir. Bu kapsamda İl Millî Eğitim Müdürlüğünden il merkezindeki okulların listesi temin edilmiştir. Diyarbakır il merkezinde 159 ortaokul olduğu ve bu okulların 117 tanesinin normal, 42 tanesinin imam hatip ortaokulu olduğu belirlenmiştir. Bu yolla evren birim listesi oluşturulmuş ve daha sonra örnekleme yoluna gidilmiştir. 78177 öğrencinin bulunduğu normal ortaokullar, evrenin % 92’sini; 6638 öğrencinin bulunduğu imam hatip ortaokulları ise örneklemin % 8’ini oluşurmaktadır.

Tablo 3

Okul türlerinin evrendeki oranı

Okul Türü	N	ğrenci Sayısı	%
Normal Ortaokul	117	78177	92
İmam Hatip Ortaokulu	42	6638	8
Toplam	159	84815	100

Örneklem: Araştırmanın rneklemi, evrenin tamamına ulaşabilmek mümkün olmadığından tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak adına 3 tabaka belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken oranlı küme örnekleme yöntemi ile tabakaların evren içerisindeki yüzdelik

oranları dikkate alınmıştır. Belirlenen tabakalar ve tabakalardaki dağılım aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 4

Belirlenen tabakalar ve tabakalara göre okulların ve öğrencilerin dağılımı

Normal Ortaokullar: 13 okul, 1382 öğrenci		
1. Tabaka	Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulları: 1 okul, 118 öğrenci
2. Tabaka	Sınıf Düzeyi	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
3. Tabaka	Merkez İlçeler	Bağlar: 502 öğrenci, 6 okul
		Kayapınar: 414 öğrenci, 4 okul
		Sur: 135 öğrenci, 1 okul
		Yenişehir: 331 öğrenci, 3 okul

Merkez ilçeler üzerinden belirlenen okul ve öğrenci sayılarının dağılımı dikkate alınmıştır. İlçe genelindeki öğrenci sayıları normal ortaokullar ve imam hatip ortaokulları şeklinde gruplandırılıp ilçelerdeki yüzdelik oranları alınmıştır. Belirlenen örneklem oranı dikkate alınarak 1382 normal ortaokulda; 118 imam hatip ortaokulunda öğrenim gören olmak üzere toplam 1500 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde 1500 kişilik örneklemden 1347'sine ulaşılabilmektedir.

Üçüncü tabakayı oluşturan ilçelere göre belirlenen ortaokullar şu şekildedir:

Bağlar: Alatosun Ortaokulu, Çelebi Eser Ortaokulu, İMKB Karacadağ Ortaokulu, Nuri Zekiye Has Ortaokulu, Serap Güzeli Şehit Cengiz Topel Ortaokulu ve Bağcılar İmam Hatip Ortaokulu.

Kayapınar: Evliya Çelebi Ortaokulu, Vali Ahmet Cemil Serhadlı Ortaokulu, İMKB Hattat Hamid Aytaç Ortaokulu ve Mevlana Ortaokulu.

Sur: Çarklı Fabrika Ortaokulu.

Yenişehir: Hantepe Ortaokulu, İnönü Ortaokulu ve Ali Emiri Ortaokulu.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problemi “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasında İlişki Var Mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda verileri toplayabilmek adına bir “Kişisel Bilgi Formu”, İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve Gül ve Demir (2019) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği” kullanılmıştır.

Kullanılan Kişisel Bilgi Formu ile ortaokul öğrencilerinin cinsiyet; sınıf; anne eğitim durumu; baba eğitim durumu; okul öncesi eğitimi alma durumu; kardeş sayısı; günlük kitap okuma durumları; günlük kitap okuma süreleri; günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süreleri; günlük televizyon izleme süreleri; evde bir kitaplık olma durumu; günlük sokakta oyun oynama sürelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu parametreler göz önünde bulundurularak geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilmiş “Okuma Motivasyonu Ölçeği”, Gül ve Demir (2019) tarafında geliştirilmiş “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği” uygulanmıştır.

3.3.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını belirlemek üzere İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen ve geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Puanlamada; “bana çok uygun” ifadesi için 5; “bana uygun” ifadesi için 4; “kararsızım” ifadesi için 3; “bana uygun değil” ifadesi için 2; “bana çok uygun değil” ifadesi içi 1 puan olacak şekilde derecelenmiş, olumsuz soru kökündeki maddeler için bu derecelemenin tersi uygulanmak suretiyle toplam puanlar hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmaları ile ölçeğin 22 maddelik dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerden Okuma Zorluğunun Algılanması’nda 9, 10, 12, 13, 15 ve 16. maddeler; Okuma Yeterliği’nde 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 17, 18 ve 19. maddeler; Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme’de 6, 20, 21 ve 22. maddeler; Okumanın Sosyal Yönü’nde ise 11 ve 14. maddeler bulunmaktadır. Boyutların

oluşturulmasından sonra da güvenilirlik çalışmaları için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer, Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi için kabul edilebilir olarak görülmektedir. Bu değer ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir.

Geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış olan ölçek uygulanmak için uygun görülmüştür. Öğrencilerden topladığımız ölçek verileri doğrultusunda Cronbach Alpha katsayımız .82 bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu kabul edilir.

3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarını ölçebilmek için Gül ve Sezgin (2019) tarafından geliştirilmiş, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği kullanılmıştır. Puanlamada; “her zaman” ifadesi için 5; “sık sık” ifadesi için 4; “bazen” ifadesi için 3; “az” ifadesi için 2; “hiç” ifadesi için 1 puan olacak şekilde derecelenmiş, olumsuz soru kökündeki maddeler için bu derecelemenin tersi uygulanmak suretiyle toplam puanlar hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmaları ile ölçeğin 19 maddelik 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörlerden ilki olan Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık faktörü 1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. olumlu maddelerden; Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık faktörü ise 4, 6, 9, 10, 14, 16, 17, 18 ve 19. olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Güvenirlik testi sonucu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87, Guttman güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak ölçülmüştür. Uygulanan bütün işlemler ve yapılan analizler sonucunda Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Bu değer ölçeğin ilköğretim öğrencilerinin metinlere yönelik okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir.

Geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış olan ölçek uygulanmak için uygun görülmüştür. Öğrencilerden topladığımız ölçek verileri doğrultusunda Cronbach Alpha katsayımız .84 bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu kabul edilir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri toplama araçlarıyla, tabakalı örnekleme yöntemi temel alınarak seçilen örneklem grubuna gönüllülük esasıyla uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda veriler toplanarak bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS program yardımıyla analizler gerçekleştirilmiş ve istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Araştırmada Okuma Motivasyonu Ölçeği'nde yer alan maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla “bana çok uygun (5)”, “bana uygun (4)”, “kararsızım (3)”, “bana uygun değil (2)” ve “bana çok uygun değil (1)” dereceleri kullanılmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği maddelerinin gerçekleşme düzeyinde ise “her zaman (5)”, “sık sık (4)”, “bazen (3)”, “az (2)” ve “hiç (1)” dereceleri kullanılmıştır. Daha sonra her bir ölçeğe normallik testi uygulanmış ve verilen cevapların normallik dağılımlarına göre parametrik ise t testi ve ANOVA; parametrik değilse Mann-Whitney, Kruskal Wallis testlerinden uygun olanı seçilerek veriler analiz edilmiştir. Anova analizinde Levene testi sonucu homojen olan gruplar için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede Tukey, Scheffe, LCD testleri arasından verilere uygun olan Scheffe tercih edilmiştir. Scheffe testi, gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırması için geliştirilmiş olup; bu metod genel itibariyle, en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda α hata payını kontrol altında tutabilen (conservative) ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post-hoc türü olarak ele alınmaktadır (Kayri, 2009, s. 54). Anova analizinde Levene testi sonucu homojen olmayan gruplar için ise anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemede en doğru sonucu vereceği ifade edilen Games Howell testinden yararlanılmıştır (Kayri, 2009, s. 56). Ayrıca iki ölçeğin ve ölçek alt boyutlarının birbiriyle ilişki düzeyini analiz etmek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları arasındaki yordayıcılık ilişkisinin tespitinde basit doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolastırılmış ve alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma verilerinin demografik değişkenler dikkate alınarak analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular bu başlık altında tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Toplanan veriler bir paket program yardımıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde yine bir paket program kullanılmıştır. Bu kapsamda verilere yönelik olarak parametrik ya da parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verebilmek amacıyla araştırma ölçeklerine öncelikle normallik analizi yapılmıştır. Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı, ilişki varsa ne yönde olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 5

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi değerleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Okuma Motivasyonu Ölçeği	.037	1347	.000	.983	1347	.000
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	.073	1347	.000	.964	1347	.000

Ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit edebilmek adına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakıldığında sig. değerinin 0.5'ten küçük olduğu ve normal bir dağılım olmadığı gözlenmiştir. Araştırma örneklem sayısı 30'un üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov sonuçları da değerlendirilmiştir (Can, 2017, s. 89). Araştırmada kullanılan iki ölçeğin de Kolmogorov-Smirnov sig. değerlerinin 0.5'in altında olduğu ve normal bir dağılım göstermediği görülmüştür. Sayısal bilimlere kıyasla daha esnek bir yapıya sahip olan sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda sadece Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri sonuçlarına göre kesin hüküm verilmesinin yeterli

olmadığı; mean, median, mode, Skewness, Kurtosis değerleri; p-p, q-q, kutu ve çizgi, frekans dağılım ve dal-yaprak grafiklerine bakılıp yorumlanması ve normal bir dağılım olup olmadığına karar verilmesi gerektiği dikkate alınmıştır (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s.133).

Tablo 6

Ölçek verilerinin dağılım değerleri

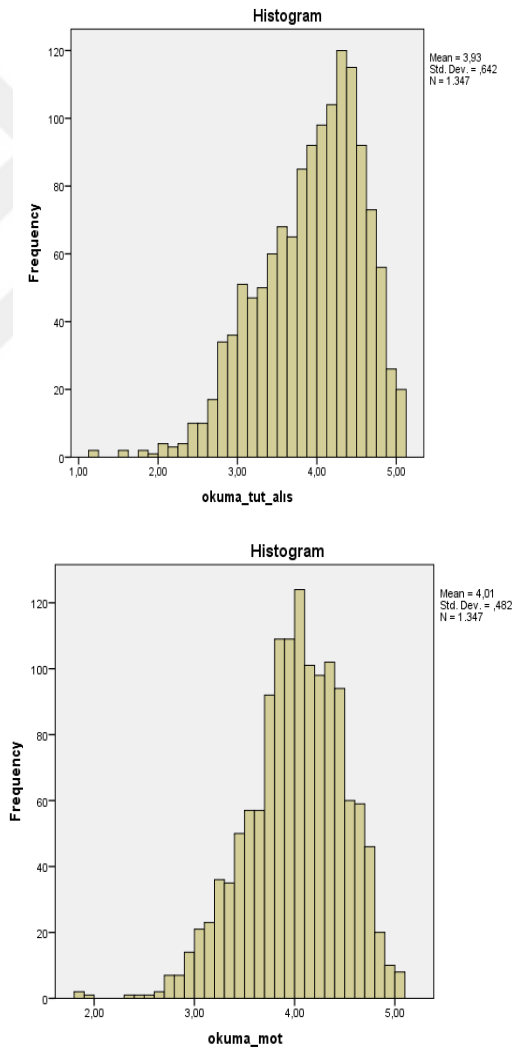
		Okuma Motivasyonu Ölçeği	Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği
	N	1347	1347
	Valid Missing	0	0
$\bar{X}$		4.00	3.93
Med.		4.03	4.05
Mod.		3.98	5.00
SS.		.48	.64
Min.		1.88	1.20
Max.		5.00	5.00
Std. Error of Skewness		.067	.067
Skewness		-.524	-.679
Kurtosis		.438	.227
Std. Error of Kurtosis		.133	.133

Görülmesi istenen bir normal dağılım tablosunda ortalama, ortanca ve tepedeğer çakışık olur. Bu üç değer birbirine ne kadar yakınsa o derece normal dağılım gösteriyor denebilir. Bu nedenle normallliği görülmek istenen veri grubunun ortalamasına, ortancasına ve tepedeğerine bakılarak bunların birbirine yakınlığına göre normallik konusunda bir yorum yapılabilir (Can, 2017, s. 82). Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin ortalama (mean), ortanca (median) ve tepedeğer (mode) değerlerine baktığımızda üç değerinde birbirine yakın olduğu görülmektedir. Hatta iki ölçeğin de ortalama ve ortanca değerlerinin neredeyse çakıştığı, hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Bu da ölçeklerin normal dağılım gösterdiğini düşünmemizi sağlamıştır. Ayrıca normallik testlerinde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılarak sifra yakınlığına göre de normallığıne dair yorum yapılabilir (Can, 2017, s. 84; Gürbüz ve Şahin, 2017, s.212). Ölçeklerin çarpıklık ve

basıklık katsayılarına bakıldığında iki ölçeğin de değerlerinin + 1 ve – 1 aralığında olduğu görülmektedir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s.133; Gürbüz ve Şahin, 2017, s.211). Bu da ölçeklerin normal dağılıma sahip olduğunu yorumlamamızı sağlamaktadır. Tüm bu değerler doğrultusunda parametrik testlerin uygulanabileceği düşünülmüş ve ölçeklerin q-q, kutu ve çizgi, frekans dağılım ve dal-yaprak grafikleri de gözden geçirilmiştir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s.133).

Şekil 8

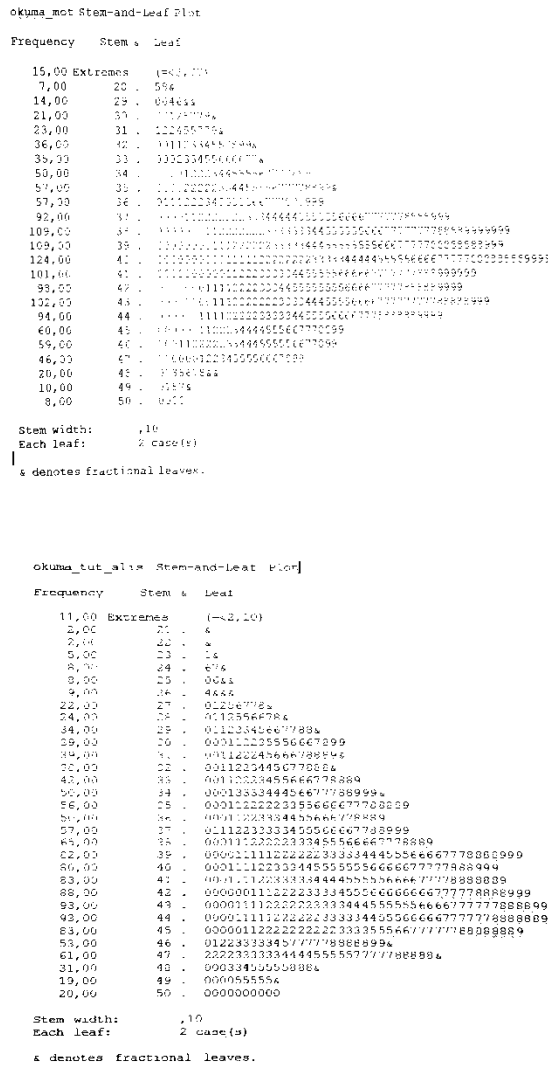
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği frekans dağılım grafikleri



Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği frekans dağılım grafiklerine bakıldığında Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin biraz daha sağda yığıldığı görülse de simetrik bir çan eğrisi şekline sahip oldukları ve normal dağılım gösterdikleri söylenebilir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s.133).

Şekil 9

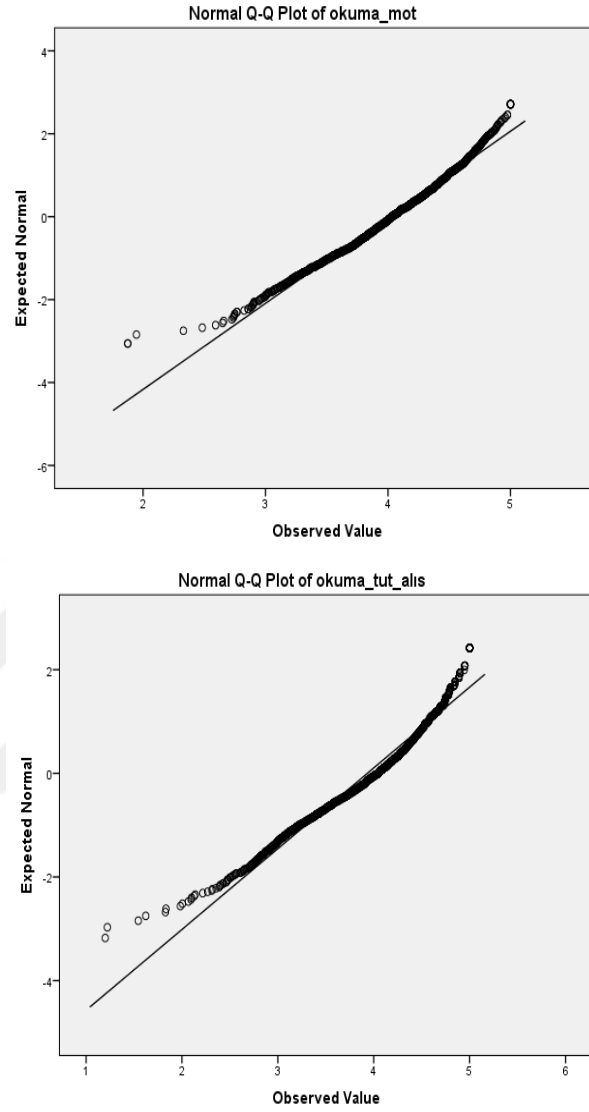
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği dal yaprak grafikleri



Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve Okuma Motivasyonu Ölçeği dal yaprak grafikleri incelendiğinde iki ölçeğin de veri dağılımının normal dağılıma uygun olduğu kabul edilebilir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s.133).

Şekil 10

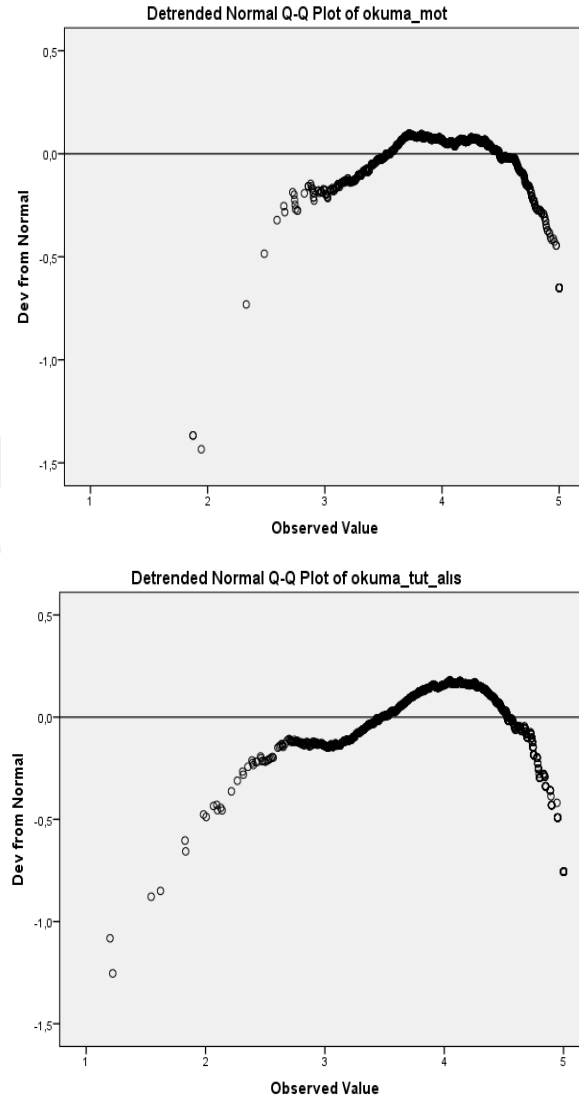
Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği normal q – q grafikleri



Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği normal q – q grafikleri incelendiğinde ortaya yatayla 45 derecelik açı yapan bir doğru çıktığı görülmektedir. Bu durum da dağılımın normalliğinin kabul edilebilir olabileceğinin göstergesidir (Can, 2017, s. 90).

Şekil 11

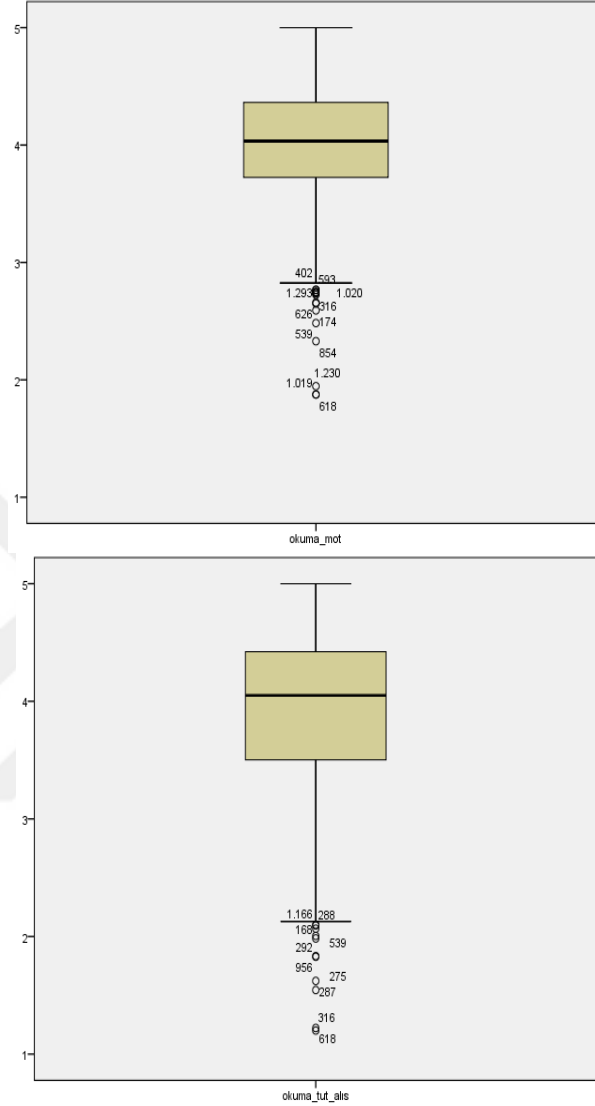
Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği detrended normal q – q grafikleri



Normal dağılımın beklenen değerleri ile gerçekleşen değerler arasındaki farkların görüldüğü detrended normal q – q grafikleri incelendiğinde Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği verilerinin yatay sıfır çizgisi civarında, rastgele (belli bir şekli olmayan) dağılım sergilediği görülmektedir. Yine bu durum da dağılımların normalliğinin kabul edilebilir olabileceğinin göstergesidir (Can, 2017, s. 90).

Şekil 12

Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği kutu - çizgi grafikleri



Kutu – çizgi grafiklerine bakılarak merkezi eğilim ölçüleri ile sıra çeyrek dağılımları da değerlendirilebilir. Bu yola dağılımın ne şekilde ortaya çıktığı, özel bir çizim aracılığı ile görsel olarak kontrol edilebilmektedir. Kutu – çizgi grafiklerinin üst ve altında bulunan dikey çizgilerin boylarına bakılarak normallik yorumu yapılabilir. Okuma Motivasyonu Ölçeğine baktığımızda üstte ve altta bulunan dikey çizgi boylarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu da normal dağılım olduğunu göstermektedir. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'ne baktığımızda ise alt dikey çizginin üst dikey çizgiye göre biraz daha uzun olduğu görülmektedir (Can, 2017, s. 91).

Yapılan normallik testleri sonucunda okuma motivasyonu ve okuma tutum ve alışkanlığı ölçeklerinin normalliğin ön koşulu olan çoğu testte normal dağılımın koşullarını sağladığı görülmektedir. Normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiş olan ölçekler üzerinde değişkenler üzerinde parametrik dağılımlarda kullanılan t testi ve Anova ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyet değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	kız öğrenci	720	2.33	.80	-4.148	.000*
	erkek öğrenci	627	2.52	.81		
Okuma Yeterliği	kız öğrenci	720	4.34	.45	8.243	.000*
	erkek öğrenci	627	4.11	.52		
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	kız öğrenci	720	4.54	.49	7.157	.000*
	erkek öğrenci	627	4.32	.63		
Okumanın Sosyal Yönü	kız öğrenci	720	3.83	.89	2.886	.004*
	erkek öğrenci	627	3.69	.89		
Okuma Motivasyonu Ölçeği	kız öğrenci	720	4.09	.44	7.419	.000*
	erkek öğrenci	627	3.90	.49		

*p<.05, **p<.01

Okuma Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<.05). Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin olumsuz maddelerden oluşan Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutu dışında kalan bütün alt boyutlarında, kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kız öğrencilerin ölçek geneli puanı da yine erkek öğrencilerin genel ölçek puanından yüksektir. Ölçeği oluşturan boyutlar üzerinde genel olarak değerlendirme yaptığımızda,

kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma eyleminin öneminin bilincinde oldukları, okuma başarısının ve sürekliliğinin kendilerine sağlayacağı faydanın farkında oldukları, okudukları eserleri ve ulaştıkları bilgileri çevreleriyle paylaşmaktan zevk aldıkları, yeni bilgilere ulaşmaya değer verdikleri söylenebilir. Bu sonuca gerekçe olarak da kız öğrencilerin ilgiye daha fazla önem vermeleri, çevreleri tarafından olumlu dönütler almayı sevmeleri, hayal güçlerinin daha geniş olması nedeniyle kitaplar sayesinde daha farklı dünyalara yolculuk yapma imkânı bulmaları gösterilebilir.

Ölçeğin olumsuz maddelerden oluşan Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutuna baktığımızda ise kız öğrencilerin ortalama puanının erkek öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen veri doğrultusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla kitap okurken dikkatlerinin daha çok dağıldığı, ödev yapmaktan sıkıldıkları, metinleri anlamakta zorlandıkları söylenebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a1} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyet değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	kız öğrenci	720	4.06	.73	8.473	.000*
	erkek öğrenci	627	3.70	.79		
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	kız öğrenci	720	1.85	.63	-9.564	.000*
	erkek öğrenci	627	2.22	.77		
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	kız öğrenci	720	4.10	.58	10.771	.000*
	erkek öğrenci	627	3.73	.65		

*p<.05, **p<.01

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür(p<.05). Bulunan farklılık, bir önceki analizimiz olan Okuma Motivasyonu

Ölçeği'nin sonuçlarını da destekler nitelikte olup Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutunda ve ölçek genelinde kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düzenli olarak kitap okudukları, kitap okumayı alışkanlık haline getirerek okumadıklarında kendilerini huzursuz hissettikleri, kitaplarına değer verdikleri, bilgiye teknolojik yollar yerine kitaplardan ulaşmayı tercih ettikleri ve sosyal ağlarda ya da televizyon izleyerek vakit geçirmektense kitap okumayı yeğledikleri söylenebilir. Bu duruma gerekçe olarak da kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha uysal ve sabırlı bir yapıya sahip olmaları; bilgiyi hazmederek ulaşmayı tercih etmeleri gösterilebilir.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin olumsuz maddelerden oluşan Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutunda ise kız öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilerin ortalama puanından düşük bulunmuştur. Ölçekten elde edilen diğer verileri de destekler nitelikte bir sonuçtur. Veriler doğrultusunda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla kitap okurken daha fazla sıkıldıkları, bilgiye kitap yerine internetten ulaşmayı tercih ettikleri, kitap okumaktansa TV izlemeyi tercih ettikleri söylenebilir. Sonuç olarak H_{a2} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 9

Sınıf değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf	n	$\bar{X}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Okuma Zorluğunun Algılanması	5. Sınıf	430	2.32	.85	Gruplar Arası	16.011	3				5 – 8 ^{GH}
	6. Sınıf	273	2.32	.70	Gruplar İçi	872.866	1343	5.337	8.212	.000*	6 – 8 ^{GH}
	7. Sınıf	244	2.48	.86				.650			
	8. Sınıf	400	2.56	.77	Toplam	888.877	1346				
Okuma Yeterliği	5.Sınıf	430	4.33	.46	Gruplar Arası	8.781	3				5 – 7 ^{GH}
	6.Sınıf	273	4.25	.45	Gruplar İçi	330.721	1343	2.927	11.887	.000*	5 – 8 ^{GH}
	7.Sınıf	244	4.13	.55				.246			
	8.Sınıf	400	4.17	.51	Toplam	339.503	1346				6 – 7 ^{GH}
	5.Sınıf	430	4.54	.49	Gruplar Arası	9.941	3	3.314	10.205	.000*	5 – 7 ^{GH}

Okumaya Yönelik Çaba/ Takdir Edilme	6.Sınıf	273	4.47	.51	Gruplar İçi	436.109	1343	.325	5 – 8 ^{GH}	
	7.Sınıf	244	4.38	.59						
	8.Sınıf	400	4.33	.65	Toplam	446.050	1346			6 – 8 ^{GH}
Okumanın Sosyal Yönü	5.Sınıf	430	3.94	.89	Gruplar Arası	23.649	3	7.883	9.994	.000*
	6.Sınıf	273	3.70	.83	Gruplar İçi	1.059.267	1343			
	7.Sınıf	244	3.80	.93	Toplam	1.082.915	.789			
	8.Sınıf	400	3.62	.88			5 – 8 ^{GH}			
Okuma Motivasyonu Ölçeği	5.Sınıf	430	4.12	.44	Gruplar Arası	12.005	3	4.002	17.894	.000*
	6.Sınıf	273	4.02	.42	Gruplar İçi	300.339	1343			
	7.Sınıf	244	3.95	.54	Toplam	312.344	.224			
	8.Sınıf	400	3.89	.48			5 – 8 ^{GH}			
										6 – 8 ^{GH}

*p<.05, **p<.01

Diyarbakır il merkezinden seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen ortaokullarda eğitim görmekte olan ve 1347 kişiden oluşan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf bazında okuma motivasyonlarına yönelik fark olup olmadığını sınamak için Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar, tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Games Howell testi kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına baktığımızda Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutunda [F değeri = 8.212, $p<.05$] bulunan ortalamalar neticesinde 5 ($\bar{X} = 2.32$) – 8 ($\bar{X} = 2.56$) ve 6 ($\bar{X} = 2.32$) – 8 ($\bar{X} = 2.56$) sınıfları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Verilere baktığımızda, 8. Sınıf öğrencilerinin 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerine göre okuma eyleminde zorlandığı görülmektedir. Okuma eyleminin süreç içerisinde geliştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde ilerleyen süreç içerisinde öğrencilerin okuma eyleminden uzaklaştığı düşünülerek duruma gerekçe şeklinde gösterilebilir.

Okuma Yeterliği alt boyutunda [F değeri = 11.887, $p<.05$] ise 5 ($\bar{X} = 4.33$) – 7 ($\bar{X} = 4.13$), 5 ($\bar{X} = 4.33$) – 8 ($\bar{X} = 4.17$) ve 6 ($\bar{X} = 4.25$) – 7 ($\bar{X} = 4.13$) sınıfları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sınıflar arasındaki ortalamalara baktığımızda, 5 ve 6. sınıfların ortalama puanının 7 ve 8. sınıfların ortalama puanından yüksek olduğu görülmektedir. Verileri değerlendirdiğimizde 5 ve 6. sınıfların okuma etkinliklerinde 7 ve 8. sınıflara göre kendilerini okumada yeterli buldukları görülmektedir. Bu duruma gerekçe olarak ortaokula yeni başlamış olan öğrencilerin okuma eylemine daha hevesli olmaları,

ebeveynlerinin kontrolü altında bulunmaları, sosyal medyadan daha uzak olmaları gösterilebilir. 7 ve 8. sınıflara baktığımızda ise ergenlik döneminin getirdiği rahatlık, arkadaş ortamıyla daha fazla vakit geçirme isteği, teknoloji bağımlılığı gibi etkenler okuma yeterliğinin önünde engel olarak düşünülebilir. Ölçeğin Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme boyutunda [F değeri = 10.205, $p < .05$]; 5 ($\bar{X} = 4.54$) – 7 ($\bar{X} = 4.38$), 5 ($\bar{X} = 4.54$) – 8 ($\bar{X} = 4.33$) ve 6 ($\bar{X} = 4.47$) – 8 ($\bar{X} = 4.33$) sınıfları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu alt boyutumuzda da 5. sınıfların ortalama puanlarının 6, 7 ve 8. Sınıflardan, 6. sınıfların ortalama puanının da 7 ve 8. sınıflardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda 5. sınıfların dış motivasyonunun diğer sınıflardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Henüz yaş açısından küçük olan bu sınıflar, 8. sınıflara göre çevrelerinin takdirine, onlar tarafından pekiştirilmeye daha açıktır denilebilir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe okuma etkinliklerindeki çabalarının azaldığı, çevrelerinin düşüncelerinin değersizleştiği düşünülebilir. Ölçeğimizin son alt boyutu olan Okumanın Sosyal Yönü boyutunda [F değeri = 9.994, $p < .05$]; 5 ($\bar{X} = 3.94$) – 6 ($\bar{X} = 3.70$) ve 5 ($\bar{X} = 3.94$) – 8 ($\bar{X} = 3.62$) sınıfları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla okuma eylemini sosyalleşmede kullandıkları söylenebilir. Diğer boyutlar üzerinden bulgularımıza baktığımızda, diğer üst sınıf düzeylerine göre daha çok okudukları ve çevrelerinin takdirini dikkate aldıkları düşünülen 5. sınıf öğrencilerinin, okudukları kitapları ve kitaplardan edindikleri bilgileri çevreleriyle paylaşmalarının daha muhtemel olduğu düşünülebilir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin genelinde [F değeri = 17.894, $p < .05$] Games Howell testi sonucunda 5 ($\bar{X} = 4.12$) – 6 ($\bar{X} = 4.02$), 5 ($\bar{X} = 4.12$) – 7 ($\bar{X} = 3.95$), 5 ($\bar{X} = 4.12$) – 8 ($\bar{X} = 3.89$) ve 6 ($\bar{X} = 4.02$) – 8 ($\bar{X} = 3.89$) sınıfları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Sınıf ortalamalarına baktığımızda 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarından; 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının 8. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi olarak alt sınıfların üst sınıflara göre dışsal desteğe, pekiştirilmeye, güdülenmeye ihtiyaç duydukları ve çevrelerinin ilgilerine önem verdikleri gösterilebilir. Ulaşılan veriler doğrultusunda H_{a3} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 10

Sınıf değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf	n	$\bar{X}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	5.Sınıf	430	4.18	.66	Gruplar Arası	68.238	3				5 – 6 ^{GH}
	6.Sınıf	273	3.95	.69	Gruplar İçi	760.921	1343	22.746	40.146	.000*	5 – 7 ^{GH}
	7.Sınıf	244	3.73	.79				.567			5 – 8 ^{GH}
	8.Sınıf	400	3.64	.85	Toplam	829.159	1346				6 – 7 ^{GH}
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	5.Sınıf	430	1.94	.72	Gruplar Arası	9.547	3				6 – 8 ^{GH}
	6.Sınıf	273	1.94	.64	Gruplar İçi	708.380	1343	3.182	6.033	.000*	5 – 8 ^{GH}
	7.Sınıf	244	2.10	.77				.527			6 – 8 ^{GH}
	8.Sınıf	400	2.12	.74	Toplam	717.928	1346				
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	5.Sınıf	430	4.11	.57	Gruplar Arası	31.266	3				5 – 7 ^{GH}
	6.Sınıf	273	4.00	.58	Gruplar İçi	522.851	1343	10.422	26.770	.000*	5 – 8 ^{GH}
	7.Sınıf	244	3.81	.65				.389			6 – 7 ^{GH}
	8.Sınıf	400	3.75	.68	Toplam	554.117	1346				6 – 8 ^{GH}

*p<.05, **p<.01

Araştırma örneklemini oluşturan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf bazında okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik fark olup olmadığını sınamak için Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar, tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (p<.05). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Games Howell testi kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına baktığımızda Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutunda [F değeri = 40.146, p<.05] bulunan ortalamalar neticesinde 5 ($\bar{X}$ = 4.18) – 6 ($\bar{X}$ = 3.95), 5 ($\bar{X}$ = 4.18) – 7 ($\bar{X}$ = 3.73), 5 ($\bar{X}$ = 4.18) – 8 ($\bar{X}$ = 3.64); 6 ($\bar{X}$ = 3.95) – 7 ($\bar{X}$ = 3.73) ve 6 ($\bar{X}$ = 3.95) – 8 ($\bar{X}$ = 3.64) sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Verilere baktığımızda ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe okuma eylemine yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklarının azaldığı görülmektedir. Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutunda da [F değeri = 6.033, p<.05] bulunan ortalamalar neticesinde 5 ($\bar{X}$ = 1.94) – 8 ($\bar{X}$ = 2.12) ve 6 ($\bar{X}$ = 1.94) – 8 ($\bar{X}$ = 2.12) sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Games Howell analizi sonucunda bu grup düzeyleri arasında

anlamalı farklılıklar bulunmuştur. Genel olarak sınıf düzeylerinin ortalama değerlerine bakıldığında, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerdeki okuma faaliyetine yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıkların da arttığı görülmektedir. İki alt boyutun birbirini destekleyen verilerini değerlendirdiğimizde, öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi sonucunda ilgi alanlarında görülen farklılaşmanın okuma etkinliğine ayırdıkları zamanı kısalttığı, bu durumun da öğrencileri okuma becerisinden daha da uzaklaştırarak okumaya yönelik daha olumsuz bir algı oluşturmalarına sebep olduğu söylenebilir.

Normal dağılım gösteren Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin [F değeri = 26.770, $p < .05$], Games Howell testi sonucunda 5 ($\bar{X} = 4.11$) – 7 ($\bar{X} = 3.81$), 5 ($\bar{X} = 4.11$) – 8 ($\bar{X} = 3.75$) ve 6 ($\bar{X} = 4.00$) – 7 ($\bar{X} = 3.81$), 6 ($\bar{X} = 4.00$) – 8 ($\bar{X} = 3.75$) sınıfları arasında anlamalı farklılıklara ulaşılmıştır. Ulaşılan ortalamalar değerlendirildiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okuma tutum ve alışkanlıklarında azalma olduğu görülmektedir. Bu duruma gerekçe olarak yaş ilerledikçe öğrencilerde görülen bireyselleşme faktörü, çevrenin düşüncesini önemsememe, okul başarısını göz ardı etme eğilimi gibi nedenler gösterilebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a4} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 11

Anne eğitimi durumu değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Okuma Zorluğunun Algılanması	Okuryazar Değil	337	2.43	.80	Gruplar Arası	3.681	5				
	Okuryazar	164	2.44	.75	Gruplar İçi	885.196	1341	.736			
	İlkokul	412	2.43	.82				.660	1.115	.350	
	Ortaokul	233	2.40	.80							
	Lise	139	2.47	.86	Toplam	888.877	1346				
	Üniversite	62	2.19	.77							
Okuma Yeterliği	Okuryazar Değil	337	4.24	.49	Gruplar Arası	1.089	5				
	Okuryazar	164	4.19	.51	Gruplar İçi	338.414	1341	.218			
	İlkokul	412	4.23	.50				.252	.863	.505	
	Ortaokul	233	4.22	.48							
	Lise	139	4.24	.55	Toplam	339.503	1346				
	Üniversite	62	4.34	.42							
Okumaya Yönelik Çaba/ Takdir Edilme	Okuryazar Değil	337	4.44	.60	Gruplar Arası	1.942	5				
	Okuryazar	164	4.45	.55	Gruplar İçi	444.108	1341	.388			
	İlkokul	412	4.43	.57				.331	1.173	.320	
	Ortaokul	233	4.37	.61							
	Lise	139	4.51	.48	Toplam	446.050	1346				
	Üniversite	62	4.50	.47							
Okumanın Sosyal Yönü	Okuryazar Değil	337	3.80	.88	Gruplar Arası	2.073	5				
	Okuryazar	164	3.79	.81	Gruplar İçi	1.080.842	1341	.415			
	İlkokul	412	3.72	.93				.806	.514	.766	
	Ortaokul	233	3.82	.89							
	Lise	139	3.75	.89	Toplam	1.082.915	1346				
	Üniversite	62	3.71	.94							
Okuma Motivasyonu Ölçeği	Okuryazar Değil	337	4.01	.48	Gruplar Arası	575	5				
	Okuryazar	164	4.00	.46	Gruplar İçi	311.769	1341	.115			
	İlkokul	412	3.99	.49				.232	.495	.780	
	Ortaokul	233	4.00	.47							
	Lise	139	4.01	.47	Toplam	312.344	1346				
	Üniversite	62	4.09	.44							

*p<.05, **p<.01

Okuma Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutları, ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu düzeyine göre analiz edildiğinde Okuma Zorluğunun Algılanması [$F= 1.115$, $p>.05$], Okuma Yeterliği [$F = .863$, $p>.05$], Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme [$F= 1.173$, $p>.05$]ve Okumanın Sosyal Yönü [$F = .514$, $p>.05$] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [$F = .495$, $p>.05$] anlamlı fark tespit edilememiştir. Ulaşılan veriler doğrultusunda H_{a5} hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 12

Anne eğitimi durumu değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	Okuryazar Değil	337	3.89	.73	Gruplar Arası	.815	5				
	Okuryazar	164	3.84	.77	Gruplar İçi	828.344	1341	.163			
	İlkokul	412	3.89	.82				.618	.264	.933	
	Ortaokul	233	3.89	.76							
	Lise	139	3.91	.85	Toplam	829.159	1346				
	Üniversite	62	3.96	.77							
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	Okuryazar Değil	337	2.00	.72	Gruplar Arası	1.551	5				
	Okuryazar	164	2.08	.70	Gruplar İçi	716.377	1341	.310			
	İlkokul	412	2.01	.71				.534	.581	.715	
	Ortaokul	233	2.06	.77							
	Lise	139	2.04	.77	Toplam	717.928	1346				
	Üniversite	62	1.94	.61							
Okuma Tutum ve Alışkanlık	Okuryazar Değil	337	3.94	.60	Gruplar Arası	1.023	5				
	Okuryazar	164	3.88	.62	Gruplar İçi	553.094	1341	.205			
	İlkokul	412	3.94	.65				.412	.496	.779	
	Ortaokul	233	3.91	.64							
	Lise	139	3.93	.70	Toplam	554.117	1346				
	Üniversite	62	4.01	.62							

* $p<.05$, ** $p<.01$

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve alt boyutları, ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu düzeyine göre analiz edildiğinde Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık [$F= .264$, $p>.05$] ve Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık [$F = .581$,

$p>.05$]alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [$F = .496$, $p>.05$] anlamlı fark tespit edilememiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a6} hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 13

Baba eğitimi durumu değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Okuma Zorluğunun Algılanması	A. Okuryazar değil	80	2.56	.81	Gruplar Arası	11.638	5				
	B. Okuryazar	147	2.49	.72	Gruplar İçi	877.239	1341	.2.328			
	C. İlkokul	286	2.40	.82				.654	3.558	.003*	D – F ^S
	D. Ortaokul	400	2.48	.81							
	E. Lise	276	2.40	.83	Toplam	888.877	1346				
	F. Üniversite	158	2.20	.79							
Okuma Yeterliği	A. Okuryazar değil	80	4.15	.59	Gruplar Arası	4.326	5				
	B. Okuryazar	147	4.20	.51	Gruplar İçi	335.177	1341	.865			
	C. İlkokul	286	4.23	.51				.250	3.461	.004*	D – F ^S
	D. Ortaokul	400	4.19	.50							
	E. Lise	276	4.26	.46	Toplam	339.503	1346				
	F. Üniversite	158	4.36	.44							
Okumaya Yönelik Çaba/ Takdir Edilme	A. Okuryazar değil	80	4.26	.68	Gruplar Arası	2.784	5				
	B. Okuryazar	147	4.46	.54	Gruplar İçi	443.266	1341	.557			
	C. İlkokul	286	4.45	.59				.331	1.685	.135	
	D. Ortaokul	400	4.45	.54							
	E. Lise	276	4.44	.56	Toplam	446.050	1346				
	F. Üniversite	158	4.46	.58							
Okumanın Sosyal Yönü	A. Okuryazar değil	80	3.63	.95	Gruplar Arası	8.635	5				
	B. Okuryazar	147	3.73	.89	Gruplar İçi	1.074.280	1341	1.727			
	C. İlkokul	286	3.80	.87				.801	2.156	.057	
	D. Ortaokul	400	3.70	.91							
	E. Lise	276	3.90	.86	Toplam	1.082.915	1346				
	F. Üniversite	158	3.75	.92							
Okuma Motivasyonu Ölçeği	A. Okuryazar değil	80	3.87	.52	Gruplar Arası	4.021	5				
	B. Okuryazar	147	3.97	.45	Gruplar İçi	308.323	1341	.804			
	C. İlkokul	286	4.02	.48				.230	3.498	.004*	A – F ^S
	D. Ortaokul	400	3.96	.48							
	E. Lise	276	4.05	.47	Toplam	312.344	1346				
	F. Üniversite	158	4.09	.45							

* $p<.05$, ** $p<.01$

Araştırma örnekleminin “baba eğitim durumu” değişkenine göre okuma motivasyonlarına yönelik anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınıanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği’ne vermiş oldukları cevaplar, tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Scheffe testine başvurulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına baktığımızda Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutunda [F değeri = 3.558, $p<.05$] bulunan ortalamalar neticesinde babası ortaokul ($\bar{X} = 2.48$) – üniversite ($\bar{X} = 2.20$) mezunu olan gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma eylemine yönelik isteksiz yaklaşımlarını ifade eden bu boyutta babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ortaokul mezunu olanlara göre daha olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Değişkenlere baktığımızda, baba eğitim seviyesi arttıkça olumsuz boyuttaki ortalama puanların da genel olarak azaldığı görülmektedir. Bu duruma gerekçe olarak babanın eğitim seviyesinin yükselmesi ile öğrenciye olan yaklaşımlarında daha bilinçli olması, evde eğitim seviyesi daha yüksek, öğrenciye daha fazla yardımcı olunabilen bir ortamın oluşması ve bu durumun da çocuğu olumlu etkilemesi gösterilebilir. Okuma Yeterliği alt boyutunda [F değeri = 3.461, $p<.05$] da babası ortaokul ($\bar{X} = 4.19$) – üniversite ($\bar{X} = 4.36$) mezunu olan gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu veriler, ölçeğimizin Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutunu destekler nitelikteki verilerdir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre, üniversite mezunu olanlar okumaktan daha fazla zevk alarak okuma zamanını sabırsızca bekleyen, okumanın gerekliliğine inanan ve çevresindeki olayları anlamak için okuyan çocuklar oldukları söylenebilir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin genel değerlendirmesine baktığımızda ise [F değeri = 3.498, $p<.05$] bulunan ortalamalar neticesinde babası okuryazar olmayan ($\bar{X} = 3.51$) – babası üniversite mezunu olan ($\bar{X} = 3.79$) gruplar arasında babası üniversite mezunu olanların lehine bir anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu veri doğrultusunda babası okuryazar olmayan öğrencilere göre, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçek genelindeki değişkenlere baktığımızda değişken ortalamalarının, babanın eğitim seviyesi yükseldikçe arttığı tespit edilmiştir. Bu durum da babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerde okumaya yönelik olumlu bir algı gerçekleştiği yorumunu yapmamızı sağlar. Sonuç olarak H_{a7} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 24

Baba eğitimi durumu değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	A. Okuryazar değil	80	3.85	.72	Gruplar Arası	7.410	5				
	B. Okuryazar	147	3.81	.79	Gruplar İçi	821.749	1341	1.482			
	C. İlkokul	286	3.85	.80				.613	2.419	.034*	
	D. Ortaokul	400	3.85	.77							
	E. Lise	276	3.95	.80	Toplam	829.159	1346				
	F. Üniversite	158	4.05	.73							
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	A. Okuryazar değil	80	2.20	.72	Gruplar Arası	4.753	5				
	B. Okuryazar	147	2.06	.70	Gruplar İçi	713.175	1341	.951			
	C. İlkokul	286	1.98	.74				.532	1.787	.112	
	D. Ortaokul	400	2.06	.73							
	E. Lise	276	2.00	.74	Toplam	717.928	1346				
	F. Üniversite	158	1.94	.67							
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	A. Okuryazar değil	80	3.82	.59	Gruplar Arası	4.846	5				
	B. Okuryazar	147	3.87	.63	Gruplar İçi	549.271	1341	.969			
	C. İlkokul	286	3.93	.65				.410	2.366	.038*	
	D. Ortaokul	400	3.89	.62							
	E. Lise	276	3.97	.66	Toplam	554.117	1346				
	F. Üniversite	158	4.05	.61							

*p<.05, **p<.01

Araştırma örnekleminde, “baba eğitim durumu” değişkenine göre okuma tutum ve alışkanlığı bakımından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği’ne vermiş oldukları cevaplar, tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda, ölçeğin Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutu ile ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Scheffe testine başvurulmuştur. Ancak Scheffe testi sonucunda, hangi gruplar arasında farklılık olduğu belirlenememiştir. Bu duruma gerekçe olarak grup ortalamalarının birbirine çok yakın değerler almış olması gösterilebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a8} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 35

Okul öncesi eğitimi alma değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Öncesi Eğitimi Alma	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	Evet	610	2.38	.80	-1.524	.128
	Hayır	737	2.45	.81		
Okuma Yeterliği	Evet	610	4.26	.48	2.086	.037*
	Hayır	737	4.21	.51		
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	Evet	610	4.46	.55	1.598	.110
	Hayır	737	4.41	.58		
Okumanın Sosyal Yönü	Evet	610	3.84	.88	2.685	.007*
	Hayır	737	3.71	.90		
Okuma Motivasyonu Ölçeği	evet	610	4.04	.46	2.918	.004*
	hayır	737	3.97	.49		

*p<.05, **p<.01

Okulöncesi eğitimi almış olma durumu değişkenine ilişkin yapılan t testi sonucunda, Okuma Yeterliği ve Okumanın Sosyal Yönü alt boyutları ve Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin genelinde okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<.05). Bu durumda okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin, almamış olan öğrencilere göre okuma motivasyonunun daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulunan sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin okumanın öneminin ve gerekliliğinin farkına varmış, okumaktan zevk alan, okumak için kendince sebepler oluşturabilen, okudukları kitapları ve edindikleri bilgileri çevreleriyle paylaşan çocuklar oldukları söylenebilir. Bu duruma yönelik olarak da okul öncesi eğitiminin önemi ve gerekliliği noktasında yorum yapılabilir. Çevreyi izleme ve taklit etmede en etkin oldukları bu dönemlerde, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının kitaplarla uğraştığını görmenin, öğretmen tarafından olumlu bir dönüt ya da pekiştireç almanın çocuğun okuma motivasyonunu arttıracakı düşünülebilir. Okul öncesi eğitim ile çevresi genişleyen, düzenli bir eğitim – öğretim sürecine başlayan öğrenciler, okulda öğretmenleri aracılığıyla farklı kitaplarla karşılaşarak okumaya yönelik olumlu bir algı oluşturabilirler. Oluşan bu olumlu algı altyapısının ilkokulda geliştirilmesi ile çocuklarda okumaya yönelik olumlu bir yaklaşım görülebilir. Ulaşılan veriler doğrultusunda H_{a9} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 46

Okul öncesi eğitimi alma değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum Aışkanlık Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Okul Öncesi Eğitimi Alma	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Olumlu Okuma Tutum ve Aışkanlık	evet	610	3.97	.75	3.491	.000*
	hayır	737	3.82	.80		
Olumsuz Okuma Tutum ve Aışkanlık	evet	610	2.05	.74	1.093	.275
	hayır	737	2.00	.71		
Okumaya Yönelik Tutum ve Aışkanlık Ölçeği	evet	610	3.96	.64	1.505	.132
	hayır	737	3.90	.64		

*p<.05, **p<.01

Okulöncesi eğitim almış olma durumu değişkenine ilişkin yapılan t testi sonucunda Okumaya Yönelik Tutum ve Aışkanlık Ölçeği'nin sadece Olumlu Okuma Tutum ve Aışkanlık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görölmüştür (p<.05). Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumu ile Olumsuz Okuma Tutum ve Aışkanlık boyutu ve ölçeğin geneli arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin olumlu okuma tutum ve alışkanlıkları ile ilgili olarak tabloya baktığımızda, okul öncesi eğitimi alan ($\bar{X} = 3.97$) ve almayan öğrencilerin ölçek önermelerine verdikleri cevapların ortalamalarının ($\bar{X} = 3.82$) da birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almamış olan öğrencilere göre okumaya yönelik daha yüksek bir olumlu tutuma ve alışkanlığa sahip oldukları görölmüştür. Bu da okul öncesi eğitiminin öğrencilerin okumaya yönelik oluşturacakları tutumları üzerinde ve okuma eylemini alışkanlık haline getirmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir diyebiliriz. Okumaya Yönelik Tutum ve Aışkanlık Ölçeği'nin geneline baktığımızda ise anlamlı bir farklılığa ulaşlamamış olması nedeniyle H_{a10} hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 57

Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Okuma Zorluğunun Algılanması	A. 1 - 3 Kardeş	555	2.36	.81	Gruplar Arası	3.232	2	1.616			
	B. 4 - 6 Kardeş	672	2.47	.80	Gruplar İçi	885.645	1344	.659	2.452	.086	
	C. 7 ve Üzeri	120	2.41	.83	Toplam	888.877	1346				
Okuma Yeterliği	A. 1 - 3 Kardeş	555	4.24	.51	Gruplar Arası	.126	2	.063			
	B. 4 - 6 Kardeş	672	4.22	.48	Gruplar İçi	339.377	1344	.253	.249	.780	
	C. 7 ve Üzeri	120	4.23	.53	Toplam	339.503	1346				
Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	A. 1 - 3 Kardeş	555	4.44	.57	Gruplar Arası	.046	2	.023			
	B. 4 - 6 Kardeş	672	4.43	.59	Gruplar İçi	446.004	1344	.332	.070	.932	
	C. 7 ve Üzeri	120	4.46	.51	Toplam	446.050	1346				
Okumanın Sosyal Yönü	A. 1 - 3 Kardeş	555	3.75	.90	Gruplar Arası	3.526	2	1.763			
	B. 4 - 6 Kardeş	672	3.75	.88	Gruplar İçi	1.079.390	1344	.803	2.195	.112	
	C. 7 ve Üzeri	120	3.93	.89	Toplam	1.082.915	1346				
Okuma Motivasyonu Ölçeği	A. 1 - 3 Kardeş	555	4.01	.47	Gruplar Arası	.598	2	.299			
	B. 4 - 6 Kardeş	672	3.98	.48	Gruplar İçi	311.746	1344	.232	1.289	.276	
	C. 7 ve Üzeri	120	4.05	.51	Toplam	312.344	1346				

*p<.05, **p<.01

Araştırma örneklemini oluşturan ortaokul öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre okuma motivasyonuna sahip olma durumları analiz edilmiştir. Anlamlı farklılık olup olmadığını görebilmek için gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda ölçeğin; Okuma Zorluğunun Algılanması [F= 2.452, p>.05], Okuma Yeterliği [F = .249, p>.05], Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme [F= .070, p>.05] ve Okumanın Sosyal Yönü [F = 2.195, p>.05] alt boyutlarıyla ölçeğin genelinde [F = 1.289, p>.05] anlamlı fark tespit edilememiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a11} hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 68

Kardeş sayısı değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	A. 1 - 3 Kardeş	555	3.97	.78	Gruplar Arası	6.321	2				
	B. 4 - 6 Kardeş	672	3.84	.78	Gruplar İçi	822.838	1344	3.160			
	C. 7 ve Üzeri	120	3.78	.72					5.162	.006*	A – B ^s
					Toplam	829.159	1346	.612			
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	A. 1 - 3 Kardeş	555	2.04	.73	Gruplar Arası	1.231	2				
	B. 3 - 6 Kardeş	672	2.03	.73	Gruplar İçi	716.697	1344	.616			
	C. 7 ve Üzeri	120	1.93	.67					1.154	.316	
					Toplam	717.928	1346	.533			
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	A. 1 - 3 Kardeş	430	3.96	.64	Gruplar Arası	1.005	2				
	B. 4 - 6 Kardeş	273	3.90	.64	Gruplar İçi	553.112	1344	.502			
	C. 7 ve Üzeri	400	3.92	.59					1.221	.295	
					Toplam	554.117	1346	.412			

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin kardeş sayısı değişkeni bakımından Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ile alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Yapılan Scheffe testi sonucunda ölçeğin sadece Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık [F = 5.162, p<.05] alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bulunan anlamlı farklılığın kardeş sayısı 4 – 6 arasında olanlara göre 1 – 3 arasında olanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak evdeki çocuk sayısının fazlalığının ebeveynin çocuk başına düşen ilgisini azaltacağı, çocuklar arasında anlaşmazlıklar yaşanabileceği, maddi imkânların yetersizliği sonucunda eve girecek kitap sayısının azalabileceği gösterilebilir.

Analizler sonucunda Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin genelinde anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır (p>.05). Bu doğrultuda H_{a12} hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 79

Günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Kitap Okuyor Musunuz?	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	Evet	1201	2.35	.79	-8.970	.000*
	Hayır	146	2.97	.77		
Okuma Yeterliği	Evet	1201	4.30	.45	12.739	.000*
	Hayır	146	3.70	.54		
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	Evet	1201	4.48	.55	6.424	.000*
	Hayır	146	4.11	.67		
Okumanın Sosyal Yönü	Evet	1201	3.81	.88	4.577	.000*
	Hayır	146	3.45	.95		
Okuma Motivasyonu Ölçeği	Evet	1201	4.05	.45	11.055	.000*
	Hayır	146	3.57	.50		

*p<.05, **p<.01

Öğrencilerin günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin yapılan t testi sonucunda Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin tüm boyutlarında ve ölçeğin kendisinde günlük kitap okuyan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05). Öğrencilerin pek çoğu, günlük olarak kitap okuduklarını ifade ederken çok küçük bir kısmı ise okumadıklarını ifade etmişlerdir. Ölçeğin istenmedik maddelerden oluşan Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutunda, düzenli olarak kitap okumayan öğrencilerin ($\bar{X} = 2.97$) düzenli kitap okuyan öğrencilere ($\bar{X} = 2.35$) göre okuma eylemini gerçekleştirmekte daha çok zorlandıkları görülmektedir. Bu duruma gerekçe olarak, düzenli kitap okuyup pratik yapan çocukların eylemi daha kolay gerçekleştirmeleri ve düzenli şekilde gerçekleştirilen faaliyet sonucunda zihinsel gelişimlerinin desteklenmesinin de olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin olumlu maddelerden oluşan Okuma Yeterliği, Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme, Okumanın Sosyal Yönü alt boyutlarında ve Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin genelinde düzenli kitap okuyan öğrencilerin lehinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ulaşılan verilerin istendik ve olması gereken sonuçlar oldukları söylenebilir. Okuma eyleminde yeterliliğin sağlanması, okumaya yönelik çaba sonucu çevrenin takdirinin kazanılması, okuma eyleminin gerçekleştirilmesi ile çevrenin pekiştirmesi sonucunda okuma motivasyonunun yükselmesi durumlarına düzenli okuma

faaliyetleri sonucunda ulaşılması muhtemeldir denilebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a13} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 20

Günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Kitap Okuyor Musunuz?	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	Evet	1201	4.02	.68	19.885	.000*
	Hayır	146	2.82	.73		
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	Evet	1201	1.97	.70	-7.404	.000*
	Hayır	146	2.48	.79		
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	Evet	1201	4.02	.57	16.747	.000*
	Hayır	146	3.16	.64		

*p<.05, **p<.01

Öğrencilerin günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin yapılan t testi sonucunda Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin tüm boyutlarında ve ölçeğin kendisinde günlük kitap okuyan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğu görölmüştür ($p<.05$). Ölçeğin Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık boyutunda ve ölçek genelinde “Günlük kitap okuyor musunuz?” sorusuna “Evet!” cevabı veren öğrencilerin ortalama puanlarının, “Hayır!” cevabını verenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Düzenli olarak kitap okuma eylemini gerçekleştirmeyen öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum sergileme oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Belli bir süre gerçekleştirdiği okuma eylemine ara veren öğrencilerin, okumaya karşı uzaklaştığı ve okumaktan soğuduğu söylenebilir. Eylem tekrarlandıkça sıklığı ve sürekliliği artacaktır. Okuma eyleminin düzenli olarak gerçekleştirilmemesi, öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirmelerini önlemektedir. Aynı zamanda anlamlı farklılık olan Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutunda da günlük kitap okumayan ($\bar{X} = 2.48$) öğrencilere kıyasla, günlük kitap okuyan ($\bar{X} = 1.97$) öğrencilerin lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Kitap okumayan öğrencilerin bireysel hayatlarında da kitap okumayı sevmedikleri söylenebilir. Sevmemekten dolayı gerçekleştirmediği bir eylemi sevmesi beklenemeyen

bir çocuğun olumsuz tutum davranışı devamlılık arz edeceği düşünülebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a14} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 81

Günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Kitap Okuma Süresi	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	1-30 dakika	694	2.58	.80	7.832	.000*
	31 dakika ve üzeri	653	2.24	.78		
Okuma Yeterliği	1-30 dakika	694	4.09	.52	-10.835	.000*
	31 dakika ve üzeri	653	4.38	.42		
Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	1-30 dakika	694	4.36	.59	-4.987	.000*
	31 dakika ve üzeri	653	4.52	.54		
Okumanın Sosyal Yönü	1-30 dakika	694	3.68	.93	-3.621	.000*
	31 dakika ve üzeri	653	3.86	.84		
Okuma Motivasyonu Ölçeği	1-30 dakika	694	3.89	.49	-9.408	.000*
	31 dakika ve üzeri	653	4.12	.42		

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin yapılan t testi sonucunda Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin kendisinde 31 dakika ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrencilerin okumanın önemini farkında, okuma eylemi sonucunda donanımlarının artacaklarının bilincinde, çevrelerinin övgüsünü kazanmak amacı içerisinde oldukları ve anlamadıkları bölümleri danışarak, arkadaşları ile okudukları eserleri paylaşarak iletişimlerini arttırdıkları söylenebilir. Bu olumlu sonuçların tekrarlanması ile öğrencilerin okumaya ayırdıkları zaman da artacaktır. Bu duruma gerekçe olarak da çevrelerinden aldıkları olumlu pekiştireçler sonucunda okumaya yönelik motivasyonlarının artması gösterilebilir.

Ölçeğin olumsuz maddelerden oluşan, Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutunda da 1 – 30 dk. aralığında kitap okuyan öğrencilere göre ve 31 dakika ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Günlük 1 -30 dk. aralığında kitap okuyan ($\bar{X} = 2.58$) ve ortalama puanı 31 dakika ve üzeri kitap okuyan öğrencilerden ($\bar{X} = 2.24$) yüksek olan öğrencilerin okuma eyleminde daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Ölçek genelinde ve alt boyutlarında ulaşılan anlamlı farklılıklar sonucunda H_{a15} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 92

Günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Kitap Okuma Süresi	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	1-30 dakika	694	3.64	.82	-12.886	.000*
	31 dakika ve üzeri	653	4.16	.63		
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	1-30 dakika	694	2.15	.74	-6.411	.000*
	31 dakika ve üzeri	653	1.89	.68		
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	1-30 dakika	694	3.74	.66	-11.568	.000*
	31 dakika ve üzeri	653	4.13	.54		

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin yapılan t testi sonucunda Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin her iki alt boyutunda ve ölçeğin kendisinde günlük 31 dakika ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğrenciler için kitap okuma süresinin artması okumaya yönelik olumlu bir tutum sergilemelerinde etkili olmaktadır denilebilir. Ayrıca okuma süresi arttıkça çocukların okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarının da azaldığı görülmektedir. Alışkanlık haline getirilen davranışların sonlandırılması, bireyler için güç gerçekleşebilen durumlardır denilebilir. Küçük yaşlarda edinilen ve süreç içerisinde devam edilmesi sağlanan davranışlar, zaman içerisinde alışkanlığa dönüşerek sürekliliği sağlanmaktadır. Kitap okuma davranışını edinip, bilincine varmış olan öğrenciler de bu davranışı alışkanlık haline getirerek

okumadıklarında kendilerini huzursuz hissetmektedirler, şeklinde düşünülebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a16} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 103

Günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Bilgisayar Tablet vb. Kullanma Süresi	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	1-30 dakika	899	2.32	.78	-6.588	.000*
	31 dakika ve üzeri	448	2.63	.83		
Okuma Yeterliği	1-30 dakika	899	4.30	.47	7.354	.000*
	31 dakika ve üzeri	448	4.09	.52		
Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	1-30 dakika	899	4.48	.54	3.798	.000*
	31 dakika ve üzeri	448	4.35	.62		
Okumanın Sosyal Yönü	1-30 dakika	899	3.82	.88	2.827	.005*
	31 dakika ve üzeri	448	3.67	.91		
Okuma Motivasyonu Ölçeği	1-30 dakika	899	4.07	.45	7.126	.000*
	31 dakika ve üzeri	448	3.87	.50		

*p<.05, **p<.01

Günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçlarına göre ölçeğin bütün alt boyutlarında ve kendisinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Ölçeğin tüm boyutlarında ulaşılan anlamlı farklılıklar, günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi 1 – 30 dakika arasında olan öğrencilerin lehinedir. Ölçeğin olumsuz maddelerden oluşan Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutuna baktığımızda, günlük 1 – 30 dk. arasında bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi olan çocukların ($\bar{X} = 2.32$), günlük 31 dakika ve üzeri bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi olan çocuklardan ($\bar{X} = 2.63$) ortalama puanı daha düşük bulunmuştur. Boyutun ortalama puanlarına bakılarak okuma faaliyetlerinde; günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi 31 dakika ve üzeri olan çocukların, 1 – 30

dk. aralığında olan çocuklardan daha fazla zorlandıkları söylenebilir. Okuldan arta kalan kısıtlı zamanlarında teknoloji ile alakadar olan çocuklar, muhtemelen kitap okumaya yeterli zaman ayıramamaktadırlar. Okuma eylemini gerçekleştirmedikleri için kendilerini de okuma etkinlikleri yönünde geliştiremeyerek okuma içerikli etkinliklerde daha fazla zorlanabilmektedirler. Ayrıca doğru şekilde kullanılmayan teknolojik faaliyetlerin çocukların eğitsel alandaki olumsuz davranışlarını tetiklediğini de düşünebiliriz. Okuma Yeterliği boyutuna baktığımızda ise teknoloji ile kısa süreli alakadar olan öğrencilerin okumanın öneminin farkında oldukları görülmektedir. Bu çocukların; karakterlerini oturtmuş, bilinçli, teknolojiye karşı daha ilgisiz oldukları yorumu yapılabilir. Bilgisayar, tablet vb. araçlarla vakit geçirmek yerine okuyarak bilgilenmek istedikleri muhtemeldir. Yine Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme boyutunda bilgisayar, tablet vb. araçlarla kısa süreli vakit geçiren öğrencilerin ortalamaları yüksek bulunmuştur. Bu çocukların okuma faaliyetleri sonucunda çevrelerinden takdir, pekiştirme bekledikleri; dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları düşünülebilir. Ölçek alt boyutları içerisindeki en yüksek ortalamalara bu alt boyutta ulaşılmıştır. Çocukların yaşları dikkate alındığında ödül – ceza kavramlarına açık oldukları, ödül sonucunda davranışlarının artarak devamının sağlanabileceği söylenebilir.

Okumanın Sosyal Yönü alt boyutunda bilgisayar, tablet vb. araçlarla az vakit geçiren öğrencilerin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu da diğer alt boyutlarımızı destekleyen bir veridir. Bu tür çocuklar; kitap okumayı bilgisayar, tablet vb. kullanmaya tercih ederek daha çok kitap okumaktadırlar. Bu okuma eylemi sonucunda da edindiği bilgileri çevresi ile paylaşarak sosyalleşmektedirler denilebilir. Ölçeğin geneline baktığımızda ise yine bilgisayar, tablet vb. teknolojik aletlerle az vakit geçiren öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum üzerinde çocukları okumaya yönelik motive edici içsel ya da dışsal faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Ulaşılan veriler doğrultusunda H_{a17} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 114

Günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Bilgisayar, Tablet vb. Kullanma Süresi	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	1-30 dakika	899	4.00	.73	7.251	.000*
	31 dakika ve üzeri	448	3.67	.82		
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	1-30 dakika	899	1.89	.68	-9.202	.000*
	31 dakika ve üzeri	448	2.28	.74		
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	1-30 dakika	899	4.05	.59	9.704	.000*
	31 dakika ve üzeri	448	3.69	.66		

*p<.05, **p<.01

Günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Okuma Tutum Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçlarına göre ölçeğin bütün alt boyutlarında ve kendisinde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Ölçek verilerinin sonuçlarında, öğrencilerin bilgisayar, tablet vb. teknolojik aletleri kullanım sürelerinin artmasının okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutunda; bilgisayar, tablet vb. araçlarla 1 – 30 dk. arası vakit geçiren öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}$ = 4.00), 31 dakika ve üzeri ($\bar{X}$ = 3.67) vakit geçiren öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda teknolojiye yönelik ilgileri düşük olduğu düşünülebilen bu çocukların, okumanın öneminin farkında ve okumaya yönelik bilinçli oldukları söylenebilir. Bu durum da içsel motivasyonlarını yükselterek daha özverili ve verimli okumalar gerçekleştirmelerini sağlayacaktır. Olumsuz Okuma Tutum Alışkanlık boyutuna baktığımızda bilgisayar, tablet vb. araçlarla kısa süreli vakit geçiren öğrencilerin okumaya yönelik ilgili oldukları, okuma eylemini sevdikleri ifade edilebilir. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin genel ortalamalarına baktığımızda ise teknolojik aletlerle aktivitelerde bulunmak yerine, kitap okumayı tercih eden çocukların okumaya yönelik olumlu bir algı geliştirdikleri söylenebilir. Olumlu algı sonucunda devam eden

davranış, süreç içerisinde alışkanlığa dönüşecektir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda H_{a18} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 125

Günlük televizyon izleme süresi değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Televizyon İzleme Süresi	n	$\bar{X}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Okuma Zorluğunun Algılanması	A. 1 - 30 dk.	517	2.35	.82	Gruplar Arası	7.679	2	3.840			
	B. 31 - 60 dk.	570	2.42	.80	Gruplar İçi	881.197	1344	.656	5.856	.003*	A – C ^s
	C. 61 dk. ve üzeri	260	2.56	.79	Toplam	888.877	1346				
Okuma Yeterliği	A. 1 - 30 dk.	517	4.28	.50	Gruplar Arası	7.744	2	3.872			A – C ^s
	B. 31 - 60 dk.	570	4.26	.48	Gruplar İçi	331.759	1344	.247	15.686	.000*	
	C. 61 dk. ve üzeri	260	4.08	.51	Toplam	339.503	1346				B – C ^s
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	A. 1 - 30 dk.	517	4.47	.57	Gruplar Arası	1.187	2	.593			
	B. 31 - 60 dk.	570	4.42	.58	Gruplar İçi	444.863	1344	.331	1.793	.167	
	C. 61 dk. ve üzeri	260	4.40	.55	Toplam	446.050	1346				
Okumanın Sosyal Yönü	A. 1 - 30 dk.	517	3.85	.88	Gruplar Arası	5.867	2	2.934			
	B. 31 - 60 dk.	570	3.74	.92	Gruplar İçi	1.077.048	1344	.801	3.661	.026*	A – C ^s
	C. 61 dk. ve üzeri	260	3.68	.94	Toplam	1.082.915	1346				
Okuma Motivasyonu Ölçeği	A. 1 - 30 dk.	517	4.06	.48	Gruplar Arası	4.651	2	2.326			A – C ^s
	B. 31 - 60 dk.	570	4.00	.47	Gruplar İçi	307.693	1344	.229	10.158	.000*	
	C. 61 dk. ve üzeri	260	3.90	.47	Toplam	312.344	1346				B – C ^s

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme süresi değişkeni doğrultusunda, okuma motivasyonlarına yönelik anlamlı fark olup olmadığını sınamak için Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar, tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Varyans analizi sonucunda öğrencilerin günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Scheffe testi kullanılmıştır. Ölçeğin alt

boyutlarına baktığımızda; Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutunda [F değeri = 5.856, $p < .51$] bulunan ortalamalar neticesinde 1 – 30 dk. ($\bar{X} = 2.35$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 2.56$) günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin televizyon izleme süreleri arttıkça okumaya dayalı etkinliklerde de zorlandıkları görülmektedir. Bu duruma sebep olarak televizyon karşısında harcanması planlanan kısa süreli bir zaman diliminin, merak duygusunun tetiklenmesi ile artması gösterilebilir. Harcanan zamanın fazlalığı çocuğu okuma eyleminden uzaklaştırarak, pratik yapıp, kendini geliştirmesini engelleyecektir şeklinde düşünülebilir.

Okuma Yeterliği alt boyutunda [F değeri = 15.686, $p < .05$] ise 1 – 30 dk. ($\bar{X} = 4.28$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 4.08$) ve 31 – 60 dk. ($\bar{X} = 4.26$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 4.08$) günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Veriler doğrultusunda çocukların televizyon izleme süreleri azaldıkça okumaktan zevk aldıkları, yeni şeyler öğrendiklerini düşünerek okuma zamanını sabırsızlıkla bekledikleri, okurken kendilerini iyi hissettikleri söylenebilir. Okumanın Sosyal Yönü alt boyutunda [F değeri = 3.661, $p < .05$] 1 – 30 dk. ($\bar{X} = 3.85$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 3.68$) günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Çocukların televizyon izleme sürelerinin artması sosyal yönlerini zayıflatmaktadır denilebilir. Televizyon karşısında fazla vakit geçirmenin hayal gücünü sınırlandırarak çocukların dilsel becerilerinin olumsuz etkilenmesine neden olduğu düşünülebilir. Kitap okuyan çocukların ise televizyon izleyen çocukların aksine dilsel becerilerinin ve hayal güçlerinin daha fazla gelişeceği, bu durumun da arkadaşları ile olan iletişimlerini kuvvetlendirmelerini sağlayacağı söylenebilir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin genel değerlendirmesine baktığımızda ise [F değeri = 10.158, $p < .05$] 1 – 30 dk. ($\bar{X} = 4.06$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 3.90$) ve 31 – 60 dk. ($\bar{X} = 4.00$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 3.90$) günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar, ölçeğin diğer alt boyutlarını da destekler niteliktedir. Öğrencilerin günlük televizyon izleme süreleri arttıkça okuma motivasyonları azalmaktadır. Televizyon karşısında fazla vakit geçirmenin çocukları eğitimden, kitaplardan koparacağı düşünülebilir. Nitekim ekran karşısında geçirilen minimum sürenin bile bireyde bağımlılığa yol açarak maksimum seviyelere ulaşacağı söylenebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a19} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 136

Günlük televizyon izleme süresi değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ANOVA sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Televizyon İzleme Süresi	n	$\bar{X}$	S.S.	VK	KT	S.D.	KO	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	A. 1 - 30 dk.	517	4.01	.71	Gruplar Arası	26.178	2	13.089			A – C ^S
	B. 31 - 60 dk.	570	3.90	.79	Gruplar İçi	802.982	1344	.597	21.908	.000*	B – C ^S
	C. 61 dk. ve üzeri	260	3.62	.83	Toplam	829.159	1346				
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	A. 1 - 30 dk.	517	1.92	.70	Gruplar Arası	22.705	2	11.352			A – C ^S
	B. 31 - 60 dk.	570	2.00	.71	Gruplar İçi	695.223	1344	517	21.946	.000*	B – C ^S
	C. 61 dk. ve üzeri	260	2.28	.75	Toplam	717.928	1346				
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	A. 1 - 30 dk.	517	4.04	.58	Gruplar Arası	24.329	2	12.165			A – C ^S
	B. 31 - 60 dk.	570	3.95	.64	Gruplar İçi	529.787	1344	.394	30.860	.000*	B – C ^S
	C. 61 dk. ve üzeri	260	3.67	.67	Toplam	554.117	1346				

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme süresi değişkeni doğrultusunda, okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik anlamlı fark olup olmadığını sınamak için Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Varyans analizi sonucunda öğrencilerin günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Scheffe testi kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına baktığımızda Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutunda [F değeri = 21.908, $p<.05$] bulunan ortalamalar neticesinde 1 – 30 dk. ($\bar{X} = 4.01$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 3.62$) ve 31 – 60 dk. ($\bar{X} = 3.90$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 3.62$) günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Televizyon izleme süresi kıaldıkça öğrencilerdeki okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklarında artış görülmektedir. Günlük zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiren çocukların ödevlerden arta kalan zamanlarının kısalığı düşünülünce bu süreçte televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ettikleri yorumu yapılabilir.

Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutunda [F değeri = 21.946, $p < .05$] bulunan ortalamalar neticesinde 1 – 30 dk. ($\bar{X} = 1.92$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 2.28$) ve 31 – 60 dk. ($\bar{X} = 2.00$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 2.28$) günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ulaşılan anlamlı farklılık sonucunda okuma, çalışma, eğitim odaklı bir faaliyet dışına odaklanan çocukların okuma faaliyetine yönelik olumsuz tutum ve alışkanlık geliştirdikleri düşünülebilir. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin genel değerlendirmesine baktığımızda [F değeri = 30.860, $p < .05$] bulunan ortalamalar neticesinde 1 – 30 dk. ($\bar{X} = 4.04$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 3.67$) ve 31 – 60 dk. ($\bar{X} = 3.95$) – 61 dk. ve üzeri ($\bar{X} = 3.67$) günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Sonuç olarak H_{a20} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 147

Evde kitaplık bulunma durumu değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Evinizde Bir Kitaplık Var Mı?	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	Evet	948	2.37	.79	-3.678	.000*
	Hayır	399	2.54	.84		
Okuma Yeterliği	Evet	948	4.25	.47	2.223	.027*
	Hayır	399	4.18	.56		
Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	Evet	948	4.44	.56	.518	.605
	Hayır	399	4.42	.59		
Okumanın Sosyal Yönü	Evet	948	3.78	.89	.586	.558
	Hayır	399	3.75	.90		
Okuma Motivasyonu Ölçeği	Evet	948	4.02	.47	2.598	.009*
	Hayır	399	3.95	.49		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Ortaokul öğrencilerinin evlerinde kitaplık bulunma durumu değişkenine yönelik olarak anlamlı farklılıkları belirlemeyebilmek için Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin “Okuma Zorluğunun Algılanması” ve “Okuma Yeterliği” alt boyutlarında, ayrıca ölçeğin kendisinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Evlerinde bir kitaplık bulunduran öğrencilerin okumanın önemini ve okumanın ciddiyet gerektiren bir eylem olduğunun farkında oldukları söylenilebilir. “Evinizde bir kitaplık var mı?” sorusuna “Evet!” cevabını veren öğrencilerin evlerinde bulunan kitaplığın çocukların kitaplara ve okumaya yönelik

eylemlerini ve düşünsel faaliyetlerini olumlu etkilediği söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin evlerinde bir kitaplık bulunması, ebeveynlerin okuma eylemiyle ilgili olduğunu göstermektedir. Bu da çocukların iyi bir rol model olan aile içerisinde yetiştikleri düşüncesini oluşturmaktadır. Ailenin okuması, çocukların da okuması anlamına gelmektedir ve bu şekilde okurken yeni şeyler öğrendiğinin farkında olan, okumaktan zevk alan öğrencilerin okuma eylemine yönelik içsel motivasyonları da yüksek olacaktır, şeklinde düşünülebilir. Ölçek genelinde anlamlı farklılığa ulaşılması ile H_{a21} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 158

Evde kitaplık bulunma durumu değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Evinizde Bir Kitaplık Var Mı?	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	Evet	948	3.93	.76	2.622	.009*
	Hayır	399	3.80	.82		
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	Evet	948	2.00	.72	-1.809	.071
	Hayır	399	2.08	.74		
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	Evet	948	3.96	.63	2.635	.009*
	Hayır	399	3.86	.65		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Evde bir kitaplık bulunma durumu değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonucunda “Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık” boyutunda ve “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği’nin” kendisinde evlerinde kitaplık olan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Evlerinde bir kitaplık olan öğrencilerin düzenli olarak kitap okudukları, okumaktan zevk aldıkları ve okumadıklarında eksikliğini hissettikleri, okuma becerisinin kazanılması ile birlikte düzenli şekilde kitap okudukları ve kitaplarının öğrenciler için değerli oldukları söylenilebilir. Bu durum üzerinde yine, öğrencilere olumlu bir rol model olabilen velilerin olumlu etkisinden söz edilebilir. Evde kitap okunan, kitapla haşır neşir olunan, okuma saatlerinin düzenlendiği ve hatta belki hediye olarak kitapların alındığı bir

ortamda büyüyen çocuk bu durumu içselleştirecek ve küçüklükten itibaren oluşturduğu bu olumlu tutumu alışkanlık haline dönüştürebilecektir, denilebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a22} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 169

Günlük sokakta oynama süresi değişkenine ilişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Sokakta Oynama Süresi	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	1-30 dakika	866	2.38	.81	-2.314	.021*
	31 dakika ve üzeri	481	2.49	.81		
Okuma Yeterliği	1-30 dakika	866	4.26	.50	2.526	.012*
	31 dakika ve üzeri	481	4.19	.49		
Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme	1-30 dakika	866	4.43	.58	-.596	.551
	31 dakika ve üzeri	481	4.45	.55		
Okumanın Sosyal Yönü	1-30 dakika	866	3.75	.91	-.934	.350
	31 dakika ve üzeri	481	3.80	.87		
Okuma Motivasyonu Ölçeği	1-30 dakika	866	4.01	.48	1.019	.308
	31 dakika ve üzeri	481	3.98	.47		

*p<.05, **p<.01

Ortaokul öğrencilerinin günlük sokakta oynama süresi değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık görülüp görülmediğini belirlemek adına, Okuma Motivasyonu Ölçeği t testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin “Okuma Zorluğunun Algılanması” ve “Okuma Yeterliği” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutunda ulaşılan anlamlı farklılıklara baktığımızda, sokakta oynama süresi 1 – 30 dakika arasında olan çocukların ($\bar{X} = 2.38$), 31 dakika ve üzeri olan çocuklara göre ($\bar{X} = 2.49$) ortalama puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, sokakta daha kısa süreli vakit geçiren çocukların okumaya yönelik etkinliklerde daha aktif oldukları yorumu yapılabilir. Boş vakitlerini sokakta oyun oynayarak geçiren çocukların okul ve ödevlerden sonra kitap okumaya yeterli vakit bulamayacakları söylenebilir. Okuma eylemini gerçekleştiremedikleri için de okurken

dikkatlerinin dağılacağı, okumanın onlara sıkıcı gelerek okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılacakları düşünülebilir.

Ölçeğin Okuma Yeterliği boyutuna baktığımızda ise sokakta oynama süresi daha kısa olan öğrencilerin, okuma eylemine yönelik daha donanımlı, okumanın gerekliliğinin bilincinde, okumaktan hoşlanan çocuklar oldukları söylenebilir. Bu sonuca gerekçe olarak sokakta oynama süresi uzadıkça çocukların yorulma durumlarının artabileceği, odaklanma noktasında sorun yaşayabilecekleri gösterilebilir. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin genelinde anlamlı bir farklılığa ulaşılamaması ($p>.05$) nedeniyle H_{a23} hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 31

Günlük sokakta oynama süresi değişkenine ilişkin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Günlük Sokakta Oynama Süresi	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	1-30 dakika	866	3.93	.77	2.655	.008*
	31 dakika ve üzeri	481	3.81	.79		
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	1-30 dakika	866	1.95	.73	-4.728	.000*
	31 dakika ve üzeri	481	2.15	.70		
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	1-30 dakika	866	3.98	.64	4.318	.000*
	31 dakika ve üzeri	481	3.83	.62		

* $p<.05$, ** $p<.01$

Günlük sokakta oynama süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonucunda “Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık” ve “Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık” alt boyutlarında ve “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin” kendisinde sokakta oynama süresi 1 – 30 dakika arasında olan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık boyutuna baktığımızda sokakta oynama süresi 1 – 30 dakika aralığında olan çocukların ($\bar{X} = 3.93$), oynama süresi 31 dakika ve üzeri olanlara göre ($\bar{X} = 3.81$) okumaya yönelik daha olumlu tutum alışkanlık sahibi oldukları görülmektedir. Yine Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutuna baktığımızda da sokakta

oynama süresi 1 - 30 dakika aralığında olan çocukların ($\bar{X} = 1.95$), oynama süresi 31 dakika ve üzeri olanlara göre ($\bar{X} = 2.15$) okumaya yönelik daha olumlu tutum ve alışkanlık sahibi oldukları görülmektedir. Ölçek genelinde de görülen anlamlı farklılığı ve ortalama puanları dikkate aldığımızda, ulaşılan verilere gerekçe olarak öğrencilerin kişisel tercihlerini gösterebiliriz. Boş zamanlarını değerlendirmedi, sokakta oynamak yerine kitap okumayı tercih eden öğrencilerin okuma etkinliğine yönelik olumlu bir tutum ve alışkanlık geliştirdikleri düşünülebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda H_{a24} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 317

Okuma Motivasyonu ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Arası Basit Doğrusal Korelasyon Sonucu

Ölçekler		Okuma Motivasyonu	Okuma Tutum ve Alışkanlığı
Okuma Motivasyonu	Pearson Korelasyon	1	,61**
	n	1347	1347
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	Pearson Korelasyon	,61**	1
	n	1347	1347

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan basit doğrusal korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .61$, $p < .01$). Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları arttıkça okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları da artmaktadır. Beklenmekte olan bu durum araştırma amacı kapsamında yer alan H_{a25} hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 182

Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutları ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği Alt Boyutları Arası Çoklu Doğrusal Korelasyon Sonuçları

Boyutlar		Okuma Zorluğunun Algılanması	Okuma Yeterliği	Okumaya Yönelik Çaba /Takdir Edilme	Okumanın Sosyal Yönü	Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık	Pearson Korelasyon	-,47**	,68**	,40**	,28**	1	-,43**
	n	1347	1347	1347	1347	1347	1347
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık	Pearson Korelasyon	-,50**	-,37**	-,18**	-,08**	-,43**	1
	N	1347	1347	1347	1347	1347	1347

p<.05*, p<.01**

Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutları ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için çoklu doğrusal korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, alt boyutlar arasında pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ($p<.01$). Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutu olan Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutları olan Okuma Yeterliği ($r=.68$, $p<.01$) ve Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme ($r=.40$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; Okumanın Sosyal Yönü ($r=.28$, $p<.01$) alt boyutuyla ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutu ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Okuma Zorluğunun Algılanması ($r=-.47$, $p<.01$) alt boyutu arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutu olan Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutları olan Okuma Zorluğunun Algılanması ($r=-.50$, $p<.01$) ve Okuma Yeterliği ($r=-.37$, $p<.01$) arasında negatif yönde ve orta düzeyde; Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme ($r=-.18$, $p<.01$) ve Okumanın Sosyal Yönü ($r=-.08$, $p<.01$) alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Ölçeklerin boyutları arasındaki ilişkilere genel olarak baktığımızda, en yüksek ilişki Okuma Yeterliği alt boyutu ile Olumlu Okuma Tutum Alışkanlık alt boyutu arasında

($r=.68$, $p<.01$); en düşük ilişki ise Okumanın Sosyal Yönü alt boyutu ile Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutu arasında ($r=.08$, $p<.01$) bulunmuştur. Beklenmekte olan bu durum, araştırma amacı kapsamında yer alan H_{a26} hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 33

Okuma motivasyonu ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlık düzeyleri arasındaki basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık	n	B	SH _B	β	t	p
Sabit		.65	,11		5.624	.000
Okuma Motivasyonu	1347	.81	,02	.61	28.618	.000
n = 1347, R = ,61, R ² = .37, F = 819.014, p < .01						

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ne düzeyde yordadığını belirleyebilmek için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($R=.61$, $R^2=.37$) ve okuma motivasyonu düzeyinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F(1-1347)=819.014$, $p<.01$). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıktaki değişimin %37'sini açıklamaktadır. Analiz sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarındaki değişikliklerin %63'lük kısmının ise değişken olan diğer etkenlerle açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=.81$) anlamlılık testi de okuma motivasyonunun güçlü düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($R^2>.26$). Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, okumaya yönelik tutum ve alışkanlığı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir: okumaya yönelik tutum ve alışkanlık = ($.81 \times$ okuma motivasyonu) + .65

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA

Bu araştırma ortaokulu öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek ve bir ilişki varsa ilişkinin yönünü ve düzeyini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim durumu, kardeş sayısı, günlük kitap okuma, günlük kitap okuma süresi, günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde kitaplık olma durumu ve günlük sokakta oynama süresi değişkenleri ile ölçekler arasındaki anlamlı farklılıklar analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın Okuma Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine olan sonuçlar elde edilmiştir. Analizlerde kız öğrencilerin ölçek geneli puanının erkek öğrencilerin genel ölçek puanından yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında, okuma motivasyonunu cinsiyet değişkenine göre inceleyen çalışmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Yılmaz ve Çalışkan, 2017). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma eyleminin önemini bilincinde oldukları, okuma başarısının ve sürekliliğinin kendilerine sağlayacağı faydanın farkında oldukları, okudukları eserleri ve ulaştıkları bilgileri çevreleriyle paylaşmaktan zevk aldıkları, yeni bilgilere ulaşmaya değer verdikleri söylenebilir. Bu sonuca gerekçe olarak da kız öğrencilerin ilgiye daha fazla önem vermeleri, çevreleri tarafından olumlu dönütler almayı sevmeleri, hayal güçlerinin daha geniş olması nedeniyle kitaplar sayesinde daha farklı dünyalara yolculuk yapma imkânı bulmaları gösterilebilir. Analiz bulgularımızı destekler nitelikte olarak McGeown, Goodwin, Henderson ve Wright (2012) da okuma motivasyonunun cinsiyete göre farklılaşma durumunu inceledikleri çalışmalarında kız öğrencilerin içsel motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Özellikle okuldaki öğretmen faktörünün kız öğrencilerin motivasyonu üzerinde daha etkili olduğu düşünülebilir (Ülper, 2011). Erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere oranla kitap okurken dikkatlerinin daha çok dağıldığı, ödev yapmaktan sıkıldıkları, metinleri anlamakta zorlandıkları söylenebilir.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bulunan farklılık, bir önceki analizimiz olan Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin sonuçlarını da destekler niteliktedir. İşeri (2010) tarafından 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan çalışmada da okuma tutum puanlarının kız öğrenciler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alanda yapılan birçok çalışmada da kız öğrencilerin lehine sonuçlar elde edilmiştir (Akın, 2016; Başaran ve Ateş, 2009; Can, Deniz ve Çeçen, 2016; Gür Erdoğan ve Demir, 2016). Logan ve Johnston (2009), genel olarak kızların daha iyi okuduğunu anladığını, daha sık okuma yaptıklarını ve okumaya ve okula karşı daha olumlu bir tutum sergilediklerini açıklamışlardır. Bulgularımız sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düzenli olarak kitap okudukları, kitap okumayı alışkanlık haline getirerek okumadıklarında kendilerini huzursuz hissettikleri, kitaplarına değer verdikleri, bilgiye teknolojik yollar yerine kitaplardan ulaşmayı tercih ettikleri ve sosyal ağlarda ya da televizyon izleyerek vakit geçirmektense kitap okumayı yeğledikleri söylenebilir. Bu duruma gerekçe olarak da kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha uysal ve sabırlı bir yapıya sahip olmaları, bilgiyi hazmederek ulaşmayı tercih etmeleri, çevrenin olumlu dönütlerinden daha fazla etkilenmeleri, öğretmenlerin pekiştireçlerinin davranışın sürekliliğine katkı sağlayabileceği gösterilebilir. Karakaş (2013), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okuduğunu, öğrencileri okumaya yönlendirenler arasında ikinci sırada etkili olanların öğretmenler olduğunu ve öğretmenlerinin eserlere yönelik olumlu tutum geliştirdiğini belirten öğrencilerin de diğerlerine nispeten daha fazla eser okuduğunu tespit etmiştir. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) de okuma alışkanlıklarına yönelik çalışmalarında, kız öğrencilerin lehine sonuçlar elde etmişlerdir. Veriler doğrultusunda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla kitap okurken daha fazla sıkıldıkları, kitap okumaktansa TV izlemeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın sınıf değişkeni bakımından öğrencilerin okuma motivasyonları değerlendirildiğinde, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma eyleminde zorlandığı görülmektedir. Araştırmada, 5 ve 6. sınıfların 7 ve 8. sınıflara göre okumada kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal motivasyon açısından değerlendirdiğimizde 5. sınıfların dış motivasyonunun diğer sınıflardan daha yüksek olduğu, diğer sınıflara göre okuma eylemini sosyalleşmede bir araç olarak daha fazla kullandıkları ifade edilebilir. Yıldız (2013) da yaptığı araştırmada sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dışsal motivasyonunun azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak sınıf ortalamalarına baktığımızda, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okuma motivasyonlarının azaldığı görülmüştür. Lau (2009) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durumun sebebi olarak alt sınıfların, üst sınıflara göre dışsal desteğe, pekiştirilmeye, güdülenmeye ihtiyaç duymaları ve çevrelerinin ilgilerine önem vermeleri gösterilebilir. Okuma eyleminin süreç içerisinde geliştirilmesi gerektiği dikkate alındığında sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma motivasyonlarının azalmasına paralel olarak okuma eyleminden uzaklaştıkları düşünülebilir. Ataş (2015)'ın da analiz sonuçlarına göre sınıf düzeyi; öğrencilerin okumaya verdikleri değeri, okuyucu benlik algılarını ve okuma motivasyonlarını etkilemektedir. Ataş (2015), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okumaya verdikleri değeri, okuyucu benlik algılarını ve okuma motivasyonlarını dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulmuştur. Ayrıca ortaokula yeni başlamış olan öğrencilerin okuma eylemine daha hevesli olmaları, ebeveynlerinin kontrolü altında bulunmaları, sosyal medyadan daha uzak olmaları okuma motivasyonlarının yüksek olmasında etken olarak görülebilir. 7 ve 8. sınıflara baktığımızda ise ergenlik döneminin getirdiği rehavet, arkadaş ortamıyla daha fazla vakit geçirme isteği, teknoloji bağımlılığı gibi etkenlerin okuma yeterliğinin önünde engel olduğu düşünülebilir. Henüz yaş olarak küçük olan 5 ve 6. sınıflar, 8. sınıflara göre çevrelerinin takdirine, onlar tarafından pekiştirilmeye daha açık oldukları; öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe okuma etkinliklerindeki çabalarının azaldığı, çevrelerinin düşüncelerinin değersizleştiği düşünülebilir.

Araştırma örneklemini oluşturan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf bazında okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik fark olup olmadığını sınamak için Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar, tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu

görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe okuma eylemine yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklarının azaldığı görülmektedir. İşeri (2010), araştırma bulgularımızı destekler nitelikte olarak, ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe okumaya yönelik olumlu tutumlarının azaldığını, okuma faaliyetine yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarının da arttığını ifade etmiştir. Çeçen ve Deniz (2015) de araştırmalarında, ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu, öğrencilerin bir üst okula geçtikçe okuma tutumlarında düşmenin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaşlarının ilerlemesi sonucunda ilgi alanlarında görülen farklılaşmanın okuma etkinliğine ayırdıkları zamanı kısalttığı, bu durumun da öğrencileri okuma becerisinden daha da uzaklaştırarak daha olumsuz bir algı oluşturmalarına sebep olduğu söylenebilir. Yaş ilerledikçe öğrencilerde görülen bireyselleşme faktörü, çevrenin düşüncesini önemsememe, okul başarısını göz ardı etme eğilimi, sınav odaklı bir eğitimi benimseme gibi nedenler de bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir. Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi (2006) ile ilköğretimin 6. sınıfından sonra, sınava hazırlık nedeni ile okumaya yönelik ilginin azaldığı belirtilmiştir. Mete (2012) ise araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak yüksek seviyede olduğunu belirlemiştir.

Yapılan analizler sonucunda araştırma değişkenlerinden olan anne eğitim durumunun öğrencilerin okuma motivasyonlarında ve okuma tutum ve alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Katrancı (2015) ise öğrencilerin okuma motivasyonları üzerine yaptığı çalışmada araştırmamızdan farklı olarak anne eğitim durumunun anlamlı şekilde etkili olduğu sonucunu ulaştırmıştır. Ürün Karahan (2016), yaptığı araştırmada bulgularımızı destekler nitelikte olarak anne mesleğinin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum üzerinde bölgesel farklılıkların, ailelerdeki ataerkil yapı sonucunda annenin arka planda kalmasının etkili olduğu düşünülebilir. Mete (2012) de öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni açısından belirlediği çalışmasında anne ve baba eğitim düzeyi değişkeninin bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Calp (2018) ise ebeveynlerinin öğrenim düzeyi “yüksek olan” çocukların “ebeveynleri okur-yazar

olmayanlara” oranla okumaya karşı olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bulgulara baktığımızda, öğrencilerin babalarının eğitim seviyeleri azaldıkça Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin ortalama puanının da genel olarak azaldığı görülmektedir. Bu duruma gerekçe olarak babanın eğitim seviyesinin yükselmesi ile öğrenciye olan yaklaşımlarında daha bilinçli olabileceği, evde eğitim seviyesi daha yüksek, öğrenciye daha fazla yardımcı olunabilen bir ortamın oluşabileceği ve bu durumun da çocuğu olumlu etkilediği gösterilebilir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilere göre, üniversite mezunu olanlar okumaktan daha fazla zevk alarak okuma zamanını sabırsızca bekleyen, okumanın gerekliliğine inanan ve çevresindeki olayları anlamak için okuyan çocuklar oldukları söylenebilir. Ölçek genel ortalamaları üzerinden değerlendirme yaptığımızda babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların okuma motivasyonlarının da yükseldiğini görmekteyiz. Ölçek genelindeki değişkenlere baktığımızda değişken ortalamalarının, babanın eğitim seviyesi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Bu durum da babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerde okumaya yönelik olumlu bir algı gerçekleştiği yorumunu yapmamızı sağlar. Okur (2017), ilkökul öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşarak baba eğitim seviyesi yüksek olan çocukların okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Katrancı (2015) da araştırmamızla eşdeğer olarak baba eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Babası üniversite veya lise düzeyinde bir okuldan mezun olan öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2016), yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği çalışmasında ailenin ilgisinin öğrenciyi davranışa yönlendirmede bir motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma örnekleminde, “baba eğitim durumu” değişkenine göre okuma tutum ve alışkanlığı bakımından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, ölçeğin Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutu ile ölçek genelinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Scheffe testine başvurulmuştur. Ancak Scheffe testi sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğu belirlenememiştir. Bu duruma gerekçe olarak grup ortalamalarının birbirine çok yakın değerler almış olması gösterilebilir. Ölçek genel değerlendirmesi ve alt boyutlarda, baba eğitim seviyeleri ortalamalarına

baktığımızda genel itibari ile baba eğitim seviyesi yükseldikçe ortalama puanların da arttığını görmekteyiz. Bu doğrultuda, babanın eğitim seviyesinin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerindeki etkisinden söz edebiliriz. Baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları da olumlu bir şekilde etkilenebilir denilebilir. Bulgularımızla paralel olarak Er ve Arıcı (2018) da öğrencilerin okuma tutumları üzerinde yaptıkları çalışmada baba faktörünün öğrencilerin okumaları üzerindeki etkilerinden bahsetmiştir. Bayat ve Çetinkaya (2018), analizleri sonucunda öğrencilerin birlikte okuma etkinliklerini daha çok öğretmenleri, kardeşleri ve babalarıyla yaptıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu da baba figürünün kitap okuma üzerindeki etkisini bir kez daha doğrulamaktadır. Güngör (2009) de araştırmasında, baba eğitim düzeyi yükseldikçe babaların çocuklarının kitap okumasında daha çok etkili olduğunu ve öğrencilerin okudukları kitap sayılarında artma olduğunu belirlemiştir.

Araştırmamızda ortaokul öğrencilerinin okulöncesi eğitimi almış olma durumu değişkenine göre okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin lehine anlamlı farklara ulaşılmıştır. Bu durumda okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin, almamış olan öğrencilere göre okuma motivasyonunun daha yüksek olduğu görülmektedir. Okur (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin kitap okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonları yüksek bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin okumanın öneminin ve gerekliliğinin farkına varmış, okumaktan zevk alan, okumak için kendince sebepler oluşturabilen, okudukları kitapları ve edindikleri bilgileri çevreleriyle paylaşan çocuklar oldukları düşünülebilir. Taner ve Başal (2005), yaptıkları çalışmanın analizlerinde okulöncesi eğitimi almış olan çocukların dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almamış olan öğrencilerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dil gelişimi iyi olan çocuklar, okumalarıyla edindikleri bilgileri paylaşıp sosyalleşebileceklerdir. Bu duruma yönelik olarak da okul öncesi eğitiminin önemi ve gerekliliği noktasında yorum yapılabilir. Çevreyi izleme ve taklit etmede en etkin oldukları bu dönemlerde, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının kitaplarla uğraştığını görmek, öğretmen tarafından olumlu bir dönüt ya da pekiştirici almak çocuğun okuma motivasyonunu arttıracaktır. Tanju (2010), çocuklarda kitap okuma alışkanlığını incelediği çalışmada okumaya yönelik motivasyonun oluşması için küçük çocukların evde kendiliğinden yazılı

materyalle uğraşmasının önemli bir davranış olduğunu ve hikâyelerdeki okuma parçalarının, okuma motivasyonuna örnek oluşturduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitim ile çevresi genişleyen, düzenli bir eğitim – öğretim sürecine başlayan öğrenciler, okulda öğretmenleri aracılığıyla farklı kitaplarla karşılaşarak okumaya yönelik olumlu bir algı oluşturabilirler. Oluşan bu olumlu algı altyapısının ilkokulda geliştirilmesi ile çocuklarda okumaya yönelik olumlu bir yaklaşımın görülebileceği söylenebilir.

Okul öncesi eğitim almış olma durumu değişkenine ilişkin yapılan t testi sonucunda Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin sadece Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık boyutunda anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bulgular doğrultusunda, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almamış olan öğrencilere göre okumaya yönelik daha yüksek bir olumlu tutuma ve alışkanlığa sahip oldukları görülmektedir. Bu da okul öncesi eğitiminin öğrencilerin okumaya yönelik oluşturacakları tutumları üzerinde ve okuma eylemini alışkanlık haline getirmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir diyebiliriz. Araştırma verilerimizden farklı olarak Yavuz (2019), çalışması sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okul öncesi eğitimi almış ya da almamış olma durumları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Özdemir ve Şerbetçi (2018), okul öncesi dönemde eve gazete, dergi, okuma yazma materyalleri almanın; çocuklara sesli hikâye okumanın; çocuklarla birlikte kitapevi, kitap fuarı ve kütüphanelere gitmenin bu çocukların lehine olacak şekilde okuma tutumunda anlamlı farklar yarattığını belirlemişlerdir. Bu süreçte ebeveyn ve okul iş birliği ile öğrencinin okuma eylemine yönelik olumlu bir alt yapı oluşturması sağlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına baktığımız analizimizde, anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Araştırmamızdan farklı olarak McKool (2007), öğrencilerin tutumları ve okuma motivasyonları üzerine yaptığı çalışmasında kardeş sayısının öğrencilerin kitap okuma etkinlikleri üzerinde etkili olduğunu, kitap okumayan öğrencilerin okumamalarına gerekçe olarak kardeşlerinin bakımından sorumlu olmalarını gösterdiklerini ifade etmiştir. Diğer ölçeğimizde ise ortaokul öğrencilerinin kardeş sayısı değişkeni bakımından Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bulunan anlamlı farklılığın kardeş sayısı 4 – 6 arasında olanlara göre 1 – 3 arasında olanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak evdeki çocuk sayısının fazlalığının ebeveynin çocuk başına düşen ilgisini azaltacağı, çocuklar arasında

anlaşmazlıklar yaşanabileceği, maddi imkânların yetersizliği sonucunda eve girebilecek okuma materyali sayısının azalması gibi nedenler gösterilebilir.

Öğrencilerin günlük kitap okuma durumu değişkenine göre okuma motivasyonlarına bakıldığında, günlük kitap okuyan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin pek çoğu, günlük olarak kitap okuduklarını ifade ederken çok küçük bir kısmı ise okumadıklarını ifade etmişlerdir. Düzenli olarak kitap okumayan öğrencilerin, düzenli kitap okuyan öğrencilere göre okuma eylemini gerçekleştirmekte daha çok zorlandıkları görülmektedir. Bu duruma gerekçe olarak düzenli kitap okuyarak pratik yapan çocukların eylemi daha kolay gerçekleştirmeleri ve düzenli şekilde gerçekleştirilen faaliyet sonucunda zihinsel gelişimlerinin desteklenmesine de olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Baker ve Wigfield (1999)'in de ifade ettiği gibi okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama potansiyelleri de yüksek olacaktır. Düzenli kitap okuyan çocukların aileleri tarafından kitap ihtiyaçlarının giderilmesi de çocuğu pekiştirecek ve davranışa güdüleyecektir. Bozkurt (2013), yaptığı çalışmada çocuğun kitap okuma faaliyetinin ailenin kitap alıp almama durumu bakımından okuma motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin evet cevabı veren öğrencilerin ortalamalarının hayır cevabını verenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ölçeğin olumlu maddelerden oluşan Okuma eyleminde yeterliliğin sağlanması, okumaya yönelik çaba sonucu çevrenin takdirinin kazanılması, okuma eyleminin gerçekleştirilmesi ile çevrenin pekiştirmesi sonucunda okuma motivasyonunun yükselmesi durumlarına düzenli okuma faaliyetleri sonucunda ulaşılması muhtemeldir denilebilir.

Öğrencilerin günlük kitap okuma durumu değişkenine ilişkin yapılan t testi sonucunda Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin tüm boyutlarında ve ölçeğin kendisinde günlük kitap okuyan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Düzenli olarak kitap okuma eylemini gerçekleştirmeyen öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum sergileme oranlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Okumaya ilişkin tutuma bakıldığında genellikle olumlu sonuçların öne çıktığı görülmektedir. Bu sonuç başka araştırma sonuçlarıyla da tutarlıdır (Akkaya ve Özdemir, 2013; Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013). Ancak tutum, belli bir davranışın eyleme dönüşmesinde olumlu rol oynasa da ilgili davranışın her zaman gerçekleşeceğini garanti etmeyebilir (Erten, 2002). Bu nedenle okumaya ilişkin olumlu tutum, okumanın gerçekleşeceği biçiminde değerlendirilmemelidir. Buna rağmen farklı sebeplerden

kaynaklansa bile öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutumlarını davranışa dönüştürecek fiziksel koşullar oluşturulabilir ve ilgili politikalar yürürlüğe konulabilir. Bayat ve Çetinkaya (2018), öğrencilerin belli bir süre gerçekleştirdiği okuma eylemine ara verince okumaya karşı uzaklaştıklarını ve okumaktan soğuduklarını; okuma eyleminin düzenli olarak gerçekleştirilmemesinin öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirmelerini önlediğini açıklamışlardır. Clark, C. ve Rumbold, K. (2006) çalışmalarında, bireylerin okumayı zevkli bir etkinlik olarak tecrübe etmedikçe okumanın alışkanlık halini alamayacağını ifade etmişlerdir. Kitap okumayan öğrencilerin bireysel hayatlarında da kitap okumayı sevmedikleri söylenebilir. Sevmemekten dolayı gerçekleştirmediği bir eylemi benimsemesi beklenemeyen bir çocuğun olumsuz tutum davranışının devamlılık arz edeceği düşünülebilir. Sünbül ve diğerleri (2010) de analizlerinde, öğrencilerin çoğunlukla ders kitaplarını okuma eylemini gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmış ve öğrencilerin kitap okuma tutumlarını yükseltmeye yönelik etkinliklerin kitap okuma alışkanlığını sağlayacağını belirtmişlerdir.

Araştırmamızda, ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre 31 dakika ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okumanın önemini farkında, okuma eylemi sonucunda donanımlarının artacaklarının bilincinde, çevrelerinin övgüsünü kazanmanın amaçları arasında olduğu ve anlamadıkları bölümleri danışarak, arkadaşları ile okudukları eserleri paylaşp iletişimlerini arttırdıkları söylenebilir. Edmunds ve Bauserman (2006), çalışmalarında çocukların, arkadaşlarının okuduğu kitaplar hakkında bilgilendirilmekten zevk aldıklarını ve bu paylaşımların kitap okumaları yönünde eylemlerini güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu olumlu sonuçların tekrarlanması ile öğrencilerin okumaya ayırdıkları zaman artmaktadır. Bu duruma gerekçe olarak da çevrelerinden aldıkları olumlu pekiştireçler sonucunda okumaya yönelik motivasyonlarının artması gösterilebilir. Günlük 1 -30 dk. aralığında kitap okuyan öğrencilerin, 31 dakika ve üzerinde kitap okuyan öğrencilerden okuma eyleminde daha fazla zorlandıkları da görülmektedir. McKool (2007), yaptığı çalışmada öğrencilerin bağımsız okuma sürelerinin düşük olduğunu, çoğu çocuğun okul dışında çok az okuma yaptığını ve sadece küçük bir kısmının uzun süreli okuduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin ilgilerine yönelik kitaplarla alakadar olmaları da okuma motivasyonlarını desteklemektedir, şeklinde düşünülebilir. Worthy ve Broaddus (2002) yaptıkları analizde öğrencilerin ilgisini çekecek metinlere

yöneltmesinin okuma motivasyonunu sağlayacağını ve öğrencilerin okumalarının da gelişmesini destekleyeceğini ifade etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin günlük kitap okuma süresi değişkenine ilişkin yapılan t testi sonucunda, günlük 31 dakika ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Öğrencilerin kitap okuma süresinin artması, okumaya yönelik olumlu bir tutum sergilemelerinde etkili olmaktadır. Ayrıca okuma süresi arttıkça çocukların okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlıklarının da azaldığı görülmektedir. Alışkanlık haline getirilen davranışların sonlandırılması, bireyler için güç gerçekleştirilen durumlardır. Küçük yaşlarda edinilen ve süreç içerisinde devam edilmesi sağlanan davranışlar, zaman içerisinde alışkanlığa dönüştürülerek davranışın sürekliliği sağlanmaktadır. Kitap okuma davranışını edinip bilincine varmış olan öğrencilerin bu davranışı alışkanlık haline getirerek okumadıklarında kendilerini huzursuz hissettikleri düşünülebilir. Sünbül ve diğerleri (2010), ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik çalışmalarında, günlük düzenli kitap okuma davranışını gösterenlerin oranının öğretime devam eden öğrencilerin dörtte biri olduğunu belirtmişlerdir. Deniz (2015)'in çalışmasında da öğrencilerin büyük çoğunluğu, yeterince kitap okuyamamalarının nedeni olarak ders yoğunluğunu ve kitap okuma alışkanlıklarının olmamasını göstermektedir. İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013), çalışmaları sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun günde sadece yarım saat kitap okuduklarını ve bu yarım saatin de okullarda uygulanan “kitap okuma saatleri” olduğunu belirlemişlerdir. Buradan anlaşılabileceği üzere öğrencilerin geneli, okul dışında kitap okumaya fazla zaman ayırmıyor ve kendi istekleriyle kitap okumak için özel bir zaman harcamıyor diyebiliriz.

Günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği analiziyle günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi 1 – 30 dakika arasında olan öğrencilerin lehine sonuçlar elde edilmiştir. Okuma faaliyetlerinde; günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi 31 dakika ve üzerinde olan çocukların, 1 – 30 dk. aralığında olan çocuklardan daha fazla zorlandıkları söylenebilir. Kurnaz ve Yıldız (2015) da ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında bilgisayar başında geçirilen sürenin çokluğunun okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Okuldan arta kalan kısıtlı zamanlarında teknoloji ile alakadar olan çocuklar, muhtemelen kitap okumaya yeterli zaman ayıramamaktadırlar.

Okuma eylemini gerçekleştirmedikleri için kendilerini de okuma etkinlikleri yönünde geliştiremeyerek okuma içerikli etkinliklerde daha fazla zorlanabilmektedirler. Ayrıca doğru şekilde kullanılmayan teknolojik faaliyetlerin çocuklardaki eğitsel alandaki olumsuz davranışları tetiklediğini de düşünebiliriz. Teknoloji ile kısa süreli alakadar olan öğrencilerin okumanın önemini farkında oldukları görülmektedir. Bu çocukların; karakterlerini oturtmuş, bilinçli, teknolojiye karşı daha ilgisiz oldukları yorumu yapılabilir. Bilgisayar, tablet vb. araçlarla vakit geçirmek yerine okuyarak bilgilenmek istedikleri muhtemeldir. Aydın, Selvitopu ve Kaya (2017), PISA 2012 sonuçları ve eğitim yatırımları üzerine yaptıkları analizlerde, günümüzde bilgiye ulaşmada en etkin yollardan olan çeşitli teknolojik araçların ne tür amaçlarla kullanıldıklarının önemine değinmişlerdir. Bu bağlamda da okullarda bilgisayar erişimini ele alan PISA 2012 sonuçlarına göre okulların internet erişimleri dikkate alındığında ülkeler arası ciddi bir farklılık söz konusu olmamasına rağmen öğrencilerin eğitim amacıyla bilgisayara erişim oranı en düşük olan ülkenin ülkemiz olduğu görülmüştür. Ayrıca bilgisayar, tablet vb. araçlarla kısa süreli vakit geçiren öğrencilerin okuma faaliyetleri sonucunda çevrelerinden takdir, pekiştirme bekledikleri; dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları düşünülebilir. Çocukların yaş durumları dikkate alındığında ödül – ceza kavramlarına açık oldukları, ödül sonucunda davranışlarının aratarak devamının sağlanabileceği söylenebilir. Okumanın Sosyal Yönü alt boyutunda bilgisayar, tablet vb. araçlarla az vakit geçiren öğrencilerin ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Bu da diğer alt boyutlarımızı destekleyen bir veridir. Bu tür çocuklar; kitap okumayı bilgisayar, tablet vb. kullanmaya tercih ederek daha çok kitap okumaktadırlar. Bu okuma eylemi sonucunda da edindiği bilgileri çevresi ile paylaşarak sosyalleşmektedirler denilebilir. Ölçeğin geneline baktığımızda ise yine bilgisayar, tablet vb. teknolojik aletlerle az vakit geçiren öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum üzerinde çocukları okumaya yönelik motive edici içsel ya da dışsal faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Akbaba (2006), eğitimde motivasyon üzerine yaptığı çalışmasında öğretmen etkisinin üzerinde durarak öğrencilerin güdülenmesinde önemli bir faktör olduklarına değinmiştir.

Günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi değişkenine ilişkin ölçek verilerinin sonuçlarında, öğrencilerin bilgisayar, tablet vb. teknolojik aletleri kullanım sürelerinin artmasının okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumsuz etkilediği görülmektedir.

Bilgisayar, tablet vb. araçlarla 1 – 30 dk. arası vakit geçiren öğrencilerin ortalama puanları, 31 dakika ve üzerinde vakit geçiren öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda teknolojiye yönelik ilgileri düşük olduğu düşünülebilen bu çocukların, okumanın öneminin farkında, okumaya yönelik bilinçli, ilgili oldukları ve okuma eylemini sevdikleri söylenebilir. Bu durum da içsel motivasyonlarını yükselterek daha özverili ve verimli okumalar gerçekleştirmelerini sağlayacaktır. Teknolojik aletlerle aktivitelerde bulunmak yerine, kitap okumayı tercih eden çocukların okumaya yönelik olumlu bir algı geliştirdikleri belirtilebilir. Olumlu algı sonucunda devam eden davranış, süreç içerisinde alışkanlığa dönüşecektir. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007), özel okula giden 222 öğrencinin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen unsurlara yönelik çalışmalarında, öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı, bilgisayar kullanma etkinliğinden daha sonra tercih ettikleri ve bilgisayar kullanma süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Annamalai ve Muniandy (2013)'nin çalışmaları ise öğrencilerin teknolojiyle ilgili diğer faaliyetleri yapmaktan zevk aldıkları kadar okumaktan hoşlanmadıkları ile sonuçlanmıştır. Bu duruma gerekçe olarak bilgisayarda gerçekleştirdikleri etkinliklerde aktif rol oynayan çocukların kitaplarda pasif olmaları gösterilebilir. Akışına hükmedemeyeceği bir aktiviteden ise müdahale edebildiği, ilgi ve isteklerine yönelik şekillenen eylemleri tercih etmektedirler denilebilir. Deniz (2015), ortaokul öğrencilerinin boş zamanlarını genellikle kitap okumak yerine bilgisayar oyunları oynayarak ya da internete girerek geçirdiklerini tespit etmiştir. Emir (2019), üniversite öğrencilerine yönelik çalışmasında üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Olumsuz oluşan okuma algısının süreç içerisinde de artarak devam ettiği yorumu yapılabilir. Araştırma bulgularımızla eşdeğer olarak Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013), günde bir saatten az internete giren ve her gün internete girmediği için kendini düzensiz kullanıcı olarak tanımlayan çocukların kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme süresi değişkeni doğrultusunda, gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda öğrencilerin günlük televizyon izleme süreleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bulunan ortalamalar neticesinde öğrencilerin televizyon izleme süreleri arttıkça okumaya dayalı etkinliklerde de zorlandıkları görülmektedir. McKool (2007), gerçekleştirdiği çalışmada okumaya karşı

isteksiz olan çocukların okumaya karşı hevesli olan çocuklara göre çok daha fazla televizyon izledikleri ve okumamayı tercih etmelerine sebep olarak aşırı televizyon izleme eyleminin gerçekleştirilmesi, sonucuna ulaşmıştır. Bu duruma sebep olarak televizyon karşısında harcanması planlanan kısa süreli bir zaman diliminin, merak duygusunun tetiklenmesi ile artması gösterilebilir. Harcanan zamanın fazlalığı çocuğu okuma eyleminden uzaklaştırarak, pratik yapıp, kendini geliştirmesini engellemektedir denilebilir. Çocukların televizyon izleme süreleri azaldıkça okumaktan zevk aldıkları, yeni şeyler öğrendiklerini düşünerek okuma zamanını sabırsızlıkla bekledikleri, okurken kendilerini iyi hissettikleri söylenebilir. Çocukların televizyon izleme sürelerinin artması, sosyal yönlerini zayıflatmaktadır denilebilir. Televizyon karşısında fazla vakit geçirmenin hayal gücünü sınırlandırarak çocukların dilsel becerilerinin olumsuz etkilenmesine neden olduğu düşünülebilir. Kitap okuyan çocukların ise televizyon izleyen çocukların aksine dilsel becerilerinin ve hayal güçlerinin daha fazla gelişeceği, bu durumun da arkadaşları ile olan iletişimlerini kuvvetlendirmelerini sağlayacağı söylenebilir. Sonuç olarak öğrencilerin günlük televizyon izleme süreleri arttıkça okuma motivasyonları azalmaktadır. Televizyon karşısında fazla vakit geçirmenin çocukları eğitimden, kitaplardan koparacağı düşünülebilir. Nitekim ekran karşısında geçirilen minimum sürenin bile bireyde bağımlılığa yol açarak maksimum seviyelere ulaştığı görülebilir.

Ortaokul öğrencilerinin günlük televizyon izleme süreleri ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Televizyon izleme süresi kısaldıkça öğrencilerdeki okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlıklarında artış olmaktadır. Günlük zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiren çocukların ödevlerden arta kalan zamanlarının kısalığı düşünülünce bu süreçte televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ettikleri yorumu yapılabilir. Ulaşılan anlamlı farklılık sonucunda okuma, çalışma, eğitim odaklı bir faaliyet dışına odaklanan çocukların okuma faaliyetine karşılık olumsuz tutum ve alışkanlık geliştirdikleri düşünülebilir. Çeçen ve Deniz (2015), öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlarının azalmasına sebep olarak televizyon, akıllı telefon, tablet ve bilgisayar başında kontrolsüz ve denetimsiz bir şekilde vakit geçirmelerini; edilgen olmaları ve vakit geçirirken eğlendikleri internet ve televizyon izlemede kitap okumayı bir engel olarak görmelerini; aile fertlerinin ve öğretmenlerin okuma konusunda yeterli düzeyde öğrencilerle ilgilenmemelerini ve tavsiye ettikleri

davranışları kendilerinin yapmamalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tutumlarındaki bu gerilemenin; onların okuma alışkanlığı kazanmalarını, okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarını ve akademik başarı düzeylerini olumsuz olarak etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007), öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı, televizyon izleme etkinliğinden daha sonra tercih ettiği ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Deniz (2015), ortaokul öğrencilerinin boş zamanlarını genellikle kitap okumak yerine televizyon izleyerek geçirdiklerini tespit etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin evlerinde kitaplık bulunma durumu değişkeni doğrultusunda okuma motivasyonlarını analiz edebilmek için Okuma Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda evlerinde bir kitaplık bulunduran öğrencilerin okumanın öneminin ve okumanın ciddiyet gerektiren bir eylem olduğunun farkında oldukları söylenilebilir. “Evinizde bir kitaplık var mı?” sorusuna “Evet!” cevabını veren öğrencilerin evlerinde bulunan kitaplığın, çocukların kitaplara ve okumaya yönelik eylemlerini ve düşünsel faaliyetlerini olumlu etkilediği söylenebilir. Yavuz (2019), öğrencilerin evlerinde kendilerine ait ya da evde ortak kullandıkları bir kitaplık bulunup bulunmamasına göre okuma motivasyonlarını incelendiği çalışmada, evlerinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinin, evlerinde kitaplık bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin evlerinde bir kitaplık bulunması, ebeveynlerin okuma eylemiyle ilgili olduğunu da göstermektedir. Tanju (2010), çalışmada anne babanın, evde bir kitaplık oluşturmalarının ve hediye olarak çocuğa kitap alınmasının çocukta kitap sevgisi oluşturacağını belirtmiştir. Bu da çocukların iyi bir rol model olan aile içerisinde yetiştikleri düşüncesini oluşturmaktadır. Ailenin okuması, çocukların da okuması anlamına gelmektedir ve bu şekilde okurken yeni şeyler öğrendiğinin farkında olan, okumaktan zevk alan öğrencilerin okuma eylemine yönelik içsel motivasyonları da yüksek olacaktır, şeklinde düşünülebilir.

Evde bir kitaplık bulunma durumu değişkenine ilişkin gerçekleştirilen Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği t testi sonucunda “Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık” boyutunda ve “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği’nin” kendisinde evlerinde kitaplık olan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık bulunmuştur. Gür Erdoğan ve Demir (2016), araştırma sonuçlarımıza paralel olarak evde kitaplıkları

olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının evde kitaplıkları olmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Evlerinde bir kitaplık olan öğrencilerin düzenli olarak kitap okudukları, okumaktan zevk aldıkları ve okumadıklarında eksikliğini hissettikleri, okuma becerisinin kazanılması ile birlikte düzenli şekilde kitap okudukları ve kitaplarının öğrenciler için değerli oldukları söylenilebilir. Bu durum üzerinde yine, öğrencilere olumlu bir rol model olabilen velilerin olumlu etkisinden bahsedilebilir. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) çalışmalarında; evde kitaplık olmasının, anne ve babanın kitap okumasının çocukların okuma tutumunu arttırmada etkili olduğunu gösterdiğini ifade etmişlerdir. Evde kitap okunan, kitapla haşır neşir olunan, okuma saatlerinin düzenlendiği ve hatta belki hediye olarak kitapların alındığı bir ortamda büyüyen çocuk, bu durumu içselleştirecek ve küçüklükten itibaren oluşturduğu bu olumlu tutumu alışkanlık haline dönüştürebilecektir, denilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin günlük sokakta oynama süresi ile okuma motivasyonları arasındaki anlamlılığın analizi sonucunda, sokakta daha kısa süreli vakit geçiren çocukların okumaya yönelik etkinliklerde daha aktif oldukları yorumu yapılabilir. Boş vakitlerini sokakta oyun oynayarak geçiren çocukların okul ve ödevlerden sonra kitap okumaya yeterli vakit bulamayacakları düşünülebilir. Okuma eylemini gerçekleştiremedikleri için de okurken dikkatlerinin dağılacağı, okumanın onlara sıkıcı gelerek okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılacakları söylenebilir. Edmunds ve Bauserman (2006), öğrencilerin motivasyon kaynaklarını belirledikleri çalışmalarında öğrencilerin kendilerini de motivasyon kaynağı olarak belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bazı çocukların, kitap okuma noktasında kendilerini güdüleyen kimse olmadığını ve kendileri okumak istedikleri için okuma eylemini gerçekleştirdiklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Sokakta oynama süresi daha kısa olan öğrencilerin, okuma eylemine yönelik daha donanımlı, okumanın gerekliliğinin bilincinde, okumaktan hoşlanan çocuklar oldukları söylenebilir. Bu sonuca gerekçe olarak da sokakta oynama süresi uzadıkça çocukların yorulma durumlarının artması ve odaklanma noktasında sorun yaşayabilecekleri gösterilebilir. Ayrıca çocukların sokakta vakit geçirdikleri akran grubunun da okuma eylemleri üzerindeki olumsuz etkisinden bahsedilebilir. Vaktini arkadaşları ile dışarıda geçiren çocuklar, okuma eylemine zaman bulamayacaklardır. Öğrencilerin kitap okumak yerine sokakta oynamayı tercih etmelerinde içsel motivasyon eksikliği neden olarak gösterilebilir. Wang ve Guthrie (2004), yaptıkları çalışmada sosyal

öğrencilerin, sosyal ve dışsal nedenlerle metinleri anlamada yeterli niyet ve arzudan yoksun olduklarını ve bu ilgi eksikliğinin de başarıyı olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

Günlük sokakta oynama süresi değişkenine göre “Okuma Tutum Alışkanlık Ölçeği’nin” kendisinde ve alt boyutlarında sokakta oynama süresi 1 – 30 dakika arasında olan öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ölçek genelinde ve alt boyutlarda görülen anlamlı farklılığı ve ortalama puanları dikkate aldığımızda, ulaşılan verilere gerekçe olarak öğrencilerin kişisel tercihlerini gösterebiliriz. Boş zamanlarını değerlendirmede, okuldan arta kalan kısa zamanında sokakta oynamak yerine kitap okumayı tercih eden öğrencilerin okuma etkinliğine yönelik olumlu bir tutum ve alışkanlık geliştirdikleri görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan basit doğrusal korelasyon analizi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yavuz (2019), çalışmasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okuma motivasyon düzeyleri ile okumaya yönelik tutumlarının yüksek seviyede olduğunu ve aralarında pozitif bir anlamlı fark bulunduğunu görmüştür. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları arttıkça okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları da artmaktadır. Düşüncelerimizi eyleme dönüştürmekte büyük bir güç olan motivasyon sonucunda bireyler, gerçekleştirdikleri eyleme yönelik olumlu bir tutum oluştururlar. Olumlu bir tutum ve motivasyon içerisinde gerçekleştirilen eylemler tekrarlanarak alışkanlığa dönüşmeleri daha olası bir durumdur denilebilir. Guthrie ve diğerleri (1996), yaptıkları çalışmada öğrencilerin içsel motivasyonunun okuma eyleminde sıklığa katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca aktif bir okuyucu olmanın gelişimin birçok yönü için hayati önem taşıdığını ifade ederek okuryazarlık faaliyetlerine daha fazla ilgi duyan, meraklı ve sosyal hale gelen öğrencilerin, daha az motive olan öğrencilere göre daha geniş bir konu yelpazesini okuduklarını ve okuma etkinliklerini daha sık gerçekleştirdiklerini açıklamışlardır. Şahin (2019) de araştırma verilerimizle eş değer olarak ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutları ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için çoklu doğrusal korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, alt boyutlar arasında pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutu olan Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutları olan Okuma Yeterliği ve Okumaya Yönelik Çaba /Takdir Edilme arasında “pozitif” yönde ve “orta” düzeyde; Okumanın Sosyal Yönü alt boyutuyla ise “pozitif” yönde ve “düşük” düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Şahin (2019), kullandığı Tutum Akademik Okuma ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Okuma Yeterliği, Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme ve Okumanın Sosyal Yönü alt boyutları arasında araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutu ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutu arasında ise “negatif” yönde ve “orta” düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının mevcut tutumlarından etkilendiği görülmektedir. Çocuklarda okuma etkinliğine yönelik olumlu tutum ve alışkanlıkların oluşup devamlılığının sağlanması ile okuma etkinliği sırasındaki dikkat dağınıklarının, okumanın sıkıcı gelme durumunun, derslerde metin işlenirken sıkılma halinin önüne geçilebileceği söylenebilir. Ayrıca bu öğrencilerin metni anlamadaki zorlanma durumlarının da azaldığı ifade edilebilir.

Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutuna baktığımızda düzenli olarak kitap okuyan, okumaktan zevk alan, kitap okuma faaliyeti ile kendine güveni artan, kitaplarına değer veren öğrencilerin bilgi verici metinlerden hoşlanma, okuma becerisini geliştirmeye çalışma, başarılı olmak için okuma, övgüler almaktan hoşlanma gibi durumlarının birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutu olan Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutları olan Okuma Zorluğunun Algılanması ve Okuma Yeterliği arasında “negatif” yönde ve “orta” düzeyde; Okumaya Yönelik Çaba /Takdir Edilme ve Okumanın Sosyal Yönü alt boyutları arasında “negatif” yönde ve “düşük” düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya yönelik olarak kitap okurken sıkılma ve müzik dinleme, çevreyi etkilemek için kitap okuma, bilgiye ulaşmada interneti tercih etme gibi durumlardaki artışın öğrencilerde okumaya yönelik olumlu düşüncelerin

azalmasında etken olduğu söylenebilir. Ölçeklerin boyutları arasındaki ilişkilere genel olarak baktığımızda ise en yüksek ilişki Okuma Yeterliği alt boyutu ile Olumlu Okuma Tutum Aışkanlık alt boyutu arasında; en düşük ilişki ise Okumanın Sosyal Yönü alt boyutu ile Olumsuz Okuma Tutum ve Aışkanlık alt boyutu arasında bulunmuştur. Öğrencilerin kitap okumaya yönelik oluşturduğu olumlu algı, tutum zamanla alışkanlığa dönüşerek öğrencilerin okuma faaliyetlerine yönelik kendilerine olan güvenlerini artırmalarını sağladığını söyleyebiliriz. Uysal Dede (2019), ilkokul öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okumaya yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ne düzeyde yordadığını belirleyebilmek için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve okuma motivasyonu düzeyinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Gül ve Demir (2019) de öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı ile üst-bilişsel farkındalık düzeyleri arasında basit doğrusal regresyon analizi sonucunda yordayıcılık ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıktaki değişimin %37'sini açıklamaktadır. Analiz sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarındaki değişikliklerin %63'lük kısmının ise değişken olan diğer etkenlerle açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını ve tutum ve alışkanlıklarını ele aldığımızda kız öğrencilerin daha etkin olduğunu görmekteyiz. Araştırma sonuçlarımız doğrultusunda erkek öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının, tutum ve alışkanlıklarının düşük olduğunu görmekteyiz. Bu öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını geliştirecek yönde etkinlikler ve faaliyetlere yer verilerek performanslarında artış sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda da okuldaki okuma etkinliklerinde erkek öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere yer verilerek aile iş birliği sonucu onlara hitap eden kitaplar temin edilebilir. Okul kütüphanelerinde de aynı durum gözetilerek erkek öğrencilerin ilgisini çekecek kitaplara yer verilebilir. Bu sayede erkek öğrencilerinde okuma motivasyonlarının ve okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının artması sağlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını ve okuma tutum ve alışkanlıklarını sınıf düzeyi yönünden incelediğimizde, öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça okuma motivasyonlarında ve okuma tutum ve alışkanlıklarında azalma olduğu görülmektedir. Eğitim öğretime ilk başladıkları süreçten itibaren her geçen gün öğrencilerdeki kitaplara olan ilginin azalmasının sebepleri araştırılarak konu hakkında gerekli tedbirler alınmalıdır. Aile, çocuğunun yaşının ilerlemesi ile azalması muhtemel olan öğrenci üzerindeki etkinliğini sürdürebilmelidir. Okul idaresi, aile ve öğretmenler tarafından çocuk üzerindeki sınav baskısı azaltılmalı ve yapmaktan hoşlandığı aktivitelere yer verilerek kitapla ödüllendirilmesi sağlanabilir. Derste düzeni bozan çocuklara karşı ceza olarak kitap okuma etkiliği verilmemelidir. Bu şekilde çocuğun zihninde kitabın olumsuz bir obje olduğu algısı oluşarak kitaba karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olunabilir. Bu tür cezalardan kaçınılarak çocukların çeşitli özel günlerde birbirlerine kendi okudukları kitabı hediye etmeleri sağlanabilir.

Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeylerinin okuma motivasyonlarında ve okuma tutum ve alışkanlıklarında etkisi olmadığı söylenebilirken baba figürünün de çocuklar üzerindeki anlamlı etkisine ulaşılmıştır. Baba eğitim düzeyi

arttıkça çocukların okuma faaliyetlerinde bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Annesi ve babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin okuma faaliyetlerinde pasif kaldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okuma tutum ve alışkanlıklarının düşük olmasında bu durum etken olarak gösterilebilir. Okuma faaliyetlerinin örnek olması beklenen anne veya babanın bu konuda öğrencilere örnek olamaması ve onları yönlendirememesi bu durumun sebebi olarak ifade edilebilir. Bu türden bir sorun yaşayan öğrenciler için öğretmen ve arkadaş faktörü ön plana çıkmaktadır. Evde gerekli rol modeli bulamayan bu çocuklara okulda bir rol model sağlanması ile bu soruna bir çözüm getirilebilir.

Kitap okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazanıldığı bilinmektedir. Bu alışkanlığın edinilmesinde okul öncesi eğitiminin önemi araştırmamız sonucunda da ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları, almayan öğrencilere kıyasla yüksek bulunmuştur. Bu nedenle tüm öğrencilerin okul öncesi eğitimlerini almaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda küçük yaşlardan itibaren çocuklar anneleri ve babaları aracılığıyla kitaplarla tanıştırılmalıdır. Çeşitli masal kitaplarının okunması, eğitsel aktiviteleri barındıran kitapları çocuğun incelemesinin sağlanması, resimli kitaplar alınması ile aile tarafından çocukta kitap sevgisi oluşturulabilir. Kitaba karşı bir alt yapısı oluşan çocuklar, zamanla alışkanlık edinecek ve faaliyet gerçekleşmediğinde yoksunluğunu hissedebilecektir. Bu durum da eylemin sürekliliğinin sağlanmasında umut vaat etmektedir denilebilir.

Ülkemizdeki gelişmişlik seviyesiyle birlikte her ne kadar doğum oranlarında bir azalma söz konusu olsa da halen birçok evde çocuk sayısının onlu sayılara ulaştığını görmekteyiz. Hanedeki nüfusun fazlalığının maddi ve manevi yönden çeşitli olumsuz etkileri görülebilmektedir. Araştırmamız sonucunda da evdeki çocuk sayısının fazlalığının öğrencideki okuma motivasyonunu ve okuma tutum ve alışkanlığını olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu olumsuz durumun önüne geçebilmek için ailelere çocukların akademik başarısını etkileyen unsurlar ve çocuklarıyla yapabilecekleri eğitsel faaliyetler hakkında bilgi verilerek okul rehber öğretmenleri aracılığıyla öğrencinin gelişim çağı hakkında bilinçlendirme sağlanabilir.

Araştırma verilerimizi incelediğimizde katılan öğrencilerin büyük bir oranının günlük olarak düzenli kitap okuduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durum olumlu ve

istendik bir sonuçtur. Ancak bir miktar da olsa günlük olarak kitap okuma etkinliğini gerçekleştirmeyen öğrencilerin olduğu görülmektedir. Okullarda sınıf öğretmenleri ya da Türkçe ğretmenlerinin görsel olarak hazırlayacağı ve öğrencinin okuduğu kitabı özetlemesi sonucunda kitap adedi ya da sayfa sayısı oranınca etkinlikteki alanının şekillendirilmesi ile öğrencilerin okuma faaliyetine yönelik olarak hem güdülenmeleri hem de pekiştirilmeleri sağlanabilir. Öğretmenlerin kitap okuması, öğretmenlerin derse ellerinde okudukları kitapla katılmaları öğrencide “ğretmenim kitap okuyor.”, “ğretmenim hangi kitabı okuyor?”, “ğretmenim okuyorsa ben de okumalıyım.” şeklinde düşüncelerin oluşmasını ve zihnini kitapla meşgul etmesini sağlayabilir. Okullarda, değişik günlerde, aynı saatlerde; tüm sınıfların, öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımı ile kitap okuma saatlerinin düzenlenmesi sonucunda çocuğun kitap okuması sağlanabilir. Bu şekilde yapılarak öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri de arttırılabilir. Araştırmamız sonucunda da günlük kitap okuma süresi 1 – 30 değil de 31 – 60 dk. aralığında olan öğrencilerin hem okuma motivasyonları hem de okuma tutum ve alışkanlıkları daha yüksek bulunmuştur. Kitap okumayı sevmeyen bir öğrenciden bir anda uzun sreler kitap okumasını beklemek yanlış bir faaliyet olacaktır. Bu ğrenciler için öncelikle kısa süreli okuma etkinlikleri düzenlenmelidir. Okudukça kitaba, kurguya, karakterlere yönelik ilgisi ve heyecanı uyanan çocuklar okuma eylemini sürdürerek kendiliğinden mevcut okuma süresinin üstüne çıkabilecektir. Öğrenciler arasında oluşturulan rekabet ortamı ve ödüle dayalı aktiviteler de çocukların kitap okuma faaliyetleri noktasında olumlu dönütler sağlayabilmektedir.

Araştırmamız sonucunda ortaokul ğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuma tutum ve alışkanlıkları; günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi 31 – 60 dk. aralığında olanların günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süresi 1 – 30 dk. aralığında olanlardan düşük bulunmuştur. Bu sonuç beklendik bir durumdur. Öğrenciler pasif oldukları kitapları okumaktansa aktif oldukları bilgisayar oyunlarına yönelmeyi tercih etmektedirler. Bu durumun önüne geçebilmek için öğrencilerin okudukları kitaplar sonucunda aktif olmaları sağlanabilir. Bu nedenle de okunan kitaba dair çeşitli drama çalışmalarında bulunulabilir ve çocukların kısa filmler oluşturmaları sağlanabilir. Veliler de internet kullanımını ödül olarak kullanıp, her haftaya kitaplar belirleyerek internetin şifresi olarak kitaplardaki bilgileri kullanmaları sonucunda şifreyi bulabilmeyi amaçlayan çocukların kitap okumasını sağlayabilirler.

Gerçekleştirdiğimiz araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ve okuma tutum ve alışkanlıklarının televizyon izleme süresi 1 – 30 dk. aralığında olan çocuklar lehine olduğu görülmüştür. Televizyona karşı bağımlılığın tüm insanlar için olumsuz bir durum olduğu bilinmektedir. Televizyon; özellikle zihni berrak olan ve gördüğü, algıladığı her şeyi zihnine yerleştirmeye uygun bir zihinsel yapıya sahip olan çocuklar için çok daha tehlikeli bir teknoloji aletine dönüşebilmektedir. Bu durumun önüne geçmekte de en büyük görev ebeveynlerimize düşmektedir. Ebeveyn tarafından çocuğun televizyon izleme etkinliği kontrollü olarak gerçekleştirilmeli ve belli bir süreyle sınırlandırılmalıdır. Ayrıca çocukların izlediği programların da kontrolü sağlanarak çocuğun zihinsel kirlenmesinin önüne geçilebilir. Televizyon izleme süresinin kısılması ile öğrencilerin okuma etkinliğine zaman ayırabilmeleri sağlanabilir.

Evlerinde bir kitaplık olan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuma tutum ve alışkanlıkları, evlerinde kitaplık olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Çocuğun içine doğduğu, içinde yaşadığı evde bir kitaplık olması, kitapla iç içe büyümesinin sağlanması, kitaplara ve okumaya yönelik olumlu bir algı geliştirmelerini sağlayabilir. Evdeki kitaplıkta sadece yetişkinlere değil çocuklara da hitap eden kitaplara yer verilmelidir. Bu kitapların seçimi, çocuklarla birlikte yapılarak onların da süreçte aktif olması sağlanabilir. Çocuğun tercihine göre belirlenen hikâyeler, romanlar, eğitsel dergiler, çizgi romanlar, şiir kitapları evdeki kitaplığın rafında çocuk için yerini almalıdır. Bu faaliyetler sonucunda çocukta okumaya yönelik motivasyon ve olumlu tutum ve alışkanlığı oluşturulabilir.

Araştırmamız sonucunda okuma motivasyonunda ve okuma tutum ve alışkanlığında, günlük sokakta (parkta, oyun alanlarında vb.) oynama süresi 1 – 30 dk. aralığında olan çocukların lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Sokakta oynama süresi kısaldıkça ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarında ve okuma tutum ve alışkanlıklarında artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sokakta vakit geçirmeleri, sosyalleşmeleri şüphesiz gelişimleri açısından olumlu bir durumdur. Fakat bu sürenin uzaması onların okuldan arta kalan kısa sürelerini ders ve okuma etkinlikleriyle geçirmelerini sınırlandıracaktır. Bu nedenle çocuğun sokakta geçireceği süre veli tarafından kontrol altında tutulmalıdır. Böylece zamanın plansızca harcanmasının önüne geçilerek çocuğun kitap okumaya vakit ayırması sağlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan basit doğrusal korelasyon analizi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları arttıkça okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları da artmaktadır. Çocuktaki okuma etkinliğinin, okuma sevgisinin süreç içerisinde azalıp tamamen sonlanmasının önüne geçebilmek için okumaya yönelik motivasyonları hem içsel hem de dışsal olarak daima yüksek tutulmalıdır. Bunun için de çocuk, çeşitli ödüllere pekiştirilebilir. Pekiştirilmesi sonucunda çocukta eyleme yönelik olumlu bir tutum ve eylemin sürekliliği noktasında alışkanlık sağlanabilir. Bu sayede kitap okuma etkinliği çocuklarda alışkanlık haline dönüştürülebilir.

Okuma Motivasyonu Ölçeği alt boyutları ile Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye baktığımızda, ölçeklerin alt boyutları arasında pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutu olan Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutları olan Okuma Yeterliği ve Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme arasında “pozitif” yönde ve “orta” düzeyde; Okumanın Sosyal Yönü alt boyutuyla ise “pozitif” yönde ve “düşük” düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlık alt boyutu ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Okuma Zorluğunun Algılanması alt boyutu arasında ise “negatif” yönde ve “orta” düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği alt boyutu olan Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlık ile Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin alt boyutları olan Okuma Zorluğunun Algılanması ve Okuma Yeterliği arasında “negatif” yönde ve “orta” düzeyde; Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilme ve Okumanın Sosyal Yönü alt boyutları arasında “negatif” yönde ve “düşük” düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

KAYNAKLAR

- Afflerbach, P., Pearson, P., D. ve Paris, S., G. (2008). Clarifying Differences Between ReadingSkills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*,61(5), 364 – 373. doi:10.1598/rt.61.5.1
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 13. (ss. 343 – 361).
- Akbabaoğlu, M. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri, Okuma Motivasyonları ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469 –483.
- Aksaçlıoğlu, A. G., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3 - 28.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*(4. baskı).Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (7. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (5. baskı),Ankara, Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim FakültesiDergisi*,35(2), 7 – 21.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5. Sayı:9, 80 – 95.

- Annamalai, S. ve Balakrishnan, M. (2013). Reading Habit and Attitude Among Malaysian Polytechnic Students Subashini. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 32 – 41.
- Arabul, E. (2017). Kaygı Durumları ile İletişim Becerilerinin İlişkisi. *Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul.
- Arıcı, A., F. (2008). *Okuma Eğitimi* (1. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri ile Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91 – 100.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ateş, M. ve Ercan, A. N. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Stillerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 107 – 119.
- Aydın, A., Selvitopu, A. Ve Kaya, M. (2017). PISA 2012 Sonuçları ve Eğitim Yatırımları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (42), 45 – 58.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461 – 470.
- Babni, A. (2018). Teaching Writing: From Theory to Practice. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 7 (10), 490 – 494.
- Baker, L. ve 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. doi:10.1598/rrq.34.4.4
- Baki, Y. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Kaygı ve Tutumlarının Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (192), 371 – 395.
- Baki, Y. (2018). 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Türkçe Dersine İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Cinsiyetin Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 238 – 259.

- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences*, 4 (4), 1308 – 1330.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Balkış Baymur, F. (1972). *Genel Psikoloji* (2. baskı). Ankara, İnkılap Kitabevi.
- Barın, E. (2004). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (1), 19 - 30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri. *Elementary Education Online*, 17 (2). 984 – 1001
- Biçer, N. ve Duruhan, E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Millî Eğitim*, Sayı: 2024, 199 – 213.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Brassel, D. ve Rasinski, T. (2008). Comprehension that works. Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension. Huntington Beach.
- Buran, A. (2015). *Türklük Bilimi Terimleri Sözlüğü* (1. baskı). Ankara, Akçağ.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. baskı). Ankara, Pegem.
- Calp, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Ağrı İl Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (4), 897 – 924.
- Can, (2017). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, (5. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Can, A. Deniz, E. ve Çeçen, M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11 (3), 645 - 660.

- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 1 – 21.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi*.Yayınlanmamış doktora tezi,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., ve Prochnow, J. E. (2000). Early Reading-Related Skills and Performance, Reading Self-Concept, and the Development of Academic Self-Concept: a Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*,92(4), 703 – 708. doi:10.1037/0022-0663.92.4.703
- Clark, C. ve Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. London: National Literacy Trust
- Chomsky, N. (2001).*Dil ve Zihin Genişletilmiş Basım*(1. baskı),(A. Kocaman, Çeviri Ed.). Ankara, Ayraç Yayınevi.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 11, 231 – 244.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin,Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi* ,Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*(3. baskı). (S. B. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, E. F. (2019). *Aile Katılımlı Okuma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Motivasyonuna ve Okuma Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çeçen, M., A. ve Aydemir, F. (2011). Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 185 – 194.
- Çeçen, M., A. ve Deniz, E. (2015). Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Diyarbakır İli Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30),193 – 212.

- Çelik, C., E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7,18 – 30.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4 (2), 4 – 16.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Torman, Ç. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1 – 16.
- Çiftçi, M. (2006). Eleştirel Okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 54 (1), 55 – 80.
- Deci, E., L. Vallerand, R., J. Pelletier, L., G. and Ryan, R., M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(34), 325-346.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Curr Res Educ*, 2 (3), 130 – 148.
- Demir, E. (2019). *Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demir, T. (2010a). Türkçe Öğretiminde Anlama ve Zihinde Yeniden Yapılandırma. *TÜBAR-XXVII*, 201 – 223.
- Demir, T. (2010b). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 415 – 430.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*,3(2), 46 – 64.
- Dilts, R. (1998). Motivation. <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme Eğitimi* (2. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Dur, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*,Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3),633 – 655.

- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 115 – 132.
- Edmunds, K., M. ve Bauserman, K. L. (2006). What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414– 424. doi:10.1598/rt.59.5.1
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve İkinci Kademe Okuma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*,11, 229 – 247.
- Emir, F. (2019). *Sosyal Medya Kullanımının Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Etkileri: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,2(6), 207 – 223.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11). 332 – 352.
- Er, Z. ve Arıcı, A., F. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (1), 1 – 21.
- Erdem, İ. ve Altunkaya, H. (2013). Silivri Ceza İnfaz Kurumları Yerleşkesinde Bulunan Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencisi Hükümlü ve Tutukluların Okuma Alışkanlıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 453 – 489.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın Dil Üzerine Görüşleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*,36,65 – 80.
- Ferrer, M. S. ve Soriano, M. M. (2017). Teacher Perceptions of Reading Motivation in Children with Developmental Dyslexia and Average Readers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237,ss. 50 – 56.

- Göçer, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 179 – 195.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki “Okuma” Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 169 – 196.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2003). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173 (173), 99 –128.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., Mccann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. ve Mitchell, A. M. (1996). Growth in Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies During Concept - Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 306 - 332.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (1999). How Motivation Fits Into a Science of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199 – 205.
- Gül, B. ve Demir, S. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları ile Üst Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama Teknikleri 1: Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı* (2. baskı). Ankara, Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma* (1. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 1 – 15.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gür Erdoğan D. ve Demir Y., E. (2016) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe - Yöntem - Analiz*(4. baskı).Ankara, Seçkin.
- Gürcan, H., İ. (1999). *Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*. T.C. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, T. C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programında Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Işıksaçan, T. (2008). *Etkili Motivasyon*. İstanbul, Kumsaati Yayınları.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 12 (1), 66 – 76.
- İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde “İlkokul Dönemi (6-10Yaş)”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50 (1), 209 – 230.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim* (6. baskı). İstanbul,İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık.
- İşcan, A., Arıkan, İ., B. ve Küçükaydın M., A. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (11), 1 – 16.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 468 - 487.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve Geleneksel Metin Temelli Okuma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Tutumları Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kana, F. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stillerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (40), 548 – 556.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil*(14. baskı). İstanbul, Dergâh Yayınları.
- Karadağ, R., Yurdakul, İ., H. ve Susar Kırmızı, F. (Ed.). (2016). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi 2015 Programına Uygun* (1. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.

- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies*,5 (3),1567 – 1593.
- Karakaş, Ö. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları Üzerine Bir Araştırma (MEB Tarafından Ortaokul Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karataş, S. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Akdeniz Üniversitesi Akademik Bilgi Sistemi.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (19), 58 – 80.
- Karatay, H. (2018). Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama (3. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Kasımoğlu, M. (2014). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49 – 62.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51 – 64.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (3), 53 – 70.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 15 - 29.
- Lau, K., L. (2009). Grade Differences in Reading Motivation Among Hong Kong Primary and Secondary Students. *British Journal of Educational Psychology*,79 (4), 713–733. doi:10.1348/000709909x460042
- Logan, S. ve Jonston, R. (2009). Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie. *Journal of Research in Reading*, 32 (2), 199– 214.

- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 49 - 83.
- McCarty, S., Nicastro, J., Spiros, I., ve Staley, K. (2001). Increasing Recreational Reading through the Use of Read - Alouds. *ERIC*, ED NUMBER: 453541
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2011). Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account? *Journal of Research in Reading*, 35 (3), 328 - 336. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- McKool, S. S. (2007). Factors That Influence The Decision to Read: An Investigation of Fifth Grade Students' Out – Of - School Reading Habits. *Reading Improvement*, 44 (3), 111 - 131.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43 – 66.
- Müldür, F. (2016). Noam Chomsky’de Üretici Dilbilgisi: Derin Yapı ve Yüzey Yapı Ayrımı. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen - Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 27, 60 - 74.
- Ocasio, T. L. (2006), A Comparison Of Two Instructional Programs To Develop Strategies To mprove Reading Comprehension, Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, New York: <http://www.proquestcompany.com>.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431 – 465.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 302 – 315.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1), 311 - 322.
- Örge Yaşar, F. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okuma Yöntem ve Teknikleri Açısından İncelenmesi, D., K. Dimitrov, D, Nikoloski ve R. Yılmaz (Yayını Hazırlayanlar),

International Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series XI. IBANESS Congress Series-Tekirdağ / TURKEY, s. 326 – 345.

- Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve Tutumlarıyla Fen, Matematik Derslerindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir– Buca İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H., V. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Bartın Örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110 - 2123.
- Parmawati, A. (2018). The Study Correlation Between Reading Habit and Pronunciation Ability at The Second Grade Students of Ikıp Siliwangi. *Stkip Siliwangi Journals*, 6 (1), 1 – 7.
- Saat, F. (2019). *İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141–155.
- Sert, C. (2019). *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme ve Kendini İzleme Stratejisi Sağaltım Paketinin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. baskı). Ankara, Anı
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Ceran, D., Çintaş, D., Demirer, V., Işık, A., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). İlkokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (5-6-7-8. Sınıflar). Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi* (1. baskı). Konya, Eğitim Akademi.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 914 - 940.

- Taner, M. ve Başal, H., A. (2005). Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 395 - 420.
- Tanju, E., H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Aile ve Toplum*, 6 (22), 30 - 39.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 113 – 131.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). İlköğretim Türkçe Dersi (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları. (<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> : 14 Ocak 2020 tarihinde erişilmiştir.)
- Thurstone, L., L. (1928). Attitudes Can Be Measured. *The American Journal of Sociology*, 33 (4), 529 - 554.doi:10.1086/214483
- Topçu, Y., E. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2014). *Diksiyon ve Konuşma Eğitimi* (2. baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Tunç, T., C. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Alışkanlıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi (2006). İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları
- Ungan, S. (2008). Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218 – 228.
- Uysal Dede, K. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Sevdikleri Karakterlerin Yer Aldığı Metinlerin Okuma Motivasyonuna ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941 - 960.

- Ürün Karahan ve Taşdan (2016). 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2), 949 – 969.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (1. baskı). İstanbul, Multilingual.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to Learn or Learning to Listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3- 25. doi: 10.1017/S0267190504000017
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling The Effects of İntrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between U.S. And Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. Erişim adresi: DOI: [10.1598/RRQ.39.2.2](https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2)
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children’s Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Worthy, J., ve Broaddus, K. (2002). Fluency Beyond The Primary Grades: From Group Performance to Silent, Independent Reading. *The Reading Teacher*, 55 (4), 334 - 443.
- Yalçın A. (2018). *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretimi Yöntemleri* (4. baskı). Ankara, Akçağ Yayınları.
- Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin Geri Bildirimlerine Göre Okul Müdürlerinin Dinleme Becerilerinin Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 292 – 306.
- Yavuz, S. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Esenler İlçe Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 260 – 271.

- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1),22 – 51.
- Yılmaz, C. (2016).*Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, C. ve Çalışkan, M. (2017). Yatılı Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 573 – 588.
- Zorlu, G., Öneren, M. ve Çiftçi, G., E. (2019). Çalışanların Kitap Okuma Alışkanlıkları ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. *4 th International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress*,559 – 574, İstanbul.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

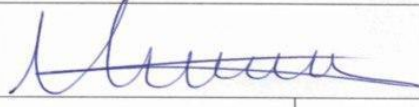
Evrak Tarih ve Sayısı: 03/10/2019-351584	T.C.	
	FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
	Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu	
Sayı :97132852/050.99/ Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi		
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA		
Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Doç.Dr.Serdar YAVUZ'un danışmanı olduğu yüksek lisans öğrencisi Ümmühn GÜZEL'e ait "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.		
Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.		
e-imzalıdır. Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ Kurul Başkanı		
Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE Tel: 0 (424) 237 00 00 E-Posta: :	Faks: 0 424 2122717 Elektronik ağ:http://www.firat.edu.tr	Ayrıntılı bilgi için irtibat : Pınar Arslan
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.		

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
03.10.2019	35	3	Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr.Serdar YAVUZ Yardımcı Araştırmacı:Ümmühan GÜZEL

KARAR

“Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	Bulunamadı
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunamadı	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	Bulunamadı
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza

Ek 2. Enstitü Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/12/2019-363281

T.C.



1 / 4



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı :48668769/044/
Konu :Anketler-Ümmühan GÜZEL

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALINA

Danışmanlığını Doç. Dr. Serdar YAVUZ'un yaptığı Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencisi Ümmühan GÜZEL hakkındaki Üniversitemiz Rektörlüğü'nün 02.12.2019 tarih ve 362787 sayılı anket izni konulu yazısı ekte sunulmuştur.

Söz konusu iznin öğrenciye ve danışmanına bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Enstitü Müdürü

EK :
Yazı (3 sayfa)

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717
E-Posta: : Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Abdullah Müfit Açıkşes

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Araştırma İzni Dilekçesi



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-44-E.23133812
Konu : Araştırma İzni (Ümmühan GÜZEL)

22.11.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi.
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün 11/11/2019 tarih ve 105723 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ümmühan GÜZEL'in **"Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki "** konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez İlçelerine bağlı ortaokullara yönelik uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının okul müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Enver ÇELİKTEN
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
22.11.2019

Hanefi ÖZKAL
İl Millî Eğitim Müdür V.

Eki:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Tez Önerisi
3- Anket Çalışması

Adres: ŞEHİTLİK MAHALLESİ ESKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİNASI YENİŞEHİR/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir@meb.gov.tr
e-posta: arge21@meb.gov.tr

Bilgi için: HATİP YAVUZ /MEMUR

Tel: 0 (412) 322 22 36
Faks: 0 (412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden efe2-1760-39ed-899e-bf53 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Diyarbakır Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/12/2019-362787

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/044/
Konu :Anketler-Ümmühan GÜZEL

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İlgi :08.11.2019 tarihli ve 48668769/044/358545 sayılı yazınız.

Diyarbakır Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Ümmühan GÜZEL'in, "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını uygulayabilmesine ilişkin 25.11.2019 tarih ve 23181916 sayılı izin yazısı ve eki ilişikte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Halil HASAR
Rektör Yardımcısı

EK :
Yazı (2 Sayfa)

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00

E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717

Elektronik ağ: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Hülya KAYA

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-44-E.23133812
Konu : Araştırma İzni (Ümmühan GÜZEL)

22.11.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi.
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün 11/11/2019 tarih ve 105723 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ümmühan GÜZEL'in "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki " konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez İlçelerine bağlı ortaokullara yönelik uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının okul müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Enver ÇELİK TEN
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
22.11.2019

Hanefi ÖZKAL
İl Millî Eğitim Müdür V.

- Eki:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Tez Önerisi
3- Anket Çalışması

Adres: ŞEHİTLİK MAHALLESİ ESKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİNASI YENİŞEHİR/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir@meb.gov.tr
e-posta: arge21@meh.gov.tr

Bilgi için: HATİP YAVUZ /MEMUR

Tel: 0 (412) 322 22 36
Faks: 0 (412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden efe2-1760-39ed-899e-bf53 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-44-E.23181916
Konu : Araştırma İzni (Ümmühan GÜZEL)

25.11.2019

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
ELAZIĞ

İlgi : 11/11/2019 tarih ve 105723 sayılı yazınız.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ümmühan GÜZEL'in "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki " konulu araştırma çalışması ile ilgili, Müdürlük onayı ekte gönderilmiştir. Gereğini arz ederim.

Enver ÇELİKTEN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKİ:
1- Onay Yazısı (1 Sayfa)


Elektronik imza
25.11.2019

Adres: ŞEHİTLİK MAHALLESİ ESKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİNASI YENİŞEHİR/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir@mcb.gov.tr
e-posta: arge21@mcb.gov.tr

Bilgi için: HATİP YAVUZ /MEMUR

Tel: 0 (412) 322 23 36
Faks: 0 (412) 322 23 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C756-5151-3f75-8984-4261 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Kullanım İzni



ben 20 Kas 2019



alıcı: zeynep.aydemir@marmara.edu.tr ✓

Merhabalar Hocam,
Müsaadeniz olursa Ergün ÖZTÜRK hoca ile
geliştirmiş olduğunuz Metinlere Yönelik Okuma
Motivasyonu Ölçeğinizi gerçekleştireceğimiz tez
çalışmamızda kullanmak istiyoruz.
Dönüş yaparsanız çok memnun olurum hocam. İyi
çalışmalar diliyorum.



Zeynep AYDEMİR 20 Kas 2019



alıcı: ben ✓

Evet kullanabilirsiniz iyi çalışmalar dilerim

...

--

Dr. Zeynep AYDEMİR
Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü
Atatürk Eğitim Fakültesi Ek bina- D Blok
Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Eğitimi ABD Oda No: 514
Göztepe, İstanbul 34722
Tel : [+90-216-3459090-1248](tel:+90-216-3459090-1248)
Faks : [+90-216-3388060](tel:+90-216-3388060)
E-posta : zeynep.aydemir@marmara.edu.tr

Zeynep AYDEMİR, Ph.D.
Marmara University
Ataturk Faculty of Education
Department of Elementary Education
Goztepe, Istanbul 34722 TURKEY



ben 20 Kas 2019



alıcı: zeyneparge21@gmail.com ✓

Ek 6. Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin kullanım izni



ben 20 Kas 2019

alıcı: gul.busra93@gmail.com ✓



Merhabalar Hocam,
Müsaadeniz olursa Sezgin DEMİR hoca ile
geliştirmiş olduğunuz öğrencilerin okumaya yönelik
tutum ve alışkanlıklarını ölçtüğünüz ölçeğinizi
gerçekleştirileceğimiz tez çalışmamızda kullanmak
istiyoruz.
Dönüş yaparsanız çok memnun olurum hocam. İyi
çalışmalar diliyorum.



Büşra Gül 20 Kas 2019

alıcı: ben ✓



Merhaba,
Kullanabilirsiniz hocam. İyi çalışmalar dilerim...

20 Kas 2019 Çar 15:30 tarihinde Ümmühan Güzel
<ummuhannuguzel@gmail.com> şunu yazdı:

...



ben 20 Kas 2019

alıcı: zeyneparge21@gmail.com ✓



----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: **Büşra Gül** <gul.busra93@gmail.com>

Tarih: 20 Kas 2019 Çar, saat 17:56

Konu: Re: Ölçek izni

Alıcı: Ümmühan Güzel

Ek 7. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.

Sayın Veli,

Öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıklarını belirlemek ve okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki durumuna açıklık getirmek amacıyla araştırma yapılacaktır. Gerçekleştirilecek bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin okumadaki motivasyon sorununa açıklık getirmek, okumaya yönelik olumlu bir tutum oluşturmalarını sağlamak ve okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği” kullanılacak ve öğrencilerden ölçeklerdeki soruları cevaplandırmaları istenecektir.

Bu çalışmada bizlere vermiş olduğunuz bilgiler gizli tutulacak olup söz konusu bilgiler başka herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının araştırmaya önemli katkısı olacağı görüşündeyim. Süreç içerisinde olumsuz bir durumla karşılaştığınızda velisi bulunduğunuz öğrenciyi araştırmadan çekebileceğinizi belirtmek isterim.

Söz konusu çalışma ile ilgili bilgiler şahsıma ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Özgür irademle adı geçen çalışmaya katılımcı olmayı kabul ediyorum.

Velinin;	Öğrencinin;
Adı, Soyadı :	Adı, Soyadı :
Adresi :	Adresi :
Tel. :	Tel. :
İmza :	İmza :

Değerli Öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi içtenlikle okuyup, size en doğru gelen seçeneği daire içine alarak cevaplandırınız. Bu ölçeği cevaplandırırken Türkçe dersindeki okuma metinlerini göz önünde bulundurunuz. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Teşekkür ederiz.

Ümmühan GÜZEL

Yüksek Lisans Öğrencisi

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

ummuhannuguzel@gmail.com

Ek8:Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	() Kız öğrenci () Erkek öğrenci
Sınıfınız	() 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf
Annenizin eğitim durumu	() Okur – yazar değil () Okur – yazar () () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ve yüksek lisans eğitimi
Babanızın eğitim durumu	() Okur – yazar değil () Okur – yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ve yüksek lisans eğitimi
Okul öncesi eğitimi aldınız mı?	() Evet () Hayır
Kaç kardeşsiniz (kendinizle birlikte)	() 1 – 3 kardeş () 4 – 6 kardeş () 7 – 9 kardeş
Günlük kitap okuyor musunuz?	() Evet () Hayır
Günlük kitap okuma süreniz ne kadar?	() 1 – 30 dakika () 31 – 60 dakika
Günlük bilgisayar, tablet vb. kullanma süreniz ne kadar?	() 1 - 30 dakika () 31 - 60 dakika
Günlük televizyon izleme süreniz ne kadar?	() 1 - 30 dakika () 31 - 60 dakika () 61 - 90 dakika
Evinizde bir kitaplık var mı?	() Evet () Hayır
Günlük sokakta(parkta, oyun alanlarında vb.) oynama süreniz ne kadar?	() 1 - 30 dakika () 31 - 60 dakika

Ek 9. Okuma Motivasyonu Ölçeği

1. Okumaktan zevk alırım.

Bana çok uygun uygun değil	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok
-------------------------------	------------	------------	------------------	----------

2. Okuma zamanını sabırsızlıkla beklerim.

Bana çok uygun uygun değil	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok
-------------------------------	------------	------------	------------------	----------

3. Okurken yeni şeyler öğrenirim.

Bana çok uygun uygun değil	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok
-------------------------------	------------	------------	------------------	----------

4. Bilgi verici metinleri okumaktan hoşlanırım.

Bana çok uygun uygun değil	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok
-------------------------------	------------	------------	------------------	----------

5. Okurken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.

Bana çok uygun uygun değil	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok
-------------------------------	------------	------------	------------------	----------

6. Daha iyi okumak için çaba gösteririm.

Bana çok uygun uygun değil	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok
-------------------------------	------------	------------	------------------	----------

7. Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım.

Bana çok uygun uygun değil	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok
-------------------------------	------------	------------	------------------	----------

8. Beni düşündüren metinlerden hoşlanırım.

Bana çok uygun uygun değil	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok
-------------------------------	------------	------------	------------------	----------

9. Okurken dikkatim çok dağınık.

Bana çok uygun uygun değil	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok
-------------------------------	------------	------------	------------------	----------

10. Zor olan metinleri okumak benim için eğlenceli değildir

Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
11. Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
12. Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
13. Okumak bana sıkıcı gelir.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
14. Okuduğumu anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
15. Derste metin işlenmesinden sıkılırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
16. Metinleri anlamak benim için zordur.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
17. Okurken öğrendiğimi hissettiğimde daha çok okumak isterim.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
18. Günlük hayatta karşılaştığım olayları anlamak için okurum.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
19. İlgi duyduğum konular ile ilgili daha çok okurum.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil

20. Başarılı olmak için okurum.

Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
----------------	------------	------------	------------------	----------------------

21. Öğretmenin bana iyi okuduğumu söylemesinden hoşlanırım.

Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
----------------	------------	------------	------------------	----------------------

22. Güzel okuduğumda övgüler almaktan hoşlanırım.

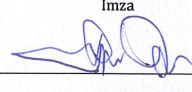
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
----------------	------------	------------	------------------	----------------------



Ek10. Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği

MADDELER	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Az	Hiç
1. Her gün düzenli kitap okurum.	5	4	3	2	1
2. Kitap okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3. Uzun bir süre kitap okumadığımda eksikliğini hissederim.	5	4	3	2	1
4. Kitap okurken sıkılırım.	5	4	3	2	1
5. Okuduğum kitaplardaki anlamını bilmediğim sözcüklere, sözlükten bakarım.	5	4	3	2	1
6. Bilgiye internetten daha rahat ulaştığım için kitaba vakit ayırmayı gereksiz bulurum.	5	4	3	2	1
7. Kitap okumak benim için vazgeçilmezdir.	5	4	3	2	1
8. Kitap okumak kendime duyduğum güveni artırır.	5	4	3	2	1
9. Kitap okumaktansa sosyal medyada vakit geçirmeyi zaman geçirmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
10. Kitap okumaktansa televizyon izlemeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
11. Yeterli kitap okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. Aldığım her kitabı okumaya özen gösteririm.	5	4	3	2	1
13. Küçük yaşlardan beri düzenli bir şekilde kitap okurum.	5	4	3	2	1
14. Çevremdekilerin kitap okumam yönündeki baskıları beni kitaplardan uzaklaştırır.	5	4	3	2	1
15. Kitaplarım benim için çok değerlidir.	5	4	3	2	1
16. Daha ucuz oldukları için orijinal olmayan (korsan) kitapları almakta bir sakınca görmem.	5	4	3	2	1
17. Kitap okurken müzik dinlerim.	5	4	3	2	1
18. Kitap okumamda ödül önemli bir etkidir.	5	4	3	2	1
19. Başkalarını etkilemek için kitap okurum.	5	4	3	2	1

Ek 11. Orijinallik Raporu

	FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ 1983		T.C. FIRAT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU		FORM 44				
I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ									
Adı ve Soyadı	ÜMMÜHAN GÜZEL		Öğrenci No: 181404105						
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi								
Programı	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora								
II - TEZ BİLGİLERİ									
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	"Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki"								
Danışman	Doç. Dr. Serdar YAVUZ								
II. Danışman									
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU									
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir: 1. Kaynaklar bölümü hariç 2. Özet ve abstract dahil, diğer ön bölümler hariç 3. Alıntılar dahil 4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dahil İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı <table border="1"> <tr> <td>Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (112)</td> <td>%18</td> </tr> <tr> <td>Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (110)</td> <td>%18</td> </tr> </table> değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25 dir.						Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (112)	%18	Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (110)	%18
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (112)	%18								
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (110)	%18								
Kontrol Personeli	Tez, veri tabanına saklanmıştır ☒ Saklanmamıştır ☐		22/07/2020 İmza 						
Sınav Jüri Üyesi _____ (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Düşünce:		İmza						
AÇIKLAMA 1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir Jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formunda ve bu formda ilgili alanları doldurmaktadır.									
Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE		http://ebe.firat.edu.tr/		Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta : egtbilens@firat.edu.tr					

ÖZGEÇMİŞ

1993 yılında Niğde’de doğdu. İstanbul Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulunda ilkokul öğrenimini, Adana Dosteller Ortaokulunda ortaokul öğrenimini, Adana Turgut Özal Lisesinde lise öğrenimini tamamladı. 2011 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2012 yılında Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümüne yatay geçiş yaparak 2015 yılında buradan mezun oldu. 2016 yılında halen burada görev yapmakta olduğu Diyarbakır Hazro ilçesine bağlı Hazro İmam Hatip Ortaokuluna Türkçe Öğretmeni olarak atandı. 2018 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaya başladı.

Bilimsel Çalışmaları:

Yavuz, S. ve Güzel, Ü. (2020). Evaluation of Teachers’ Perception of Effective Communication Skills According to Gender. *African Educational Research Journal*, 8(1), 134 - 138. DOI: 10.30918/AERJ.81.20.010

Yavuz, S. ve Güzel, Ü. (2020). Relationship between Communication Skills and Social Problem Solving Skills of Turkish Education Teacher Candidates. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (1), 299 – 311.