

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA,
OKUMA MOTİVASYONU VE OKUMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Mustafa YILDIZ**

**ANKARA
Aralık, 2010**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA
MOTİVASYONU VE OKUMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Mustafa YILDIZ

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

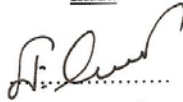

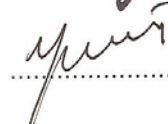


ANKARA
Aralık, 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

...16...12.../2010

Mustafa YILDIZ'ın, "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan:	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	
Üye (Tez Danışmanı):	Prof. Dr. Hayati AKYOL	
Üye :	Prof. Dr. Murat ÖZBAY	
Üye	Prof. Dr. Ziya SELÇUK	
Üye :	Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL	

ÖN SÖZ

Yaşamak için okuyun.
(Gustave Flaubert)

Akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değere sahip olan okuma, insanın kendisini ve dünyayı anlamasında rol oynayan en temel değişkendir. Okumanın beklenen faydayı sağlaması, yaşam boyu devam eden bir tutku olarak okuma alışkanlığının kazanılmasına bağlıdır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında ve sürdürülmesinde etkili olan temel faktörlerden birisi de okumaya yönelik içsel motivasyondur. İlgisi ve merakı doğrultusunda okuyan, okuduğunu anlayıp yorumlayarak yeni anlamlara ulaşabilen bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin temel hedefi olmalıdır. Böyle bir bakış açısından yola çıkarak hazırlanan bu çalışmada, ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın tamamlanmasında olduğu kadar lisansüstü eğitime başladığım ilk günden beri yardımını ve desteğini esirgemeyen, akademik anlamda olduğu kadar kişisel özellikleriyle de örnek aldığım, değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hayati AKYOL'a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Akademik ve bilimsel süreçlere ilişkin bakış açımın olgunlaşmasında oldukça etkili olan, görüş ve düşüncelerinden tez çalışmam sırasında da faydalanma fırsatı bulduğum Prof. Dr. Ziya SELÇUK'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Başta Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ ve Prof. Dr. Murat ÖZBAY olmak üzere, eserleriyle yetişmemize katkıda bulunan, özellikle okuma eğitimine yaptıkları katkılarla bizlere yol gösteren hocalarıma ve değerli bilim insanlarına saygı ve şükranlarımı sunuyorum. Onların yazdıkları olmasaydı bu tez ortaya çıkmazdı.

Lisansüstü eğitim sürecinde her zaman yardımını ve desteğini gördüğüm, akademik dili kullanma konusunda kendisinden çok şey öğrendiğim sevgili hocam Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL'a, tez çalışmamın çeşitli aşamalarında yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarıma Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'a, Prof. Dr. Hasan BACANLI'ya ve Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

Beni lisansüstü eğitime başlamaya teşvik eden sevgili arkadaşım Yard. Doç. Dr. Yavuz SAKA'ya, lisansüstü eğitime başlamamda olduğu kadar eğitim sürecinde de desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Yard. Doç. Dr. Süleyman YAMAN'a, samimiyeti, yardımseverliği ve her konudaki desteği için sevgili kardeşim Yard. Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Birlikte pek çok araştırma yürüttüğüm, kendileriyle çalışmaktan büyük keyif aldığım, tezin hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Seyit ATEŞ ve Arş. Gör. Kasım YILDIRIM'a, doktora öğrenimim boyunca gösterdiği yardımseverlik ve misafirperverlik için sevgili kardeşim Arş. Gör. Çetin ÇETİNKAYA'ya, tezin çeşitli aşamalarında görüş ve düşüncelerini paylaşan değerli arkadaşım Dr. Mehmet KANDEMİR'e, tezin düzenlemesine yaptığı katkılardan dolayı sevgili Bahadır KILCAN'a, tezin en kritik aşamalarında verdiği destekten dolayı Öğr. Gör. Özgür ÇOLAKOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğretmenlik mesleğini öğrenmemde, mesleğime olan saygımın ve bağlılığımın artmasında çok şey borçlu olduğum sevgili öğrencilerime, yüksek lisans ve doktora çalışmalarım sırasında her konuda sonsuz desteğini gördüğüm, öğretmeni olduğum Sincan 100. Yıl İlköğretim Okulunun değerli müdürü H. Yusuf OĞUZ'a, bu süreçte bana her konuda yardımcı olan özellikle de derslere devam edebilmem için gösterdiği fedakârlıklardan dolayı öğretmen ağabeyim sevgili Muammer DEMİRTAŞ'a en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle bana her zaman güç veren, başta annem olmak üzere aile büyüklerime, her türlü güçlüğü katlanarak bu zorlu süreçte sevgisini ve desteğini esirgemeyen sevgili eşime, kendilerini zaman zaman ihmal etmeme rağmen gülücükleri ve sevgileriyle yaşadığım her anı anlamlı kılan kızlarım Zeynep ve Elif'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ankara, Aralık 2010

Mustafa YILDIZ

ÖZET**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA MOTİVASYONU VE OKUMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YILDIZ, Mustafa
Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hayati AKYOL
Aralık -2010, 207 sayfa

Okuma bilişsel, sosyal, duygusal ve motivasyona dayalı pek çok süreçle ilişkili olmasına rağmen okumayla ilgili araştırmaların daha çok bilişsel süreçlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmada ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu amaç kapsamında geliştirilen yapısal model ile içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumu test edilmiştir. Geliştirilen yapısal modelde okuduğunu anlama bağımlı değişken, kişisel eğilimden ve okuldan kaynaklanan okuma miktarları aracı değişken, içsel ve dışsal motivasyon da bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Ayrıca tüm değişkenlerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumları incelenerek yapısal modelden elde edilen sonuçların yorumlanmasına katkı sağlanmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin (Wigfield ve Guthrie, 1997; Wang ve Guthrie, 2004) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri için Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon modeli temel alınarak yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, içsel motivasyon boyutu merak ve ilgi, dışsal motivasyon boyutu tanınma, sosyal, rekabet ve uyum faktörlerinden oluşan 21 maddelik, geçerli bir yapıya ve güvenilir ölçümler yapan bir ölçek formuna ulaşılmıştır.

Araştırmada nedensel ve karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Nedensel analizler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmalı analizlerde ise İlişkisiz Örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde AMOS 7 ve SPSS 15.00 programları kullanılmıştır.

Bu araştırmanın en önemli sonucu, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunun belirlenmesidir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak şu şekildedir:

Araştırma sonuçlarına göre, içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ancak dışsal motivasyonun “rekabet” boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Rekabet değişkeninin okuduğunu anlamaya doğrudan olumlu etkisinin bulunması, dışsal motivasyonun bir bütün olarak okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemediğini göstermektedir. Rekabet faktörü dışında öğrencilerin okuma konusunda öğretmenin beklentilerini karşılama (uyum), çevreleriyle etkileşim kurma (sosyal) ve iyi bir okuyucu olarak tanınma (tanınma) yönelimleri olarak özetlenebilecek dışsal motivasyonları arttıkça okuduğunu anlama başarıları azalmaktadır. Ancak, okumada arkadaşlarından daha iyi olmaya yönelik rekabetçi eğilimler öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmaktadır. Bu durum okuma konusunda rekabetçi eğilimleri yüksek olan başarı odaklı öğrencilerin okuduğunu anlamada akranlarından daha iyi olduğu göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğunu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin okul dışında ilgileri ve merakları doğrultusunda yayın türlerini okumaya zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır. Ancak okuldan kaynaklanan okuma (okuma saatlerinde) hem içsel hem de dışsal motivasyondan etkilenirken dışsal motivasyonun etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kızların dışsal motivasyondan erkeklerden daha fazla etkilendiği belirlenmiştir. Okuma alışkanlıkları bakımından ise okuma saatlerinde kızların erkeklerden daha fazla kitap okuduğu, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı bakımından erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlama başarısı bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları sosyoekonomik düzey açısından değerlendirildiğinde, Üst SED öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonu Alt ve Orta SED öğrencilerden yüksek bulunurken Orta SED öğrencilerin de dışsal motivasyonunun Alt ve Üst SED öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Okuma alışkanlıkları bakımından okuma saatlerinde okunan kitap sayısına göre gruplar arasında farklılık olmadığı ancak kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya Üst SED öğrencilerin diğer gruplardan daha fazla zaman ayırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı, yapısal eşitlik modeli.

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN 5th GRADERS' READING
COMPREHENSION, READING MOTIVATION AND READING HABITS**

YILDIZ, Mustafa

Ph.D. Dissertation, Department of Elementary Education

Supervisor: Prof. Dr. Hayati AKYOL

December -2010, 207 pages

Research on reading focuses mostly on cognitive processes although it is known to be related to many cognitive, social, emotional and motivational processes. This study aims to explain the relationships between reading motivation, reading comprehension and reading habits among 5th graders. It was found in the structural model developed to this aim that reading comprehension was directly affected by intrinsic and extrinsic reading motivation, and indirectly by the mediation of the habit of reading. The structural model took reading comprehension as the independent variable, the reading amount stemming from personal tendencies and the school as the mediating variable, and intrinsic and extrinsic motivation as independent variables. In addition, the effects of gender and socioeconomic level on all variables were examined, thus facilitating the interpretation of the results obtained from the structural model.

The study was conducted using a correlational survey model. The study group comprised a total of 481 fifth graders from the lower, middle and upper socioeconomic levels. The data collection instruments used in the study included the Motivation for Reading Questionnaire-Turkish Form, Reading Comprehension Test, Reading Amount Stemming from Personal Tendency Questionnaire, and a Personal Information Form. To begin with, the Motivation for Reading Questionnaire (Wigfield and Guthrie, 1997; Wang and Guthrie, 2004) was adapted to Turkish for 3, 4 and 5th graders. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) and reliability studies based on the intrinsic and extrinsic motivation model yielded a 21-item valid and reliable questionnaire with the following factors: curiosity and interest in the intrinsic motivation dimension, and recognition, sociability, competition and compliance in the extrinsic motivation dimension.

The study employed causal and comparative analyses. Causal analyses were made by using the Structural Equation Model (SEM), while comparative analyses were made by using the Independent Samples t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA). Data were analyzed by the AMOS 7 and SPSS 15.00 packages.

The most important result of this study has been that reading comprehension is affected not only by cognitive but also by motivational processes. Other results may be summarized as follows:

Intrinsic motivation was found to have a positive effect on reading comprehension. This shows that intrinsic motivation improves students' cognitive and affective skills, which are needed for reading comprehension. It was also found that extrinsic motivation affects reading comprehension negatively but that its "competition" dimension affects reading comprehension positively. The direct positive effect of the competition variable on reading comprehension shows that extrinsic motivation as a whole does not negatively affect reading comprehension. Other than the competition factor, increased extrinsic motivation – which can be defined as satisfying teachers expectations about reading (compliance), sharing what has been read with others (social), and being recognized as a good reader (recognition) – decreases reading comprehension achievement. However, competitive tendencies towards peers while reading increases reading comprehension achievement. This shows that success-oriented students with high competitive tendencies in reading have better reading comprehension than their peers.

The results showed that intrinsic motivation, not extrinsic, is effective when reading stems from students' personal tendencies. Students seemed to spare time for reading materials that tap their interests and curiosities outside school. However, during school-related reading hours, both intrinsic and extrinsic motivation seemed to be effective, and extrinsic motivation seemed to have a stronger effect. The results also showed that students' reading habits did not affect their reading comprehension directly.

Seen from a gender point of view, although no significant difference existed in male and female students' reading-related intrinsic motivation levels, female students were found to be more affected by extrinsic motivation than males. From the perspective of reading habits, female students read more books than males during reading hours. From the perspective of reading amount stemming from personal tendency, no significant difference existed between the two. Similarly, males and females did not differ with respect to reading comprehension achievement.

When the results are evaluated with respect to socioeconomic status, it can be seen that upper SES students had more intrinsic motivation to read than lower and middle SES students. On the other hand, middle SES students had more extrinsic motivation than lower and upper SES ones. With respect to reading habits, there was no difference between the number of books read by different groups during reading hours, but upper SES students spent more time than others on reading materials that stemmed from personal tendency. Also, as students' socioeconomic status increased, so did their reading comprehension achievement.

Keywords: Reading motivation, reading comprehension, reading habits, structural equation modeling

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	I
ÖN SÖZ.....	II
ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLOLAR LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırma Hipotezleri.....	11
1.4. Araştırmanın Önemi.....	13
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	14
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	14
1.7. Tanımlar.....	14
BÖLÜM II.....	16
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1. Okuma.....	16
2.1.1. Okuma Nedir?.....	16
2.1.2. Okuduğunu Anlama.....	19
2.1.3. Okumanın Teorik Çerçevesi.....	21
2.1.4. Okuma Sürecinde Etkili Olan Temel Faktörler.....	25
2.1.5. Okumanın Değeri.....	27

2.2. Motivasyon	29
2.3. Okuma Motivasyonu.....	30
2.3.1. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	31
2.3.2. Okumada Motivasyon ve Bilişsel Süreçler Arasındaki İlişki.....	32
2.3.3. Okuma Motivasyonunu Oluşturan Yapılar.....	34
2.3.3.1. Okumada Öz Yeterlik İnançları.....	34
2.3.3.2. Okumada İçsel ve Dışsal Motivasyon	35
2.3.3.3. Okumada Amaçlar	37
2.3.3.4. Okumada Sosyal Motivasyon	37
2.3.4. Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi	38
2.3.5. Okuma Motivasyonu Ölçeği (Wigfield ve Guthrie, 1995, 1997).....	39
2.3.5.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Kavramsal Yapısı.....	39
2.3.5.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin İstatistiksel Yapısı.....	42
2.4. Okuma Alışkanlığı.....	44
2.4.1. Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Etkili Olan Kişisel Faktörler	45
2.4.2. Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Etkili Olan Çevresel Faktörler	47
2.4.3. Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Kitap ve Kütüphanelerin Rolü	49
2.4.4. Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine Yönelik Ulusal Politikalar ..	51
2.5. Adanmışlık Nedir?.....	53
2.5.1. Okumaya Adanmışlık	54
2.5.2. Kendini Okumaya Adanmış ve Adamamış Öğrencilerin Özellikleri ..	56
2.5.3. Okumaya Adanmışlık İçin Gerekli Öğretim Ortamları	58
2.5.4. Öğretim Süreci.....	60
2.5.4.1. Öğrenme ve Bilgi Amaçları.....	60
2.5.4.2. Gerçek Yaşam Deneyimleri.....	61

2.5.4.3. Özerkliğin Desteklenmesi.....	62
2.5.4.4. Öğretimde İlgi Çeken Metinler.....	63
2.5.4.5. Strateji Öğretimi	63
2.5.4.6. İşbirliği.....	64
2.5.4.7. Övgü ve Ödüller.....	64
2.5.4.8. Değerlendirme	66
2.5.4.9. Öğretmen İlgisi	67
2.5.4.10. Öğretim Sürecinin Tutarlılığı.....	67
BÖLÜM III.....	69
3. YÖNTEM	69
3.1. Araştırmanın Modeli.....	69
3.2. Araştırma Grubu	71
3.3. Veri Toplama Araçları	72
3.3.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni (OMÖ) Uyarlama Süreci	72
3.3.1.1. Dilsel Eşdeğerlik.....	73
3.3.1.2. Uyarlama Çalışmalarına Katılan Araştırma Grubu	75
3.3.1.3. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin (OMÖ) Yapı Geçerliği.....	75
3.3.1.4. Güvenirlik	79
3.3.1.4.1. İç Tutarlılık	79
3.3.1.4.2. Test Tekrar Test.....	80
3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi.....	81
3.3.3. Okuma Alışkanlığının Ölçülmesi	83
3.3.3.1. Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı.....	84
3.3.3.2. Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği.....	84
3.3.3.2.1.Yapı Geçerliği.....	85
3.3.3.2.2. Güvenirlik	87

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu.....	87
3.4. Verilerin Analizi	87
BÖLÜM IV	94
4. BULGULAR.....	94
4.1. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	94
4.2. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular	94
4.2.1. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular	95
4.2.2. Kavramsal Modele İlişkin Bulgular.....	98
4.2.3. Doğrulan (Nihai) Modele İlişkin Bulgular.....	101
4.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	103
4.4. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	107
4.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	112
BÖLÜM V	115
TARTIŞMA.....	115
BÖLÜM VI.....	135
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
KAYNAKÇA.....	141
EKLER.....	165

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sosyoekonomik Düzeye Göre Okul ve Katılımcı Sayısı	71
Tablo 2. Araştırma Grubuna Dâhil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı	72
Tablo 3. OMÖ Geçerlilik Çalışmalarına Ait Faktörler ve Madde Numaraları.....	74
Tablo 4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Yapılan Okul ve Şube İsimleri.....	75
Tablo 5. Wang ve Guthrie (2004) ile Doğrulanın Yapının Karşılaştırılması.....	78
Tablo 6. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler	79
Tablo 7. Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Sonuçları	79
Tablo 8. Okuma Motivasyonu Ölçeği Test – Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları	80
Tablo 9. Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları	82
Tablo 10. Okuduğunu Anlama Testi ve Alt Testler Korelasyon Değerleri	83
Tablo 11. Temel Bileşenler Analizine Göre Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeğinin Faktör Yükleri	86
Tablo 12. Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Mod, Medyan, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	89
Tablo 13. Bağımsız Değişkenlerin VIF ve Tolerans Değerleri	93
Tablo 14. Okuduğunu Anlama, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı, Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı, Okumaya Yönelik İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkiler	94
Tablo 15. Ölçüm Modeline İlişkin Düzeltme İndisleri.....	96
Tablo 16. Ölçme Modelinin (OMÖ) İç Tutarlılık Sonuçları	98
Tablo 17. Kavramsal Modele İlişkin Düzeltme İndisleri	100
Tablo 18. İçsel Motivasyonun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 19. Dışsal Motivasyonun Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	103

Tablo 20. Öğrencilerin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları	104
Tablo 21. Öğrencilerin Okumaya Yönelik İçsel Motivasyonlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları	105
Tablo 22. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Dışsal Motivasyonlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları	106
Tablo 23. Öğrencilerin Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları	107
Tablo 24. Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	108
Tablo 25. Öğrencilerin Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları	109
Tablo 26. Öğrencilerin Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarının Sosyoekonomik Düzeye ANOVA Sonuçları	109
Tablo 27. Öğrencilerin Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları	110
Tablo 28. .Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	111
Tablo 29. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	112
Tablo 30. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları	113
Tablo 31. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kavramsal Model	11
Şekil 2. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Kategorileri ve Boyutları	40
Şekil 3. Okuma Motivasyon Ölçeği'nin Wang ve Guthrie (2004) Tarafından Geliştirilen Kategorileri ve Boyutları	42
Şekil 4. Okuduğunu Anlamada Adanmışlık Modeli.....	59
Şekil 5. Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni Uyarlama Süreci	73
Şekil 6. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Faktör Yapısına İlişkin DFA Sonuçları	76
Şekil 7. Kişisel Eğilime Dayalı Okuma Miktarı Ölçeğinin Yamaç Eğitim Grafiği.....	86
Şekil 8. Bağımlı Değişkene Ait Normallik Histogramı	90
Şeki 9. Bağımlı Değişkene Ait P-P Grafiği	90
Şekil 10. İçsel Motivasyon Değişkenine Ait P-P Grafiği	91
Şekil 11. Dışsal Motivasyon Değişkenine Ait P-P Grafiği.....	91
Şekil 12. Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı Değişkenine Ait P-P Grafiği	92
Şeki13. Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Değişkenine Ait P-P Grafiği	92
Şekil 14. Ölçme Modeli (Kavramsal) DFA Sonuçları.....	95
Şekil 15. Ölçme Modeli Düzeltilmiş DFA Sonuçları	96
Şekil16. Kavramsal Model YEM Sonuçları	99
Şekil 17. Doğrulananan Modele (Nihai) İlişkin YEM Sonuçları	101

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
TÜİK	:Türkiye İstatistik Kurumu.
SED	:Sosyoekonomik Düzey
PISA	:Program for International Student Assessment/Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi
PIRLS	:The Project of International Reading Language Skills / Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
YEM	:Yapısal Eşitlik Modeli
DFA	:Doğrulayıcı Faktör Analizi
OMÖ	:Okuma Motivasyonu Ölçeği
SPSS	:Statistical Package for the Social Sciences
AMOS	:Analyses of Moment of Structure
REMSEA	:Root Mean Square Error of Approximation/Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
GFI	:Goodness of Fit İndex/İyilik Uyum İndeksi
CFI	:Comperative Fit İndex/Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
RMR	:Root Mean Square Residual/Ortalama Hataların Karekökü
NFI	:Normed Fit İndex/Normlaştırılmış Uyum İndeksi
KMO	:Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada okuma motivasyonunun, okuma alışkanlığını ve okuduğunu anlamayı etkileme durumu geliştirilen yapısal model aracılığıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığının cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumu da araştırmada incelenen konulardır. Bu bölümde problem durumuna, araştırma hipotezlerine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil gerek insan, gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülmeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur. Dil aynı zamanda her yönüyle bir ulusun kültürünün de aynasıdır; insanlığın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracıdır. Dilin toplumla bağları, onun bir toplumsal kurum olarak nitelenmesine yol açar. İnsanı insan eden dil, toplumun da temel taşlarındandır; ulusu ulus yapan öğelerin en başında gelendir, kültürün bel kemiğidir (Aksan, 2007:11-64). Toplumsal açıdan düşünüldüğünde, dil aracılığıyla bireyler arasında geliştirilen ilişkiler kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlamaktadır. Böylece dil, milletin ortak duygu ve düşüncelerde birleşmesine ve millî kimliğin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Dilin öğrenilip kullanılmasını olanaklı kılan yetiler insana özgüdür (Chomsky, 2001:171). Dil aynı zamanda öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenirler ve zihinsel becerilerini geliştirirler. İnsanlar zihinlerindeki duygu ve düşüncelerini ifade etmek için de dili kullanırlar. Dil böylece iletişimin de özel bir aracı olmaktadır (Güneş, 2009:24). Dil yalnızca olağanüstü yetenekli ve becerikli kimseler için değil aslında her olağan kişi için düşünce ve kişisel anlatımın bir aracıdır (Chomsky, 2001:30). İnsan yaşamı için bu kadar önemli olan dil becerileri çocuklara öğretilerek, bireysel ve toplumsal ilişkilerde daha başarılı olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Dil becerilerini kazanan çocuk, kendisini ifade edebilir. Kendisini ifade edebilmesi, çocuğun özbenliğini dolayısı ile kişiliğini kazanmasına bir temel teşkil

eder. Kişilik gelişimini tamamlamış birey, diğer insanlarla daha kolay iletişim kurar, ne istediğini ve isteklerine kavuşmak için neler yapması gerektiğini bilir (Demirel, 1998). Dili etkili olarak kullanabilme yeteneği, kişinin iletişim becerilerini belirleyen önemli değişkenlerden biridir. Dilin toplumsal, iletişimsel ve kişisel öneminden dolayı dil becerilerinin kazandırılması okulların öncelikli amaçları arasında görülmektedir. Ancak dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar zamanla değişmektedir. Güneş'e (2007:7-24) göre davranışçı dil yaklaşımlarının yetersizliği üzerine bilişsel dil yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Beyinle ilgili araştırma sonuçlarının eğitime aktarılması üzerine, yapılandırıcı yaklaşım gündeme gelmiştir. Günümüzde yapılandırmacı dil yaklaşımları yaygın olarak kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım dil öğretim sürecini gelişimsel ve etkileşimsel olarak ele almaktadır.

Okul yaşamı boyunca öğrencilere pek çok beceri ve bilgi kazandırılması amaçlanmaktadır. Ancak bu becerilerden bazıları diğer tüm konu alanlarını da kapsamakta öğrencinin hem okul yaşamında hem de günlük yaşamında diğerlerinden daha ön plana çıkmaktadır. Bu temel becerilerin başında dil becerilerinin kazanılması gelmektedir. İlköğretimde dil becerilerinin kazandırılması Türkçe dersi kapsamında düşünülmektedir (Güneş, 2007:24). Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, olayları farklı açılardan değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma görsel sunu ile ilgili temel becerileri kazanmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu öğrenme alanları Türkçe öğretiminde bir bütün olarak ele alınmaktadır. Türkçe Öğretimi Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları amacı taşımaktadır (MEB, 2005a:13-14). Dil becerilerinin bazıları öğretim sürecinde daha fazla ön plâna çıkmaktadır. Bu becerilerin en başında "okuma" gelmektedir.

Okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde

yapılandırılmaktadır. Bu nedenle okumaya Türkçe öğretiminde ayrı bir önem verilmektedir (Güneş, 2007: 117). Yazılı iletişime dayanan okuma, iletişim ihtiyacını gidermenin bir yoludur ve insanın özellikle çevresiyle iletişim ihtiyacını gidermek için okuması gerekir. Bircan ve Tekin'e (1989:393) göre, dil ile iletişime dayalı olan okuma, çoğu zaman toplumların ekonomik ve kültürel gelişmişliğinin, uygarlık düzeyinin ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. Çağdaş olmanın ölçütlerinden birisi de okumaktır. Çağdaş ve yaratıcı düşünceye sahip, üretken, eleştirici, yapıcı, özgür düşünceye sahip bireylerden oluşan bir toplum olmak için, bireylerin okuma bilincine sahip olması önemlidir.

Bireyin, bireyselliğinin bilincine varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi büyük ölçüde okuma gücünü kazanmasına bağlıdır. Yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlamasında da okumanın etkin bir yeri vardır. Bir diğer yönüyle okuma, bilgi dağarcığını geliştirme yollarından biridir. Günlük yaşam içinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla edinilir (Özdemir, 1990:7). İnsanın anlama yeteneği okuma ve dinleme becerilerinden meydana gelir. Bu aynı zamanda yeni bilgiye ulaşmanın da bir yoludur. Dil ve kişiliği geliştirmenin en etkili araçlarından birisi olan okuma bir bakıma anlama faaliyetidir (Özbay, 2006:163). İnsan okuma sayesinde bir yandan zihinsel ve duygusal süreçlerini geliştirip kimliğini oluştururken diğer yandan da toplumsal yaşamla bütünleşmektedir. Okumanın insan yaşamında bu kadar güçlü etkiye sahip olması, anlama yeteneğini geliştirmedeki anahtar rolünden kaynaklanmaktadır.

İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” aslında birbirlerine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 1998:56). Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerine düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme faaliyetidir. Okuma etkinliği, anlama olmazsa bir değer taşımaz. Okumada amaç yazarın iletisini anlamaktır (Güneş, 1997:59). Bu bağlamda okuduğunu anlama, bireyin okuma etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlere tabi tutularak, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak ifade edilebilir.

Wallace'ye (2001) göre okuma harfleri tanımanın ötesinde metinden anlam kurma süreci olarak kabul edilene kadar edilgen bir süreç olarak görülmekteyken artık etken bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır. Daha sonraları okumayı sadece etken bir süreç olarak da tanımlamak yeterli gelmemeye başlayınca okumanın metni yazan

kişiyile okuyan kişi arasında oluşturduğu etkileşim de dikkate alınarak okuma süreci etkileşimsel bir süreç olarak kabul edilmiştir (akt. Razi, 2008:30). Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye’de okuma eğitimi yaklaşımı yeniden ele alınmıştır. Uzun yıllardır uygulanan davranışçı yaklaşım terk edilerek okumayı etkileşimsel bir süreç olarak ele alan yapılandırmacı yaklaşım tercih edilmiştir. Güneş’e (2009:118) göre yapılandırıcı yaklaşım okumayı, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır

Okuma ve anlamının yaşamın tüm alanında kullanılan temel beceriler olduğu görülmektedir. Ancak bu becerilerin bireylerin yaşamında istenen etkiyi göstermesi bireylerin okumaya ilişkin bakış açılarıyla yakından ilgilidir. Akyol, (2006:29) okumanın insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletip derinleştirdiğini ancak bütün insanların okumadan aynı zevki almadığını belirtmektedir. Savaş’a (2006:10) göre asıl yapılması gereken okuma öğretimini, bireylerin dil gelişimini, okumayı alışkanlık haline getirip, onu etkin ve işlevsel olarak kullanmalarını sağlayacak şekilde yönlendirmek ve şekillendirmektir.

Okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmak, okumayı bir beceri hâline getirmek okulun birinci ve en temel görevidir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığını kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek yoluyla onların düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008:111). Okuma ve okumayla ilgili becerilerin mekanik olarak kazandırılmasının yanı sıra çocuklarımıza okumayı sevdirmek de oldukça önemli bir sorumluluktur. Okuma alışkanlığının kazanılması, okumayı sevmek, ilgi duymak ve motive olmak çocukların yalnız başına kazanabileceği ya da yalnızca okulda verilen eğitimle kazanılabilecek davranışlar değildir (Akyol, 2007:17; Savaş, 2006:18). Aileler, öğretmenler, yöneticiler ve akranlar bu süreçte çok önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların okumayı sevmeleri ve alışkanlık haline getirmelerine yardımcı olmak için bazı prensipler göz önünde bulundurulmalıdır (Akyol, 2007:17-18):

- Çocuğun yaşantısıyla özdeşleşen okuma etkinlikleri düzenlemeli, seçilen hikâyelerin ve diğer metinlerin kahramanları, görsel öğeleri, çocuğun kültüründen bir şeyler içermelidir.

- Çocukların farklı metinler (hikâyeler, fabllar, biyografiler, şiirler, bilimsel kurgular, hayal ürünü anlatımlar vb.) okumaları sağlanmalıdır.

- Öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek bir çevre oluşturmak gerekir. Örneğin sınıf kitaplıkları oluşturulmalı, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri için fırsatlar sağlanmalı, gazete ve diğer güncel kaynaklardan yararlanmalarına fırsat verilmelidir.

- Her çocuğun okumanın haz duyulacak bir etkinlik olduğunu keşfetmesi ve başarıyı tatması amaçlanmalıdır. Bunun için çocukları meraklandırarak ve motive edecek etkinlikler düzenlenmelidir.

Okuma yazma eylemleri aile kültürünün doğal bir parçası ise bu ortamda okunan ve tartışılan konular, ailenin inançları, tutumları ve değerleri ile ilgili olduğu için çocuğun okumaya karşı olumlu bir yaklaşım kazanmasını ayrıca bu değerleri de kolaylıkla benimsemesini sağlar (Savaş, 2006:45) Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile bireylerinin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır (Demirel, 2002:75). Türkiye’de ekonomik, teknolojik, siyasi ilerlemelere bağlı olarak şehirde yaşayan insan sayısı artmakta nüfusu milyonu aşan büyükşehir sayısı çoğalmaktadır. Küçük’e (2002:25-26) göre, büyükşehir ortamında sosyoekonomik ve sosyo kültürel şartlara bağlı olarak ailelerin yapısı eğitim ve kültür yönünden farklılıklar göstermektedir. Kuşkusuz çocuğa model olacak, onunla her gün gelişmiş bir dil aracılığıyla iletişim kuracak, eğitim düzeyi yüksek, aynı zamanda çocuğa zengin bir dilsel ortam hazırlayabilecek kadar geliri olan anne ve babalar çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine katkı yapabilirler. Anne babası okuma zorluğu çeken ve evine gazete, dergi ve kitap girmeyen öğrencilerin dil gelişimi ile iyi eğitilmiş anne babaların çocukları arasında dil gelişimi açısından farklılıklar olacağı kabul edilmektedir. Çünkü dilsel girdi, dilsel gelişimin temelini oluşturur (Savaş, 2006:131; Yağmur, 2009:21).

Öğrencilerin içselleştirdiği kültürel değer ve inançlar aracılığıyla motivasyonun kültürden etkilendiği belirtilmektedir (Wang ve Guthrie, 2004:167). Geleneksel fikirler ve buna bağlı değerler olarak da tanımlanan kültürün (Kağıtçabaşı, 2007:36) okumayı etkileyen en önemli faktörlerden birisi olduğu söylenebilir. Grusec ve Goodnow’a

(1994) göre, kültür tarafından önemli bulunan davranışlar sosyalleşme aracılığıyla çocuklar tarafından içselleştirilir. Bu süreç sonunda öğrenciler kültürün gerektirdiği becerileri geliştirirler. Bireyin kültürü, yaşam deneyimleri, önceden edindiği bilgiler anlamayı doğrudan etkilemektedir (Carter, Bishop ve Kravits, 2002:136). Bu durum bireyler arasında kültürel ve yaşam deneyimleri bakımından önemli farklılıklar oluşturan sosyoekonomik düzey değişkeninin okuma açısından da oldukça belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okuma becerileri ve okuma motivasyonlarıyla ilgili bir diğer değişken de cinsiyettir. Kızların ve erkeklerin okuma başarılarında ve okuma motivasyonlarında bazı farklılıklar olduğu (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld, 1993; Marsh, 1989; Wigfield vd., 1997) bilinmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde sosyoekonomik düzey gibi cinsiyet farklılıklarının da okumaya yönelik bilişsel, duyuşsal ve motivasyona dayalı süreçlere etkisinin üzerinde durulması gerektiği görülmektedir.

Okumayla ilgili araştırmaların çoğunluğunun kelime tanıma ve okuduğunu anlama gibi bilişsel boyuta odaklandığı görülmektedir (Baker ve Wigfield, 1999:452). 1980'lerde ve 1990'larda yayınlanan okuma araştırmalarının sentezlenmesiyle ilgili temel araştırmaların önemli ölçüde okuma sürecindeki bilişsel boyuta yoğunlaştığı görülmektedir (Barr, Kamil, Mosenthal ve Pearson, 1991; Pearson, Barr, Kamil, ve Mosenthal, 1984; Ruddell, Ruddell ve Singer 1994). Okuma, çocukların yapmayı ya da yapmamayı tercih edebilecekleri bir etkinlik olduğundan motivasyon gerektiren bir faaliyettir. Motivasyon, okumayı öğrenmede ve geliştirmede anahtar faktörlerden biridir (Akyol, 2005:5; Baker ve Wigfield, 1999:452). Okumayla ilgili literatür incelendiğinde okuma motivasyonu ile ilgili ilk çalışmaların okuma tutumu açısından ele alındığı görülmektedir. Okuma tutumu genel olarak 'okumaya yönelik duygular, değerlendirmeler' olarak ifade edilmektedir (Mathewson, 1994; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Okuma tutumuna yönelik araştırmaların motivasyonla ilgili sonuçları değerlendirildiğinde, okumaya yönelik tutumu olumlu olan öğrencilerin okuma motivasyonunun da olumlu olduğu görülmektedir (Baker ve Wigfield, 1999:452).

Okumayla ilgilenen araştırmacılar son on beş yılda, okumayı geliştiren bilişsel becerilerin yanı sıra okuma motivasyonu ile da ilgilenmeye başlamış bulunmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Paris, Wasik ve Turner, 1991; Turner, 1995; Wigfield ve Guthrie, 1997). Bir okuyucu güçlü bilişsel becerilere sahip olsa bile okumaya yönelik

motivasyonu yeterli düzeyde değilse okumaya yeterince zaman ayırmamaktadır (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Prencevich, 2004:299). Araştırmalar, okuma motivasyonu ve akademik içsel motivasyonun okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Gottfried, 1990; Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie ve diğ., 1999). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde bilişsel süreçlerin yanı sıra motivasyonla ilgili faktörlere de yer verilmelidir. Çünkü okunan metnin anlaşılmasında bilişsel süreçler kadar motivasyon süreçleri de rol oynamaktadır (Wang ve Guthrie, 2004:182). Motivasyon eksikliği zaman zaman okuduğunu anlama başarısını da olumsuz yönde etkileyebilir. Okumayla ilgili konulara genel olarak ilgisiz olan öğrencilerin bu ilgi eksikliği, zaman zaman okuduğunu anlamayı da olumsuz etkilemektedir.

Okumayla ilgili motivasyon konusunda öne çıkan görüşlerden birisi de içsel ve dışsal motivasyon temelli yaklaşımdır. Teorik olarak içsel motivasyon ve dışsal motivasyon birbirlerinden farklı olsalar bile bir öğrencinin her iki tür motivasyona da sahip olması doğaldır (Lepper ve Henderlong, 2000; Linnenbrink ve Pintrich, 2000). Çok okuyan öğrencilerin zamanla içsel motivasyonlarının arttığı doğru değildir. Özellikle içsel motivasyonu yüksek öğrenciler daha çok okurlar (Wigfield ve Guthrie, 1997:429). Bu durum motivasyon teorisyenlerinin (Deci ve Ryan, 1985; Dweck ve Leggett, 1988; Nicholls, 1990; Wigfield ve Eccles, 1992) içsel motivasyonun ve öğrenmeye dönük amaçların öğrencilerin bir etkinliğe katılmalarında ve kendilerini vermelerinde en temel değişken olduğu yönündeki görüşlerini doğrulamaktadır. Savaş'a (2006:160) göre dil eğitimi dıştan güdülenmeyle eğitim-öğretim programının bir gereği olarak, bazen de öğrencinin isteği dışında gerçekleşir. Bazı çocuklar tarafından doğal karşılanmayan bu dil öğrenme girişiminin başarıya ulaşması ancak çocuklarda içsel motivasyon sağlanması yoluyla gerçekleştirilebilir.

Okuma motivasyonunu güçlendirmek için gerek okul içinde gerekse okul dışında okumayı ve okuyanı takdir edici ve yüreklendirici uygulamalara yer verilmelidir (Çifçi, 2006:125). Son yıllarda Türkiye'de öğrencileri okumaya yönlendirmeye ve okuma alışkanlığının geliştirilmesine odaklanan kampanyalar (100 Temel Eser, Türkiye Okuyor vb.) sayesinde öğrencilerin okudukları kitap sayısında önemli artışlar olmuştur. Ancak okuma miktarındaki bu artışın niteliği konusunda elimizde gerekli veriler bulunmamaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki merak konusudur. Maraşlı'ya (2008:52)

göre okumada teşvik ve yönlendirme çocuğun yaşı, psikolojisi, yapısı, zekâsı, bilgi ve kültür seviyesi dikkate alınıp duygularını da işin içine katabilecek şekilde yapılmalıdır. Deci ve ark., (1991) tanınmak, ödül almak ve teşvik edici süreçlere uyum sağlamak amacıyla okumanın dışsal motivasyonu geliştirdiğini ifade etmektedir. Wigfield ve Guthrie (1997:430) ödüle ve dışsal süreçlere dayalı kitap okuma programının uygulandığı okullarda ödül, tanınma, rekabet veya diğer dışsal yapıların öğrencinin okumayla ilgili dışsal motivasyonunu geliştirebileceğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de öğrencilerin okuma motivasyonu profilleri, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde okumada bilişsel ve sosyal süreçlerin yanı sıra motivasyon süreçlerinin de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan okumaya adanmışlık modeliyle (Guthrie ve Wigfield, 2000) yakından ilgilidir. Okumaya adanmışlık perspektifine göre, kendini okumaya adanmış okurlar, kişisel amaçları için okumaya motive olmuşlardır; anlamak için farklı yaklaşımları kullanmada stratejik davranırlar; metinden anladıklarını yapılandırmada başarılıdırlar; okuryazarlık yaklaşımları sosyal etkileşim temellidir. Kısacası okumaya adanmışlığı yüksek olan okurlar, okuma sürecinde kendilerini etkileyen bilişsel, dilsel ve motivasyon süreçlerinin farkındadırlar. Okumaya adanmışlık modelinin teorik yapısı ve öğretim sürecine ilişkin sistematığı ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Dökmen (1994) okuduğunu anlama, okuma miktarı ve motivasyon süreçlerinin ilişkisini açıklamaya yönelik bir model geliştirmiştir. Dökmen (1994:22-35) geliştirdiği okuma modeliyle insanların eline neden kitap aldıklarını, okumayı niçin sürdürdükleri ve okumanın sonucunda neler elde ettikleri konusunda kavramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Bu modele göre kişilerin okuduklarını anlama kapasiteleri ve okuma hızları arttıkça kitap okuma eğilimleri de artacaktır. Yani öğrencilerin okuma becerileri arttıkça okuma miktarı artar, okuma miktarındaki artış da okuma becerisini geliştirir. Ayrıca bu modele göre, öğrencinin okuma ilgisi arttıkça okuma miktarının artacağını ve okuma miktarındaki bu artışta öğrenciyi daha çok okumaya yönlelteceği belirtilmektedir. Benzer şekilde Stanovich (1986) de okuma etkinlikleri ile okuma başarısı arasında dairesel bir ilişki olduğunu belirtmektedir. İyi okuyucular daha çok okumaya eğilimlidir çünkü okumak için daha fazla motivasyon sahibidirler. Bunun

sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişmektedir. Öte yandan, zayıf okuyucular okumaktan kaçınabilirler, bu da becerilerinin sürekli düşmesine yol açmaktadır. Böylece, sık okuyanlar ile okumaktan kaçınanlar arasındaki fark zaman içerisinde büyümektedir.

Okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma miktarı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bir başka model de Wang ve Guthrie (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre öğrenciler hem kişisel eğilimlerinden dolayı hem de okulda kaynaklanan nedenlerle okuyabilirler. İçsel ve dışsal motivasyon öğrencilerin kişisel ilgilerine yönelik okumalarında ve okulda derslerden kaynaklanan okumalarında etkili olmaktadır. Ayrıca içsel ve dışsal motivasyonun yanı sıra daha önceki okuma başarısının da okuduğunu anlama üzerinde doğrudan veya okuma etkinlikleri aracılığıyla dolaylı yoldan etkili olduğu belirtilmektedir. Geliştirilen kavramsal modelin Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile analizi sonucunda; içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı pozitif yönde, dışsal motivasyonun da negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmış; okuma miktarının okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı görülmüştür.

Türkiye’de ilköğretim 6. sınıf öğrencilerin okuma motivasyonlarının sosyoekonomik düzey bakımından incelendiği bir araştırmanın (Sancı, 2002) dışında ilköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının incelenmesine yönelik başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Türkiye’de okuma alışkanlıklarının (örneğin. Dökmen, 1994; Balcı, 2009; Değirmenci, 2009) ve okuduğunu anlama başarılarının (örneğin. Çiftçi, 2007; Temizkan, 2007) incelenmesine yönelik deneysel ve tarama türünde pek çok araştırma bulunmaktadır. Ancak okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin bir model olarak test edildiği başka bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma okuma eğitiminde üzerinde çok durulan bu konuları bir model çerçevesinde ele alarak alandaki bu eksikliği gidermeye odaklanmış bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

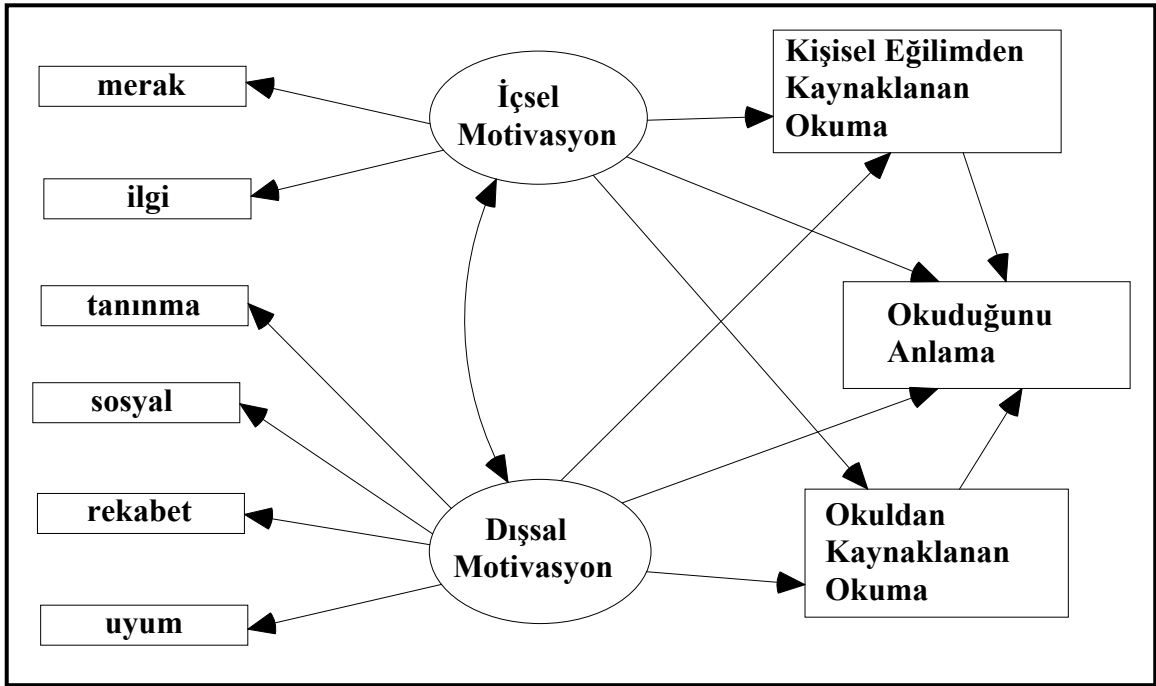
Okuma öğrencinin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen çok önemli bir değişkendir. Okumadan beklenen faydanın gerçekleşmesi için öncelikle öğrencinin okumaya yönelmesi ve okuduğunu anlaması gerekmektedir. Öğrencileri okumaya yönelten nedenler okuma motivasyonunu gündeme getirmektedir. Bireylerin bir

etkinliğe yönelmesinde en temel faktörlerden birisi olan motivasyon, öğrencilerin okumaya yönelmelerinde ve iyi bir okuyucu olmalarında da etkili olan dinamiklerin başında gelmektedir. Öğrenciler ilgilerinden ve meraklarından dolayı içsel nedenlerle okumaya yönelebilecekleri gibi okuldan, aileden, arkadaş çevresinden kaynaklanan dışsal nedenlerle de okumaya yönelebilirler. Öğrencileri okumaya yönelten motivasyonla ilgili yapıların belirlenerek bu yapıların okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Temel okuryazarlık becerilerini kazanmalarının ardından öğrencilerin okuma alışkanlığının geliştirilmesi oldukça üzerinde durulan bir konudur. Öğrenciler okuldan kaynaklanan bir takım nedenlerden dolayı kitap okuyabilecekleri gibi kendi kişisel eğilimlerinden dolayı da okurlar. Öğrenciler günlük yaşamlarında kitap, dergi, gazete, talimat, broşür gibi yazılı metinlerin yanı sıra web sayfası, elektronik posta vb. bilgisayar tabanlı metinler de okumaktadır. Öğrencilerin kişisel eğilimlerinden ve okuldan kaynaklanan bu okuma etkinliklerinin hangi motivasyon kaynaklarından daha çok etkilendiği ve bu süreçteki okuma miktarının okuduğunu anlamaya ne düzeyde etkilediği araştırmada incelenen konulardır.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının, okuduğunu anlama başarılarının ve okuma alışkanlıklarının (kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ve okul için okuma) cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumunu da araştırmada ele alınmaktadır. Sonuç olarak bu araştırma öğrencilerin okuma motivasyonu profillerini incelemeyi, okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan veya okuma alışkanlıkları (kişisel eğilimden kaynaklanan ve okuldan kaynaklanan okuma) aracılığıyla dolaylı olarak ne düzeyde etkilediğini incelemeyi amaçlamaktadır.

İncelenen modeller ve literatürde var olan bilgilerden hareketle, araştırmada okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri gösteren bir model geliştirilerek Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde analiz edilmiştir. Wang ve Guthrie (2004) tarafından okuduğunu anlamada etkili olan motivasyon süreçlerini açıklamaya odaklanan yapısal model temel alınarak hazırlanan modelin kavramsal yapısı aşağıda görülmektedir.



Şekil 1. Kavramsal Model

Bu modele göre öğrencilerin okuma motivasyonları içsel ve dışsal olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. İlgi ve merak okumaya yönelik içsel motivasyonu; tanınma, sosyal, rekabet ve uyum dışsal motivasyonu oluşturan boyutlardır. Araştırmada okuma alışkanlıkları kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma olarak iki kategoride ele alınmıştır. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma, öğrencinin çeşitli yayınları hangi sıklıkla okuduğunu belirtmektedir. Okuldan kaynaklanan okuma ise öğrencinin “okuma saatleri” uygulamaları kapsamında okulda yıl boyunca okuduğu kitapların sayısını ifade etmektedir.

Modelin en temel amacı içsel ve dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı, doğrudan veya okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumunu test etmektir. Ayrıca kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ile okuldan kaynaklanan okumanın okuduğunu anlamayı doğrudan etkileme durumu ve bu okuma alışkanlıklarının hangi motivasyon kaynaklarından etkilendiği de modelde sınanmaktadır. Bu amaçlar kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmektedir.

1.3. Araştırma Hipotezleri

- Hipotez:** Okuduğunu anlama, okumaya yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve okuma alışkanlığı anlamlı düzeyde ilişkilidir.

2. **Hipotez:** Okumaya yönelik içsel motivasyon,
 - a) Okuduğunu anlamayı,
 - b) Kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı,
 - c) Okuldan kaynaklanan okumayı, doğrudan etkilemektedir.

3. **Hipotez:** Okumaya yönelik dışsal motivasyon,
 - a) Okuduğunu anlamayı,
 - b) Kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı,
 - c) Okuldan kaynaklanan okumayı, doğrudan etkilemektedir.

4. **Hipotez:** Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir.

5. **Hipotez:** Okumaya yönelik içsel motivasyon okuduğunu anlamayı,
 - a) Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma aracılığıyla,
 - b) Okuldan kaynaklanan okuma aracılığıyla, dolaylı olarak etkilemektedir.

6. **Hipotez:** Okumaya yönelik dışsal motivasyon okuduğunu anlamayı,
 - a) Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma aracılığıyla,
 - b) Okuldan kaynaklanan okuma aracılığıyla, dolaylı olarak etkilemektedir.

7. **Hipotez:** Cinsiyete göre öğrencilerin,
 - a) İçsel motivasyonu,
 - b) Dışsal motivasyonu,
 - c) Okuduğunu anlama düzeyleri,
 - d) Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı,
 - e) Okuldan kaynaklanan okuma miktarı, anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

8. **Hipotez:** Sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin,
 - a) İçsel motivasyonu,
 - b) Dışsal motivasyonu,
 - c) Okuduğunu anlama düzeyleri,
 - d) Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı,
 - e) Okuldan kaynaklanan okuma miktarı, anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünyada son yıllarda okuma alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma motivasyonuna yönelik çalışmaların önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Türkiye’de okuma motivasyonunu ölçmeye yönelik araçların geliştirilmemiş ya da uyarlanmamış olması bu tür çalışmaların ülkemizde yapılmasına imkân vermemektedir. Bu araştırma kapsamında Okuma Motivasyonu Ölçeğinin (OMÖ) Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması araştırmanın öneminin bir göstergesi sayılabilir. Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin, bilimsel araştırmalarda kullanılarak bu konudaki önemli bir boşluğu dolduracağı ve araştırmacıları okuma motivasyonu konusunda çalışmaya teşvik edeceği düşünülmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de öğrencilerin okuma alışkanlığının geliştirilmesi amacıyla yürütülen Türkiye Okuyor Kampanyası çerçevesinde “okuma saati” düzenlenilmektedir. Okuma saati uygulaması her gün sınıfta herkesin 20 dakika kitap okunması şeklinde yürütülmektedir. Kampanya kapsamında il milli eğitim müdürlüklerinin hazırladığı projeler incelendiğinde kampanyanın çok kitap okuyanın ödüllendirdiği bir sisteme dönüştüğü bu durumun sonucunda da öğrencilerin okuduğu kitap sayısında ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Genel özellikleri itibariyle değerlendirildiğinde projenin çok okuyanın ödüllendirildiği bir okumaya teşvik ve yönlendirme programı olduğu görülmektedir. Bu uygulama sayesinde öğrencinin okuldan kaynaklanan bir gereklilikten dolayı okuma miktarındaki (okunan kitap sayısı) artmanın okuduğunu anlama başarısına etkisi bilinmemektedir. Ayrıca bir yönüyle de zorunlu olarak katıldıkları bu sürece öğrenciyi hangi motivasyon kaynaklarının yönlendirdiğinin bilinmesi kampanyanın öğrenci tarafından nasıl algılandığını anlamak bakımından önem taşımaktadır.

Türkiye’de okuma eğitimi, Türkçe dersinin beş öğrenme alanından biri olarak müfredatta yerini almış bulunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2005a) okumayla ilgili yapılan açıklamalar ve okuma öğrenme alanının kazanımları incelendiğinde bilişsel ağırlıklı bakış açısının baskın olduğu görülmektedir. Stipek’e (1996) göre motivasyonun doğrudan ölçülemeyen bir faktör olması ve bilişsel hedeflerin kazanılma düzeylerinin motivasyonla ilgili hedeflerin kazanılma düzeyine göre daha kolay belirlenebilmesi eğitimcilerin motivasyon konusuna mesafeli durmalarına neden olmaktadır. Bu bakımdan düşünüldüğünde öğrencilerin okuma

motivasyonlarının incelenerek okuduğunu anlama başarısına etkisinin değerlendirilmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, dâhil edildikleri sosyoekonomik düzeyi temsil etmektedir.
2. Bütün katılımcılar veri toplama araçlarını aynı şartlarda tamamlamıştır.
3. Katılımcılar veri toplama araçlarına gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap vermiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında Ankara’da ilköğretim 5. sınıfa devam eden, araştırma grubuna dahil edilen öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, uyarlanan ve geliştirilen ölçme araçlarıyla toplanan nicel verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada geçen temel kavramlar, araştırmada kullanıldıkları anlamları bakımından tanımlanmıştır.

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005:1).

Okuduğunu Anlama: Okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009:190).

Okuma Motivasyonu: Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000:405).

İçsel Motivasyon: Herhangi bir etkinliği not almak veya tanınmak gibi dışsal nedenlerden ziyade kişinin kendisi için yapmasıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Dışsal Motivasyon: Dışsal motivasyon, etkinliklere katılmanın dışsal değer ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Deci ve Ryan, 1985).

Okuma Alışkanlığı: Bireyin ilgisi, merakı, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmek, eğlenmek ya da dinlenmek amacıyla düzenli olarak zamanının bir bölümünü okumaya ayırmasıdır.

Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma: Öğrencinin okul dışında kendi isteği doğrultusunda çeşitli yayımları okuması.

Okuldan Kaynaklanan Okuma: Öğrencinin okuldan kaynaklanan bir gereklilikten dolayı “okuma saatlerinde” kitap okuması.

Okuma Miktarı: Kişisel eğilimden ya da okuldan kaynaklanan okuma alışkanlıklarının sonucunda öğrencilerin okudukları kitap sayısının veya okumaya ayırdıkları zamanın sayısal olarak ifadesi.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, okuma motivasyonu, okuma alışkanlığı ve okumaya adanmışlık hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Okuma

Okuma başlığı altında öncelikle okumanın tanımlarında öne çıkan kavramlardan hareketle tanımlar gruplandırılarak analiz edilmiştir. Ardından okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel süreci genel hatlarıyla incelenerek okumanın teorik çerçevesi üzerinde durulmuştur. Daha sonra okumada etkili olan temel faktörler ve okumanın değeri konusundaki literatür taramasına dayalı bilgiler sunulmuştur.

2.1.1 Okuma Nedir?

Okuma görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir. Çeşitli kişiler tarafından yapılan tanımlamaların her birinde okuma bir veya birkaç yönüyle açıklanmış fakat üzerinde görüş birliğine varılan bir tanım ortaya çıkmamıştır (Çoşkun, 2002:231). Yapılan tanımların okumak kelimesine ait 25 ve okuma kelimesine ait 20 anlamı ortaya koyduğu ancak söz konusu anlamların çoğunluğunun az sayıda temanın değiştirilerek işlenmesinden ibaret olduğu belirtilmektedir (Sadoski ve Paivio, 2007:341). Okumayla ilgili tanımlarda öne çıkan temalar araştırmacıların, okumayı nasıl algıladığını da göstermektedir. Okuma kavramı, tanımlarındaki bazı ortak vurgulardan hareketle gruplandırılarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Okumayı “Yazılı veya basılı işaretleri, belli kurala uyarak seslendirmek.” olarak ifade eden Razon, (1982:19) ve “Yazılı bir metnin üzerindeki kelimeleri veya bir yüzeyde yer alan işaretleri, simgeleri, göz aracılığı ile tanıma, algılama ve bunları seslere dönüştürerek sesli veya sessiz ifade etme” olarak tanımlayan Zülfikar’ın (2009:136) okumada rol alan fiziksel/duyusal süreçlerden hareketle çözümlenmeyi vurguladıkları görülmektedir. Çözümlenme süreci daha çok yazının seslendirilmesi olarak düşünülmekte ve okuma bu şekilde açıklanmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde okumanın tanımında çözümlenmenin ön plana çıkarılması, okumanın tek boyutlu bir süreç olarak algılandığını göstermektedir.

Bazı okuma tanımlarında kavrama, anlama ve algılama kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Örneğin, Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995:41) okumayı “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci.” olarak tanımlarken; Göğüş, (1978:60) “Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak.” biçiminde tanımlamaktadır. Bunlara ek olarak Özbay (2009:2) okumanın, “bir bakıma gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi” olduğunu vurgulamaktadır. Yukarıda bahsedilen görüşleri biraz daha detaylandıran Özdemir’e (2007:29) göre, okumayı sadece harfleri tanıma ve bunları birbiriyle çatarak anlamlandırma becerisi olarak sayamayız. Okuma çok yönlü, çok boyutlu bir etkinliktir. Sözcükten cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan metinlere kitaplara değin, bunlarda bize iletilmek isteneni algılayıp kavramadır.

Yukarıda okumayla ilgili tanımlarda örneklendirilen çözümleme ve anlamaya yönelik vurguların yanı sıra okumanın daha çok yorumlayıcı bir süreç olarak ifade edildiği tanımlar da bulunmaktadır. Harris ve Sipay (1990:10) okumayı, “Yazılı dili anlamlı bir şekilde yorumlamak.”; Özdemir (2007:11) “... yorumlamaya dayanan zihinsel ve düşünsel bir etkinlik” olarak ifade etmektedir. Smith ve Dechant (1961) ise okumayı “Yazılı bir metnin yorumlanması süreci.” olarak tanımlarken yazının yorumlanabilmesi için tanıma ve algılama olarak iki önemli işleme ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (akt. Dökmen, 1994:15). Burada sözü edilen tanıma, harflerin ve kelimelerin tanınması anlamında olup duyuşsal bir etkinliği ifade etmektedir. Algılama ise okuma sırasında okunan materyalin örgütlendiği, anlamlandırıldığı ve eski bilgilerle bağlantısının kurulduğu bir süreci ifade etmektedir (Dökmen, 1994:15). Algıladığımız şeyler duyuşsal sistemi etkileyen bir fiziksel özellikler yumağı değil, bize anlam ifade eden şeylerdir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995:141). Algılarımız genellikle kendimize özgü deneyimlerimiz tarafından değiştirildiği için algılar gerçek dünyanın kişisel yorumları olarak kabul edilmektedir (Plotnik, 2009:124). Yorumlayıcı bakış açısına göre okuma, kişisel düşüncelerin ve deneyimlerin etkili olduğu bir süreci ifade etmektedir.

Okumanın ne olduğuna ilişkin tanımlar ve görüşler gruplandırıldığında okumanın üç temel yapısı olan çözümleme, anlama ve yorumlamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Sadoski ve Pavio (2007:341) da okumanın çözümleme, anlama ve okunana tepki verme olarak üç temel bileşenden oluştuğunu belirtmektedirler.

Çözümleme, basılı dilin konuşma diline çevrilmesini; anlama, metnin zihinsel modelinin geliştirilerek anlamlı çıkarım ve yorumlara ulaşmayı; yanıt/tepki ise okuma sürecinde ya da sonrasında gerçekleşen okurun metne yönelik duygu, değer ve uygulamalarını içeren eleştirel süreci ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Özdemir'in (1987:127) okumayı "Basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir." şeklinde yaptığı tanımın okumanın temel bileşenlerini içerdiği söylenebilir. Ancak günümüzde okumaya yönelik düşüncelerde ve yaklaşımlarda önemli değişiklikler olmuştur.

Okumayla ilgili tanımlarda ağırlıklı olarak üzerinde durulan anlama ve yorumlamanın da ötesinde günümüzde okumaya yeni anlamlar yüklenmekte; okuma anlam kurma süreci olarak kabul edilmektedir. Bu yeni yaklaşımı çok açık bir şekilde ifade eden Akyol (2005:1) okumayı, "Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci." olarak ifade etmektedir. Okumayı yapılandırmacı anlayış temelinde açıklayan Güneş'e (2009:3-4) göre okuma süreci görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi beynin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaşarak kelimeler tanınmakta ve cümleler anlaşılmaktadır. Cümle ve paragraflarda ilgi duyulan önemli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgi okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilerek yeniden anlamlandırılmaktadır.

Günümüzde okuma yeterliklerinin ve okuma becerilerin neler olduğu konusunda da yeni eğilimler bulunmaktadır. PISA'ya göre, okuma yeterliliği, öğrencilerin yaşamda karşılaşacakları durumlarda yazılı bilgilerden yararlanma kabiliyetleri açısından ölçülmektedir. Bu yaklaşımla okumayla ilgili olarak alışlageldik bilginin kodunu çözme ve bilgiyi verilen şekliyle yorumlama anlayışının ötesine geçilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı - Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi [MEB-EARGED], 2005:114). PISA, okulların bireyleri günümüz bilgi toplumunun güçlükleriyle baş edebilecek düzeyde yetiştirmeleri gerektiği üzerinde durmaktadır. Bundan dolayı değerlendirme yaklaşımında öğrencinin müfredatın içeriğini ne düzeyde

öğrendiğinden ziyade bilgi ve becerilerini karşılaştığı gerçek hayat problemlerinde kullanabilme kapasitesine odaklanmaktadır. PISA'ya göre okuryazarlık, okuma ve yazma becerisi anlamındaki tarihsel anlamından çok daha kapsamlıdır. PISA okuryazarlığı farklı durumlarda karşılaşılan problemlere çözüm bulmada kullanılan analiz, sentez ve etkili iletişime dayalı bilgi ve becerileri kullanabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Brozo, Shiel ve Topping, 2007:305).

2.1.2. Okuduğunu Anlama

Tarihsel açıdan bakıldığında okuduğunu anlamaya yönelik öğretimin genel hatları itibariyle üç aşamada incelenebileceği belirtilmektedir (Pearson, 2009:4-20): Birinci aşama okuduğunu anlamının öğretimi ile ilgili fikirlerin yeni oluştuğu, yirminci yüzyılın ilk yetmiş beş yılını (1900-1975) kapsayan, bilişsel psikolojide meydana gelen temel değişimden önceki süreçtir. İkinci bölüm 1975'ten 1990'ların ilk yıllarına kadar olan on beş yıllık süreçten oluşmaktadır. Öğrenmede bilişsel becerilerin rolüne ilişkin meydana gelen önemli ilerleme ve gelişmeler sayesinde bu dönemde teorik ve araştırma temelli pek çok etkinlik ve uygulama yürütülmüştür. Üçüncü aşama ise okumanın yanı sıra yazma, dinleme ve konuşmanın da dâhil olduğu dil becerilerinin vurgulandığı, okuduğunu anlamada sosyal ve kültürel bağlamın önem kazandığı, okuryazarlık araştırmalarının disiplinler arası perspektiften ele alındığı 1990'lardan günümüze kadar gelen süreci içermektedir.

Okuma sürecinin bilimsel teorilerinin geçmişi 1960'lı 1970'li yıllara uzanmaktadır (Sadoski ve Paivio, 2007:339). 1970'lerde okuduğunu anlama 'metnin mantıksal özelliklerinden hareketle çıkarım yapabilme becerisi' olarak tanımlanmaya başlamıştır. Bu durum araştırmacıları okuduğunu anlama sürecinde kullanılan düşünme süreçlerini incelemeye ve okuma programlarını bu doğrultuda geliştirmeye yöneltmiştir (Klein, 1988:9). Ayrıca bu dönemde anlama için sessiz okumaya ve metin sonlarında verilen anlama sorularını cevaplamaya ağırlık verilmesi gerektiği (Güneş, 2009:191) üzerinde önemle durulmuştur. 1980'lerin başlarından itibaren okuduğunu anlama araştırmaları, metin merkezli anlayıştan uzaklaşarak metin ve okur arasındaki etkileşime odaklanmaya başlamıştır (Klein, 1988:7-8).

Yukarıda sözü edilen süreç incelendiğinde okuma ve anlama sürecinin uzun yıllar metin merkezli ve basit düzeyde anlama faaliyetleri kapsamında yürütüldüğü görülmektedir. Ancak anlamının nasıl gerçekleştiği, anlamayı etkileyen faktörler ve

anlamanın karakteri üzerinde durulmamıştır. Pek çok öğrencinin anlama konusunda yaşadığı yetersizlikler araştırmacıları ‘anlama öğretimi’, ‘anlama becerisini geliştirilmesi’ konusuna yöneltmiştir (Güneş, 2009:191). Okuma eğitiminde ‘anlama’ ve ‘anlama öğretiminin’ ön plana çıkmasında Durkin’in çalışmaları etkili olmuştur. Durkin (1978) tarafından sınıflarda gözleme dayalı gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda okuma ve sosyal bilgiler derslerinde anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara neredeyse hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlamanın öğretilmesi ve okuduğunu anlama araştırmaları konusunda yaşanan en önemli güçlüklerin başında ‘okuduğunu anlamanın’ tanımında ortak bir karara varılamaması gelmektedir. Okuduğunu anlamayla ilgili pek çok tanım olmasına rağmen bu tanımların hangisinin daha iyi olduğu konusunda tartışmalar varlığını sürdürmüştür. Ancak ‘okuduğunu anlamanın çok boyutlu bir süreç olduğu’ konusunda okuma eğitimcileri arasında uzlaşma olduğu söylenebilir (Klein, 1988:8).

Sözcüklerin belirttiği kavramların, çevremizdeki her türlü olayların, hareketlerin ve hayallerin zihindeki değerlendiriliş biçimine ‘anlam’ denir. Her türlü olay, hareket, durum ve davranış zihnimize bir kavram oluşturur. Bu kavramlar zihnimize değerlendirilerek ‘anlam’ haline gelir. Bu nedenle ‘anlamı’ kısaca, kavramların zihnimize değerlendirilme biçimi olarak da tanımlayabiliriz (Hengirmen, 2006:375). Anlam, okuduklarımızla önceki deneyimlerimizin bağlantısını kuran belleğimize (anlamsal bellek) dayanmaktadır. Anlamı oluşturan okuduklarımız ya da sözcükler değil onu algılayan kişidir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995:207). Ancak Akyol’a (2005:2) göre anlam, ne yalnızca kitabın kendisinde ne tamamıyla okuyucunun kafasında ne de içinde bulunduğu ortamdadır. Anlam bu üç öğenin etkileşimi sonucunda oluşmaktadır.

Okuduğunu anlamayla ilgili tanımlarda anlam ve anlama kavramlarının çok sık kullanıldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama, okuyucunun metnin anlamını açıkça bilmesine ve yazılanları anlayabilmesine bağlıdır. Bu süreçte okuduğunu anlamayı oluşturan kritik nokta ise okurun anlamını açıkça bildiği ve anlayabildiği metnin ‘anlamlılığına’ ilişkin yargılamaları ve çıkarımlarıdır (Klein, 1988:9). Yani okuduğunu anlama ‘anlam’ ve ‘anlama’yı içeren ancak bunların ötesinde “okunanın anlamlılığına” ilişkin yargıları barındıran bir süreçtir. Göğüş’e (1978:70) göre anlama, “Görüleni ya da işitilene kavrayabilme becerisidir. Diğer bir deyişle anlama, okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşleri

hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktadır.” Sadoski ve Paivio’ya (2007:341) göre anlama, okumanın olmazsa olmazı olup, metinden gelen girdiyle okuyucudan gelen girdinin denge içinde oldukları sürecin odağında yer almaktadır.

Okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin öncelikle kelime bilgisini kullandığı belirtilmektedir. Okuduğu kelimeleri ön bilgileriyle ve bilişsel şemalarıyla örtüşüren okuyucu okurken çıkarımlar yapmaya başlar. Çıkarım yapma okuyucunun okuduklarıyla kendi yaşamı arasında ilişki kurması olarak düşünülebilir. Bu süreci okunanların görselleştirilmesi ve zihinsel imaj oluşturma izlemektedir. Sonunda öğrenci paragrafın ana fikrine ulaşır. Paragrafın ana fikrini kavrayan öğrenci diğer paragraflar konusunda tahminde bulunabilir (Temple, Ogle, Crawford ve Freppo, 2005:8). Günümüzde okumanın en önemli konusu ‘okunandan anlam kurmadır, yani anlamı yapılandırmadır’ (Akyol, 2006:29). Yapılandırıcı yaklaşıma göre anlama (Güneş, 2009:190), okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Okuma yoluyla alınan bilgiler inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte anlamlar oluşturulmaktadır. Ardından oluşturulan bu anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır.

2.1.3. Okumanın Teorik Çerçevesi

Okuma ile ilgili teorik çerçeveyi açıklamaya geçmeden önce hem genel olarak eğitim alanında hem de özel olarak okuma alanında tartışılmakta olan ‘teori’ ve ‘model’ kavramlarının arasındaki ilişkiyi irdelemek yerinde olacaktır. Ruddell, Ruddell ve Singer’a (1994:812) göre, teori herhangi bir olgunun (örneğin. okuma süreci) tanımlanması model ise çeşitli metaforlar aracılığıyla teorinin açıklanması ve sunulmasıdır. Model, hem teorinin temel değişkenleri arasındaki ilişkileri açıklar hem de teorinin uygulanma süreciyle ilgili gözlemler hakkında bilgi verir. Teori daha dinamik ve doğal bir süreci ifade ederken model ise bu dinamik sürecin nasıl işlediğini açıklayan daha statik yapılar olarak görülmektedir. Tracy ve Morrow (2006:9) teorilerin daha çok kavramsal açıklamalar ve sözel ifadelerle sunulduğunu ancak modellerin sunumunda grafikler ve akış diyagramları gibi görsellerin kullanıldığını belirtmektedirler. Okumaya ilgili çalışmalarda araştırmacıların bazen ‘teori’ bazen de ‘model’ kavramlarını tercih ettikleri görülmektedir. Her iki kavramın eş anlamlı olarak kullanılabileceğine yönelik düşünceler de bulunmaktadır. Tracy ve Morrow’un (2006:10) düşüncelerinden hareketle bu çalışmada okuma araştırmacılarının görüşleri

temel alınmıştır. Araştırmacıların model kavramını kullandığı durumlarda model, teori kavramını kullandığı durumlarda teori kavramı kullanılmıştır.

Okumayla ilgili ilk bilimsel araştırmaların 1879 yılında Emile Javal'ın göz hareketlerine ve James McKeen Cattell'in 1886 yılında harflerin görülme ve seslendirilme sürecine yönelik yayınladıkları araştırmalar olduğu belirtilmektedir. Bu dönemde yapılan çalışmalarda daha çok yazının görülme süreci (görsel algılama) üzerinde durulmuştur (Samuels ve Kamil, 1984:185). Okuma yaklaşımları açısından 1900'lü yıllardan öncesini genel olarak değerlendiren Güneş'e (2009:190-191) göre, bu dönemde okuma öğretiminde şifre çözme teorisi kullanılmaktadır. Bu teoriye göre bir metnin anlamına ulaşmak için defalarca okunması gerektiği düşünülmekteydi.

1900'lü yılların başlarından 1960'ların ortalarına kadar davranışçı eğitim anlayışının etkisinden dolayı okumada zihinsel süreçlerin rolü konusunda çok fazla durulmamıştır. 1960'ların ortalarından sonra bilişsel psikolojinin ağırlık kazanmasıyla birlikte okumada dikkat, hafıza ve zihinsel süreçlerin rolüne ilişkin çalışmalar hız kazanmıştır. Bu dönemde okuma, insanların bilgiyi nasıl işlediğine yönelik temel düşüncelerden hareketle açıklanmaya çalışılmıştır. 1970'lerde ortaya çıkan modeller doğrusal bilgi işleme sürecine vurgu yaparken daha sonra ortaya çıkan modeller okumada etkileşimsel süreçlerin önemine değinmiştir (Samuels ve Kamil, 1984:185). Buradaki doğrusallık ve etkileşimsellik ayrımını iyi anlamak gerekmektedir. Okumayı doğrusal bir bilgi işleme süreci olarak görenler (örneğin. Gough ve LaBerge Samuels-ilk zamanlar-) okumayı önce harflerin görüldüğü, sonra bunların sese dönüştürüldüğü, ardından kelimenin tanındığı vb. ardışık bir süreç olarak ifade etmekteydiler. Okumayı etkileşimsel bir süreç olarak görenler ise (örneğin. Rumelhart, Stanovich, LaBerge ve Samuels-son hali-) görsel algılamadan sonraki süreçte anlamsal, yapısal, sözcüksel ve ortografik süreçlerin eş zamanlı olarak işlediğini belirtmekteydiler.

Yaklaşık 40 yılı bulan okumayla ilgili teorilerin geliştirilme süreci incelendiğinde bu konuda geliştirilmiş pek çok teori ve modelin olduğu görülmektedir (Sadoski ve Paivio, 2007:337). Okumanın doğası ve okuma sürecine ilişkin farklı görüşlere sahip okuma yaklaşımları, "Okuma nasıl oluşmaktadır?, Okunandan anlam nasıl elde edilmektedir?, Okuma sürecinde okuyucu ve yazarın (metnin) rolü nedir?, Okuma doğrusal veya paralel bir süreç midir?" sorularına kendi açılarından cevap vermektedirler (Akyol, 2005:9). Sadoski ve Paivio'ya (2007:341) göre etkili bir okuma teorisi okumanın çözümlenme, anlama ve okunana tepki verme süreçlerine yeteri

düzyeyde açıklık getirebilmelidir. Samuels ve Kamil'e (1984:220) göre, her okuma modeli okumanın farklı bir yönünü daha fazla vurgulamaktadır.

Parçadan bütüne okuma modeli Gough (1972) tarafından geliştirilmiştir. Bu okuma modelinde okuyucular küçük parçaları birleştirerek büyük parçalar elde etmeyi amaçlarlar (Razı, 2008:30). Parçadan bütüne okuma modeli bilgiyi işleme süreci doğrultusunda organize edilmiştir. Bu modele göre önce harfler görülür ve çözümlenerek sese dönüştürülür. Daha sonra kelime tanıma süreci başlar ve kısa süreli hafızanın ardından temel hafızaya ulaşılır. Burada sözcüklerin sesbilgisel, yapısal, ve anlamsal çözümlenmeleri yapılarak anlama ulaşılır. Zaten temel hafıza, 'cümleleri anladığımız yer' olarak ifade edilir (Samuels ve Kamil, 1984:194-195). Alderson'a (2000:17) göre parçadan bütüne yaklaşımı, okuma öğretiminde seslerden başlanması gerektiği yönündeki 1940'lı 1950'li yıllarda yürütülen tartışmalarla uyumludur. Bu geleneksel görüşe göre okuyucu pasif bir çözümleyicidir. Kelimeyi okuyabilmek için grafiksel, görsel, sesbilgisel, yapısal ve anlamsal çözümlenme sistematik şekilde sıra ile işlemektedir.

En önemli temsilcileri Godman (1967) ve Smith (1971) olan diğere bir okuma modeli, bütünden parçaya okuma modelidir. Goodman (1970:26) okumayı, "Metinde ulaşılan dilsel ipuçlarının okuyucunun beklentileri doğrultusunda seçilerek algılandığı bir süreç." olarak ifade etmektedir. Bu modele göre okuyucu biraz grafik bilgisine (harf, hece, kelime vb.) sahip olduktan sonra okuduğu materyal hakkında hipotezler kurmaya başlar. Süreç ilerledikçe okuyucu hipotezini daha iyi hale getirir, doğrular veya reddeder (Akyol, 2005:10). Zaten Godman'ın okumayı, 'psiko dilbilimsel bir tahmin etme oyunu' olarak isimlendirmesi (Samuels ve Kamil, 1984:185; Razı, 2008:34) bu modele göre okuma sürecinde harf bilgisinden çok dile yönelik yapısal/söz dizimsel (sentaks) ve anlamsal bilginin önemli olduğu düşüncesini işaret etmektedir.

Hem parçadan bütüne hem de LaBerge ve Samuels'in teorilerinin yetersizliklerini gözden geçiren Rumelhart (1977) bilgi işleme modellerinin aksine okumanın doğrusal bir süreç olmadığı, okumada bilişsel ve dilsel süreçlerin eş zamanlı olarak ilerlediği temel varsayımına dayanan etkileşimsel okuma modelini geliştirmiştir (Sadoski ve Paivio, 2007:339). Etkileşimsel model okumayla ilgili hem içsel unsurları hem de dışsal unsurları kapsayacak bir teori oluşturma düşüncesindedir. Etkileşimsel modele göre dil deneyimleriyle kazanılan yapısal (sentaks), anlamsal (semantik), sözcüksel (lexical) harf ve ses bilgisi (ortografik) okuma sürecinde eş zamanlı olarak

ilerler. Okuma, bağlama göre değişen, çoklu bilgi kaynaklarının kullanıldığı esnek bir süreçtir (Samuels ve Kamil, 1984:187-211).

Barlet (1923) tarafından ortaya atılan şema teorisi, okuyucuların geçmiş yaşantıları aracılığıyla elde ettikleri arka plan bilgilerini metne getirmelerinin okuduğunu anlama için esas olduğunu vurgular. Her okuyucu bir diğerinden farklı arka plan bilgisine sahip olduğu için arka plan bilgisinin kültüre özgü olduğu söylenebilir (Razi, 2008:43). Şema, bir kişinin belleğinde saklı olan ve herhangi bir uyararı niteleyen özelliklerin toplamıdır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995:141). Şemalar bazen zihin yapısı anlamında da kullanılmaktadır. Yani şemalar zihnimizde alt yapıyı oluşturan düşünceler, kavramlar, deneyimler ve bilgiler ağıdır. Şemalar yeni bilgileri okurken devreye girer (Güneş, 2007:26). Her öğrenci çeşitli şemalara sahiptir. Okuma devam ettikçe bu şemalar etkin hale getirilerek yeni öğrenilenlerle bütünleştirilir.

İkili kodlama teorisi, okuma yazmaya uygulanan genel bir zihin teorisidir. Bu teori, çıkışı itibariyle hafıza üzerindeki sözel ve sözel olmayan unsurlara açıklık getirmek üzere Paivio (1971, 1986, 1991, 2007) tarafından geliştirilmiştir. İkili kodlama teorisine göre okuma süreci okunan metinde bulunan yazının çözümlenerek görsel formdan sesbilgisel forma dönüştürülmesiyle başlamaktadır. Çözümlemenin ardından okuyucu bir anlama ulaşmakta, ulaştığı anlamın anlamlılığına ilişkin çıkarımları sonucunda okuduğunu anlama gerçekleşmektedir. İşte tüm bu süreçte okuyucunun kullandığı kişisel sistem zihinsel model olarak ifade edilmektedir (Sadoski ve Paivio, 2004:5-10). Okunan metnin anlaşılması süreci okuyucunun metni nasıl işlediği yani sözel ve sözel olmayan sistemlerde metinde verilenlerin nasıl kodlandığıyla yakından ilgilidir. Bu süreçte metnin özellikleri, okuyucunun deneyimleri, metnin sunulduğu bağlam etkili olmaktadır.

Okumayla ilgili teorik çerçeve genel olarak değerlendirildiğinde, herhangi bir bilişsel teori temelinde okumanın tüm bileşenlerinin kazanılmasını ve gelişimini konu edinen eksiksiz bir teorinin olmadığı aşikardır. Okuma teorilerinin birbirlerini tamamlayarak okuma sürecini açıklayabilecek bütünsel bir yapı ortaya koymak bakımından yetersiz oldukları görülmektedir (Sadoski ve Paivio, 2007:337). Aslında temel sorun her bir teorinin okumanın belirli bir alanına odaklanmış olmasından kaynaklanmaktadır.

Okumanın beyin alanlarıyla ve bu alanların aktiviteleriyle ilişkilendirilmesine yönelik araştırmaların son zamanlarda arttığı görölmektedir. Buna karşılık, tıpkı bilişsel psikolojide olduğu gibi, bilişsel sinirbilim alanında da birbirinden bağımsız pek çok teori göze çarpmaktadır. Her ne kadar son zamanlarda MRI'ların gözlemlerinde ve nöron kayıtlamalarında artış görölse de, şu ana değin beynin okuyan zihni nasıl canlandırdığı hususunu tam olarak açıklayabilmiş hiçbir teori mevcut değildir. Beyin ve okuma ilişkisini tüm detaylarıyla açıklayan bir teori olmaksızın, tüm bu gözlemler, herhangi bir sonuca bağlanamadan ortalıkta dolaşıp duracaktır (Sadoski ve Paivio, 2007:351). Brothers'in (2002:861) dediği gibi, beynin nasıl işlediğine dair herhangi türde birleşik bir teoriye sahip olunmadığı müddetçe, gündelik psikolojik kavramlarımızın sinirsel/nöral süreçlerle açıklanabilmesi mümkün olmayacaktır.

2.1.4. Okuma Sürecinde Etkili Olan Temel Faktörler

Özdemir (1987:31) zihinsel bir etkinlik olarak tanımladığı okumayı oluşturan öğelerin metin, amaç ve okur olduğunu belirtmektedir. Akyol (2006:40) ve Güneş (2007:142) ise okuduğunu anlamının ya da anlam kurmanın okuyucu, metin ve ortam arasındaki ilişkiye dayalı olarak gerçekteştiğini ifade etmektedir.

Metin okumaya konu olan, bir bütünlüğu olan sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık, dilsel bir ürün (Özdemir, 1987:32) olarak ifade edilmektedir. Ancak Siegel (1984) ve Rowe (1987)'un 'kendisinden anlam kurulan her nesnenin bir metin olduğu' (akt. Akyol, 2003:49) yönündeki düşünceleri metinlerin yalnızca dilsel ürünler olmadığını göstermektedir. Dilsel metinler hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar vb. yazılımlardan oluşurken; semiotik metinler ise resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır (Akyol, 2003:49-50).

Metin, anlamada en önemli öğelerden birisidir. Yazarın amacı, metnin içeriğini ve düşüncelerinin düzeni, okuma sürecini kolaylaştırmakta veya okuyucunun görevini karmaşık hale getirmektedir. Hatta metnin tipi, yazı biçimi, metnin yapısı ve yazı uygunluğu da anlamayı etkileyen öğelerdendir (Güneş, 2007:143). Her metin belirli kurallara göre birbiriyle örüntülenerek, belirli bir iletişim dizgesine göre belirli bir bilim dalının nesnelere yaslanılarak kurulmuş olur (Özdemir, 1987:34)

Özdemir'e (1987:35-40) göre bilimsel ve öğretici nitelikli metinler dilin çok yönlü ve çok düzenli bir kullanımından yoksun olup, somut ve nesnel karşılıkları

gerçek dünyadadır. Yazınsal ve kurmaca nitelikli metinler doğal dilde yaratılan bir takım değişikliklerle adına yazın dili diyeceğimiz özel dilde bir yaratılır. Bir metnin yazınsallığını belirleyen açık unsurlar iletişim konumu ve biçimidir. Yazınsal ve kurmaca metinler uzam (mekan), zaman, kişi gibi öğelerden oluşur.

Okuma sürecinin bir diğer faktörü de okuyucudur. Okuyucu olmadan bir okumanın gerçekleşmesi mümkün değildir. Okunan metnin niteliği ne olursa olsun basılı ve yazılı bir sayfaya bakarak iletişim sürecinin içine giren, o sayfayı alımlamaya çalışan herkese 'okur/okuyucu' denir (Özdemir, 1987:53). Metin mesajın ayrıntılarını içermesi bakımından ne kadar önemliyse okuyucunun buna getirdiği yorum da bir o kadar önemlidir (Sadoski ve Paivio, 2007:341). Okuyucunun ön bilgileri ve zihinsel yapısı, tutumu, zevkleri, ihtiyaçları, kendine güvenmesi anlamada belirleyici olmaktadır. Okuyucu bilgileri kendine göre seçmekte, bazılarını atlamakta bazı yerlerde eklemeler yapmaktadır (Güneş, 2007:42-43). Anlama, metne karşı olan tutumumuzun etkisi altında kalabilmektedir (Sadoski ve Paivio, 2007:342) Bu durum okuduğunu anlama sürecinde kişisel niteliklerin önemli olduğunu, anlamın kişiselleştiğini göstermektedir.

Okuma sürecinde okuyucunun bir amaca sahip olması gerekmektedir. Özdemir'e (1987:49) göre, amaçsız bir okuma eylemi düşünülemez. Okumanın amacı iletinin alımlanması ve anlaşılmasıdır. Başka bir deyişle yazarla belli bir noktada buluşma, uzlaşma, anlaşma ya da yazara karşı çıkmadır. Bamberger'e (1990:1) göre, okumanın gerçek amacı okunanları doğru ve hızlı bir şekilde kavramaktır. İyi bir okuma düzeyine ulaşmada zihnin algılama ve düşünmede belli bir seviyeye yükselmesi gerekir. Okuma becerisinin geliştirilmesi aynı zamanda öğrenme yeteneğinin bir bütün olarak gelişmesiyle ilişkilidir.

Okuma sürecinde etkili olan faktörlerden birisi de 'ortam'dır. Okuma ortamı psikolojik, sosyal ve fiziksel ortam olarak üç yönden ele alınmaktadır. Psikolojik ortam okuyucunun okuma amacı, ilgisi, psikolojik durumu vb. olarak belirlenir (Güneş, 2007:143). Öğrencinin iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır (Demirel, 2002:75). Sosyal ortam öğretmenin arkadaşların tutumu, fiziksel ortam ise metin durumu, araç-gereç, aydınlık, süre vb. olarak tanımlanır (Giasson, 1995; Soskatchewan, 2000, 2001; Lachepalle, 2001; akt. Güneş, 2007:143).

2.1.5. Okumanın Değeri

Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir (Akyol, 2005:2). Akademik açıdan düşünüldüğünde, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Öğrencinin okuduğunu anlama gücü birçok okul dersi için ortak bir temel oluşturur. Daha ilkökul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir (Bloom, 1998:59-61). Okullarda öğretme öğrenme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması okuduğunu anlama düzeyini öne çıkarmaktadır. Okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki yüksek ilişki gösteren araştırma bulguları da bu yargıyı desteklemektedir (Demirel, 1992:235).

Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, okuma alışkanlığı ve sevgisini kazanmış bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olacağı açıktır (MEB, 2006:215). Okuma, insanın kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez becerisini, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır (Tural, 1992:125). Okuma anlama gücümüzü de geliştirir. Bir yazıyı okurken onun düşünsel örgüsünü, düşüncelerin geçerliği geçmezliği, yaşantılarımızla ilişkileri üzerinde dururuz. Yazıyı anlayıp anlamadığımızı düşünürüz. Böylece anlama gücümüzü geliştiririz (Özdemir, 1987:18)

Okumanın sosyal ve siyasal açıdan önemine değinen Özdemir'e (1987:18-26) göre günümüzde ekonomik, toplumsal, siyasal ve sosyal ortam sürekli bir değişim içindedir. Bireylerin bu değişime uyum sağlayabilmeleri için gerekli bilince ulaşmaları ancak okuma ile mümkündür. Çünkü günlük yaşamda öğrendiklerimizin büyük bir bölümünü okuma yoluyla ediniriz. Okumanın sosyal yaşam açısından önemine başka bir boyutta yaklaşan Akyol (2005:2) okuma becerisinin gelişiminin günlük yaşantı açısından önemini şu şekilde açıklamaktadır: Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını okuyup anlayamayan insanlar için hayat kolay olmasa gerekir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma anlama becerilerini gerekli kılmaktadır.

Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmediği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları

içerebilir. Bir reklam, bir şiir, bir hikâye, bir roman, bir mahkeme kararı, bir ders aracı insanın günlük hayatta karşılaşılabileceği okuma materyalleri olabilir. Bu metinleri anlayarak okuma modern ve demokratik bir toplumda yaşamının gereğidir (Özbay, 2009:2). Okuma aracılığıyla bireyler günlük yaşam pratiklerini yerine getirmekte, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmekte, sosyal ve siyasal süreçlere katılarak etkin birer yurttaş olmaktadır.

Okumanın kişisel bakımdan önemini değerlendiren Akyol (2005:2) ve Özbay (2009:3) duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağladığı için okumanın kişisel gelişim açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmektedirler. Özdemir (1987:25) ise okumayı öğrenme, anlama, düşünme, düşleme, yargılama gibi edimlerin aracı olduğu gibi bunlara bağlı kalarak kişinin düşünme ve duyarlık örüntüsünü etkileyen, davranış biçimlerini yönlendiren değişkenlerden biri, olarak görmektedir.

Okuma, dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir (Özbay, 2009:2). Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, insanları gerçek anlamda özgür kılan önemli bir etkidir (Demirel, 2002:76). Özdemir'e (2007:16) göre insanların kendini gerçekleştirmek için bilgilenme ve bilinçlenme yoluyla aydınlanmanın ışığından geçmeleri gerekmektedir. Okuyamayan insanlar akademik ve kültürel faaliyetlerde dolayısıyla da sosyal etkinliklerde bulunamayabilirler. Bu da zamanla kişinin kendisini çevresindeki insanlardan eksik görmesine sebep olup bireyin sosyalleşmesini ve öz güven gelişimini engeller (Özbay, 2009:2). Araştırmalar okumanın insanların kendilerini ve çevrelerini algılama şekillerini değiştirip; benlik kavramlarını ve saygılarını yükseltip kişiliklerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır (Dökmen, 1994:42).

Kişisel, sosyal, siyasal ve akademik nitelikleri bir bütün olarak ele alındığında, okumanın insan yaşamı için vazgeçilmez bir değeri olduğu anlaşılmaktadır. Köksal'ın (2003:6), "Yirmibirinci yüzyıl insanı hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmadığı sürece hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır." şeklindeki ifadeleri okumanın değerine ve önemine ilişkin bilgileri özetler niteliktedir. Ancak insanların okumanın değerinden faydalanabilmesi için öncelikle okumaya yönelmeleri gerekmektedir. Bu durum insanların bir etkinliğe katılmaları ve kendilerini vermelerini sağlayan en temel değişken olan motivasyonu, okuma açısından düşünüldüğünde ise okuma motivasyonunu gündeme getirmektedir.

2.2. Motivasyon

Türkçe Sözlük'te motivasyon, güdülenme olarak belirtilmekte ve kavrama ilişkin iki tanım verilmektedir. Birinci tanımda güdülenme “Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile işe geçmesi, motivasyon.” olarak ifade edilmektedir. İkinci tanımda ise “Canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği.” (Türkçe Sözlük, 2005:804) şeklinde tarif edilmektedir. Psikoloji Sözlüğü ise motivasyonu, “En genel anlamıyla organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir.” (Budak, 2003) şeklinde açıklamaktadır.

Türkçe literatür incelendiğinde İngilizce “motivation” kelimesinin Türkçe’de ‘güdülenme’ (örn. Başaran, 2005; Balaban, 2004) ya da ‘motivasyon’ (örn. Yeşilyaprak, 2004; Yazıcı, 2008) şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ‘motivasyon’ kavramı tercih edilmiştir. Türkçe kaynaklardan yararlanırken kaynaklarda güdülenme kavramının kullanıldığı durumlarda güdülenme yerine motivasyon kavramı kullanılmıştır.

Motivasyon, davranışa enerji veren onu yönlendiren faktörlere denir (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995:435). Motivasyonun kaynağı aslında bireyin, fizyolojik, psikolojik ya da toplumsal gereksinimleridir. O halde motivasyon, belirli bir durumda belirli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışları gösterebilmek için bireyi harekete geçiren itici bir güçtür diyebiliriz (Balaban, 2004:167). Bir başka ifadeyle motivasyon, bireyleri davranışa yönelten nedenlerle ilgilidir. Bireyler herhangi bir davranışa içsel ya da dışsal nedenlerden dolayı yönelebilirler. Selçuk (2004:11) istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak açıkladığı motivasyonun içsel ve dışsal olmak üzere iki ana kategoriden oluştuğunu belirtmektedir.

Motivasyonla ilgili literatür incelendiğinde motivasyonun insan için önemi, yakıtın (benzin, mazot vb.) otomobil için önemine benzetilmektedir. Motivasyon insanı hareket ettiren, insana enerji veren güçtür. Öğrenci ve öğrenme açısından düşünüldüğünde motivasyon, öğrencinin öğrenmeye istek duymasını sağlayan çabanın yönü olarak düşünülebilir. Ancak motivasyon genel bir yapı olmaktan ziyade derslere, konulara, alanlara göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda araştırmamızın içeriği gereği okuma motivasyonu ele alınacaktır.

2.3. Okuma Motivasyonu

Tarihsel perspektiften bakıldığında okuma motivasyonunun, Dewey'in sorgulama/araştırma ilkeleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Dewey'e göre, öğrenenler kişisel olarak anlamlı buldukları konularla daha çok ilgilenme eğilimindedirler (Guthrie ve Wigfield, 2000:405). Motivasyonun kavramsallaştırılmasına yönelik ilk çalışmalarda motivasyon okulda performans gerektiren işlerde veya öğrenmede daha iyi ya da daha kötü olmayı ifade eden tek boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktaydı (Weiner, 1992). Bu açıdan düşünüldüğünde motivasyon, okumanın da dahil olduğu bilişsel ve dil becerileriyle ilgili etkinliklerde konuya özgü enerji veren geçici bir yapı olarak görülmekteydi. Guthrie ve Wigfield'e (2000:406) göre son 30 yılda araştırmacılar motivasyonun çok yönlü olduğunu, bireylerin motivasyonun bazı boyutlarında daha güçlüyken bazı boyutlarında daha zayıf olabileceğini keşfetmişlerdir.

1990'lara kadar okuma motivasyonu konusunda yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ulusal Okuma Araştırmaları Merkezinin 1992'de motivasyon araştırmalarına kaynak ayırmaya başlamasının ardından araştırmacılar bilişsel bir etkinlik ve bir dil becerisi olan okuma ile kişisel değerleri ve inançları ifade eden okuma motivasyonu arasında bir ilişki kurmaya odaklandılar (Guthrie ve Alverman, 1999). Motivasyonun, bireylerin bir etkinliği tercih etmesini ya da etmemesini belirleyen bir faktör olması araştırmacıların motivasyon konusuna yönelmelerinde etkili olmuştur (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1988). Günümüzde motivasyonu belirleyen temel yapıların inançlar, değerler ve amaçlar olduğu kabul edilmektedir. Bu görüşe göre motivasyon insanın dışında değildir; belirli bağlamda insan tarafından üretilmektedir (Murdock, 2009:434). Bu açıdan düşünüldüğünde Guthrie ve Wigfield, (2000:405) okuma motivasyonunu, "Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar" olarak ifade etmektedir.

Araştırmacılar okuma motivasyonunu kavramsallaştırmaya okuma etkinliklerine katılımı etkileyen çeşitli nedenlerin varlığına yönelik düşünceleri inceleyerek başlamışlardır (Wigfield ve Guthrie, 1997:420). Okuma araştırmacılarının motivasyona yönelik ilgilerinin ilk örneklerinden birisi Wigfield ve Asher (1984: 423-452) tarafından 'Okumayı Etkileyen Sosyal ve Motivasyonel Faktörler' başlığında yayınlanan çalışmadır. Adı geçen çalışmada, başarı motivasyonunun teorik çerçevesi kapsamında okuma başarısını, okumaya yönelik motivasyon ve tutumu etkileyen sosyal süreçler incelenmektedir. Okuma motivasyonu ile ilgili bu başlangıç çalışmalarından hareketle

Guthrie ve Wigfield, (2000:406) bütünleştirilmiş bir okuma motivasyonu modelinin oluşturulabileceğine karar vermişlerdir. Daha sonra okuma motivasyonu, okumaya adanmışlık ve başarı motivasyonu olmak üzere iki teori üzerine temellendirilmiştir. Okumaya adanmışlık perspektifi, okumada etkili olan bilişsel, sosyal ve motivasyona dayalı süreçlerin bütünleştirilmesini öngörmektedir. Baker ve Wigfield, (1999:452) kendini okumaya adanmış okuyucuların farklı amaçlar için okumaya motive olduklarını, anlam kurmak için geçmiş deneyimlerinden kazandıkları bilgilerden yararlandıklarını ve okuduklarını çevreleriyle paylaşarak sosyal ilişkilere katıldıklarını belirtmektedir.

2.3.1. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Çocukların yaşamlarında çok önemli yeri olan okul, motivasyonun şekillenmesinde de önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmacılar (Stipek, 1996, 2002; Wigfield, Eccles ve Rodriguez, 1998) çocukların motivasyonunun okulda yaşanan deneyimlerden oldukça etkilendiğini belirtmektedir. Okulun motivasyon üzerindeki etkisinin bir boyutu derslere ilişkin müfredatların yapısıyla ilgilidir. Wigfield ve diğ., (2004:300) göre okulların müfredatları çocukların derslere ilişkin motivasyonlarının derecesini etkilemektedir. Her alanın (okuma, yazma, matematik, fen, vb.) ayrı bir ders olarak okutulduğu durumlarda çocuklar çok hızlı bir şekilde her derse yönelik ‘alana özgü motivasyon’ geliştirirler. Farklı öğrenme alanlarının müfredat gereği bir ders içinde bütünleştirildiği durumlarda çocukların motivasyonu da alanlar arasına entegre olmaktadır.

Çocukların motivasyonu dersin/alanın güçlüğüne göre de farklılaşmaktadır. Bu durumu bazı örneklerle açıklayan Wigfield’a (1997) göre bazı çocukların matematiğe yönelik motivasyonları güçlü olurken bazılarının da okumaya yönelik motivasyonları güçlü olabilmektedir. Sosyal bir etkinlik olarak başkalarıyla kitap paylaşmak okuma motivasyonunun bir boyutunu oluşturur ancak aynı deneyimin matematiğe yönelik motivasyonun bir boyutunu oluşturup oluşturmadığı kesin değildir. Derslerin gerektirdiği deneyimler farklılaştıkça derslere yönelik motivasyon yapıları da farklılaşabilmektedir.

Okuma motivasyonu üzerinde etkili olan bir diğer faktör de zamana bağlı olarak öğrencilerin yaşlarındaki ilerlemedir. Eccles, Wigfield ve Schiefele (1998) okuma motivasyonunun, orta çocukluktan ergenliğe doğru ilerleyen süreçte önemli ölçüde değiştiğini belirtmektedir. Her ne kadar konu alanlarına/derslere göre farklılık gösterse

de ilköğretim yılları ilerledikçe öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarında ve yeterlik inançlarında genel bir azalma eğilimi olduğundan söz edilmektedir. Çocuklar performansa yönelik amaçlara yöneldikçe dışsal motivasyonları artmakta, becerilere ve yeterliklere yönelik algılar performanslarının belirlenmesinde daha yakından etkili olmaktadır (Harter, Whitesell ve Kowalski, 1992). Ancak tüm bu süreçte bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi doğru olmayacaktır. Bazı öğrencilerin motivasyonlarında genel bir azalma eğilimi varken bazılarında da genel bir artma eğilimi olabileceği unutulmamalıdır.

Araştırmacılar (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Wigfield, Eccels ve Pintrich, 1996) çocukların motivasyonlarındaki değişimi iki yolla açıklamaktadır. Birincisi çocukların kendi performanslarını anlamaya yönelik kapasitelerinin artmasıdır. Çocuklar değerlendirmelere dayalı geribildirimler aldıkça kendileri hakkında daha bilgili olmaktadır. Bu süreç öğrencilerin kendi kapasiteleri ve başkalarıyla aralarındaki farklar konusunda daha gerçekçi sonuçlara ulaşmasını sağlamaktadır. Motivasyondaki değişimi açıklamamanın ikinci yolu, hangi öğretimsel etkinliklerin çocukların okuma motivasyonunda azalmaya neden olduğudur. Çocuklar arasında sosyal karşılaştırmaya dönük ve çocukları çok fazla rekabete yönelten etkinliklerin çocukların becerilerine yönelik düşüncelerinde, öğrenme amaçlarında ve içsel motivasyonlarında azalmaya neden olduğu belirtilmektedir. İçsel motivasyondaki ve yeterlik algılarındaki bu azalmaya paralel olarak dışsal motivasyon ve performansa yönelik amaçlar da artma eğilimindedir.

2.3.2. Okumada Motivasyon ve Bilişsel Süreçler Arasındaki İlişki

Okuma sürecinde bilişsel amaçlara öncelik verilmesi motivasyonla ilgili amaçların gücüyle yakından ilgilidir. Okuma materyali öğrencinin motivasyonunu artırıyorsa öğrenci okumayı sürdürmede ısrarcı olacaktır. Ancak okuma materyali öğrencinin motivasyonunu artırmıyorsa öğrenci bilişsel süreçleri yeterince kullanmayacaktır. Lorch ve van den Broek'a (1997:231) göre okurun amacı ve motivasyonu okurun oluşturacağı zihinsel modeli ve bu zihinsel modelin ön bilgilerle bütünleştirilmesini etkilemektedir.

Okuma motivasyonunu etkilediği belirtilen bir düşünce kategorisi de okuyucunun algılanan okuyucu rolü hakkındaki düşüncelerini içeren 'örtük okuma modelleri'dir Schraw ve Bruning'e (1999:282) göre örtük okuma modelleri, aktarma ve

dönüşüm modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktarma modeli, anlamın okuyucudan bağımsız olarak varolduğu ve bu anlamın, metinden ve yazardan okuyucunun belleğine “aktarılması” gerektiği inancını ifade etmektedir. Bu modele göre okuyucu, aktif olarak anlam oluşturmaktansa, pasif olarak anlam elde etmeye çalışmaktadır. Bunun aksine dönüşüm modeli ise, anlamın okuyucunun zihninde varolduğunu ve metinden aktif olarak yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Dönüşümsel inançlara sahip olan okurlar metinden anlam kurma sürecinde, kendi bilgilerinin, deneyimlerinin ve ilgilerinin metindeki bilgi kadar etkili olduğuna inanmaktadırlar.

Motivasyon ve bilişsel sitemin uyumunu sınırlandıran ve geliştiren bazı durumlar vardır. Okunan konuya yönelik merak eksikliği okuduğunu anlamayı sınırlandırırken; metindeki bilgiyi öğrenmeye yönelik merak ve güçlü amaçların olması anlamayı geliştirmektedir. Motivasyonla ilgili amaçların güçlü olması okuru konuyla ilgili yeni metinlere yönlendirirken motivasyona dayalı amaçların eksikliği okuru metinden ve konudan uzaklaştırmaktadır (Guthrie ve diğ., 1999:252). Motivasyonla ilgili amaçların yüksekliği öğrencilerin anlamayı geliştiren stratejileri kullanmasını ve geliştirmesini sağlamaktadır (Meece ve Holt, 1993; Pintrich, Marx ve Boyle, 1993). Merak, öğrencinin okumaya yönelmesine ve okuma sürecinde bilişsel süreçlerini daha etkin kullanmasına imkân vermektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde merak ettikleri konularda okumaya yönlendirilen öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da yüksek olacaktır.

İçsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler öğrenme amacına sahiptirler, okuma sürecinde aktiftirler, öz yeterlikleri ve anlama başarıları da yüksektir (Guthrie ve diğ., 1999). Bu durum okuma motivasyonunun okuma sürecinde kullanılan okuma stratejileri ve bilişsel amaçlar arasındaki koordinasyonu sağlamadaki temel görevinden kaynaklanmaktadır. Okumaya içsel olarak motive olmuş bir kişi yetenekli bir okur olduğuna inanır, zor metinleri okumayı sürdürür, metindeki çatışmaları çözmek için çaba sarfeder, metinle ön bilgilerini bütünleştirir. Eğer içsel motivasyonu yüksek değilse, okumaya yönelik bilişsel süreçleri sınırlandırır ya da en alt düzeyde kullanır (Guthrie ve Wigfield, 2000:408). Sonuç olarak aktif ve başarılı bir okur olmanın yolu okumadaki bilişsel ve dilsel süreçlerle motivasyon süreçlerinin uyumundan geçmektedir.

2.3.3. Okuma Motivasyonunu Oluşturan Yapılar

Günümüzde pek çok motivasyon kuramcısı, bireylerin herhangi bir etkinliği yapip yapmamalarını, o etkinliğe ayıracakları süreyi ve o etkinlik için gösterecekleri çabayı etkileyen temel yapıların beceri ve yeterlik inançları, içsel ve dışsal motivasyon ve başarı amaçları olduğu görüşündedir (Bandura, 1997; Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996; Wigfield, Eccles ve Rodriguez, 1998). Okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalarda motivasyonla ilgili üç temel yapı üzerinde durulmuştur. Birincisi bireylerin başarmaya yönelik yeterlikleri hakkındaki inançlarıdır. İkincisi başarının değeri, içsel ve dışsal motivasyon, başarı amaçları olmak üzere bireylerin farklı görevleri yapma amaçlarıyla ilgili yapılardır. Üçüncüsü ise motivasyonun sosyal yönüdür (Wigfield ve Guthrie, 1997:420). Bu yapılar aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

2.3.3.1. Okumada Öz Yeterlik İnançları

Motivasyon kavramının çatısı altında çok yaygın olarak işlenen bir kavram olan öz yeterlik, okuma motivasyonunun bir boyutunu oluşturmaktadır (Guthrie ve diğ., 1999:236). Bandura'nın (1986), "insanların performanslarını göstermek durumunda kaldıkları farklı eylemler konusunda kapasitelerine yönelik kararları" şeklindeki öz yeterlik tanımından hareketle Schunk ve Rice'in (1993), okuma öz yeterliliği kavramını, geliştirdikleri görülmektedir. Yeterlik inançları bireylerin bir kitabı ya da kitaptaki bir metni okumak gibi etkinlikleri başarmaya yönelik becerileri hakkındaki değerlendirmeleridir. Çocukların öz-yeterlilik inançlarını etkileyen temel faktörlerden birisi herhangi bir etkinliği nasıl yaptıklarına ilişkin başkalarından alacakları dönütler ve cesaretlendirici sözlerdir, yani olumlu geri bildirimlerdir (Wigfield ve diğ., 2004). Öz yeterlilik üzerinde pek çok faktörün etkili olduğunu belirten Bandura'ya (1997) göre, en önemli faktör 'önceki başarılı deneyimler'dir.

Farklı alanlarda motivasyonun performansı nasıl etkilediğini anlamak için o alanla ilgili etkinliklere yönelik motivasyonun ölçülmesi gerekmektedir. Okuma öz yeterliliği de bunlardan bir tanesidir (Wigfield ve diğ., 2004:299). Okuma öz yeterliliği kavramına açıklık getiren Wigfield ve diğ., (2004:300) göre, okuma öz yeterliliği dil ve anlama becerilerine yönelik kendine güveni ifade ederken, matematik öz yeterliliği sayısal becerilere ilişkin güveni ifade etmektedir. Her ders farklı nitelikte beceriler gerektirdiği için öğrencilerin bu becerilere yüklediği anlam da farklılaşmaktadır.

Motivasyonla ilgilenen pek çok araştırmacı öğrencilerin kendi yetenekleri hakkındaki inançlarına odaklanmaktadır (Bandura, 1977; Eccles ve diğ., 1983; Nicholls, 1990). Yeteneklerle ilgili inançlar çocukların farklı alanlardaki becerilerine ilişkin değerlendirmeleridir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Bandura (1977) öz yeterliliği, eyleme yön veren farklı alt beceriler tarafından düzenlenen kapsayıcı bir kapasite olarak ifade etmektedir. Bandura'ya (1997) göre, bireylerin farklı başarı alanlarına ilişkin yeterlik beklentileri bir etkinliğin seğılmesini, o etkinlikle ilgili çaba sarf etmede gönüllü ve ısrarcı olmayı belirleyen temel faktördür. Öğrencilerin öz yeterlik algılarının akademik performansla ilişkili olduğu; eğitim yoluyla yeterlikleri hakkındaki inançları geliştirilen öğrencilerin matematik ve okuma gibi derslerdeki başarılarının da arttığı görülmüştür (Schunk, 1991; Schunk ve Zimmerman, 1997). Bu durum okuma motivasyonu açısından düşünöldüğünde, öğrenciler kendilerini okuma konusunda yetenekli ve yeterli hissettiklerinde okumaya daha fazla zaman ayıracak ve okumaya olan ilgileri ve bağlılıkları artacaktır (Wigfield ve Guthrie, 1997:421). Okuma konusunda kendini yeterli hisseden ve okumaya zaman ayırarak okuma alışkanlığı kazanmış bir okuyucunun okuduğunu anlama başarısının da artacağı düşünölmektedir.

2.3.3.2. Okumada İçsel ve Dışsal Motivasyon

Okuma motivasyonu ile ilgili en önemli yapılar arasında içsel ve dışsal motivasyon bulunmaktadır. Genel motivasyon teorileri ile uyumlu olarak okumanın içsel ve dışsal motivasyonun her ikisiyle de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Lepper ve Henderlong, 2000; Stipek, 2001). Okuduğunu anlama ve okuma davranışlarının (okul/dersler için okuma, rahatlamak için okuma, okumayla ilgili performans gerektiren işler vb.) içsel motivasyon ve dışsal motivasyonla ilgili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Gottfried, 1985, 1990; Guthrie ve diğ., 1999; Wigfield ve Guthrie, 1997). İçsel ve dışsal motivasyonu birbirinden ayıran özellikler olmasına rağmen pek çok öğrenci hem içsel hem de dışsal nedenlerden dolayı okumaya motive olmaktadır (Wigfield ve Guthrie, 1997). Okumada içsel motivasyon merak, ilgi ve zoru tercih etme gibi okuma motivasyonu boyutlarından; dışsal motivasyon ise tanınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet gibi boyutlardan oluşmaktadır. Okuma motivasyonu hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarından beslenir (Guthrie ve diğ., 1999:234).

Teorik olarak içsel motivasyon dışsal motivasyondan farklıdır. İçsel motivasyon, herhangi bir etkinliği not almak veya tanınmak gibi dışsal nedenlerden ziyade kişinin kendisi için yapmasıdır (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyon, bir etkinliğe katılmanın

etkinliğe yönelik kişisel ilgiden kaynaklandığını ifade eder (Deci and Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000). İçsel olarak motive olmuş öğrenciler ilgilerini çeken çok değişik konularda okuyarak dünyayı keşfetme eğilimindedir (Hidi, 2000). Örneğin kitap okurken kendini kitaba tamamen vererek zamanın nasıl geçtiğinin fark edilmemesi (Csikszentmihalyi, 1991) içsel motivasyonla ilgilidir. Nell (1988:263) bu durumu, dikkatin yoğunlaştırılması olarak açıklamaktadır. Bu tür öğrenciler okurken mutlu olurlar (Gottfried, 1985), okuma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle baş ederler ve okuma becerilerini geliştirerek uzmanlaşmayı isterler (Deci, 1992). Bu duygusal ve bilişsel doyum öğrencileri okumaya çok fazla zaman ayırmaya yöneltir. Bu tür öğrenciler kendi kararlarıyla okuyan ve okumaya içsel olarak motive olmuş öğrenciler olarak tanımlanırlar (Wang ve Guthrie, 2004:162). Bu bilgiler okuma açısından değerlendirildiğinde, okumaya içsel olarak motive olmuş öğrencilerin okuma alışkanlıklarının gelişeceği anlaşılmaktadır.

Dışsal motivasyon, etkinliklere katılmanın dışsal değer ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Ryan ve Deci, 2000). Davranışların dışsal olarak düzenlenmesi, davranışın sosyal ödül ve cezalarla kontrol edilmesidir. Öğrenciler cezadan kaçınmak için ya da öğretmenin veya ailesinin beklentilerini karşılamak için okuyorsa bu onun dışsal olarak motive olduğunu gösterir (Hidi, 2000). Dahası öğrenciler dışsal olarak motive olduklarında ilgilerinden dolayı okumak yerine iyi not alma ya da kendini başlarına gösterme gibi sosyal değerlerden dolayı okurlar. Dışsal motivasyona sahip olan öğrenciler kendilerini başkalarına kanıtlamak için okuduklarından dolayı sonunda sosyal olarak değer verilen davranışları özümseyerek okumayla kendi değerlerini bütünleştirirler (Wang ve Guthrie, 2004:165). Böylece karşımıza okumasının odağında dışsal süreçler olan, dışsal nedenlerden dolayı okuyan ve bunu benimsemiş okurlar çıkar.

İçsel ve dışsal motivasyon kavramları birbirinin zıddı olarak kullanılmakla (Wigfield ve diğ., 2004:301) birlikte, çocukların okumaya yönelmelerinde içsel nedenler gibi dışsal nedenlerin de etkili olduğu bilinmektedir (Lepper ve Henderlong, 2000). Eğitimcilerin çocukların okuldaki farklı etkinliklere veya okumaya sürekli içsel olarak motive edilmeleri yönündeki beklentileri gerçekçi değildir (Brophy, 1998). İçsel motivasyon okuma becerisinin gelişmesinde ve uzun dönem okumaya bağlılığın artmasında etkili olmaktadır (Wigfield ve diğ., 2004:301). Okumaya yönelik öz-yeterlik algısı yüksek olan çocukların okumaya yönelik içsel motivasyonları da yüksektir. Bu

durum motivasyonla ilgili yapıların birbirinden etkilendiğini göstermektedir. Okumaya yönelik içsel motivasyonu ve öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin okumaya yönelik bağlılıklarının yüksek olacağı belirtilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Schunk ve Rice, 1993; Wigfield ve Tonks, 2004).

2.3.3.3. Okumada Amaçlar

Öğrenciler bir etkinlikle ilgili olarak yetenek ve yeterliklerine inanansalar bile eğer o işi yapmak için bir amaçları yoksa o etkinliğe kendilerini vermezler (Wigfield ve Guthrie, 1997:421). Amaçlar, bireyleri farklı faaliyetlere yönelten hedefleri ifade etmektedir. Literatürde ‘performans amaç yönelimi’ ve ‘öğrenme amaç yönelimi’ olmak üzere iki temel amaç yöneliminden bahsedilmektedir (Dweck ve Leggett, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer ve Patashnick, 1989).

Performansa dayalı amaçlara sahip olan bireyler konuları iyi öğrenme düzeyini dikkate almak yerine sınavlardan yüksek not almaya odaklanırlar (Yazıcı, 2008:437-438). “Çalışkan olacak mıyım?, Diğerlerini yenebilecek miyim?” gibi sorular performans amaçlarıyla ilişkilidir. Öğrenme amacına sahip olan bireyler ise işlerinde uzmanlaşmaya, öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye odaklanırlar. “Bu işi nasıl yapabilirim?, Ne öğreneceğim?” gibi sorular öğrenme amaçlarıyla ilgilidir. Öğrenme amaçlarına sahip olan çocukların okula yönelik olumlu motivasyona sahip olduğu belirtilmektedir (Nicholls ve diğ., 1989)

Öğrenmeye dayalı amaçlara sahip olan bireyler ise konuyu kapsamlı şekilde öğrenmeye ve yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaya odaklanırlar. Performansa dönük amaçlar dışsal motivasyon kaynaklarından etkilenirken (Yazıcı, 2008:437-438) öğrenmeye dönük amaçlar daha çok içsel motivasyonla ilişkilidir. Öğrenmeye odaklanmış öğrenciler; içeriği anlamaya kendilerini adayarak, stratejileri etkili kullanarak, önceki deneyimleriyle yeni bilgileri birleştirerek öğrenme sürecine gönülden adanırlar. Performansa odaklanmış öğrenciler ise başarılarını ve becerilerini başkalarına göstermeyi amaçladıklarından (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988) öğrenme sürecine kendilerini tam olarak vermezler.

2.3.3.4. Okumada Sosyal Motivasyon

Motivasyon konusunda çalışan araştırmacılar öncelikle motivasyonun akademik yönüne odaklanmalarına rağmen son zamanlarda sosyal motivasyonla da ilgilenmeye başlamışlardır. Örneğin Wentzel (1989) başarı düzeyi yüksek ve düşük olan

öğrencilerin başarı amaçları arasında farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler okulla ilgili sosyal ve akademik amaçları birleştirmelerine karşın başarı düzeyi düşük öğrenciler daha çok sosyal amaçlara odaklanmaktadır. Wentzel (1991) prososyal davranış eğilimleri fazla ve sosyal sorumluluğu yüksek olan öğrencilerin bu tür sosyal amaçları olmayan öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Bu yüzden okuma motivasyonunun kavramsallaştırılmasıyla ilgili çalışan araştırmacılar okumanın sosyal yönünü de ihmal etmemişlerdir (Wigfield ve Guthrie, 1997:421).

Sonuç olarak motivasyon araştırmacıları; bireylerin becerilerine yönelik olumlu inançlara sahip olduklarında, etkinliği yeterli düzeyde yapabilecek yeterliliğe sahip olduklarını düşündüklerinde, etkinliğe içsel nedenlerle değer verdiklerinde ve öğrenme amaçlarına sahip olduklarında bireylerin bu etkinliği daha sık tercih edeceğini ve bu etkinlikte daha başarılı olacağını ifade etmektedirler (Wigfield ve Guthrie, 1997:421). Bu açıdan düşünüldüğünde motive olmuş okurlar okumaya kendilerini daha fazla verirler (Guthrie, Van Meter ve diğ., 1996; Oldfather ve Wigfield, 1996) ve okumaya yönelik daha olumlu tutuma sahip olurlar (Greaney ve Hegarty, 1987; Mathewson, 1994; McKenna ve diğ., 1995).

2.3.4. Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve motivasyonu etkileyen kişisel faktörlerin belirlenmesinde kullanılmak üzere ilk ölçek Gambrell, Palmer, Codling, ve Mazzoni (1996) tarafından geliştirilmiştir. Okuma Motivasyonu Profili adlı ölçek ‘okuyucu benlik algısı’ ve ‘okumanın değeri’ olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Watkins ve Coffey, 2004:110). Ölçeğin ‘okur benlik algısı’ boyutu, çocukların kendi okuma becerilerine ilişkin algılarını değerlendirirken ‘okumanın değeri’ boyutu, öğrencilerin okumayı ne kadar sevdiğiyi ilgilidir. Bu özelliği ile Okuma Profili Motivasyonu Wigfield and Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin öz yeterlik, merak ve ilgi boyutlarıyla benzerlik göstermektedir (Baker ve Wigfield, 1999: 455).

Chapman ve Tunmer (1995) ise, ‘okuma becerisine yönelik algılar’, ‘okuma güçlüklerine yönelik algılar’ ve ‘okumaya yönelik duygular ve tutumlar’ olmak üzere okumaya yönelik benlik algısını üç boyutta değerlendiren bir okuma benlik algısı ölçeği geliştirmişlerdir. Bu boyutlar Wigfield and Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin

öz yeterlik, zoru tercih ve merak boyutlarıyla uyumlu olmasına rağmen araştırmacılar ölçeklerini kavramsallaştırırken motivasyon kavramını kullanmamışlardır. McKenna ve diğ., (1995) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan okuma tutumları ölçeği öğrencilerin rahatlamak için ya da okuldan kaynaklanan nedenlerden dolayı okumaktan ne kadar hoşlandıklarını değerlendirmektedir. Bu özelliklerinden dolayı ölçek Gambrell ve diğ. (1996) tarafından geliştirilen ölçeğin okumanın değeri boyutuyla, Wigfield and Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin de merak ve ilgi/involvement boyutuyla ile ilişkilidir.

Aslında çocukların okuma motivasyonlarının ve okur olarak kendilerine yönelik düşüncelerinin çok boyutlu olduğu yönünde pek çok delil bulunmaktadır. Gambrell ve diğ. (1996) okuma motivasyonunun okur benlik algısı ve okumanın değeri olarak iki boyutlu olduğunu belirtmektedirler. Chapman and Tunmer (1995) okuma becerisine yönelik algılar, okuma güçlüklerine yönelik algılar ve okumaya yönelik duygular ve tutumlar olmak üzere okumaya yönelik motivasyonun üç boyutlu olduğunu ifade etmektedir. McKenna ve diğ. (1995) tarafından geliştirilen okuma tutumu ölçeği, öğrencilerin rahatlamak için ya da okulla ilgili olarak iki tür okuma motivasyonuna sahip olduklarını göstermektedir.

Diğer ölçeklerle (McKenna ve diğ., 1995; Chapman and Tunmer, 1995; Gambrell ve diğ., 1996) karşılaştırıldığında okuma motivasyonunu daha geniş boyutta değerlendirdiğinden diğerlerinden daha kapsamlı olan bir ölçek de Okuma Motivasyonu Ölçeği'dir (Baker ve Wigfield, 1999: 455). Araştırmada önce Türkçe'ye uyarlanan ve daha sonra da öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesinde kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin kavramsal ve istatistiksel yapısı detaylı bir biçimde anlatılacaktır.

2.3.5. Okuma Motivasyonu Ölçeği (Wigfield ve Guthrie, 1995, 1997)

Araştırmacılar (Wigfield ve Guthrie, 1995; Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999) genel motivasyon literatüründen hareketle çocukların okuma motivasyonlarıyla ilgili olduklarını düşündükleri çeşitli yapıları değerlendirebilmek için Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni geliştirmişlerdir.

2.3.5.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Kavramsal Yapısı

Çocukların okumaya yönelik motivasyonun doğasını açıklamaya yönelik hazırlanan bu araç okuma öz yeterliliği, merak ve zoru tercih etme gibi içsel

motivasyonlar, tanınmak ve iyi not almak gibi dışsal motivasyonlar, okumanın sosyal nedenleri ve okumadan kaçınma gibi boyutlardan oluşmaktadır (Wigfield ve diğ.,2004:301). Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından kavramsallaştırılan okuma motivasyonunun 11 farklı boyutu Wigfield (1997) tarafından teorik olarak üç kategorilik bir taksonomi olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin kategorileri ve boyutları Şekil 1’de gösterilmektedir.

Bu kategorilerden birisi beceri ve yeterlik inançları üzerine yapılandırılmıştır. Bu kategoriye dâhil olan *öz yeterlik* kişilerin okuma başarıları konusundaki inançlarıdır; *zoru tercih etme* zor okuma materyalleriyle çalışma konusundaki gönüllülüktür. Bireyler herhangi bir etkinlikte başarılı olduklarını düşündüklerinde o etkinliğe kendilerini daha çok verirler (Bandura, 1997; Schunk ve Zimmerman, 1997). Bu kategorinin üçüncü boyutu ise bazı okuma etkinliklerinden uzak durmayı ifade eden *işten kaçınmadır*. Çünkü öğrencilerin yeterlikleriyle ilgili algıları düşük olduğunda bazı okuma etkinliklerinden kaçınmaları da olasıdır (Baker ve Wigfield, 1999:455).

Beceri ve Yeterlik İnançları
Öz Yeterlik
Zoru Tercih Etme
İşten Kaçınma
Okuma Amaçları
Merak
İlgi (Eğilim)
Tanınma
Notlar
Rekabet
Okumanın Sosyal Nedenleri
Sosyal
Uyum

Şekil 2. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Kategorileri ve Boyutları

İkinci kategori çocukların okumayla ilgili sahip olduğu amaçlarla ilgilidir. Bu kategori içsel ve dışsal motivasyon, başarı amaçları yönelimi ve başarı değerleri gibi motivasyonla ilgili bazı yapıları içermektedir. İçsel motivasyon ödül ya da not almak gibi dışsal nedenlerden ziyade ilgi ve merak gibi nedenlerle bireyin kendiliğinden motive olmasını ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Öğrenme amaçları yönelimi bireylerin başkalarına göstermek için performans sergilemek yerine öğrenme ve kendini geliştirmeye odaklanmaları anlamına gelmektedir (Ames, 1992; Nicholls, Cheung,

Lauer ve Patashnick, 1989). *Merak*, çocuğun ilgisini çeken konularda okumaya istekli olması anlamına gelmektedir ve bu yüzden okuma ilgisiyle yakından ilgilidir (Baker ve Wigfield, 1999:455). İçsel motivasyonun bir boyutu olan *involvement/ilgi* bilgi verici metinleri veya belirli tür materyalleri okumaktan hoşlanmak anlamına gelmektedir. Bir diğer faktör olan *önem* ise kişisel görevlere verilen değerle ilgilidir (Baker ve Wigfield, 1999:455).

Bu kategorinin üçüncü boyutu performans amaç yönelimini ve dışsal motivasyonu yansıtmaktadır. Performans amaç yönelimi başkalarının gözüne girmek için çalışmayı ifade etmektedir (Ames, 1992; Nicholls ve diğ., 1989). Performans amaç yönelimi boyutunu oluşturan faktörlerden birisi olan *tanınma*, okumadaki başarısından dolayı tanınmaktan mutlu olmayı; *notlar* öğretmen tarafında iyi bir notla değerlendirilmeye istekli olmayı; *rekabet* okuma başarısında diğerlerini geçmeye niyetli olmayı ifade etmektedir. Motivasyonun bu yapıları öğrencilerin başkalarıyla karşılaştırıldığında okuma performansı bakımından ne durumda olduklarını yansıtmaktadır. Bu yüzden tanınma, notlar ve rekabet önemli boyutlarını oluşturmaktadır (Baker ve Wigfield, 1999:455).

Üçüncü kategori okumayı aynı zamanda sosyal bir etkinlik olarak gören adanmışlık perspektifi üzerine yapılandırılan okumanın sosyal amaçlarıdır (Baker ve Wigfield, 1999:455). Sınıfın sosyal yönünün öğrencilerin akademik başarılarında oldukça etkili olduğu bilinmektedir (Wentzel, 1996). Okumanın *sosyal* yönleri okumanın nedenleriyle ilgilidir. Okuyucunun okuduklarından kazandığı bilgileri ailesi ve arkadaşlarıyla paylaşarak yapılandırmasıdır. Diğer boyut olan *uyum* ise okuma aracılığıyla diğerlerinin (özellikle öğretmenin) beklentilerini karşılama eğilimini işaret etmektedir.

Wang ve Guthrie (2004), Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni yeni bir analize tabi tutarak revize etmişlerdir. Bu analizin kavramsal yapısı mevcut üç kategorilik yapı yerine içsel ve dışsal motivasyondan oluşan iki kategoriden oluşmaktadır. Çünkü Wang ve Guthrie'ye (2004:169) göre okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçler olarak ifade edilmektedir. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Wang ve Guthrie (2004) tarafından yeniden düzenlenen kavramsal yapı Şekil 3'de görülmektedir.

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

Şekil 3. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Wang ve Guthrie (2004) Tarafından Geliştirilen Kategorileri ve Boyutları

Şekil 3'te görüldüğü gibi içsel motivasyon merak, ilgi ve zoru tercih etme gibi boyutlardan; dışsal motivasyon ise tanınma, notlar, rekabet, uyum ve sosyal boyutlarından oluşmaktadır.

2.3.5.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin İstatistiksel Yapısı

Okuma motivasyonunun incelenmesinde kullanılan çok boyutlu bir ölçek de Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından geliştirilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin ilk formu okuma motivasyonunu 11 farklı boyutta ölçen 82 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği kapsamında yürütülen dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 105 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonucundan 28 madde silinerek 54 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır (Wigfield ve Guthrie, 1995). Ölçeğin 54 maddelik versiyonu Wigfield, Wilde, Baker, Fernandez-Fein ve Scher (1996) tarafından beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 650 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin çok boyutlu olduğu doğrulanmış ancak yalnızca 6 boyutun belirgin ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maalesef araştırmacılar bu boyutları oluşturan maddeleri belirtmemişlerdir. Araştırmacılar (Wigfield, Wilde ve diğ., 1996) öğrencilerin cevaplarını yansıttığı için ölçeğin 6 faktörlü yapısının 11 faktörlü teorik ve kavramsal yapıdan daha anlamlı olduğunu belirtmişlerdir.

Devam eden araştırmalarda ölçeğin bu 6 faktörlü yapısı göz ardı edilmiştir. Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından ölçekle ilgili hazırlanan raporda, Wigfield, Wilde ve diğ. (1996) tarafından yapılan eleştiri ve önerilerinin aksine Wigfield ve Guthrie tarafından 1995 yayımlanan orijinal form temel alınarak 11 faktörlü yapının okuma

motivasyonunu ölçmede uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin kullanıldığı bazı araştırmalarda (Cox ve Guthrie, 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000) çoğu zaman analizler her bir boyut için ayrı ayrı yapılmış, 54 madde bir bütün olarak analize dâhil edilmemiştir.

Baker ve Wigfield (1999) tarafından beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 576 öğrencinin katıldığı araştırmada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Araştırmacılar 205 öğrencinin zaman sınırlılığından dolayı ölçeği tamamlamadıkları için analizlerin 371 katılımcıdan elde edilen verilerden hareketle yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmada da ölçek bir bütün olarak 11 faktörlü yapısıyla doğrulanmak yerine üç ayrı DFA yapılmıştır. Yeterlik, zoru tercih ve işten kaçınma faktörlerinin dahil olduğu 13 maddeyi kapsayan ilk analizde 3 faktörlü yapının bir ve iki faktörlü yapıdan daha iyi uyum verdiği görülmüştür. Merak, ilgi, önem, tanınma, notlar ve rekabet faktörlerinden oluşan 27 maddeyi kapsayan ikinci analizde 6 faktörlü yapının daha iyi uyum verdiği görülmüştür. Sosyal ve uyum faktörlerinden oluşan 12 maddenin dahil edildiği üçüncü analizde iki madde analizden çıkarıldıktan sonra 2 faktörlü yapının iyi uyum verdiği görülmüştür.

Wang ve Guthrie (2004) tarafından içsel ve dışsal olarak modellenen ölçek iki kategori ve 8 boyuttan oluşmaktadır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmada ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon olarak modellenen 8 boyut ve 45 maddeden oluşan yapısının iyi uyum verdiği belirlenmiştir. Watkins ve Coffey (2004) yaptıkları araştırmada, Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin okuma motivasyonunu 11 boyutta ölçen yapısının (Wigfield ve Guthrie, 1997) desteklenmediğini yalnızca 8 boyuttan oluşan bir yapının istatistiksel olarak kabul edilebilir olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar (Wigfield ve diğ., 2004:301) bu durumu okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğunu gösteren olumlu ve güçlü bir kazanım olarak algılayıp Watkins ve Coffey (2004)'in çocukların okuma motivasyonunun çok boyutluluğuna ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu yönündeki fikirlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak Watkins ve Coffey'in (2004:117) ölçeğin 11 faktörlü yapısının geçerli olmadığı ve bu haliyle araştırmalarda kullanılmasının doğru olmayacağı yönündeki eleştirilerine yönelik herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

2.4. Okuma Alışkanlığı

Okuma becerisini kazanmasından sonra öğrenciden beklenen temel niteliklerin başında okuma alışkanlığına sahip olması gelmektedir. Sever'e (1997:19) göre, okumayı öğretmek kadar okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesini sağlamak da okuma eğitiminin amaçları arasındadır. Okumak için başlangıçta kişinin belli sebepleri, yani belli ihtiyaçları olması gereklidir. Motivasyon adı verilen bu ihtiyaçlar kişinin okuma alışkanlığını kazanmasını ve sürdürmesini sağlar (Dökmen, 1994:31). Alışkanlık, Türkçe Sözlük'te (2005:75) isim anlamıyla, "Bir şeye alışmış olma." şeklinde açıklanırken; psikolojik anlamıyla, "İç ve dış etkilerle davranışın tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren, şartlanmış davranış." olarak ifade edilmektedir. Alışkanlık tanımlarından hareketle okuma alışkanlığı sürecini açıklamaya çalışan Özçelebi ve Cebecioğlu'na (1989:23) göre okuma alışkanlığının kazanılması yineleme, yadırganmaz duruma gelme ve sürekli ister olma basamaklarından oluşmaktadır. Bu süreçte okuma kolaylıkla yapılmakta; yinelenmekte, kendini ve dünyayı anlayabilmek için temel bir araç olarak görülmektedir. Bayram (1990:8) okuma alışkanlığını, 'okumayı hayatı boyunca, sürekli ve düzenli kullanan ve amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin eylemi' olarak ifade etmektedir.

Okuma alışkanlığının sürekli tekrar ve şartlanma sonucu kazanılan bir nitelik olarak görülmesinin doğru bir yaklaşım olmadığı düşünülmektedir. Çocuğun isteğini, merakını ve ilgisini içermeyen bir okuma sürecinin tekrar ediyor da olsa gerçek bir okuma alışkanlığı olduğu söylenemez. Bu duruma açıklık getiren Yılmaz da (1990:10) okuma ilgisinin ve sevgisinin ardından okuma alışkanlığının kazanıldığını belirtmektedir. Okuma alışkanlığında öğrencinin okuyacağı kitabı sevmesi, okuduğu kitabın ona yeni dünyalar açması gerekir. Öğrencinin okuyarak ulaşacağı dünya, öğrencinin merak ettiği birçok soruya yanıt vermeli, onu tamamlamalıdır (Güleryüz, 2004:268). Okuma alışkanlığı bireyin ilgisi, merakı, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmek, eğlenmek ya da dinlenmek amacıyla sürekli ve düzenli olarak zamanının bir bölümünü okumaya ayırmasıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde okuma, okumaya yönelik içsel motivasyondan kaynaklanarak okuyucunun yaşamının vazgeçilmez bir parçası olduğunda gerçek anlamda bir alışkanlığa dönüşebilecektir.

Dökmen, (1994:38) okuma etkinliğini belirleyen beş faktör bulunduğunu belirtmektedir. Bunlardan okuma becerisi, okuma ilgisi ve okuma alışkanlığı okuyucuyla ilgili faktörler, kitabın niteliği ve kitabın elde edilebilirliği ise kitapla ilgili

faktörlerdir. Kitap okuma alışkanlığı hem hoşça vakit geçirmeyi sağlar, hem de öğrencinin okul başarısını artırır. Bu da çocuğu okumaya karşı yeniden motive eder. Bu süreç okuma etkinliklerini alışkanlığa dönüştürür (Savaş, 2006:145). Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocuğun kişilik özellikleri, çevre, kitaplar, ulusal politikalar vb. pek çok faktör etkili olabilmektedir.

2.4.1.Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Etkili Olan Kişisel Faktörler

Öğrencileri okumaya yönlendiren kişisel faktörlerden en önemlisinin ilgi olduğu düşünülmektedir. Yavuzer'e (1998:200) göre, motivasyonun bir boyutu olan ilgiler öğrenilmektedir. Çocuk bir şeyden yararlanacağını görünce onuna ilgilenir. Gerçek ilgiler bireyin yaşamında bir gereksinimi karşıladıkları için sürekli dirler. Psikolojik açıdan ilgi, "Belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma." biçiminde ifade edilmektedir (Türkçe Sözlük, 2005:955). Dökmen'e (1994:33) göre, kişileri okumaya yöneltmede ilk adım onların sahip oldukları ihtiyaçları bilmek ve onların ilgilerini bu doğrultuda yönlendirmektir. Çocuklar ve gençleri iyi birer okuyucu yapmanın temel ilkeleri şunlardır:

- Çocuğun ve gencin ilgilendiği konuları bilmek ve bu konulara ilişkin kitaplar temin etmektir. İlgiyi belirleyen dört temel faktör sosyo kültürel düzey, zekâ, cinsiyet ve yaştır.
- İnsanların ilgi duydukları şeyleri okuyabilmeleri için yeterli okuma becerisine sahip olmaları gerekir. İnsanların iyi birer okuyucu olmaları isteniyorsa öncelikle onları daha rahat okuyabilir hale getirmeliyiz.
- Okuma materyalinin anlaşılır ve okunaklı olması da ilgi ile ilişkilidir. Kitapların anlaşılır ve okunaklı olması, görünüşlerinin özellikle kapaklarının ilgi çekici olması okuyucunun ilgisini artıran faktörler arasındadır.

İlgiler sonradan kazanılan değerlere dayalı olarak geliştirilebilir. Özellikle okuma eğitiminde metinlerin konusunun ve özelliklerinin belirlenmesinde çocukların ilgisi temel alınmalıdır (Eccles ve Wigfield, 2002). Çocuklara okuma ilgisi kazandırmada etkili olan iki genel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi çocukların okuma yeteneklerini geliştirmek, ikincisi ise çocuklarda okumaya karşı büyük bir arzu uyandırmak ve zengin okuma malzemesi hazırlamaktır (Yavuzer, 1998:206). Çocukların okumaya yönelik ilgileri yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık

gösterebilmektedir. Yavuzer (1998:203-204) yaşa ve cinsiyete bağlı olarak okuma ilgisinde meydana gelen değişiklikleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Başlangıçta çocuk, kolayca elinde tutabileceği, kısa öykülerle, ilginç resimleri içeren küçük kitapları sever. Bu kitaplar çoğunlukla gerçek dışı olaylardan oluşmaktadır. 3-4 yaş çocukları ise kendilerine resimli öykü kitaplarının okunmasını isterler. Çocuklar bu yaşlarda bir takım hayali serüvenleri dinlerken büyük zevk duyarlar ve bu öykü kahramanlarıyla kendilerinin özdeşirirler.
- Okul deneyiminin katkısıyla çocuk hayali konuları saçma bularak daha gerçekçi konulara yönelirler. 6-7 yaşlarında çocuklar doğa hayvan ve diğer çocukları da içine alan kısa ve bol resimli öykülerden büyük zevk duyarlar. 6 yaş çocuğu yatağa yattıktan sonra yarım saat kendisine kitap okunmasını ya da kitaplara bakma fırsatının verilmesini ister.
- Çocuklar 8 yaşına geldiğinde okuma ilgisinde cinsiyet faktörü önemli rol oynamaya başlar. Kızlar erkeklere oranla daha fazla okurlar. Çocuk ve hayvanlara ilişkin kitaplarla peri masalları hala ilgiyle okunur. Giderek öykülerdeki mizahtan hoşlanma başlar. Resimli serüven ve kahramanlık dergilerine olan ilgi hala sürmektedir.
- Çocuklar 9-10 yaşlarında izcilik, serüven ve dehşet veren öykülerle güldürülere, araç ve icatlara ünlü kişilerin yaşamlarına ilgi duymaya başlar.
- Çocuklar 11 yaş döneminde serüven ve heyecan verici öykülere öncelik tanır. Bu dönemde erkekler için sevilen koular, bilim ve buluşlar; kızlar için ise okul ve aile yaşamını içeren konulardır. 12 yaş çocuğunun en çok ilgi duydukları konuların tarih ve efsane kahramanlarının işlendiği kitaplar olduğu belirlenmiştir. Bu dönemde özellikle kızlarda, aşk öykülerine olan ilgi artmaktadır.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olan diğer kişisel faktörler ise merak, amaç ve ihtiyaçlardır. Okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için öncelikle çocuğun okuma eğilimlerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Tosnuoğlu (2002:549) çocukların okuma eğilimlerinin bilinmesinin onlara okuma alışkanlığı kazandırılması bakımından önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çocuk edebiyatımızın şekillenmesi, okul ve sınıf kitaplıklarında yer alacak kitapların seçimi gibi farklı birçok noktada bu eğilimlerin bilinmesi faydalı olacaktır.

2.4.2. Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Etkili Olan Çevresel Faktörler

Çocuğu okumaya yönlendirecek çevrede okul, öğretmen, aile, arkadaş, okuma ortamı ve imkânı gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Özbay (2006:165-169) okuma alışkanlığında etkili olan çevresel faktörlerinin aile, okul-öğretmen, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane imkanları olduğunu belirtmektedir.

Okuma eğitiminin öğrenci kadar önemli unsurlarından birisi de ‘öğretmen’dir. Okuma becerisinin öğretilmesinde ve okumanın bir alışkanlık haline gelmesinde öğretmene çok büyük sorumluluklar düşmektedir (Özbay, 2006:168). Öğretmenler öncelikle okumanın eğitim sürecinde ve kişisel gelişimde sahip olunması gereken temel becerilerden birisi olduğuna konusunda öğrencileri yönlendirmelidir (Gönen ve diğ., 2004:9). Öğretmenler özellikle Türkçe derslerinde yapacakları çalışmalarla öğrencilere kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandırmalı, öğrencilerin değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerine yardımcı olmalıdır (Demirel, 2002:22). Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada okulda ve sınıfta yapılabilecek bazı çalışmalar şunlar olabilir (Güleryüz, 2004:268):

- Sınıf kitaplığının oluşumunda öğrencinin de katkı vermesi sağlanır.
- Öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili düşünceleri sorularak, düşüncelerini söylemelerine fırsat verilir.
- Okuduğu kitabı tanıtıcı kısa bir yazı (3-5 cümlelik) yazması sağlanır.
- Bazı masal ve öykü kitaplarının okunması sırasında yarıda ya da ilginç bölümünde bırakılarak merak edenlerin okumaları sağlanır.
- Öğrencileri değişik kitap sergilerine götürülerek yazarlarla, kitapevi sahipleriyle tanışmaları sağlanabilir.

Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve bu alışkanlıklar her çocuğa kazandırılabilir. Öğretmen çocuklardaki ilgiyi beslemeli, onun kaybolmamasına çalışmalı ve o ilgiden yararlanarak çocuğu hoşlanacağı türden kitaplar okumaya yöneltmelidir (Demirel, 2002:22). Çocuklar merak ve heyecanlarını kanalize ederek okumaya yönlendirilebilir. Çocukların okudukları üzerinde konuşulmalı, onların kitaplar hakkında değerlendirmeleri alınmalı, okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları

sağlanmalıdır (Maraşlı, 2008:49-50). Öğrencilerin hoşlandıkları türler birbirlerinden farklı olabilir; bu çok doğal bir durumdur. Onları aynı türden kitaplar okumaya zorlamak zararlı sonuçlar verir. Zaten amaç öğrencileri aynı kalıba sokmak değil onlara okuma alışkanlığı kazandırarak kişiliklerini geliştirmektir. Öğretmenler tarafından yapılacak çalışmalar bilinçli, sistematik ve planlı olmalı, ancak öğrenciyi zorlayıcı bir tarzda olmamalıdır. Öğretmenin her zaman göz önünde tutacağı şey, önce çocuğun okuma eğilimini saptamak ve onu o yönde geliştirmektir (Bamberger, 1990:47; Demirel, 20002:22).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olan bir diğer çevresel faktör de ailedir. Çocuk toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını, alışkanlıklarını öncelikle ailede edinir. Okuma, okumaya değer verme ve okuma alışkanlığı kazanma anlayışlarında da ilk izlenimler ailede kazanılır (Bircan ve Tekin, 1989:400). Bireyin aileden başlayarak karşılaştığı sosyal çevre, onun öğrenme alanlarını, doğal olarak okuma beceri ve alışkanlığını da etkilemektedir (Özbay, 2006:163). Ailenin çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak konusunda yönlendirilmesinde de öğretmenler rol almalıdır. MEB'e (2006:215) göre, öğretmenler okuma alışkanlığı kazandırmada velilerle işbirliği yaparak öğrencilere evde okuyacakları kitaplar önermelidir. Bu amaçla da velileri, çocuklarına örnek olacak şekilde kitap okumaları, çocuklarıyla kitap okuma saatleri düzenlemeleri, çocuklarıyla okudukları kitapları değerlendirmeleri, çocuğa ait bir kitaplık oluşturmaları; onları ödüllendirmeleri ve onlara özel günlerde kitap hediye etmeleri konusunda bilgilendirmelidir.

Okumayı çok seven insanların çocukluk yıllarına bakıldığında onları okumaya yönlendiren çevreler içinde arkadaşların çok önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Arkadaşlar çocuğa ya da gence ailesinin bile ulaşamadığı yerde ona ulaşarak etkili olmaktadır (Maraşlı, 2008:90). Arkadaşların okumaya yönelik tutum ve davranışları çocuğun okumaya yönelik tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Çocukların akran ilişkileri sayesinde geliştirdikleri okuma kültürü eğer olumlu yönde olursa çocuğun okuma alışkanlığını kazanması daha da kolay olacaktır. Aksi durumda aile, öğretmen ya da sosyal çevre çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak için daha çok çaba harcamak durumunda kalacaktır. Çünkü çocukların okumaya yönelik yaklaşımlarında akran çevresinin oldukça etkili olduğu bilinmektedir.

2.4.3. Okuma Alışkanlığının Kazanılmasında Kitap ve Kütüphanelerin

Rolü

Bilgi çağını yaşayan toplumlar için öğrenmenin pek çok yolu bulunmaktadır. Günümüzde, öğrenmenin sadece okulla sınırlandırılmayacağı ve hayat boyu süreceği düşünüldüğünde okumanın ve kitabın önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Balcı, 2009:30). Kitapların bilgi kazandırma, eğlendirme, toplumsallaştırma işlevlerinin yanı sıra insanların ruh sağlıklarını koruma ve geliştirme özellikleri vardır (Dökmen, 1994:38). Çocukların gelişim dönemlerine uygun kitapların seçilmesi okuma alışkanlığının erken yaşlarda oluşması için oldukça önemlidir (Huck ve diğ., 2004:34-35). İnsanların kitaba ve okumaya ilgi duymalarını sağlayan bir takım temel ihtiyaçlar vardır. Söz konusu ihtiyaçları diğer bir deyişle motivasyon kaynakları şöyle sıralanabilir (Dökmen, 1994:32):

1. Eğlenmek: Kişiler bazen, eğlenmek hoşça vakit geçirmek için kitap okurlar.
2. Ruhsal yönden gelişmek, kendini gerçekleştirmek: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlardan sonra insanların nihai ihtiyaçlarının kendini gerçekleştirme olduğu bilinmektedir. İnsanlar kendilerini gerçekleştirmek bu dünyada daha iyi var olabilmek amacıyla kitap okurlar.
3. Tutumlarını güçlendirmek: İnsanların sahip oldukları bazı tutumları sürdürmeleri ve güçlendirmeleri için kitaplar önemli kaynaklardır.
4. Yeni bilgiler edinmek: İnsanlar yeni şeyler öğrenmek, yeni uyarıcılarla karşılaşmak isterler; bu ihtiyaçlar onları kitap okumaya yönelten sebeplerden birisidir.
5. Eski bilgileri örgütlemek: İnsan zihninin işleyişinde dengeye ve tutarlılığa yönelme eğilimi vardır. İnsanlar eski bilgilerini zihinde organize ederek öğrendiklerini yeni bilgilerle bağdaştırmak isterler. Bu durumda kişilerin eski bilgilerini örgütlemek ve o bilgilerle tutarlı yeni bilgiler edinmek için çaba harcamaları bu arada bir takım kitaplar okumaları doğaldır.
6. Psikolojik savunma mekanizması kullanmak: Kaygıdan kurtulmak için ego bir takım psikolojik savunma mekanizmaları kullanır.

Öğrencilerin yaşamlarında belki de en sık kullandıkları kitaplar ders kitaplarıdır. Bu bakımından ders kitaplarının içerdiği metinlerde çocuğa okuma alışkanlığı

kazandırmak bakımından oldukça önemlidir. Çifçi (2006:89-93) ders kitaplarındaki metinlerin o dersle sınırlı olduğunu, günlük hayatta karşılaşılan gerçek okuma materyallerine benzemediğini belirtmektedir. Ders kitapları öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları “doğal metinler” yerine daha çok öğretim amacı taşıyan “kontrollü” metinlerdir. Öğrenciye sunulan okuma parçaları onun günlük hayatında karşılaşılabileceği okumayla ilgili sorunlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Birey günlük hayatında karşılaştığı metinlerin bir örneğini temel eğitimde çözmüş olmalıdır. Ders kitaplarında mutlaka haber metinlerine, ilan ve reklam metinlerine, herhangi bir eşyanın kullanım kılavuzu gibi metin türlerine yer verilmelidir.

İnsanlardaki okuma motivasyonu özellikle küçük yaşlarda ve okul döneminde yüksektir. Okuma yazma becerisinin kazanılmasının ardından yoğun bir şekilde görülecek olan okuma motivasyonu başta çocuk kitapları ve dergileri olmak üzere uygun materyallerle desteklenmezse okuma alışkanlığının kazanılması ileride daha da güç olacaktır (Yıldız ve diğ., 2006:119). İlkokul öğrencileri genelde kitaba ve kütüphaneye ilgi duymaktadır. Fakat onların bu ilgisini destekleyecek nitelikte çocuk kütüphaneleri bulunmamaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde sınıf kitaplıkları da oldukça önemlidir. İlkokullardaki ‘sınıf kitaplıklarının’ iyi işlediği bu yüzden de bulunması ve geliştirilmesi gereken bir sistem olduğu söylenebilir. Zengin ve düzenli bir sınıf kitaplığının öğrencilerde okuma isteği uyandırmada etkili olacağı düşünülmektedir (Dökmen, 1994:94; MEB, 2006:215). Ancak sınıf kitaplıklarının oluşturulmasında öğrencilerin ilgilerini, merak ettikleri konuları, istek ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

Okuyan, araştıran, sorgulayan ve okumayı bir alışkanlık haline getiren öğrencilerin yetiştirilmesinde kütüphaneler önemli işlevlere sahiptir. Gerek genel anlamdaki halk kütüphaneleri, gerekse eğitim kurumlarında bulunan kütüphaneler okuma materyaline ulaşmada önemli kaynaklardır (Balcı, 2009:64). Toplum kültür birikimini gelecek kuşaklara aktaran kütüphanelerin toplumların gelişmesindeki katkıları yadsınamaz (Bircan ve Tekin, 1989:406). İnsanların boş zamanlarını verimli bir biçimde değerlendirmesine katkıda bulunma görevine sahip olan halk kütüphanelerinin aynı zamanda başta öğrenciler ve gençler olmak üzere okumanın alışkanlık olarak yerleşmesinde önemli görevleri bulunmaktadır (Yılmaz, 1990:27). Ancak Türkiye’de kütüphane sayısının istenen düzeyde olmaması, insanların

kütüphaneye gitme alışkanlıklarının tam olarak yerleşmemiş olması kütüphanelerin okuma kültürü ve alışkanlığının gelişmesine istenen katkıyı yapmasını engellemektedir.

2.4.4. Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine Yönelik Ulusal Politikalar

Dünyadaki tüm devletler gerek devlet kanallarıyla gerekse sivil toplum örgütlerinin çabalarıyla toplumları okuryazar yapmak ve var olan okuryazarlık düzeylerini geliştirmek için oldukça büyük bir çaba göstermektedir. Türkiye’de okuryazarlık meselesi yaklaşık iki yüz yıllık batılılaşma ve modernleşme tarihi içerisinde önemli bir tema oluşturmaktadır. Cumhuriyet döneminde okuryazar oranını artırmaya ve okuma kültürünü yaygınlaştırmaya yönelik pek çok girişim bulunmaktadır. İlköğretim okulu açını geliştirme, Latin Harflerinin kabul edilmesi (1928), Millet Mekteplerinin kurulması, Halkevleri ve Silahlı Kuvvetlerin okuma yazma çalışmaları ve yetişkinler için okuma yazma kampanyaları (1928, 1960, 1971, 1981, 2001, 2008) bu girişimlere örnek olarak verilebilir (Yıldız, 2009:355-356). Temel eğitimi tüm çağ nüfusuna ulaştırmaya yönelik çabaların ve politikaların yanı sıra son yıllarda okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik ulusal kampanyaların arttığı görülmektedir. Bunların arasında Türkiye Okuyor Kampanyası, Şimdi Okuma Zamanı ve 100 Temel Eser listeleri gibi projeler önemli yer tutmaktadır.

Dilimizin gelişmesi ve korunması için öğrencilerimizden başlayarak toplumun tüm kesimlerinde ömür boyu okuma alışkanlığının kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenci ve gençlerin önüne, yaşlarına ve mizaçlarına uygun kitapları getirildiği ve bu eserlerin öğretmenlerin rehberliğinde okunmalarını sağlandığı takdirde, yakın gelecekte okuma alışkanlığı ve okuma zevki kazanmış, kültür birikimi zengin bir toplum hâline gelinebileceği düşünülmektedir (MEB, 2004). Bu nedenle MEB her türdeki okulda, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahip olmaları, Türkçe’yi güzel, doğru ve etkili kullanılma becerisini kazanmaları ve kelime hazinelerini zenginleştirmeleri amacıyla 100 Temel Eser listesi hazırlayarak yayımlamıştır (MEB, 2004; MEB, 2005b).

Diğer bir kampanya ise, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı himayelerinde, Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığının işbirliğiyle, diğer kamu kurum ve kuruluşlarının katılımıyla başlatılan “Türkiye Okuyor Kampanyası”dır. “Türkiye Okuyor Kampanyası” ile kitabın önemi, kitap okumanın kazançları anlatılarak, okuma alışkanlığı kazandırılması ve bu alışkanlığın geliştirilerek kitabın

gündelik hayatın bir parçası hâline getirilmesi hedeflenmektedir (Değirmenci, 2009:3). İlköğretim okullarında okutulacak 100 Temel Eser ile ilgili genelgede hafta içi belirlenecek bir günde 30 dakikalık “Okuma Saati” uygulanması (MEB, 2005b) istenmektedir. Ancak Türkiye Okuyor Kampanyası’nın da devreye girmesiyle birlikte özellikle ilköğretim okullarında her gün 20 dakikalık “Okuma Saati” uygulanması başlatılmıştır. Okuma saatlerinde bütün sınıf, öğretmen gözetiminde kitap okumaktadır. Her öğrencinin okuduğu kitabın adı, kitabın sayfa sayısı, kaç kitap okuduğuna vb. bilgiler öğretmenler tarafından belirlenerek e-okul sistemine girilmekte ve okul idaresine teslim edilmektedir. Bu sürecin ardından yine genelgede (MEB, 2004; MEB, 2005b) belirtildiği şekliyle çok okuyan öğrenciler bayrak töreninde ödüllendirilmektedir.

Son olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ‘Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı - Şimdi Okuma Zamanı’ adıyla yeni bir proje başlatılmış bulunmaktadır. MEB’e (2010) göre projenin amacı, öğrenci, öğretmen ve ailelerden başlayarak toplumun her kesimini kapsayan bilinçli bir okur kitlesi oluşturmak, okumanın bir yaşam biçimi hâline getirilmesine, okumaya temel teşkil edecek dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Projenin vizyonu ise, ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırarak onları “etkin okuyucular” hâline getirmek ve öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmek şeklinde ifade edilmektedir.

Her ne kadar okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olan süreçler ayrı başlıklar altında işlenmiş olsa da bu süreçte etkili olan paydaşların birlikte eş güdüm içinde hareket etmeleri gerekmektedir. Özellikle aile ve okulun okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olduğu bilinmektedir Yavuzer’e (2008:205) göre okuma kültürü ve okuma alışkanlığı aile ve okulda kazanılır. Bu nedenle okuma ilgisinin geliştirilebilmesi için aile, okul ve toplum çocuğa bu doğrultuda faaliyet imkanları sağlamalıdır. Çocuğa okuma alışkanlığının kazandırılmasında içsel ve dışsal süreçler dengeli bir şekilde entegre edilmelidir. Çocuk merak ettiği ve ilgi duyduğu alanlarda okumaya yöneltilirken okuduklarını arkadaşlarıyla ve aile bireyleriyle paylaşmasına imkan verilmelidir. Çocuklar okuduklarıyla ilgili canlandırmalar yapabilmeli, arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışabilmeli, okuduklarından hareketle yeni ürünler oluşturabilmeliler.

Okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıklarıyla ilgili kavramsal çerçeve incelendiğinde her alanın kendine özgü öncelikleri, teorik ve terminolojik yapısı olduğu görülmektedir. Oysa bu alanların tamamı özünde okuma becerisinin kazanılması, geliştirilmesi, sürdürülmesine yönelik bilgilerden oluşmaktadır. Daha da önemlisi bu bilgilerin temel hedefi okuma sürecinin daha iyi anlaşılabilir bir bireyin ya da çocuğun okuryazarlık kapasitesinin artırılması noktasında birleşmektedir. İşte bu noktada eğitimcilerin “Nasıl bir okur yetiştirmeliyiz?” sorusuna verecekleri cevap tüm bu alanların bütünleştirilerek okuma eğitiminde izlenmesi gereken sistematik hakkında daha sağlıklı bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Okumada bilişsel, sosyal ve motivasyonla ilgili süreçlerin önemi ortadadır. O halde yapılması gereken bu süreçlerin birini diğerine tercih etmeden bir okuma öğretimi yaklaşımı oluşturmaktır.

Son yıllarda yapılan teorik ve uygulamalı araştırmaların sonunda bazı okuma eğitimcilerinin “Nasıl bir okur yetiştirmeliyiz?” sorusuna “Kendini okumaya adanmış okur.” biçiminde cevap verdikleri görülmektedir. Okumaya adanmışlık olarak isimlendirilen yaklaşım (Guthrie ve Wigfield, 2000) araştırmanın teorik çerçevesiyle de oldukça uyumludur. Çünkü Baker ve Wigfield (1999:452) okuma motivasyonunun teorik yapısının önemli ölçüde okumaya adanmışlık modelinden etkilendiğini belirtmektedir.

2.5. Adanmışlık Nedir?

Türkçe Sözlük'te *engagement* kelimesinin, Fransızca kökenli olduğu ve *angajman* kelimesinin karşılığı olarak kullanıldığı görülmektedir. *Engagement*, isim olarak *bağlantı*, sıfat olarak da *engage*, *bağlanmış* şeklinde Türkçeye çevrilmiş bulunmaktadır (Türkçe Sözlük, 2005:98). Diğer bazı sözlükler (Redhouse, 2007:315; www.seslisözlük.com) incelendiğinde, *engage* kelimesine *kendini adanmış* anlamı verildiği görülmektedir. *Engagement* kavramının bağlılık (*involvement*), cezbolmak (*engrossed*) ve katılmak (*participant*) kelimeleriyle ilişkili olduğu (Markham, 2003:10) ancak bunlardan daha farklı bir anlama sahip olduğu düşünülmektedir.

Sözlüklerde ve literatürde bağlama göre değişen anlamlar yüklenen *engagement* kavramının kullanıldığı Türkçe tezler incelendiğinde kavramın, Ergen (2003) *engagement* (katılım), Bayraktar (2004) *engagement* (bağlanma), Arastaman (2006) *school engagement* (okula bağlılık), Öncel (2007) *job engagement* (işyeriyle bütünleşme), Dalay (2007) *work engagement* (işe cezbolma), Öner (2008) *work*

engagement (işe kapılma) ve Bal (2008) *work engagement* (işe gönülden adanma) biçiminde kullanıldığı görülmektedir.

Engagement, kelimesine yüklenen anlamlar incelendiğinde, yapılan bu araştırmanın teorik temelini oluşturan *reading engagement* kavramının *okumaya adanmışlık* şeklinde kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Ancak literatür incelendiğinde *engagement* kelimesinin farklı bağlamlarda farklı kavramların karşılığı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durum *engagement* kelimesinin yer aldığı kelime gruplarında ve cümlelerdeki kavramsal karşılığının dikkate alınarak kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle *engagement* kelimesinin karşılığı olarak *adanmışlığın* yanı sıra *bağlılık*, *katılım*, *kendini verme* ve *kendini adama* kelimeleri de kullanılmıştır. Böylece orijinal metinlerde verilmek istenen mesajların daha anlaşılır olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Adanmışlığın çok boyutlu bir nitelik olduğu, *davranışsal adanmışlığın*; akademik öğrenme görevlerini aktif olarak yerine getirmeyi, *bilişsel adanmışlığın*; derinlemesine öğrenmek için yüksek düzeyli stratejiler kullanmayı ve *duygusal adanmışlığın*; öğrenmeyle ilgili görevlerden zevk alarak öğrenmeye istekli olmayı, içerdiği ileri sürülmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

2.5.1. Okumaya Adanmışlık

Adanmışlığı okuma açısından inceleyen araştırmacılar adanmışlığın farklı anlamlarına dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi metne dikkat etmeyi, anlama yoğunlaşmayı ve bilişsel çabayı sürdürmeyi içeren *işe odaklanmadır* (Dolezal ve diğ., 2003). Adanmışlığın ikinci anlamında *duyuşsal* özelliklere vurgu yapılmaktadır. Okurun metinle etkileşim sürecinde coşkulu olmasını, zevk almasını ve bu süreçten hoşlanmasını içermektedir. (Furrer ve Skinner, 2003). Adanmışlığın üçüncü anlamında *okurun bilişsel nitelikleri* üzerinde durulmaktadır. Adanmışlığın bu anlamında, kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesi için okuma sürecinde soru sorma ve anlamayı izleme gibi stratejileri kullanmayı kolaylaştıran zihinsel süreçler vurgulanmaktadır (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988). Adanmışlığın dördüncü anlamı ise *etkinlik* temellidir. Öğrencinin okulda ya da okul dışında okuma etkinliklerine katılımı ve okuma miktarıyla ilgilidir (Guthrie, Schafer ve Huang, 2001; Kirsch ve diğ., 2002).

Okuma Gelişiminde Adanmışlık Modeli'ne (Guthrie ve Wigfield, 2000) göre *okumaya adanmışlık*; okuduğunu anlama sürecinde motivasyon süreçlerinin ve bilişsel

stratejilerin bir arada kullanılmasıdır. Bu görüşe göre, okumaya adanmışlığı yüksek olan okuyucular hem okumaya içsel olarak motive olmuştur hem de okuma sürecinde daha fazla strateji kullanırlar. Okumaya adanmışlığı düşük olan okuyucular daha az motive olmuştur ve metni anlamak için daha az strateji kullanırlar. Kısacası okumaya adanmışlığı yüksek olan okurlar, okuma sürecinde kendilerini etkileyen bilişsel ve dilsel süreçlerin farkındadır. Adanmışlığın bilişsel yönü, metnin içeriğini anlamak için strateji seçmeyi ve bağlama göre karar verme becerisine sahip etkili okuyucuyu işaret etmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:403-404).

Kendini okumaya adanmak zaman içinde meydana gelir, değişik durumlarda kendini gösterir ve anlamlı öğrenme ile sonuçlanır. Kendini okumaya adayan öğrenciler anlamak için okumaya karardır. Anlam üzerine yoğunlaşırlar ve ilgilerinin dağılmasına engel olurlar. Kendini izleme veya çıkarım yapma gibi stratejileri sorunsuzca kullanırlar. Bu okuyucular, diğer öğrenciler ile fikir ve yorum alışverişi yaparlar. Bilgi edinmek ve zevk için okumaya içsel motivasyonu bulunan bu tür öğrencilere *adanmış okur* (engaged reader) denir (Guthrie, 2001).

Okumaya adanmışlık, okuma sürecinde okuyucunun stratejik olmasını da gerektirmektedir. Bir öğrencinin çok sık okuyor olması onun stratejik bir okuma yaptığı anlamına gelmeyebilir. Stratejik okuma, metindeki yeni bilgi ve deneyimlerin kazanılmasında üst düzey zihinsel süreçlerin kullanılmasıdır. Okumaya adanmış öğrenci aynı zamanda sosyal olarak da çevresiyle etkileşim içindedir. Sonuç olarak okumaya adanmış öğrencilerin; okumaya yönelik içsel motivasyonlarının yüksek olduğu, okuma sürecinde bilişsel becerileri kullandıkları ve çevreyle etkileşim içinde oldukları gözlemlenmektedir (Guthrie, 2004:4). Öğrencilerin okuma becerileri ve yeterlikleri arttıkça okumaya ayırdığı zaman da artar. Yani öğrencinin okuma yeterliliği arttıkça motivasyonu artar motivasyonu arttıkça da öğrenci daha çok okur. Bu durum motivasyonun okuma başarısı ile okuma sıklığı arasındaki bağ olduğunu göstermektedir (Guthrie ve diğ., 1999). Bu perspektiften bakıldığında motivasyon, okumaya adanmışlık sürecine en fazla katkı sağlayan değişkendir (Guthrie ve Wigfield, 2000:405). Okumaya adanmışlığın odaklandığı nokta, hangi motivasyon kaynaklarının adanmışlığın üzerinde etkili olduğudur. (Guthrie ve Wigfield, 2000:403).

Okumaya adanmışlığa motivasyon açısından bakan araştırmacılar olduğu gibi daha çok anlama açısından bakanlar da bulunmaktadır. Motivasyon açısından bakanlara (Oldfather ve Dahl, 1994; Turner, 1995) göre adanmışlığın temelini okumaya yönelik

içsel motivasyon ve okumadan hoşlanma oluşturmaktadır. Anlama açısından bakan Cambourne'ye (1995) göre adanmışlık, öğrenme sorumluluğuna sahip olarak, belirlenen amaç doğrultusunda anlama odaklanarak okumayı içermektedir. Guthrie ve diğ. (1996) göre adanmışlık bilişsel, sosyal ve motivasyonel boyutların bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Kendini okumaya adanmış okurlar sınıfta ya da başka bir yerde kişisel arzu, istek ve amaçlarına ulaşmak için okurlar, okuma stratejilerini ve bilgilerini koordineli bir şekilde kullanırlar, okuduklarını akranları ve çevresiyle paylaşırlar.

PISA'da okumaya adanmışlık, okumaya yönelik ilgi ve tutumun yüksek olması, farklı materyalleri ve zevk almak için okumaya ayrılan zaman olarak ifade edilmektedir (Kirsch ve diğ., 2002:106). Bu tanımdan yola çıkılarak oluşturulan adanmışlık indeksi, öğrencilerin ne tür materyalleri hangi sıklıkla okuduklarına yönelik soruların yanı sıra öğrencilerin okuma ilgisi ve tutumuna yönelik sorulardan hareketle hazırlandığı görülmektedir. Brozo, Shiel ve Topping' e (2007:307) göre, PISA'da öğrencilerin her bir bileşene verdikleri yanıtlar bir adanmışlık indeksi oluşturacak şekilde bir araya getirilmiştir. Adanmışlığın, okuma başarısının önemli bir değişkeni olduğu bulunmuştur

Kendini okumaya adanmış öğrencilerin iki temel özelliğinden bahsedilmektedir (Guthrie, 2004:4): Birincisi bu öğrenciler okumaya eğilimli ve yönelimlidirler; ikincisi okurken zihinsel süreçleri kullanmayı gerektiren bilişsel stratejileri kullanmaktadır. Okumaya adanmışlık, herhangi bir ödevi tamamlamak için çok çalışmanın aksine metinde verilen bilgiyi öğrenmek için strateji kullanmayı ve derinlemesine düşünmeyi içermektedir. Guthrie'ye göre adanmışlık, okumaya odaklanma ve okuma sıklığı ile ilgilidir..Ancak burada davranışlardan çok çocuğu okumaya yönelten nedenlere dikkat etmek gerekmektedir. Öğrencinin ödül almak, hediye almak ya da not almak gibi dışsal nedenlerden dolayı okuması okumaya adanmışlığın gerçekleşmesi için yeterli değildir. Bunun aksine öğrencinin ilgi duyması, merak etmesi ve okumayı arzulaması gibi içsel motivasyonlarla okuması başarısı üzerinde dışsal motivasyondan çok daha etkilidir.

2.5.2. Kendini Okumaya Adanmış ve Adamamış Öğrencilerin Özellikleri

Guthrie'ye (2004:1) göre kendini okumaya adanmış öğrenciler görünüş, davranış, düşünce ve kişilerarası etkileşim bakımından kendini okumaya adamamış öğrencilerden oldukça farklı görünürler. Öğretmenler bu öğrencileri bilirler. Okumaya adanmış bir okur olmak, hem öğrenen hem de sosyal bir birey olarak çocuğun pek çok özelliğe sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu çocukların en önemli özelliği;

okuryazarlığa değer vermeleri ve okuma yazma yoluyla öğrenmeye çok istekli olmalarıdır. Bu istek öğrencileri metinde bulunan bilgileri öğrenmek için farklı stratejiler kullanmaya yönlendirmektedir. Okumaya adanmış okurlar; kendilerini mutluluğa ve anlamaya götüren bir yol olarak okuryazarlığı, hem sınıfta hem de toplumsal yaşamda kullanarak sosyal ilişkilere katılırlar. Ancak bütün çocukların kendilerini okumaya adanmadıkları bilinmektedir. Günümüzde okullara yöneltilebilecek en önemli eleştiri, öğrencilerin okuryazarlığa mesafeli durmalarıdır. Öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik bu mesafeli duruşları; onların kelime bilgilerini olumsuz etkileyerek okudukları konunun özünü kavramalarını engellemekte, okuduğunu anlama düzeylerini oldukça düşürmektedir. Guthrie (2004:2-3) okumaya adanmış ve adanmamış iki öğrenci profilini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Orhun, kitap okumayı seven ve sürekli kitap okuyan bir dördüncü sınıf öğrencisidir. Orhun kitap okurken gözlemlendiğinde, okuduğu kitaptan ya da metinden anlam kurmaya niyetli olduğu anlaşılmaktadır. Orhun okumaya yoğunlaştığında arkadaşlarıyla konuşmak, kalemi açmak ya da sınıftan çıkmak gibi dikkatinin dağılmasına neden olacak etkinliklerden uzak durur. Kompozisyon yazması gerektiğinde, okuduklarından öğrendikleriyle kendi bilgilerini birleştirir. Kitabı her zaman elindedir. Her gün evde kendi isteğiyle, özellikle yatmadan önce yaklaşık 30 dakika kitap okur. Aktif bir okuyucu olarak öğretmen gözetiminde (derslerde) ya da kendi isteği doğrultusunda günde yaklaşık iki saat kitap okuması okuduğunu anlama başarısını da artırmaktadır.

Orhun, hangi nedenle (eğlenmek ya da öğrenmek) okursa okusun okudukları hakkında düşünür. Anlama sürecini izler ve gerekirse okuduklarını anlamak için kendine sorular sorar. Okuduğu metin hakkında konuşmaktan hoşlanır, okuduklarındaki ana fikirleri ve detayları hatırlar. Sürüngenler ya da futbol gibi okumaktan hoşlandığı konuları vardır. Ayrıca dördüncü sınıf fen bilgisi müfredatında yer alan ünitelerle(vücudumuz, gezegenimiz vb.) ilgili hazırlık yapmak, bilgi edinmek ve kendini geliştirmek için okur. Bilgi verici metinlerden öğrendiklerini ve okuduğu hikâyeler hakkındaki düşüncelerini tartışmaktan hoşlanır. Okuduklarından hareketle bakış açısını geliştirmeye çalışır

Mehmet ise kendini okumaya adanmış bir dördüncü sınıf öğrencisidir. Mehmet sınıfında gözlemlendiğinde; oturduğu, konuştuğu ya da kalemiyle oynadığı görülecektir. Bilişsel olarak yetersiz olmamasına rağmen okuma ve yazmayla ilgili etkinliklere katılmaktan kaçınır. Hiçbir zaman okumaya istekli değildir. Ancak öğretmen kendisini uyardığında ve ısrarcı olduğunda mecburiyetten okur. Okuduğu metni anlayıp anlamadığını genellikle bilmez. Bir sayfayı okumayı bitirdiğinde kendisine okuduklarıyla ilgili soru sorulursa; “Ben yalnızca okudum, bilmiyorum.” diyerek durumu geçiştirir. Soruyu cevaplamak için metni tekrar okumaya yönlendirilirse, zihinsel olarak yetersiz olmadığını gösterir ve kabul edilebilir sonuçlara ulaşmayı başarır..

Mehmet grup tartışmalarında her zaman az konuşur. Okuduğu metin ile ilgili başkalarıyla paylaşabilecek düzeyde bilgiyi hatırlayamaz. Okuduğu hikâyenin temel yapısını oluşturan gerçekler hakkında hatırladıkları oldukça sınırlıdır. Kitaplığında çok fazla kitabı yoktur. Evde çok sık kitap okumaz. Herhangi bir konuyu merak ettiği ya da derslerle ilgili yeni bilgiler öğrenmeyi istediği için kitap okumaz. Ancak öğretmenin yönlendirmesiyle ve rehberliğinde kitap okur. Zihinsel yetersizliği olmadığından özürlü olarak nitelendirilemez ancak okumaya kendini vermediği ve yazmaktan hoşlanmadığı kolaylıkla söylenebilir.

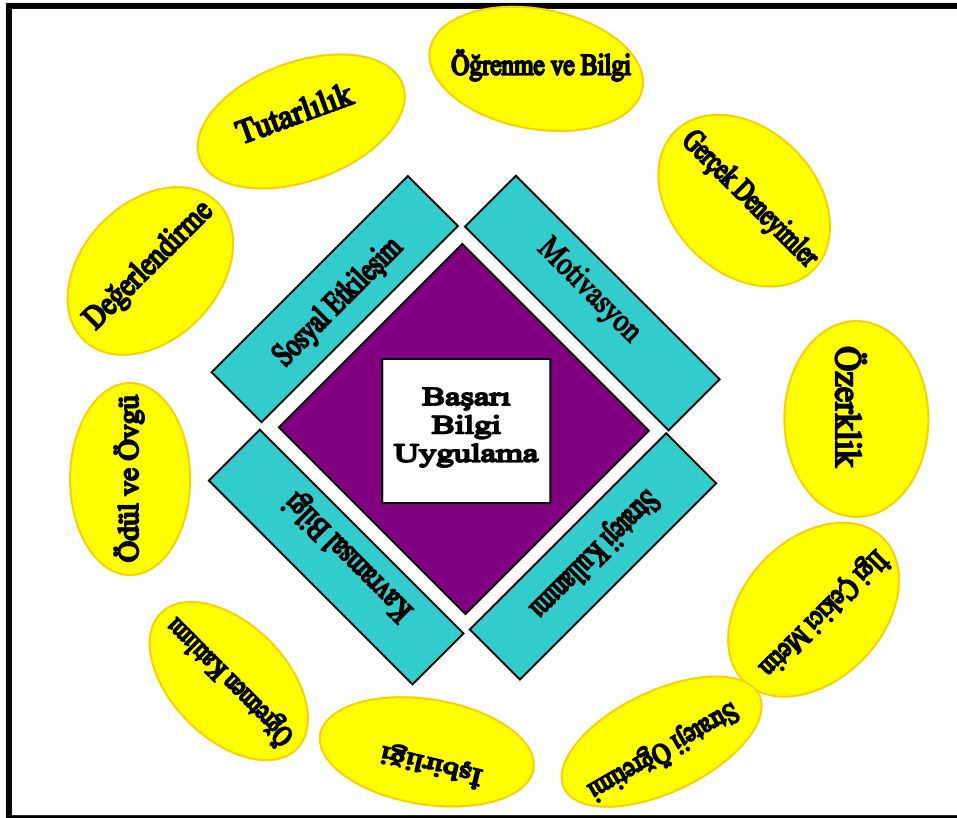
Okumaya adanmışlık bilgi temelli, stratejik, içsel motivasyonu ve sosyal sorumluluğu içermektedir. Öğretmenler, okumaya kendini adanmış öğrenci yetiştirmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004).

2.5.3. Okumaya Adanmışlık İçin Gerekli Öğretim Ortamları

Okumaya adanmışlığın ve okuma becerilerinin gelişmesi öğretim süreciyle yakından ilgilidir. Okumaya Adanmışlık Teorisi'nin öğretim sürecini oluşturan ortamın temel ilkeleri, Şekil 4'te gösterilmektedir. Öğretim ilkelerine ilişkin deneysel veya teorik verilerin yazımında okumaya adanmışlıkla ilgili temel kaynaklardan (Guthrie, 2004; Guthrie ve Wigfield, 2000; Guthrie, 2001; Guthrie ve Cox, 2001; Guthrie ve diğ., 1998) yararlanılmıştır.

Guthrie ve Wigfield (2000), tarafından önerilen model, okuma eğitimine özgü bir modeldir. Şeklin en merkezinde bulunan karede başarı, bilgi ve okuma etkinlikleri yer

almaktadır. Okumaya adanmışlık başarı, bilgi ve okuma etkinlikleri gibi okuma sonuçları üzerinde etkilidir. *Başarı* standart test puanlarını, öğretmenin verdiği notları ve performans değerlendirme sonuçlarını ifade etmektedir. *Bilgi* standart ölçümler veya portfolyolar aracılığıyla kazanılan bilgileri ifade etmektedir. *Okuma etkinlikleri/uygulamalar* bağımsız okuma miktarını, okumaya yönelik tutum ve inançları içermektedir. Ancak adanmışlık ve okuma sonuçları arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu da düşünülmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:417). Yani öğrencinin okumaya adanmışlık düzeyi arttıkça başarısında, bilgisinde ve okuma miktarında artma olabileceği gibi okuma sonuçlarındaki bu gelişmeler öğrencinin okumaya adanmışlık düzeyini de artırabilir. Guthrie ve Wigfield'den, (2000) uyarlanan modelin görsel sunumu Şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4. Okuduğunu Anlamada Adanmışlık Modeli

Okuma sonuçlarına (başarı, bilgi, uygulama/etkinlik) ulaşmayı sağlayan dört temel yapı motivasyon, strateji kullanımı, kavramsal bilgi ve sosyal etkileşimdir. Bunlardan *motivasyon* amaçlar, içsel ve dışsal motivasyon, öz-yeterlik ve sosyal motivasyon olmak üzere çok yönlü olarak ele alınmaktadır. Motivasyonla ilgili yapılar okuru okuyacağı kitabı seçmeye ve okuduğunu anlamak için strateji kullanmaya

yöneltmektedir. *Strateji* okurun okuma sürecindeki inançlarını ve anlamı yapılandırmasında, kendini izlemesinde ve anlam kurmasında kullandığı çok yönlü bilişsel süreçlerdir. *Kavramsal bilgi* bilgi edinmek için okumayı ifade etmektedir. *Sosyal etkileşim* diğer öğrencilerle veya öğretmenle işbirliği içinde gerçekleştirilmeye çalışılan sosyal amaçlara yönelik işbirliği etkinliklerini ifade etmektedir.

2.5.4. Öğretim Süreci

Okumaya Adanmışlık Modeli, okumaya adanmışlığı ve okuma motivasyonunu hangi öğretimsel süreçlerin geliştirdiği ile ilgilidir (Guthrie ve Wigfield, 2000:403). Şekil 1’de sunulan öğretimsel döngünün sınıfta uygulanması, okumaya adanmışlığı ve motivasyonu artırmaktadır. Okumaya adanmışlığı artırmak isteyen öğretmen, öğrenme sürecinde bu ilkelere önem vermelidir (Guthrie, 2001): Öğrencilerin okuma adanmışlığının artırılması için gereken öğretim tasarımı belirli bir plan ve sistematik içerinde gerçekleştirilmelidir. Aksi halde adanmışlık modelinin öngördüğü kazanımlara ulaşılması mümkün olmayacaktır. Öğretim sürecinin öğeleri ve içeriği aşağıda açıklanmaktadır.

2.5.4.1. Öğrenme ve Bilgi Amaçları

Öğrenme ve bilgi amaçları bazı kaynaklarda (Guthrie, 2001; Guthrie ve Knowles, 2001:151) *kavramsal tema* ya da *kavramsal yönelim* olarak da ifade edilmektedir. Öğrenme amaçları öğretimin dil, tarih ve fen gibi derslerle ilgili beceri, strateji ve içeriklerin bütünleştirildiği disiplinlerarası tema biçiminde organize edilmesidir. Bu amaçlar, öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için öğretmen ve öğrenciler tarafından birlikte geliştirilmektedir (Knowles, 2001:151). Amaçlar öğrenmeye ve performansa yönelik olarak iki temel kategoride düşünülmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:409). Ancak öğretimin kavramsal temalara göre düzenlendiği sınıf ortamlarının öğrencinin öğrenmeye dönük amaçlara odaklanmasını sağladığı (Knowles, 2001:151) ve uzmanlaşmaya yönelttiği bilinmektedir.

Roeser, Midgley ve Urdan’a (1996) göre, öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönlendirilmeleri özyeterlik algılarını güçlendirmektedir. Öğrenciler, konuyu öğrenmelerinin doğru cevap vermelerinden daha önemli olduğu şeklinde yönlendirilirse kapasitelerine daha fazla güvenerek daha iyi çalışmaktadırlar. Öğrenmeye odaklanmış öğrenciler stratejileri etkili kullanarak, önceki deneyimleriyle yeni bilgileri birleştirerek öğrenme sürecine gönülden adanırlar. Performansa

odaklanmış öğrenciler ise başarılarını ve becerilerini başkalarına göstermeyi amaçladıklarından (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988) öğrenme sürecine kendilerini tam olarak vermezler/odaklanmazlar (kendilerini öğrenmeye yeterince adanmazlar).

Okumada öğrenmeye yönelik amaçlara odaklanma, ilgiyi geliştirerek öğrencinin metni derinlemesine anlama konusundaki istekliliğini performansa dönük amaçlardan ve benmerkezli (egooriented) hedeflerden daha fazla geliştirmektedir (Benware ve Deci, 1984). Öğrenme ve bilgi amaçlarının faydalarından biri öğrencilere anlamayı öğretmek için doğal bir ortam sağlamasıdır. Öğrenme yönelimi motivasyona katkı sağlamasına rağmen (Elliot, 1999; Midgley ve diğ., 1998) öğrencilerin içeriğe odaklanmaya ihtiyaçları vardır. Öğrenciler kavramlar ve kavramları açıklanma ilkeleri arasındaki ilişkiyi kazandıklarında içeriğe olan ilgileri artar (Alexander, Jetton, ve Kulikowich, 1996).

Öğrenme ve bilgi amaçlarının diğer bir katkısı da öğrenci özerkliğini destekleyici sınıf ortamının oluşmasına katkı sağlamasıdır. Öğrenmeye ve bilgi edinmeye yönelik olan bu süreç öğrencileri yeni konulara ve değişik kaynaklara yönlendirmede öğretmenlere önemli imkanlar sağlar. Böylece desteklenen özerklik öğrencileri motive eder. Öğretim sürecinde yalnızca ders kitaplarına ve ders kitaplarındaki soruların cevaplanmasına yönelik etkinliklere odaklanılırsa öğrenme istenen düzeyde gerçekleşmez (Guthrie, 2001).

2.5.4.2. Gerçek Yaşam Deneyimleri

Öğrenenlerin kişisel deneyimleriyle akademik müfredat arasındaki ilişki kurulmalıdır. Gerçek yaşam deneyimleri metinden öğrenmeye ve okumaya motive edebilen ilginç etkinliklerdir (Brophy, 1998; Csikszentmihalyi, 1991). Eğer öğrenciler tarihsel bir metni öğrenirken canlandırma yaparlarsa bu durum onları metni okumaya karşı içsel olarak motive eder (Guthrie ve Wigfield, 2000:420). Okuma eğitiminin anlamlı kişisel projelerle ve ilgi çeken etkinliklerle desteklenmesinin okuma motivasyonunu artırdığı ve öğrenme sürecine yönelik içsel motivasyonu geliştirdiği belirtilmektedir (Nolen ve Nichols, 1994; Pressley, Rankin ve Yokoi, 1996; Spitek, 1996).

Gerçek yaşam deneyimleri, öğrencilerin merak duygusunu ve dikkatini artırarak içsel motivasyonu geliştirmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:421). Örneğin sosyal bilgiler dersinde bölgelerimiz işlenirken öğrencilerin peştamal ve puşi gibi yöresel

kıyafetlerin orijinallerini görmeleri ya da fen dersi için bir kelebeği gözlemlenmeleri öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve merak duygularını geliştirecektir. Gerçek yaşam deneyimleriyle desteklenen öğretim sürecinin öğrencileri metni derinlemesine okumaya yönlendirerek okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı belirtilmektedir (Anderson, 1998).

2.5.4.3. Özerkliğin Desteklenmesi

Özerkliğin desteklenmesi, öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesi için alternatif etkinlikler tercih edebilmelerinde öğrencilere rehberlik edilmesidir. Öğrenciye tercih şansının verilmesi okuma öğretmenlerinin en çok kullandığı etkinliklerdir (Baumann, Hoffman, Moon ve Duffy-Hexter, 1998). Öğretmenlerin genel motivasyona ve okuma motivasyonuna yönelik inançlarının incelendiği araştırmalarda (Nolen ve Nichols, 1994; Sweet, Guthrie ve Ng, 1998) öğrencilerin bağımsızlıklarının geliştirilmesi için onlara tercih imkanının verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Guthrie ve Wigfield'e (2000:411) göre öğrencilere katılmak istedikleri etkinliklerde, okumak istedikleri kitabı belirlemelerinde, değişik etkinliklere katılmalarında ve sesli ya da sessiz okuma yapmaları konularında istediklerini seçme şansının verilmesi öğrenciyi motive etmektedir. Tercih etme ya da seçme öğrencinin kontrolünde olduğundan motivasyonu artırmaktadır. Bu durum öğrencileri kendilerinden daha güçlü olanlar tarafından yönetilme ya da yönlendirilme duygusundan uzaklaştırarak çevreleri ile daha etkili iletişime geçmelerine neden olmaktadır. Okuma öğretiminde öğrencinin kendini yönlendirme (self-direction) becerilerinin geliştirilmesi için iyi tasarlanmış etkinliklerle öğrencilere tercih etme fırsatının verilmesi gerekmektedir

Özerkliğin desteklenmesinin içsel motivasyonu geliştirdiğine yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır (Cordova ve Lepper, 1996; Deci ve diğ., 1991). Öğrencilere öğrenme sürecine ve öğretimsel kararlara katılma konusunda seçme şansı verildiğinde öğrencilerin öğrenmeye ve sınıf etkinliklerine katılma konusunda içsel olarak motive oldukları görülmüştür (Deci ve diğ., 1981). Özellikle okumada özerkliği destekleyici sınıf ortamının okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamayı artırdığı belirtilmektedir (Grolnick ve Ryan, 1987). Okumada adanmışlığın geliştirilmesi için özerkliği destekleyici etkinliklerin zamana yayılarak sürekli sunulması gerekmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:412).

Özerklik ve motivasyonun karşılıklı olarak birbirini etkilediği görülmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine yeterince tercih etme şansı vereceğine inandıklarında öğrenme çabalarında artma olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluklarında artma olduğunu gördüklerinde yaratıcı okuma etkinlikleriyle ve öğrencilerin sorumluluklarını artıran ödüllerle öğrencilerin kendilerine güvenlerinin gelişmesine ve kendi kendilerine öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993).

2.5.4.4. Öğretimde İlgi Çeken Metinler

Pek çok eğitimci, ebeveyn ve yönetici ilgi çeken metinlerin öğrencileri motive ettiğini düşünmektedir. Bu düşüncenin mantığı merak uyandırıcı ve hoşlandıkları konularda okumanın öğrencilerinin dikkatlerini, çabalarını ve öğrenme isteklerini artıracığına dayanmaktadır. İlgi çekici metin, metnin konusunun okurun ilgisine ve bilişsel yeterliliğine uygun olmasıyla yakından ilgilidir. Kişisel olarak bir anlam ifade eden ve anlaşılması kolay bir kitap “ilgi çekici” olarak nitelendirilebilir (Scraw, Bruning ve Svoboda, 1995). İlgi çekici metinlerin öğrenme ortamına taşınmasının en önemli faydası, öğrencilerin ilgilerini çeken metinleri okumaya ilgilerini çekmeyen metinlerden daha çok zaman ayırmalarıdır. Ayrıca ilgilerini çeken metinlerle ilişkili ön bilgilerinin fazlalığı, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini de artırmaktadır (Schiefele, 1996). Sınıfta öğrencilerin ilgilerini çeken metinlerin çokluğu, okuma eğitiminde öğretmenlerin öğrencileri motive etmelerini kolaylaştırmaktadır. Sınıf kitaplıklarının farklı türde metinler bakımından zenginliği ile öğrencilerin okuma başarıları arasında yüksek ilişki olduğu belirtilmektedir (Elley, 1992).

Kitapların öğrencinin okuma düzeyine uygun olması şartıyla, ilgi çekici metinlerin öğrencilerin kelime tanıma becerilerini ve okuma akıcılıklarını da artırdığı belirtilmektedir (Cunningham ve Stanovic, 1997). İlgi ekici metinleri okuma fırsatı sunulan öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanın arttığı gözlenmiştir (Morrow, 1992).

2.5.4.5. Strateji Öğretimi

Strateji öğretimi, metinden öğrenmeyi gerçekleştirecek yöntemleri içermektedir. Okuma eğitiminde strateji öğretimi doğrudan olabileceği gibi örtük olarak da öğretilir. Okuma ve yazmada stratejilerin öğrenilmesi ve kullanılması kolay olmadığından strateji öğretimine uzun zaman ayrılması gerektiği belirtilmektedir (Gaskins ve Elliot, 1991). Öğrenciler içeriği öğrenme konusunda hangi stratejinin daha

kullanışlı olduğunu bilmeli (Bereiter ve Scardamalia, 1989) ve öğrendikleri stratejiler de sıklıkla kullanılmalıdır. Guthrie ve diğ. (1996) tarafından yürütülen araştırmada, içsel motivasyonu artan öğrencilerin okumada strateji kullanımlarının da arttığı; içsel motivasyonu değişmeyen ya da azalan öğrencilerin ise okumada strateji kullanımlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Stratejilerin ön bilgileri kullanmayı (Anderson ve Pearson, 1984), bilgiye ulaşmayı (Guthrie ve diğ.,1996), bilgi verici metinleri anlamayı (Dole, Duffy, Rohler ve Pearson, 1991) ve kendini izlemeyi (Baker ve Brown, 1984; Zimmerman, 1989) geliştirdiği belirtilmektedir. Strateji öğretimi sürecinde küçük grup tartışmaları, akran desteği ve bireysel dönütlerle öğrenciler desteklenmelidir. Okuma stratejilerinin öğretiminin okuma öz yeterliliğini artırdığı belirtilmektedir (Schunk ve Zimmerman, 1997).

2.5.4.6. İşbirliği

İşbirliği, metinden öğrenilen bilginin yapılandırılmasında öğrenciler arasında etkili olan sosyal etkileşimi (Hootstein, 1995; Zahorik, 1996) ve aktif öğrenme sürecinin devam etmesini (Nolen ve Nichols, 1994) ifade etmektedir. Öğretmenler işbirliğinin öğrencilerin bağımsız olarak okuma eğilimlerini artırdığını düşünmektedir (Morrow, 1996). Öğrencilerin okumaya ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu sınıfta algıladıkları sosyal destekle yakından ilgilidir. Öğrenciler öğretmenleri tarafından önemsendiklerinde ve kendilerini sınıfa ait hissettiklerinde (Wentzel, 1997) okumaya yönelik motivasyonları artmaktadır.

Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin içsel okuma motivasyonları ve okuma öz yeterlikleri arasındaki yüksek ilişki öğrencilerin yardımseverlik amaçlarıyla uyumlu bulunmuştur. Yardımsever öğrenciler arkadaşlarının sınıfın ya da grubun beklentilerine yönelik sosyal normları karşılamalarına gönüllü olarak destek olmaktadır (Wentzel, 1996). Öğrenci sınıfın sosyal yapısında kendisinin tanındığını, kabul edildiğini ve önemsendiğini düşünürse okumaya, yazmaya ve kendini ifade etmeye yönelik motivasyonu artar. İşbirliği sayesinde öğrenciler tarafından algılanan sosyal desteğin artması öğrencilerin motivasyonu artırmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000:414).

2.5.4.7. Övgü ve Ödüller

Öğrencinin gayretini ve dikkatini artırmada en sık kullanılan strateji övgü ve ödüllerdir. Bilgi verici övgülerin öğrencilerin başarılarını artırdığı ve yaptıklarıyla gurur

duymalarını sağladığı belirtilmektedir. Brophy (1981) ödüllerin etkililiği üzerine yaptığı literatür taramasında etkili ödüllerin; çabaya ve başarıya bağlı olarak, başarının özel bir yanını vurgulamak için, doğal bir biçimde, öğrenciyi çalışması üzerinde daha iyi deneyim kazanmaya yöneltecek şekilde verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Wlodkowsky (1985) ödüllerin içten, özel, yeterli ve uygun olması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin etkili ödülleri her zaman işe yaramayabilir. Öğrenci ödülün gerçek amacına uygun olmadığını ve kendisine bir nesne gibi davranıldığını hissederse motivasyonu azalabilir (Flink ve diğ., 1992). Ödül içtenlikle ve bir başarının takdir edilmesi şeklinde verildiğinde öğrencinin öz yeterlik algısı ve motivasyonu artmaktadır. Özellikle yeni öğretmenlerin temel motivasyon stratejisi olarak ödül ve cezayı kullandıkları bilinmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:414). Newby'ye (1991) göre, birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etmek için ayırdıkları zamanın %75'i ödül ve ceza stratejilerinden ibarettir. Motivasyonla ilgili desteğin diğer ilkelerinin mesleki gelişim ve deneyimle birlikte öğretmenler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir.

Öğrenciye verilen ödüllerin kitap okumayı ve okuma kitaplarıyla ilgili etkinliklere ayrılan zamanı artırdığı belirtilmektedir. Ayrıca okumayı özendirici programların ilköğretimde oldukça yaygın olduğu görülmektedir (Gambrell ve Marniak, 1997). Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilerin okuma becerisini yeterli düzeyde kazanmalarında etkili olan okuma öz yeterliliğini artıran deneyimler (Chapman ve Turner, 1997) gelecekteki okuma başarısını da olumlu etkilemektedir.

Ödüller, övgüler, notlar ve yıldızlar oldukça basit yöntemlerdir ve öğrencinin okuma motivasyonunun artırılması sorununu çözememektedir. Ödüller öğrencilerin belirli etkinliklere katılımlarında kısa dönemli bir dikkat artışı sağlamaktadır. Ancak öğrencilerin sürekli dışsal ödüllerle ilgili deneyimler yaşamaları, dışsal motivasyonlarını artırarak öğrenmeye değil sonuca (performansa) dönük amaçlara odaklanmalarına neden olmaktadır (Flink ve diğ., 1992). Öğrencinin yüksek not almaya, doğru cevap vermeye, görevi tamamlamaya verdiği önem arttıkça yeni okuma becerileri kazanması, okumadan hoşlanması, okuduğunu anlaması ve öğrenme düzeyi azalmaktadır (Maehr ve Midgley, 1996).

Dışsal yönelimin ve performansa odaklanmanın bazı sonuçları bulunmaktadır. Performansa (sonuca) yönelik amaçlara odaklanan öğrenciler okuduklarını anlamak için ezberleme ve tahmin etme gibi yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanmaktadır. Okumayla ilgili kendilerini zorlayıcı etkinliklerden çabuk sıkılmaktadır. Bu öğrenciler okuma sürecine kendilerini bilişsel olarak tam vermedikleri gibi en az gayretle sonuca (performansa) ulaşmayı hedeflemektedir (Meece ve Holt, 1993). Bu tür motivasyonlar uzun dönemli okumaya adanmışlığın oluşmasına ve okumanın bir yaşam biçimine dönüşmesine yeterli olmamaktadır.

2.5.4.8. Değerlendirme

Öğretimsel amaçlarla örtüşmeyen değerlendirme yaklaşımları öğrencinin motivasyonunu, bilgi kazanımını ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Değerlendirme etkinlikleri objektif ve standardize edilmiş olmanın yanı sıra öğrenci merkezli ve portfolyo gibi kişiye özgü olmalıdır. Standart değerlendirme etkinliklerinin yürütülmesi, puanlanması ve rapor edilmesi kolay olmakla birlikte öğrencinin kendisini, motivasyonunu ve okuma pratiklerini değerlendirmek bakımından yetersizdir. Bireyselleştirilmiş değerlendirme etkinliklerinde ise öğrencinin motivasyonunun desteklenmesi daha kolay olmasına rağmen bu tür değerlendirmelerin yürütülmesi ve rapor edilmesi daha zordur. Öğrencinin eğitimsel ihtiyaçlarının ve okulun beklentilerinin karşılanması bakımından bu iki yaklaşımın birlikte kullanılmasının en uygun yöntem olduğu düşünülmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:415).

Öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımları oldukça önemlidir ve gereklidir. Öğrencilere düşünmeleri, planlamaları, yazmaları ve yazdıklarını düzenlemeleri için gerekli zaman verilmelidir (Oldfather ve McLaughlin, 1993). Farklı tür ve konularda yazma biraz zaman alan ancak öğrencinin motivasyonu artıran etkinliklerdir (Turner, 1995). Öğrenciler kendilerini ifade etme konusunda desteklenir ve cesaretlendirilirse bilgiyi öğrenmelerinde, yeni bilgi üretmelerinde ve öğrenmek için strateji kullanmalarında ilerleme olmaktadır (Belenky ve diğ., 1986; McCombs ve Whistler, 1997).

Öğrencinin okumaya yönelik ilgisini ve dikkatini artırmaya odaklanan öğretmenler yalnızca becerilere ve sonuca odaklanmak yerine öğrencinin çabasını ve ilerlemesini değerlendirmelidir (Spitek, 1996). Öğrenciler gayret ettiklerinde başarabileceklerine inandırılmalıdır (Nolen ve Nichol, 1994). Sınıf portfolyoları ve

proje temelli etkinlikler (Afflerbach, 1996) öğrencinin süreç içerisindeki ilerlemesini anlamlı etkinlikler aracılığıyla değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu etkinlikler öğrenciye ilerlemesi hakkında geri bildirim sağlayarak öğrencinin öz yeterliliğin artmasına (Schunk ve Zimmerman, 1997) ve öğrenciye kendi kapasitesini geliştirme imkanı vererek içsel motivasyonun oluşmasına neden olmaktadır (Deci ve diğ., 1991).

2.5.4.9. Öğretmen İlgisi

Öğretmen ilgisi öğrencilerin etkinliklere aktif katılımının nasıl teşvik edileceğine yönelik eğitimsel ilkeleri, öğrencilerin ilerlemesine ve öğrenmesine öğretmen duyarlılığını ifade etmektedir (Skinner, Wellborn ve Connel, 1990). İlgili öğretmenler öğrencilerin bireysel özelliklerini bilir ve her öğrencinin öğrenmesi için özen gösterir. Öğrencilerin öğrenme düzeyini ve çabasını artırma için gerçekçi ve pozitif amaçlar oluşturur. Skinner ve Belmont (1993) öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerinin ilerlemeleriyle ilgilendiklerini düşündüklerinde ve öğrencilere öğrenme sürecini kontrol edebilecekleri özerklik desteği sağlandığında öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılarak, öğrenmeye istekli ve mutlu olduklarını; sınıfa olan bağlılıklarının arttığını belirtmektedir. Öğretmen ilgisinin başarı üzerinde doğrudan bir etkisinin olup olmadığı konusunda kesin bir sonuç bulunmamaktadır. Ancak öğretmen ilgisinin öğrencinin okula ve öğrenmeye kendini adanmasında ve olumlu tutuma sahip olmasında etkili olduğu bilinmektedir. Skinner ve Belmont (1993) bu etkinin karşılıklı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen ilgisi öğrencinin adanmışlığını artırırken öğrencinin adanmışlığı da öğretmenin ilgisini artırmaktadır.

2.5.4.10. Öğretim Sürecinin Tutarlılığı

Buraya kadar her bir öğretimsel işlem ayrı ayrı tartışılmıştır. Ancak tüm bu işlemler arasındaki ilişkilerin ve etkileşimin tutarlı olması gerekir. Örneğin gerçek yaşam deneyimleri ilgi çeken metinlerle desteklendiğinde, bilgiye ulaşmada strateji öğretimi kullanıldığında, işbirliği özerkliğin desteklenmesi ile telafi edildiğinde, öğretmen ilgisi değerlendirme sürecine yansıtıldığında tutarlılık sağlanmış olur (Guthrie ve Cox, 1998). Öğretimde tutarlılık ve uyum sağlandığında öğrencilerin adanmışlıkları artar (Guthrie ve diğ., 1998), öğrenmeleri kolaylaşır (Anderson, 1998), okuma başarıları artar (Romance ve Vitale, 1992). Ancak tüm bu öğretimsel işlemlerin bir tutarlık ve uyum içinde sürdürülmesi çok sık rastlanan bir durum değildir.

Okumaya adanmışlığın okuma başarısını, okuma sıklığını ve kitap paylaşımı gibi okuma etkinliklerini artırdığı belirtilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:416). Başarı ve adanmışlık arasındaki bağı teorik olarak ortaya koyan araştırmacılar (Deci ve diğ., 1991; Skinner ve diğ., 1990) olduğu gibi 1990'lı yıllarda adanmışlığın aracılığıyla (mediated) sınıf ortamının öğrencinin başarısını nasıl etkilediğine yönelik olarak önerilen modeller ve araştırmalar bulunmaktadır (Pintrich, Marx ve Boyle, 1993; Pintrich ve Scrauben, 1992). Sınıf ortamı öğrenci başarısını doğrudan etkilememektedir. Sınıf ortamının etkisi öğrencinin adanmışlığın düzeyine bağlıdır. Adanmışlık aracılığıyla önerilen bu model ortam, adanmışlık ve bunların okuma başarısına etkisini anlamak bakımından önemlidir.

Metni anlama becerisi, metinden kazanılan bilgiler, süreklilik gösteren okuma etkinlikleri yalnızca öğretimin sonucu değildir. Okumayla ilgili bu sonuçlar adanmışlığın aracılığıyla gerçekleşmektedir. Adanmışlık sürdükçe okumayla ilgili sonuçlar olumlu olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında adanmışlık *aracı* bir rol üstlenmektedir. Adanmışlık, öğretim süreci aracılığıyla okuma sonuçlarını etkileyen bir yoldur. Öğrencilerin adanmışlığı arttıkça başarıları, bilgileri ve okuma etkinlikleri artmaktadır. Ancak okumaya adanmışlığın sağlanması zaman almaktadır. Kısıtlı çalışma ve durumlarda okumaya adanmışlığın gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Okurun adanmışlığının sağlanması için deneyimlerde sürekliliğin sağlanarak motivasyon destekli sınıf ortamı algısının güçlendirilmesi gerekmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin analizi, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve çalışma grubu hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli kavramının veri toplama yöntemiyle, istatistiksel tekniklerin ise verilerin analiziyle ilgili olduğu belirtilmektedir (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006:588-589). Bu açıdan düşünüldüğünde araştırmada veri toplama yöntemi olarak, “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kapsamında, karşılaştırma ve korelasyon türünden tarama yapmaya imkan tanıyan ilişkisel tarama modeli” (Karasar, 2002:77-85) kullanılmıştır. Araştırmanın odaklandığı nokta değişkenler arasındaki ilişkilerdir. Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek ve oluşturulan hipotezleri test edebilmek için değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmeyi amaçlayan bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) geliştirilmiştir.

Meyers, Gamst ve Guarino’ya (2006:588-589) göre, değişkenler arasında nedensel ilişkileri inceleyebilmek için birbiriyle ilişkili verilere ihtiyaç bulunmaktadır. Nedensellik ölçülebilen gerçek bir durum değil, bir çıkarımdır. İlişki nedenselliğin içinde saklıdır. Yani iki değişken arasında neden-sonuç bağlantısının olması için öncelikle ilişkinin olması gerekmektedir. İlişkisel verilerle nedensel modeller geliştirilip test edilebilmektedir. Nedensel analizler bir yönüyle de yordayıcı analizlerdir. Çünkü path katsayıları yordamanın eşiti olan beta ağırlıklarını ifade etmektedir.

Nedensel ilişkileri sınamada kullanılan en kapsamlı istatistiksel yaklaşımın Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) olduğu belirtilmektedir. YEM regresyon modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı yapısal ilişkiyle, faktör analizindeki gizil faktör yapılarını kapsamlı bir analizde birleştirmektedir. Aynı zamanda değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin derecelerini de ortaya koyan bir çalışmadır (Jöreskog ve Sörbom,1993; Sümer, 2000; Şimşek, 2007b). Yapısal Eşitlik Modeli (YEM), gözlenen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki nedensel ve korelasyona yönelik ilişkilerin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Hoyle, 2000:465–497, akt. Çolakoğlu, 2009:53). Araştırmada ölçek uyarlama çalışmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), araştırma modelinin test edilmesinde

ise ölçüm modelini ve teorik modelin birlikte test edildiği yapısal eşitlik modeli (YEM) kurularak path analizi (yol analizi) gerçekleştirilmiştir.

Korelasyon analizinin ve regresyon analizinin bazı durumlarda yetersiz kalması, “Path Analizi” adı verilen istatistiksel tekniğin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Path analizinde amaç, değişken grupları arasındaki nedensel ilişkilerin önemliliğini ve büyüklüğünü tahmin etmektir. Path analizi tekniği, neden ve sonuç değişkenleri arasındaki sebep-sonuç ilişkisini analiz etmektedir. Hangi değişkenin ya da değişkenlerin sebep değişkeni, hangi değişkenin ya da değişkenlerin ise sonuç değişkeni olarak ele alınması gerektiği önemli bir konu olduğundan, bu ilişkinin araştırmacı tarafından belirlenip analiz de buna göre yapılması gerekir (Jöreskog ve Sörbom, 1993:11; Pek, 1999:4). Path analizi bağımsız değişkenler ile bağımlı/etki değişkeni arasındaki regresyon katsayısını tahmin etmede kullanılan bir tekniktir. Path sözcüğünün Türkçe karşılığı iz, patika veya yol olarak verilse de bu analiz tekniği Türkçe literatüre de bu isimle girdiği için araştırmada path analizi olarak kullanılacaktır.

İki değişken için hesaplanan korelasyon katsayısının içerisinde değişkenlerin tek başına etkisi ve diğer değişkenlerle olan birlikte etkileri yani dolaylı etkiler bulunmaktadır. Bu nedenle, değişkenler arasındaki ilişkilerin tümünün basit korelasyon katsayıları ile açıklanabilmesi olanaklı değildir. Bu bakımdan, doğrudan ve dolaylı etkilene şekillerinin birbirinden ayrılması ve söz konusu ilişkilerin ayrıntılı bir biçimde ortaya konulması gerektiği durumlarda path analizi tekniği kullanılır (Şahinler, Görgülü, 2000:91). Ayrıca iki değişken arasında hesaplanan korelasyon katsayısına bakarak, bu iki değişkeni birlikte etkileyen ortak bir sebep olup olmadığı konusunda yargıda bulunmak doğru değildir (Karasar, 2002:82-85). Eğer iki değişken arasında hesaplanan korelasyon katsayısı sıfır olarak bulunmuşsa, bu iki değişkenin ortak sebep içermediği konusunda yorum yapmak yanıltıcı olur. Bir çok durumda, negatif yönlü korelasyonlar pozitif yönlü korelasyonlar kadar olup, birbirini dengelemektedir (Keskin, 1998:10).

Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA), asıl amacı teoride temel aldığımız faktör yapısına ne kadar uyumlu bir model olup olmadığının, belirlenmiş ölçütler doğrultusunda test edilmesidir. DFA, bu yapının test edilmesi için YEM’i kullanır (Dillala, 2000: 439–460; Hoyle, 2000: 465–497, akt. Çolakoğlu, 2009:53). YEM ve DFA temelde aynı mantığa ve hesaplama tekniğine dayanmasına karşın kullanımda farklı kavramlar olarak ele alınmaktadır. YEM’le genellikle bir modelin test edilmesi ya

da bu bağlamda denemelerin (modele alternatif diğer modeller) test edilmesi amaçlanmaktadır ve genellikle sonuçta birden fazla alternatif modelin karşılaştırılması yoluyla veriyi en iyi tanımlayan modelin belirlenmesi amaçlanır. Bu nedenle YEM, geleneksel regresyon modellerinin bir uzantısıdır. DFA ise sosyal bilimlerde daha çok ölçek geliştirme ya da geçerlik analizlerinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının doğrulanması ya da teyit edilmesi amacını taşımaktadır ve geleneksel kökeni genel faktör analizlerine dayanır (Şimşek, 2007b:3; Şimşek, 2007:271-272).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmada elde edilen sonuçların genel öğrenci popülasyonun özelliklerini daha iyi yansıtabilmesi için araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenleri okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı değişkenlerine etkileri bakımından araştırmada ele alınmaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK), mahallelerin gelişmişlik düzeylerine ilişkin veriler istenmiştir.

Gerekli verileri elde edebilmek için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla TÜİK'e dilekçe yazılmıştır (Ek 6). Veriler araştırmacıya TÜİK tarafından e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Mahallelerin gelişmişlik düzeyleriyle ilgili veriler elde edildikten sonra farklı sosyoekonomik düzey mahallelerde bulunan okulların ulaşılabilirlik özelliği dikkate alınarak uygulama yapılacak okullar belirlenmiştir. Veri toplanan okullar, okulların sosyoekonomik düzeyleri ve araştırmaya katılan öğrenci sayıları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Sosyoekonomik Düzeye Göre Okul ve Katılımcı Sayısı

Sosyoekonomik Düzey	Okul Adı	Katılımcı Sayısı
Üst SED	Özel Maya Koleji	36
	Kooperatifler Birliği İÖO	77
	Eryaman Türkkent İÖO	74
Orta SED	100. Yıl İÖO	95
	Sincan İÖO	76
Alt SED	Tuna Üçer İÖO	32
	Yıldız Yalçınlar İÖO	105
Toplam		495

Tablo 1’de görüldüğü gibi 495 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak verilerin temizlenmesi ve normallik varsayımlarının sınanması ile ilgili işlemler sonunda 14 veri veri setinden çıkarılmıştır. İstatistiksel işlemler 481 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine ve sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Grubuna Dâhil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	237	49.3
	Erkek	244	50.7
Sosyoekonomik Düzey	Alt	132	27.4
	Orta	174	36.2
	Üst	175	36.4
Toplam		481	100.0

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %49’unun (N=237) kız, %51’inin ise (N=244) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %27’sinin (N=132) alt sosyoekonomik düzeye, yaklaşık %36’sının (N=174) orta sosyoekonomik düzeye ve yaklaşık %36’sının (N=174) üst sosyoekonomik düzeye dâhil olduğu görülmektedir.

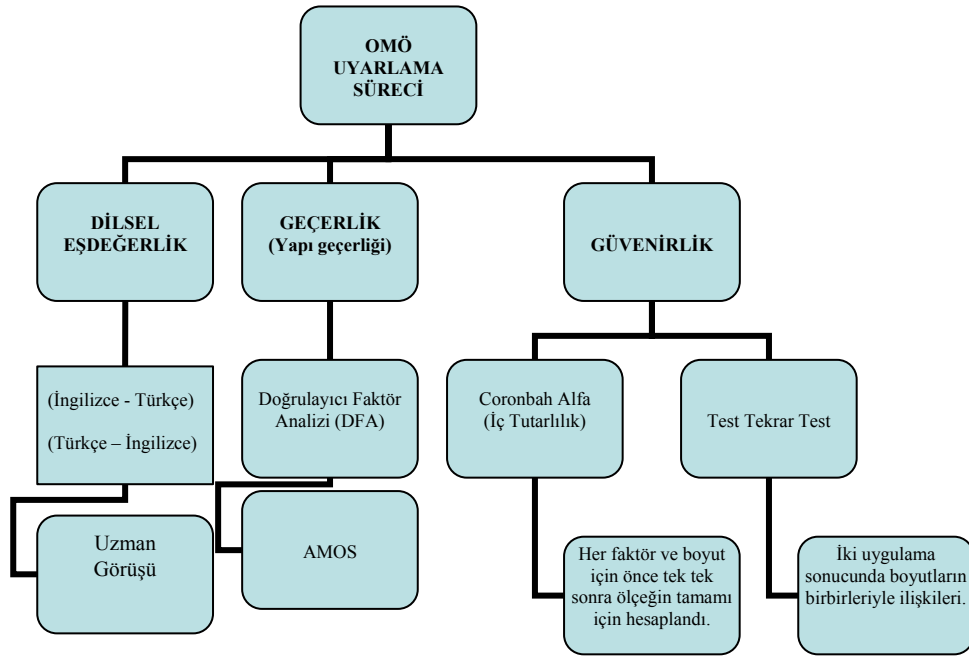
3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuduğunu Anlama Başarısı Testi ve Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği ile veri toplanmıştır.

3.3.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği’ni (OMÖ) Uyarlama Süreci

Okuma Motivasyonu Ölçeği, Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilmiş çok boyutlu bir ölçektir. Ölçek, üzerinde yapılan çalışmalar (Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999) sonunda 11 faktör ve 54 maddeden oluşan bir yapıya kavuşturulmuştur. OMÖ, Wang ve Guthrie (2004) tarafından yeni bir analize tabi tutularak, üç faktörlü yapıdan farklı olarak içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktörden oluşan yeni bir model geliştirilmiştir.

Okuma motivasyonu ölçeğinin kullanılması konusunda izin almak için Profesör John T. Guthrie ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuştur. Profesör Guthrie tarafından araştırmacıya, uygulama yönergelerini ve maddeleri (53 madde) içeren “Yenilenmiş Orijinal 2004” adlı bir OMÖ formu gönderilmiştir. 53 maddelik form literatürde yer alan bilgilerden ve yapılan değişikliklerden hareketle faktörlerine göre sınıflandırılmıştır. Hazırlanan yapı görüşlerini almak üzere Guthrie’ye gönderilmiş, alınan eleştiriler doğrultusunda 53 madde ve 11 faktörden oluşan ölçek uyarlama çalışmaları için hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin uyarlama süreci Şekil 5’de gösterilmektedir.



Şekil 5. Okuma Motivasyonu Ölçeği’ni Uyarlama Süreci

3.3.1.1. Dilsel Eşdeğerlik

Öncelikle ölçeğin İngilizce formu 3 dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen form, eğitim psikolojisi ve okuma eğitimi konusunda uzman öğretim üyelerine (Prof. Dr. Hayati AKYOL, Prof. Dr. Ziya SELÇUK, Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY ve Prof. Dr. Hasan BACANLI) görüşlerini almak üzere sunulmuştur. Uzmanlardan ölçeği aşağıdaki kriterler açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

1. Madde, orijinaline uygun çevrilmiş mi?
2. Madde, amacına uygun ölçme yapar görünmekte midir?

3. Maddenin çevrilmesinde kullanılan dil, uygulanacak grubun gelişim düzeyine ve kelime hazinesine uygun mudur?
4. Maddede yer alan sözcük ya da kavramların anlamı her iki kültürde de aynı mıdır?
5. Orijinal ölçekte ifade edilen deneyim, kültürümüzde de yaşanmakta mıdır?

Değerlendirmeler sonucunda bazı çeviri hataları ve kavramların kültürel karşılıkları konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Türkiye’de okuma dersi bağımsız olarak okutulmadığından ve tek başına notla değerlendirilmediğinden dolayı notlar (4 madde) faktörünün ölçekten çıkarılması kararlaştırılmıştır. Ortaya çıkan yeni yapı Türkçeden İngilizceye çevrilmesi için dil uzmanlarına gönderilmiştir. Orijinal form ile çevrilen form arasında büyük ölçüde tutarlılık olduğu görülmüştür.

Ortaya çıkan 49 maddelik formun anlaşılabilirliğini değerlendirmek üzere, ilköğretim 4. ve 5. sınıfa giden 60 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada öğrencilerin anlamakta zorlandıkları kavramlar tespit edilmiştir. Uygulama sırasında ölçeğin sosyal boyutunda yer alan “*Sık sık erkek veya kız kardeşim için kitap okurum.*” maddesinde bazı öğrenciler tepki göstererek kardeşlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu madde yine sosyal boyutta yer alan “*Bazen anne ve babam için okurum.*” maddesi ile birleştirilerek “*Bazen aile bireylerime (annem, babam veya kardeşim vb.) kitap okurum.*” şeklinde düzenlenmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmaları ve ön uygulama sonucunda 10 faktör ve 48 maddeden oluşan bir yapıya kavuşan ölçek, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir.

Tablo 3. OMÖ Geçerlilik Çalışmalarına Ait Faktörler ve Madde Numaraları

	Faktör	Maddeler	Madde sayısı
1	Merak	4-10-19-28-25-14	6 madde
2	İlgi	22-29-12-34-32-6	6 madde
3	Zoru Tercih Etme	5-20-2-16-8	5 madde
4	Tanınma	27-36-40-44-18	5 madde
5	Sosyal	11-26-30-42-37-45	6 madde
6	Rekabet	9-1-48-46-41-39	6 madde
7	Uyum	47-35-23-43	4 madde
8	Öz Yeterlilik	7-15-21	3 madde
9	İşten Kaçınma	24-31-38-13-33	5 madde
10	Önem	17-49	2 madde
		Toplam	48 madde

3.3.1.2. Uyarılama Çalışmalarına Katılan Araştırma Grubu

Ortaya çıkan 48 maddelik ölçek, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında Ankara'nın Sincan ve Etimesgut ilçelerinde MEB'e bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören ve ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden 595 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama yapılan okullar, şube isimleri ve deneklerin veri tabanındaki numaraları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Yapılan Okul ve Şube İsimleri

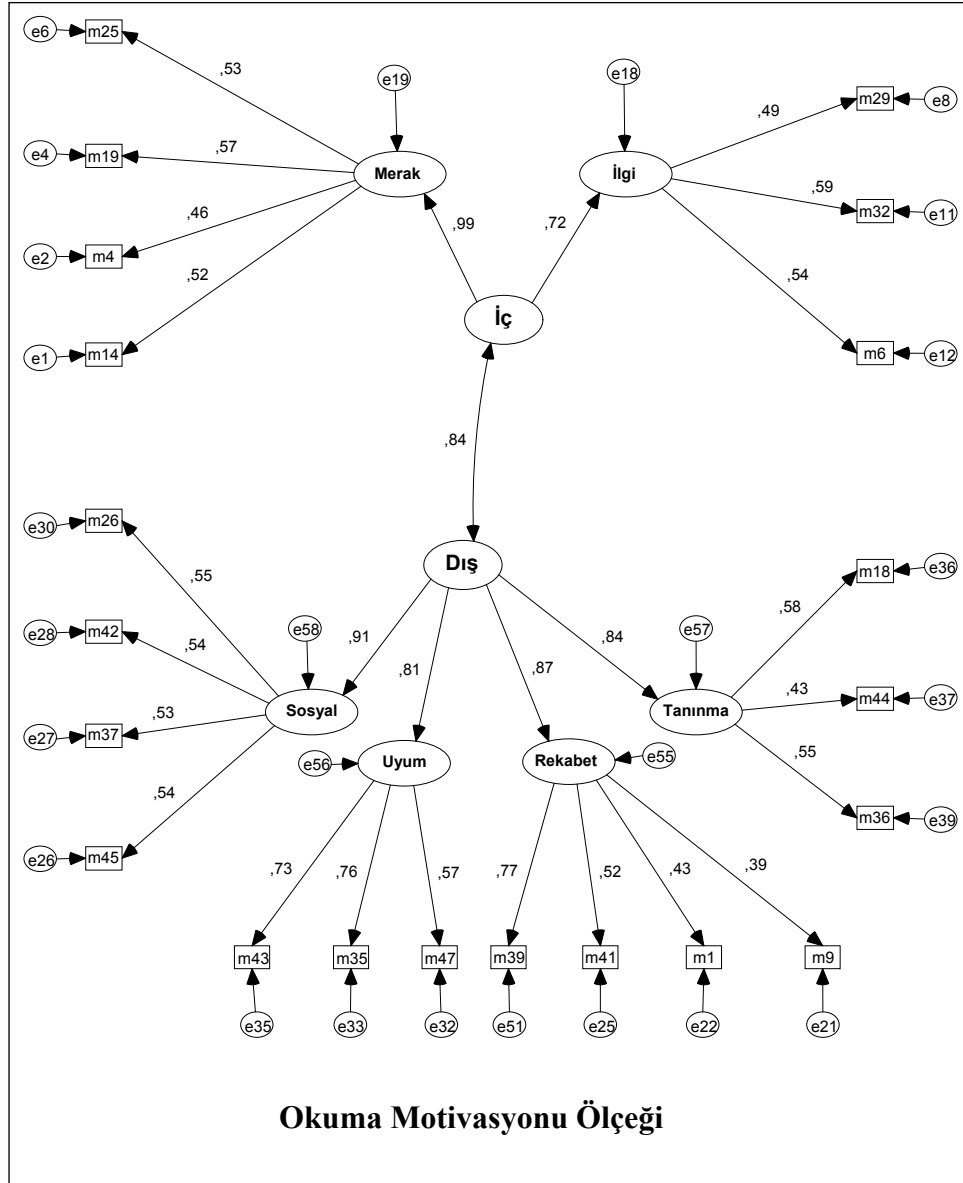
Sınıf Numarası	Okul Adı	Şube	Öğrenci Numarası	
1	Kooperatifler	5-B	1-26	
2	Birliği	5-D	27-53	
3	İÖO	4-D	54-84	
4	(Eryaman)	4-C	85-115	
5	Cahit Zarf. İÖO	4-A	116-145	
6	(Eryaman)	4-B	146-175	
7	100.YIL	4-A	176-214	Tekrar
8	İÖO (Sincan)	3-E	215-255	
9	Hasan Şükran	5-B	256-283	
10	Saruhan	5-A	284-311	
11	İÖO	4-D	312-341	
12	(Elvankent)	4-B	342-372	
13		3-B	373-409	
14		3-E	410-440	
15	Cahit Zarf. İÖO	5-B	441-471	
16	(Eryaman)	5-C	472-491	
17	100.YIL	5-E	492-525	
18	İÖO	5-C	526-559	Tekrar
19	(Sincan)	5-G	560-595	

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %50.3'ü (299) kız, %49.7'si (297) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %18.2'si (108) 3. sınıfta, % 37.5'i (223) 4. sınıfta, %44.4'ü (264) 5. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3.1.3.Okuma Motivasyonu Ölçeğinin (OMÖ) Yapı Geçerliliği

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde araştırmacının amacı, çok net olarak

belirlenmiş bir modelin elde edilen veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test etmektir (Şimşek, 2007:3). Okuma Motivasyonu Ölçeğinin içsel ve dışsal motivasyon boyutları ve faktör yükleri Şekil 6’da gösterilmektedir.



Şekil 6. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Faktör Yapısına İlişkin DFA

Sonuçları

Doğrulayıcı Faktör Analizi, AMOS (Analysis of Moment of Structure) programı ile yapılmıştır. AMOS, yapısal eşitlik modellemede kullanılan istatistiksel bir yazılımdır (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006:554). DFA ilk önce 10 faktörlü yapıyı test etmek üzere yapılmıştır ancak model doğrulanamamıştır. DFA, faktör yapısı azaltılarak denendiğinde uyum indekslerinin düzeldiği görülmüştür. Bu durum karşısında ölçeğin

Wang ve Guthrie (2004) tarafından modellenen iki faktörlü içsel ve dışsal motivasyondan oluşan yapısı test edilerek doğrulanmaya çalışılmıştır.

Şekil 6'da ayrıca OMÖ'nün faktörleri ile o faktörde yer alan maddeler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Faktörden (gizil değişken) maddeye (gözlenen değişken) doğru çizilen doğruların üzerindeki değerler, faktörlerin madde üzerindeki etki büyüklüklerini (standardize edilmiş katsayıları) göstermektedir. Faktörler ile maddeleri arasında hesaplanan ilişki katsayılarının .41 ile .73 arasında değiştiği görülmektedir. Okuma Motivasyonu Ölçeği ile daha önce yapılan analizler (Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie, 2004) dikkate alınarak madde faktör yükü .40'in altında değer alan maddeler (.39 olan bir madde hariç-m9-) ölçeğe dahil edilmemiştir. DFA sonucunda Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2=457.77$, $p=.000$, $df=182$, $\chi^2/df=2.51$) anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.051, RMR=.038, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.89, NFI=.83 olarak bulunmuştur (Detaylar Ek 1'de görülmektedir). Sonuç olarak altı faktör ve 21 madden oluşan, iyi derecede yapı geçerliğine sahip bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının ($\chi^2/df=2.51$) olduğu görülmektedir. Bu değer 5'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). RMSEA ve RMR gibi iyilik uyum indekslerinin .05'den küçük olması modelin çok iyi uyum verdiği göstergeleri olarak kabul edilmekle birlikte .10'dan küçük değerler de kabul edilebilir değerler olarak belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988). Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA=.051, RMR=.038) dikkate alındığında modelin çok iyi uyum verdiği söylenebilir. Modelde GFI=.93, AGFI=.91 olarak bulunmuştur. GFI'nin .85'in üstünde olması, AGFI'nin .80'in üzerinde olması kabul edilebilir değerler olduğundan (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988) modelin bu uyum indeksleri bakımından da yeterli uyum verdiği görülmektedir. Ayrıca CFI=.89 ve NFI=.83 olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerlerin de .90'a yakın oldukları görülmektedir. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Şekil 6'da gösterilen bu modelin, hem faktör madde ilişkisini hem de faktörlerin üst boyutlarla ilişkisini tek analizde vermesi bakımından, literatürde var olan OMÖ analizleri içerisinde önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz. Ortaya çıkan bu yapı

Guthrie'ye de gönderilerek görüşleri istenmiştir. Guthrie, ölçeğin bu yapısının kendilerinin 2004'te yaptığı analizle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Yapı geçerliği tamamlanan ölçeğin Wang ve Guthrie'nin (2004) modeliyle karşılaştırılması Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Wang ve Guthrie (2004) ile Doğrulanın Yapının Karşılaştırılması

Kategoriler	Boyutlar Wang ve Guthrie (2004)	Madde Sayısı	Test Edilen Faktörler	DFA (Türkçe) Sonucu	Madde Sayısı
İçsel Motivasyon	Merak	7	Merak	Merak	4
	İlgi*	7	İlgi*	İlgi*	3
	Zoru Tercih	5	Zoru Tercih	**	**
Dışsal Motivasyon	Tanınma	5	Tanınma	Tanınma	3
	Notlar	4	***	***	***
	Sosyal	7	Sosyal	Sosyal	4
	Rekabet	6	Rekabet	Rekabet	4
	Uyum	4	Uyum	Uyum	3
Toplam	8 boyut	45 madde	7 boyut	6 boyut	21 madde

* Orijinal metinde 'involvement' olan faktör, uyarlama çalışmaları sonucunda ortaya çıkan maddeler de dikkate alınarak 'ilgi' olarak isimlendirilmiştir.

** İçsel Motivasyon ile ilişkisi $r = 0 < r < 1$ arasında değer alması gerekirken 1'den büyük bir değer alarak uyumsuzluk gösterdiği için modelden çıkarılmıştır.

*** Uzman görüşleri doğrultusunda analizden önce ölçekten çıkarılmıştır.

Tabloda 5'te görüldüğü gibi, doğrulanın model Wang ve Guthrie (2004) tarafından yenilenen yapıyla oldukça örtüşmektedir. İçsel motivasyon boyutunda *zoru tercih* faktörü modelle uyumsuz olduğu için modelden çıkarılmıştır. Dışsal motivasyon boyutunda ise *notlar* faktörü uzman görüşleri doğrultusunda modelden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 8 faktör ve 45 maddeden oluşan asıl ölçek yerine 6 faktör ve 21 maddeden oluşan Türkçe forma ulaşılmıştır. Türkçe form bir bakıma orijinal ölçeğin kısa bir formu görünümündedir.

Ölçekten bu kadar çok madde çıkarılmasında kültürel uyumsuzlukların yanı sıra okumanın Türkiye'de not ile değerlendirilen bağımsız bir ders olarak okutulmuyor olmasının da etkisi olabilir. Bu durumun okuma motivasyonu ile ilgili yapılarla ilişkili ifadelerden bazılarının Türk öğrenciler için anlamsız ya da karşılıksız olarak algılanmasına neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 6. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler

Faktörler	\bar{X}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Merak	3.32	.64	-	.38**	.40**	.42**	.40**	.35**	.84**	.50**
2 İlgi	3.55	.59		-	.36**	.31**	.35**	.26**	.81**	.41**
3 Sosyal	3.09	.71			-	.48**	.45**	.51**	.46**	.81**
4 Uyum	3.43	.62				-	.53**	.39**	.44**	.76**
5 Rekabet	3.54	.54					-	.41**	.45**	.74**
6 Tanınma	2.96	.69						-	.37**	.77**
7 İçsel	3.44	.51							-	.55**
8 Dışsal	3.25	.49								-

Tablo incelendiğinde öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerine ait aritmetik ortalama puanlarının $\bar{X} = 3.44$, dışsal motivasyon düzeylerine ait aritmetik ortalama puanlarının $\bar{X} = 3.25$ olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre, içsel motivasyon kendi faktörleri olan merak ($r = .84, p < .01$) ve ilgi ($r = .81, p < .01$) ile yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyonunun kendi alt faktörü sosyal ($r = .81, p < .01$), uyum ($r = .76, p < .01$), rekabet ($r = .74, p < .01$) ve tanınma ($r = .77, p < .01$) ile yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir

3.3.1.4. Güvenirlik

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyine karar vermek için, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ve Test – tekrar test çalışması kullanılmıştır.

3.3.1.4.1. İç Tutarlılık

Okuma Motivasyonu Ölçeğinin güvenilirlik çalışmalarının bir boyutu olarak incelenen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Sonuçları

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Merak	4	.59
İlgi	3	.68
Tanınma	3	.52
Sosyal	4	.62
Rekabet	4	.62
Uyum	3	.54
İçsel Motivasyon	7	.68
Dışsal Motivasyon	14	.82
Toplam (OMÖ)	21	.86

Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,86 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; Merak, $\alpha = .59$; İlgi, $\alpha = .68$; Tanınma, $\alpha = .52$; Sosyal, $\alpha = .62$; Rekabet, $\alpha = .62$; Uyum, $\alpha = .54$; İçsel Motivasyon, $\alpha = .68$; Dışsal Motivasyon, $\alpha = .82$; toplam OMÖ, $\alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.4.2. Test Tekrar Test

Ölçek bu haliyle test-tekrar test yöntemi gereğince, örneklemdaki 71 öğrenciye 3 hafta sonra tekrar uygulanmıştır.

Tablo 8. Okuma Motivasyonu Ölçeği Test – Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Uygulama	\bar{X}	Ss	r
1 Merak	İlk uygulama	3.32	.64	.69**
	İkinci uygulama	3.03	.66	
2 İlgi	İlk uygulama	3.55	.59	.70**
	İkinci uygulama	3.25	.75	
3 Sosyal	İlk uygulama	3.09	.71	.72**
	İkinci uygulama	2.87	.73	
4 Uyum	İlk uygulama	3.43	.62	.65**
	İkinci uygulama	3.18	.58	
5 Rekabet	İlk uygulama	3.54	.54	.78**
	İkinci uygulama	3.36	.63	
6 Tanınma	İlk uygulama	2.96	.69	.70**
	İkinci uygulama	2.97	.67	
7 İçsel	İlk uygulama	3.44	.51	.73**
	İkinci uygulama	3.15	.60	
8 Dışsal	İlk uygulama	3.25	.49	.81**
	İkinci uygulama	3.09	.53	

*p<.05; ** p<.01

Ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını göstermesi bakımından önemli olan test tekrar test yöntemi sonucu faktörler arasında tespit edilen ilişkiler Tablo 8’de görülmektedir. Tablo 6’da göre iki uygulama arasında merak faktörü için ($r = .69$, $p < .01$) ve ilgi faktörü için ($r = .70$, $p < .01$), sosyal faktörü için ($r = .72$, $p < .01$), uyum faktörü için ($r = .65$, $p < .01$), rekabet faktörü için ($r = .78$, $p < .01$), tanınma faktörü için ($r = .70$, $p < .01$), içsel boyut için ($r = .73$, $p < .01$), dışsal boyut için ($r = .810$, $p < .01$), yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Test tekrar test sonucunda faktörler arasındaki ilişkilerin orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar açısından düşünüldüğünde ölçeğin güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

3.3.2.Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinde pek çok farklı yaklaşım olduğu bilinmektedir. Literatürde paragraflara dayalı sorulardan oluşan testler, cümle tanıma yöntemi, müfredat temelli testler, metin türlerine göre anlama testleri gibi değişik formatta testlere rastlanılmaktadır. Bu çalışmada okuduğunu anlama düzeyinin değerlendirilmesinde metin türlerine dayalı test yöntemi tercih edilmiştir.

Güneş'e (2009:36-37) göre, bu yöntemde anlama becerilerini belirlemek üzere biri öyküleyici diğeri de bilgilendirici olmak üzere iki tür metin kullanılmaktadır. Öyküleyici metinler genellikle bilgilendirici metinlere göre daha uzun seçilmektedir. Metinleri kısaltmadan, olduğu gibi anlam bütünlüğü içinde okuyucuya sunulmasına dikkat edilmektedir. Çünkü araştırmalar kısa ve anlam bütünlüğü koparılan metinlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Bir metnin anlaşılma durumunu ölçmek için en iyi yol metnin içeriğine ilişkin sorular sormaktır. Genel olarak 10 soru sorulmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Bayrağımızın Altında isimli 353 kelimedenden oluşan hikâye edici metin ile Göçmen Kuşlar isimli 295 kelimedenden oluşan bilgi verici metinler kullanılmıştır. Metinler, özel bir yayınevine ait, MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim 5. sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak kabul edilmiş bir kitaptan alınmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak sorular Türkçe Öğretim Programı'nda okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle hazırlanmıştır. Soru tipi olarak çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Öncelikle hikâye edici ve bilgi verici metin türlerinden her ikisine uygun okuduğunu anlama kazanımları belirlenmiştir. Okuduğunu anlama kazanımları temel alınarak hazırlanan bilgi verici ve hikâye edici metinden oluşan 36 soruluk test analizlerin yapılabilmesi için 129 öğrenciye uygulanmıştır.

Deneme uygulamalarının ardından madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır. Ayırtıcılık indisi .30'un altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Ayrıca maddelerin ayırtıcılık

gücünün yanı sıra alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t–testi ile belirlenmiştir. Sonuçta 8 maddenin uygulama yapılacak öğrenci grubu için uygun olmadığı belirlenerek testten çıkarılmıştır. Ulaşılan testin maddelerinin ayırt edicilik düzeyleri ve bağımsız gruplar için t–testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t Alt-Üst %27	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t Alt-Üst %27
M1	.32	2.15*	M15	.42	2.10*
M2	.41	5.15**	M16	.49	5.01**
M3	.36	2.23**	M17	.39	4.66**
M4	.34	2.15**	M18	.47	6.45**
M5	.39	4.21**	M19	.34	5.31**
M6	.31	2.04**	M20	.37	5.15**
M7	.43	3.46**	M21	.55	6.62**
M8	.32	2.93**	M22	.52	5.15**
M9	.37	3.39**	M23	.50	7.58**
M10	.48	6.18**	M24	.41	6.73**
M11	.34	3.20**	M25	.32	13.74**
M12	.36	2.46**	M26	.37	4.36**
M13	.46	5.34**	M27	.47	6.24**
M14	.35	3.45**	M28	.32	2.84**
Hikaye Toplam Alfa (α) = .72			Bilgi Toplam Alfa (α) = .80		
Okuduğunu Anlama Testi Toplam Alfa (α) = .81					

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

Tablo 9 incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik düzeyinin 0.31 ile 0.52 arasında değiştiği ve alt – üst %27'lik dilimde yer alan öğrencileri ayırt etmede yeterli olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak “Göçmek Kuşlar” adlı bilgi verici bir metin ve “Bayrağımızın Altında” adlı hikaye edici metinden oluşan 28 soruluk okuduğunu anlama testine ulaşılmıştır. Tabloda görüldüğü gibi, okuduğunu anlama testi iki tane alt testten oluşmaktadır. Bunlar hikâye edici metni anlama testi ve bilgi verici metni anlama testidir. Her iki alt testin kendi aralarındaki ve toplam test ile ilişkilerini incelemek için korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Tablo 10 testlerin korelasyon katsayılarını göstermektedir

Tablo 10. Okuduğunu Anlama Testi ve Alt Testler Korelasyon Değerleri

Anlama Testi İlişkileri	1	2	3
1. Okuduğunu Anlama Toplam	1.00		
2. Bilgi Verici	.85**	1.00	
3. Hikâye Edici	.83**	.58**	1.00

Tablo incelendiğinde bilgi verici metni anlama testi ile toplam test arasında yüksek düzeyde ve pozitif ($r=.85$), hikaye edici metni anlama testi ile toplam test arasında yüksek düzeyde ve pozitif ($r=.83$), her iki alt test arasında orta düzeyde ($r=.58$) ilişki olduğu belirlenmiştir. Sungur'a (2008:116) göre, .50-.69 arasındaki ilişki orta düzeyde, .70-.89 arası ilişkiler yüksek düzeyde kabul edilmektedir. Bu haliyle alt testlerin toplam testle yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve alt testler arası ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Anlama testinin bu yapısıyla oldukça kullanılabilir ve güçlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlama testinin, kazanım, soru ve metin ilişkisi Ek 8'de görülmektedir.

3.3.3. Okuma Alışkanlığının Ölçülmesi

Türkiye'de okuma alışkanlıklarının belirlenmesine yönelik kapsamlı araştırmalar incelendiğinde (örneğin. Dökmen, 1994; Balcı, 2009) okuma alışkanlıklarının okunan kitap türleri, kitap okuma nedenleri, kitaba ve kütüphaneye ulaşma durumları, kitap seçiminde etkili olan faktörler vb. gibi çok geniş bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Ancak bu araştırmanın odaklandığı nokta tek başına okuma alışkanlıkları ya da okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler değildir. Araştırmada test edilen model ve yapılacak analizler bakımından düşünüldüğünde geniş bir alışkanlıklar anketine değil bu alışkanlıklar sonucunda ortaya çıkan sayısal olarak bir "okuma miktarına" ihtiyaç duyulmuştur. Türkçe Sözlük'te (2005:1395) miktar, "Bir şeyin ölçülebilen, sayılabilen, azalıp çoğalabilen durumu." olarak ifade edilmektedir.

Okuma miktarının nasıl ölçülmesi gerektiğine karar verebilmek için daha önce yapılan çalışmalarda (Anderson ve diğ., 1988; Cunningham ve Stanovich, 1997; Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999; PIRLS, 2006) okuma miktarının ve okuma etkinliklerinin ölçülmesinde kullanılan yöntemler incelenmiştir. Literatür incelendiğinde okuma miktarının ölçülmesinde anketlerden, likert tipi ölçeklerden, öğrenci günlüklerinden, yazılı ifadelerden, konu ve yazar sorma gibi tekniklerden yararlanıldığı görülmüştür.

Bu incelemelerin ardından araştırmada okuma alışkanlıkları iki temel kategoride ele alınmıştır. Birincisi öğrencilerin hoşlandıkları için kişisel eğilimlerine dayalı olarak okuyabilecekleri, ikincisi okuldan kaynaklanan nedenlerle okuyabilecekleri şeklindedir. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma, öğrencinin ‘hangi tür metinleri hangi sıklıkta okuduğunu’ belirtirken, okuldan kaynaklanan okuma öğrencinin okula bağlı bir gereklilikten dolayı ‘okuma saatlerinde okuduğu kitapların sayısını’ ifade etmektedir.

3.3.3.1. Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı

Türkiye okuyor kampanyasının ilköğretim okullarında uygulanmasının bir sonucu olarak öğrenciler her gün yaklaşık 20 dakika kitap okumaktadırlar. Öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarının belirlenmesinde, beşinci sınıf boyunca okudukları kitap sayısının yeterli olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin okuduğu kitap sayısını hatırlamakta zorlandıkları durumlarda okuma dosyalarından yararlanılarak gerekli bilgilere ulaşılmıştır. Okuldan kaynaklanan okuma miktarına ilişkin bilgiler, kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.3.2. Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği

Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeğinin geliştirilmesinin ilk aşamasını öğrencilerin okudukları metin türlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda yapılan literatür taramasının yanı sıra ölçek uyarlama çalışmaları sırasında uygulama yapılan sınıflarda öğrencilerle hangi tür metinleri, kitapları, dergileri vb. okudukları sorularak gerekli notlar alınmıştır. Genel olarak öğrencilerin okumaya zaman ayırdıkları 10 farklı tür yayın tespit edilmiştir. Belirlenen bu yayınlar hakkında alan uzmanlarının da görüşleri alınarak bazı gruplandırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak ölçekte bulunması gereken yayın türlerinin, 1-Eğlendirici kitaplar (fıkra, mizah vb.), 2-Dergi (Bilim Teknik, Barbi, Gonca vb.), 3- Gazete (günlük gazeteler), 4- Hikaye veya roman, 5- Spor, hayvanlar, gezmek istediğim yerler vb. (hobiler), 6- Elektronik posta veya web sayfası (bilgisayar tabanlı metinler), 7- Broşürler (ilan, kullanma kılavuzu vb.) ve Talimatlar (bir oyuncağın nasıl yapılacağı ya da bir oyunun nasıl oynanacağına yönelik açıklamalar/ gazetelerin ve dergilerin verdiği oyunlar vb.) olması gerektiğine karar verilmiştir. Her bir okuma materyalinin hangi sıklıkta okunduğunu belirleyebilmek için, 4’lü likert şeklinde derecelendirme ifadeleri kullanılmıştır. Ölçeğin sıklık ifadeleri ve aralık değerleri aşağıdaki gibidir:

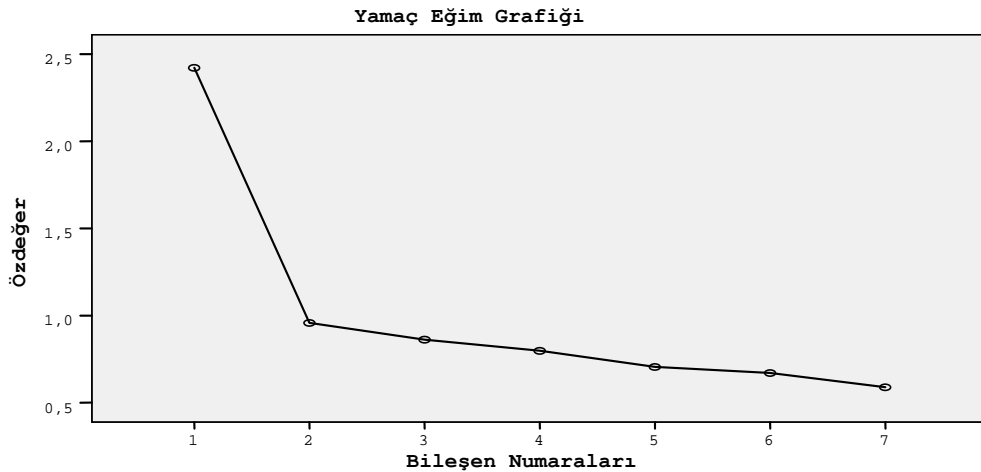
1- Hiçbir zaman	(1.00 – 1.74)
2- Ayda bir veya iki	(1.75 - 2.54)
3- Haftada bir veya iki	(2.55 - 3.24)
4- Her gün ya da genelde her gün	(3.25 – 4.00)

Kapsam geçerliği bu şekilde sağlandıktan sonra yapı geçerliğinin sağlanması için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

3.3.3.2.1.Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan örneklemin yeterliliğini ölçmek için ise Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett's Test of Sphericity (BTS) testleri kullanılmıştır. KMO istatistiğinde, “.50-.70 arası, orta düzey”, “.70-.80 arası, iyi”, “.80-.90 arası, çok iyi” ve “.90 ve üzeri, mükemmel” olarak adlandırılır (Field, 2002) Geliştirilen bu ölçme aracının KMO test sonucunun .78 olduğu belirlenmiştir. Bu değer ise “iyi” sınıflandırmasına karşılık gelmektedir. Böylece, bu veriler üzerine yapılan faktör analizinin güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir. Ölçekten elde edilen verilerde popülasyon korelasyon matrisinin, birim matrise benzeyip benzemediğini incelemeyi amaçlayan BTS testide (Field, 2002) anlamlıdır ($B = 388.82; p < .01$). Bu durum verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Örneklemden elde edilen verilerin uygunluğunun belirlenmesinden sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek için döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 1996). Uygulanan döndürülmemiş temel bileşenler analizi sonuçları, ölçme aracının 1 faktör üzerine kurulabileceğini göstermiştir. Toplam açıklanan varyans ve ortak varyans tabloları incelendiğinde ölçme aracının, öz değeri 1.00'den büyük tek faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Şekil 7'de bulunan grafik, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeğinin özdeğeri 1'den büyük (olası) faktör yapısını göstermektedir.

“Yamaç Eğitim Grafiği” incelendiğinde, ölçeğin tek faktörden oluşacağı tahmin edilebilmektedir. Ancak, Yamaç Eğitim Grafiği çok kullanışlı olmasına rağmen, faktör seçimlerinin tek başına bu kritere dayandırılması her zaman doğru değildir (Field, 2002). Bunun için temel bileşenler analizi yapılmıştır.



Şekil 7. Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeğinin Yamaç Eğim Grafiği

Temel bileşenler analizi, bir özel değişkenin bileşene nasıl katkı sağlayacağı ve verilerin içindeki var olan bileşenlerin oluşturulmasıyla ilgilenmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olması döndürülmüş temel bileşenler analizi veya Varimax yönteminin uygulanması gerekliliğini ortadan kaldırmıştır. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 2.42 olan ve toplam varyansın %34.60'ını açıklayan tek boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır.

Tablo 11. Temel Bileşenler Analizine Göre Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeğinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yük Değeri
Madde 1	.39
Madde 2	.41
Madde 3	.40
Madde 4	.36
Madde 5	.50
Madde 6	.36
Madde 7	.32

Tabloda görüldüğü gibi yalnızca maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .32 ile .50 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2006:171), .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini ve zorunlu görülmesi durumunda .20 ile .30 arasında değer alan maddelerin de ölçekte yer alabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında genel olarak maddelerin faktör yükleri bakımından iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3.3.2.2. Güvenirlik

Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeğinin güvenirlilik düzeyine karar vermek için, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .68 olarak tespit edilmiştir.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formuyla öğrencilerin adı, soyadı ve sınıflarının yanı sıra annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve ailenin aylık geliri gibi hakkında bilgi toplanmaktadır. Anne ve babanın eğitim durumu ile aile gelirine yönelik bilgiler öğrencilerin atandıkları sosyoekonomik düzeyi temsil edip etmediklerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma miktarının cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumunu ve aralarındaki ilişkiyi inceleyebilmek için karşılaştırma (t testi ve ANOVA) ve korelasyon (Basit Korelasyon) türü analizler kullanılmıştır. Karşılaştırma yoluyla yapılan çözümlenmeler, ilişki vardır (gruplar arası fark vardır) ya da yoktur (gruplar birbirinden farklı sayılmaz) şeklindedir. İlişkiye dayalı çözümlenmelerde değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2002:82-85). Okuma motivasyonunun okuduğunu anlamaya doğrudan ve okuma miktarı aracılığıyla dolaylı etkisini belirleyebilmek için nedensel analizler tercih edilmiştir. Araştırmada iki tür analiz yaklaşımının kullanılmasının en temel nedeni, karşılaştırma ve korelasyon analizlerinde elde edilen bulguların nedensel analizde ulaşılan sonuçların yorumlanmasında katkı sağlayabileceği düşüncesidir.

Verilerin çözümlenmesi Analysis of Moment Structures (AMOS) 7 ve Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) 15.00 istatistik paket programlarında yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, korelasyon ve varyans analizleri SPSS 15.0 programı, okuma motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması kapsamında yapılan DFA ve araştırma modellerinin test edilmesi AMOS 7 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma hipotezleri .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kurularak yapılan path analizlerinde uyum iyiliği istatistikleriyle (goodness of fit statistics) kuramsal model ile analiz sonrası gerçek veriler arasındaki uygunluk derecesi gözlenir. Bu istatistik, veriye dayalı modellerin

teoriye dayalı modellere ne kadar iyi uyduğunu yansıtmaktadır. Uyum iyiliği istatistikleri arasında, ki kare uygunluk testi kritik bir öneme sahiptir. Modelin test edilmesinde istenen sonuç hipotez model ve veriye dayalı model arasında hiçbir anlamlı farklılık olmadığını sağlanması olduğundan, istatistiksel olarak anlamsız Ki-kare istatistiği hedefdir. Eğer veri ile model arasında uyum mükemmel ise elde edilen değer "0" a yakın olması gerekir. Dolayısıyla geleneksel istatistiklerin tersine ki kare değerinin anlamsız olması beklenir. Buna karşın büyük örneklerde ki kare değeri neredeyse her zaman anlamlı çıkar. Bu nedenle χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölünmesi yapılır. Buradan çıkan sonucun 1/3 ve daha küçük olması iyi uyum; 1/5'den küçük olması ise yeterli uyum değerleri olarak kabul edilir (Sümer, 2000:59).

Yapısal Eşitlik Modellemesinde en yaygın olarak kullanılan diğer uyum değerleri aşağıda sıralanmıştır (Sümer, 2000:60; Şimşek, 2007b:14):

- İyilik Uyum İndeksleri (Goodness of Fit Index - GFI) > .90
- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation - RMSEA) < .05
- Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residual - RMS) < .05
- Karşılaştırmalı İyilik Uyum İndeksleri (Comperative Fit Index-CFI) > .90
- Normlaştırılmış Uyum İndeksleri (Normed Fit Index-NFI) > .90

Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği basit korelasyon analizlerinde ilişkilerin düzeyini ifade etmede Sungur (2008:116) tarafından verilen kriterler kullanılmıştır. Bu kriterlere göre .00-.25 arası çok zayıf ilişki, .26-.49 arası zayıf ilişki, .50-.69 arası orta düzey ilişki, .70-.89 arası yüksek ilişki, .90-1.00 arası çok yüksek ilişkiyi ifade etmektedir. Verilerin analizi iki ardışık aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme açısından incelenmiş, diğer bir ifadeyle analizlerin sayıltıları test edilmiştir. Veri analiz işlemine başlamadan önce anket formları incelenerek hangilerinin işleme dahil edilmeyeceği belirlenmiştir. Eksik doldurulan anket formları işleme alınmamıştır. Daha sonra histogram ve dal yaprak (steam and leaf) grafikleri, uç değerler (outliers) analizi yapılarak aşırı değerler tespit edilmiştir.

Uç değerlerin tespit edilmesinin ardından değişkenlerin parametrik test varsayımını karşılama durumu incelenmiştir. Parametrik testlerin varsayımları; veriler

aralıklı ya da oransal olmalı, veriler normal dağılıma uymalı (basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 arasında olmalıdır) ve varyanslar eşit olmalıdır (Küçüksille, 2008:73). Basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında olması; aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine eşit ya da yakın olması normal dağılımın en önemli göstergeleridir (Ak, 2008:6). Değişkenlere ait aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 12’de verilmiştir.

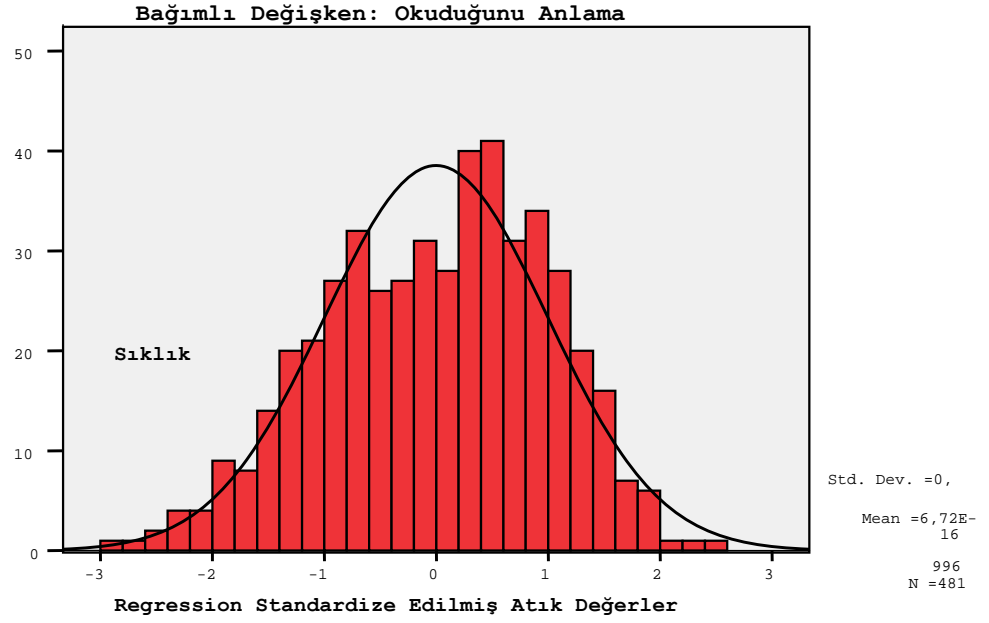
Tablo 12. Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Mod, Medyan, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	Mod (TepeD)	Medyan (Ortanca)	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
1. Okuduğunu Anlama	17.15	21.00	17.00	-.133	-.861
2. Kişisel Eğilimden Kay. Okuma	17.99	19.00	18.00	-.440	-.784
3.Okuldan Kaynaklanan Okuma	23.74	30.00	21.00	.917	.650
4.İçsel Motivasyon	3.19	3.75	3.29	-.875	.407
5.Dışsal Motivasyon	3.07	3.44	3.17	-.639	-.090

Tablo incelendiğine değişkenlerin ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin de -1 / +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu verilerin yanı sıra varyansların homojenliği ($p < .05$) Levene Testi ile incelenmiştir.

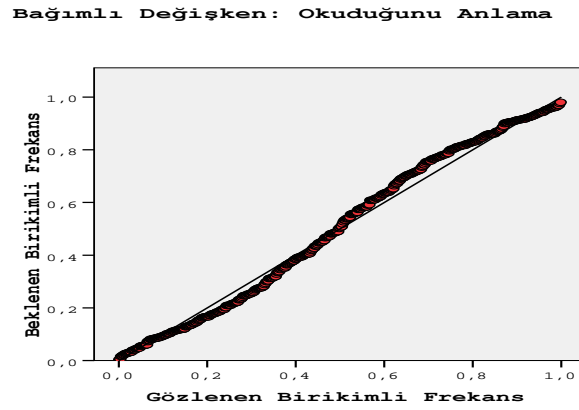
Path analizinin varsayımları regresyon analizinin varsayımlarına benzemektedir (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006:588-589). Regresyon analizinin yapılabilmesi için çoklu normal dağılım, çoklu doğrusal bağlantı ve otokorelasyon varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlardan sapma olması testin gücünü ve anlamlılığını etkilemektedir (Albayrak, 2008:207).

Aykırı değer analizleri kapsamında Mahalanobis uzaklık testi yapılmıştır. Belirlenen Mahalanobis uzaklık testi sonuçları veri tabanına yerleştirilmiştir. Elde edilen Mahalanobis değerleri serbestlik derecesi 4 dikkate alınarak ki-kare (χ^2) tablosuyla karşılaştırılmıştır. χ^2 tablosuna göre .01 anlamlılık düzeyinde Mahalanobis uzaklığı en fazla 13.277 olmalıdır. Referans değer olarak kabul edilen bu değerden yüksek olan veriler veri tabanından çıkarılmıştır. Daha sonra normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesi için histogram ve P – P grafikleri incelenmiştir. Aşağıda değişkenlere ait P – P grafikleri gösterilmektedir.



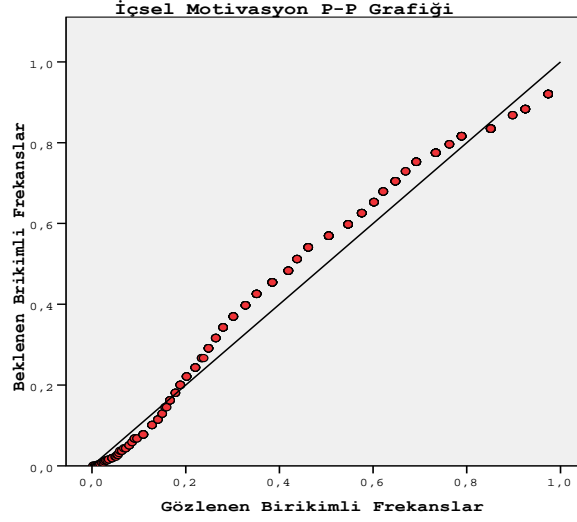
Şekil 8. .Bağımlı Değişkene Ait Normallik Histogramı

Şekil 8’de yer alan histogram incelendiğinde histogram çizgisinin diagonal görünüme sahip olduğu ve normal dağılımı temsil ettiği görülmektedir. Bağımlı değişkene ait standardize edilmiş artık değerlere ilişkin P – P grafiği Şekil 9’da verilmektedir.



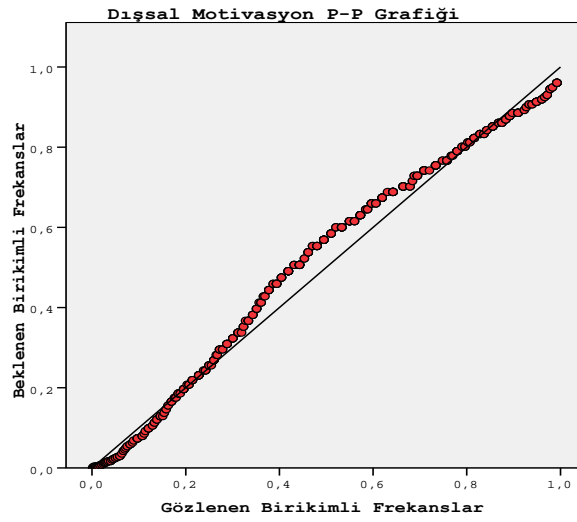
Şekil 9. Bağımlı Değişkene Ait P-P Grafiği

Bağımlı değişkene ait standardize edilmiş artık değerlere ilişkin P – P grafiği incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmektedir.



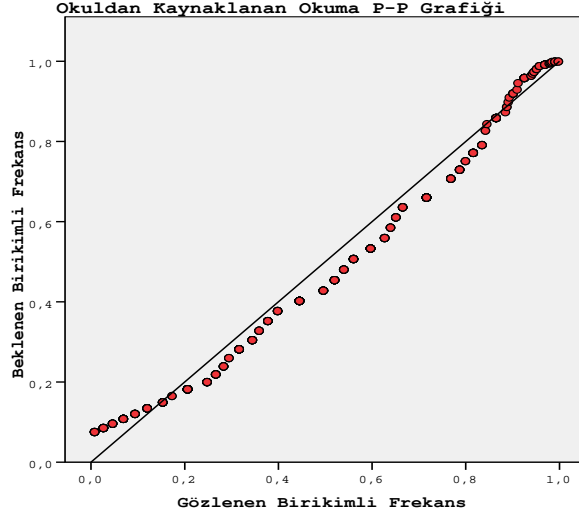
Şekil 10. İçsel Motivasyon Değişkenine Ait P-P Grafiği

İçsel motivasyon değişkenine ait P – P grafiği incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmektedir.



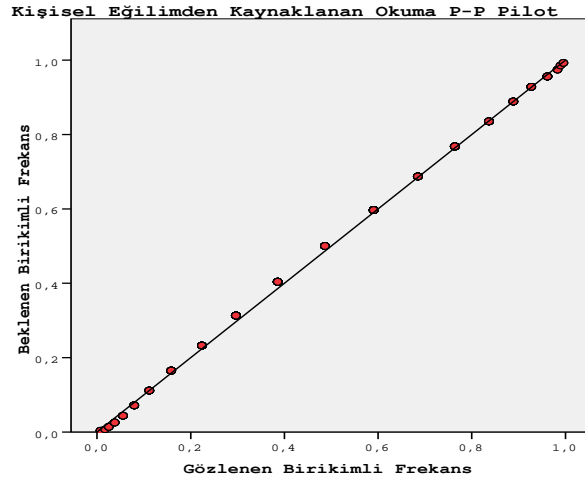
Şekil 11. Dışsal Motivasyon Değişkenine Ait P-P Grafiği

Dışsal motivasyon değişkenine ait P – P grafiği incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmektedir.



Şekil 12. Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı Değişkenine Ait P-P Grafiği

Okuldan kaynaklanan okuma miktarı değişkenine ait P – P grafiği incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmektedir.



Şekil13. Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Değişkenine Ait P-P Grafiği.

Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı değişkenine ait P – P grafiği incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin saptanması için varyans artış faktörleri (VIF=Variance Inflation Factors) ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlere ait VIF ve tolerans değerleri Tablo 13’ de verilmektedir.

Tablo 13. Bağımsız Değişkenlerin VIF ve Tolerans Değerleri

Değişkenler	VIF	Tolerans
1.İçsel Motivasyon	1.31	.76
2.Dışsal Motivasyon	1.20	.83
3.Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma	1.38	.73
4.Okuldan Kaynaklanan Okuma	1.56	.65

Tablo incelendiğinde, VIF değerlerinin 1.20 ile 1.38 arasında; tolerans değerlerinin de .65 ile .83 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir. Meyers, Gamst ve Guarino’ya (2006:210) göre 10’dan büyük VIF değeri ve .01’den küçük tolerans değeri çoklu bağlantı problemini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı anlaşılmaktadır.

Otokorelasyon, hataların bağımsızlığı anlamına gelmektedir (Albayrak, 2008:226). Otokorelasyonun anlamlı olması modelin yanlış tanımlandığını gösterebilir. Bu durum regresyon analiziyle tahmin edilen standart hataların düşük tahmin edilmesine veya değişkenlerin anlamlılıklarıyla ilgili yanlış sonuçlara varılmasına neden olabilir (Orhunbilge, 1996:176). Durbin Watson (DW) istatistiği otokorelasyonu saptamak için kullanılmaktadır. Okuduğunu anlamayı açıklamaya çalışan model için (DW=1.3) olarak bulunmuştur. Albayrak’a (2008:228) göre 2’den küçük DW değerleri pozitif anlamsız otokorelasyonu ifade etmektedir. Yapılan varsayım testlerinden sonra verilerin path analizi yapmaya uygun olduğu anlaşılmıştır. Verilerin temizlenmesi ve normallik varsayımlarının karşılaması çalışmaları sırasında 14 veri, veri setinden çıkarılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 14. Okuduğunu Anlama, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı, Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı, Okumaya Yönelik İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Okuduğunu Anlama	1.00				
2. Kişisel Eğ. Kay. Okuma Mik.	.27**	1.00			
3. Okuldan Kay. Okuma Mik.	.16**	.32**	1.00		
4. İçsel Motivasyon	.38**	.44**	.28**	1.00	
5. Dışsal Motivasyon	.24**	.34**	.33**	.52**	1.00

** p<.01

Tablo 14 incelendiğinde okuduğunu anlamının; kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ile zayıf ve anlamlı ($r = .27, p < .01$), okuldan kaynaklanan okuma miktarı ile çok zayıf ve anlamlı ($r = .16, p < .01$), içsel motivasyon ile zayıf ve anlamlı ($r = .38, p < .01$), dışsal motivasyon ile çok zayıf ve anlamlı ($r = .24, p < .01$), ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının; okuldan kaynaklanan okuma miktarıyla zayıf ve anlamlı ($r = .32, p < .01$), içsel motivasyon ile zayıf ve anlamlı ($r = .44, p < .01$), dışsal motivasyon ile zayıf ve anlamlı ($r = .34, p < .01$) ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Okuldan kaynaklanan okuma miktarı, içsel motivasyonla zayıf ve anlamlı ($r = .28, p < .01$), dışsal motivasyonla zayıf ve anlamlı ($r = .33, p < .01$) ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda içsel ve dışsal motivasyonun orta düzeyde ve anlamlı ($r = .50, p < .01$) ilişkili oldukları görülmektedir.

4.2. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

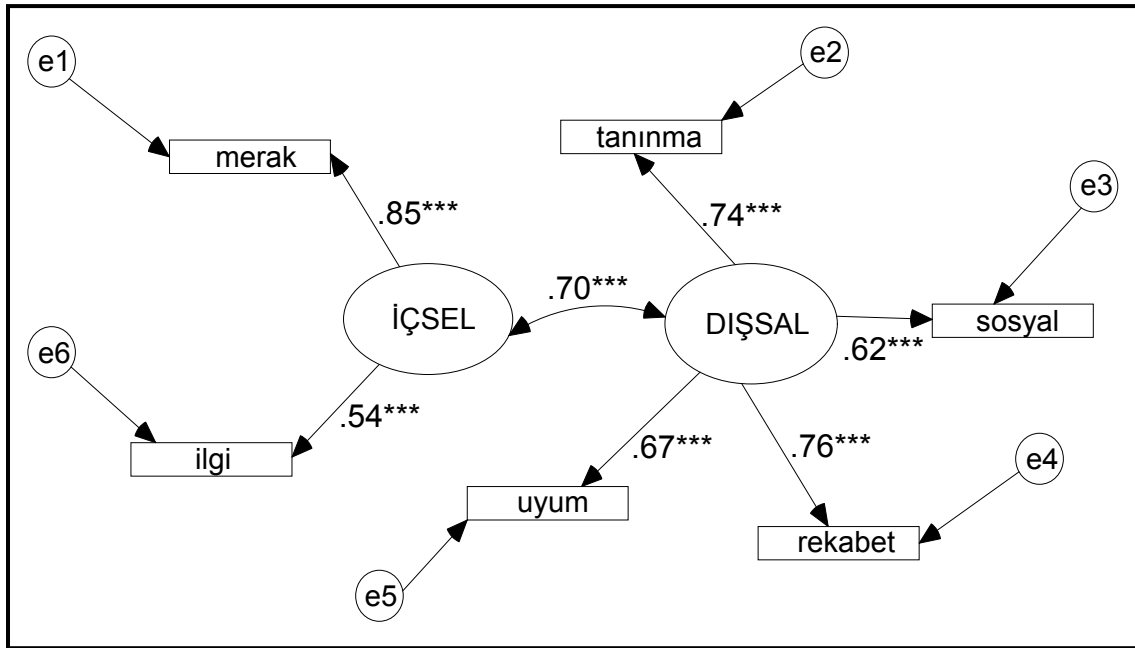
Yapısal eşitlik modelleri ölçüm hatalarının değerlendirilmesine ve kontrol edilmesine imkân verdiği için geleneksel path analizinden (gözlenen değişkenlerle yapılan analiz) daha etkili olduğu belirtilmektedir (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006:636). Ayrıca YEM çalışmalarının en büyük avantajlarından birisinin örtük değişkenlerin kullanılmasına olanak tanımasıdır. Örtük değişkenlerin kullanılması, söz konusu değişkenlerdeki hataların belirlenmesine olanak tanıdığı için YEM

çalışmalarında tahmin edilen parametre değerleri çok daha güvenilir bir şekilde hesaplanabilmektedir (Şimşek, 2007b:16).

Her yapısal eşitlik modelinin ölçme modeli ve yapısal model (teorik model) olarak iki temel yapısı bulunmaktadır (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006:636). Bu çalışmada geliştirilen yapısal modelinin test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım tercih edilmiştir. Şimşek'e (2007b:63) göre iki aşamalı yaklaşımda önce ölçme modeli test edilir. Bu modelde bir sorun olmadığı tespit edildikten ya da sorunlar giderildikten sonra yapısal model test edilir. Ölçme modeline ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

4.2.1. Ölçme Modeline İlişkin Bulgular

Jöreskog ve Sörbom (1993:15) ölçme modellerinin gözlenen değişkenlerin örtük değişkenle uyumunu ölçmede kullanıldığını belirtmektedir. Ölçme modelinin kavramsal yapısına ilişkin DFA sonuçları Şekil 14'te görülmektedir.



$p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Şekil 14. Ölçme Modeli (Kavramsal) DFA Sonuçları

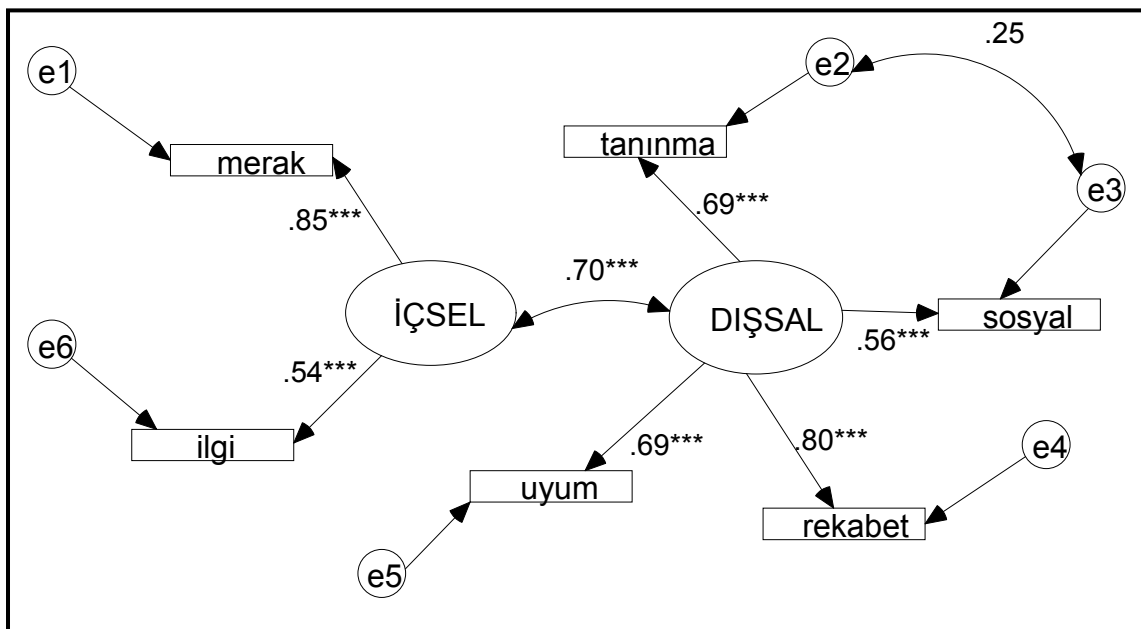
Ölçme modelinin kavramsal yapısı üzerinde yapılan ilk DFA sonuçlarına göre; Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2=30.18$, $p=.000$, $df=8$, $\chi^2/df=3.77$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.076, GFI=.98, AGFI=.95, CFI=.97, NFI=.97 olarak bulunmuştur. Ki-kare uyum değerinin 5'den küçük, RMSEA'nın .05'den küçük, GFI, CFI ve NFI'nın .95'den büyük, NFI'nın .90 dan

büyük olması modelin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Detaylar Ek 2’de görülmektedir). Bu aşamadan sonra düzeltme indislerinin incelenmesine geçilmiştir.

Tablo 15. Ölçüm Modeline İlişkin Düzeltme İndisleri

İlişkiler		Düzeltilme İndisleri	Değişim
e2	<-->	e3 14.60	.05
e4	<-->	e3 5.14	-.03
e5	<-->	e6 4.68	-.03
e5	<-->	e2 4.53	-.03
e5	<-->	e4 8.46	.03

Tablo 15’te verilen düzeltme indisleri incelendiğinde e2 (tanınma) ve e3 (sosyal) değişkenlerinin hatalarının ilişkilendirilmesi sonucunda modelde güçlü bir iyileşme sağlanabileceği görülmüştür. Şimşek’in (2007:134) aynı örtük değişkenin gösterge değişkelerinde yapılan düzeltmelerin herhangi bir soruna yol açmadığı yönündeki görüşlerinden hareketle gerekli düzeltme işlemi yapılmıştır. Ölçme modelinin düzeltilmiş yapısına ilişkin DFA sonuçları Şekil 15’te görülmektedir.



$p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Şekil 15. Ölçme Modeli Düzeltilmiş DFA Sonuçları

Düzeltilme işlemlerinin ardından Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2=10.15$, $p=.000$, $df=7$, $\chi^2/df=1.45$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksleri ise RMSEA=.031, GFI=.99, AGFI=.98, CFI=1, NFI=.99 olarak bulunmuştur (Detaylar Ek 3'te görülmektedir) Hataların ilişkilendirilmesinden sonra Ki-kare uyum değeri 1'e, RMSEA değeri 0'a yaklaşarak daha iyi uyum değeri elde edilmiştir. Ayrıca GFI, AGFI, CFI ve NFI değerleri de 1' yaklaşarak çok iyi uyum değerlerine ulaşmışlardır.

DFA sonuçları regresyon değerlerinin anlamlılığı bakımından incelendiğinde, dışsal motivasyon ve uyum $\beta=.69$ ($z=12.36$, $p<.001$), dışsal motivasyon ve rekabet $\beta=.80$ ($z=13.23$, $p<.001$), içsel motivasyon ve merak $\beta=.85$ ($z=8.07$, $p<.001$), dışsal motivasyon ve tanınma $\beta=.69$ ($z=13.23$, $p<.001$), içsel motivasyon ve ilgi $\beta=.54$ ($z=8.070$, $p<.001$), dışsal motivasyon ve sosyal $\beta=.56$ ($z=12.10$, $p<.001$) ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. İlk analizde merak ve tanınma değişkenlerine 1 değeri atandığı için regresyon değerlerinin anlamlılığı hesaplanamamıştır. İlk analizden sonra ilgi ve rekabet değişkenlerine 1 değeri atanarak analiz tekrar edilmiştir. Bu şekilde merak ve tanınma değişkenlerinin de regresyon değerlerinin anlamlılıklarına ilişkin bilgiler eklenmiştir.

Ölçme modeline ilişkin DFA sonuçları incelendiğinde gösterge değişkenlerin (ilgi, merak, tanınma, sosyal, rekabet, uyma) örtük değişkenlerle (içsel motivasyon ve dışsal motivasyon) anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir ($z > 1.96$). AMOS 7'de belirtilen açıklamalara göre z değeri, etki büyüklüğüne ilişkin tahmin değerinin (estimates), standart sapmaya (S.E.) bölünmesiyle elde edilen kritik oranı (critical ratio-C.R.) ifade etmektedir. Bu işlem sonucunda ulaşılan değer 1.96'dan büyük olması etkinin anlamlı olduğu göstermektedir.

Yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının $\alpha=.84$ olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; merak, $\alpha=.61$; ilgi, $\alpha=.45$; tanınma, $\alpha=.53$; sosyal, $\alpha=.56$; rekabet, $\alpha=.67$; uyum, $\alpha=.59$; içsel motivasyon, $\alpha=.68$; dışsal motivasyon, $\alpha=.82$ olarak hesaplanmıştır. Ölçme modelinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Ölçme Modelinin (OMÖ) İç Tutarlılık Sonuçları

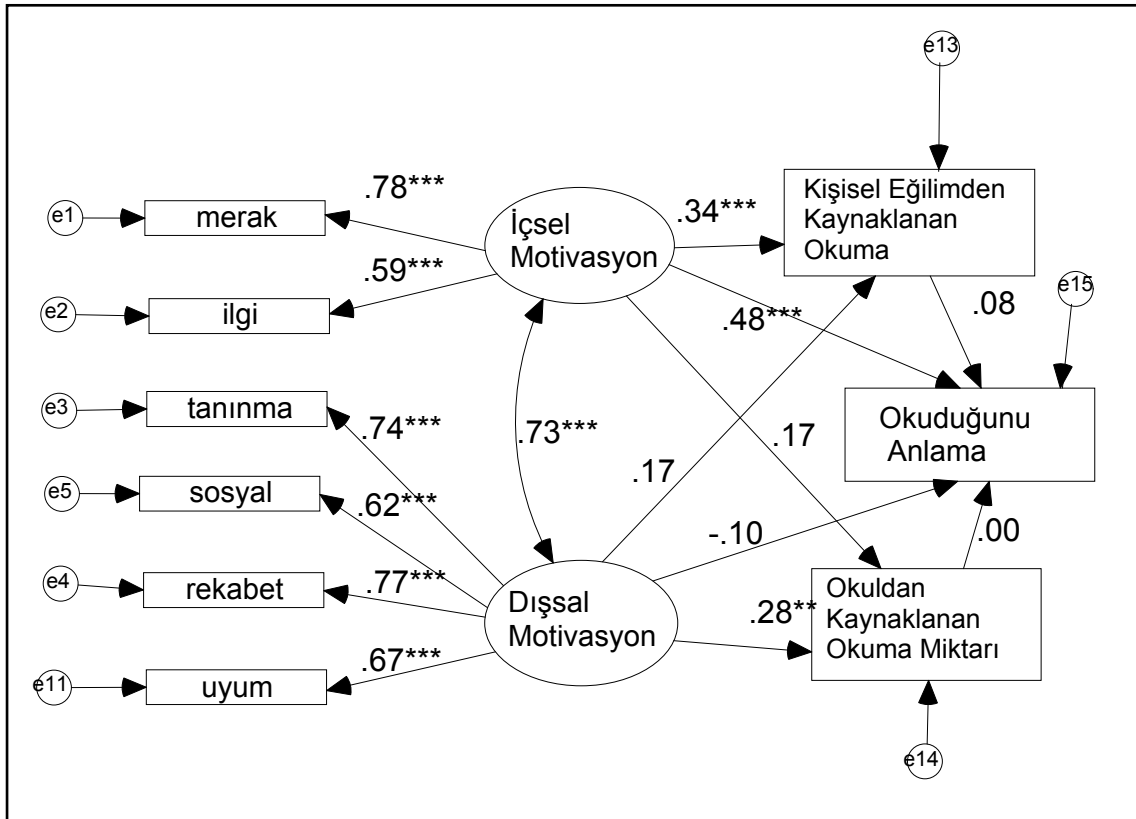
Faktörler	Madde sayısı	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı(α)
Merak	4	.61
İlgi	3	.45
Tanınma	3	.53
Sosyal	4	.56
Rekabet	4	.67
Uyum	3	.59
İçsel Motivasyon	7	.68
Dışsal Motivasyon	14	.82
Ölçek (OMÖ) Toplam	21	.84

Ölçme modeline ilişkin DFA sonuçları ölçeğin uyarlanması sonucunda oluşan yapıyla tamamen örtüşmektedir. Bu durum Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin geçerlik bakımından sağlam bir istatistiksel yapıya ve güvenilir ölçümler yapma özelliğine sahip olduğunu göstermektedir

4.2.2. Kavramsal Modele İlişkin Bulgular

Ölçme modelinin test edilmesinden sonra yapısal model test edilmiştir. Şekil 16'da görülen kavramsal modelin path analizi sonuçlarına göre modelin Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2=60.65$, $p=.000$, $df=21$, $\chi^2/df=2.89$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksleri RMSEA=0.063, GFI=.97, AGFI=.94, CFI=.96, NFI=.95 olarak bulunmuştur (Detaylar Ek 4'te görülmektedir). Modelin uyum değerleri bakımından oldukça iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Kavramsal modelin YEM sonuçları regresyon değerlerinin anlamlılığı bakımından incelendiğinde, içsel motivasyon okuduğunu anlamayı $\beta=.48$ ($z=3.96$, $p<.001$) ve kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarını $\beta=.34$ ($z=3.37$, $p<.001$), dışsal motivasyon ise okuldan kaynaklanan okuma miktarını $\beta=.28$ ($z=3.11$, $p<.001$) doğrudan anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Ayrıca içsel motivasyonun okuldan kaynaklanan okuma miktarına $\beta=.17$ ($z=1.74$, $p>.001$), dışsal motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarına $\beta=.17$ ($z=1.87$, $p>.001$), dışsal motivasyonun okuduğunu anlamaya $\beta=-.10$ ($z=-.96$, $p>.001$), kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının okuduğunu anlamaya $\beta=.08$ ($z=.16$, $p>.001$) ve okuldan kaynaklanan okumanın okuduğunu anlamaya $\beta=.00$ ($z=.94$, $p>.001$) doğrudan etkilerinin anlamsız olduğu görülmektedir.



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Şekil16. Kavramsal Model YEM Sonuçları

Yapısal eşitlik modeli analizlerinde ilk analiz yapıldığıyla ulaşılan sonuçlar nihai sonuçlar olarak görülmemektedir. Şimşek'in (2007b:70-71) belirttiği gibi analiz sonunda anlamsız ilişkilerin modelden çıkarılması ve düzeltme (modification) indislerinin incelenerek modele yeni eklenecek olası ilişkilerin dikkate alınması gerekmektedir. Böyle durumlarda modele en çok katkıyı yapan düzeltmeler dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Her bir düzeltme araştırmanın teorik çerçevesi temelinde yorumlandıktan sonra hangi düzeltmelerin modele ekleneceğine karar verilmesi gerekmektedir. Tablo 17'de kavramsal modele ilişkin düzeltme indisleri verilmektedir.

Tablo 17. Kavramsal Modele İlişkin Düzeltme İndisleri

İlişkiler		Düzeltilen İndisleri	Değişim	
e4	<-->	e15	12.23	.35
e4	<-->	e11	8.56	.03
e5	<-->	e4	5.83	-.03
e3	<-->	e5	14.78	.05
e2	<-->	e13	4.47	.21
e2	<-->	e11	5.90	-.04

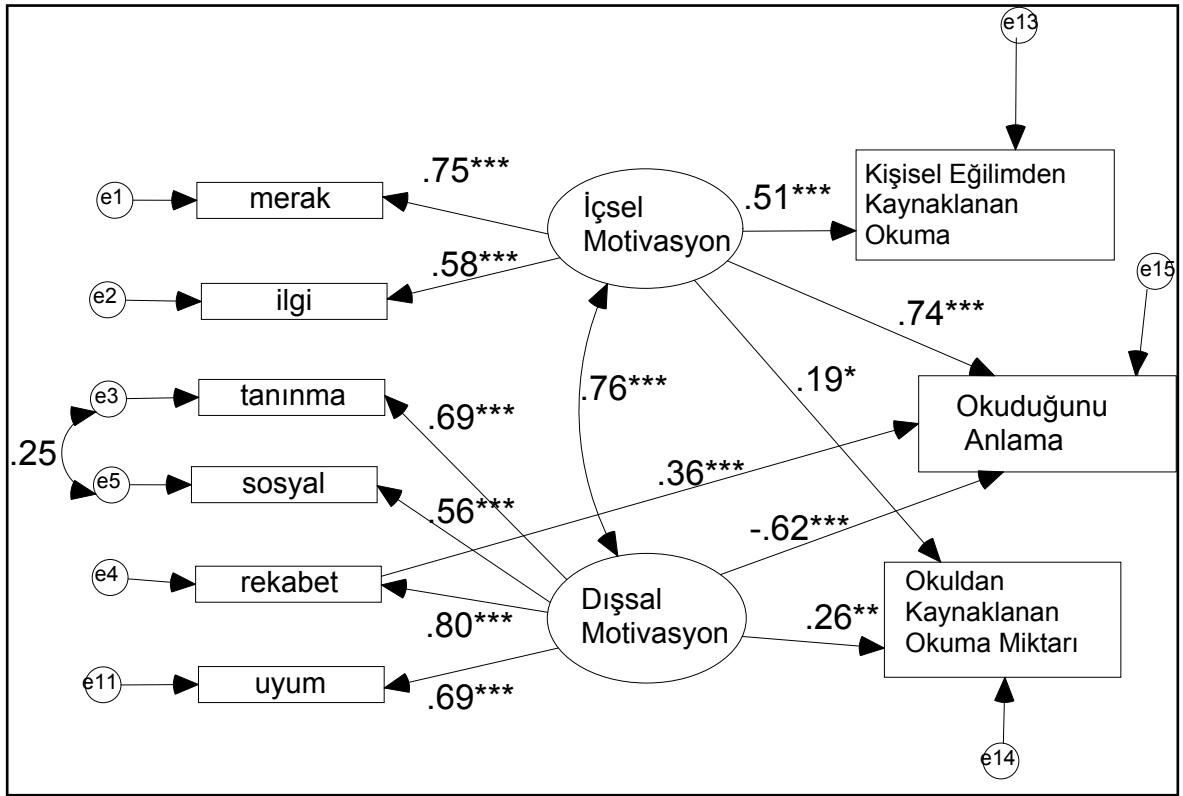
Tablo 17’de verilen düzeltme indisleri incelendiğinde e4 (rekabet) değişkeni ile e15 (okuduğunu anlama) değişkeni arasında kurulacak ilişkinin ve e3 (tanınma) ve e5 (sosyal) değişkenlerinin hatalarının ilişkilendirilmesinin modele katkısının olacağı görülmektedir. Düzeltme indisleri incelendiğinde yapılacak bazı düzenlemelerin modele ne kadar katkısı olacağına yönelik olası değişim miktarları görülmektedir. Ancak Şimşek’e (2007b:70) göre modelin uyumunu yeterli düzeye getirmek için modele birçok yeni ilişkinin eklenmesi doğru değildir.

Analiz sonucunda ortaya çıkan değerler modelin yeteri düzeyde uyum değerine sahip olduğunu gösterdiğinden modelde yapılacak düzeltmelerin modelin teorik ve kavramsal yapısına uygun olması gerektiği düşünülmüştür. Tanınma ve sosyal değişkenlerinin hatalarının ilişkilendirilmesine yönelik düzeltme ölçeğinin analizinde yapılan düzeltmeyle tutarlılık göstermektedir. Rekabetin okuduğunu anlama üzerinde doğrudan olumlu bir etkisinin olacağını yönelik düzeltme tahmini de modelin teorik boyutuna önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Anlamsız ilişkilerin modelden çıkarılması ve düzeltme indisleri doğrultusunda yapılan işlemlerin ardından model tekrar analiz edilmiştir. Doğrulanana modele (Nihai) ilişkin path analizi sonuçları Şekil 17’de görülmektedir.

Şekil 17’de görüldüğü gibi, ölçme modelinde yer alan örtük değişkenlerin (içsel motivasyon ve dışsal motivasyon) gözlenen değişkenlerle (merak, ilgi, rekabet, tanınma, sosyal, uyum) arasındaki ilişki düzeylerinin anlamlı ($z > 1.96$) ve regresyon ağırlıklarına ilişkin değerlerin (β) .56 - .80 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum ölçme modelinin yapısal eşitlik modeline olumsuz bir katkısının olmadığını ve ölçme modeliyle ilişkili etkilerin güvenilir bir biçimde yorumlanabileceğini göstermektedir.

4.2.3. Doğrulan (Nihai) Modele İlişkin Bulgular

Doğrulan modelin path analizi sonuçlarına göre (Şekil 17) modelin Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2=30.19$, $p=.000$, $df=22$, $\chi^2/df=1.37$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksleri RMSEA=0.028, GFI=.99, AGFI=.97, CFI=.99, NFI=.97 olarak bulunmuştur (Detaylar Ek 5'te görülmektedir). Modelin uyum değerleri bakımından oldukça iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Modelin genel olarak çok iyi uyum verdiği belirlendikten sonra değişkenler arasında doğrudan ya da dolaylı olduğu öngörülen etkilerin incelenmesi gerekmektedir.



Şekil 17. Doğrulan Modele (Nihai) İlişkin YEM Sonuçları

Şekil 17 incelendiğinde içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı doğrudan anlamlı düzeyde etkilediği $\beta = .74$ ($z=3.96$, $p < .001$); içsel motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarını anlamlı düzeyde doğrudan etkilediği $\beta = .51$ ($z=9.51$, $p < .001$); yine içsel motivasyonun okuldan kaynaklanan okuma miktarını doğrudan anlamlı düzeyde etkilediği $\beta = .19$ ($z=2.00$, $p < .05$) görülmektedir. Bu bulgular içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı ve okuma alışkanlıklarını doğrudan anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Analiz sonuçları dışsal motivasyon açısından değerlendirildiğinde, dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir $\beta = -.62$ ($z = -3.41$, $p < .001$). Ancak dışsal motivasyonun okuduğunu anlamaya olumsuz yönde etkisi rekabetin okuduğunu anlamaya olumlu yönde doğrudan etkisini $\beta = .36$ ($z = 3.71$, $p < .001$) gösteren ilişkinin modele eklenmesinden sonra gerçekleşmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde rekabet değişkeninin okuduğunu anlamaya doğrudan olumlu etkisinin bulunması dışsal motivasyonun bir bütün olarak okuduğunu anlamaya etkisinin anlamsız olduğunu göstermektedir. Ayrıca dışsal motivasyonun okuldan kaynaklanan okuma miktarını doğrudan anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir $\beta = .26$ ($z = 2.93$, $p < .01$).

Dışsal motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarına, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ile okuldan kaynaklanan okuma miktarının okuduğunu anlamaya etkisinin anlamsız olmasından dolayı bu ilişkiler modelden çıkarılmışlardır. Kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın okuduğunu anlamaya doğrudan bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ancak içsel motivasyon kontrol edildiğinde (içsel anlama ilişkisi 0'a eşitlendiğinde) kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür $\beta = .18$ ($z = 3.68$, $p < .001$). Ayrıca içsel motivasyon ile kişisel eğilimden kaynaklanan okuma arasındaki ilişki kontrol edildiğinde içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olan doğrudan etkisi ($\beta = .72$) .54'e düşmüştür. Bu durum içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin bir kısmının kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ile olan ilişkisine bağlı olduğunu göstermektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerindeki etkisi kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının azlığına veya çokluğuna göre değişmektedir.

4.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin okumaya yönelik içsel motivasyonlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t – testi sonuçları Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18. İçsel Motivasyonun Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
MERAK	Kız	237	3.13	.61	479	2.31	.021
	Erkek	244	2.99	.70			
İLGİ	Kız	237	3.34	.66	479	.70	.483
	Erkek	244	3.30	.71			
İÇSEL	Kız	237	3.24	.54	479	1.74	.082
	Erkek	244	3.15	.60			

Tablo 18 incelendiğinde içsel motivasyonun merak boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık ($t_{(479)}= 2.31, p<.05$) olmakla birlikte ilgi boyutunda ($t_{(479)}= .70, p>.05$) ve toplam içsel motivasyonda ($t_{(479)}= 1.74, p>.05$) kızlar ve erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerinin okumaya yönelik dışsal motivasyonlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t – testi sonuçları Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19. Dışsal Motivasyonun Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
TANINMA	Kız	237	3.09	.63	479	5.37	.000
	Erkek	244	2.76	.70			
SOSYAL	Kız	237	3.07	.61	479	6.94	.000
	Erkek	244	2.65	.73			
REKABET	Kız	237	3.42	.59	479	4.32	.000
	Erkek	244	3.18	.63			
UYUM	Kız	237	3.38	.59	479	5.40	.000
	Erkek	244	3.06	.70			
DIŞSAL	Kız	237	3.24	.46	479	7.21	.000
	Erkek	244	2.91	.54			

Tablo incelendiğinde tanınma ($t_{(479)}= 5.37, p<.05$), sosyal ($t_{(479)}= 6.94, p<.05$), rekabet ($t_{(479)}= 4.32, p<.05$), uyum ($t_{(479)}= 5.40, p<.05$) boyutlarında ve toplam dışsal motivasyon düzeyinde ($t_{(479)}= 7.21, p<.05$) cinsiyetten kaynaklanan farklılığın kızlar lehinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum kızların daha çok dışsal nedenlerle okumaya yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerinin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının sosyoekonomik düzeye göre karşılaştırmak için ANOVA testi yapılması gerekmektedir.

ANOVA testi yapılmadan önce her sosyoekonomik düzeyin okumaya yönelik içsel motivasyonlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin sosyoekonomik düzeye göre ortalama ve standart sapma puanları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20. Öğrencilerin İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

OMÖ Boyutlar	SED	N	\bar{X}	SS
MERAK	Alt (A)	132	2.87	.77
	Orta (O)	174	3.03	.57
	Üst (Ü)	175	3.25	.60
	Toplam	481	3.06	.66
İLGİ	Alt (A)	132	3.17	.70
	Orta (O)	174	3.11	.69
	Üst (Ü)	175	3.63	.54
	Toplam	481	3.32	.67
İÇSEL	Alt (A)	132	3.02	.63
	Orta (O)	174	3.07	.52
	Üst (Ü)	175	3.44	.49
	Toplam	481	3.19	.57
TANINMA	Alt (A)	132	2.87	.73
	Orta (O)	174	2.93	.59
	Üst (Ü)	175	2.97	.75
	Toplam	481	2.93	.69
SOSYAL	Alt (A)	132	2.86	.73
	Orta (O)	174	2.83	.70
	Üst (Ü)	175	2.88	.69
	Toplam	481	2.86	.71
REKABET	Alt (A)	132	3.13	.64
	Orta (O)	174	3.40	.57
	Üst (Ü)	175	3.33	.64
	Toplam	481	3.30	.62
UYUM	Alt (A)	132	3.00	.69
	Orta (O)	174	3.45	.55
	Üst (Ü)	175	3.14	.69
	Toplam	481	3.22	.67
DIŞSAL	Alt (A)	132	2.96	.56
	Orta (O)	174	3.15	.47
	Üst (Ü)	175	3.08	.55
	Toplam	481	3.07	.53

Tablo 20'e göre öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sosyoekonomik düzey bakımından incelendiğinde; en yüksek puanı Üst SED'e ($\bar{X}=3.44$) dahil olan öğrencilerin aldığı bunu sırasıyla Orta SED ($\bar{X}=3.07$) ve Alt SED ($\bar{X}=3.02$) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin içsel motivasyonlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumu Tablo 21'de görülmektedir.

Tablo 21. Öğrencilerin Okumaya Yönelik İçsel Motivasyonlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
MERAK	Gruplararası	11.41	2	5.70	13.85	.000	A-Ü, O-Ü
	Gruplariçi	196.94	478	.41			
	Toplam	208.35	480				
İLGİ	Gruplararası	26.78	2	13.39	32.15	.000	A-Ü, O-Ü,
	Gruplariçi	199.11	478	.42			
	Toplam	225.89	480				
İÇSEL	Gruplararası	17.14	2	8.57	29.02	.000	A-Ü, O-Ü,
	Gruplariçi	141.15	478	.30			
	Toplam	158.29	480				

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin içsel okuma motivasyonu düzeyleri arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2,478)} = 29.023$, $p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Alt SED ($\bar{X}=3.02$) ile Üst SED ($\bar{X}=3.44$) arasında Üst SED lehine, Orta SED ($\bar{X}=3.07$) ile Üst SED ($\bar{X}=3.44$) arasında Üst SED lehinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. İçsel motivasyonun alt boyutları olan merak ve ilgi açısından da Üst SED lehinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum Üst SED'e dahil olan öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinin Alt ve Orta SED öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Tablo 20'ye göre öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları sosyoekonomik düzey bakımından incelendiğinde; en yüksek puanı Orta SED'e ($\bar{X}=3.15$) dahil olan öğrencilerin aldığı bunu sırasıyla Üst SED ($\bar{X}=3.08$) ve Alt SED ($\bar{X}=2.96$) öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Orta SED'e dahil olan öğrencilerin okumaya yönelmelerinde dışsal motivasyonun diğer gruplara göre daha önemli olduğu

anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dışsal motivasyonlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumu Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Dışsal Motivasyonlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
TANINMA	Gruplarasası	.750	2	.36	.79	.45	
	Gruplariçi	226.78	478	.47			
	Toplam	227.53	480				
SOSYAL	Gruplarasası	.197	2	.09	.19	.82	
	Gruplariçi	238.92	478	.50			
	Toplam	239.12	480				
REKABET	Gruplarasası	5.453	2	2.73	7.23	.001	A-O, A-Ü,
	Gruplariçi	180.23	478	.38			
	Toplam	185.68	480				
UYUM	Gruplarasası	16.65	2	8.33	20.17	.000	A-O, O-Ü,
	Gruplariçi	197.31	478	.41			
	Toplam	213.96	480				
DIŞSAL	Gruplarasası	2.61	2	1.31	4.78	.009	A-O
	Gruplariçi	130.48	478	.27			
	Toplam	133.10	480				

Tablo 22’ye göre, öğrencilerin dışsal okuma motivasyonu düzeyleri arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-478)}= 4.79$, $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Alt SED ($\bar{X}=2.96$) ile Orta SED ($\bar{X}=3.15$) arasında Orta SED lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum, Orta SED’e dahil olan öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeylerinin Alt ve Üst SED öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Dışsal motivasyonun alt boyutları olan tanınma [$F_{(2-478)}= .79$, $p>.05$] ve sosyal [$F_{(2-478)}= .20$, $p>.05$] motivasyon düzeyleri bakımından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı, rekabet [$F_{(2-478)}= 7.23$, $p<.05$] ve uyum [$F_{(2-478)}= 20.17$, $p<.05$] düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Rekabet boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Alt SED ($\bar{X}=3.13$) ile Ota SED ($\bar{X}=3.40$) ve Üst SED ($\bar{X}=3.30$) arasında Orta ve Üst SED lehinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Uyum boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Ota SED ($\bar{X}=3.45$) ile Alt SED ($\bar{X}=2.96$) ve Üst SED ($\bar{X}=3.14$) arasında Orta SED lehinde

anlamli farklılık olduğu gör÷lmektedir. Bu durum rekabet boyutunun Orta ve Üst SED'e dâhil olan öğrencilerin okumaya yönelmelerinde Alt SED'e göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular uyum boyutu açısından yorumlandığında ise, uyum davranışının Orta SED öğrencilerin okumaya yönelmelerinde Alt ve Üst SED öğrencilerinden daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.4. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarının Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada okuma alışkanlıkları kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma olarak iki kategoride ele alınmıştır. Öğrencilerinin okuldan kaynaklanan okuma miktarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t – testi sonuçları Tablo 23'te gör÷lmektedir.

Tablo 23. Öğrencilerin Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	237	26.43	5.6	479	3.90	000
Erkek	244	21.13	4.2			

Tablo 23 incelendiğinde kız öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarı ortalamalarının $\bar{X} = (26.43)$, erkek öğrencilerin ise $\bar{X} = (21.13)$ olduğu gör÷lmektedir. Öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarları karşılaştırıldığında kızlar lehinde anlamlı farklılık olduğu gör÷lmüştür ($t(479) = 3.90, p < .05$). Bu durum kızların yıl boyunca okulda erkekerden daha fazla kitap okuduklarını göstermektedir.

Öğrencilerinin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t – testi sonuçları Tablo 24'te gör÷lmektedir.

Tablo 24. Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Kişisel Okuma	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	p																																																																																
Eğlendirici Kitap	Kız	237	2.95	.83	479	.46	.64																																																																																
	Erkek	244	2.91	.84				Dergi	Kız	237	2.51	.94	479	2.13	.03	Erkek	244	2.32	.72	Gazete	Kız	237	2.51	.96	479	-.24	.81	Erkek	244	2.53	.77	Hikaye-Roman	Kız	237	2.94	.92	479	2.90	.00	Erkek	244	2.69	.95	Hobiler	Kız	237	2.73	.95	479	-2.26	.02	Erkek	244	2.93	.63	Bilgisayar Tabanlı	Kız	237	2.16	.72	479	-1.85	.07	Erkek	244	2.36	.69	Broşürler-Talimatlar	Kız	237	2.23	.91	479	.12	.91	Erkek	244	2.22	.84	Toplam	Kız	237	2.58	.55	479	.22	.83
Dergi	Kız	237	2.51	.94	479	2.13	.03																																																																																
	Erkek	244	2.32	.72				Gazete	Kız	237	2.51	.96	479	-.24	.81	Erkek	244	2.53	.77	Hikaye-Roman	Kız	237	2.94	.92	479	2.90	.00	Erkek	244	2.69	.95	Hobiler	Kız	237	2.73	.95	479	-2.26	.02	Erkek	244	2.93	.63	Bilgisayar Tabanlı	Kız	237	2.16	.72	479	-1.85	.07	Erkek	244	2.36	.69	Broşürler-Talimatlar	Kız	237	2.23	.91	479	.12	.91	Erkek	244	2.22	.84	Toplam	Kız	237	2.58	.55	479	.22	.83	Erkek	244	2.57	.62								
Gazete	Kız	237	2.51	.96	479	-.24	.81																																																																																
	Erkek	244	2.53	.77				Hikaye-Roman	Kız	237	2.94	.92	479	2.90	.00	Erkek	244	2.69	.95	Hobiler	Kız	237	2.73	.95	479	-2.26	.02	Erkek	244	2.93	.63	Bilgisayar Tabanlı	Kız	237	2.16	.72	479	-1.85	.07	Erkek	244	2.36	.69	Broşürler-Talimatlar	Kız	237	2.23	.91	479	.12	.91	Erkek	244	2.22	.84	Toplam	Kız	237	2.58	.55	479	.22	.83	Erkek	244	2.57	.62																				
Hikaye-Roman	Kız	237	2.94	.92	479	2.90	.00																																																																																
	Erkek	244	2.69	.95				Hobiler	Kız	237	2.73	.95	479	-2.26	.02	Erkek	244	2.93	.63	Bilgisayar Tabanlı	Kız	237	2.16	.72	479	-1.85	.07	Erkek	244	2.36	.69	Broşürler-Talimatlar	Kız	237	2.23	.91	479	.12	.91	Erkek	244	2.22	.84	Toplam	Kız	237	2.58	.55	479	.22	.83	Erkek	244	2.57	.62																																
Hobiler	Kız	237	2.73	.95	479	-2.26	.02																																																																																
	Erkek	244	2.93	.63				Bilgisayar Tabanlı	Kız	237	2.16	.72	479	-1.85	.07	Erkek	244	2.36	.69	Broşürler-Talimatlar	Kız	237	2.23	.91	479	.12	.91	Erkek	244	2.22	.84	Toplam	Kız	237	2.58	.55	479	.22	.83	Erkek	244	2.57	.62																																												
Bilgisayar Tabanlı	Kız	237	2.16	.72	479	-1.85	.07																																																																																
	Erkek	244	2.36	.69				Broşürler-Talimatlar	Kız	237	2.23	.91	479	.12	.91	Erkek	244	2.22	.84	Toplam	Kız	237	2.58	.55	479	.22	.83	Erkek	244	2.57	.62																																																								
Broşürler-Talimatlar	Kız	237	2.23	.91	479	.12	.91																																																																																
	Erkek	244	2.22	.84				Toplam	Kız	237	2.58	.55	479	.22	.83	Erkek	244	2.57	.62																																																																				
Toplam	Kız	237	2.58	.55	479	.22	.83																																																																																
	Erkek	244	2.57	.62																																																																																			

Tablo incelendiğinde dergi ($t_{(479)}= 2.37, p<.05$) ve hikaye-roman ($t_{(479)}= 2.90, p<.05$) türü materyallerin okunma miktarında cinsiyet değişkeninden kaynaklanan farklılığın kızlar lehinde; hobilere yönelik okuma miktarında ise ($t_{(479)}= 2.37, p<.05$) erkekler lehinde anlamlı olduğu görülmektedir. Eğlendirici kitaplar ($t_{(479)}= .462, p>.05$), gazete ($t_{(479)}= .81, p>.05$), bilgisayar tabanlı metinler ($t_{(479)}= -1.85, p>.05$) ve talimat türü metinlerin ($t_{(479)}= .91, p>.05$), okuma miktarları bakımından cinsiyete göre bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum kızların dergi, hikâye-roman türü yayınları okumaya erkeklerden daha fazla zaman ayırdıklarını, erkeklerin ise hobilerine (spor, hayvanlar vb.) yönelik okumaya kızlardan daha fazla zaman ayırdıklarını göstermektedir. Dereceleme ifadelerinin karşılığı düşünüldüğünde toplam aritmetik ortalamının kızlar için $\bar{X}=2.58$, erkekler için $\bar{X}=2.57$ olması her iki grubunda ‘haftada bir veya iki (2.50-3.24 arası)’ sıklığında kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır. Ancak kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının toplam aritmetik ortalaması bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(479)}= .83, p>.05$).

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre okuldan kaynaklanan okuma miktarlarının karşılaştırılabilmesi için okuldan kaynaklanan okuma miktarına ilişkin

ortalama ve standart sapma puanlarının belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarının sosyoekonomik düzeye göre ortalama ve standart sapma puanları Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 25. Öğrencilerin Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

SED	N	\bar{X}	SS
Alt (A)	132	23.34	5.19
Orta (O)	174	24.95	5.25
Üst (Ü)	175	22.85	4.99
Toplam	481	23.74	5.13

Tablo 25'ya göre Alt SED öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = (23.34)$, Orta SED okuldan kaynaklanan okuma miktarının aritmetik aritmetik ortalamasının $\bar{X} = (24.95)$, Üst SED öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = (22.85)$, toplam aritmetik ortalamasının ise $\bar{X} = (23.74)$ olduğu görülmektedir. Toplam aritmetik ortalama açısından düşünüldüğünde öğrencilerin 5. sınıf boyunca yaklaşık 24 kitap okudukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumuna ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 26'da görülmektedir.

Tablo 26. Öğrencilerin Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarının Sosyoekonomik Düzeye ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	413.22	2	206.61		
Gruplarıçi	109548.33	478	229.18	.90	.41
Toplam	109961.55	480			

Tablo 26 incelendiğinde, öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarı arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-478)} = .90, p > .05$]. Bu durum alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey öğrencilerin yıl boyunca okul için (okuma saatlerinde) okudukları kitap sayılarının birbirinden çok da farklı olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumlarının belirlenebilmesi için ANOVA testi yapılması gerekmektedir. ANOVA testi yapılmadan önce her sosyo ekonomik düzeyin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı düzeylerinin sosyoekonomik düzeye göre ortalama ve standart sapma puanları Tablo 27’de görülmektedir.

Tablo 27. Öğrencilerin Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma	SED	N	\bar{X}	SS
Eğlendirici Kitaplar Okuma	Alt (A)	132	2.88	.85
	Orta (O)	174	2.93	.86
	Üst (Ü)	175	2.98	.81
	Toplam	481	2.93	.84
Dergi Okuma	Alt (A)	132	2.06	.86
	Orta (O)	174	2.45	.96
	Üst (Ü)	175	2.65	.79
	Toplam	481	2.41	.75
Gazete Okuma	Alt (A)	132	2.20	.87
	Orta (O)	174	2.60	.76
	Üst (Ü)	175	2.68	.89
	Toplam	481	2.52	.89
Hikaye - Roman Okuma	Alt (A)	132	2.66	.62
	Orta (O)	174	2.78	.83
	Üst (Ü)	175	2.99	.93
	Toplam	481	2.81	.94
Hobilere Yönelik Okuma	Alt (A)	132	2.25	.68
	Orta (O)	174	2.95	.86
	Üst (Ü)	175	3.13	.83
	Toplam	481	2.82	.97
Bilgisayar Tabanlı Metinler	Alt (A)	132	1.54	.85
	Orta (O)	174	2.27	.97
	Üst (Ü)	175	2.80	.74
	Toplam	481	2.26	.82
Talimat- Broşür Okuma	Alt (A)	132	2.15	.76
	Orta (O)	174	2.18	.74
	Üst (Ü)	175	2.31	.66
	Toplam	481	2.22	.79
Toplam	Alt (A)	132	2.24	.59
	Orta (O)	174	2.59	.53
	Üst (Ü)	175	2.79	.51
	Toplam	481	2.57	.58

Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma eğlendirici kitaplar, dergiler, gazete, hikâye-roman, hobiler, bilgisayar tabanlı metinler ve talimat-broşür olmak üzere yedi yayın türünü kapsamaktadır.

Tablo 27'ye göre öğrencilerin kişisel eğilimlerine dayalı olarak okumaya en çok zaman ayırdıkları yayınların eğlendirici kitaplar ($\bar{X}=2.93$) olduğu bunu sırasıyla hobilere yönelik ($\bar{X}=2.82$) ve hikaye-roman ($\bar{X}=2.81$) türü yayınların izlediği görülmektedir. Öğrencilerin kişisel eğilimleri gereği okumaya en az zaman ayırdıkları yayınların ise talimat ($\bar{X}=2.22$) türü yayınların olduğu bunu sırasıyla bilgisayar tabanlı metinlerin ($\bar{X}=2.26$), dergilerin ($\bar{X}=2.41$) ve gazetelerin ($\bar{X}=2.52$) izlediği görülmektedir. Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumu Tablo 28'de görülmektedir.

Tablo 28. .Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Kişisel Okuma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Eğlendirici Kitaplar Okuma	Gruplararası	.738	2	.37	.52	.594	
	Gruplariçi	337.99	478	.70			
	Toplam	338.73	480				
Dergi Okuma	Gruplararası	26.116	2	13.06	13.19	.000	A-O A-Ü
	Gruplariçi	472.38	478	.99			
	Toplam	498.49	480				
Gazete Okuma	Gruplararası	19.30	2	9.65	9.25	.000	A-O A-Ü
	Gruplariçi	498.79	478	1.04			
	Toplam	518.10	480				
Hikaye – Roman Okuma	Gruplararası	11.11	2	5.55	6.33	.002	A-Ü
	Gruplariçi	419.42	478	.87			
	Toplam	430.53	480				
Hobilere Yönelik Okuma	Gruplararası	62.08	2	31.04	35.67	.000	A-O A-Ü
	Gruplariçi	415.93	478	.87			
	Toplam	478.02	480				
Bilgisayar Tabanlı Metinler	Gruplararası	118.45	2	59.23	56.00	.000	A-O A-Ü O-Ü
	Gruplariçi	505.48	478	1.06			
	Toplam	623.93	480				
Talimat-Broşür Okuma	Gruplararası	2.18	2	1.09	1.06	.347	
	Gruplariçi	492.11	478	1.03			
	Toplam	494.29	480				
Toplam	Gruplararası	1112.67	2	556.33	38.179	.000	A-O A-Ü O-A
	Gruplariçi	6965.31	478	14.57			
	Toplam	8077.99	480				

Tablo 28'e göre, öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2-478)}=38.179$, $p<.05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Alt SED ($\bar{X}=2.24$) ile Orta SED ($\bar{X}=2.59$) arasında Orta SED lehine, Orta SED ($\bar{X}=2.59$) ile Üst SED ($\bar{X}=2.79$) arasında Üst SED lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum, Orta SED'e dâhil olan öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının Alt SED öğrencilerden, Üst SED öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının da Orta SED öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde eğlendirici kitaplar [$F_{(2-478)}=.52$, $p>.05$] ve talimatlar [$F_{(2-478)}=1.06$, $p>.05$] gibi yayınların okunma sıklıkları bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Hikâye – roman türü yayınların okunmasında ise Alt SED ($\bar{X}=2.66$) ile Üst SED ($\bar{X}=2.99$) arasında Üst SED lehinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-478)}=6.33$, $p<.05$]. Dergi, gazete ve hobilere yönelik okuma miktarları arasında Alt SED ile Orta ve Üst SED arasında Orta ve ÜST SED lehinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bilgisayar tabanlı metinlerin okunmasında her üç SED arasında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu tür metinleri en çok okuyan grubun Üst SED ($\bar{X}=2.80$) olduğu bunu sırasıyla Orta SED ($\bar{X}=2.27$) ve Alt SED'in ($\bar{X}=1.54$) izlediği görülmektedir.

4.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t – testi sonuçları Tablo 29'da görülmektedir.

Tablo 29. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	237	17.54	5.07	479	1.64	.10
Erkek	244	16.77	5.23			

Tablo 29 incelendiğinde, kız öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = (17.34)$, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X} = (16.77)$ olduğu görülmektedir. Kız ve erkek

öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{(479)}= 1.64, p>.05$).

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumlarının belirlenebilmesi için ANOVA testi yapılması gerekmektedir. ANOVA testi yapılmadan önce her sosyo ekonomik düzeyin okuduğunu anlama başarısına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının sosyoekonomik düzeye göre ortalama ve standart sapma puanları Tablo 30’da görülmektedir.

Tablo 30. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

SED	N	\bar{X}	SS
Alt (A)	132	13.73	3.95
Orta (O)	174	16.14	4.75
Üst (Ü)	175	20.73	4.06
Toplam	481	17.15	5.16

Tablo 31’e göre Alt SED öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = (13.73)$, Orta SED öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = (16.14)$, Üst SED öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = (20.73)$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumu Tablo 31’de görülmektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Sosyoekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3967.25	2	1983.63	107.60	.000	A-O
Gruplarıçi	8811.96	478	18.43			O-Ü A-Ü
Toplam	12779.22	480				

Tablo 31 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanları arasında sosyoekonomik düzey bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-478)}=$

107.60, $p < .01$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; Alt SED ($\bar{X} = 13.73$) ile Orta SED ($\bar{X} = 16.14$) arasında Orta SED lehine, Orta SED ($\bar{X} = 16.14$) ile Üst SED ($\bar{X} = 20.73$) arasında Üst SED lehinde, Alt SED ($\bar{X} = 13.73$) ile Üst SED ($\bar{X} = 20.73$) arasında Üst SED lehinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Okuma eğitiminin temel amacı, okuma alışkanlığı kazanmış ve okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmektir. Bu çalışmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını belirlemenin yanı sıra okuma motivasyonunun okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama ile ilişkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Tartışmada öncelikle okuma motivasyonunun çok boyutluluğu üzerinde durularak içsel ve dışsal motivasyon olarak modellenen yapının orijinal ölçekle ve daha önceki çalışmalarla karşılaştırılması yapılmıştır. Daha sonra okuma motivasyonunun okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen yapısal modelin analizi ile ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. En sonunda okuma motivasyonunun, okuma alışkanlıklarının ve okuduğunu anlama başarısının cinsiyet ve sosyoekonomik düzey bakımından farklılıkları üzerinde durulmuştur.

5.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne Yönelik Tartışma

Okuma Motivasyonu Ölçeği, literatürde okuma motivasyonunun ölçülmesinde çok sık kullanılan, çok boyutlu bir ölçektir. Ancak literatürde ölçeğin teorik temellerinin istatistiksel olarak doğrulanamadığı yönünde çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Bu durum ölçeği geliştiren araştırmacıları istatistiksel olarak daha iyi uyuma sahip modellemeler yapmaya yöneltmiştir. Yapılan bu çalışmada da ölçekle ilgili tüm eleştiriler dikkatlice incelenerek uyarlama çalışmaları belirli bir sistematik halinde yürütülmüştür. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde (Wigfield ve diğ., 1996; Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999) ölçeğin 11 faktörlü yapısının geçerliği konusunda ciddi sıkıntılar olduğu ve yapılan analizlerde bazı eksiklikler olduğu görülmektedir. Örneğin Watkins ve Coffey (2004:111) ölçek üzerinde yürütülen en kapsamlı analizlerden birisindeki (Baker ve Wigfield, 1999) eksiklikleri şu şekilde açıklamaktadır: a) Örneklem dâhil edilen ilköğretim öğrencileri sınıf ve coğrafi farklılıklar bakımından yeterli dağılıma sahip değildir. b) Zaman yetersizliğinden ölçeği tamamlayamayan öğrencilerin analizlerden çıkarılması ölçeğin okuma becerisi bakımından daha homojen bir grup tarafından tamamlamasını sağlamıştır. c) DFA 11 faktörlü yapı üzerinden gerçekleştirilmemiştir. d) Daha önceki çalışmalarda ortaya çıkan alternatif faktör yapıları test edilmemiştir. e) Analizlerin sonuçlarının uyumuna karar vermede kullanılan indeksler yeterli değildir.

Watkins ve Coffey (2004) Okuma Motivasyonu Ölçeği, üzerinde iki ayrı çalışma yürüterek ölçeği istatistiksel olarak doğrulamaya çalışmıştır. Watkins ve Coffey (2004) tarafından yürütülen araştırmalar, okuma motivasyonunun kavramsal ve teorik temelini oluşturan araştırmacıların (örn. Guthrie ve Wigfield) içinde yer almadığı, ölçek üzerinde gerçekleştirilen en kapsamlı çalışmalardan birisi olmasından dolayı oldukça önem taşımaktadır. Watkins ve Coffey (2004) tarafından yürütülen birinci araştırmanın çalışma grubu 328, ikinci araştırmanın çalışma grubu da 735 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan DFA sonucunda ne orijinal 11 faktörlü yapı (Wigfield, Guthrie ve McGough, 1996) ne de revize edilen 11 faktörlü yapı (Baker ve Wigfield, 1999) yeterli düzeyde uyum vermediği için doğrulanamamıştır. Daha sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda her iki çalışmada da sosyal, notlar/uyum, merak, rekabet, ilgi, işten kaçınma, yeterlilik ve tanınma olmak üzere 8 faktörlü bir yapının istatistiksel olarak uygun olduğu belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırmada da ilk analiz beceri ve yeterlik inancı (3 faktör), okuma amaçları (5 faktör), okumanın sosyal nedenleri (2 faktör) olmak üzere toplam üç kategoriden oluşan 11 faktörlü yapı AMOS programıyla 3. düzey DFA yapılarak doğrulanmaya çalışılmıştır. Ancak Watkins ve Coffey (2004) tarafından karşılaşılan uyumsuzluğa benzer bir şekilde ölçek bu haliyle doğrulanamamıştır. Daha sonra faktörler azaltılarak analizler yenilendiğinde gittikçe uyumun arttığı gözlenmiştir. Bunun üzerine Wang ve Guthrie (2004) tarafından modellenen yapının temel alınmasına karar verilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği, Wang ve Guthrie (2004) tarafından içsel ve dışsal olarak iki kategori şeklinde modellenmiştir. İçsel motivasyon boyutu merak, ilgi ve zoru tercih olarak 3 faktörden, dışsal motivasyon boyutunda rekabet, uyum, sosyal, notlar ve tanınma olarak 5 faktörden olmak üzere toplam 8 faktör 45 maddeden oluşmaktadır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin içsel ve dışsal olarak modellenmesi her ne kadar Wang ve Guthrie (2004) tarafından gerçekleştirilmiş olsa da Wigfield ve Guthrie (1997) ölçeğin içsel ve dışsal motivasyonla ilgili boyutları hakkında daha önceden bazı ipuçları vermektedir. Wigfield ve Guthrie (1997) motivasyon literatürüne atıf yaparak merak ve ilginin içsel motivasyonla ilgili olduğunu, bir etkinliği kendiliğinden yapmaktan ziyade kişiye ne kazandıracığına yönelik beklentilerden dolayı yapmayı içerdiklerinden dolayı tanınma ve rekabet faktörlerinin de dışsal motivasyonla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'de okumanın bağımsız olarak okutulan, notla değerlendirilen bir ders

olmamasından dolayı ‘notlar’ boyutu uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır. Böylece DFA, içsel ve dışsal olarak iki kategori ve 7 faktör üzerinde yürütülmüştür. Yapılan ilk analizde içsel motivasyonun bir faktörü olan “zoru tercih”, içsel motivasyonla uyumsuz bir ilişki sergilediğinden modelden çıkarılmıştır. Zoru tercih faktörü, motivasyon literatüründe içsel motivasyonun davranışsal boyutlarından biri olan ‘çaba’ yönelimini ifade etmektedir. Okuma Motivasyonu Ölçeği’nde zoru tercih boyutunu oluşturan maddeler (kitaplardaki soruların beni düşündürmesi hoşuma gider, genellikle zor şeyleri okuyarak öğrenirim, eğer bir kitap ilgi çekiciyse zor okunmasını sorun etmem vb.) incelendiğinde bu durum daha iyi anlaşılmaktadır. Maddelerin içerikleri açısından bakıldığında, bu uyumsuzluk Türk öğrencilerin okumada kendilerini zorlayıcı ya da çaba sarfetmeyi gerektiren etkinlikleri okumaya yönelik içsel motivasyonun bir boyutu olarak algılamadığını göstermektedir.

Araştırmada içsel ve dışsal motivasyon modeli temel alınarak yapılan DFA sonucunda, içsel motivasyon boyutu merak ve ilgi, dışsal motivasyon boyutu tanınma, sosyal, rekabet ve uyum faktörlerinden oluşan 21 maddelik iyi uyum değerlerine (Ki-kare uyum indeksi ($\chi^2/df=2.51$), RMSEA=.051, GFI=.93, CFI=.89 sahip bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Yapı geçerliğine yönelik analizlerin ardından güvenirlik çalışmaları kapsamında yürütülen ‘test tekrar test’ uygulaması ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının hesaplanması (tüm ölçek için $\alpha=.86$) sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bakımından istatistiksel olarak yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada Wang ve Guthrie’nin (2004) yeniden modellediği 8 faktörlü ölçek temel alınarak yürütülen DFA sonucunda ortaya çıkan boyutların tamamı (merak, ilgi, tanınma, rekabet, uyum, sosyal) Watkins ve Coffey’in (2004) ortaya çıkardığı 8 faktörlü yapıda bulunmaktadır. Ayrıca ‘uyum’ boyutu hariç diğer boyutlar da Baker ve Wigfield (1999) tarafından yapılan analizde belirgin olarak bulunan faktörlerle örtüşmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinden kaynaklanan istatistiksel anlamlılığının yanı sıra daha önceki analizlerle de (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie, 2004; Watkins ve Coffey, 2004) oldukça tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlar, bir yandan Okuma Motivasyonu Ölçeğinin 11 faktörlü yapısının istatistiksel olarak doğrulanamadığına yönelik eleştirilerle (Watkins ve Coffey, 2004) örtüşürken, diğer yandan okuma motivasyonun çok boyutlu olduğu yönündeki araştırma sonuçlarıyla (Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker

ve Wigfield, 1999; Watkins ve Coffey, 2004; Wang ve Guthire, 2004) tutarlılık göstermektedir. Bu duruma açıklık getiren Wigfield ve Guthire'ye (1997) göre, okuma motivasyonunun çok boyutluluğu düşünüldüğünde okuma motivasyonu ile ilgili faktörler içsel ve dışsal olarak da gruplandırılabilir. Okuma diğer derslerin öğrenilmesi için bir araç olarak rol oynayabileceği gibi bazı durumlarda bir ders olmaktadır. Kolay olabileceği gibi zor da olabilir, bireysel ve sosyal süreçlerle ilişkilidir, işbirliği içinde ya da rekabet ortamında gerçekleşebilir. Tüm bu açılardan bakıldığında okumayla ilgili pek çok motivasyon kaynağının olması doğal olarak görülmektedir. Araştırma sonuçları bu görüşler açısından değerlendirildiğinde, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelmelerinde içsel ve dışsal motivasyonla ilişkili pek çok faktör etkili olmaktadır.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin hem uyarılma hem de uygulama sonuçlarına göre en yüksek aritmetik ortalama puanına sahip oldukları faktörlerin ilgi ve rekabet, en düşük aritmetik ortalama puanına sahip oldukları faktörlerin sosyal ve tanınma olduğu belirlenmiştir. Bu durum Türk öğrencilerin daha çok ilgilerinden ve okumada arkadaşlarından daha iyi olamaya yönelik eğilimlerden dolayı okumaya yöneldiğini göstermektedir. İyi bir okur olarak tanınmak ya da okuduklarını sosyal çevreleriyle paylaşmak Türk öğrencilerin okumaya yönelmelerinde diğer faktörlerden daha az etkilidir. Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç niteliğindedir. Ancak ölçek uygulanmadan önce öğrencilerle okuma alışkanlıkları, okuma eğilimleri, kendilerine okumayla ilgili ne gibi ödevler verildiği vb. konularda sohbet edilmelidir. Ölçeğin uygulama yönergeleri doğrultusunda her bir işlem büyük bir dikkat ve özenle yürütülmeli, öğrenciler gerçek düşüncelerini yansıtan seçeneği işaretlemeleri konusunda ikna edilmelidir.

5.2. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Tartışma

Araştırmada test edilen yapısal model analiz edilmeden önce değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı, okuldan kaynaklanan okuma miktarı ve okuduğunu anlamının birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlamının hem içsel motivasyonla hem dışsal motivasyonla düşük düzeyde ilişkisi olmakla birlikte içsel motivasyonla olan ilişkisinin düzeyinin dışsal

motivasyonla olan ilişki düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde okuduğunu anlamının hem kişisel eğilimden kaynaklanan okuma hem de okuldan kaynaklanan okumayla anlamlı düzeyde ilişkisi olmakla birlikte kişisel eğilimden kaynaklanan okumayla olan ilişki düzeyinin okuldan kaynaklanan okuma ile olandan daha yüksek olduğu görülmüştür. İlişkisellik bağlamında araştırmada ulaşılan sonuçlar okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlıkları arasında ilişki olduğunu ifade eden araştırmalarla (Wigfield ve Guthire, 1997; Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthire, 2004) tutarlılık göstermektedir. Ancak araştırmının asıl odaklandığı nokta okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri nedensellik bağlamında bir model çerçevesinde inceleyip sonuçlarını değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumunu belirlemeye yönelik bir yapısal model geliştirilerek test edilmiştir.

5.2.1. İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyonun Okuduğunu Anlamaya Etkilerine İlişkin Tartışma

Okuma motivasyonu, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama ilişkileriyle ilgili yapısal modelin analizi sonucunda; içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde, dışsal motivasyonun ise olumsuz yönde doğrudan etkilediği ancak dışsal motivasyonun rekabet boyutunun okuduğunu anlamaya doğrudan olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin testle ölçülen okuduğunu anlama başarısı ile okuma motivasyonu arasında anlamlı ilişki ilk kez Gottfried (1990) tarafından yapılan araştırmada belirlenmiştir. Ancak okuduğunu anlama ile okuma motivasyonunun bazı boyutlarının anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı yönünde araştırma bulguları (Baker ve Wigfield, 1999; Guthire ve diğ., 1999) bulunmaktadır. Bu araştırmada içsel motivasyon merak ve ilgi olarak iki faktörden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olan olumlu etkisi bakımından yorumlandığında, içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse içsel motivasyonun öğrencilerin okuma yoluyla aldıkları bilgileri inceleme, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme ve ön bilgileriyle birleştirip anlamı yapılandırmaya yönelik çabalarını artırdığı söylenebilir.

Deneysel çalışmalar içsel motivasyonun öğrencileri akademik becerilerini geliştirmede daha başarılı ve ısrarcı olmalarını sağladığını göstermektedir (Guthrie ve diğ., 1996; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Pintrich ve DeGroot, 1990; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). Bu durum okuma açısından düşünüldüğünde, merak etikleri ve ilgi duydukları metinleri okurken öğrencilerin metinde geçen olayları anlamaya yönelik dikkatleri artmakta; doğru çıkarım yaparak doğru anlama ulaşmalarını sağlayacak bilişsel süreçleri daha iyi kullanmalarına neden olmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). İçsel motivasyonu yüksek öğrenciler okuma sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başedebilmek için gerekli çözüm yollarını bulmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Okudukları metinle ilgili sorulara cevap verebilmek için çaba harcamaları ve karşılaştıkları güçlüklerle başetmede ısrarcı olmaları içsel motivasyonu yüksek öğrencilerin metindeki derin yapıya ulaşarak metni anlama düzeylerini artırmaktadır (Baker, Dreher ve Guthrie, 2000; Schallert ve Reed, 1997). İçsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu katkısının bir boyutu da öğrencilerin kaygı düzeyi ile ilgilidir. Fransson (1984) tarafından yapılan araştırmada içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu, bu durumun okuduğunu anlama başarısına olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir.

PIRLS 2001 sonuçlarına göre, Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili en önemli değişkenin öğrenci özellikleri olduğu; öğrenci özelliklerinde en yüksek faktör yüküne sahip olan değişkenin ise öğrencilerin okuma ilgileri olduğu belirlenmiştir (Aslanaoğlu, 2007:81). Yapılan araştırmalar ilgi düzeyi yüksek okurların okuma sürecinde metnin özelliklerini dikkate aldıklarını göstermektedir (Alexander ve Jetton, 2000). Okumaya karşı ilginin yüksek olması ve okumanın en çok sevilen etkinlik olması okumaya yönelik içsel motivasyonun bir göstergesidir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkeni kontrol altına alındığında, okumaya yönelik içsel motivasyonun ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını anlamlı derecede yordadığı yönündeki araştırma bulguları (Baker ve Wigfield, 1999) bu araştırmanın içsel motivasyonun anlamayı doğrudan güçlü bir şekilde etkisine yönelik sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Wang ve Guthrie (2004) tarafından Amerikalı ve Çinli öğrencilerle elde edilen sonuçların bu araştırmada Türk öğrencilerden elde edilen sonuçlarla gösterdiği benzerlikler motivasyonunun okuduğunu anlamaya etkilerinin evrensel nitelik taşıdığını göstermektedir.

İlişkisel anlamda bakıldığında dışsal motivasyon ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olmasına rağmen nihai modelde ise negatif yönde anlamlı olduğu görülmektedir. Yaptıkları analizde benzer sonuçlarla karşılaşan Wang ve Guthire (2004) dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayla olan bu ilişkisel uyumunun dışsal motivasyon ile içsel motivasyon arasındaki pozitif ilişkiden kaynaklandığını belirtmektedirler. Ancak ilişkisel anlamlılıkların bir model içinde başka değişkenlerle birlikte test edildiği yapısal modellerde durum değişebilmektedir. Nitekim yapılan bu araştırmada da dışsal motivasyonla okuduğunu anlama arasındaki pozitif anlamlı ilişki yapısal modelde önce anlamsız sonra negatif etkiye dönüşmüştür. Modeldeki diğer değişkenlerin okuduğunu anlamayı yordama güçlerinin okuduğunu anlama ile dışsal motivasyonun ilişkisini etkilediği söylenebilir.

Dışsal motivasyonu yüksek olan öğrenciler hoşlandıkları için ya da anlamak için okumak yerine görevi tamamlamaya odaklandıklarından okuduklarını anlamak için ezberleme ve tahmin etme gibi yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanmaktadır. Okumayla ilgili kendilerini zorlayıcı etkinliklerden çabuk sıkılmaktadır. Bu öğrenciler okuma sürecine kendilerini bilişsel olarak tam vermedikleri gibi en az çabayla sonuca ulaşmayı hedeflemektedir (Meece ve Holt, 1993; Miller ve Meece, 1999). Ayrıca bilişsel süreçleri kullanarak okuma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelip metni anlamaya odaklanmak yerine ödüllere ulaşmaya ya da olumsuz sonuçlardan sakınmak için okumaya yönelirler. Okuma sürecinde dikkatin azalması metindeki anlama tam olarak ulaşmayı engeller. Metne odaklanmadaki eksiklikler öğrencilerin etkisiz stratejiler kullanmalarına ve metinden yanlış çıkarımlar yapmalarına neden olur. Kısacası okumaya dışsal nedenlerle yönelmiş öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları düşük olmaktadır (Wang ve Guthire, 2004). Yapılan bu araştırmanın sonuçları okuma konusunda öğrencilerin arkadaşlardan ve aile bireylerinden onay ya da kabul görmeye, öğretmenin beklentilerini karşılamaya yönelik eğilimleri arttıkça okuduğunu anlama başarılarının azaldığını; okumada arkadaşlarından daha iyi olmaya yönelik rekabetçi eğilimleri arttıkça okuduğunu anlama başarılarının da arttığını göstermektedir.

Dışsal motivasyonun okuduğunu anlamaya olumsuz yönde etkisi rekabet boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde doğrudan etkisini gösteren ilişkinin modele eklenmesinden sonra gerçekleşmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde rekabet değişkeninin okuduğunu anlamaya doğrudan olumlu etkisinin bulunması dışsal motivasyonun bir bütün olarak okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemediğini

göstermektedir. Dışsal motivasyonun bir boyutu olan rekabet yöneliminin okuduğunu anlamaya olumlu etkisi oldukça dikkat çekmektedir. Baker ve Wigfield'a (1999) göre rekabet, Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin kavramsal yapısında performans amaç yönelimiyle ilişkili bir boyut olarak ifade edilmektedir. Motivasyonla ilgilenen teorisyen ve araştırmacılar (Maehr ve Zusho, 2009; Harackiewicz, 2002) performans amaçlarının performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak iki kategoriden oluştuğunu belirtmektedir. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin rekabet boyutunu oluşturan maddeler (okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla cevap vermeye çalışırım, okumada en iyi olmaktan hoşlanırım, arkadaşlarımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim, ismimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir) içerikleri itibariyle performans-yaklaşma amaçlarıyla uyumlu görünmektedir.

Performans-yaklaşma amaçlarının performans-kaçınma amaçlarından farklı olarak başarı üzerinde olumlu sonuçlara neden olabileceği belirtilmektedir (Harackiewicz ve diğ., 1998; Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 1999; Pintrich, 2000). Bu konuda üzerinde durulması gereken bir diğer durum da tercih edilen amaç örüntüsüdür. Öğrenciler farklı durumlarda farklı amaçlara yönelebilirler. Örneğin bir metni okurken öğrenme amaçlarına yönelirken bir sınava hazırlanırken performans-yaklaşma amaçlarına yönelebilirler (Harackiewicz ve diğ., 2002). Amaç yöneliminde etkili olan bir diğer faktör de bireysel özelliklerdir. Öğrenciler kendilerine uygun amaç örüntülerini tercih etmektedir. Harackiewicz ve diğ., (2002) başarı ihtiyacı düşük öğrencilerin öğrenme amaçlarına odaklandığını, başarı odaklı öğrencilerin ise performans-yaklaşma amaçlarını tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu durum, okumada arkadaşlarından daha iyi olmaya yönelik rekabetçi eğilimlere sahip öğrencilerin okuduğunu anlamada akranlarından daha başarılı olmalarına neden olmaktadır.

Wentzel (1991, 1993, 1994) tarafından yürütülen araştırmalar başarı düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenme, performans ve sosyal amaçları bütünleştirdikleri için yüksek puan aldıklarını göstermektedir. Başarısı düşük öğrencilerin ise okulun isteklerine uygun davranmak, arkadaşlık kurmak ve eğlenmek gibi sosyal amaçlara daha çok odaklandıklarını göstermektedir. Wang ve Guthrie'ye (2004) göre, bu durumda öğrencilerin okuma başarılarının gelişmesine yardımcı olabilmek için okumaya yönelik akademik ve sosyal süreçlerin bütünleştirilmesi gerekmektedir. İçsel motivasyonla birlikte bulunduğu dışsal motivasyonun olumsuz etki yapmadığı belirtilmektedir

(Gambrell ve Marinak, 1997). Dışsal motivasyon içsel motivasyonun tam karşıtı olmadığı, bu iki motivasyonun arasında pozitif ilişki bulunduğu bilinmektedir (Miller ve Meece, 1997). Sonuç olarak aktif ve başarılı bir okur olmanın yolu okumadaki bilişsel ve dilsel süreçlerle motivasyon süreçlerinin uyumundan geçmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bu durum okuma eğitiminde bilişsel, sosyal ve motivasyonla ilgili süreçlerin birleştirilmesini öngören okumaya adanmışlık modelinin okuma eğitiminde kullanılmasını gündeme getirmektedir.

Araştırmalar okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki uyumun okuma miktarı aracılığıyla gerçekteştiğini göstermektedir (Guthrie ve diğ., 1999). Bu durum okuma motivasyonunun çocukların okuma miktarını yordadığı (Cox ve Guthrie, 2001; Wang ve Guthrie, 2000; Wigfield & Guthrie, 1997) ve okuma miktarının da okuduğunu anlamayı yordadığı (Cunningham ve Stanovich, 1997; Elley, 1992; Guthrie ve diğ., 1999) yönündeki araştırma bulgularını desteklemektedir. İçsel ve dışsal motivasyonu yüksek olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonu düşük öğrencilerden daha çok okudukları; içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin ise en çok okuyan grup olduğu belirtilmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997; Guthrie ve Wigfield, 1999). Motivasyon araştırmaları (Deci ve Ryan, 1985; Dweck ve Leggett, 1988; Nicholls, 1990; Wigfield ve Eccles, 1992) içsel motivasyonun ve öğrenmeye dönük amaçların öğrencilerin bir etkinliğe katılmalarında ve kendilerini vermelerinde en temel değişken olduğunu vurgulamaktadır.

Burada önemli olan okuma alışkanlıklarının sonucunda okuma miktarında meydana gelen artmanın okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğidir. Guthrie ve diğ., (1999:251) bu konudaki dört görüşü şu şekilde açıklamaktadır: Birinci görüşe göre okuma miktarının okuduğunu anlamayı etkilemesi “ön bilgi/bilgilenme” aracılığıyla olmaktadır. Yani çok okuyan öğrenci farklı konularda bilgi sahibi olmakta; böylece okuma testlerinden yüksek puan almaktadır. İkinci görüşe göre çok okuyan öğrencinin okuma yeterliliği arttığından okuduğunu anlama başarısı da artmaktadır. Bu konudaki üçüncü görüşe göre okuma miktarının okuduğunu anlamaya etkisi bilişsel yeterlilikler aracılığıyla olmaktadır. Bu görüşe göre okumaya çok zaman harcayan öğrenciler ön bilgilerden faydalanma, ana fikir bulma, çıkarım yapma, metindeki nedensel ilişkileri anlama gibi bilişsel stratejileri kullanma konusunda tecrübe ve hız kazanmaktadır. Bu konudaki diğer bir görüşe göre, okuma miktarının okuduğunu anlamaya etkisi öğrencilerin bilişsel ve motivasyonla ilgili amaçlarındaki uyumdan kaynaklanmaktadır.

Okuma miktarı motivasyona dayalı amaçlarla ve bilişsel amaçların koordinasyonunu kolaylaştırdığı için okuduğunu anlama da artmaktadır. Pintrich, Marx ve Boyle'ye (1993) göre, bilişsel ve motivasyona dayalı amaçların oluşturulması okurun bunları koordine ederek sonuca ulaşmasını sağlayan bir sistem oluşturmaktadır.

5.2.2. İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyonun Okuma Alışkanlığına Etkilerine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçları okuma motivasyonunun okuma alışkanlıklarına etkisi bakımından değerlendirildiğinde içsel motivasyonun hem kişisel eğilimden hem de okuldan kaynaklanan okumayı etkilediği, ancak dışsal motivasyonun okuldan kaynaklanan okumayı etkilerken kişisel eğilimden kaynaklanan okuma üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırma sonuçlarının içsel motivasyonun kişisel eğilimlerden ve tercihlerden kaynaklanan okumayı etkilediği yönündeki araştırmalarla (Wang ve Guthrie, 2004; Cox ve Guthrie, 2001; Guthrie ve diğ., 1999; Wigfield ve Guthrie, 1997) tutarlı olduğunu göstermektedir. İçsel ve dışsal motivasyonunun her ikisinin de okuma sıklığı ve okuma miktarıyla ilişkili olduğu yönünde araştırmalar (Guthrie ve diğ., 1999; Wigfield ve Guthrie, 1997) bulunmaktadır. Ancak bu araştırmanın sonuçları dışsal motivasyonun okuldan kaynaklanan okumayı yordarken kişisel eğilimden kaynaklanan okumada etkisiz olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları okuma alışkanlığının iki farklı boyutu olarak ele alınan kişisel eğilimden kaynaklanan ve okuldan kaynaklanan okuma miktarının okuduğunu anlamaya ilişkili olduğunu ancak okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Bu sonuçlar ilişkisellik bağlamında, okuduğunu anlama ve okuma miktarı arasında ilişki olduğunu gösteren araştırma (Anderson ve diğ., 1988; Allen, Cipielewski ve Stanovich, 1992) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca neden sonuç bağlamında, doğrudan etkileme açısından bakıldığında Wang ve Guthrie'nin (2004) geliştirdiği yapısal modelde, kişisel eğilimden ve okuldan kaynaklanan okuma miktarının okuduğunu anlamayı doğrudan anlamlı düzeyde etkilemediği yönündeki bulgularla da tutarlılık göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada okuma alışkanlığının okuma motivasyonu ve anlama arasındaki aracılık rolünün anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar Wang ve Guthrie'nin (2004) içsel ve dışsal motivasyonun okuduğunu anlamaya etkisinde kişisel eğilimlerinden ve okuldan kaynaklanan okumanın birer aracı değişken olmadıkları yönündeki bulgularıyla tamamen örtüşmektedir. Ancak okuma sıklığının ve okuma miktarının kelime tanımaya, kelime

hazinesine, okuma akıcılığına, okuduğunu anlamaya ve genel olarak öğrencilerin bilgi düzeylerinin artmasına katkı sağladığı yönünde pek çok araştırma (Anderson ve diğ., 1988; Cunningham ve Stanovich, 1991; Senechal, LeFevre, Hudson ve Lawson, 1996; Echols, West, Stanovich ve Zehr, 1996; Guthrie ve diğ., 1999; Griffiths ve Snowling, 2002; Guthrie ve diğ., 2001; Leppanen, Aunola ve Nurmi, 2005) bulunmaktadır.

Kişisel eğilimden ve okuldan kaynaklanan okuma miktarının, okuduğunu anlamaya doğrudan etkisinin anlamlı olmadığına yönelik bulgular Amerikalı ve Çinli öğrencilerde (Wang ve Guthrie, 2004) olduğu gibi Türk öğrencilerde de benzer sonuçlar vermesinin her iki çalışmada da kullanılan yapısal modelden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın dergi, gazete, eğlendirici kitaplar, talimat, broşür, hikâye, roman vb. tür yayınları okumaya ayrılan zaman olduğu düşünüldüğünde bu tür yayınları okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına katkı sağlaması beklenebilir. Araştırmada sınıanan yapısal modelin, içsel motivasyon ve kişisel eğilimden kaynaklanan okuma arasındaki güçlü ilişki dolayısıyla kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın okuduğunu anlamayı doğrudan etkileme gücünü azalttığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler kişisel eğilimden kaynaklanan okumada 4 üzerinden 2.57 ortalamaya sahiptir. Bu oran yüzdeliğe çevrildiğinde yaklaşık %64'e denk gelmektedir. Yani öğrenciler kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya ayırabilecekleri zamanın ancak %64'ünü bu okuma etkinliğine ayırmaktadır. Öğrencilerin kişisel eğilimleri doğrultusunda okumaya ayırdıkları zaman arttıkça kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın okuduğunu anlamaya olan olumlu etkisinin de artacağı düşünülmektedir.

Okuma alışkanlığının diğer bir boyutu olan okuldan kaynaklanan okumanın, okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür. Okuldan kaynaklanan okuma öğrencilerin 'okuma saatlerinde yıl boyunca okudukları kitap sayısı'ni ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma saatlerinde ortalama olarak yaklaşık 24 kitap okudukları belirlenmiştir. Yılmaz'ın (1990:9) Amerikan Kütüphaneler Birliği'nin (1978) sınıflamasından aktardığına göre yılda 21'den fazla kitap okuyan öğrenciler "çok okuyan okuyucu" olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarı bakımından "çok okuyan okuyucu" sınıfında oldukları görülmektedir. Öğrencilerin "çok okuyan okuyucu" olmalarına rağmen, bu okuma miktarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına olumlu katkısının olmamasının okuma alışkanlığını geliştirmeye

dönük kampanyaların genel yapısından ve okuma saati uygulamalarının okullarda ve sınıflarda uygulanma biçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genelgeler incelendiğinde (MEB, 2004; MEB, 2005) öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olarak düzenlenen kampanyaların bir uzantısı olarak okuma saati uygulamasının genel yapısı daha iyi anlaşılmaktadır. Genel özellikleri itibariyle okuma saati uygulaması çok okuyanın ödüllendirildiği, öğrenmeye değil sonuca (performansa) odaklanan bir okumaya teşvik ve yönlendirme programı olarak ifade edilebilir. Araştırma sonuçları okuldan kaynaklanan okumanın (okuma saatlerinde okunan kitap sayısı) hem içsel hem de dışsal motivasyondan anlamlı düzeyde etkilendiğini, ancak dışsal motivasyonun etkisinin içsel motivasyondan oldukça güçlü olduğunu göstermektedir. Bu durum, Wigfield ve Guthrie'nin (1997), çocukların daha çok okumaları konusunda okuldan kaynaklanan yönlendirmeler sonucunda dışsal motivasyonun okuma miktarını içsel motivasyondan daha fazla yordadığı yönündeki bulgularla tamamen örtüşmektedir.

Tanınmak, ödül almak ve teşvik edici süreçlere uyum sağlamak amacıyla okumak dışsal motivasyonu ifade etmektedir (Deci, Vallerad, Pelletier ve Ryan, 1991). Okumaya teşvik edici programların öğrencileri okulda tanınmak ya da bir hediyeye ulaşmak için okumaya yönlendirmesi dışsal motivasyonu güçlendirmektedir (Meece ve Miller, 1997). Ancak dışsal motivasyon öğrencilerin kendini sınırlandırmalarına neden olmakta; ödülü kazanan öğrenci okumaktan vazgeçebilmektedir. Dışsal teşvikler öğrencileri, okumaya yönelik enerjilerini daha çok ödül kazanma ve tanınma bağlamında kullanmaya yöneltmektedir (Barrett ve Boggiano, 1988). Öğrencilerin sürekli dışsal ödüllerle ilgili deneyimler yaşamaları, dışsal motivasyonlarını artırarak öğrenmeye değil sonuca dönük amaçlara odaklanmalarına neden olmaktadır (Flink ve diğ., 1992). Öğrencinin yüksek not almaya, doğru cevap vermeye, görevi tamamlamaya verdiği önem arttıkça yeni okuma becerileri kazanması, okumadan hoşlanması, okuduğunu anlaması ve öğrenme düzeyi azalmaktadır (Maehr ve Midgley, 1996). Bu bulgular yapılan bu araştırma sonuçları bakımından değerlendirildiğinde; dışsal motivasyonun daha etkili olduğu 'okuldan kaynaklanan okuma miktarının' neden okuduğunu anlama üzerinde olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını açıklamaktadır.

Motivasyon teorisyenleri bir etkinliği tercih etme ve o etkinliği sürdürmenin olmanın yüksek motivasyonun bir göstergesi olduğunu belirtmektedir (Eccels ve diğ., 1998). Ancak Değirmenci (2009) tarafından okuma saatlerine ilişkin yapılan

araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesine çok da fırsat vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Baker ve Wigfield'e (1999) göre, okuma diğer etkinlikler arasından tercih edildiğinde zevk alınan bir uğraş halini alır. Dolayısıyla okumayla ilgili etkinliklere tercih ederek katılması ya da bu etkinliklere katılma konusunda zorlanması öğrencinin okuma motivasyonu ile bu etkinlikler arasındaki ilişkiyi belirleyen en temel faktörlerden biridir. Yani öğrenci kendisine sunulan bir dizi etkinlik arasında eğer okumayı seçiyorsa ya da bir mecburiyet olarak bu etkinliğe yönlendiriliyorsa bu durum okumaya yönelik motivasyonu etkiler.

Yukarıda bahsedilen psikolojik ve motivasyon süreçlerinin Türkiye'de okuma saatleri uygulamasında tam olarak dikkate alındığı söylenemez. Okuma saatlerinde genel olarak sınıf olarak hatta okul olarak günün belirli bir saati okumaya ayrılmakta, aynı anda bütün öğrenciler kitap okumakta, çoğunlukla da okunan kitabın özetinin çıkarılması istenmektedir. Değirmenci (2009) öğretmenlerin, öğrencilerden okuma saatlerinde okudukları kitapları özetlemelerini istediğini belirtmektedir. Bu durumla ilgili eleştirileri olan Freire, öğrencilerin çok kitap okuması gerektiği konusundaki ısrarın, okuma konusunda sahip olunan bir yanlış anlamadan kaynaklandığını; anlayarak içselleştirmeksizin, çok sayıda metnin mekanik olarak okunması ve ezberlenmesinde ısrarcı olunmasına son verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Freire ve Macedo, 1998:77-78). Öğrencinin bu sürece hem mecburi olarak girmesi hem de okuma materyallerinin seçiminde öğrenci isteklerinden ziyade eğitim otoritelerinin görüş ve düşüncelerinin baskın olması öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz değerlendirmeler geliştirmelerine neden olmaktadır. Tüm bu sürece en çok okuyanın çeşitli hediyelerle ödüllendirilmesi de eklenince, ilköğretimde çocukları okumaya yöneltten süreçlerde dışsal faktörlerin gücü artmaktadır. Bu durumun sonucunda okunan kitap sayısındaki artış okuduğunu anlamaya beklenen katkıyı sağlamamaktadır.

Sınıf kitaplıklarının oluşturulmasında tercih edilen yöntemler de öğrencilerin okumaya ilişkin algılarını ve etkin bir okur olabilmek için ihtiyaçları olan becerileri geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Değirmenci'nin (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluştururken öğrencilerin seviyelerini dikkate alarak kitapların konusuna, yazarına, kitapların sayfa sayısına, kapağına, resimli olmasına ve fiyatına dikkat ettikleri yönünde bilgiler bulunmaktadır. Kitap temin etme sürecinde yaşanan bu durumlar öğrencilerin istedikleri kitabı tercih etme, kitapların nitelikleri konusunda görüş geliştirme, yazarlar hakkında bilgi sahibi olma gibi etkin bir okur

olmak için gereken becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Bu durumda öğrenciler, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin kendileri için en uygun tercihi yapacaklarına inandıklarından (Guthrie ve diğ., 2007) okumayı özellikle tercih ettikleri kitaplar ve yazarlar konusunda çok ciddi bir repertuara sahip olamamaktadır.

Bu süreç öğrencileri kendilerini okumaya iten nedenler konusunda dışsal süreçlerin baskın olduğuna yönelik inanç geliştirmelerine neden olarak kontrol odağını etkilemektedir. Çünkü algılanan kontrol mekanizması kişinin kendi deneyimlerinden veya dışsal çevreden etkilenen davranışlara yönelik inançlardır (Skinner, 1990). Bireyler dışsal kaynakları kendi davranışlarını kontrol eden birer araç olarak algılayorsa motivasyonu azalır (James, 2005) Yani çocuk yaptığı davranışın kaynağı olarak kendini değil çevreyi algılamaktadır. Öğrencilere istedikleri kitabı okuyabilme ya da okuyacakları kitabı tercih etme imkanının verilmesi öğrencilerin özerklik duygusunu geliştirmektedir. Ryan ve Deci (2000a), öğrencilerin kendi kararlarını alma konusunda desteklenmeleri durumunda içsel motivasyonlarının artacağını belirtmektedir.

Türkiye’de okuma, not ile değerlendirilen bağımsız bir ders olmadığı için öğrencilere okuma becerileri konusunda yeterli dönüt verilememektedir. Özellikle ilköğretimde “okuma saatlerinde yapılan okumalar” daha çok sosyal ya da entellektüel bir etkinlik olarak görülmekte, okumaya yönelik etkinlikler yürütülürken anlamayı geliştirmeye ya da anlama eksiklerini gidermeye dönük çalışmalar ihmal edilmektedir. Değirmencioğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada okuma saatlerinde okunan kitaplarla ilgili anlamaya yönelik etkinliklerin daha çok konu sorma ve resim içerik ilişkisini sorgulama gibi basit düzeyde gerçekleştiği; öğrencilerin okunan kitaplar hakkında tartışma yapmalarına ve yazarlar hakkında bilgi edinmelerine çok fırsat vermedikleri belirlenmiştir. Bu durum “okuma saatleri” aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi için okunan kitaplar üzerinde daha kapsamlı ve sistematik çalışmalar yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir.

5.3. Okuma Motivasyonu, Okuma Alışkanlığı ve Okuduğunu Anlamamanın Cinsiyet ve Sosyoekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin içsel okuma motivasyonu düzeyleri bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte dışsal motivasyon düzeyleri bakımından kızlar lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarının Türkiye’de Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin maddelerinin soru listesi olarak anket şeklinde kullanıldığı diğer çalışmayla (Sancı, 2002) karşılaştırılması oldukça önemlidir. Sancı (2002) çalışmasında Guthire ve Wigfield tarafından hazırlanmış olan elli soruluk “Okuma Motivasyonları Soru Listesi”ni kullandığını belirtmektedir. Ayrıca okuma motivasyonunu oluşturan yapıların Türkçe karşılıkları konusunda da iki araştırmada farklılıklar olmakla birlikte bu araştırmada değerlendirilen bütün boyutların adı geçen çalışmada bulunması araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılabilirliğini kolaylaştırmaktadır. Sancı’nın (2002) içsel motivasyonun alt boyutlarını ilgi ve merak olarak Türkçe’ye çevirmesi bu araştırmayla tamamen örtüşmektedir. Ancak bu araştırmada dışsal motivasyonun ‘sosyal’ olarak isimlendirilen boyutu ‘paylaşma yönelimi’; ‘rekabet’ boyutu ‘yarışma yönelimi’; ‘uyuma’ boyutu ‘zorunlu olma yönelimi’; ‘tanınma’ boyutu ‘tanınma yönelimi’ olarak isimlendirilmiştir. Karşılaştırmalarda bu araştırmada kullanılan terminoloji tercih edilmiştir.

Sancı (2002) tarafından 6. sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmada içsel motivasyonun ilgi ve merak boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca dışsal motivasyonun tanınma, rekabet ve uyuma boyutlarında kızlar lehinde anlamlı farklılık olduğu sosyal boyutta ise kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmada merak boyutunda kızlar lehine bir farklılık bulunmakla birlikte ilgi boyutunda ve toplam olarak içsel motivasyon düzeyleri bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, dışsal motivasyonun tüm boyutlarında kızlar lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sancı’nın (2002) araştırmasının üzerinden bu kadar yıl geçmesine ve araştırmalar birbirinden oldukça farklı şehirlerde (Erzurum, 2002 – Ankara, 2010) yürütülmesine rağmen araştırmaların cinsiyet bakımından okuma motivasyonu sonuçları oldukça benzerlik göstermektedir.

Araştırmada cinsiyet bakımından ulaşılan sonuçlar, okuma motivasyonunun bütün boyutlarında kızların erkeklerden daha yüksek puana sahip olduğu (Baker ve Wigfield, 1999) ve kızların erkeklerden daha olumlu okuma tutumuna sahip oldukları (Kush ve Watkins, 1996; McKenna ve diğ., 1995) yönündeki araştırma bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Ancak erkeklerin okuma motivasyonunun bazı boyutlarında kızlardan daha fazla puana sahip oldukları yönünde araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Wigfield ve Guthire (1997) rekabet boyutunda erkeklerin kızlardan daha fazla aritmetik ortalama puanına sahip olduğunu belirlemiştir. Yapılan

bu araştırmanın sonuçları Türkiye’de ve Türkiye dışında okuma motivasyonu ile ilgili yürütülen araştırmalarla pek çok ortak sonuca sahiptir. Araştırma dışsal motivasyonun ilköğretim 5. sınıfa devam eden kız öğrencilerin okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha fazla etkili olduğunu, kızların ve erkeklerin okumaya yönelmelerinde içsel motivasyon düzeyleri bakımından anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Bu duruma açıklık getiren Boggiano (1991) kızların yetişkinlerin dönütlerinden daha fazla etkilendiğini ve erkeklerden daha fazla dışsal motivasyona sahip olduğunu belirtmektedir.

Nurmi ve Aunola (2005) yaptıkları araştırmada erkeklerin okuma motivasyonlarının kızlardan daha zayıf olduğunu, birinci sınıfın başında okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin okuma motivasyonunun ikinci sınıfın sonunda da düşük olduğunu, okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin okula yönelik ilgilerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerden bazılarının zamanla matematiğe yönelik ilgilerinin daha da arttığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerindeki azalmayı daha başarılı olduklarını düşündükleri başka bir konuya ilgilerini artırarak dengeleme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Çocukların okuma performanslarının öğrencilerin okul başarısıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Madden, Slavin, Karweit, Dolan ve Wasik, 1993) okuma motivasyonundaki bu düşüklük erkekler açısından bir sorun olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu durum ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okul dışında kişisel eğilimleri doğrultusunda okumaya ayrılan zaman bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak Balcı (2009) 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada kızların boş zamanlarında okumayı erkeklerden daha fazla tercih ettiğini tespit etmiştir. Bu durum yaşları ilerledikçe, kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya kızların erkeklerden daha fazla zaman ayırdıklarını göstermektedir. Araştırmada kızların dergi ve hikâye-roman türü yayınları okumaya erkeklerden daha fazla zaman ayırırken, erkeklerin ise hobilerine (spor, hayvanlar vb.) yönelik okumaya kızlardan daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum 5. sınıf öğrencilerinin okumayı sevdiğileri ve okumayı tercih ettikleri kitap türlerinde cinsiyetin etkili olmadığını yönündeki araştırma bulgularıyla Devrimci (1995) çelişmektedir. Ancak yaşa ve cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin

ilgilerindeki farklılıklardan dolayı okumayı tercih ettikleri kitap türlerinde de farklılık olabileceği (Yavuzer, 2008) belirtilmektedir.

Araştırma sonuçları kızların okuldan kaynaklanan okuma miktarının erkeklerden fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum okumaya yönelik dışsal motivasyonu erkeklerden yüksek olan kızların, daha çok dışsal motivasyonun etkili olduğu okuldan kaynaklanan okumaya erkeklerden daha fazla katıldıklarını göstermektedir. Bir başka ifadeyle arkadaşlarından çok okuma isteği, çok okuyan birisi olarak tanınma, okumayla ilgili görevleri öğretmenin istediği şekilde tamamlama vb. dışsal nedenler kızların okuma saatlerinde erkeklerden daha fazla kitap okumalarına neden olmaktadır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı yönündeki araştırmalarla (Anılan, 2004; Wang ve Guthrie, 2004) örtüşmesine rağmen ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlamada kızların erkeklerden daha başarılı olduğu yönündeki araştırma sonuçlarıyla (Sidekli, 2005; Karakuş Tayşi, 2007) farklılık göstermektedir. Ayrıca Temizyürek (2008) ve Balcı (2009) tarafından 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalarda kızların okuduğunu anlama başarısı bakımından erkeklerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu durum yaş değişkeninin okuma başarısı bakımından kızlar ve erkekler arasındaki farkı etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırmada, okuma saatlerinde kızların erkeklerden daha fazla kitap okuduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuldan kaynaklanan okuma üzerinde dışsal motivasyonun doğrudan etkili olduğu bilinmektedir. Dışsal motivasyonu erkeklerden daha yüksek olan kızların dışsal süreçlerin baskın olduğu “okuma saati” uygulamasında erkeklerden daha fazla kitap okumasının anlaşılabilir olduğu düşünülmektedir. Kızların hem kişisel eğilimlerinden kaynaklanan okuma miktarlarının hem de okuldan kaynaklanan okuma miktarlarının erkeklerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırmanın genel sonuçları açısından değerlendirildiğinde okuma alışkanlığının okuduğunu anlamaya doğrudan etkisinin olmaması, kızların okuma miktarlarındaki çokluğun okuduğunu anlama başarıları bakımından erkeklerle aralarında anlamlı bir farklılık oluşması için yeterli olmadığını göstermektedir.

Araştırmada, öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonunun sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. İçsel motivasyonun alt boyutları olan hem merak ve ilgi hem de toplam içsel motivasyon açısından Üst SED lehinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum Üst SED'e dahil olan öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinin Alt ve Orta SED öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular Sancı'nın (2002) araştırmasında içsel okuma motivasyonunun ilgi ve merak boyutunda Üst SED lehine ortaya çıkan farklılıkla oldukça benzerlik göstermektedir. Her iki araştırmanın sonucu da Üst SED öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarının Alt ve Orta SED öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum Üst SED öğrencilerin ilgi duydukları ve merak ettikleri konularda okuma fırsatına diğer gruplardan daha fazla sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Dökmen'in (1994), sosyoekonomik faktörlerin kitap, dergi, gazete gibi okuma materyallerinin elde edilebilirliğini etkilediğine yönelik görüşleri, Üst SED öğrencilerin ilgi duydukları ve merak ettikleri konulara yönelik okuma materyallerine diğer gruplardan daha kolay ulaşabileceklerini göstermektedir.

Araştırmada, öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyonunun sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Orta SED öğrencilerin okumaya yönelmelerinde dışsal motivasyonun diğer gruplardan daha etkili olduğu, özellikle de Alt SED ile aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun tanınma ve sosyal faktörleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Rekabet boyutunda ise Orta ve Üst SED öğrenciler Alt SED öğrencilerden daha fazla puana sahiptir. Orta ve Üst SED öğrenciler arkadaşlarıyla rekabet etmek için okumaya Alt SED öğrencilerden daha fazla yönelmektedirler. Sancı (2002) tarafından yapılan araştırmada tanınma ve rekabet boyutları sosyoekonomik düzeye göre fark olmadığı, sosyal nedenlerin Üst SED öğrencilerin okumaya yönelmelerinde diğer gruplardan daha etkisiz olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları uyum faktörünün Orta SED öğrencilerin okumaya yönelmelerinde Alt ve Üst SED öğrencilerden daha fazla etkili olduğunu göstermiştir. Bu durum, okuldan kaynaklanan zorunlulukların Orta SED öğrencilerin okumaya yönelmelerinde diğer gruplardan daha etkili olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle okuma konusunda okul ve öğretmenin beklentilerini karşılamaya yönelik eğilimlerin Orta SED öğrencilerde Alt ve Üst SED öğrencilerden daha güçlü olduğu

söylenbilir. Ancak Sancı'nın (2002) araştırması uyum faktörünün Alt SED öğrencilerin okumaya yönelmelerinde diğer gruplardan daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum uyma faktörünün Alt SED öğrencileri okumaya yönlmesi bakımından birbirinden tamamen farklı iki sonuç olduğunu göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle söylemek gerekirse okulun ve öğretmenin beklentilerini karşılamak amacıyla okumaya yönelme eğilimi Erzurum'da Alt SED'e dâhil olan öğrencilerde oldukça etkili olmasına rağmen Ankara'da Alt SED'e dâhil olan öğrencilerde o kadar etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Kağıtçıbaşı (2007) benzer sosyoekonomik düzeydeki ebeveynlerin davranış ve tutumlarında çok çeşitli farklılıklar olabileceğini belirtmektedir. Bu durum çevrenin oluşturduğu kültür, okula ve öğretmene verilen değer, okumaya yönelik tutum farklılıklarının Alt SED öğrencilerin okumaya yönelik yaklaşımlarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Sosyoekonomik düzey bakımından okuma motivasyonu ile ilgili elde edilen bulgular genel olarak değerlediğinde Alt SED öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerinin diğer gruplardan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu duruma açıklık getiren Baker ve Wigfield (1999), materyal eksikliği ve okumayla ilgili yaşantı geçirme fırsatından yoksunluğun gelir düzeyi düşük öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının düşük olmasına neden olabileceğini belirtmektedir. Ancak ilköğretim düzeyindeki bu bulguların aksine lise düzeyinde Alt SED öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin ve verdikleri önemin diğer gruplardan daha yüksek olduğu yönünde araştırma bulguları (Dökmen, 1994) bulunmaktadır. Dökmen'e (1994) göre liseye devam eden Alt SED öğrenciler kendilerini geliştirmek, sosyal ve ekonomik yönden daha iyiye ulaşabilmek için okumayı önemli bir araç olarak görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığının bir boyutu olan okuldan kaynaklanan okuma miktarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum ilköğretim okullarında "okuma saati" uygulamasının benzer şekilde işlediğini, öğrencilere sistematik olarak her gün kitap okutulduğunu ve bu durumun sonucunda okulda okunan kitap sayısının SED değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir. Balcı (2009) tarafından yapılan araştırmada 100 Temel Eser'in okunma oranlarının SED'e göre farklılaşmadığı yönündeki bulgu bu görüşümüzü doğrular niteliktedir. Ancak öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının incelendiğinde Üst

SED öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya Alt ve Orta SED akranlarından daha fazla zaman ayırdıkları görülmektedir. Bu durum içsel motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya yönelik güçlü etkisi bakımından düşünüldüğünde, okumaya yönelik içsel motivasyonu diğer gruplardan yüksek olan Üst SED öğrencilerin, kişisel eğilimlerinden kaynaklanan okumaya diğer gruplardan daha fazla zaman ayırdıklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçları öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının sosyoekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça okuduğunu anlama başarılarının da arttığı belirlenmiştir. Küçük (2002) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçları Üst SED öğrencilerin bazı alanlarda okuduğunu anlama başarıları Orta ve Alt SED öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Okuduğunu anlamanın her boyutunda Alt SED öğrencilerin başarıları Orta ve Üst SED öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Balcı (2009) tarafından yapılan çalışmada da Üst SED öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının Alt ve Orta SED öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dökmen (1994) Üst SED öğrencilerin Alt SED oranla günlük yaşamda kelime dağarcıklarını daha fazla zenginleştirdiklerini belirtmektedir. Bu duruma açıklık getiren Küçük'e (2002) göre, üst gelir grubu ailelerde genellikle çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanında çocukla sohbet etme, tiyatro, sinema, imza ve söyleşi günleri, hafta sonu gibi kültürel ve sosyal faaliyetlere katılım söz konusudur. Araştırmanın diğer bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde okumaya yönelik içsel motivasyonları ve kişisel eğilimden kaynaklanan okuma alışkanlıkları diğer gruplardan yüksek olan, okuma konusunda rekabetçi eğilimler taşıyan Üst SED öğrencilerin okuduğunu anlamada diğer gruplardan daha başarılı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı, okuldan kaynaklanan okuma miktarı ve okuduğunu anlama birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkilidir. Okuduğunu anlamının hem içsel motivasyonla hem dışsal motivasyonla düşük düzeyde ilişkisi olmakla birlikte içsel motivasyonla olan ilişkisinin düzeyi dışsal motivasyonla ilişkisinden daha yüksektir. Aynı şekilde okuduğunu anlamının hem kişisel eğilimden kaynaklanan okuma hem de okuldan kaynaklanan okumayla anlamlı düzeyde ilişkisi olmakla birlikte kişisel eğilimden kaynaklanan okumayla olan ilişki düzeyi okuldan kaynaklanan okuma ile olandan daha yüksektir.

2. İçsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olan olumlu etkisi bakımından yorumlandığında, içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Okumaya yönelik merak ve ilginin yüksekliği, öğrencinin okuma sürecinde dikkatini artırarak okumaya kendini vermesini sağlamaktadır. Bu durum öğrencinin metni anlamak için daha fazla çaba göstermesine ve okuduğunu anlama sürecinde etkili olan zihinsel becerileri daha işlevsel kullanmasına yardımcı olmaktadır.

3. Dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ancak dışsal motivasyonun rekabet boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum dışsal motivasyonun okuduğunu anlama sürecinde etkili olan bilişsel ve duygusal süreçlerin kullanılmasını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Rekabet yönelimi dışında öğrencilerin okuma konusunda öğretmenin beklentilerini karşılamaya (uyum), çevreleriyle iletişim kurmaya (sosyal) ve iyi bir okuyucu olarak tanımaya (tanınma) yönelik olarak özetlenebilecek dışsal motivasyondan kaynaklanan eğilimleri arttıkça okuduğunu anlama başarıları azalmaktadır. Ancak, okumada arkadaşlarından daha iyi olmaya yönelik rekabetçi

eğilimler öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmaktadır. Başarı odaklı öğrencilerin rekabetçi eğilimler taşıdığı düşünüldüğünde, okuma konusunda rekabetçi eğilimleri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlamada akranlarından daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

4. Öğrencilerin okuma konusunda sosyal çevreleriyle yaşadıkları deneyimlerin (tanınma, sosyal) okuduğunu anlama başarılarına olumlu bir katkısının olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak asıl dikkat çeken durum okumayla ilgili öğretmen beklentilerinin karşılanmasına özellikle de okuma ödevlerinin tamamlanmasına yönelik ‘uyum’ yöneliminin okuduğunu anlama başarısına olumlu etkisinin olmamasıdır. Bu durum ilköğretimde okuma eğitimi sürecinde verilen ödevlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirme konusunda işlevsel olmadığını göstermektedir. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde, ilköğretimde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretimin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

5. Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okul dışında ilgileri ve merakları doğrultusunda yayın türlerini okumaya zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır. Ancak okuldan kaynaklanan okuma hem içsel hem de dışsal motivasyondan etkilenirken dışsal motivasyonun etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle okuma saatlerinde öğrenciler, ilgileri ve meraklarından kaynaklanan içsel motivasyondan ziyade öğretmenin beklentilerini karşılama (uyum), arkadaşlarından daha fazla kitap okuma (rekabet), çevreleriyle iletişim kurma (sosyal) ve çevresi tarafından iyi bir okuyucu olarak tanınma (tanınma) gibi dışsal motivasyon nedeniyle okumaya yönelmektedir. Bu durumun sonucunda da okuma miktarındaki artış okuduğunu anlamaya beklenen katkıyı sağlamamaktadır.

6. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlamaya doğrudan etkisinin olmaması, kişisel eğilimden ve özellikle de okuma saatlerinde okuldan kaynaklanan okuma miktarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede etkisiz olduğunu göstermektedir. Bu durum okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik mevcut uygulamaların okuduğunu anlamayı geliştirmek bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir.

7. Kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kızlar dışsal motivasyondan erkeklerden daha fazla etkilenmektedir. Bu durum tanınma, sosyal, uyum ve rekabet yönelimlerinden oluşan dışsal motivasyonun kızların okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğunu göstermektedir.

8. Üst SED öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonu Alt ve Orta SED öğrencilerden yüksektir. Okumayla ilgili yaşantı geçirme fırsatı diğer gruplardan daha yüksek olan Üst SED öğrencilerin, ilgileri ve merakları doğrultusunda okumaya diğer gruplardan daha fazla yöneldikleri anlaşılmaktadır.

9. Dışsal motivasyon açısından bakıldığında Orta SED öğrencilerin dışsal motivasyonunun Alt ve Üst SED öğrencilerden yüksek olduğu ancak Üst SED ile aralarındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun tanınma ve sosyal boyutlarında sosyoekonomik düzeye göre farklılık olmamakla birlikte Orta ve Üst SED öğrencilerin okumaya yönelik rekabetçi eğilimlerinin Alt SED öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Okumayla ilgili ödevleri tamamlama konusunda öğretmenin beklentilerini karşılamaya yönelik eğilimi ifade eden ‘uyum’ faktörünün Orta SED öğrencilerin okumaya yönelmelerinde Alt ve Üst SED öğrencilerden daha etkili olduğu görülmüştür.

10. Okuma saatlerinde kızların erkeklerden daha fazla kitap okuduğu, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı bakımından erkekler ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak bazı yayın türlerinin okunmasına ayrılan zaman bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kızlar dergi ve hikâye-roman türü yayınları okumaya erkeklerden daha fazla zaman ayırırken, erkekler hobilere (spor, hayvanlar vb.) yönelik okumaya kızlardan daha fazla zaman ayırmaktadır.

11. Okuma saatlerinde okunan kitap sayısı bakımından sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılık yoktur. Kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya en az zaman ayıran grubun Alt SED olduğu Orta ve Üst SED öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumaya bu gruptan daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

12. Okuduğunu anlama düzeyi bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı fark olmadığı, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe okuduğunu anlama başarılarının da arttığı belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Bu araştırmanın en önemli sonucu, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğudur. Bu sonuçtan hareketle hem müfredat hem de okuma ile ilgili süreçler düzenlenirken motivasyon boyutu daha çok dikkate alınmalıdır.

2. Öğrencilerin okumaya yönelik farklı motivasyon karakterlerine sahip olması öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkat etmeleri gereken durumlar olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin motivasyonlarını yüksek ya da düşük olarak değerlendirmekten ziyade çoğu öğrencinin çok boyutlu motivasyon karakterine sahip olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu durumun öğrencileri bazen okumaya kendilerini gönüllü olarak vermeye yöneltirken bazen de okumadan uzaklaştırdığını anlamalıdır. Öğrencilere okuma konusunda yardımcı olabilmek için okulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesine ve gelişimlerinin izlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

3. Öğretmenler yapacakları çeşitli etkinliklerle öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini ve meraklarını geliştirmeli; öğrencileri okuma konusunda yaptıkları çalışmalarını arkadaşları ve aileleriyle paylaşmaya yönlendirmeliler. Okul içinde ve okul dışında yapılacak etkinliklerde, okumada etkili olan içsel ve dışsal süreçlerin bütünleştirilmesine özen gösterilmelidir.

4. Okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik kampanyalar düzenlenirken okumada etkili olan süreçler daha fazla dikkate alınmalıdır. Okumaya teşvik ve yönlendirmede çok okuyanın ödüllendirildiği, dışsal motivasyondan daha çok etkilenen, mevcut kampanyalar yerine okuduğunu anlama odaklı, okumayla ilişkili bilişsel, sosyal ve motivasyona dayalı süreçlerle desteklenen çok boyutlu kampanyalar düzenlenmelidir.

5. Sınıf kitaplıklarının oluşturulmasında öğrencilerin okumaya yönelik kişisel eğilimleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin ilgi, merak ve hobileri doğrultusunda hikâye, roman, dergi, gazete, ilan, oyunlar, bulmaca vb. farklı yayın türleri temin edilmelidir. Öğrencilerin tercih ettikleri yayınları okumalarına fırsat verilmelidir.

6. Çocuk edebiyatı ürünlerinin tanıtıldığı kataloglar hazırlanarak öğretmenlere ve öğrencilere dağıtılmalıdır. Öğretmen ve öğrencilerin güncel yayınları takip etmeleri için gereken şartlar sağlanmalıdır.

7. Okuduklarını anlamalarını beklemek yerine öğrencilere okuduklarını nasıl daha iyi anlayacakları öğretilmelidir. Sınırları sınıf düzeyine göre belirginleştirilmiş ve daha sistematik bir okuduğunu anlama öğretimi süreci tasarlanmalıdır. Okuduğunu anlamının öğretilmesinde öğretmenlere rehberlik edecek kılavuzlar hazırlanmalı, okumayla ilgili verilen ödevlerin niteliğinin artırılması sağlanmalı, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanacakları öğretilmelidir. Okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilen öğrencilerin anlama becerileri gelişeceği gibi okumaya yönelik motivasyonları da artacaktır.

8. Öğrencilere başarıları hakkında verilen dönütlerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı bilinmektedir. Bu bakımdan okuma becerilerinin (okuma akıcılığı, okuduğunu anlama vb.) değerlendirilmesine yönelik standart araçlar geliştirilmeli; öğrenciye ve ailelere öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yeterli düzeyleri hakkında detaylı bilgi veren raporlar hazırlanmalıdır.

9. Okumayla ilgili pek çok konuda Alt SED öğrencilerin geride olduğu belirlenmiştir. Alt SED öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme konusunda çeşitli projeler geliştirilerek mevcut dezavantajlı durumun ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ülkenin kalkınması ve geleceği bu çocukların okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesiyle yakından ilgilidir.

Yukarıdaki önerilerin çoğunluğunun okumanın motivasyon, bilişsel ve alışkanlıklar boyutunda bazı sorunların giderilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye’de okuma eğitiminde bir sistem sorunu olduğunu; okuma eğitime yönelik alternatif modeller üzerinde çalışılması gerektiğini göstermektedir. Okumaya adanmışlık modeli çerçevesinde yürütülen etkinliklerin öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını, okuma becerilerini, okuduğunu anlama başarılarını geliştirdiği (Guthire ve diğ., 1996; Guthire ve diğ., 1998; Guthire ve Schafer, 1998),

sosyoekonomik düzeyden kaynaklanan dezavantajları giderdiği (Guthrie, Schafer ve Huang, 2001) görülmüştür. Bu açıdan düşünüldüğünde Türkiye’de okuma eğitimiyle ilgili yapılacak çalışmalarda ve geliştirilecek programlarda bu modelin dikkate alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

10. Farklı sosyoekonomik düzey okullarda gözlem ve görüşme yapılarak öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörler incelenebilir. Türk öğrencilerin okuma motivasyonu konusunda daha fazla ve detaylı bilgiye ihtiyaç bulunmaktadır.

11. Ailenin çocukların okuma motivasyonlarının gelişimine etkisi detaylı olarak incelenmelidir. Kültürel özellikleri farklı olan ebeveynlerin çocuklarıyla paylaştıkları okuma deneyimlerinin de farklı olacağı düşünülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda bu boyut incelenebilir.

12. Sınıf kitaplıklarının oluşturulmasında öğrenci görüşlerine önem verilme durumu, sınıflardaki okuma materyallerinin çeşitliliği ile okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama ilişkisi araştırmacıların üzerinde durması gereken konulardır.

13. Öğretmenlerin okuma eğitime yönelik yaklaşımları, tutumları, sınıf etkinliklerini tasarlama durumları ve değerlendirme eğilimlerinin öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisi incelenebilir.

14. Okuma alışkanlığının okuma becerilerine ve okuduğunu anlamaya etkileri ve bu değişkenlerle ilişkileri konusunda daha fazla ve detaylı araştırmalar yapılmalıdır.

15. Okuma alışkanlıklarının etkileşim değişkeni olarak atandığı modellerin okuduğunu anlama üzerine etkisini test edebilecek YEM ve Path analizi çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P. (1996). Engaged assessment of engaged reading. L. Baker., P. Afferbach., & D. Reinking (Eds). *Developing engaged readers in school and home communities.*(191-214). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Ak, B. (2008). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3-42). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 267–285.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007).Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (15-48). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim*. (4. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Albayrak, A. S. (2008). Çok değişkenli istatistik tekniklerinin varsayımları. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (207-230). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, P.A., Jetton, T.L., & Kulikowich, J.M. (1996). Interrelationships of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 559-575.
- Alexander, P. A. & Jettton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 285 – 311). New York: Longman.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.

- Anderson, R. C, Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Anderson, E. (1998). *Motivational and cognitive influences on conceptual knowledge acquisition: The combination of science observation and interesting texts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından okuduğunu anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 90-102.
- Arastamam, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aslanaoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atkinson, R. T., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş*. (Çev: Atakay, K., Atakay, M. ve Yavuz, A.) İstanbul: Sosyal Yayınları
- Baker, L. ve Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. P.D. Pearson, R.Barr, M.L., Kamil ve P. Mosental. (Eds). *Handbook of reading research* (353-395). New York: Longman.
- Baker, T., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.
- Baker, L., Dreher, M.J., & Guthrie, J.T. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In L. Baker, M .J. Dreher, & J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (1-16). New York: Guilford.
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and welling: the impact of work engagement*. Unpublished doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Balaban, J. (2004). Güdülenme.. Kuzgun.Y., Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (167-199). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barret, M., & Boggiano, A.K.(1988). Fostering extrinsic orientations: Use of reward strategies to motivate children. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 293-309.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası
- Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J., & Duffy-Hexter, A.M. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary teachers. *The Reading Teacher*, 51, 636-652.
- Bayraktar, F. (2004). *Gabriel Marcel`de bağlanma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Benware, C.A., & Deci, E.L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 775-765.
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1989). International learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed), *Knowing learning and instruction: Essay in honor of Robert Glaser (361-392)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bircan, İ. ve Tekin M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22, 393-410.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Boggiano, A.K. (1991). Mastery motivation in boys and girls: the role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles: A Journal of Research*, 25, 11-20.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Brothers, L. (2002). The trouble with neurobiological explanations of mind. *Psychoanalytic Inquiry*, 22, 857–870.
- Brozo, W.G., Shiel, G., & Topping, K. (2007, DECEMBER). Engagement in Reading: Lessons Learned From Three PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 304–315. doi: 10.1598/JAAL.51.4.2
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Cambourne, B. (1995). Toward an educationally relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry. *The Reading Teacher*, 49, 182-192.
- Carter, C., Bishop, J. ve Kravtis, S. L. (2002). *Keys to effective learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Chapman, J.W., & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children’s reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154–167.
- Chapman, J.W. ve Turner, W.E. (1997). A Longitudinal study of beginning reading achievement and reading-self concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin*. (A. Kocaman, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınevi.

- Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 7- 8.
- Çolakoğlu, Ö. M. (2009). *ARCS motivasyon modeli kullanılarak oluşturulan ders modüllerinin harmanlanmış öğretim uygulamalarındaki öğrenci motivasyonuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Cole, D.A. (1987); Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Cordova, D. I. ve Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and chose. *Journal of Educational Psychology*, 84, 715-730.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu ile ilgili yaklaşımlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Literacy and intrinsic motivation. S. R. Graubard (Ed.), *Literacy*,(115-144). New York: Noonday.
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz. (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (78-134). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 5, 109-129.
- Dalay, G. (2007). *The relationship between the variables of organizational trust, job engagement, organizational commitment and job involvement*. Unpublished master's thesis. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to asses adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflection on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346
- Deci, E.L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K.A.Renniger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (3-36). Toronto, ON: Cambridge Universty Press.
- Değirmenci, H. (2009). *İlköğretim okullarında düzenlenen okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tesi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. (1992). Temel Boyutlarıyla Okudugunu Anlama Süreci. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 325-326.
- Demirel, Ö. (1998). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Türkçe öğretimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf ocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dole, J.A., Duffy, G.G., Rohler, L.R. ve Pearson, P.D.(1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.

- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M., & Vincent, M. M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal, 103*, 239-267.
- Dökmen, Ü. (1995). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Durkin, D. (1978-79). *What classroom observations reveal about reading comprehension instruction*. *Reading Research Quarterly, 41*, 481-533.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do student read*. Hamburg: International Reading Association.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R.D., & Blumenfeld, P.B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, 5th ed., pp. 1017-1095). New York: John Wiley.
- ECCLES, J. S. and Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Echols, L. D., West, R. W, Stanovich, K. E., & Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology, 88*, 296-304.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Ergen, H. (2003). *Türkiye'de çocukların eğitime ve işgücüne katılımını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Field, A. (2002). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Flink, C., Boggiano, A.K., Main, D.S., Barrett, M., ve Katz, P.A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. A.K. Boggiano ve T.S. Pittman (Ed). *Achievement and motivation: A social-development perspective* (189-214). New York: Cambridge University Press.
- Fransson, A. (1984). Cramming or understanding? Effect of intrinsic extrinsic otivation on approach to learning and test performance. Alderson & A. H. Urquhart (Eds), *Reading in a foreign language* (pp.86–115). London: Longman.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59 – 109.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998) *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. (S. Ayhan, Çev.) Ankara: İmge.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M. & Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *Reading Teacher, 49*, 518-533.
- Gambrell, L. ve Marniak, B. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. J.T. Guthire ve A. Wigfield (Eds). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (205-217). Newark, DE: International Reading Association.
- Gaskins, I. ve Elliot, T. (1991). *Implementing cognitive strategy training across the school: The benchmark manual for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Goodman, K. S. (1970). Reading as a psychologistic guessing game. In H. Singer and R. b. Ruddell . (Eds). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, N.J.: International reading Association.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77*, 631-645.

- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525-538.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim, 32*, 7-35.
- Greaney, V., & Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading, 10*, 3-20.
- Griffiths, Y. M., & Snowling, M. J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 94*, 34-43.
- Grolnick, W.S., ve Ryan, R.M. (1987). Autonomy children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 273-288.
- Grusec, J.E., & Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.
- Guthrie, J. T., and Cox, K. (1998). Portrait of an engaging classroom: Principles of concept- oriented reading instruction for diverse students. Harris, K. (Ed.), *Teaching every child every day; Learning in diverse schools and classrooms (70-130)*, Cambridge, MA: Brookline.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., Hancock, G., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text. *Journal of Educational Psychology, 90*, 261-278.
- Guthrie, J.T., & Alvermann, D. (Eds.). (1999). *Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning From text. *Elementary School Journal, 99*, 343-366.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999) 'Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount'. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231 — 256
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403 – 422). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331–341.
- Guthrie, J.T. and Knowles K.T. (2001). Promoting Reading Motivation. L. Verhoeven, C. E.Snow (Eds). *Literacy and motivation: Rreading engagement in individuals and groups* (145-161). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Guthrie, J.T. (2001, March). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4(8). Available: <http://www.readingonline.org/articles>.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94, 145-162.
- Guthrie, J. T.(2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36,1-29.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. E. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313.
- Güteryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Güneş, F. (1997). *Okuma – yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Harackiewicz, J.M., Pintrich, P.P., Barron, K.E., Elliot, A.J.& Thrash, TM.(2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Harter, S., Whitesell, N.R., & Kowalsky, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-808.
- Harris, A. J. and Sipay. E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi* (5. baskı). Ankara: Engin Yayınevi
- Hıdı, S. (2000). An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic motivation factors on motivation. In. C. Sansoe & j. M. Harackiewicz. (Eds). *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance*. (pp: 309-339). San Diego, CA: Academic Pres
- Hootstein, E.W. (1995). Motivational strategies of middle school social studies teachers. *Social Education*, 59, 23-26.
- Huck, S., Kiefer, B. Z., Hepler, S. and Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementary school*. (Eighth Edition). Mc Graw Hill.
- James, H. S. (2005). Why did you do that? An economic examination of the effect of extrinsic compansation. *Journal of Economic Psychology*, 26, 549-566.
- Jöreskog, K.& Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, USA: Scientific Software International.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile* (3. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması* (Kütahya ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara:Engin Yayınevi.
- Keskin, S. (1998). *Path (iz) katsayıları ve path analizi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Paris: OECD.
- Klein, M.L. (1988). *Teaching reading comprehension and vocabulary. A guide for teachers*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kush, J.C., & Watkins, M.W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89, 315–319.
- Küçük, S. (2002). Şehirleşme ve okuma anlama ilişkisi. *Dil Dergisi*, 117, 25-46.
- Küçüksille, E. (2008). Parametrik hipotez testleri. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (73-82). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 383-39
- Lepper, M.R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" in to "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance* (257-307). San Diego, CA: Academic Press.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation,

- affect, and cognition. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (195-227). San Diego, CA: Academic Press.
- Lorch, R. F., & van den Broek, R. (1997). Understanding reading comprehension: Current and future contributions of cognitive science. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 213-247.
- Madden, H. A., Slavin, R. E., Karweit, N. L., Dolan, L. J., & Wasik, B. A. (1993). Success for all: Longitudinal effects of a restructuring program for inner city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30, 123-148.
- Maehr, M., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview.
- Maehr, M.L. & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory. The past, present, and future. In K., R. Wentzel and A. Wigfield (Eds). *Handbook of motivation at School*. New York: Routledge.
- Maraşlı, A. (2008). *Okumayı sevdirme yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Mathewson, G.C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- Marsh, H.W., Balla, JR. & McDonald, R.P., (1988), Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effects of sample size, *Psychological Bulletin*, 10, 391-410.
- Marsh, H.W. & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analysis: Application of second-order confirmatory analysis. *Journal of Applied Psychology* 73, 107-117.
- Markham, S. I. (2003). *A theology of engagement*. Blackwell Publishing.

- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- MEB. (2004) Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser Genelgesi: 19.8.2004 tarih, sayı 2004 / 60
- MEB. (2005a). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005b) Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser Genelgesi: 4.8.2008 tarih, sayı 2005 / 70
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8.Sınıflar)* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2010). *Okuma kültürü ve etkili dil kullanımı - şimdi okuma zamanı. Projenin amacı, misyonunu ve vizyonu*. <http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/vizyon> adresinden ulaşılmıştır.
- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research. Design and interpretation*. California: Sage Publication
- McCombs, B.L., & Whistler, J.S. (1997). The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement. In B.L. McCombs & J.S. Whistler (Eds.), *The learner-centered classroom* (63-101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece,J.L. ve Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meece, J. L., & Miller, S.D.(1999). Changes in elementary school children achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207-230.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E., Roeser, R. (1998). The development and validation of scales

assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

- Milli Eğitim Bakanlığı - Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Morrow, L.M.(1992). The impact of literature-based program on literacy achievement, use of literature and attitudes of children minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275.
- Murdock, T. B. (2009). Achievement motivation in racial and ethnic context, K.R., Wentzel, & A., Wigfield, (Ed.), *Handbook of motivation at Scholl* (433-462). Taylor and Francis.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Newby, T.J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Nicholls, J. G., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (11-40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Nolen, S.B., & Nicholls, J.G. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching & Teacher Education*, 10, 57-69.
- Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103-122.
- Oldfather, P., & McLaughlin, H.J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students' continuing impulse to learn across elementary and middle school contexts. *Research in Middle Level Education*, 3, 1-25.

- Oldfather, P., & Dahl, K. (1994). Towards a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Reading Behavior*, 26, 139-158.
- Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivations to read. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (89–113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Orhunbilge, N. (1996). *Uygulamalı regresyon ve korelasyon analizi*. İstanbul: Avcıol Basım.
- Öncel, L. (2007). *Öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öner, Z. H. (2008). *The mediating effect of organizational justice: moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership, and work engagement*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eorussian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelebi, O. S. ve Cebecioğlu, N. S. (1989). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye*. Milliyet Yayınları.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Özdemir, E. (1987). *Okuma sanatı. Nasıl okumalı, neler okumalı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma* (7. basım). Ankara: Bilgi Yayıncılık.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. I. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609–640). New York: Longman
- Pek, H., (1999), *Nedensel modeller*. Yayımlanmamış yüksek lisans tez. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. S.E Israel & G.G. Duffy (Eds). *Handbook of research on reading comprehension* (3-32). New York: Routledge.
- Pintrich, P.R. ve Scrauben, B.(1992). Students' motivational beliefs and their cognitive gagement in classroom academic tasks. D.H. Schunk & J.L. Meese (Eds). *Student perception in the classroom* (149-184). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167–199.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theories, research, and application*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye giriş*. (T. Geniş, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-383.
- Redhouse Sözlüğü (2007). İngilizce Türkçe. Averi R., Bezmez, S., Edmonds, A. G. ve Yaylalı, M. (Eds). İstanbul: Ayhan Matbaası.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi. Öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Roeser, R.W., Midgley, C., & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Romance, N.R., & Vitale, M.R. (1992). A curriculum strategy that expands time for in-depth elementary science instruction by using science-based reading strategies: Effects of a year-long study in grade four. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 545-554.
- Rozan, Norma. (1982). *Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü*. *Eğitim ve Bilim*, 7, 19-23.

- Ruddell, R.B., Ruddell, M.R., & Singer, H. (Eds.). (1994). *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (14–54). San Diego, CA: Academic Press.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.) (1329-1362). Newark, DE: International Reading Association
- Sadoski, M. ve Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11, 337-356.
- Samuels, S. J. ve Kamil, M.L. (1984). Models of the reading process. P. D. Pearson, R., Barr, M.L., Kamil ve P. Mosenthal. (Eds.), *Handbook of reading research* (185-225). New York: Longman.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Schallert, D.L., & Reed, J. H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in reading. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 68-85). Newark, DE: International Reading Association.
- Schiefele, U. (1996). Topic Interest, text representation and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3-18.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through*

- integrated instruction* (34-50). Newark, DE: International Reading Association.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *Journal of Special Education, 27*, 257–276.ley
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (43–50). Newark, DE: International Reading Association.
- Scraw, G., Bruning, R. & Svoboda, C. (1995). Source of situational interest. *Journal of Reading Behavior, 27*, 1-17.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly, 31*, 290–305. doi: 10.1598/RRQ.31.3.4
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senechal, M., LeFevte, J., Hudson, E., & Lawson, E. P (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*, 520-536.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*, 49-74.
- Şahinler, S. ve Görgülü, Ö. (2000). Path analizi ve bir uygulama. *MKÜ Ziraat Fakültesi Dergisi, 5*, 87–102
- Şimşek, Ö. (2007a). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Şimşek, Ö. F. (2007b). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks
- Skinner, E. A. (1990). Age differences in the dimensions of perceived control during middle childhood: implications for developmental conceptualizations and research. *Child Development, 61*, 6, 1882-1890.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., and Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22-32.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360- 407.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, (85-113). New York: Macmillan.
- Stipek, D. J. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. In A.C. Bohart & D.J. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior implications for family, school, and society* (291-315). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stipek, D. J. (2002). Good instruction is motivating. A. Wigfield & J. S.Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (309-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Sungur, O. (2008). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Kalaycı, Ş. (Ed.), *Korelasyon analizi* (114-127). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*, 49-74.
- Sweet, A., Guthrie, J.T., & Ng., M. (1998). Teachers' perceptions and students' reading motivations. *Journal of Educational Psychology, 90*, 210-223.

- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. ve Freppo, P. (2005). *All children read. Teaching for literacy in today's diverse classrooms* (Second Edition). Pearson Education.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizyürek, F. (2008). *The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight students*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Tracy, D.H. & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford Press.
- Turner, J.C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Türkçe Sözlük (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Tural, S. (1992). *Sorularla cevaplarla kültür, edebiyat ve dil*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Watkins, M.W., Cofey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, 110-118.
- Weiner, B. (1992). *Human motivations: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom grades, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.

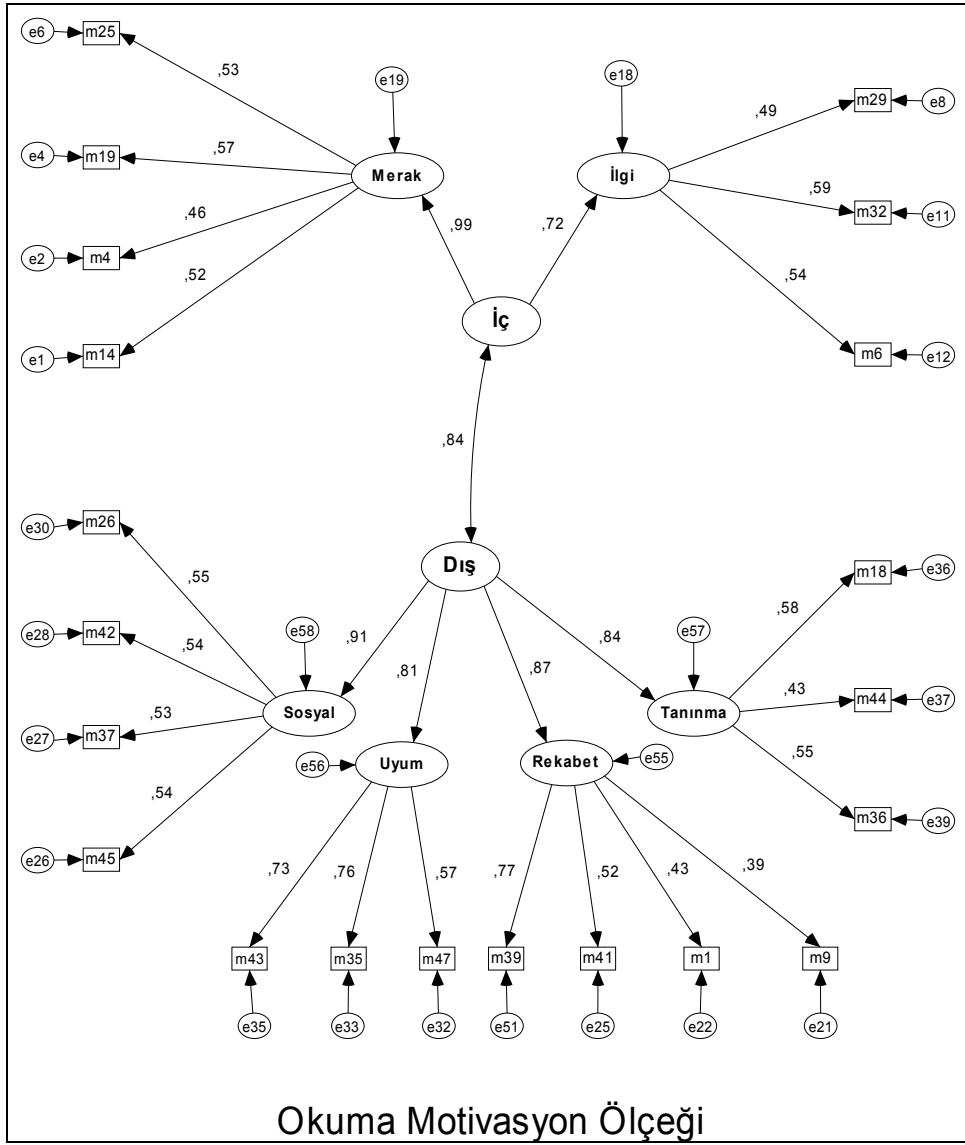
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: The relation between social responsibility and academic achievement *Review of Educational Research*, *61*, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, *13*, 4-20.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 173-182.
- Wentzel, K.R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, *16*, 390-406.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 411-419.
- Wlodkowski, R. (1985). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass.
- Wigfield, A., & Asher, S.R. (1984). Social and motivational influences on reading. P. D. Pearson, R., Barr, M.L., Kamil ve P. Mosenthal. (Eds.), *Handbook of reading research* (423-452). New York: Longman.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, *72*, 265-310.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study (Research Rep. No. 34)*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S., & Scher, D. (1996). *The nature of children's motivations for reading, and their relations to reading frequency and reading performance (Reading Research Rep. No. 63)*. Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia and University of Maryland.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*.(148-185) New York: Macmillan.

- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32*, 59–68.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420–432
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Harold, R.D., Arbreton, A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P.B. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*, 451–469.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 23, ss.73-118). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. VE Prencevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research, 97*, 299-309.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction* (249–272). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wolters, C.A., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-238.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama, 5*, 20-34.
- Yazıcı, H. (2008). Motivasyon. Özbay.Y., Erkan, S.(Ed.). *Eğitim psikolojisi* (423-449) Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yeşilyaprak, E. (2004). *Pedagojik motivasyon: Eğitici-öğrenci iletişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2009). Yetişkin okuryazarlığı. İçinde: A. Yıldız, & M. Uysal (Ed.), *Yetişkin eğitimi* (353-372). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve yenimahalle ilçe halk kütüphanesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zahorik, J.A. (1996). Elementary and secondary teachers' reports of how they make learning interesting. *Elementary School Journal*, 96, 551-565.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zülfikar, H. (2009). Okuma eğitiminde dil bilgisinin yeri. *Türk Dili Dergisi*, 692, 132-136. <http://www.tdk.gov.tr> internet sitesinden ulaşılmıştır.

EKLER

EK 1. Okuma Motivasyonu Ölçeği Yapı Geçerliği DFA Sonuçları

**Models****Default model (Default model)****Notes for Model (Default model)****Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments:	231
Number of distinct parameters to be estimated:	49
Degrees of freedom (231 - 49):	182

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 457,777
 Degrees of freedom = 182
 Probability level = ,000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F1 <--- F9	1,423	,201	7,081	***	
F2 <--- F9	1,000				
F6 <--- F10	,930	,106	8,761	***	
F8 <--- F10	1,000				
F7 <--- F10	,874	,089	9,780	***	
F5 <--- F10	,480	,068	7,058	***	
m14<--- F1	1,000				
m4 <--- F1	,709	,087	8,166	***	
m19<--- F1	,952	,103	9,244	***	
m25<--- F1	,705	,079	8,924	***	
m29<--- F2	,587	,078	7,527	***	
m32<--- F2	,970	,118	8,189	***	
m9 <--- F5	1,000				
m1 <--- F5	1,033	,152	6,781	***	
m41<--- F5	1,550	,208	7,460	***	
m45<--- F6	1,000				
m37<--- F6	,982	,105	9,350	***	
m42<--- F6	1,144	,121	9,432	***	
m47<--- F7	,748	,063	11,932	***	
m35<--- F7	1,136	,076	14,911	***	
m44<--- F8	,462	,059	7,795	***	
m36<--- F8	1,029	,113	9,147	***	
m43<--- F7	1,000				
m39<--- F5	2,479	,296	8,371	***	
m18<--- F8	1,000				
m26<--- F6	1,129	,118	9,557	***	
m6 <--- F2	1,000				

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
F1 <--- F9	,990
F2 <--- F9	,716
F6 <--- F10	,906
F8 <--- F10	,837
F7 <--- F10	,811
F5 <--- F10	,873
m14 <--- F1	,522
m4 <--- F1	,464
m19 <--- F1	,566
m25 <--- F1	,533
m29 <--- F2	,487
m32 <--- F2	,593
m9 <--- F5	,393
m1 <--- F5	,429
m41 <--- F5	,523
m45 <--- F6	,541
m37 <--- F6	,534
m42 <--- F6	,541
m47 <--- F7	,567
m35 <--- F7	,761
m44 <--- F8	,434
m36 <--- F8	,547
m43 <--- F7	,727
m39 <--- F5	,773
m18 <--- F8	,584
m26 <--- F6	,552
m6 <--- F2	,544

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F9<-->F10	,159	,024	6,491	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
F9 <--> F10	,836

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
F9	,138	,031	4,521	***	
F10	,261	,045	5,826	***	
e19	,006	,027	,215	,830	
e58	,049	,018	2,678	,007	
e18	,131	,031	4,206	***	
e56	,104	,018	5,816	***	
e57	,111	,035	3,198	,001	
e55	,019	,006	3,127	,002	
e2	,522	,033	15,609	***	
e6	,358	,024	14,832	***	
e8	,299	,021	14,266	***	
e11	,466	,039	11,927	***	
e12	,641	,049	13,166	***	
e21	,432	,026	16,375	***	
e25	,503	,033	15,432	***	
e26	,663	,044	14,995	***	
e28	,869	,058	15,001	***	
e30	,799	,054	14,855	***	
e32	,358	,024	15,156	***	
e33	,285	,026	10,976	***	
e35	,270	,022	12,118	***	
e36	,718	,055	13,002	***	
e39	,924	,067	13,856	***	
e1	,763	,051	14,975	***	
e4	,551	,038	14,337	***	
e37	,342	,022	15,504	***	
e51	,326	,035	9,349	***	
e27	,665	,044	15,091	***	
e22	,373	,023	16,169	***	

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	49	457,777	182	,000	2,515
Saturated model	231	,000	0		
Independence model	21	2800,437	210	,000	13,335

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,038	,930	,911	,733
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,179	,474	,422	,431

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,837	,811	,895	,877	,894
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,867	,725	,774
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	275,777	216,576	342,661
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	2590,437	2423,260	2764,967

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,771	,464	,365	,577
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	4,715	4,361	4,080	4,655

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,051	,045	,056	,433
Independence model	,144	,139	,149	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	555,777	559,546	770,816	819,816
Saturated model	462,000	479,769	1475,758	1706,758
Independence model	2842,437	2844,052	2934,597	2955,597

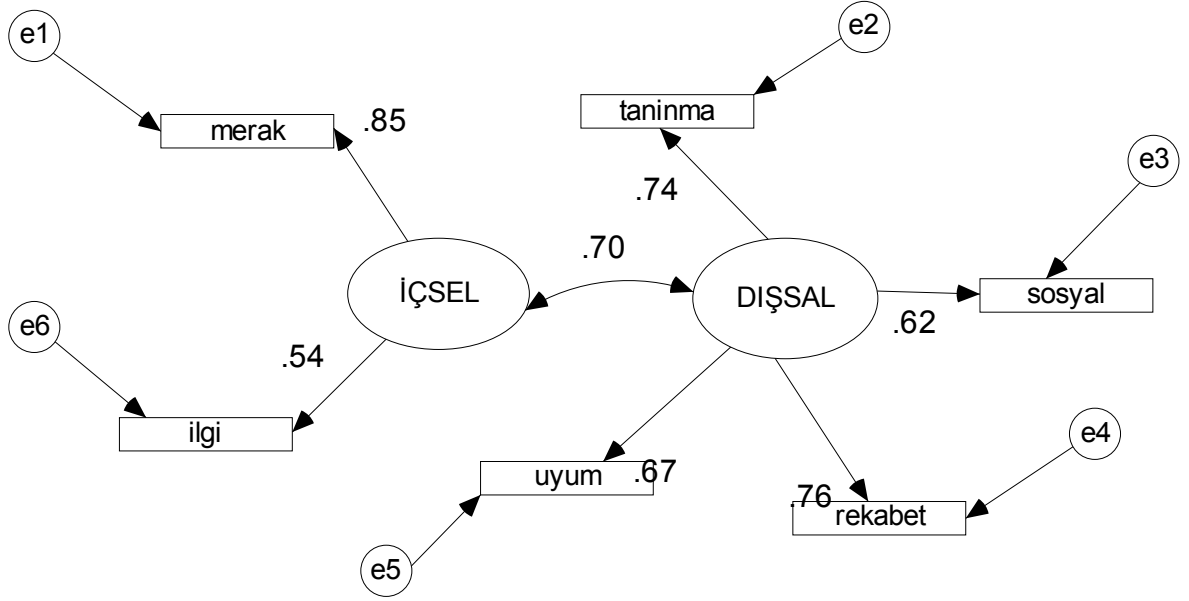
ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,936	,836	1,048	,942
Saturated model	,778	,778	,778	,808
Independence model	4,785	4,504	5,079	4,788

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	279	298
Independence model	52	56

Ek 2. Ölçme Modeli (Kavramsal) DFA Sonuçları



Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)

Observed, endogenous variables

uyum
rekabet
merak
taninma
ilgi
sosyal

Unobserved, exogenous variables

DIŞSAL
İÇSEL
e5
e6
e4
e1
e3
e2

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model: 14
 Number of observed variables: 6
 Number of unobserved variables: 8
 Number of exogenous variables: 8
 Number of endogenous variables: 6

Notes for Model (Default model)**Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments: 21
 Number of distinct parameters to be estimated: 13
 Degrees of freedom (21 - 13): 8

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 30.177
 Degrees of freedom = 8
 Probability level = .000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
uyum <--- DIŞSAL	.886	.068	13.027	***	par_2
rekabet <--- DIŞSAL	.938	.065	14.399	***	par_3
merak <--- İÇSEL	1.000				
taninma <--- DIŞSAL	1.000				
ilgi <--- İÇSEL	.659	.081	8.115	***	par_4
sosyal <--- DIŞSAL	.869	.071	12.167	***	par_5

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
uyum <--- DIŞSAL	.673
rekabet <--- DIŞSAL	.764
merak <--- İÇSEL	.851
taninma <--- DIŞSAL	.737
ilgi <--- İÇSEL	.539
sosyal <--- DIŞSAL	.624

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DIŞSAL	.257	.030	8.529	***	par_6
İÇSEL	.314	.043	7.337	***	par_7
e5	.243	.019	12.636	***	par_8
e6	.333	.026	12.861	***	par_9
e4	.160	.015	10.591	***	par_10
e1	.119	.034	3.497	***	par_11
e3	.303	.023	13.303	***	par_12
e2	.216	.019	11.351	***	par_13

Modification Indices (Group number 1 - Default model)**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

	M.I.	Par Change
e2 <--> e3	14.597	.053
e4 <--> e3	5.136	-.027
e5 <--> e6	4.682	-.032
e5 <--> e2	4.535	-.027
e5 <--> e4	8.457	.032

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change
--	------	------------

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change
sosyal <--- taninma	5.450	.091
taninma <--- sosyal	8.168	.097
rekabet <--- uyum	4.176	.065

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	13	30.177	8	.000	3.772
Saturated model	21	.000	0		
Independence model	6	854.157	15	.000	56.944

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.013	.979	.945	.373
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.158	.533	.346	.381

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.965	.934	.974	.950	.974
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.533	.514	.519
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	22.177	8.978	42.938
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	839.157	747.093	938.616

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.063	.046	.019	.089
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	1.779	1.748	1.556	1.955

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.076	.048	.106	.060
Independence model	.341	.322	.361	.000

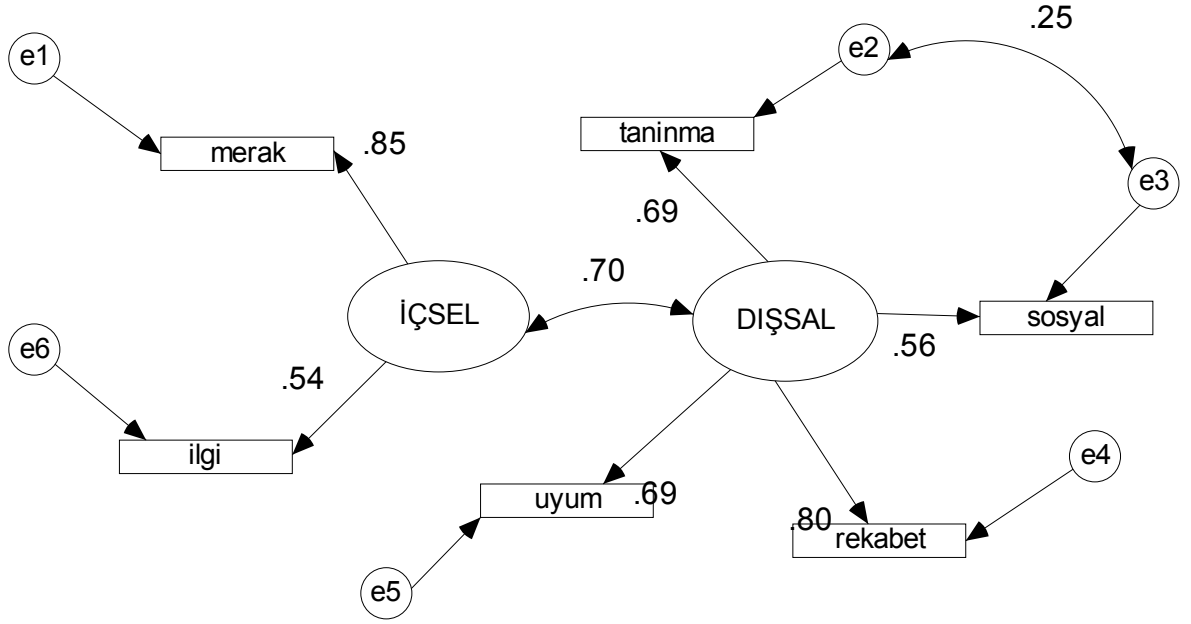
AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	56.177	56.562	110.463	123.463
Saturated model	42.000	42.622	129.693	150.693
Independence model	866.157	866.335	891.213	897.213

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.117	.090	.160	.118
Saturated model	.088	.088	.088	.089
Independence model	1.804	1.613	2.012	1.805

Ek 3. Ölçme Modeli (Düzeltilmiş) DFA Sonuçları



Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)

Observed, endogenous variables

uyum
rekabet
merak
taninma
ilgi
sosyal

Unobserved, exogenous variables

DIŞSAL
İÇSEL
e5
e6
e4
e1
e3
e2

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model: 14
 Number of observed variables: 6
 Number of unobserved variables: 8
 Number of exogenous variables: 8
 Number of endogenous variables: 6

Notes for Model (Default model)**Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments: 21
 Number of distinct parameters to be estimated: 14
 Degrees of freedom (21 - 14): 7

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 10.153
 Degrees of freedom = 7
 Probability level = .180

Estimates (Group number 1 - Default model)**Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
uyum	<--- DIŞSAL	.976	.079	12.355	***	par_2
rekabet	<--- DIŞSAL	1.049	.079	13.230	***	par_3
merak	<--- İÇSEL	1.000				
taninma	<--- DIŞSAL	1.000				
ilgi	<--- İÇSEL	.658	.082	8.069	***	par_4
sosyal	<--- DIŞSAL	.838	.069	12.101	***	par_5

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate
uyum	<--- DIŞSAL	.691
rekabet	<--- DIŞSAL	.797
merak	<--- İÇSEL	.852
taninma	<--- DIŞSAL	.687
ilgi	<--- İÇSEL	.538
sosyal	<--- DIŞSAL	.561

Covariances: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DIŞSAL	<--> İÇSEL	.185	.020	9.040	***	par_1
e3	<--> e2	.074	.018	4.229	***	par_6

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
DIŞSAL <--> İÇSEL	.697
e3 <--> e2	.254

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DIŞSAL	.223	.029	7.633	***	par_7
İÇSEL	.314	.043	7.309	***	par_8
e5	.232	.019	12.005	***	par_9
e6	.334	.026	12.841	***	par_10
e4	.141	.016	8.857	***	par_11
e1	.119	.034	3.457	***	par_12
e3	.341	.025	13.468	***	par_13
e2	.250	.021	11.889	***	par_14

Matrices (Group number 1 - Default model)**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

	İÇSEL	DIŞSAL
sosyal	.000	.838
ilgi	.658	.000
taninma	.000	1.000
merak	1.000	.000
rekabet	.000	1.049
uyum	.000	.976

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL
sosyal	.000	.561
ilgi	.538	.000
taninma	.000	.687
merak	.852	.000
rekabet	.000	.797
uyum	.000	.691

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL
sosyal	.000	.838
ilgi	.658	.000
taninma	.000	1.000
merak	1.000	.000
rekabet	.000	1.049
uyum	.000	.976

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL
sosyal	.000	.561
ilgi	.538	.000
taninma	.000	.687
merak	.852	.000
rekabet	.000	.797
uyum	.000	.691

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL
sosyal	.000	.000
ilgi	.000	.000
taninma	.000	.000
merak	.000	.000
rekabet	.000	.000
uyum	.000	.000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL
sosyal	.000	.000
ilgi	.000	.000
taninma	.000	.000
merak	.000	.000
rekabet	.000	.000
uyum	.000	.000

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	14	10.153	7	.180	1.450
Saturated model	21	.000	0		
Independence model	6	854.157	15	.000	56.944

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.009	.993	.979	.331
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.158	.533	.346	.381

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.988	.975	.996	.992	.996
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.467	.461	.465
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	3.153	.000	15.834
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	839.157	747.093	938.616

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.021	.007	.000	.033
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	1.779	1.748	1.556	1.955

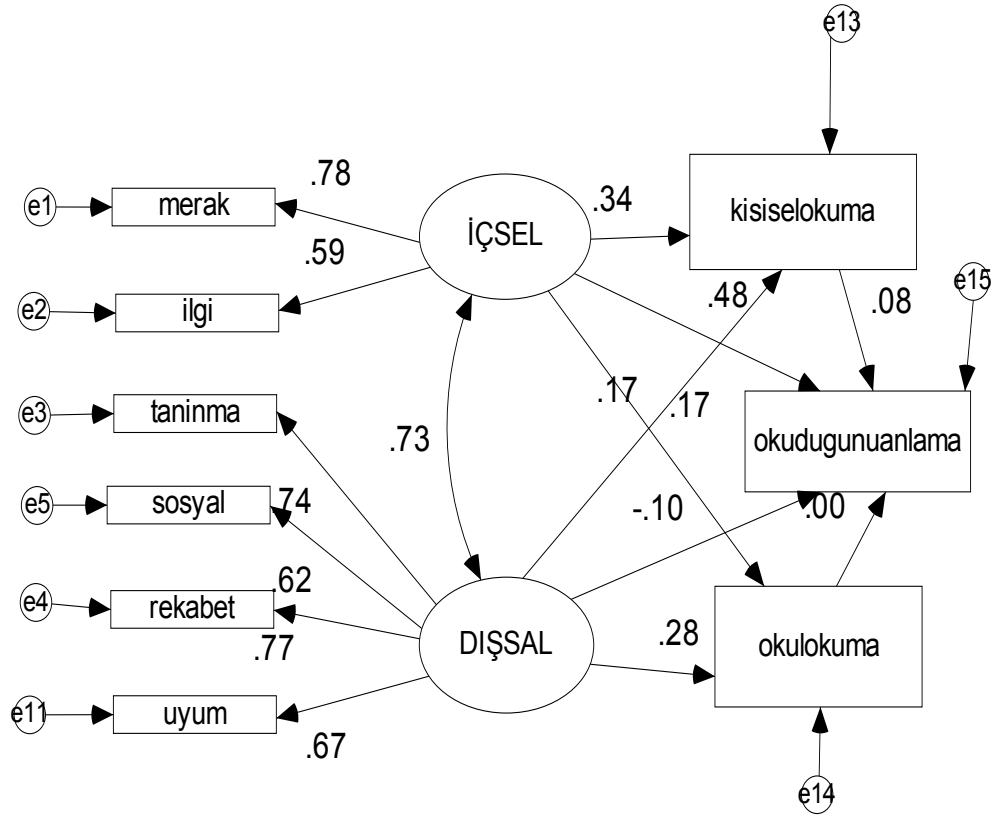
RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.031	.000	.069	.762
Independence model	.341	.322	.361	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	38.153	38.567	96.615	110.615
Saturated model	42.000	42.622	129.693	150.693
Independence model	866.157	866.335	891.213	897.213

EK 4. Kavramsal Model YEM Sonuçları



Variable Summary (Group number 1)Your model contains the following variables (Group number 1)

Observed, endogenous variables

merak

ilgi

tanınma

sosyal

rekabet

uyum

okulokuma

kisiselokuma

okudugunuanlama

Unobserved, exogenous variables

e1

e2

e3

e5

e4

e11

DIŞSAL

İÇSEL

e14

e15

e13

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model: 20
 Number of observed variables: 9
 Number of unobserved variables: 11
 Number of exogenous variables: 11
 Number of endogenous variables: 9

Notes for Model (Default model)**Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments: 45
 Number of distinct parameters to be estimated: 24
 Degrees of freedom (45 - 24): 21

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 60.653
 Degrees of freedom = 21
 Probability level = .000

Estimates (Group number 1 - Default model)**Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
okulokuma	<--- DIŞSAL	8.385	2.700	3.106	.002	par_5
kisiselokuma	<--- İÇSEL	2.745	.815	3.367	***	par_6
kisiselokuma	<--- DIŞSAL	1.398	.746	1.874	.061	par_9
okulokuma	<--- İÇSEL	4.882	2.806	1.740	.082	par_10
taninma	<--- DIŞSAL	1.000				
sosyal	<--- DIŞSAL	.868	.071	12.270	***	par_1
rekabet	<--- DIŞSAL	.945	.064	14.727	***	par_2
uyum	<--- DIŞSAL	.880	.067	13.085	***	par_3
merak	<--- İÇSEL	1.000				
ilgi	<--- İÇSEL	.790	.077	10.297	***	par_4
okudugunuanlama	<--- DIŞSAL	-.979	1.017	-.963	.336	par_8
okudugunuanlama	<--- İÇSEL	4.839	1.221	3.964	***	par_11
okudugunuanlama	<--- kisiselokuma	.106	.066	1.593	.111	par_12
okudugunuanlama	<--- okulokuma	.001	.017	.075	.940	par_13

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate
okulokuma	<--- DIŞSAL	.281
kisiselokuma	<--- İÇSEL	.343
kisiselokuma	<--- DIŞSAL	.173
okulokuma	<--- İÇSEL	.165
taninma	<--- DIŞSAL	.736
sosyal	<--- DIŞSAL	.623
rekabet	<--- DIŞSAL	.770
uyum	<--- DIŞSAL	.668
merak	<--- İÇSEL	.777
ilgi	<--- İÇSEL	.590
okudugunuanlama	<--- DIŞSAL	-.096
okudugunuanlama	<--- İÇSEL	.480
okudugunuanlama	<--- kisiselokuma	.084
okudugunuanlama	<--- okulokuma	.004

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DIŞSAL <--> İÇSEL	.189	.020	9.236	***	par_7

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
DIŞSAL <--> İÇSEL	.728

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DIŞSAL	.256	.030	8.586	***	par_14
İÇSEL	.262	.033	7.832	***	par_15
e14	188.915	12.651	14.932	***	par_16
e13	12.873	.904	14.245	***	par_17
e1	.171	.024	7.113	***	par_18
e2	.306	.024	12.830	***	par_19
e3	.217	.019	11.600	***	par_20
e5	.304	.023	13.434	***	par_21
e4	.157	.015	10.698	***	par_22
e11	.247	.019	12.872	***	par_23
e15	20.936	1.578	13.269	***	par_24

Matrices (Group number 1 - Default model)**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

	İÇSEL	DIŞSAL	kisiselokuma	okulokuma
kisiselokuma	2.745	1.398	.000	.000
okulokuma	4.882	8.385	.000	.000
okudugunuanlama	5.136	-.821	.106	.001
uyum	.000	.880	.000	.000
rekabet	.000	.945	.000	.000
sosyal	.000	.868	.000	.000
taninma	.000	1.000	.000	.000
ilgi	.790	.000	.000	.000
merak	1.000	.000	.000	.000

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	kisiselokuma	okulokuma
kisiselokuma	.343	.173	.000	.000
okulokuma	.165	.281	.000	.000
okudugunuanlama	.510	-.081	.084	.004
uyum	.000	.668	.000	.000
rekabet	.000	.770	.000	.000
sosyal	.000	.623	.000	.000
taninma	.000	.736	.000	.000
ilgi	.590	.000	.000	.000
merak	.777	.000	.000	.000

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	kisiselokuma	okulokuma
kisiselokuma	2.745	1.398	.000	.000
okulokuma	4.882	8.385	.000	.000
okudugunuanlama	4.839	-.979	.106	.001
uyum	.000	.880	.000	.000
rekabet	.000	.945	.000	.000
sosyal	.000	.868	.000	.000
taninma	.000	1.000	.000	.000
ilgi	.790	.000	.000	.000
merak	1.000	.000	.000	.000

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	kisiselokuma	okulokuma
kisiselokuma	.343	.173	.000	.000
okulokuma	.165	.281	.000	.000
okudugunuanlama	.480	-.096	.084	.004
uyum	.000	.668	.000	.000
rekabet	.000	.770	.000	.000
sosyal	.000	.623	.000	.000
taninma	.000	.736	.000	.000
ilgi	.590	.000	.000	.000
merak	.777	.000	.000	.000

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	kisiselokuma	okulokuma
kisiselokuma	.000	.000	.000	.000
okulokuma	.000	.000	.000	.000
okudugunuanlama	.297	.158	.000	.000
uyum	.000	.000	.000	.000
rekabet	.000	.000	.000	.000
sosyal	.000	.000	.000	.000
taninma	.000	.000	.000	.000
ilgi	.000	.000	.000	.000
merak	.000	.000	.000	.000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	kisiselokuma	okulokuma
kisiselokuma	.000	.000	.000	.000
okulokuma	.000	.000	.000	.000
okudugunuanlama	.029	.016	.000	.000
uyum	.000	.000	.000	.000
rekabet	.000	.000	.000	.000
sosyal	.000	.000	.000	.000
taninma	.000	.000	.000	.000
ilgi	.000	.000	.000	.000
merak	.000	.000	.000	.000

Modification Indices (Group number 1 - Default model)**Covariances: (Group number 1 - Default model)**

	M.I.	Par Change
e4 <--> e15	12.226	.345
e4 <--> e11	8.557	.032
e5 <--> e4	5.828	-.029
e3 <--> e5	14.783	.053
e2 <--> e13	4.465	.209
e2 <--> e11	5.902	-.035

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change
--	------	------------

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change
uyum <--- ilgi	4.597	-.076
rekabet <--- okudugunuanlama	10.901	.013
rekabet <--- uyum	4.309	.065
sosyal <--- taninma	5.583	.092
taninma <--- sosyal	8.312	.097
ilgi <--- uyum	5.546	-.095

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	24	60.653	21	.000	2.888
Saturated model	45	.000	0		
Independence model	9	1141.498	36	.000	31.708

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.106	.972	.940	.454
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	2.957	.519	.399	.416

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.947	.909	.965	.939	.964
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.583	.552	.562
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	39.653	20.071	66.872
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1105.498	998.887	1219.501

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.126	.083	.042	.139
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	2.378	2.303	2.081	2.541

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.063	.045	.081	.118
Independence model	.253	.240	.266	.000

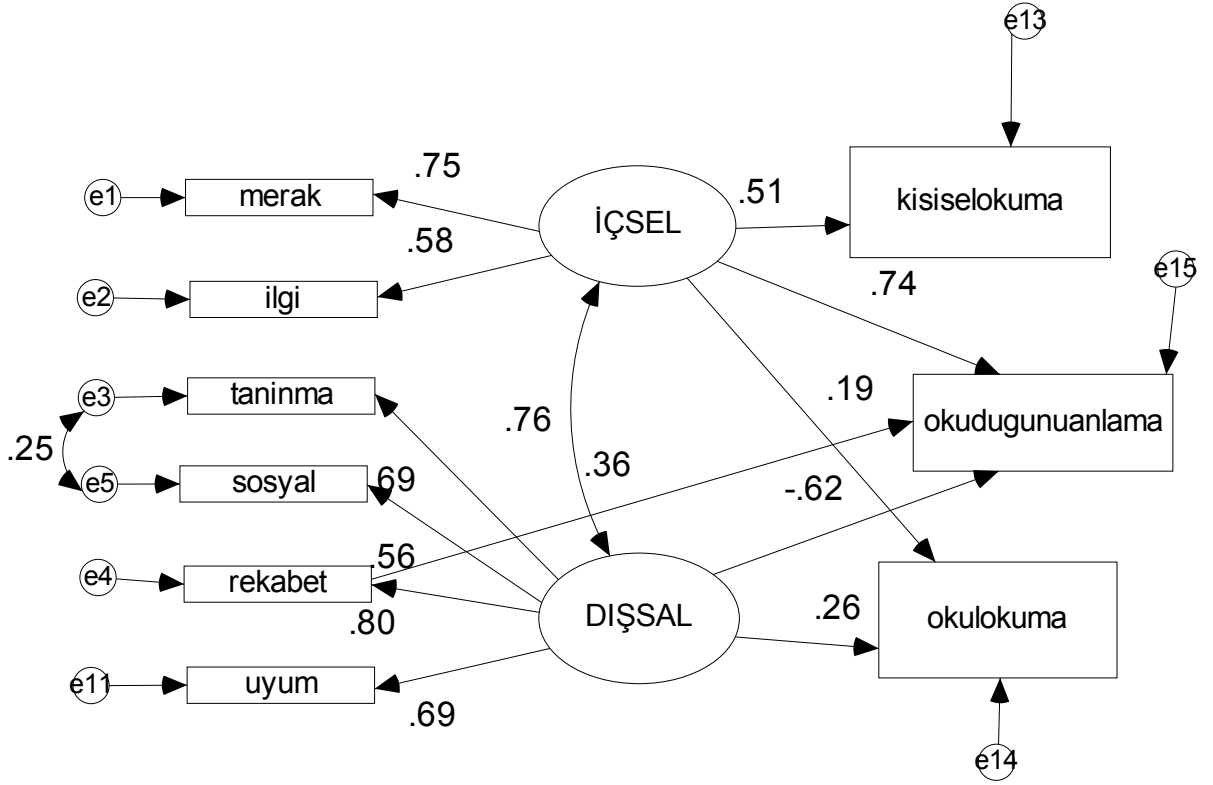
AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	108.653	109.674	208.874	232.874
Saturated model	90.000	91.915	277.914	322.914
Independence model	1159.498	1159.881	1197.081	1206.081

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.226	.186	.283	.228
Saturated model	.188	.188	.188	.191
Independence model	2.416	2.194	2.653	2.416

EK 5. Doğrulanın Model (Nihai) Sonuçları



Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)

Observed, endogenous variables

merak

ilgi

tanınma

sosyal

rekabet

uyum

okulokuma

kisiselokuma

okudugunuanlama

Unobserved, exogenous variables

e1

e2

e3

e5

e4
e11
DIŞSAL
İÇSEL
e14
e15
e13

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model: 20
Number of observed variables: 9
Number of unobserved variables: 11
Number of exogenous variables: 11
Number of endogenous variables: 9

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 45
Number of distinct parameters to be estimated: 23
Degrees of freedom (45 - 23): 22

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 30.189
Degrees of freedom = 22
Probability level = .114

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
rekabet	<--- DIŞSAL	1.046	.077	13.646	***	par_2
taninma	<--- DIŞSAL	1.000				
sosyal	<--- DIŞSAL	.836	.068	12.281	***	par_1
uyum	<--- DIŞSAL	.966	.077	12.590	***	par_3
merak	<--- İÇSEL	1.000				
ilgi	<--- İÇSEL	.815	.077	10.621	***	par_4
okulokuma	<--- DIŞSAL	8.430	2.874	2.933	.003	par_5
kisiselokuma	<--- İÇSEL	4.291	.451	9.509	***	par_6

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
okudugunuanlama <--- DISSAL		-6.696	1.961	-3.414	***	par_8
okulokuma <--- İÇSEL		5.703	2.853	1.999	.046	par_9
okudugunuanlama <--- İÇSEL		7.737	1.526	5.071	***	par_10
okudugunuanlama <--- rekabet		2.949	.795	3.712	***	par_12

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate
rekabet <--- DISSAL		.798
taninma <--- DISSAL		.690
sosyal <--- DISSAL		.563
uyum <--- DISSAL		.687
merak <--- İÇSEL		.746
ilgi <--- İÇSEL		.583
okulokuma <--- DISSAL		.264
kisiselokuma <--- İÇSEL		.514
okudugunuanlama <--- DISSAL		-.615
okulokuma <--- İÇSEL		.185
okudugunuanlama <--- İÇSEL		.736
okudugunuanlama <--- rekabet		.355

Covariances: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DISSAL <--> İÇSEL		.177	.020	8.987	***	par_7
e3 <--> e5		.073	.017	4.259	***	par_11

Correlations: (Group number 1 - Default model)

		Estimate
DISSAL <--> İÇSEL		.761
e3 <--> e5		.251

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DISSAL	.225	.029	7.771	***	par_13
İÇSEL	.241	.030	8.013	***	par_14
e4	.140	.015	9.165	***	par_15
e1	.192	.021	9.281	***	par_16
e2	.310	.024	13.093	***	par_17
e3	.248	.020	12.126	***	par_18
e5	.340	.025	13.631	***	par_19
e11	.235	.019	12.356	***	par_20
e14	187.761	12.630	14.867	***	par_21
e15	17.971	1.945	9.242	***	par_22
e13	12.361	.893	13.848	***	par_23

Matrices (Group number 1 - Default model)**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

	İÇSEL	DIŞSAL	rekabet
rekabet	.000	1.046	.000
okudugunuanlama	7.737	-3.613	2.949
kisiselokuma	4.291	.000	.000
okulokuma	5.703	8.430	.000
uyum	.000	.966	.000
sosyal	.000	.836	.000
taninma	.000	1.000	.000
ilgi	.815	.000	.000
merak	1.000	.000	.000

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	rekabet
rekabet	.000	.798	.000
okudugunuanlama	.736	-.332	.355
kisiselokuma	.514	.000	.000
okulokuma	.185	.264	.000
uyum	.000	.687	.000
sosyal	.000	.563	.000
taninma	.000	.690	.000
ilgi	.583	.000	.000
merak	.746	.000	.000

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	rekabet
rekabet	.000	1.046	.000
okudugunuanlama	7.737	-6.696	2.949
kisiselokuma	4.291	.000	.000
okulokuma	5.703	8.430	.000
uyum	.000	.966	.000
sosyal	.000	.836	.000
taninma	.000	1.000	.000
ilgi	.815	.000	.000
merak	1.000	.000	.000

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	rekabet
rekabet	.000	.798	.000
okudugunuanlama	.736	-.615	.355
kisiselokuma	.514	.000	.000
okulokuma	.185	.264	.000
uyum	.000	.687	.000
sosyal	.000	.563	.000
taninma	.000	.690	.000
ilgi	.583	.000	.000
merak	.746	.000	.000

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	rekabet
rekabet	.000	.000	.000
okudugunuanlama	.000	3.084	.000
kisiselokuma	.000	.000	.000
okulokuma	.000	.000	.000
uyum	.000	.000	.000
sosyal	.000	.000	.000
taninma	.000	.000	.000
ilgi	.000	.000	.000
merak	.000	.000	.000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	İÇSEL	DIŞSAL	rekabet
rekabet	.000	.000	.000
okudugunuanlama	.000	.283	.000
kisiselokuma	.000	.000	.000
okulokuma	.000	.000	.000
uyum	.000	.000	.000
sosyal	.000	.000	.000
taninma	.000	.000	.000
ilgi	.000	.000	.000
merak	.000	.000	.000

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DIŞSAL <--> İÇSEL	.177	.020	8.987	***	par_7
e3 <--> e5	.073	.017	4.259	***	par_11

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DIŞSAL	.225	.029	7.771	***	par_13
İÇSEL	.241	.030	8.013	***	par_14
e4	.140	.015	9.165	***	par_15
e1	.192	.021	9.281	***	par_16
e2	.310	.024	13.093	***	par_17
e3	.248	.020	12.126	***	par_18
e5	.340	.025	13.631	***	par_19
e11	.235	.019	12.356	***	par_20
e14	187.761	12.630	14.867	***	par_21
e15	17.971	1.945	9.242	***	par_22
e13	12.361	.893	13.848	***	par_23

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	23	30.189	22	.114	1.372
Saturated model	45	.000	0		
Independence model	9	1141.498	36	.000	31.708

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.151	.987	.972	.482
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	2.957	.519	.399	.416

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	.974	.957	.993	.988	.993
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.611	.595	.607
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	8.189	.000	26.743

Model	NCP	LO 90	HI 90
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1105.498	998.887	1219.501

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.063	.017	.000	.056
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	2.378	2.303	2.081	2.541

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.028	.000	.050	.947
Independence model	.253	.240	.266	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	76.189	77.167	172.234	195.234
Saturated model	90.000	91.915	277.914	322.914
Independence model	1159.498	1159.881	1197.081	1206.081

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.159	.142	.197	.161
Saturated model	.188	.188	.188	.191
Independence model	2.416	2.194	2.653	2.416

HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
Default model	.05	.01
Default model	540	641
Independence model	22	25

EK 6. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerini okumaya yönelten nedenler, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında sizlerden bazı bilgiler toplamak istiyorum. Vereceğiniz bilgilerin kimseyle paylaşılmayacağından emin olabilirsiniz. Bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız. Soruları cevaplama zorluk yaşarsanız benden yardım isteyebilirsiniz. Vereceğiniz bilgilerin doğruluğu araştırmanın sağlıklı tamamlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu konuda göstereceğiniz özen için teşekkür ediyorum.

Adı ve Soyadı:..... **Sınıfı:**.....

Numarası:.....

1. Annenizin eğitim durumu nedir?

- 1 () Okuryazar değil.
- 2 () İlkokul mezunu.
- 3 () Ortaokul mezunu.
- 4 () Lise mezunu.
- 5 () Üniversite mezunu.

2. Babanızın eğitim durumu nedir?

- 1 () Okuryazar değil.
- 2 () İlkokul mezunu.
- 3 () Ortaokul mezunu.
- 4 () Lise mezunu.
- 5 () Üniversite mezunu.

3. Ailenizin aylık geliri ne kadar?

- 1 () 500 TL'den az. (Asgari ücret)
- 2 () 500 – 1000 TL arası.
- 3 () 1000-2000 TL arası.
- 4 () 2000-3000 TL arası.
- 5 () 3000 TL'den fazla.

4. Beşinci sınıf boyunca “okuma saatlerinde” kaç tane kitap okuyup özetini çıkardınız?

.....

Ek 7: Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Günlük yaşamınızda okuldan kaynaklanan bazı nedenlerden dolayı kitap okuduğunuz gibi kişisel isteğiniz doğrultusunda da bazı yayınlar okuyabilirsiniz. Bu çalışmanın amacı sizlerin neden az ya da çok okuduğunu sorgulamak değildir. Yalnızca hangi yayın türlerini okumaya ne kadar zaman ayırdığınızı öğrenmek istiyoruz.

Aşağıda günlük yaşamda okuyabileceğiniz bazı yayın türleri verilmiştir. Sizden her bir yayın türünü hangi sıklıkta okuduğunuzu belirtmeniz istenmektedir. Her bir cümleyi okuyup size uygun rakamın altını çarpı (x) işareti ile işaretleyiniz.

İfadelerde belirtilen yayın türünü;

hiçbir zaman okumuyorsanız **1'in** altını işaretleyin.

ayda bir veya iki okuyorsanız **2'nin** altını işaretleyin.

haftada bir veya iki okuyorsanız **3'ün** altını işaretleyin.

her gün ya da genelde her gün okuyorsanız **4'ün** altını işaretleyin.

Burada vereceğiniz bilgiler kimseyle paylaşılmayacaktır. Lütfen belirtilen yayınları gerçekten hangi sıklıkla okuduğunuzu belirten rakamın altını işaretleyiniz.

Yardım ve katkılarınız için teşekkürler.

1-Hiç bir zaman

3- Haftada bir veya iki

2- Ayda bir veya iki

4- Her gün ya da genelde her gün

Okunan Yayın Türleri	Okuma Sıklığı			
	1	2	3	4
1.Eğlendirici kitaplar okurum. (fıkra, mizah vb.)	()	()	()	()
2.Dergi okurum. (Bilim çocuk, barbi, gonca vb.)	()	()	()	()
3. Gazete okurum	()	()	()	()
4. Hikaye veya roman okurum.	()	()	()	()
5. Sevdiğim sporcu, hoşlandığım hayvanlar veya gezmek istediğim yerler hakkında okurum.	()	()	()	()
6. Elektronik posta veya web sayfası okurum.	()	()	()	()
7. Bir oyuncağın nasıl yapıldığını ya da bir oyunun nasıl oynandığını anlatan açıklamalar, ilan ve broşür gibi yayınlar okurum.	()	()	()	()

Ek 8. Okuduğunu Anlama Kazanımları, Metin ve Soru İlişkisi

Okuduğunu Anlama Kazanımları	İlişkili Metin ve Test Sorusu		
	Bayrağımızın Altında (Hikâye)	Göçmen Kuşlar (Bilgi)	Toplam
1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	1	15	2
2. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	4	19	2
3. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	9	23	2
4. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	-	22	1
5. Okuduklarının konusunu belirler.	10	24	2
6. Okuduğunun ana fikrini belirler.	11	25	2
7. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	12	26	2
8. Okuduklarından çıkarımlar yapar.	13	27	2
9. Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	14	28	2
10. Okuduğunu anlamlandırmada sunulan görsellerden faydalanır.	2	16	2
11. Okuduğunu zihninde canlandırır.	3	17,18	3
12. Okuduklarında bulunan duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.	7,8	21	3
13. Okuduklarında yer alan bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	5,6	20	3
TOPLAM	14	14	28

EK 9. Okuduğunu Anlama Testi

Bayrağımızın Altında

Zafer yolunda unutamayacağım yüzlerden biri Hatice ninenin yüzüdür. Salihli’de nasılsa yangın harabeleri ortasında ayakta kalabilmiş beş on evden birindeydim. Halk bir türlü kabusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.

Ortalık ağarıyor, hala kadınlar gelip gidiyor, hala birbirimizin boynuna sarılıp koklaşıyor, hala geçen günleri konuşuyorduk. Hatice nine en son gelenlerdendi. Ben artık yatağıma uzanmıştım. Ev sahibesi ile çıktı o da geldi, boynuma sarıldı. Bana öyle geldi ki bu zafer havasında bütün Salihli’deki kadınların kimileri sevdiği birini, hemen hepsi yerini yurdunu hatta karnını doyurma imkanını kaybettikleri için yüzlerinde görülen endişe Hatice ninede yoktu.halbuki en fakirleri, en ihtiyaçları, en halsizleri oydu. Yanıma gelmek için birkaç defa duvara dayanmıştı. Ama buruşuk yüzünde, ihtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı.

-Nine senin evin yandı mı?

- Hey oğul, ben beş defa göçmen oldum. Beş defa evim yandı. Ben Üsküp’ten beri beş defa düşman elinden kaçtım. Geçen gün de oğlumu aldım bu tarafa, bayrağımızın altına kaçtım.

-Bayrağımız çok mu seviyorsun nine? Birden bire buruşuk yüzünden bir gözyaşı seli boşandı. Kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında bulunan hayali, aziz bir şeyi öptü.

- Sevmek ne demek oğul! Ben elli senedir onu kovalıyorum. Dünyada oğlumdan başka dikili ağacım kalmadı. Bayrağımız nereden çıktıysa ben de oradan çıktım. Her gün düşman elinden kaçıp size gelmek istiyordum. Her gün, burada ölüverirsem, mezarım yabancı bayrak altında kalırsa diye çıldırıyordum. Ama düşman bırakmıyordu. Kaçmak içinse bizim ne atımız ne arabamız vardı. Nihayet baktım ben ihtiyarlıyorum, siz gecikiyorsunuz, sürüne sürüne kaçmaya karar verdim. Yolda ölürsem oğlum ölümü sırtına alıp bizim bayrağın olduğu yere götürecekti. Nihayet bizimkiler geldiler. Ben de arkalarından gittim. Ayaklarım şişti, dillim dışarı çıktı; ama onları buldum. “Bayrağımız Salihli’ye büyük bir ordu ile girdi. Artık çıkmaz.” dediler. Hep deli gibi fırlayıp karşıladık. Beni, oğlum askerlerden aldığı bir eşekle buraya getirdi.

Döndü ve sıkı sıkı boynuma bir daha sarıldı. Ona göre ne yangın ne facia, ne zara ve ne ziyan ne de işkencenin bir anlamı vardı. Onun için hayatta mühim olan tek şey, öldüğü zaman cesedinin düşman bayrağının dalgalandığı bir yerde kalmamasıydı. Bu kadar basit ve sadeydi isteği.

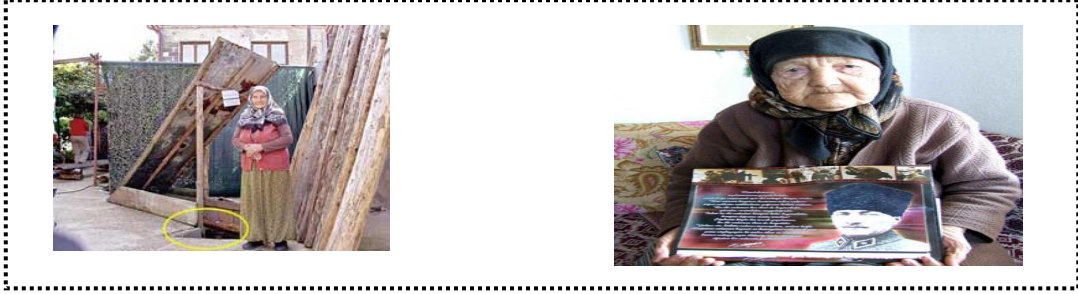
Ah yavrum! Artık Allah emanetini istediği dakika alsın. Toprağım bizim bayrağın altında olacak ya, dedi.

Halide Edip Adıvar
İzmir’den Bursa’ya

1. sorudan 14. soruya kadar olan soruları “**Bayrağımız Altında**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

1- Okuduğunuz metinde Salihli halkı için “Bir türlü kabusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.” deniliyor. Halkı bu kadar etkileyen olay ne olabilir?

- A) Savaş B) Doğal afet C)Yoksulluk D) Kuraklık



2- Fotoğrafta görülen Salihlililerle ilgili olarak, **metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

- A) Sevdikleri kaybetmişlerdir. C) Çok neşeli ve mutludurlar.
B) Evleri yıkılmıştır. D) Karınlarını doyuracak imkânları yoktur.

3- Aşağıdaki fotoğraf metindeki hangi olayı anlatmaktadır ?



- A) Salihli’de Cumhuriyet Bayramı kutlamaları.
B) Düşmanın yurttan atılması.
C) Hatice Ninenin bayrağı takip etmesi.
D) Türk askerinin Salihli’ye girmesi.

4- Okuduğunuz metinde anlatılan olay nerede geçmektedir?

- A)İzmir’de B) Salihli’de C) Cephede D) Üsküp’te

5- “Ortalık **ağarıyor**, kadınlar hala geliyor.”

Yukarıdaki cümlede **ağarmak** yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı **bozulmaz?**

- A) kararıyor B) aydınlanıyor C) soğuyor D) ısınıyor

6 “Salihli’de **harabeler** arasında ayakta kalabilmiş evlerden birindeydim?

Yukarıdaki cümlede **harabeler** sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı **bozulmaz?**

- A)yıkıntılar B) insanlar C)yerler D)olaylar

7- Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **abartılı** bir ifadedir.

- A) Yürümekten ayaklarım şişti
B) Gözyaşları sel gibi aktı.
C) Sıkı sıkı boynuma sarıldı.
D) Beş defa evim yandı.

- 8- Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir?
 A) Karınlarını doyuracak imkanları yoktu.
 B) Halk sokakta geziyordu.
 C) Gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru vardı.
 D) Hep birlikte dışarı fırladık.
- 9- Okuduğunuz metne göre onca yorgunluğa rağmen Hatice ninenin **huzurlu ve mutlu olmasının nedeni** nedir?
 A) Düşmanın yenilmesi.
 B) Oğluyla birlikte olması.
 C) Bayrağımız altında ölecek olması.
 D) Askerlere kavuşması.
- 10- Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?
 A) Vatan sevgisi.
 B) Evlat sevgisi.
 C) Bayrak sevgisi.
 D) Ülke sevgisi.
- 11-Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?
 A) Bayrağımızın dalgalandığı yerde yaşamak ve ölmek her şeyden değerlidir.
 B) Savaşlarda insanlar pek çok şeylerini kaybederler.
 C) Savaşı kazanarak düşmanları yurdumuzdan çıkardık.
 D) Evlat sevgisi her şeyin üstündedir.
- 12- Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine **değinilmemiştir**?
 A) Savaş yıllarında çaresizlik olur.
 B) Savaş yıllarında insanlar göç edebilir.
 C) Savaş yılları eğlenceli geçer.
 D) Savaşlarda insanlar sevdiklerini kaybedebilir.
- 13- Bu metinden aşağıdaki sonuçlardan hangisi **çıkarılamaz**?
 A) İnsan eğer mücadeleden vazgeçmezse isteklerine ulaşır.
 B) Savaşlarda pek çok şey kaybedilir.
 C) Güçlükler sonunda ulaşılan zaferler mutluluk verir.
 D) Annelerimiz sözünden dışarı çıkmamalıyız.
- 14- Aşağıdakilerden hangisi Hatice ninenin bayrağımızı takip etmesine örnek olarak gösterilemez ?
 A) Oğlunu alıp bayrağımızın altına kaçması.
 B) Bayrağımız nereden çıktıysa oradan çıkması.
 C) Elli senedir bayrağın peşinden gitmesi.
 D) Bayrağımızın Salihli'ye büyük bir ordu ile girmesi.

Göçmen Kuşlar

Havaların soğumasıyla birlikte göçler artar. Bu dönemde, başımı kaldırıp göğe baktığımda toplu halde hareket eden kuşları görmeyi hem severim hem de bu toplu gidişten bira hüzünlenirim. Sonra, yazın yeniden geleceğini ve onların bize geri döneceklerini düşünerek rahatlarım biraz. Leylek, kırlangıç, kara çaylak, boz şahin, boz kaz gibi kuş türleri kuzeyden güneye göç ederken ülkemizin üstünden geçer.

Doğadaki canlılar için en başta, güvenli, doğal yapısı bozulmamış bir üreme alanı ile bol yiyecek ve içecek gereklidir. Bu nedenle kuşlar, üreme alanları ile kışlama alanları arasında devamlı hareket halindedir.

Kuşların kuzeydeki üreme bölgelerinden, güneydeki kışlama bölgelerine göç nedenlerinin başında, kışla birlikte doğanın kış uykusuna çekilmesinin geldiği düşünülmelidir. Kuşların en önemli besin kaynakları böcekler ve taze tohumlar kışın azalır. Günlerin kısılmasıyla yiyecek arama süresi de kısalmır. Buna karşılık havanın soğumasıyla kuşların besin ihtiyaçları daha da artar. Bunun nedeni, kışın kaybedilen ısıdır ve bu durum soğuyan havalarla birlikte iyice hızlanır.

Kuşlar için göç etmek, bir bakıma yılın farklı zamanlarında, farklı yerlerde bulunarak yaşam savaşını kazanma ve sağlıklı üreyebilme anlamına gelir.

Göç eden kuşların en şaşırtıcı özelliklerinden biri, aradan geçen zamana karşın daha önce kurdukları yuvaları rahatça bulabilmeleridir.

Göçmen kuşlar, büyük su kütleleri olan okyanus ve denizler üzerinden değil, kıtalar üzerinden geçmeyi tercih ederler. Bunun nedeni, yeryüzü şekillerinin varlığıdır. Dağlar, tepeler, vadiler, sulak alanlar, göl kıyıları, ırmak kıyıları, sahiller göçmen kuşların dayanak noktalarıdır.

Yön belirlemeye yardımcı bir diğer dayanak da Güneş ve yıldızların gökyüzündeki konumlarıdır. Dünya'nın Güneş etrafında dönmesi ile Güneş'ten Dünya'ya gelen ışınların yerküre ile yaptığı belli açılar vardır. Işınlardaki bu mevsimlik değişimler, kuşlara göç hareketlerinin başlama ve bitme zamanları hakkında mesajlar verir.

Kuşların göç yollarında çeşitli tehlikelerle karşılaşabilecekleri de bir gerçektir. Doğal tehlikelerin yanında, insanlardan kaynaklanan tehlikeler de azımsanmayacak ölçüdedir. Yaşam ortamlarının tahribi, şehirleşme, orman yangınları, çölleşme, erozyon, sulak alanların yok edilişi, kanunsuz avcılık kuşları etkileyen tehlikelerdir.

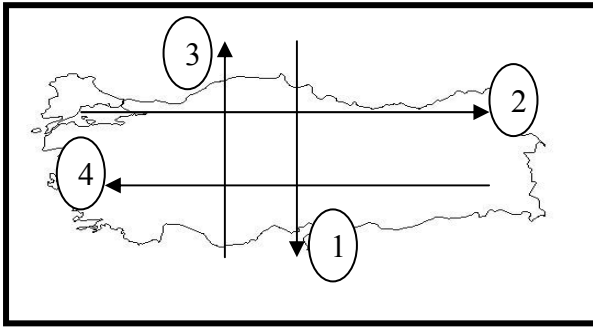
Pelin Aykut

15. sorudan 28. soruya kadar olan soruları “**Göçmen Kuşlar**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

15- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde göçlerin başlama mevsimi ve bu mevsimin özellikleri **doğru olarak verilmiştir** ?

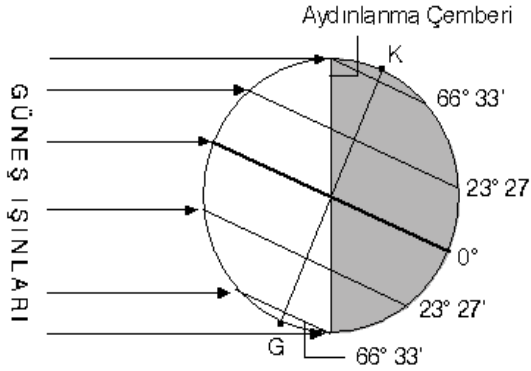
	Göç mevsimi	Özellikleri
A)	Sonbahar	Kar yağması ve havanın çok soğuk olması
B)	İlkbahar	Ağaçların çiçek açması ve çok yağmur yağması
C)	Sonbahar	Havaların soğumaya başlaması ve yaprakların dökülmesi
D)	İlkbahar	Havanın çok sıcak ve güneşli olması

16-Türkiye haritasına göre; kuşlar üreme bölgelerinden kışlama bölgelerine göç ederken **hangi ok yönünde hareket ederler** ?



A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

17- Aşağıdaki görsel, metindeki hangi olayı ifade etmektedir?



- A) Güneş ışınlarının yerküre ile yaptığı açığı.
 B) Bir yılda dört mevsim olduğunu.
 C) Dünyanın Güneş'in etrafında döndüğünü.
 D) Güneş ve yıldızların gökyüzündeki

konumunu.

18- Aşağıdaki görseller, metinde anlatılan hangi tehlikeleri ifade etmektedir ?



Erezyon



Çölleşme



Avcılık



Şehirleşme

- A) Doğal nedenlerden kaynaklanan tehlikeleri.
 B) Çevre kirliliğinden kaynaklanan tehlikeleri.
 C) İnsanların neden olduğu tehlikeleri.
 D) Kuşların neden olduğu tehlikeleri.

19- Aşağıdakilerden hangisi kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olan **dayanak noktalarından biridir?**

A) okyanuslar B) denizler C) pusula D) tepeler

20- "...boz şahin, boz kaz ülkemizin üstünden geçer"

Aşağıdaki cümlelerden hangisinde boz kelimesi yukarıdaki anlamında kullanılmıştır?

- A) Babam bana yap boz aldı
- B) Çocuk boz bulanık suya düştü.
- C) Boz kedi fareyi yakaladı.
- D) Boz yel şiddetli esiyordu.

21- Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir.

- A) Bu toplu gidişten biraz hüzünlenirim.
- B) Göğe baktığımda kuşları görürüm.
- C) Havanın soğumasıyla göç başlar.
- D) Kuşlar yuvalarını kolayca bulabilirler.

22- Aşağıdakilerden hangisi **yazarın kendi düşüncesidir?**

- A) Onların bize geri döneceğini düşünerek rahatlarım biraz.
- B) Kuşlar, üreme ve kışlama alanları arasında devamlı hareket ederler.
- C) Yeryüzü şekilleri kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olur.
- D) Günlerin kısalmasıyla yiyecek arama süresi kısalır.

23- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi "doğanın kış uykusuna çekilmesi" sonucunda kuşları etkileyen **olumsuz bir durum değildir?**

- A) Yiyecek azalır. B) Günler kısalır.
- C) Havalarda soğur. D) Sulak alanlar yok olur.

24- Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanlar kuşlara zarar vermesi.
- B) Kışın havalarda soğuması.
- C) Kuşların göç etmesi.
- D) Doğal yaşamın tahrip edilmesi.

25- Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Göç yollarında çeşitli tehlikeler bulunur.
- B) Kuşlar yönlerini bulmak için bazı yerlerden yararlanır.
- C) Kuşlar yaşamlarını sürdürebilmek ve sağlıklı üreyebilmek için göç ederler.
- D) Kışın doğanın uykuya çekilmesiyle kuşların hayatı zorlaşır.

26- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi doğadaki canlılar için öncelikli **değildir?**

- A) Bir arada yaşamak.
- B) Güvenli üreme ortamı.
- C) Doğal yapısı bozulmamış yaşam alanı.
- D) Bol yiyecek ve içecek.

27- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi **yanlıŐtır**?

- A) Kuşların g yollarında doğal tehlikeler vardır.
- B) İnsanlar kuşların güvenle g etmeleri için ellerinden geleni yaparlar.
- C) Güneş ve yıldızların konumu kuşların yn belirlemelerine yardımcı olur.
- D) Kuşlar okyanus ve denizler üzerinden geçmeyi tercih etmezler.

28- Okuduğunuz metinde kuŐlarla ilgili aşağıda anlatılan özelliklerden hangisi **değinilmemiştir**?

- A) Göçmen kuşlar üreme alanlarıyla kışlama alanları arasında g ederler.
- B) Göçmen kuşlar yavrularını her türlü tehlikeden korumaktadır.
- C) Göçmen kuşlar yönlerini bulmada çok başarılıdırlar.
- D) Göçmen kuşlar toplu halde hareket ederler.

Ek 10. Okuma Motivasyonu Ölçeği Uygulama Yönergesi ve Örnek Maddeler

Sınıfı:

Adı ve Soyadı:

Numarası:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Uygulama Yönergesi

Sevgili öğrenciler,

Sizin okuma becerinizle ilgileniyoruz.

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

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

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

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

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

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

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

İspanak severim.

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

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

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

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

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

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

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

Okuma Motivasyonu leği (rnek Maddeler)

Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

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

Uzun ve sürükleyici hikaye ve romanlar hoşuma gider.

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

Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

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

Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

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

Ek 11. Ankara’da Bulunan İlköğretim Okullarının Sosyoekonomik Düzeyleri Hakkında Bilgi Talebine İlişkin Dilekçe



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00 / 693
KONU : İzin

A N K A R A
02.02.2010

**T.C.
BAŞBAKANLIK
TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU**

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mustafa YILDIZ, Prof. Dr. Hayati AKYOL'un danışmanlığında yürüttüğü “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarıları ile Okuma Motivasyonu, Okumaya Adanmışlık Düzeyi ve Okuma Miktarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli tezi ile ilgili Ankara İl Merkezinde bulunan ilköğretim okullarının bulunduğu yerleşim birimlerinin gelişmişlik düzeyini (üst sosyo- ekonomik düzey, orta sosyo-ekonomik düzey ve alt sosyo-ekonomik) düzeyleri ile ilgili bilgi toplamak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.


Prof. Dr. Nezaht GÜÇLÜ
Enstitü Müdürü

EKLER
1- Dilekçe

Ek 12. Okullarda Anket Uygulanmasına Yönelik İzin

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 38736
KONU : Araştırma İzni
Mustafa YILDIZ

65.105/2009


VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü'nün 17.04.2009 tarih ve 4246 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Mustafa YILDIZ'ın "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu, Okuma Bağlılığı ve Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, (4 sayfadan oluşan) anketlerin ek listedeki ilimiz okullarında, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Kâmil AYDOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
17.04.2009
Mük SEÇİLMİŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER

- 1- Anket (4 sayfa)
- 2- Okul listesi (1 sayfa)

İl Millî Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
Strateji Geliştirme Bölümü
Bilgi İçin: Kamil COŞGUN

Tel: 215 15 43-413 36 66- 212 66 40/110
Fax: 215 15 43
e-mail : strateji06@meb.gov.tr