



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA GÜDÜLENMELERİ İLE
EBEVEYNLERİNİN EĞİTİM DÜZEYİ VE OKUMA KÜLTÜRÜ
GÖRÜNÜMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

AYŞE TELLİ

Denizli – 2021

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA GÜDÜLENMELERİ İLE
EBEVEYNLERİNİN EĞİTİM DÜZEYİ VE OKUMA KÜLTÜRÜ
GÖRÜNÜMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Ayşe TELLİ

Danışman

Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Yusuf DOĞAN _____

Üye: Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK _____

Üye: Prof. Dr. Bayram BAŞ _____

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
.../.../2021 tarih ve /...sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Ayşe TELLİ

TEŞEKKÜR

Ulu Önder Mustafa Kemal ATATÜRK'ün ışığında, çalışmalarımı destekleyen değerli danışmanım Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK başta olmak üzere bugüne dek bana katkısı olan tüm öğretmenlerime; her zaman ve her koşulda beni destekleyen aileme, dostlarıma teşekkür ederim.

DENİZLİ, 2021

Ayşe TELLİ

ÖZET

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Güdülenmeleri ile Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyi ve Okuma Kültürü Görünümleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme

TELLİ, Ayşe

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD,

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK

2021, 128 sayfa

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okumaya karşı güdülenme görünümlerinin belirlenmesi, elde edilen verilerin ebeveynlerin eğitim düzeyi ve okuma kültürleri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İnceleme ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir ve sormaca tekniği kullanılmıştır. İncelemenin çalışma grubunu Denizli ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 335 ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerinin elde edilmesinde Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Durmuş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Anketi / Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)” madde sınırlaması yapılmış hâli ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sormaca 34 maddeden oluşmaktadır, sormacada yer alan sorulara verilen yanıtlar beşli likert yöntemine uygun oluşturulmuştur. Toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okumaya karşı güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerinde ise ebeveynlerin eğitim düzeylerinin ve okuma kültürlerinin etkili olduğu, bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, okuma, güdülenme, ebeveyn, okuma kültürü, eğitim düzeyi

ABSTRACT

A Research on the Relationship Between Secondary School Students' Reading Motivation and Their Parents' Educational Level and Reading Profile

TELLİ, Ayşe

Master Thesis, Turkish and Social Sciences Education,

Turkish Language Teaching

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK

2021, 128 pages

The purpose of this study is to determine the motivational views of secondary school students towards reading and to evaluate the data obtained in the context of the parents' educational levels and reading cultures. The study has been designed in relational survey model. A questionnaire technique has been used in the survey. The study group of the survey consists of 335 students registered in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in a secondary school in Denizli Province. In order to obtain research data, "Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)" that was developed by Wilfred and Guthrie (1997) and was adapted into Turkish by Durmuş (2014) has been used in an option-limited form together with a personal information form that has been prepared by the researcher. The questionnaire consists of 34 items. The answers given to the questions in the questionnaire have been formed in accordance with the five-point Likert method. SPSS program has been used in the analysis of the collected data. When the data obtained are examined, it is seen that the motivation of secondary school students towards reading is high, and it is also observed that the education levels and reading cultures of their parents have an effect on their motivation.

Key words: Secondary school, reading, motivation, motivation for reading, reading cultures, parents, educational level

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	iii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.2. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Okuma.....	7
2.1.2. Okumanın Fiziksel Boyutu	9
2.1.3. Okumanın Psikolojik Boyutu.....	10
2.1.4. Okumanın Sosyolojik Boyutu.....	11

2.1.5. Okumanın Önemi ve Gerekliliği.....	12
2.1.6. Okumanın Bireyin Yaşamındaki Yeri ve Önemi.....	13
2.1.7. Okumanın Toplumlar İçin Önemi.....	15
2.1.8. Okumanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi	16
2.1.9. Okumanın Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri ve Önemi.....	20
2.1.10. Okumanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi	21
2.1.11. Çocuk Edebiyatı.....	22
2.1.12. Çocuk Edebiyatının Çocuğun Yaşamına Etkisi	23
2.1.13. Okuma Alışkanlığı	24
2.1.14. Güdülenme	29
2.1.15. İçsel Güdülenme.....	30
2.1.16. Dışsal Güdülenme	30
2.1.17. Güdülenmeme	31
2.1.18. Okuma Güdülenmesi.....	31
2.1.19. Okuma Güdüsünü Etkileyen İç ve Dış Unsurlar.....	35
2.1.20. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Okuma Güdüsüne Etkisi	36
2.1.21. Kitap Seçiminin Okuma Güdülenmesindeki Önemi.....	37
2.1.22. Çocuklar İçin Seçilen Kitaplarda Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar.....	38
2.1.23. Çocuk Kitaplarının İç ve Dış Yapı Unsurlarının Okuma Güdüsüne Etkisi	41
2.1.24. Ebeveynlerin Çocukların Okuma Güdülenmesine Etkisi	43
2.1.25. Ebeveynlerin Okuma Kültürünün ve Eğitim Düzeyinin Okuma Güdüsüne Etkisi	47
2.2. İlgili Araştırmalar	49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırma Deseni	54
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	54
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci.....	55
3.5. Verilerin Analizi.....	55
3.6. Güvenilirlik Sonuçlarına İlişkin Bulgular	59
3.7. Normallik Sınamasına İlişkin Sonuçlar.....	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	61
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	63
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	67
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	70
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	73
4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	76
4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	78
4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	81
4.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	83
4.10. Onuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	86
4.11. On Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular	89
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5.1. Tartışma ve Sonuç	92
5.2. Öneriler.....	99

KAYNAKÇA	102
EKLER	109
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi	109
Ek 2. Sormaca – Kişisel Bilgi Formu.....	110
Ek 3. Sormaca.....	111

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı</i>	55
Tablo 3.2. <i>Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Alma Görünümleri</i>	56
Tablo 3.3. <i>Katılımcıların Kütüphane Varlığı Görünümleri</i>	56
Tablo 3.4. <i>Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyi Görünümleri</i>	57
Tablo 3.5. <i>Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyi Görünümleri</i>	57
Tablo 3.6. <i>Katılımcıların Süreli Yayın Takip Etme Görünümleri</i>	58
Tablo 3.7. <i>Katılımcıların Çevrim İçi Kitap Okuma Görünümleri</i>	58
Tablo 3.8. <i>Okuma GÜdülenmesi Güvenilirlik Analizi Sonuçları</i>	59
Tablo 3.9. <i>Alt Boyutlara İlişkin Çarpıklık-Basıklık Değerleri</i>	60
Tablo 4.1. <i>Öğrencilerin Okuma GÜdülenmelerinde Önem ve Öz Yeterlik Görünümleri</i> ..	61
Tablo 4.1.1. <i>Önem ve Öz Yeterlik Alt Boyutu</i>	62
Tablo 4.2. <i>Öğrencilerin Okuma GÜdülenmelerinde Merak ve İlgi Görünümleri</i>	63
Tablo 4.2.1. <i>Merak ve İlgi Alt Boyutu</i>	66
Tablo 4.3. <i>Öğrencilerin Okuma GÜdülenmelerinde Rekabet ve Uyum Görünümleri</i>	67
Tablo 4.3.1. <i>Rekabet ve Uyum Alt Boyutu</i>	69
Tablo 4.4. <i>Öğrencilerin Okuma GÜdülenmelerinde Tanınma ve Sosyallik Görünümleri</i> ..	70
Tablo 4.4.1. <i>Tanınma ve Sosyallik Alt Boyutu</i>	72
Tablo 4.5. <i>Öğrencilerin Okuma GÜdülenmelerinde Zoru Tercih Etme ve İştenden Kaçınma Görünümleri</i>	73
Tablo 4.5.1. <i>Zoru Tercih Etme ve İştenden Kaçınma Alt Boyutu</i>	74
Tablo 4.6. <i>Öğrencilerin İçsel ve Dışsal GÜdülenme Görünümleri</i>	75
Tablo 4.7. <i>Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları</i>	76
Tablo 4.8. <i>Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 4.9. <i>Okuma GÜdülenmesi Alt Boyutları Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri</i>	79
Tablo 4.10. <i>Kütüphane Olup Olmamasına Göre t testi Sonuçları</i>	81
Tablo 4.11. <i>Süreli Yayın Takip Edip Etmeme Durumuna Göre t Testi Sonuçları</i>	83

Tablo 4.12. <i>Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 4.13. <i>Okuma Güdülenmesi Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri</i>	87
Tablo 4.14. <i>Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 4.15. <i>Okuma Güdülenmesi Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri</i>	90

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

akt. : aktaran

ed.: editör

f: frekans

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

p: istatistiksel anlamlılık

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

s.: sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

ve diğ.: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte araştırmanın amacına, bu amaca bağlı olarak yanıt aranacak alt amaçlara, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma; insanların öğrenme, anlama, bilgi edinme için tercih ettiği işlevsel seçeneklerden biridir. Zihinsel ve fiziksel boyutları olan okuma eyleminin görme, seslendirme, anlama ve okunanların zihinde yapılandırılması gibi boyutları vardır. Ancak okuma yalnızca şifre çözmekten veya okunanları seslendirmekten ibaret değildir; sembollerin veya harflerin anlamlandırılmasının yanında, bilinenlerle okunanların bütünleştirilip yeni anlamların üretildiği aktif bir süreçtir.

Okuma insanın yaşamını bilişsel, sosyal ve duygusal açılardan etkileyen önemli bir beceridir. Okumaya yönelik yapılan tanımların hemen hepsinde okuma karmaşık zihinsel bir süreç olarak yorumlanmaktadır çünkü okuma eyleminde pek çok unsur işe koşulmaktadır. MEB tarafından okuma, “Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci.” biçiminde tanımlanmaktadır (2006, s.6). Akyol (2005) ise okumayı; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyan arasında etkileşimin gerçekleştiği, belirli bir amacı olan ve bu amaca uygun yöntem doğrultusunda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak açıklamıştır. Okumada aynı metnin farklı değerlendirildiği ve farklı çıkarımlar elde edildiği göz önünde bulundurulursa okuma eyleminin öznel bir süreç olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Aktaş ve Gündüz (2011) okumayı herhangi bir konuda bilgi edinmek, estetik duyguları harekete geçirmek veya zamanı etkili değerlendirmek için gerçekleştirilen uğraşın genel adı olarak açıklamıştır. Okuma eyleminin sonunda bilgi edinmek, okumakla elde edilen en önemli sonuçtur. Bu yüzden okuma; araştıran, sorgulayan insan için temel bir gereksinimdir ve günümüzde çağdaş bireylerin okuması, okuduklarını yorumlaması ve değerlendirmesi önemsenmektedir.

Güneş (2009) okumayı tanımlarken; okunanı anlama, okuma yoluyla edinilen bilgileri inceleme, sorgulama, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, değerlendirme gibi zihinsel işlemleri vurgular çünkü bu zihinsel işlemler okuma sürecinin iç içe işleyen üyeleridir. Bu işlemlerin sonunda okuyucunun ön bilgileriyle okunanlar birleştirilip zihinde yapılandırılır ve okuma süreci tamamlanır.

Okuma eyleminin fiziksel sürecinin tamamlanmasının yanında okunanların anlamlandırılması da önemlidir çünkü birey harfleri çözümler, okur ancak okuduklarını anlayamaz ise okuma süreci tamamlanmamış olur. Anlama ve öğrenme sürecinin başarıyla tamamlanması için okunan anlaşılmalı ve okunandan doğru sonuçlar çıkarılmalıdır. Bu noktada ise okumanın ve anlaşılmanın koşulu, Göğüş'ün (1978) de belirttiği gibi metnin yapısını oluşturan sözcük, tümce ve paragrafların doğru anlaşılmasına bağlıdır.

Okuma ve anlama koşulları sağlandığında bireylerin okumaya karşı istekli hale getirilmesi, güdülenmesi durumu ortaya çıkmaktadır. Ülper ve Çeliktürk (2013) okuma becerisinin kazandırılma süreci kadar okumaya istekli bireylerin yetiştirilmesinin de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Okumayı öğrenmek okumanın alışkanlığa dönüşmesi için yeterli değildir. Bireylerin okumak için istekli olmaları ve okumanın bir alışkanlığa dönüşmesi sık okumaya bağlıdır. Yıldız (2013) akademik, sosyal ve siyasal değerler bakımından okumanın insan yaşamında çok önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda okuma, tercih edebilecek ve reddedilebilecek bir etkinlik olduğundan güdülenme gerektirmektedir.

Güdülenme, bireyi herhangi bir davranışa yönlendiren itici güçtür. Türkçe Sözlük'te (2011) motivasyon; isteklendirme, güdüleme şeklinde tanımlanmıştır. Karahan, (2016) güdülenmeyi bireyin herhangi bir durumla ilgili bir eylemi gerçekleştirmeyi istemesi veya istememesi olarak açıklar. Güdülenme; okuma ve anlamayı etkileyen duyuşsal etmenlerdendir, okumayı geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir, dolayısıyla önemsenmelidir (Akyol, 2012). Bireyler arasındaki fizyolojik ve psikolojik farklılıklara bağlı olarak okuma güdülenmesi de farklı seyredecek ve okuma güdüsünü etkileyecektir.

Güdülenme kaynakları içsel ve dışsal güdülenme olarak sınıflandırılmaktadır. İçsel güdülenme; öğrenmeye karşı doğal bir istek, talep olarak; dışsal güdülenme dışarıdan gelme ihtimali olan ceza veya ödül için eyleme geçme hâli olarak açıklanabilir. O hâlde, içsel güdülenen çocuklar okuma eylemini ödül beklemeden gerçekleştirirken dışsal güdülenmiş çocuklar ebeveynlerinin beklentisini karşılamak için veya onların zorlaması nedeniyle, not kaygısıyla, akranlarının veya öğretmenlerinin onayını almak gibi beklentilerle eyleme geçebilirler.

İleri, (2011) bireylerin okumaya karşı güdülenmeleri ve okumayı yaşam boyu sürdürmeleri için okurlara güncel materyaller sunulması, ilerleyen teknolojinin bireylerin ilgi ve beklentilerine göre kullanılması gerektiğini vurgulamıştır çünkü özellikle günümüzde kullanılan teknolojik araçlar okumaya yönelik içsel güdülenmeyi zayıflatıcı etkiye sahiptir bu nedenle okuma materyalleri de güncelliğini korumalıdır.

Ortaokul öğrencilerinin psikolojik ve fizyolojik gelişim süreçleri ve gelişen teknoloji koşulları içinde okuma eylemini nasıl ve neden sürdürdüklerini belirlemek, öğrencilerin okuma güdülenmelerinde etkili olan unsurları ortaya koymak için okuma güdülenmesinin iç ve dış kaynaklarını bulmak önemli ve gereklidir. Okuma becerisi üzerine yapılan araştırmalar, uluslararası çalışmalar ve sınavlar bu becerinin ne denli önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Okuma becerisinin ve alışkanlığının; ebeveynlerin evde sağladığı okuma ortamına, çocuğun büyümesiyle okul ve öğretmenler tarafından sunulan okuma etkinliklerine, sosyal çevrenin okumaya verdiği değere, ulusal çalışmalara ve politikalara bağlı olarak zamanla biçimlendiği düşünülürse bu becerinin önemini her dönemde koruduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Okuma alışkanlığının bireye aktarıldığı ilk ve en önemli yerin aile ortamı olduğu bilinmektedir. Ebeveynlerin çocukların karşılaştığı ilk öğreticiler olduğu kabul edilirse onların eğitim düzeylerinin ve okuma kültürlerinin, çocuğun okuma becerisini ve alışkanlığını etkileyen ilk uygulamaları gerçekleştirmeleri çok önemlidir. Ebeveynlerin bu süreçteki rolünü açıklamaksa bu çalışmanın temel gerekliliğidir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmada, “Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerinde ebeveynlerinin eğitim düzeyinin ve okuma kültürlerinin etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

Çalışmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan problem cümlesine dayanarak oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin okumaya yönelik önem ve öz yeterlik görünüşleri nasıldır?
2. Öğrencilerin okumaya yönelik merak ve ilgi görünüşleri nasıldır?
3. Öğrencilerin okumaya yönelik rekabet ve uyum görünüşleri nasıldır?
4. Öğrencilerin okumaya yönelik tanınma ve sosyallik görünüşleri nasıldır?
5. Öğrencilerin okumaya yönelik işten kaçınma ve zoru tercih etme görünüşleri nasıldır?
6. Okuma güdülenmesi alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okuma güdülenmesi alt boyutları öğrencinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Okuma güdülenmesi alt boyutları evde kütüphane olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Okuma güdülenmesi alt boyutları süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Okuma güdülenmesi alt boyutları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Okuma güdülenmesi alt boyutları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel amaç, öncelikle ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerine ilişkin iç ve dış güdülenme görünümlerinin belirlenmesini sağlamaktır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerinde ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve okuma kültürlerinin etkisini açıklayan bulgularla öğrencilerinin güdülenme görünümlerine ilişkin veriler incelenmiştir. Çalışmada bu amaca yönelik “Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerinde ebeveynlerinin eğitim düzeyinin ve okuma kültürlerinin etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çalışma, ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik iç ve dış güdülenme unsurlarını belirlemeyi ve bu unsurlarda ebeveynlerin okuma kültürlerinin ve eğitim düzeylerinin etkisini açıklamayı esas almıştır. Problem durumunda da açıklandığı üzere okumaya yönelik güdülenme kaynaklarının belirlenmesi tüm yaşamı kapsayan okuma eyleminin daha açık ve anlaşılır olmasını sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde okuma güdülenmesine ilişkin pek çok çalışma olduğu görülmektedir fakat okuma güdülenmesinde ebeveynlerin etkisini vurgulayan, bu alanı besleyecek, geliştirecek çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin okuma kültürleri ve eğitim düzeyleri odağında yapılan kapsamlı çalışma sayısının az olması, bunun yanında okuma alışkanlığının kazanılmasında ebeveynlerin rolünün çok önemli olması bu araştırmayı gerekli ve önemli kılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Denizli ilinde farklı ekonomik ve sosyal düzeylere sahip 335 ortaokul öğrencisi ve Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından oluşturulan Gülşah Durmuş tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu Ölçeği / Motivations for Reading Questionnaire” sormaca metni ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın yöntemi ve uygulama süreciyle ilgili olarak,

1. Sormacanın uygulandığı grubun homojen bir dağılım gösterdiği,
2. Katılımcıların, sormacadaki maddelere doğru yanıt verdikleri,
3. Çalışma süresince kontrol edilemeyen değişkenlerin (Covid-19 salgınının etkisi) bireyleri aynı ölçüde etkilediği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin aracılığıyla işlenerek yorumlanması ve anlamlandırılması, ses organlarıyla seslendirilmesidir (Çetinkaya, 2010).

Okuduğunu Anlama: “Okurun okuma sırasında, metnin iletişiyle kendi beceri ve art alan bilgisini bütünleyerek anlamı yapılandırma sürecidir” (Pardo, 2004, akt. Özasan, 2006, s.15).

Okuma Kültürü: Bireylerin; sevdiği yazarlardan, eserlerden, konu veya türlerden yola çıkarak okuma hedefleri belirlemesi, kendine ait kitaplık oluşturması, kütüphanelerden yararlanması, süreli yayınları takip etmesi gibi okuma eylemlerini kendi çizgisinde sürdürmesidir (Okuma Becerileri Dersi Programı, 2012)

Okuma Alışkanlığı: Bireylerin okuma eylemini bir gereksinim olarak görüp benimsemesinin ardından okumayı belirli dönemlerde veya yaşam boyu sürdürmesidir.

Güdülenme: İnsanı davranışa yönlendiren, davranışların şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara bir yön veren ve davranışın devamını sağlayan iç ve dış sebepleri içeren bir süreçtir (Akbaba, 2006).

Güdülenmeme: Bir davranış ya da uyarımın karşısında herhangi bir düzenlemenin yokluğudur (Kara, 2008).

Dışsal Güdülenme: Bir davranışı gerçekleştirmenin dışsal değer ve ödüllere bağlı olmasıdır (Deci ve Ryan,2000, akt. Karahan, 2016).

İçsel Güdülenme: Bir etkinliğe katılmanın etkinliğe yönelik kişisel ilgiden, meraktan kaynaklanmasıdır (Deci ve Ryan, 2000, akt. Karahan, 2016).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okuma

Okuma kavramı yazının ortaya çıktığı ilk dönemden bugüne dek insanların yaşamında önemli bir yere sahip olmuştur. Okumanın geçmişten günümüze kazandığı anlamlar kimi zaman bir gizemi, bilinmeyeni çözme kimi zamansa bilineni anlamlandırma olmuştur. Resim yazılarından harflere, çizgilere kadar yazılanı okumak için bilgi, birikim ve beceri gerekmiş bu beceriye sahip olmak önemsenmiştir. İlerleyen zamanla okumaya yüklenen anlamlar artmış, okumanın bireyin yaşamındaki yeri de gelişmelere bağlı biçimlenmiştir.

Okuma eylemiyle bireyler anlama ve anlatma becerilerini, çok yönlü ve yaratıcı düşünme becerilerini, eleştirel düşünme gibi yönlerini geliştirme fırsatı elde ederler. Okuma kimi zaman okuma bilmek olarak tanımlansa da daha derin anlamlar ve zihinsel işlemler çerçevesinde değerlendirilmelidir. Okuma Türk Dil Kurumunca şöyle tanımlanmıştır “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” (TDK,2011, s.1793). Karahan’a (2016) göre ise okuma; bir algılama ve anlamlandırma durumudur. İlk okuma, okuma becerisinin başlangıcıdır, okuma ve yazma sonradan kazanılmış bir beceri olsa dahi bu temel beceriler kullanıldığı ve geliştirilebildiği sürece anlamlıdır (Coşkun, 2002).

Karatay (2010) okumayı; görme, dikkat etme, odaklanma, algılama, bellekte tutma, anlamlandırma, analiz etme, çözümlme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı öğelerin bir arada olduğu, duyuşal ve zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ancak okumada görme unsurunun vurgulanması veya ön koşul sayılması okuma eylemini eksik ifade etmek olur. Görme yetisine sahip olmayan bireylerin gerçekleştirdiği okumalar örneğin Braille Alfabesi ile gerçekleştirilenler de hissetme sonucunda amacına ulaşmaktadır.

Okuma kavramı geçmişte, bir metnin ya da parçanın yazı stillerini sesli ya da sessiz çözüme olarak tanımlanmaktaydı yani harfleri çözümlenmekten ibaret görülüyordu ancak günümüzde okuma bu anlamın ötesine geçmiştir; metnin barındırdığı duygu, düşünce ve iletilerin algılanması olarak açıklanmaktadır (Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009). Okuma kavramı; yazılı metinlerin zihinde çözümlenmesi, kodların çözülüp anlamlandırılması olarak açıklanmaktadır ancak bu tanımlama yeterli değildir. Sesli – sessiz, eleştirel, işlevsel okuma; finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, yaratıcı okuma, görsel okuma, tablo okuma, grafik okuma gibi pek çok kavram günümüzde gereksinimlere ve gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkmıştır.

Akyol (2006) da okumayı yazar ve okur arasında canlı bir anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır çünkü her okur metni farklı değerlendirip yorumlayabilir. Görüldüğü üzere okuma kavramı üzerine pek çok tanım ve yorum yapılmaktadır, Kurudayıoğlu (2011) bu tanımların farklılık göstermesinin nedenini okumanın karmaşık zihinsel bir süreç olmasına bağlamaktadır.

Okuma, yalnızca fizyolojik öğelere bağlı olan bir eylem değildir; bireyin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal niteliklerinden etkilenen çözümlenme sürecidir. Yıldız (2010) tarafından da aktarıldığı gibi okuyucunun ön bilgileri ve zihinsel yapısı, okumaya karşı tutumu, gereksinimleri okunanın anlamında etkileyici olabilir. Bu görüşle aynı doğrultuda Yantır (2011) okumayı gerçekleştiren organların fizyolojik olarak yeterli olmasının, algısal açıdan okuduğunu anlamının, duygusal açıdan değerlendirildiğinde okumadan zevk almanın; okumayı ve anlamayı etkilediğini belirtmiştir.

Güneş (2019) yapılandırıcı yaklaşımın okumayı, önceden öğrenilmiş bilgilerle metinde yer alan bilgilerin sentezlenip ve yeniden yapılandırıldığı bir çerçevede ele aldığını belirtmiştir. Okuma süreci; içinde birçok işlemi barındırmaktadır. Bunlar: görme, telaffuz, anlama, bilişsel yapılandırma gibi işlemlerdir. Bir başka tanımda Göğüş (1978, s.60) “Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imgelerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” ifadesini kullanır.

Özdemir'in (1993, s.13) okuma sürecini yorumlayışı şöyledir: "Okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir." Bu tanımlamalarda ağırlıklı olarak okumanın zihinsel ve fiziksel boyutuna değinilmiştir. Okuma tanımlarının bir diğer vurgulanan unsuru da seslendirmedir. Öz (2001, s.193) seslendirmeyi "Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme"; Akçamete (1989, s.735-753) ise "Basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik" biçiminde tanımlamışlardır.

Okuma kavramına yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde görülmüştür ki okuma kavramı; kendi içinde dönem, amaç ve gereksinimlere göre değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle tanımlamada ortak bir paydada buluşulması zorlaşmaktadır. Özetle, en genel çerçevede değerlendirildiğinde okuma; sözcükleri, tümceleri veya bir parçayı bütünüyle algılama, kavrama ve anlamlandırma durumudur.

2.1.2. Okumanın Fiziksel Boyutu

Okuma eyleminin amacına ulaşması, okuma eyleminin gereğini yerine getirebilmesi, bilgi ve becerinin işleyebilmesi için fiziksel ön koşullar sağlanmalıdır. Okumanın fiziksel boyutunda okunacak metin ve okur ön plandadır. Metin ve okur arasında gerçekleşecek olan okuma etkinliğini biçimlendiren pek çok unsur vardır. Okurun fiziksel uygunluğu, bilgisi, birikimi; okunacak metnin okumaya, yorumlamaya uygunluğu bu süreci olumlu veya olumsuz etkileme gücüne sahiptir.

Güneş (2019), okumanın fiziksel sürecini şöyle aktarmaktadır: Birey kitap, metin, resim, yazı, kâğıt, ışık, ortam ile etkileşim hâindedir ve okuma fiziksel olarak bu unsurlardan etkilenir. Okuma sürecinde fiziksel ve zihinsel işlemler aktiftir. Fiziksel süreçte gözün hareketleri, duruşu, geri dönüş hareketleri; sesli okuma gerçekleştiriliyorsa seslendirme gibi eylemler görülmektedir.

Görme veya algılama aşamasında yazılar fiziksel olarak alınmakta ve beyne iletilmektedir. Görme, okumanın ilk aşamalarındandır ancak okuma eyleminin yalnızca görme eylemine bağlı tutmak eksik olacaktır çünkü görme eyleminin olmaması okuma sürecini sonlandırmamaktadır, bu noktada görme engelli insanlar için geliştirilen Braille Alfabesinin okuma sürecinde kullanıldığı unutulmamalıdır.

Anlama sürecinde ise okunanlara dikkat edilir; ilgi duyulan, gerekli görülen bilgiler seçilir. Bu noktada dikkat kavramı ön plana çıkmaktadır. Dikkat, özellikle okunan bilgilerin seçilmesi, anlaşılması ve işlenmesinde belirleyici olmaktadır. Okunanlar zihinde yapılandırılırken seçilen bilgiler ve düşünceler irdelenir. Seçilen bilgiler sıralanır, sınıflandırılır, ilişkilendirilir, düzenlenir, sorgulanır, değerlendirilir. Okuma eylemi gerçekleşirken bu işlemler birbiriyle uyumlu ve birlikte gerçekleşir.

Okumanın fiziksel boyutu tamamlandığında birey metindeki harfleri, sözcükleri doğru çözümlerse bile okuduğu sözcüğü bilmiyorsa yani sözcük dağarcığında o söz yoksa sözcükler arasındaki anlam ilişkisini kuramaz, bilgiyi doğru yorumlayamaz ve anlama işlemi gerçekleşmediği için okuma fiziksel boyutunda kalır. Bundan ötürü okuma eyleminin anlama sürecine geçebilmesi ve okurun, metinle bağ kurabilmesi için sözcüklerin anlamlarını bilmesi bir ön koşuldur.

2.1.3. Okumanın Psikolojik Boyutu

Okuma fiziksel bir süreç olarak başlayıp sürdürülen bir eylem olsa da okumanın psikolojik boyutunun da bu süreçte önemli bir payı vardır. Metin ve okur arasında ilerleyen psikolojik süreç gözlemlenemese de önemlidir. Okunanlar bireye çeşitli duyguları sunabilir. Okuma sırasında metnin içeriğine göre şaşkınlık, hüznün, heyecan, korku gibi duygularla karşılaşan çocuklar, bu duygularla baş etmeyi de deneyimlerler. Okuma eylemi kişilik özelliklerine göre değişiklik göstermekle birlikte stresi azaltabilir, çocuklar okuduklarıyla var olan düşünce kalıplarını kırabilir veya hayal güçlerini geliştirebilirler. Okuma bireyin empati becerisi kazanmasında, eserdeki kahramanların yaşadıkları aracılığıyla kendi tutumlarını değerlendirmesinde etkili olabilir.

Güneş'e (2019) göre okuma; bireyin kişiliğinin, kimliğinin gelişmesi ve toplumla dengeli sağlıklı ilişkiler kurması açısından önemlidir çünkü birey çevresini saran dünyayı, olayları, olguları, geçmişini okuyarak anlar ve okuyarak kontrol etmeyi öğrenir. Çocuklar okudukları metinlerdeki karakterlerle özdeşleşerek veya okudukları karakterleri dış dünya ile uyumlu hâle getirerek kendi dünyasını biçimlendirebilir.

Okuma; bilişsel, duyuşsal boyutlarıyla bireyin kendisiyle iletişim kurduğu bir eylem biçimini de alabilir, bundan ötürü okuma psikolojik bir boyut kazanır. Birey okudukları aracılığıyla kendini keşfedebilir, çevresini tanıma ve yorumlama fırsatı elde edebilir, okudukları ve yaşadıklarını karşılaştırarak sorgulama becerisini geliştirebilir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların dünyayı tanıdıkları ve keşfettikleri yaşlarda okuma eyleminin psikolojik boyutu daha da baskındır. İlerleyen yaşlarda da okuma bireye katkı sağlamaya, bireyin gelişiminde önemli bir role sahip olmaya devam etmektedir.

2.1.4. Okumanın Sosyolojik Boyutu

Birey doğduğu andan itibaren; önce ebeveynleri ve ailesi, ardından yakın çevresi, arkadaş grupları ve eğitim sürecinin başlamasıyla okul arkadaşları ve öğretmenleri ile toplumsallaşma sürecine girer. Birey bu süreçte çevresi ile çift yönlü etkileşim kurar. Birey, toplum içinde varlığını hem tek yönlü hem de çift yönlü sürdürmektedir ve toplum okuryazarlığı da besleyici veya köreltici etkiye sahiptir. Güneş'e (2019) göre birey okuduklarıyla sosyal olayları öğrenir, kültürel değerleri tanır ve bu değerleri benimser. Nitekim birey özellikle geçmişini öğrenme sürecinde yazılı kaynaklara başvurmakta ve kültürünü yazılı belgelerle de edinmektedir.

Sever (2019) içinse toplumsallaşma, bireyin toplumun değerlerini edinme sürecidir. Kişiliğin gelişmesinde toplumsallaşma önemlidir. Bebekler ilk toplumsal ilişkilerini anneleriyle kurar, bu ilişkiyi çevreyle geliştirir. Dolayısıyla çocuklara seslenen kitaplar, çocuğun ailesi ve yakın çevresi dışında çocuklara öykülenebilecekleri modeller sunarak toplumsallaşma sürecine kalıcı katkılar sağlar. Bu noktada okumanın bireyden topluma uzanan sosyolojik boyutu önem kazanır.

2.1.5. Okumanın Önemi ve Gerekliliği

Okuma öğrendikten sonra bireyin hem kişiliğinde hem sosyal ilişkilerinde yani psikolojik ve sosyolojik boyutta önemini yaşam boyu sürdürmektedir. Günlük yaşamda gereksinim duyulan okuma eylemlerinden ileri düzeyde akademik okumalara kadar okuma önemli ve gerekli bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşünceyi besleyen, geliştiren, biçimlendiren okumanın önemini pek çok düşünür, sanatçı, bilim insanı vurgulamıştır.

Okuma öğrenildikten ve alışkanlığa dönüştükten sonra öğrenmenin arttığına ve okuduğunu anlama becerisinin geliştiğine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Okuma, anlama ve öğrenmenin birbirini destekleyen süreçler olduğunu göstermeye yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Okuryazar olmak 'okuma ve yazma bilen kişi' olarak tanımlanırken okuryazarlık yalnızca okumayı bilmek değil okuma becerisini yaşamın bir parçası hâline getirmiş bireyler için kullanılmaktadır. Birey küçük yaşlarda okumayla etkileşim hâlinde olmaya başlar, bu beceri ilkokul ve ortaokulda gelişir alışkanlığa dönüşür ve sonraki yıllarda sürdürüldüğünde yetişkinliğe kadar uzanan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlk okuma-yazma öğretimi ile okuma öğretimi farklı kavramlardır. İlk okuma öğretiminde okumanın öğretimi amaçlanırken okuma öğretimi okumanın sürekliliğe dönüşmesini hedeflemektedir. Buradan da anlaşıldığı üzere; okuma öğretimi çocuğa veya bireye yalnızca okumayı öğretmeyi değil okumayı öğrenmiş birine okuduklarını anlama becerisini de kazandırmayı amaçlamaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere; okuma, geçtiğimiz dönemlerde anıldığı gibi fiziksel bir süreç olarak görülmenin ötesinde gelişen teknoloji ve çağımızın gerekleri sonucunda farklı boyutlar kazanmıştır. Günümüzde görsel okuma, harita okuma, dijital okuma, medya okuryazarlığı, siyaset okuryazarlığı, finansal okuryazarlık gibi çeşitli okuma kavramları ortaya çıkmıştır ve bireyler okuma becerilerini geliştirmek için yalnızca bu alanları kapsayan eğitimler dahi almaktadır.

2.1.6. Okumanın Bireyin Yaşamındaki Yeri ve Önemi

Okuma becerisi, bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Çocukluktan yetişkinliğe uzanan süreçte okuma önemini korumaktadır. Özellikle okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu, bilişsel olarak önemli bir dönemdir. Çocuklukta kazanılan davranışlar büyük oranda yetişkinliğin temelini oluşturmaktadır. Çocukluk dönemi; çocuğun kişilik, alışkanlık ve pek çok değer biçimlendiği süreçtir bu nedenle gerek ebeveynlerin gerekse okul sürecinde öğretmenlerin okuma etkinliklerini dikkatli düzenlemeleri ve eyleme geçmeleri gerekmektedir. İyi okuyucuların metinleri veya görselleri doğru ve etkili şekilde yorumladıkları göz önünde bulundurulduğunda çocukların iyi bir okur olması için gerekli etkinlikler erken yaşlarda gerçekleştirilmelidir. Küçük yaşlarda edinilen nitelikli okuma becerisi ve okuma alışkanlığı, çocuğun gelecekteki okuryazarlığını ve akademik başarısını etkileyici bir unsurdur. “Okuma becerisi bireyin, akademik, sosyal ve ruhsal anlamda gelişimini sağlayan önemli bir beceridir” (Banaz, Özbilen, Güven; 2020, s.240).

Sever'in (2019) ifade ettiği gibi çocukların kendi değerlerini oluşturma süreci, erken çocukluk döneminden başlar. Çocukların, insana ve yaşama dair gerçeklik hakkında kendi değerlerini oluşturmalarında çocuk kitaplarının payı fazladır. Çocuklar kitaplardaki karakterlerden ve onların ilişkilerinden esinlenerek yaratılan kurgularla yaşama dair düşünceler oluşturur. Kişilik oluşturma, kendini ve çevresini fark etme ve değerlendirme gibi kazanımlar kitapların sunduğu kişi ve olaylarla gerçekleşebilir. Kitaplar; çocukların kendilerini ve çevrelerini tanımasına yardım eder. Çocuk kitapları; çocukların deneyimleme ihtimali olan sorunlara yönelik yanıtları, tepkileri, çözümleri sanatla örneklendiren kaynaklardır.

Okuma; çocuklar fiziksel ve zihinsel büyüme, gelişme döneminde olduğu için çocuğun yaşamında önemini katlamaktadır ancak çocuklar kadar yetişkinlerin yaşamında da önemli bir yeri vardır. Geçmiş ve bugün arasındaki bağı kurmak, korumak; günümüz gelişmelerini takip etmek durumunda olan yetişkinler için de okuma, önemli ve gerekli bir beceridir.

Ülper'e (2017) göre bireylerin okuma becerisine sahip olması çağdaş yaşamın gereklerinden biridir. Günümüzde teknolojik gelişmelerin olumsuz etkisiyle yalnızlaşmaya başlayan insanlar için bilgiye hızlı, doğrudan ulaşmanın yolu okuma olarak görülmektedir. Okuma eylemi günümüzde yalnızca edebiyata atfedilen bir eylem olarak değerlendirilmemekte; çeşitlenen okuma türleriyle bir gereksinim hâlini almaktadır. Okuma uluslar için de önemlidir çünkü vatan bilinci, ortak tarih ve kültür, dil gibi ulusal öğeler de okuyarak kazanılabilir.

Özellikle günümüzde bilgilerin çoğu basılı, yazılı veya elektronik formda insanlara sunulmaktadır. Bu nedenle, insanların bilgiye ulaşması kadar kazanılan bilgilerin geliştirilmesi ve dönüştürülmesi de önem kazanmaktadır (Yıldız, 2013).

Okuma eyleminin bireyin yaşamının bir parçası hâline gelmesi, okumanın bir alışkanlığa dönüşmesini ifade eder. Sürdürülen, tekrar edebilen okuma, alışkanlığa dönüşür ve birey okuma eylemini kalıcılaştırıp ve düzenli olarak devam ettirebilir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Coşkun'a (2002) göre son yıllarda koşulların hızla değişmesi yazılı iletişimin önem kazanmasında etkili olmuştur. Gelişmiş ülkelerde kentleşmeyle birlikte insanlar iletişimlerini ağırlıklı olarak okuma yoluyla gerçekleştirmektedir. Coşkun (2002) "Gelişen ve dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların meydana getirdiği toplumlardır." sözleriyle değişen koşullara uyum sağlamanın önemine değinir.

Tüm değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda okumanın bireyin bilişsel ve sosyal gelişimindeki önemi, bireyin değişen ve gelişen dünyayı yakalama noktasında okumanın önemli payı ortaya çıkmaktadır. Tarihsel zamanın bireye etkisi göz önünde bulundurulduğunda değişen ve gelişen koşullara uyum sağlamak isteyen bireyler, bu uyum ve öğrenme sürecinde okumayı etkili bir araç olarak kullanabilirler. Düşünen, eleştiren, sorgulayan, değerlendiren çağdaş bireyler okuma aracılığıyla bu becerilerini geliştirmeyi ve birçok gelişim alanında ilerlemeyi sürdüreceklerdir. Okuma ise değeri yadsınamayacak bir eylem olarak bireylerin yaşamında var olmaya devam edecektir.

2.1.7. Okumanın Toplumlar İçin Önemi

Kendini geliştirmiş ve bir noktada gerçekleştirmiş bireyler; gelişmiş, çağdaş toplumların temelidir. Toplumların tarihleri incelendiğinde yazılı ve sözlü edebiyatları, tarihleri ve gelişim süreçleri ilerleyen yıllarda da o toplumları etkilemektedir. Dündar ve Maden bu görüşü destekler nitelikte şunları söylemiştir: “Toplumların gelişimi bireylerin gelişimine bağlıdır. Bireysel gelişimin ve bilgi edinmenin en temel aracı ise okumadır. Bu sebeple toplumların her bir ferdi en iyi biçimde yetiştirme ihtiyacı, okuma alışkanlığına önem verilmesini zorunlu kılmıştır” (Dündar ve Maden 2019, s.1078).

Günümüzde toplumların gelişmişliklerinin okuma alışkanlığıyla doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma; bireyin kendini ve çevresini tanımasında, kendisinin toplumdaki rolünü ve konumunu belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyde başlayan gelişim etkisini büyüterek kitlelere ve topluma etki edecek güce ulaşabilir. Okuma becerisinin, alışkanlığının ve kültürünün bireyleri olumlu etkilediği düşünüldüğünde toplumlar için de önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bircan ve Tekin’e (1989) göre okuryazarlık, bir ülkenin gelişmişlik göstergeleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. Toplumların gelişmişlikleri, bireylerin bu beceriyi kazanıp kazanamadıklarına; kazanmışlarsa ne kadar etkili kullanabildiklerine göre değişmektedir. Okuma toplumsal değişimi ve gelişimi hızlandıran unsurlardandır. Günümüz koşullarında bir ülkede okuryazarlık sorunu çözülmeden köklü değişimlerin sağlanması güçtür. Bu görüşe paralel olan Batur, Özcan, Sağcan’ın (2019) ifade ettiği üzere; okuma alışkanlığı, toplumların gelişmişlik düzeyinin göstergesidir. Gelişmiş toplumlarda okuma becerisi ve alışkanlığı yüksek olan insanlar yoğunlukta gelişmekte olan toplumlarda okuma becerisi, alışkanlığı ve kültürünün tam olarak oluşmadığı görülmektedir.

Okumanın bireyler ve toplumlar için ne denli önemli olduğu bilinmekte bu doğrultuda araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizdeki okuryazarlık durumunun ortaya konulması için gerek özel gerekse kamu kuruluşlarınca pek çok araştırma yapılmaktadır.

Türkiye Yayıncılar Birliği 2020 Yılı Kitap Pazarı Raporu verilerine göre 2020 yılında TÜİK'in açıkladığı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2020 Sonuçları Türkiye nüfusunu 83.614.362 olarak belirtmiştir. Nüfusa göre kitap üretimi sonuçları değerlendirildiğinde kişi başına düşen kitap sayısının 7,3 olduğu görülmüştür. 2019 yılında kişi başına düşen kitap sayısı ise 6,9 olduğu görülmekteydi (TYB, 2020). Bu artışın nedenleri arasında dünyayı etkisi altına alan salgın sebebiyle toplumun evde daha fazla zaman geçirmesi, pandemi sürecinde kitap alışverişinin önceki yıllara oranla artması, okumanın önem kazanması gösterilebilir. Bu süreçte sesli kitap, e-kitap, dijital buluşmalar, dijital kitap kulüpleri ve dijital söyleşilere olan rağbet de artmıştır.

Ülkemizde okuryazar kişi sayısının artması için dönem dönem ulusal politikalar geliştirilmekte, çeşitli araştırmalar sonunda elde edilen veriler değerlendirilip uygulamalar yapılmaktadır. TYB 2020 Yılı Kitap Pazarı Raporu verilerine göre ülkemizde son bir yılda kişi başına düşen kitap sayısının arttığı görülmektedir ancak yapılan araştırmalarda kitabın yaşamımızdaki yerinin gelişmiş ülkelere oranla çok geride olduğu görülmektedir. Toplumsal olarak kitap okumaya ayrılan süre, kişi başına düşen kitap sayısı, okuma alışkanlığı gibi okuma kültürünü inceleyen araştırmalarda gelişmiş ülkelerden geride olduğumuz sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu tablonun değişmesi okumanın bireysel ve toplumsal önem kazanması için gerekli önlemler alınmalı, ulusal veya bölgesel çalışmalar yapılmalıdır.

2.1.8. Okumanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Okumayı öğrenmek çocuklar için önemli bir adımdır. Okuma becerisinin çocukların akademik başarılarını etkilediği ve okuma becerisi iyi olan çocukların yetersiz okuma becerisine sahip olan çocuklara göre akademik alanlarda daha iyi olduğu sonucuna pek çok çalışmada ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalardan ve sonuçlarından anlaşıldığı üzere okuma; eğitim öğretimde, akademik başarıda son derece önemli bir yere sahiptir ve bireyin eğitim sürecini etkileyen önemli bir unsurdur çünkü okuma, öğrencileri pek çok açıdan etkileyen önemli bir beceridir.

İlköğretim okulları, çocuklara okuma becerisinin kazandırıldığı ilk yerdir. Okuma ve yazma becerileri çocukların gelişim özelliklerine bağlı olarak planlanır ve öğretilmeye başlanır. Okuma ve yazma becerileri kazandırıldıktan sonra bu becerilerin gelişmesi ve çocukların yaşamlarının bir parçası olmaları için çeşitli etkinliklerle pekiştirilirler (Arıcı, 2008). Okullar okuma, yazma gibi beceri öğretme ve geliştirme hedefleri gerçekleşirken öğrenciler doğru eserleri seçme becerisi de kazanabilirler.

Tekin (1980, s.20) “İlk okuma öğretiminde amaç okumayı öğrenmektir. İlk okumadan sonra ise okuma, amaç değil, yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Okuma, öğretim programlarının omurgasını oluşturmaktadır. Okulda öğrenme, özellikle günümüzdeki öğretimde, büyük ölçüde okuduğunu anlamaya bağlıdır.” diyerek okumanın eğitimdeki ve bireyin yaşamındaki önemini vurgulamıştır. Dilidüzgün’e (2002) göre de okumanın eğitim sürecindeki önemi ve eğitime etkisi reddedilemez çünkü öğrenmede okumanın payı çok fazladır. Bu nedenle de okuma eğitimine devletlerin eğitim politikalarında ve programlarında ağırlık verilmektedir. Okumanın temel dil becerilerinin öğretiminde önemli bir yeri vardır. Okuma eğitimiyle bireylere okuma alışkanlığı kazandırma, sözcük dağarcığını geliştirme, eleştirel okuma gibi kazanımlar ön plana çıkmaktadır. Yıldız (2013) da bu görüşü destekler nitelikte şunları belirtmektedir; başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak gerekir. Okuma aracılığıyla öğrenciler dil becerilerini, sözcük dağarcıklarını ve genel bilgi düzeylerini geliştirebilirler. Bu durum öğrencilerin okuma sayesinde akademik bilgi kazanmalarını sağlar ve akademik başarılarını olumlu etkiler.

Okuma becerisinin önemini kanıksayan uluslar, okuma eğitimine önem verir ve bireylerin iyi bir okuryazar olabilmesi için gerekli çalışmalar yapar. Okumanın gelişimi için yalnızca bireysel önlemler alınmaz eğitimin gelişmesi için politikalar geliştirirler (Ülper, 2017). Okuma becerisinin bir alışkanlığa ve sonrasında bir kültüre dönüşmesi yalnızca bireysel çabalarla gerçekleşmeyeceğinden toplumsal bilincin oluşması için kitleleri etkileyecek uygulamaların da gerçekleşmesi süreci olumlu etkileyecektir.

Okuma becerisinin bireyin yaşamındaki önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu becerinin gelişmesi için ulusal ve uluslararası politikalar uygulanmakta, çalışmalar yapılmaktadır. Bu uygulamalardan biri de (PISA) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır. PISA; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen, uluslararası ölçekte uygulanan bir izleme çalışmasıdır ve üç yılda bir uygulanır. PISA'nın temel amacı; 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini değerlendirmektir. Türkiye, PISA uygulamalarına 2003 yılından bu yana katılmaktadır (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu).

“PISA uygulamalarında öğrencilerin okuma becerileri ile matematik ve fen alanlarındaki okuryazarlıkları değerlendirilmektedir. PISA 2018 uygulamasında ağırlıklı alan okuma becerileridir. PISA 2018 uygulamasına Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) 1. Düzeyde yer alan 12 bölgeyi temsil eden 186 okul ve 6890 öğrenci ile katılmıştır. Örneklemden öğrencilerin seçimi Uluslararası Merkez tarafından Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerini temsil edecek şekilde seçkisiz olarak gerçekleştirilmiştir” (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019, s.12).

Okuma becerileri alanındaki değerlendirme sonuçları incelendiğinde Türkiye performansını 2015 yılına göre artırmış, ortalama puanını 428'ten 466'ya çıkarmıştır. Ortalama puanı 466 olan ülkemiz; bu sonuç ile okuma becerileri sıralamasında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019). PISA sonuçlarına göre ülkemizin sıralaması ve performans puanları yorumlandığında eğitim politikalarının süreci iyileştirici ancak henüz yeterli boyuta ulaşmadığı sonucuna ulaşılabilir.

PISA'da okuma becerilerinin düzeylerinin 1C – 1B – 1A ile başladığı 6. düzeye dek sınıflandırıldığı görülmüştür. Temel düzeyde okuma gerçekleştiren öğrencilerin sınırlı sürede ancak kısa ve basit cümleleri kavrayabildikleri; düzeyin artışıyla öğrencilerin uzun metinler de dâhil olmak üzere somut, soyut kavramları algılayabildikleri, farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabildikleri, karşılaştırma, analiz, sentez yapabildikleri, metinler arasında benzerlikleri, farklılıkları, uyumsuzlukları

çözebildikleri görülmüştür. Ülkemizin okuma becerileri düzeyleri incelendiğinde ise ne yazık ki en yüksek düzey olan 6. düzeyde okuma yapabilen öğrenci sayısının çok düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerimizin okuma düzeyleri 2 ve 3. düzeyde yoğunlaşmaktadır. Bu beceriyi geliştirmek için okunan metinlerin ve yapılan okuma çalışmalarının da ileri düzeyde olması gerekmektedir.

PISA 2018 Türkiye Ön Raporu bölgelerin okuma becerisi performansları incelendiğinde; eğitimine Batı Anadolu Bölgesi'nde devam eden öğrencilerin 500,6 ortalama puanı ile en yüksek okuma becerisi performansını elde ettikleri görülmüştür. Okuma becerileri alanında en düşük performansı gösteren öğrenciler ise Kuzeydoğu Anadolu (430,8), Güneydoğu Anadolu (423,6) ve Ortadoğu Anadolu (409,4) bölgelerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerdir (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019). Bu sonuçlar eğitim uygulamalarımızın bölgeler bazında eşit yürütülmediğini işaret etmekte, eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Genel sıralamalar incelendiğinde ülkelerin eğitime yaptıkları harcamalar ve öğrencilerin performansları arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir.

PISA 2018 uygulamasında okuma becerileri şöyle tanımlanmıştır: “Okuma becerileri; kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir.” (PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019, s.12). O hâlde bu verilerin ışığında eğitim sürecinin biçimlendirilmesinde okuma becerilerine yüklenen anlamlar önemsenmeli, bireylerin okuma becerisinin geliştirilmesi için yenilikçi uygulamalara geçilmelidir.

Kitap okumanın eğitim öğretimi bütünüyle etkilediği, yalnızca sözel dersleri olumlu etkilemediği, okuma becerisinin bütün öğrenim sürecinin bir parçası olduğu hem aile hem de bütün eğitim paydaşları tarafından vurgulanmalıdır. Çocuğun okuma etkinliğini mecbur olduğu için değil de kendisi için önemli olduğunu bilerek keyif içinde sürdürmesi okuma eyleminin başarıya ulaşmasını sağlayacaktır.

2.1.9. Okumanın Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri ve Önemi

Türkçe dersinin eğitim-öğretim esası da temel beceriler etrafında şekillendirilmiştir. Hatta Türkçe dersiyle de sınırlı kalmadan; matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi derslerde de okuma becerisi öğrencilerin ders başarısına etki edecek bir unsurdur. Öğrenci karşılaştığı metni hızlı, doğru ve anlayarak okuyor ve yorumluyorsa, metin hakkındaki görüşlerini sözlü ve yazılı olarak rahatça ifade edebiliyorsa bu öğrencinin yaşamının her alanında olduğu gibi derslerindeki başarısını da etkileyeceği anlamına gelir.

Okumanın diğer dil becerilerine katkı sağlamasının yanında zihin becerilerine katkıları olduğu yadsınamaz. Okuma yoluyla edinilen bilgiler zihinde kavramlaşmakta, sonrasında depolanmaktadır. Okumanın gerek dil becerilerine gerekse zihinsel becerilere katkısından ötürü Türkçe öğretiminde yeri önemlidir. Okumanın gelişmesi için de birey gelişigüzel değil sistemli çalışmalıdır (Güneş, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı, okumanın önemini eğitim – öğretim programında açıkça belirtmiştir.

MEB (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yaşam boyu aktif olan dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerilerle kendilerini sosyal ve bireysel olarak geliştirmeleri, iletişim becerilerini geliştirmeleri için yapılandırılmıştır. Program tematik yaklaşım temelinde hazırlanmış, okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Dilidüzgün'e göre "Türkçe eğitimi yalnızca dilbilgisi öğretimi olarak değerlendirilmemelidir. Türkçe eğitimde dil ile ilgili bütün kuralların verilmesinin yanında her türlü metni okuma ve değerlendirme, okuma-anlama ve konuşma yeteneğinin gelişmesi, yazılı anlatım noktaları da yer almaktadır" (Dilidüzgün, 2002, s.21).

İlköğretim boyunca yapılan derslerde dil bilinci, iletişim yeteneğinin geliştirilmesi, genel kültür, çeşitli ülkelerin yazınlarının öğrenilmesi, okuma alışkanlığının ve sevgisinin kazandırılması önemlidir. Çağdaş bireyler yetiştirirken okuma önemli olduğundan okumanın önemi öğrencilere hissettirilmeli, ders içi ve ders dışı etkinliklerle okuma eğitimine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

2.1.10. Okumanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Okuma dilin önemli becerilerinden biridir. Dört dil becerisi kendi içinde anlama becerileri: okuma ve dinleme; anlatma becerileri: konuşma ve yazma olarak sınıflandırılır. Göçer (2018) dil becerilerini, dinleme ve okumayı alıcı; konuşma ve yazmayı verici dilsel etkinlikler olarak sınıflandırmıştır.

Anlatma becerileri olan konuşma ve yazma; anlama becerileri olan okuma ve dinleme/izleme; birbiriyle bağlantılıdır ve birbirini besler. Birlikte işleyen bu dört dil becerisi birbirini güçlendirir. Dinleme konuşmayı geliştirirken okuma ve yazma süreci birbirini karşılıklı destekler. Birinin gelişimi diğerini de olumlu veya olumsuz etkileme gücüne sahiptir (Johnson, 2017; akt. Göçer, 2018).

Birey daha dünyaya gelmeden dinleme becerisi gelişmeye başlar. Dinleme becerisi, konuşma becerisini destekler; gelişime bağlı olarak ilerleyen süreçte okuma becerisi kazanılır ve onunla bütünleşik olarak yazma becerisi kazanılır. Bu becerilerin hepsi birbirini yaşam boyu etkiler. Türkçe öğretimi gerçekleştirilirken de dilin dört becerisi birbirinden bağımsız planlanmamalı, bütünleşik bir şekilde oluşturulmalıdır. Tek bir dil becerisine odaklanarak oluşturulan eğitim materyali veya eğitim ortamı Türkçe öğretiminin verimini düşürecektir çünkü “Öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır (MEB, 2017, s.5).”

İnsanın gelişimi bütünsel gerçekleşmektedir. Bu gelişim sürecinde farklı gelişim alanlarındaki özellikler birbiriyle etkileşim hâlinde olmaya devam etmektedir. Dil becerilerinde de aynı durum görülmektedir. Tüm dil becerileri birbirini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Bu nedenle öğrencinin edindiği bir kazanımın, başka bir alanı da etkileyici nitelikte olabilme özelliğine sahiptir. Ders içi etkinlikler bu durum gözetilerek oluşturulmalıdır.

2.1.11. Çocuk Edebiyatı

Edebiyat; insana ve yaşama dair duyguların, düşüncelerin, düşlerin kurgulanmış yer ve zamanda, insanı insana estetik bir dille anlatılma sanatıdır. Çocuk, edebiyat aracılığı ile sözcük dağarcığını geliştirir ve bu dönemde öğrenilen sözcükler ve kavramlar okuma kültürünün temelini oluşturur. Sever (2019), çocuk edebiyatını; “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı” biçiminde tanımlamıştır. Şimşek (2019) çocuklar için yazılan edebî eserlerin; çocuğun büyüme ve gelişme dönemlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, duygu ve düşünce dünyasına, zengin hayal gücüne, ruh hâline, algılama düzeyine, sözcük ve kavram bilgisine uygun olması gerektiğini belirtir.

Çocuk edebiyatında yanlış yorumlanan bazı kavramlar vardır. Çocuksu, çocukça, çocuğa göre gibi ifadeler çocuk edebiyatında sıklıkla görüldüğünden öncelikle bu kavramları açıklamak gerekir. Çocuğa görelik; hedef kitlenin yaş grubunun önemsendiği, görsellik ve pedagojik uygunluğun gözetildiği, doğrudan eğitici olmayan edebî metni esas alır. Çocukça olmak ise çocukların gerçekleştirdiği davranış, eylem, yazı, resim, şarkı söyleme gibi etkinliklerdir. Şimşek’e (2019) göre çocuksuluk ise çocuğa özgü duyarlılığı, çocuğun doğuştan getirdiği saflığı ve doğallığı yakalamak demektir. Çocuklara yönelik eser veren kişilerin çocuklaşmaya çalışması değil, içinde yaşattığı çocuktan yola çıkarak çocuğun dünyasını tanıması, anlaması ve ifade etmesi amaçlanır.

Çocuk edebiyatı çocuğa göre olmalı ancak çocukça olmamalıdır, bu iki kavram arasındaki ayrımı ise belirleyen metnin içeriği ve metnin dil ve anlatımıdır. Çocuklara seslenen edebî eserler kaleme alan yazarlar, çocuğa göre olan ancak çocuksu olmayan metinler üretmelidir. Çocuk metni okuduğunda önemsendiğini hissetmelidir. Çocukların beklentilerini karşılamayı hedefleyen eserler bunu anlatımıyla desteklediğinde okuma eyleminin severek sürdürülmesini sağlayacaktır.

2.1.12. Çocuk Edebiyatının Çocuğun Yaşamına Etkisi

Kitaplar çocuğun öncelikle duygusal ve zihinsel gelişiminde, peşi sıra sosyal gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuk kitaplarının amacı; çocukların duygu ve düşünce düzeylerini genişletmek, çocuklara dilin olanaklarıyla yaşam ve insan gerçeğini sunmaktır. O hâlde nitelikli eserler ders verir tutum sergilememeli bu akademik eserlerin kapsamında olmalıdır. Çocuk edebiyatı, çocuklara okumanın keyfini tattırmak ve sonrasında okumayı alışkanlığa dönüştürmek için çocukla buluşmalıdır.

Çocuk edebiyatının okumaya karşı ilgi, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırması çocuğun yaşamındaki önemli işlevlerindedir. Çocuğun nitelikli eserlerle buluşması edebiyat arayıcılığıyla tüm yaşamını biçimlendirecek bir durum olabilir. Çocukların, yaşlarına, gelişim düzeylerine uygun nitelikli eserlerle buluşması bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimleri açısından önemlidir. Kitaplardaki karakterlerin yaşamlarını sürdürüşü, kişisel değerlendirmeleri, eleştirel bakışları çocuklara örnek oluşturarak onların düşünce becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilir (Aslan, 2013).

Sever'e (2019) göre çocuğa sunulan, niteliksiz çocuksu yayınlar ve çocuklara yetişkinlerin doğrularını dikte eden güdümlü yayınlar; öncelikle çocukların kitap ve edebiyat adına yanlış yargılar oluşturmalarına ve sonunda çocuğun okuma isteğinin körelip çocukla kitap arasında engellerin oluşmasına neden olabilir. Bu açıklamadan da yola çıkarak denilebilir ki; çocuğa göre edebiyat ile çocuksu edebiyat arasındaki ayırım çocukların kitaplara, edebî eserlere yaklaşmasını sağlayabileceği gibi nitelikli eserlerle tanışmaması nedeniyle edebiyattan uzaklaşmasına da neden olabilir. Bu durum her ne yöne olursa olsun çocuğun yaşamını önemli bir biçimde etkileyecektir.

Nitelikli kitapların önemli işlevlerinden biri çocuklara okuma sevgisi kazandırmak sonrasında da okuma alışkanlığı ve bunun peşine okuma kültürü kazandırmaktır. Edebî değer taşıyan nitelikli çocuk kitapları, çocuğun dilin işleyişi üzerinde düşünmesini sağlar, sözcük dağarcığını geliştirir, dilin farklı işlevlerini öğretir. Anlama ve anlatma becerileri gelişen öğrencinin eğitim – öğretim süreci de bundan olumlu etkilenir.

2.1.13. Okuma Alışkanlığı

Okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi için pek çok unsurun birlikte işe koşulması gerekmektedir. Her becerinin alışkanlığa dönüşmesinde uygulama süreci çok önemlidir, dolayısıyla okuma becerisinin de alışkanlığa dönüşmesi için yapılması gereken uygulamalar vardır. Çocukların iyi bir okuryazar olmaları, okumayı alışkanlık hâline getirmiş bireyler olmaları için öncelikle ebeveynleri sonrasında sosyal çevreleri tarafından gerekli destek sağlanmalıdır. Bireyin psikolojik ve fizyolojik durumu, sosyo-ekonomik durumu, ailesi, sosyal çevresi, öğretmenleri, arkadaşları ve bireysel deneyimleri okuma alışkanlığını etkileyen unsurlardandır.

Okumanın alışkanlığa dönüşmesinde çocukluk dönemi önemlidir çünkü pek çok alışkanlık için kritik dönem olan çocukluk, okuma alışkanlığı için de kritik bir dönemdir. Okuma alışkanlığı küçük yaşlarda kazandırılmamışsa ilerleyen dönemlerde bu alışkanlığın edinilmesi güçleşir. Çocukluk döneminde okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek, bireyi okumaya özendirici etkinlikler gerçekleştirmek, okumayı sevdirmek ve çocuğun okumaya ilgi duyması için yine çocuğun ilgisini çeken konuları içeren eserlere yönlendirmek önemlidir. Her bireye okuma alışkanlığı kazandırılmaz ancak doğru yönlendirmeler ve pekiştirici davranışlarla okumanın önemi kavratılabilir.

Okuma alışkanlığı; çocuğun dünyadaki olayları, çeşitli bilgileri, kitapların içeriğini, tartışmayı, sözcük dağarcığını geliştirmeyi, dil becerilerini geliştirmeyi, zihinsel becerilerini geliştirmeyi sağlayacağı için önemlidir (Güneş, 2019). Okumanın alışkanlığa dönüşmesi içinse öncelikle çocuğun okumayı bir gereksinim olarak görmesi ve okumadan keyif alması gerekir. Okumanın gereksinim olarak hissedilmesi başta ailenin, sonra öğretmenlerin ve sosyal çevrenin sorumluluğundadır. Bunun devamında okuma eylemi düzenli tekrarlarla sürdürülür, okumaya günlük yaşamda belli bir zaman ayrılır ve okuma zamanla alışkanlığa dönüşür.

Devrimci'ye (1993) göre de okuma alışkanlığının toplumsal, ekonomik, kültürel, ruhsal pek çok değişkeni vardır ve bu alışkanlığın kazanılması için çocukluk en uygun dönemdir. Çocuklukta temeli atılan okuma becerisi ebeveynlerin, öğretmenin ve sosyal çevrenin doğru yönlendirmeleri ile alışkanlığa dönüşebilir. Okuma alışkanlığı elde etmiş, okuma kültürü oluşmuş bir toplum için çocukların okumaya karşı ilgisinin artırılması gereklidir.

Okuma kültürü birbirini takip eden eylemlerden oluşan bir süreçtir. Bu süreçte çocuğa birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan becerilerin kazandırılması gerekir. Sürecin ilk adımında dinleme alışkanlığının kazanılması vardır, bunu konuşma becerisi takip eder. Okuma-yazma becerisi dinleme ve konuşmadan sonra veya eş zamanlı kazanılan becerilerdir. Okuma becerisi kazanıldıktan sonra okuma süreci doğru sürdürülürse okuma alışkanlığa dönüşür bunu ise eleştirel okuma becerisi ve evrensel okuryazarlık becerisi takip eder (Sever, 2019). Öyleyse çocuklar okuma-yazma becerisinin geliştiği dönemde nitelikli eserlerle buluşturularak okuma alışkanlığının sürdürülmesi için desteklenmelidir.

Ülkemizde okuma kültürü üzerine yapılan çalışmalardan olan Türkiye Okuma Kültürü Araştırması "15 yaş üstü nüfusun okuma alışkanlıklarını, kitap seçme, okuma ve satın alma davranışlarını, kitaba erişim, kütüphane kullanımı, fuar ziyareti konularındaki düşüncelerini öğrenmek ve okuma kültürünü yaygınlaştırma konusunda yapılması gerekenleri ortaya koymayı hedeflemektedir" (Türkiye Okuma Kültürü Araştırması, 2019, s.5).

Türkiye Yayıncılar Birliği ve Okuyay Platformu iş birliğiyle hazırlanan, Türkiye Okuma Kültürü Araştırması 2019 Raporu; Türkiye'deki okur profili ve okuma kümelerini belirlenmiş, bu okuma kümelerinin okuma davranışlarını incelenmiş, ailelerin çocuklarına nasıl ve ne kadar kitap okuduklarını ortaya koymuş, kütüphane algısını, kitaplara ve kütüphanelere erişimde karşılaşılan zorlukları tespit etmeyi hedeflemiş ve elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Araştırma 29 ilde 2929 kişiyle yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir.

Türkiye Okuma Kültürü Araştırması 2019 Raporu verilerine göre; araştırmaya katılan kişilerin %38'i inanç veya ders kitapları dışında basılı kitap okumadığını, %44,6'sı kitap okuduğunu belirtmiştir. Okuma kümeleri incelendiğinde; katılımcıların %42,3'ünün kitap okuduğu, kitap okumak için sebep sunabildiği ve kendine ait kitapları bulunduğu; %18,8'inin kendini potansiyel bir okuyucu olarak tanımladığı; %16,4'ünün eskiden kitap okuyanlardan oluştuğu ve bu kümenin yarısının kitap almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma kümesinin %22,5'inin kitap okumadığı sonucuna ulaşılmıştır ve bu kümenin eğitim durumunun %80'inin lise altı eğitilmiş, %20'sinin ise okula gitmemiş bireylerden oluştuğu görülmektedir. Buradan okuma kültüründe eğitim düzeyinin de etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Eğitim düzeyi arttıkça okumaya verilen önem ve okumanın gerekliliğine duyulan inancın artması ile birlikte eğitilmiş bireyler okumayı daha öncelemektedir. Elbette bu durumun aksi de mümkündür, eğitim düzeyi düşük bireyler de okumayı alışkanlık hâline getirerek okuma kültürüne sahip olabilirler.

Kitap satın alma sıklığını belirleyen soruya katılımcıların; %40'ı kitap satın almadığını, %18'i yılda bir kez aldığını, %17'si 6 ayda bir kez aldığını, %20'si ayda bir kez aldığını, %4'ü haftada bir kez aldığı yanıtını vermiştir. Kitap satın alma eylemini belirleyen pek çok değişken vardır, bunların başında ekonomik nedenler gelmektedir ancak ekonomik nedenler dışında okuma kültürünün de bir sonucu olarak kitaba, okumaya önem verilmemesi bu sonucu ortaya çıkarabilmektedir.

Katılımcılara yöneltilen, “Yaşadığınız yerde, ulaşabileceğiniz mesafede bir kütüphane var mı?” sorusuna yönelik verilen yanıtlar %28 bilmiyorum, %19 hayır, %52 evet var şeklindedir. Kütüphaneyi kullanma konusundaki veriler ise; %63 hiçbir zaman, %19 nadiren, %12 bazen, %5 sık sık, %1 her zaman biçimindedir. Buradan kütüphane kültürümüzün gelişmediği, kütüphane kullanımının henüz bireysel veya toplumsal olarak yaygınlaşmadığı, ülke genelinde kütüphanelerin çok fazla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların %28'inin kütüphane varlığını bilememesi dikkat çekici bir değerdir. Bu veriler toplumsal olarak okuma kültürümüze ışık tutar niteliktedir.

Bireylerin okuma alışkanlığı kazanmalarında ve temel dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir eşik olan çocukluk döneminde iyi ve nitelikli okuma materyallerinin çocuklara ulaştırılması önemlidir (Oğuzkan, 2000). Çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları için alışılmış ve çocuğa göre olmayan, ilgisini çekmeyen eserleri dayatmak yerine çocuğun sevgi herhangi bir türle buluşmasını sağlamak okumayı önce sevdirecek sonrasında alışkanlığa dönüştürecektir. Çocuk gazeteleri ve dergileri, fıkralar, bilmeceler, çizgi romanlar, karikatürler çocuğun dünyasında görsel destekle birlikte edebî doyuma ek olarak eğlence ve güncel bilgiler sunarak okuma alışkanlığını destekleyecektir.

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğun ilgisini çekecek nitelikli eserleri sunması, okuma davranışını pekiştirici etkinlikler yapmaları okuma eylemini alışkanlığa dönüştürebilir. Ebeveynlerin evlerinde çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için uygulamalar yapmaları, okunan kitapları çocuklarıyla değerlendirmeleri, çocuğun geliştirdiği ve düzenlediği bir kitaplık oluşturmaları, okuma eylemini pekiştireçlerle desteklemeleri, kütüphanelere gitmeleri okumayı alışkanlığa dönüştürme sürecinde etkili olacaktır. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde velilerle iş birliği yaparak öğrencilere okuma kitapları önermesi önemlidir.

Okumanın bir beceriye, alışkanlığa ve sonunda bir kültüre dönüşmesinde kütüphane sahibi olmanın veya kütüphane kültürünün de payı oldukça yüksektir. Eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken kütüphaneler, yalnızca Kütüphaneler Haftasında değil yaparak yaşayarak öğrenme ilkesiyle eğitimin merkezinde daha fazla tutulmalıdır. Kültür ve Turizm Bakanlığının ve Türkiye İstatistik Kurumunun verileri incelendiğinde ülkemizin sahip olduğu halk kütüphanesi sayısının 2004 yılında 1.367 ile en yüksek sayıya ulaştığı görülmüştür ancak 2005 yılında kütüphane sayımızda düşüş başlamış ve 1.144'e kadar gerilediği görülmüştür, bu sayının 2020 yılı verileri incelendiğinde 1.212 olduğu görülmektedir (TÜİK ve KTB, 2020). Bu noktada ise ulusal politikalara gereksinim olduğu görülmektedir.

TÜİK ve KTB tarafından açıklanan diğer önemli istatistik ise kütüphanelerdeki kullanıcı sayısıdır. 1995 yılındaki veriler incelendiğinde yaklaşık 33 milyon kullanıcı sayısı ile en yüksek düzeye ulaşan kütüphane kullanıcı sayısının; 2003'teki verilere bakıldığında yaklaşık 18 milyon kişiye kadar gerilediği görülmüştür. Zamanla artış gösteren kullanıcı sayısının 2017 yılında ise 25 milyon kişi dolaylarında olduğu tespit edilmiştir. Güncel veriler incelendiğinde ise 2020 yılı kayıtlarında kullanıcı sayısının 12 milyon; üye sayısının dört milyon olduğu açıklanmıştır (TÜİK ve KTB, 2020).

Kullanıcı ve üye sayılarında görülen dalgalanmaların eğitim-öğretim politikalarıyla, sosyolojik gelişmelerle ilgili olduğu düşünülebilir. Ancak burada okur ve üyelik içerikleri bireylerin, dolayısıyla toplumun okuma kültürü hakkında ipuçları verdiğinden önemlidir. Kütüphane kullanıcısı olmanın okuma kültüründeki etkisi pek çok çalışmayla desteklenmiştir, bu nedenle aileler çocukların kütüphane dolayısıyla okuma kültürü edinmeleri için kütüphaneleri etkili bir araç olarak kullanmalıdır. Gerek okul kütüphaneleri gerekse şehir kütüphaneleri ve bağımsız kütüphaneler ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirmesi hâlinde okuma alışkanlığını güçlendirecek alanlardır.

Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ifade ettiği gibi aile bireylerinin okuma tutumları ve alışkanlıkları, okulda öğretmenlerin okuma tutumları çocukların okuma güdülenmelerini etkiler. Çocukların okuma becerilerinin gelişmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları için okuma güdülerinin doğru belirlenmesi gerekir. Bununla birlikte Çifci (2019) tarafından da belirtildiği üzere okuma alışkanlığının yalnızca okul ve aile tarafından geliştirilebileceği düşünülmemelidir; okuma alışkanlığı toplumun tüm paydaşlarınca çok değerli bir düşünme, gelişme, iş edinme ve statü aracı olarak değerlendirilmediği sürece yeterli başarı elde edilemeyecektir

Öğretmenlerin sınıf ortamında gerçekleştireceği yaratıcı okuma-yazma etkinlikleri; okuma ve değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin okudukları kitapları paylaşmaları ve arkadaşları ile sınıf ortamında değerlendirmeleri okumanın alışkanlığa dönüşme sürecinde etkili olacak uygulamalardandır.

Okul dergileri ve gazetelerinin eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini olumlu etkilediği, okuma ve yazma sürecini destekleyici olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin belli konularda görev alıp araştırmalar yapması, dergi ve gazete için hazırlık yapması da okumanın alışkanlığa dönüşmesinde destekleyici olabilecektir. Bütün bu uygulamalar okul ve aile iş birliği içinde gerçekleştirildiğinde çocuğun yaşamında okumanın yer etmesini sağlayabilir.

2.1.14. GÜDÜLENME

Güdü; istekleri, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri içinde barındıran genel bir kavramdır. GÜDÜLENME faaliyeti güdünün ortaya çıkması ve aktif olmasıyla ilgilidir. GÜDÜLENME kavramını Pala (2007, s.34) “Belli durumlarda, belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselime, isteğe neden olan ve davranışları yönlendiren bir itici güç.” olarak tanımlamıştır. Ayrıca Pala (2007) güdülenmenin sağlanmasını öğrenme ve öğretim ilkelerinden biri kabul etmiş ve öğrencilerin güdülenmesi hâlinde öğrenme durumunun da iyileştiğini belirtmiştir.

Herhangi bir konuya karşı duyulan ilgide, beslenen sevgide; bir eylemi gerçekleştirmek için içten gelen arzuda, çevrenin beklentilerini karşılama eğiliminde veya tamamen dış unsurlara bağlı olarak harekete geçmenin temelinde güdülenme var. GÜDÜLENME bireyi eyleme, duruma yönlendiren güçtür.

Öğrenmede de güdülenme önemlidir. Öğrenmeye hazır olan, öğrenileceklere ilgi duyan çocukların güdülenmeleri yüksek olduğundan öğrenmede kolay veya keyifli gerçekleşebilir. Çolak ve Cırık, (2015) güdülenmenin önemini; öğrencinin öğrenme sorumluluklarını belirlemede, bu sorumlulukları yerine getirmek için çabalamasında, öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklarla mücadele etmesinde ve akademik başarıda önemli bir etken olarak belirtmişlerdir. Öğrenmede olduğu gibi okuma eyleminde de becerinin kazanılmasının ardından güdülenmenin sağlanması ve sürdürülmesiyle okuma alışkanlığı dönüşebilir.

2.1.15. İçsel Güdülenme

İçsel güdülenme, gerçekleşen eylemden keyif alma ve birey tarafından eylemin gerçekleştirilme isteğiyle ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2000; Akt. Karahan, 2016). Wang ve Guthrie tarafından geliştirilen Kavramsal Model'e göre içsel güdülenmenin unsurları merak ve ilgidir (Akt. Yıldız ve Akyol, 2011).

Öz-Belirleme kuramına göre içsel güdülenen bireyler başarı, ilgi, zevk, eğlence, heyecan ve mutluluk gibi davranışlar sergilerler (Rigby ve diğ., 1992; akt. Kara, 2008). Deci ve Ryan'a göre (1985) insanları harekete geçiren güçler içsel güdülenmeyi oluşturmaktadır (Akt. Kara, 2008).

Güdülenme sürecinde hem iç kaynaklı hem de dış kaynaklı ödüller etkili olabilir. İç kaynaklı ödüller, davranışın gerçekleşmesinden duyulan keyif duygusudur. Çocuklar okuma veya öğrenme sürecinde içsel güdülenmeye sahipse bu desteklenmelidir. Yapılan bazı araştırmalar da dışsal güdülenme için verilen ödüller öğrencinin içsel güdülenmesini de engelleyici olabildiğini göstermektedir. Bundan ötürü çocuk içsel olarak güdülenmiş ise destek olunmalı ancak dikte edici davranılmamalıdır.

2.1.16. Dışsal Güdülenme

Dışsal güdülenme, eylemden doğacak olan sonuçların ön plandadır, eylemden yararlanmaya odaklanan güçtür dışsal gddür (Deci ve Ryan, 2000; Karahan, 2016). Wang ve Guthrie tarafından geliştirilen Kavramsal Model'e göre dışsal güdülenmenin unsurları: tanınma, sosyal, rekabet ve uyumdur (Akt. Yıldız ve Akyol, 2011).

Dışsal güdülenme, bir eylemin gerçekleşmesi dışardan gelen ödüllere veya cezalara bağlı olmasıdır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Ryan ve Deci, 2000; akt. Yıldız ve Akyol, 2011). Davranışların dışsal olarak düzenlenmesinin nedeni o davranışın ödül veya ceza ile sonuçlanacak olmasıdır. Dışardan güdülenen çocuklar okumayı keyif aldıkları için değil de verilen sorumluluğu yerine getirme odağında yüzeysel bir okuma davranışı sergilerler. Bireyin davranışlarında kendisi dışındaki kişilerin değer ve yargılarının etkili olması, kişinin dışsal gdlendiği anlamına gelir.

2.1.17. Güdülenmeme

Okuma eğitimi öncelikle doğru zamanda bireylere kazandırılmalıdır. Çocuğun hazırbulunuşluğu gözetilmeden verilen erken okuma eğitimi, okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Çocukların okumaya yönelik olumsuz algıları, yargıları varken okuma mecburiyetiyle bu eylemi sürdürmeleri okumadan daha da uzaklaşmalarına neden olacaktır bu sebepten çocuklara sevecekleri, ilgiyle takip edecekleri eserleri veya yazarları önermek okuma güdüsünü destekleyecektir. Aksi durumda çocuklar okumaya karşı gdlenmeyebilir hatta okumadan uzaklaşabilirler. Akademik süreçte de gdlenmemiş bir öğrencinin gerekli olan eylemleri yerine getirmesi güçleşir bu da süreci zorlaştırır.

Gelişen teknolojinin sağladığı yeni olanaklar çocukların okuma etkinliklerini olumsuz yönde etkilemekte, okuma süresini düşürmekte, kitaplara duyulan ilgiyi azaltmaktadır. Çocukların günümüzde özellikle telefon, tablet, sosyal medya, sanal oyunlar kullanımının yani ekran karşıındaki srenin artmasından dolayı okumaya karşı gdlenmemeleri kaçınılmazdır. Güdülenmeme hâli bireyin güdülerinin harekete geçmemesi, isteksizlik durumudur (Sıcak ve Başıren, 2015). Bireyin çevreyle herhangi bir ilişki kurmaması, eyleme geçmemesi gdlenmemiş olduğu anlamına gelmektedir. Okumayı sevmeyen, önemsemeyen ailelerin, öğretmenlerin veya sosyal çevrenin etkisinde olan çocuklar, okuma güdüsünden yoksun olacak ve okumaya karşı olumsuz güdülenen çocukların ilerleyen yıllarda da okumayı alışkanlığa dönüştürmeleri güçleşecektir.

2.1.18. Okuma Güdülenmesi

Okuma, öğrenilen bir beceri olduğundan düzenli tekrarlar ve pekiştirmeler yapılarak, sürekli ve de düzenli gerçekleştirilerek alışkanlığa dönüştürülebilir. Yapılan pek çok araştırmada okuma güdülenmesi yüksek olan öğrencilerin okumaya zaman ayırdıkları ve okumayı bir alışkanlık hâline getirdiklerini göstermektedir. “Okuma ve anlama süreci; okuma kaynağının kalitesi, okuma ortamı ve motivasyon gibi farklı değişkenlerden etkilenir” (Banaz, zbilen, Güven; 2020, s.240).

Güdüler, bireyi uyarır ve harekete geçirir, böylelikle davranış belli bir amaca yöneltir (Cüceloğlu, 2004). Okuma güdülenmesi de bireylerin okumaya yönelmesinde ve okumayı sürdürmesinde etkilidir. Yıldız, (2013) okuma eyleminden beklenen olumlu sonucun doğması için çocuğun öncelikle okumaya yönelmesi, güdülenmesi ve zaman ayırması gerektiğini belirtir. Çifci'ye (2019) göre ise güdülenme olumsuz koşullardan sıyrılıp doğru değerlendirildiğinde okuma alışkanlığının da güçlü biçimde oluşmasını sağlayacaktır.

Güdülenme, bireylerin bir etkinliğe yönelmesine sebep olan temel güçlerdendir. Dolayısıyla güdülenme öğrencilerin okumaya yönelmelerinde, iyi bir okuyucu olmak istemelerinde de etkilidir. Öğrenciler ilgi duydukları veya merak ettikleri için içsel nedenlerle okumaya yönelecekleri gibi okul, aile, arkadaş çevresi dışsal nedenlerle de okumaya yönelebilirler (Akyol ve Yıldız, 2011).

Okuma kuramları alanında Zihinsel Disiplin ve Çağrışıcılık Kurumlarına ilk ciddi itiraz Açılım Kuramı ile gelmiştir. Zihnin niteliklerinin disiplinli çalışmalarla güçlendirilmesi gerektiğini belirten Zihinsel Disiplin Kuramının ve öğrenmenin bağlantılar yoluyla nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışan Çağrışıcılık Kuramının aksine, 18. yüzyıldan başlayarak çeşitli kuramcılar öğrenmemenin kişisel merak ve ilgiye dayalı olarak zihnin doğal açılımı ile birlikte en iyi biçimde gerçekleştiğini öne sürmüşlerdir (Dupulis, 1985; Gutek 1972 akt. Kılıçkaya, 2017).

Açılım bakış açısını destekleyen ilk eğitim kuramcılarında olan Rousseau, çocukların öğrenmelerinin doğuştan edindiği merakın sonucunda doğal olarak gelişeceğini öne sürüyordu. Rousseau, öğrenmede ilgi ve tutkunun önemini dikkate almayan eğitim sistemini eleştirmişti (Jonas, 2010; akt. Kılıçkaya, 2017). Rousseau'nun görüşü çocukların ilgi duymadıkları konularda öğrenmenin engelleneceğini işaret ederken ilginin okuma güdülenmesindeki önemini vurgulamaktadır. Rousseau öğrenmede içsel güdülenme unsurlarından olan merak, ilgi ve tutkunun önemini açıklamıştır. Çocukların ilgi duydukları konulara yönelmesi ise içsel güdülenmeyi ön plana çıkarmaktadır.

Guthrie ve Wigfield tarafından sunulan okuma güdülenmesini işaret eden bir diğer kuram ise Katılım Kuramıdır. Kuram, katılımcı olan ve katılımcı olmayan okurlar arasındaki farkları açıklamaktadır. Kurama göre katılımcı okurlar, okumaya doğal biçimde güdülenmiş ve bu nedenle sık sık okuyan okurlardır. Katılımcı okurlar zihinsel olarak etkinlerdir ve metinlerin kavramsal içeriğini üstbilişsel stratejiler kullanarak çözümlerler (Bayat, 2017). Bu kuram okuma eylemini keyif alarak sürdüren, içsel olarak güdülenen okurları işaret etmektedir.

Karahan'a (2016) göre her bireyin yaşamı ve buna bağlı olarak gereksinimleri farklıdır. Bireysel farklardan olan zekâ farklılıkları ve bireyin üyesi olduğu toplumun yapısı önemlidir çünkü bu unsurlar bireylerin yaşama dair farklı bakış açıları oluşturmalarına neden olur. Aile üyelerinin okuma alışkanlıkları, okumaya karşı tutumları, okul ortamları ve öğretmenlerin okuma tutumları çocukların okuma güdülenmeleri üzerinde etkilidir. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları için okuma güdülenmelerinin temelindeki unsurların belirlenmesi gereklidir. Bu noktada ailenin okuma alışkanlığını kazandırma noktasında çok önemli bir payı vardır. Ebeveynler tarafından temellendirilen bu süreç okulda öğretmen ve sosyal çevrenin de etkileri ile olumlu veya olumsuz şekillenerek bir alışkanlığa dönüşebilir veya bu davranış sönebilir.

Yıldız (2010) da öğrencilerin okuma becerisine yönelik olumlu güdüye sahip olmalarını eğitim-öğretim sürecinde başarılı olmalarıyla ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin güdülenmelerinin ölçülmesi öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal alanlardaki gereksinimlerinin belirlenmesinde önemlidir (Ryan, 1993; akt. Türk, Aydoğan ve Kansu, 2003).

Okuma güdüsü Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından “Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” biçiminde tanımlanmıştır. Güdülenmeyi içsel ve dışsal güdülenme olarak ele alan Wang ve Guthrie'ye (2004) göre okuma güdülenmesi bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçlerin tamamıdır (Akt. Yıldız, 2013).

“Bireyleri okumaya yönlendiren nedenler, bireylerin okuma amaçları, okuma eğilimleri ve okumaya ayırdıkları zaman okuma güdülenmesiyle ilgilidir” (Yıldız ve diğ., 2013, s.351). Birey okumayı kendi güdülenmesi sonucu dış unsurlardan bağımsız gerçekleştirebileceği gibi tamamen dış etkilerle yani ödüle, cezaya, övgüye bağlı da gerçekleştirebilir. Okumanın sosyal bir yönü de vardır, birey çevresine uyum sağlamak için de okuma eylemini gerçekleştirebilir (İleri, 2011).

Sancı’ya (2002) göre çocuğun okumaya karşı güdülenmesinde etkili olan unsurlar aile, okul ve çevredir. Ailenin, okulun ve çevrenin okumaya yönelik tutumunun çocuğun okuma güdüsüne etkisi kaçınılmazdır çünkü çocuğun dünya ile ilk bağı kurduğu yer olan ev ortamı aileden beslenirken yine çocuğun eğitim hayatını ve sosyal çevresini etkileyen okul ortamı aynı oranda önemli bir paya sahiptir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma alışkanlığı kazanmalarında okuma güdülerinin doğru belirlenmesi özellikle ilköğretim döneminde önemlidir çünkü okuma güdülenmesi kendi içinde birçok alt boyut barındırmaktadır ve bunların incelenip belirlenmesi okumayla ilgili sürecin daha iyi yönetilmesini sağlayacaktır (Kurnaz ve Yıldız, 2015).

Okuma güdülenmesinde önemli bir boyut olan aile faktörü Wang ve Guthrie (2004) tarafından şu şekilde açıklanmıştır: “Çocuğun ebeveyni okuma becerisine önem veriyorsa çocuk okuma becerilerini geliştirmek için okumaya ilgi duyabilir. Aynı zamanda çocuk okuduklarını aile bireyleriyle veya arkadaşlarıyla paylaşmaktan hoşlandığı için okumaya zaman ayırabilir.” (Akt. Yıldız, 2013, s.1465).

Okuma güdüsü özetle çocuğun okumaya karşı istek duyması, okumayı bir gereksinim olarak görüp yaşamının bir parçası haline getirmesidir. Bireyin yaşamında okuma güdüsünü etkileyen hem iç hem de dış unsurlar vardır ve her biri bireysel farklılıklar göstererek önem noktasında önce veya sonra gelmektedir. Okuma güdüsünü aile, arkadaşlar, okul ortamı etkileyeceği gibi; toplumsal değişkenler, sosyo-ekonomik durum, yaşam alanı gibi nedenler de etkileyebilir.

2.1.19. Okuma Güdüsünü Etkileyen İ ve Dış Unsurlar

Okumaya karşı güdülenme noktasında öncelikle bireyin okumaya yönelik tutumu ve ilgisi doğrudan etkili olan unsurlar arasındadır. Okumayı seven, önemseyen ve okumayı gerekli gören çocuklar bu gdyle okuma eylemini alışkanlığa dönüştürebilirler. Fiziksel ve bilişsel olarak yeterli olgunluğa erişen çocuklar okumaya hazır olduklarında doğru ortamlarda etkili yöntemlerle karşılaşırsa okumaya karşı içsel güdülenir ve okumayı keyif alarak sürdürürler. Çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimi, özellikle yaşı okuma güdüsünü etkileyen unsurlardandır. Ancak fiziksel, bilişsel olgunluk seviyesinde olmayan çocuklar okumaya zorlanır veya yeterli desteklenmezlerse yetersizlik hissine kapılarak okumadan uzaklaşabilirler.

Okuma güdülenmesinde dış unsurlar da bireyin sahip olduğu i unsurlar kadar önemlidir. evre koşulları çocuğun okumaya istek duymasında, güdülenmesinde önemli bir ögedir çünkü okumayı önemseyen, okumanın değer verildiği sosyal çevrede yetişen çocukların okuma güdüsü daha şiddetlidir. Gerek ebeveynler tarafından sağlanan evdeki okuryazarlık ortamı gerekse öğretmenler ve okullar tarafından oluşturulan sınıf ortamı veya okul kütüphaneleri güdülenmeyi etkileyen unsurlar arasındadır.

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin nitelikli ocuk kitaplarının çocuklarla doğru zamanda buluşturulması da önemlidir. Basılı materyal bakımından zengin ortamlarda büyüyen, nitelikli eserlerle daha çok bir arada bulunma fırsatı yakalayan çocukların okumaya karşı güdülenmeleri kolaylaşmaktadır. Okuma sürecinde çocuğun aile ortamının ve aile üyelerinin okumaya yönelik tutumları süreçte etkilidir.

Günümüzde okuma eylemini ve okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyen dış unsurlar arasında popüler kültür ve medya unsurları vardır. Kitle iletişim araçlarının özellikle de televizyon ve internet araçları okumayı ertelemeye neden olabilmektedir. Okuma alışkanlığının toplumların gelişmişlik düzeyi hakkında ipuçları verdiği dikkate alınırsa bilgi ve teknoloji üreten ve gelişmiş adlandırılan pek çok toplumda okuma oranının yüksek olduğu görülmektedir.

2.1.20. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Okuma Güdüsüne Etkisi

Okumayı etkileyen unsurlar arasında çocuklara sunulan eserlerin niteliği de vardır. Çocuk edebiyatı eserleri çocukların duygularını ve düşüncelerini destekleyici, geliştirici nitelikler taşırsa okuma güdüsünü olumlu etkileyecektir. Bir çocuk kitabının nitelikli ve okumaya karşı güdüleyici olması içinse metinlerin titizlikle tasarlanması, anlaşılabilir olması ve edebî doyum sağlaması için uygun konuların seçilmesi gereklidir.

Dilidüzgün'e (2002) göre çocuklar için yazılan eserlerde çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik bulunması gereken temel özelliklerdendir. Çocuklar için yazılan eserler çocukların özel koşullarını dikkate almalıdır. Çocuk edebiyatı eserlerini yetişkinler için oluşturulan metinlerden ayıran temel özellik hedef kitlenin taşıdığı özelliklerdir. Çocukların sahip olduğu dil düzeyi, seslenilen kitlenin yaş grubu, gereksinimleri bu yazının belirleyici etkenleridir.

Okuma becerisi kazanmış bir çocuğun okumaya güdülenmesi için sevdiği tür ve konularla buluşması önemlidir. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda her çocuğun farklı türde veya konuda yazılmış eserlere ilgi duyduğu görülmektedir. Çocuk şiir, masal, roman, öykü, fabl veya dergi, gazete gibi farklı türlerde eserler okuyup sevebileceği gibi tek bir türden hoşlanıp onu da okumayı sürdürebilir. Bu noktada öğretmenlere ve ebeveynlere düşen görev çocuğu farklı türlerle veya yazarlarla tanıştırap okuma kültürlerinin gelişmesine fırsat vermektir. Çocukların gereksinimleri bilinirse bunu karşılamaya yönelik eserler de çocuklarla buluşturulabilir. Bundan ötürü çocuğun ilgi duyduğu eserler bilinmeli ve keşif sürecinde çocuğa rehberlik edilmelidir.

Çocuklar için yazılan bir eserin çocuğun dünyasını yansıtmaması veya çocuğa göre olmaması halinde okuma güdüsü bundan olumsuz etkilenecektir. Çocukça yazılan, çocuğun dünyasını hafife alan veya sadece öğretici, dikte edici tutumla yazılan kitaplar çocuğun dünyasına katkı sağlamayacağı gibi çocuğu da kitaptan uzaklaştırabilir. Bu noktada henüz okuma kültürüne sahip olmayan bireylere yetişkinler destek olmalıdır. İlerleyen yaşlardaki okurlar ise kendi okuma kültürlerine göre eser seçerek okuma eylemini sürdürecektir.

2.1.21. Kitap Seçiminin Okuma Güdülenmesindeki Önemi

Çocukların kendilerine özgü algılama biçimleri, dünyayı nasıl gördüklerinin bilinmesi; çocuğun dil gelişiminin belirlenmesi yaş grubuna göre kitap seçiminde çok önemlidir. Okul öncesi dönemden başlayan kitap seçim süreci çocuğun gereksinimlerine ve ilgisine karşılık vermelidir. Çocuklara ne yapmasını veya yapmamasını gerektiğini söyleyen değil, düşündüren kitaplar nitelikli eserlerdir ve bu eserler eğitimin bir parçasıdır. “Edebiyat yapıtlarıyla tarihe, kültür tarihine ilişkin çeşitli deneyimler ve bir hayat felsefesi edinebiliriz. Okur, hayata yönelik deneyimlerini yalnızca kendi yaşadıklarıyla değil, okuduğu edebiyat yapıtlarıyla da oluşturur, bunlarla ruh dünyasını zenginleştirir. Edebiyat, okurun güzele karşı duyarlılığını güçlendirir, onda estetik ilgi uyandırır” (Sever, 2019, s.13).

Güneş’e (2019) göre öğrenciler kendilerine zorla verilen kitapları okumayı sevmezler ancak kendileri de bazen iyi kitap seçemezler. Bazı öğrenciler kitabın dış özelliklerinden etkilenir böyle durumlarda onlara yardımcı olunmalıdır. Öğrencilerin gelişim düzeyinin altında veya üstünde kitaplar seçilmemelidir. Kendi gelişim grubunun altında eserlerle buluşan çocuklar -kitap çok başarılı olsa dahi- eseri hafife alacak, hızlı ancak amaçsız okuyarak elde edeceği kazanıma kavuşamayacaktır. Aksi şekilde çocuğun yaş grubunun üstünde olan kitaplar da konu veya dil-anlatım yönünden çocuğa ağır gelerek çocuğun okumaya karşı hevesinin kırılmasına neden olabilecektir. Bu nedenle hem yaş hem de bilişsel, duyuşsal gelişim özelliklerine dikkat edilmeli; bireysel farklılıklar gözetilmelidir.

Kitap seçiminde yayınevinden kitabın kapağına, yazı boyutundan görsel içeriğine, fiyatına dek pek çok değişken etkili olabilmektedir. Okuma kültürüne sahip olan okurlar kitap sahibi olma sürecinde seçici olurlar ancak bu bilinç yerleşene dek konuya, yazara veya tavsiyelere dikkat ederek kitaplar tercih edilirler. Küçük yaşlarda ailelerin ve öğretmenlerin yönlendirmeleri baskınken ilk gençlik dönemlerinde arkadaş tavsiyeleri kitap seçiminde önemli bir paya sahiptir.

2.1.22. Çocuklar İçin Seçilen Kitaplarda Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Ebeveynler çocukları için kitap seçerken çocuklarının fizyolojik yeterliliğini, bireysel özelliklerini, ilgilerini dikkate almalıdır. Çocuk kitapları; çocukların konuşma dilini etkili ve edebî kullanmalarına, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine, merak duygularına, kişisel ve sosyal değerleri yorumlamalarına, karar verme gibi becerilerini geliştirmelerine hizmet etmelidir.

Çocukların gerçekleştireceği okuma etkinliklerinde okuma materyallerinin çocuğa göreliği önemli bir unsurdur. Yapılan serbest okuma etkinlikleri nitelikli eserler ve doğru uygulamalar sayesinde çocuğa okuma alışkanlığı kazandırabilir. Güneş (2019), çocukların kitap okumayı sevebilmeleri ve kitaplarla bağ kurmaları için, okudukları üzerinde düşünceleri, eleştirmeleri, dilsel ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri için kitap seçiminin önemli olduğunu belirtmektedir. Çocuklar için hazırlanan her kitap bu amaçlara hitap etmemektedir bu nedenle çocuk kitaplarını seçerken dikkatli olunmalıdır.

“Çocuk edebiyatı ürünleri; sorgulayan, tartışan, bilime, sanata saygı duyan, duygu ve düşünce boyutlarıyla dengeli, okuma kültürü edinmiş duyarlı bireylerin yetiştirilmesi sürecinde etkili birer uyarıcı olmalıdır. Çocuklara, yazınsal metinlerle kurdukları iletişimin ilk evresinde daha çok ilgi ve beğenilerine yanıt veren; resim, dil, kitap sevgisi kazandıran, konuşma ve dinleme isteği uyandıran, eğlendirici, bellekte kalıcı özelliği olan kısa metinlerle seslenilmelidir.” (Sever, 2019, s.34)

Çocuk kitapları çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir dolayısıyla kitapların görsel-dilsel nitelikleriyle, çocukların duygu ve düşünce dünyalarında istenen etkileri uyandırabilmeleri için kitapların taşınması gereken temel özellikler vardır. Öncelikle her çocuk kitabının temel işlevi çocuğa okuma sevgisi kazandırmak olmalıdır. Bunu kazandırırken de dil ve anlatımıyla, işlediği konuyla, karakterler ve olayla çocuğa göre ve çocuğu geliştirici nitelikler barındırıyor olmalıdır. Çocuğa estetik heyecan veren, çevresine karşı duyarlılık kazandıran, düşündürücü, sorgulatan eserler çocuklarla buluşturulmalıdır. Çocuğun kişilik gelişiminde, duygusal gelişim sürecinde kitaplar önemli bir etkiye sahiptir. Nitelikli eserlerdeki karakterlerin, olayların ve sonuçların çocuğun yaşamında etkili olacağı unutulmamalı çocuklar için seçilen kitaplarda bu ve birçok unsur göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocukların sürekli değişen ilgilerini kitaplara çekmek ve okumaya güdülenmelerini sağlamak için kitapların iç ve dış yapı özelliklerine dikkat edilmelidir. Çocuk kitaplarının taşınması gereken unsurlar arasında konu, tema, karakterler, dil ve anlatım, ileti; boyut, kâğıt özelliği, kapak – cilt özelliği, sayfa düzeni, harfler, resimler sıralanabilir.

Aslan, Dilidüzgün ve Sever'den (2013, 2002, 2013) elde edilen bilgiler harmanlandığında anlaşılmaktadır ki; kitapların hem iç hem de dış özellikleri kitap seçiminde önemlidir. Dış yapı özelliklerinden başlanacak olursa öncelikle kitabın boyutunun çocukların el yapılarına uygun olması gerekir, kitap çocuk tarafından taşınabilme özelliğine sahip olmalıdır. Çocukların fiziksel özelliklerine uyum sağlayan boyuttaki kitaplar sayesinde çocuk kitap okuma etkinliğini pek çok yere taşıyabilir ve böylelikle okuma eylemi evle sınırlı kalmaz.

Kâğıdın niteliği kolay yıpranmamasından ve kirlenmemesinden anlaşılabilir, bunun yanında kâğıt rengi ve kâğıdın görsellerle uyumu bakımından değerlendirildiğinde kâğıdın önemi daha da artmaktadır. Kitaplarda kullanılan kâğıt, resimleri doğru yansıtması ve okunurluğu kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır.

Kapak – cilt ögesi çocuğun kitaba yönelmesini sağlayan, çocuğu etkileyen ilk unsurdur. Kapak, çocuğu kitabın dünyasına çekebileceği gibi çocuğun kitaptan vazgeçmesine de neden olabilir. Bu nedenle kapak tasarımı okumaya güdülenme noktasında çok önemli bir role sahiptir. Cilt ise kitabın kalıcı olması ve dağılmadan kullanılabilmesi için önemlidir.

Sayfa düzeni kitapta okumayı kolaylaştırıcı kenar ve satır boşluklarının yarattığı etki nedeniyle okumayı kolaylaştırma veya zorlaştırma etkisine sahiptir. Çocuk kitaplarında sıklıkla kullanılan görsellerin tasarımı da sayfa düzeniyle bütünlük göstermelidir.

Harfler çocuk kitaplarında yaşlara göre uygun boyutlarda, kolay okunabilir olmalıdır. Çocuğun yaşına uygun hazırlanmayan harf boyutu, yazı tipi, çocuğun okumasını zorlaması sebebiyle kitaptan uzaklaşmasına neden olabilir.

Resimler çocuk kitaplarında çocuğa renklerin ve çizgilerin diliyle seslendiği için varlıkları tanıtmaya, çocuk belleğinde yer etme ve somutlaştırmayı kolaylaştırdığından önemli bir yere sahiptir. Sanatçı duyarlılığıyla hazırlanan estetik resimler, çocuğun kitaplara yaklaşmasına ilerleyen yaşlarda kitap okumanın alışkanlığa dönüşmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle okul öncesi dönemde resim, kitabın içeriğinin önemli bir ögesidir. Buna ek olarak çizgi romanlarda, karikatürlerde görsel okuma becerisi geliştirmekte buradaki resimler veya çizimler çocuğun dünyasına girmeyi kolaylaştırabilmektedir. Metni tamamlayıcı nitelikteki görseller hem metne yorum katkısı sunmakta hem de çocuğun gerçekliğini zenginleştirmektedir.

Çocuk edebiyatında yazarın seçtiği konu, çocukların gelişim özellikleri ve gereksinimleri örtüşmelidir. Öğrenilen her yeni bilgiyle insanı daha yakından tanıyan çocuklar için önemlidir. Çocuk kitaplarında işlenen ama çocukların anlamlandıramayacakları konular, yetişkinler için ne denli önemli olursa olsun, çocuğa göre önemsizdir (Sever, 2007).

Konu, tek başına metnin edebî değerini belirlemez önemli olan konunun sanatçı tarafından duyarlılıkla ele alınmasıdır. Yazar; çocuğun ilgisini çekecek, düşlerini harekete geçirecek, düşündürecek konuları ele alarak çocuk dünyasına sunmalıdır.

Tema-izlek; konunun işlenişiyile, geliştirilişiyile ortaya çıkan somut anlamdır (Sever, 2007). Konu ve tema arasındaki bağ, eserin okurdaki etkisini artırır. Buna ek olarak işlenen konuda yer alan kahramanların kişilik özellikleri işlenen konuya göre okuru etkilemektedir. Çocuğun kendine yakın hissettiği iyi oluşturulmuş karakterler çocuğun kitaba yaklaşmasını, karakterlerle bütünleşmesini sağlayabilecek güce sahiptir.

Çocuk kitaplarının dil ve anlatım özellikleri de eserin okunurluğunu ve anlaşılabilirliğini etkileyen önemli bir etkidir. Çocuk kitapları, çocukların anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi için doğal bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu ortamda çocuğun kitapla etkili iletişimini sağlayan temel uyaran dilin niteliğidir (Sever, 2000).

Metinde kullanılan dilin ahengi okuru yakalar ve okumayı sürdürmesi için güdüler ancak bunun gerçekleşmezse yani dilin olanakları okura doğru sunulmazsa pek çok açıdan başarılı bir eser dahi ilgi göremeyebilir. İleti ise sanatçının eseri oluşturmasına neden olan; yazarın, çizerin yapıtı aracılığıyla çocuklarla paylaşmak istediği duygu ve düşüncelerdir.

Çocuklar için kitap seçiminde sıralanan bütün unsurlar birbirine bağlı önemli özelliklerdir. Kitap seçimini kendi yapamayan çocuklar için ebeveynler kitap seçiminde bu unsurları gözetmelidir. Öğrencileri ve velileri için kitap listeleri hazırlayan öğretmenler de çocuklar için alınacak kitapları özenle seçerek tavsiye etmelidir.

2.1.23. Çocuk Kitaplarının İç ve Dış Yapı Unsurlarının Okuma Güdüsüne Etkisi

Çocuk kitapları gerek iç gerekse dış yapılarıyla çocuklara hitap edebilmek için belli özellikler taşınmalıdır. Kitaplar dış yapı unsurlarıyla yani boyutu, kapağı, cilt özellikleri, kâğıt özelliği, harflerin boyutu, barındırdığı resimler veya çizimlerle çocukların okuma güdülenmesine olumlu veya olumsuz etki etme gücüne sahiptir, dış yapı özellikleri kişiyi ilk uyaran olmalarından ötürü öncelikle eserlerin dış yapısının çocuğa göre oluşturulması gerekir.

Dilidüzgün'e (2002) göre çocukluk ve gençlik dönemi; kendi içinde özel gereksinimleri olan, dolayısıyla özenli yaklaşılması gereken bir süreç olduğundan çocukluktan gençliğe dek bireylerin istenilen davranışsal ve duyuşsal özellikleri kazanabilmeleri için bireylerin doğru uyaranlarla buluşturulması gerekir. Kitabın fiziksel özelliklerinden hacim, punto, kâğıt kalitesi, resimler, resim-metin ilişkisi, kitabın başlığı, kapak gibi özellikler okuma güdülenmesinde etkisi olan özelliklerdir.

Küçük yaş gruplarında kitabı tutabilme becerisi bile kitaba yönelik güdülenmeyi etkileyici olacaktır. Çocuğun fiziksel olgunluğuna bağlı olarak elleriyle kavrayabildiği boyuttaki eserler aidiyet hissi oluştururken kavrayamadığı eserler yetersizlik hissini oluşmasına, kitabı tutamadığı için sıkılmasına ve kitaptan uzaklaşmasına neden olabilir, bu da okuma güdüsüne olumsuz etki edecektir.

Kapak resmi, kapakta kullanılan yazı stili de dış yapı unsurlarından güdülenmeyi en çok etkileyen ögeler arasındadır. Kapak görseli çocuğun yaş grubuna yönelik olmalıdır, yaş grubunun altında kalan görseller merak ögesini harekete geçirmezken düzeyi aşan, anlaşılmayan, karmaşık bir görsel kitap okuma güdüsünü söndürebilir. Kitap kapağı içeriği merak ettiren, okurun dikkatini çeken nitelikte olmalıdır.

Çocuk kitaplarında önemsenmesi gereken diğer dış yapı özellikleri ise kâğıdın özelliği ve harflerin boyutudur. Kâğıtlar yazma, çizme davranışlarına, yırtılmaya karşı dayanıklı olmalıdır. Metinlerde kullanılan harflerin boyutları ise yine kitabın seslendiği yaş grubuna göre biçimlendirilmelidir. Küçük yaş gruplarında okunurluğun kolaylaşması için büyük puntolar tercih edilirken yaşın artmasıyla yazının boyutu da küçülmektedir. Bu durumun aksi olması hâlinde küçük yaş grubuna seslenen eserlerde yazının küçülmesi okumayı güçleştirip okuma güdülenmesini olumsuz etkileyecektir. Benzer şekilde ilerleyen yaş gruplarında yazının büyümesi de okumayı çok kolay hâle getirdiği için ‘çocuk kitabı’ algısını yaratıp çocuğun kitabın kendisine göre olmadığını düşünmesine sebep olarak okuma güdüsüne zarar verecektir.

Okuma güdülenmesine etkisi olan diğer öge ise metnin iç yapısıdır. Çocuklarla veya gençlerle paylaşılan eserlerde işlenen konuların seyri basitten zora doğru ilerlemelidir. Eser seslendiği yaş grubunun özellikleri gözetilerek göre oluşturulmalıdır, yaş düzeyinin altında olan kolay anlaşılabilir türde metinler kitaptan vazgeçilmesine neden olacaktır. Öte yandan aşırı zor metinler de metnin anlaşılmamasına neden olacağından okuma güdülenmesini olumsuz etkileyecektir. Okuyucunun güdülenmesini en üst düzeye çıkartabilmek için türe göre eğlendiren, heyecan veren, macera içeren olaylara yer verilebilir böylelikle okurun okuma güdülenmesi artacaktır.

Çocuk kitaplarında anlatım ve biçim, okurun kitaptan sıkılmasını veya sıkılmamasını, kitapla birlikte düşünmesini, değerlendirmesini sağlayabilir. Okurun düşünmesini, değerlendirmesini engelleyen otoriter anlatıma sahip eserler, çocuğa yönelik dikte edici tavrı nedeniyle çocuğun kitaptan sıkılmasına, güdülenmesinin zarar görmesine neden olabilir.

İşlenen konu kadar konunun işlenme tarzı da önemlidir. Çocuklara yönelik eserlerde anlatım, çocuğa görelilik, konu, olaylar, kahramanlar gibi iç yapı unsurları okuyucu kitlenin düzeyine göre nitelikli biçimlendirildiğinde okumaya karşı güdülenmeye olumlu katkı sağlayacaktır. Yazarın tavrı ve tarzı çok güzel bir konu ele almış olsa dahi okura doğru sunulmazsa beklenen etkiyi gösteremeyecek, okuru eserden uzaklaştıracaktır.

2.1.24. Ebeveynlerin Çocukların Okuma Güdülenmesine Etkisi

Çocuğun dünya ile tanıştığı ilk yer ailesidir ve aile ile birlikte çocuk da gelişen çevreye uyum sağlar. Bu uyum sürecinde ailenin bilinçli oluşu çocuğun gelişiminde en büyük destek olacaktır çünkü aile çocuğun yaşamını etkileyen önemli bir sistemdir. Anne ve babaların çocuklarının hayatındaki ilk öğretmenler olduğu varsayılırsa pek çok konuda olduğu gibi okuma alışkanlığı kazanma konusunda da belli görev ve sorumlulukları vardır. Çocuğun eğitiminde ve okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik uygulamalarda ebeveynlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocuğun toplumsallaşmasında, alışkanlıklarında, kişilik özelliklerinde olduğu gibi okuma alışkanlığı ve güdülenmesinde de ebeveynlerin rolü büyüktür.

Evde çocuğa sunulan okuryazarlık etkinliklerinin zenginliği çocuğun okuma güdülenmesini etkileyecektir. Çocuklarla yapılan düzenli okuma etkinlikleri çocuklara okuma sevgisi kazandırma ve okumanın bir alışkanlığa dönüşmesinde etkilidir. Ancak anne ve babaların katılımı olmadan yapılan çalışmalar kısa süreli etki gösterir ve bu davranışların sönmesi daha hızlı olur. Okuryazarlık becerisinin kazanılması ve gelişmesi özellikle ev yaşamında ebeveynler tarafından sunulan olanaklar ve okulda öğretmenlerin çabaları ile yakından ilişkilidir.

“Öğrencinin temel dil becerilerini kazanmak için iç motivasyonunun sağlanmasında ailenin önemli payı vardır. Anne-baba çocukta iç motivasyonu sağlamak için özendirici olmalıdır. Örneğin evde kitap okumak için özel zamanların ayrıldığı bir ortamda yetişen çocuk, kitabın önemini farkındadır, okuma davranışına özendiğinden dolayı içinden gelerek okur ve kitap okuma alışkanlığını böyle bir ortamda bulunma şansı olmayan akranlarından daha kolay ve çabuk kazanır.” Uçgun (2013, s.355)

Türkiye Yayıncılar Birliği ve Okuyay Platformu iş birliğiyle hazırlanan, Türkiye Okuma Kültürü Araştırması 2019 Raporuna göre; evde, ailede, çocukken ve çocukla kitap okuma sonuçları incelendiğinde en dikkat çekici bulgu, kişilerin ailesinin kitap aldığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Türkiye genelinin %35'i ailesinin kendisine çocukken kitap aldığını belirtmiştir ve bu oran okuyanlarda %52'ye çıkmaktadır. Verilerden anlaşıldığı üzere ailesi kitap temin etmiş kişilerin kitap okuma olasılığı ciddi oranda artmaktadır.

Okuma Kültürü-Aile İlişkisi incelendiğinde “Kitap okumak konusunda ailem beni çok destekledi/destekler.” maddesine katılımcıların; %21'i kesinlikle katılmıyorum, %18'i katılmıyorum, %19'u ne katılıyorum ne katılmıyorum, %28'i katılıyorum, %14'ü kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir (Türkiye Okuma Kültürü Araştırması, 2019, s.65). Birçok konuda olduğu gibi okuma becerisinde de ailesi tarafından desteklenen çocukların okumaya güdüsünün artması mümkündür, ebeveynlerin destekleyici olması süreci olumlu etkileyecektir.

Okuma Kültürü – Aile İlişkisi alt başlığında “Kitap okumak konusunda ailem beni çok destekledi/destekler.” maddesi yaş aralıklarına göre değerlendirildiğinde genç ailelerin okumaya daha çok destek verdiği sonucuna ulaşılmaktadır, o hâlde genç ebeveynlerin okuma konusunda daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sonuçlar incelendiğinde ebeveynlerin okuma kültürünün ne denli önemli olduğu bir kez daha görülmüştür. Aileden destek almış kişilerin okuma seviyesinin arttığı, aileden gelen desteğin okumayı desteklediği görülmektedir.

Ebeveynlerin kitap okuma konusunda öncelikle örnek olacak davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Çocuğun okumaya güdülenmesi için gerekli ortamın oluşturulması, kaynakların çocuğa ulaştırılması ebeveynlerin kontrolündedir ve ebeveynlerin okumayı destekleyen davranışlar sergilemesi önemlidir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların okumaya karşı güdülenmesi için ebeveynler gerekli desteği sağlamalıdır. Çocuklar erken çocukluk döneminde ilk sosyal çevresini yani ebeveynlerini veya kardeşlerini örnek alacağından okuma konusunda özenli olunmalıdır.

Ebeveynlerin çocukları okumaya güdülemek için çocuklara okuma materyalleri sunmalıdır. Çocukları okumaya özendirmeli ve onlara belirli aralıklarla çeşitli hikâyeler, masallar, romanlar okumalıdır. Okunanlar ev ortamında tartışılmalı, değerlendirilmelidir. Bu görüşü destekler nitelikte Güneş (2019) de çocukların okumayı sevmesi ve okumadan keyif alması için okuma etkinliklerinin eğlenceli hâle getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çocuğun büyükleri okurken görmesi okumanın önemi ve değeri hakkında fikir edinmesini sağlayacaktır. Bunlara ek olarak kitapları incelemek, kitaplar hakkında konuşmak, kitapları sorgulamak, değerlendirmek, okuma sürecini değerlendirmek de çocukların okuma güdülenmelerini artıracaktır.

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları için okula başlamalarını beklemek ve bu süreci öğretmenlere bırakmak doğru bir yaklaşım değildir. Kitap okuma alışkanlığının öncelikle çocuk için iyi bir model olması amacıyla ebeveynlerde ve çocuğun bakımından sorumlu bireylerde oluşmuş olması, çocuklara ise çok erken yaşlardan itibaren kitap okuma alışkanlığının ve kitap sevgisinin kazandırılması için gerekli davranışların sergilenmesi önemlidir. Öztürk ve Aksoy'a (2016) göre okuma alışkanlığını güçlendirici etkenlerin içerisinde bireyin kendi iç dinamiklerinin yanı sıra aile ve okulun büyük rolü vardır. Yapılan araştırmalar da ailenin okuryazarlık durumunun ve okuma yazma alışkanlıklarının çocuklar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin evde oluşturduğu okuma kültürünün çocukları etkilediği çeşitli kuramlarla da desteklenmiştir. Holdaway (1979) çocukların okuma öğreniminin ebeveynlerini okurken gördüklerinde ve ebeveynlerinin onlara öyküler okumasıyla birlikte başladığını belirtir. Okuryazarlık Gelişim Kuramına göre, çocukların modeli ebeveynleridir ve çocuklar onlara öykünürler. Kurama göre, çocuğun okuma girişimleri desteklenirse okuma becerisi aşama aşama gelişir ve çocuk asıl okuma eylemini gerçekleştirmeye başlar. Holdaway de okumaya yönelik ilk girişimlerin ebeveynler tarafından desteklenmesi gerektiğini öne sürmüştür. (Akt. Çetinkaya, 2017).

Okuryazarlık Gelişim Kuramında da vurgulandığı üzere evde okuryazarlık ortamının pekiştirilmesi, ebeveynlerin örnek alınması gibi etkileşimler çocukların okuma için güdülenmesinde önemli bir payı vardır. Evde çocuğa sunulan okuma ortamı ve ebeveynlerin okumaya verdikleri önem, ayırdıkları zaman, okumayı besleyici ev ortamı çocukların okuma güdülenmelerini destekleyecek ve geliştirecektir.

Okuma becerisinin bir alışkanlığa dönüşmesi için birçok araştırmacı önerilerde bulunmuştur. Melekoğlu ve Melekoğlu'na göre (2012) okuma etkinliklerinin ailelerin günlük yaşamında yeri olmalı ve mümkünse ailece okuma saatleri düzenlenmelidir. Evde yapılan serbest okuma etkinlikleri okul ortamında gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili ve kalıcı olacaktır. Belirli aralıklarla kütüphane ya da kitabevi gezileri hem çocuklar hem de ebeveynler için eğlenceli etkinlikler olarak gerçekleştirilebilir. Çocuğun yaşına uygun kitaplar evde ulaşılabilir olmalıdır. Ebeveynler ve öğretmenler bir kitabı önermeden veya çocuğa sunmadan önce mutlaka içeriğini kontrol etmelidir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında pek çok değişken etkili olmaktadır. Cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ailenin kültürel birikimi bunlardandır. İyi bir sosyo-ekonomik çevreden gelen çocuklara ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından okuma alışkanlığı kazandırılırken; sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrenin çocuklarında okuma alışkanlığı her zaman kazanılmamaktadır. Turan (2013) da bu durumu destekler nitelikte şunları belirtmiştir; okuma ve yazma bakımından zengin bir çevrede büyüyen çocuklar, okumanın temel kavramları bakımından gelişmiş bir anlayışa sahip şekilde okula başlarlar; hatta bu çocuklardan bazıları okula başlamadan okumayı öğrenmiş olurlar. Eğer çocukların yaşamında farklılık yaratmak isteniyorsa okul öncesi dönemden başlayarak gerekli desteğin sağlanması gerekmektedir. Buradan da anlaşıldığı üzere çocuklara gerekli destekler ebeveynler ve öğretmenler tarafından verilmeli, okuma davranışını geliştirecek ve alışkanlığa dönüştürecek adımlar atılmalıdır.

2.1.25. Ebeveynlerin Okuma Kültürünün ve Eğitim Düzeyinin Okuma Güdüsüne Etkisi

Çocuklar yaşama dair pek çok kavramı, davranışı, tutumu ailelerinden öğrendiğinden ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarının ve okuma kültürlerinin çocukların okumaya karşı güdülenmelerinde önemli etkisi vardır. Okuma Becerileri Dersi Programında (2012) okuma kültürü, bireylerin kendine ait okuma hedefleri koyması; sevdiği yazar, şair, konu ve türlerden hareketle kendi okuma eğilimini belirlemesi; kendisine ait bir kitaplık oluşturması, okuma alışkanlığını geliştirmek amacıyla kütüphanelerden yararlanması ve ilgisini çeken konulardaki süreli yayınları takip etmesi olarak ifade edilmiştir.

Gelişen Okuryazarlık Kuramı, okuryazarlık gelişiminin doğumla başladığı ve kesintisiz olarak sürdüğünü ortaya koymaktadır. Kuram; çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin doğumla birlikte geliştiğini savunduğundan, ev ortamının bu beceriler üzerinde çok önemli işlevi olduğunu da vurgular. Gelişen Okuryazarlık Kuramı; ebeveynlerin eğitimi, mesleği ve sosyoekonomik düzeyi gibi aile ile ilgili etmenlerin yanında, okuryazarlık ortamının niteliğinin çocukların ilk okuryazarlık becerisiyle çok daha yakından ilişkili olduğuna yönelik bulguların altını çizmektedir (Morrow, 2005; Akt. Çetinkaya, 2017).

Ebeveynlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak okumaya verdikleri önem, okumanın yaşamlarındaki yeri farklılıklar gösterebilir. Eğitim düzeyinin artmasıyla okumaya verilen değerin de artacağı elbette kesin bir yargı değildir, düşük eğitim düzeyine sahip bireylerin de okumaya karşı güdülenmiş ve okumayı yaşamlarında önemli bir yere konumlandırmış olabilecekleri bir gerçektir. Bununla birlikte eğitim düzeyindeki yükseliş okumanın yaşam içinde daha çok yer etmesini sağlayacağından, ileri eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin okumaya ayırdıkları zaman çocukların da buna maruz kalmasına neden olacak ve dolaylı yoldan güdüleyici olacaktır.

Çocukların evde dâhil oldukları okuryazarlık ortamı onların da okumaya, okuma etkinliklerine katılmaya güdülenmelerini destekler. Ebeveynlerinin çalışmaları veya diğer aile üyelerinin okumaları çok küçük yaşlarda taklitle, okullu olmanın ardından bilinçli bir biçimde sürdürülebilir. Erken yaşlarda zengin okuryazarlık ortamı ile buluşan çocukların okumaya duyduğu ilgi ve merakın yüksek olduğu birçok araştırmayla desteklenmiştir. Küçük yaşlarda nitelikli eserlere maruz kalan çocukların hem okuryazarlık becerileri gelişmekte hem de okumanın alışkanlığa dönüşmesi kolaylaşmaktadır. Kitap ve çocuk arasındaki köprüyü kurmak öncelikle ebeveynlerin sorumluluğundadır.

Ebeveynlerin okumaya yönelik destekleyici, yönlendirici ve güdüleyici davranışları çocuğun okumaya yaklaşmasını sağlayacaktır. Ev ortamındaki kitap okuma sıklığı, kütüphaneye/kitaplığa sahip olma durumu, süreli yayınların takip edilmesi, ebeveynlerle gerçekleştirilen okuma etkinlikleri çocuktaki okuma ilgisini desteklemektedir.

Ebeveynlerin gündelik okumaları -gazete, dergi gibi- evde sürekli bir okuma ortamının oluşmasına dolayısıyla evdeki okuma kültürünün desteklenmesine ve çocukların güdülenmesine neden olacaktır. Okunanların aile ortamında konuşulması, değerlendirilmesi okuma kültürünü olumlu etkileyecektir.

Pek çok yayının birlikte bulunduğu ve okurlara sunulduğu kütüphaneler okuma kültürünün önemli bir ögesidir. Ebeveynlerin çocukları ile kütüphane gezileri gerçekleştirmeleri farklı türden eserlerin, bilinmeyen yazarların veya kitapların keşfedilmesini sağlayacaktır. Tüm bunlar değerlendirildiğinde okuma kültürünü destekleyen etkinliklerin düzenli ve sürekli gerçekleştirilmesinin çocuğun okuma güdülenmesinde olumlu etkisi olacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Okuma güdülenmesi, okumaya yönelik güdülenme araçları ve okumayı etkileyen unsurlar üzerine pek çok araştırma yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Okuma güdülenmesi üzerine yapılan çalışmaların bir kısmı bu bölümde kronolojik olarak sıralanmıştır ve çalışmaların bulguları şöyledir:

Sancı, (2002) çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma güdülenmelerine etkisini incelemiştir. Sonuçlar incelendiğinde alt gruptaki öğrencilerin okumayla ilgili yönelimlerinin iç denetime bağlı olanları, üst ve orta gruptaki öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Alt grubun dış denetime bağlı olan okumayla ilgili yönelimleri ise orta ve üst gruptaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları; sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan alt sınıfı oluşturan öğrencilerin dış denetime bağlı olanlarla pekiştirilmesi gerektiği, bunun için de alt gruba dâhil öğrencilerin içinde buldukları çevrenin düzeltilmesi, okullarda öğrencileri okumaya yöneltecek tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir.

Sallabaş'ın (2008) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı, öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkili olup olmadığını belirlemeye çalıştığı araştırma sonunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Yıldız ve Akyol (2011) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamının, okuma güdülenmesi düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada içsel ve dışsal okuma güdülenmesinin, okunanı anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumu test edilmiştir. Araştırmada alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye ait beşinci sınıf öğrencileri yer almıştır.

Araştırmanın verileri incelendiğinde içsel güdülenmenin okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği; rekabet faktörü hariç dışsal güdülenmenin ise olumsuz yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okulda daha çok dışsal güdülenme nedeniyle okuduğu, kişisel tercihlerine dayalı okumalarında ise içsel güdülenmenin etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı görülmüştür.

Durualp ve Çiçekoğlu'nun (2013) yürüttüğü Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi isimli araştırmada, sekizinci sınıfa devam eden çocukların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının, internet kullanımı ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçta internet kullanımı denetlenen, interneti ödev ve bilgi edinme amaçlı kullanan, kitaplığı olan, roman-hikâye okuyan, 21-30 adet kitabı olan, her gün ve yılda 16'dan fazla kitap okuyan, ailesi sık sık kitap satın alan çocukların kitap okumaya ilişkin tutumları önemli düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yıldız'ın (2013) İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelediği araştırmasında öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal güdülenmelerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinden etkilenme durumu araştırılmıştır. Sonuçlarda, dışsal güdülenmenin kız öğrencilerin okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğu; sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal güdülenmenin azaldığı görülmüştür.

Yıldız (2013) yürüttüğü başka bir çalışma olan Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü isimli çalışmada; okuma güdülenmesinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları okuma güdülenmesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir.

Durmuş (2014) okuma güdülenmesi konusunda önemli isimlerden olan Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Motivations for Reading Questionnaire'yi (MRQ)/Okuma Motivasyonu Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ile açıklayıcı faktör analizini yapmayı amaçlanmıştır. Ölçekte bulunan elli dört maddeden yirmi dokuzu kullanılmıştır. Ölçeğin "Cronbach Alpha" değeri, 0.904 olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçekteki faktörler; birinci faktör önem ve özen, ikincisi rekabet, üçüncüsü sosyal çevre, dördüncüsü kitap türü ve niteliği şeklinde adlandırılmıştır.

Cırık ve Çolak'ın (2015) birlikte yürüttüğü çalışma Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi, İçsel-Dışsal Motivasyon Ölçeğinin uyarlanması ve uyarlanan ölçek aracılığıyla içsel ve dışsal güdülenmenin cinsiyet, öğrenim düzeyi ve akademik başarı ile ilişkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, dışsal güdülenme puanlarının öğrenim düzeyine göre; içsel güdülenme puanlarının ise cinsiyet, öğrenim ve akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri birlikte ele alındığında içsel güdülenme puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi isimli çalışmada İleri (2011) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okuma güdülenmesinde öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, akademik başarıları, okudukları kitap sayıları, anne-babalarının evde kitap okumaları, internet kullanmaları açısından anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karahan, (2016) çalışmasında 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik güdülenmelerinin akademik güdülenmeleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma öğrencilerinin okumaya yönelik güdülenme düzeylerini ve bu düzeyin akademik güdülenmeleriyle ilişkisini tespit etmek ve bu ilişkinin değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlara göre; öğrencilerin okumaya yönelik güdülenmelerinin ve akademik güdülenmelerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Bayat ve Çetinkaya'nın (2018) birlikte yürüttüğü Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri isimli çalışmadır. Amacı ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik düşüncelerini, algılarını ve okumayı gerçekleştirme biçimlerini belirlemek olan çalışmada katılımcıların okumaya yönelik olumlu tutum bildiren ifadelere yüksek, olumsuz ifadelere ise düşük katılım bildirdikleri görülmüştür. Katılımcılar okuma nedeni bakımından çoğunlukla okumanın huzur verici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların daha çok öğretmenleriyle okudukları ve okuma deneyimleri sonucunda edindiklerini genellikle arkadaşlarıyla paylaştıkları görülmüştür.

Gelen, (2018) Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Süreli Yayın Takip Etme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma isimli çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile süreli yayın takip etme alışkanlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin okuma tutumları sınıf düzeyine, anne baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Pek çok araştırma sonucunda görüldüğü gibi kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gazete ve dergi okuyan öğrencilerin okuma tutum puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler gazeteyi ve dergiyi en çok bilgi edinmek amacıyla okudukları sonucuna ulaşılmıştır.

Er, (2018) çalışmasında ailenin ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmada deney grubundaki öğrenci velilerine Okuma ve Aile Programı uygulanmış, kontrol grubundaki öğrenci velilerine herhangi bir okuma eğitimi programı uygulanmamıştır. Deneysel uygulamanın başında ve sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları test edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, nicel boyutta elde edilen veriler deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular öğrencilerin okuma becerisi ve okuma alışkanlığının olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Güzel, (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki durumunu çeşitli değişkenleri de dikkate alarak belirlemeyi amaçlamıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin okuma güdülerinde, okuma tutum ve alışkanlıklarında cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitimi alma durumu, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, günlük kitap okuma ve süresi, teknolojik araç kullanma süresi, evde kitaplık olması durumu ve günlük sokakta oynama süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Anne eğitim düzeyi değişkeninde ise Okuma Motivasyonu Ölçeğinde anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin okuma güdeleri üzerine yapılan bu çalışmalar, okuma güdülenmesinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Okuma eyleminin gerçekleşmesi için öğrencileri nelerin güdülediğini, okumanın nasıl alışkanlığa dönüştüğünü veya neden alışkanlığa dönüşmediğini belirlemek bu becerinin gelişmesi ve bir kültüre dönüşmesi için önemlidir. Yapılan çalışmalar da pek çok değişkenin (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyal çevre, aile vb.) bu beceriyi olumlu-olumsuz etkilediğini veya etkilemediğini açıklamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi tanıtılmaktadır. Bu çerçevede ele alınan başlıklar; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama yöntemi ve süreci, verilerin analizi biçiminde sıralanmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerine ilişkin görünümlerinin belirlenmesi amaçlandığı ve araştırma var olan bir durumu ortaya çıkaracağı için ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Karşılaştırmalı analizlerde İlişkisiz Örneklemeler *t*-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020 – 2021 eğitim-öğretim döneminde Denizli ilinde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 335 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen, Durmuş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Uluslararası Covid-19 salgınında eğitim-öğretime verilen ara nedeniyle sormaca çevrimiçi uygulanmıştır. Araştırmayı biçimlendiren ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerine ilişkin görünümleri belirlemeye yönelik sormaca 34 maddeden oluşmaktadır ve sormacanın yanıtları 5’li Likert tipinde oluşturulmuştur.

Okuma Motivasyonu Ölçeğine ek olarak öğrencilerin demografik özelliklerine ait bilgileri tespit etmek için kişisel bilgi formuna yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formuna “cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma, evde kütüphane/kitaplık bulundurma, süreli yayın takip etme, e-kitap okuma durumları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi” bağımsız değişkenlerinin tespit edilmesine yönelik sorular eklenmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırmanın verileri, Denizli ilinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf kademesinde okuyan 335 öğrenciden toplanmıştır. Katılımcılara sormacanın içeriği ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Soruların doğru bir yanıtının olmadığı ve öğrencilerin her soruyu kendilerine göre yanıtlamaları gerektiği belirtilmiştir. Katılımcıların sormacadaki maddeleri yanıtlaması yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Yanıtlar dijital ortamda toplanmış ve araştırma sorularına uygun olarak çözümlenmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın katılımcıları, Denizli ilinde okuyan 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Öğrenciler sormaca hakkında bilgilendirilmiş ve öğrencilerin sormacaya içtenlikle yanıt vermeleri beklenmiştir. Sormacadan elde edilen verilerin elde edilmesinde SPSS programından yararlanılmıştır.

Aşağıdaki tablolarda çalışma grubunun genel dağılımı, sınıf düzeyleri, cinsiyet dağılımları, okul öncesi eğitim alma durumları, kütüphane varlığı, anne-baba eğitim düzeyleri, süreli yayın takip etme durumları, çevrim içi kitap okuma tercihleri ve bunlara yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 3. 1. *Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı*

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi Toplam
	Kız	Erkek	
5	45	50	95
6	51	52	103
7	44	46	90
8	22	25	47
Toplam	162	173	335

Katılımcıların cinsiyet dağılımına yönelik elde edilen bulgular Tablo 3.1.'de verilmiştir. Sormacaya katılan öğrencilerin toplam sayısı 335'tir. Öğrencilerin 162'si kız, 173'ü erkektir. Katılımcıların dağılımı yüzdeler olarak ifade edildiğinde; katılımcıların %48,4'ünün kız; %51,6'sının erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3. 2. *Katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Alma Görünümleri*

Okul Öncesi Eğitim	Toplam
Evet	329
Hayır	6
Toplam	335

Katılımcıların okul öncesi eğitim alma görünümlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3.2.'de verilmiştir. Sormacaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma düzeyleri belirlendiğinde öğrencilerin 329'u okul öncesi eğitim alırken altı öğrenci okul öncesi eğitim almamıştır. Okul öncesi eğitim alma sayıları yüzdelik olarak hesaplandığında %98,2'si okul öncesi eğitim aldığı %1,8'inin ise almadığı görülmüştür.

Tablo 3. 3. *Katılımcıların Kütüphane Varlığı Görünümleri*

Kütüphane Varlığı	Toplam
Evet	321
Hayır	14
Toplam	335

Katılımcıların evlerindeki kütüphane/kitaplık varlığı görünümlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3.3.'te verilmiştir. Sormacaya katılan öğrencilerin, evlerinde kütüphane bulundurma durumlarına ilişkin madde incelendiğinde öğrencilerin 321'inin evlerinde kütüphane/kitaplık bulunduğu 14'ünün kütüphane bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kütüphane bulundurma sayıları yüzdelik olarak hesaplandığında öğrencilerin %95,8'inin kütüphane/kitaplık sahibi olduğu %4,2'sinin sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. 4. *Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyi Görünümleri*

Anne Eğitim Düzeyi	Toplam
İlkokul	1
Ortaokul	10
Lise	31
Üniversite	192
Lisansüstü	101
Toplam	335

Katılımcıların anne eğitim düzeyi görünümüne yönelik elde edilen bulgular Tablo 3.4.'te verilmiştir. Sormacaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine ilişkin madde incelendiğinde öğrencilerin annelerinin biri ilkokul, 10'u ortaokul, 31'i lise, 192'si üniversite, 101'i lisansüstü eğitim almıştır. Anne eğitim düzeyleri yüzdeler olarak hesaplandığında annelerin %0,3'ünün ilkokul, %3'ünün ortaokul, %9,3'ünün lise, %57,3'ünün üniversite, %30,1'inin lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3. 5. *Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyi Görünümleri*

Baba Eğitim Düzeyi	Toplam
İlkokul	1
Ortaokul	6
Lise	27
Üniversite	187
Lisansüstü	114
Toplam	335

Katılımcıların baba eğitim düzeyi görünümüne yönelik elde edilen bulgular Tablo 3.5.'te verilmiştir. Sormacaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine ilişkin madde incelendiğinde, öğrencilerin babalarının; biri ilkokul, altısı ortaokul, 27'si lise, 187'si üniversite, 114'ü lisansüstü eğitim aldığı görülmüştür. Baba eğitim düzeyleri yüzdeler olarak hesaplandığında babaların %0,3'ünün ilkokul, %1,8'inin ortaokul, %8,1'inin lise, %55,8'inin üniversite, %34'ünün lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3. 6. *Katılımcıların Süreli Yayın Takip Etme Görünümleri*

Süreli Yayın Takip Etme	Toplam
Evet	99
Hayır	236
Toplam	335

Katılımcıların süreli yayın takip etme görünümlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3.6.'da verilmiştir. Sormacaya katılan öğrencilerin süreli yayın takip etme durumları incelendiğinde öğrencilerin 99'unun süreli yayın takip ettiği, 236'sının süreli yayın takip etmediği saptanmıştır. Süreli yayın takip etme durumları yüzdeler olarak hesaplandığında ise öğrencilerin %29,6'sının süreli yayın takip ettiği %70,4'ünün süreli yayın takip etmediği belirlenmiştir.

Tablo 3. 7. *Katılımcıların Çevrim İçi Kitap Okuma Görünümleri*

Çevrim İçi (E-Kitap) Okuma Tercihleri	Toplam
Evet	72
Hayır	263
Toplam	335

Katılımcıların çevrim içi kitap okuma görünümlerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3.7.'de verilmiştir. Sormacaya katılan öğrencilerin çevrim içi (e-kitap) okuma tercihlerine ilişkin madde incelendiğinde öğrencilerin 72'sinin çevrimiçi kitap okumayı tercih ettiği, 263'ünün çevrimiçi kitap okumayı tercih etmediği saptanmıştır. Çevrim içi (e-kitap) okuma durumları yüzdeler olarak hesaplandığında %21,5'inin çevrimiçi kitap okumayı tercih ettiği %78,5'inin çevrimiçi kitap okumayı tercih etmediği belirlenmiştir.

3.6. Güvenilirlik Sonuçlarına İlişkin Bulgular

İstatistiksel analizlerden önce ölçekteki maddelerin araştırmanın doğruluğunu gösterecek biçimde birbirleriyle ilişkili, tutarlı, anlaşılır ve yeterli sayıda olduğunun değerlendirilmesi önemlidir. Kalaycı (2009) güvenilirliği, değişkenleri ölçmek için kullanılan maddelerin kendi içinde tutarlılığını ve anketin sorunu ne derece yansıttığı ile ilişkilendirmiştir. Özdamar; (2011, s.604) "Cronbach's Alpha; sürekli, aralıklı veya ardışık seçenekli cevaplar içeren 'k' kadar sorudan oluşan bir ölçeğin, bir değişkeni ölçmedeki gücünü, yeterliğini ve güvenilirliğini veren genel bir güvenilirlik katsayısıdır."

"Cronbach's Alpha katsayısı; $0,00 \leq \alpha < 0,40$ aralığında ise ölçek güvenilir değildir, $0,40 \leq \alpha < 0,50$ aralığında ise ölçek çok düşük, $0,50 \leq \alpha < 0,60$ aralığında ise ölçek düşük derecede, $0,60 \leq \alpha < 0,70$ aralığında ise ölçek yeterli derecede, $0,70 \leq \alpha < 0,90$ aralığında ise ölçek yüksek derecede, $\alpha \geq 0,90$ ise ölçek çok yüksek derecede güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilmektedir" (Özdamar, 2011, s.605). Bu bilgiler doğrultusunda okuma güdülenmesinde yer alan beş alt boyut da güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur ve analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3.8. *Okuma Güdülenmesi Güvenilirlik Analizi Sonuçları*

Alt Boyut	Güvenilirlik Katsayısı (Cronbach Alpha)
Önem ve Öz Yeterlik	0,64
Merak ve ilgi	0,70
Rekabet ve Uyum	0,77
Tanınma ve Sosyallik	0,80
Zoru tercih etme ve işten kaçınma	0,63

Sonuçlar incelendiğinde önem ve öz yeterlik alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0,64, zoru tercih etme işten kaçınma alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı 0,63 olarak hesaplanmış olup alt boyutların yeterli derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Merak ve ilgi, rekabet ve uyum ve son olarak tanınma ve sosyallik alt boyutu ise yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğinin tamamına ait güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmış olup ölçeğinin tamamının yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.7. Normallik Sınamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında ileri sürülen hipotezleri test edilmesi için öncelikle normallik sınaması yapılmıştır. “Araştırmalarda, parametrik testler elde edilecek sonuçların genellenebilirliği açısından arzu edilen bir durum olduğu ifade edilmektedir” (Can, 2014, s.81). Bahsedilen parametrik hipotez testlerinin uygulanabilmesi için temel koşul ise normallik varsayımdır çünkü parametrik hipotez testlerinde anakütlenin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir.

Bu bağlamda okuma güdülenmesi ölçeğinde yer alan beş alt boyutunda normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 ile -2 arasında yer alması verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Okuma güdülenmesi ölçeğinde yer alan tüm alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.9.’da gösterilmektedir. Tablo sonuçları incelendiğinde alt boyutların tamamının -2 ile +2 arasında değer aldığı görülmüş olup normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.9. *Alt Boyutlara İlişkin Çarpıklık-Basıklık Değerleri*

Alt Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Önem ve Öz Yeterlik	-0,76	0,87
Merak ve İlgi	-0,61	1,27
Rekabet ve Uyum	-,059	0,40
Tanınma ve Sosyallik	-0,60	0,34
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	-0,20	-0,40

Bu sebeple anakütle ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılacak olan testlerde parametrik yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ortalaması karşılaştırılacak olan alt boyutlarda ele alınacak olan değişkenin eğer iki sınıf varsa (örneğin cinsiyet için kız, erkek) bağımsız örneklem için *t* testi, ikiden fazla sınıf varsa Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu “Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerinde önem ve öz yeterlik görünüşleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soru altında sormacada iki madde yer almaktadır; bu maddelerin biri önem diğeri öz yeterlik alt boyutunu incelemektedir. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Önem, genel olarak bir konunun birey için değeri olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik ise bireyin herhangi bir konuda başarılı veya başarısız olacağına dair kişisel yargısıdır. Bandura (2006) tarafından da öz yeterlik, insanın bir işi başarma kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmıştır. (Akt. Uçgun 2013). Bu araştırma sorusu ortaokul öğrencilerinin okumaya önem verme düzeylerine ve okumaya yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik sonuçları elde etmek için hazırlanmıştır.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Okuma Güdülenmelerinde Önem ve Öz Yeterlik Görünüşleri

Madde No	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{x}	Ss
1	İyi bir okuyucuyumdur.	f 11	19	102	128	75	3,71	0,98
		% 3,3	5,7	30,4	38,2	22,4		
2	İyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.	f 5	14	51	129	136	4,12	0,92
		% 1,5	4,2	15,2	38,5	40,6		

Tablodaki veriler incelendiğinde; sormacadaki birinci önerme olan, “İyi bir okuyucuyumdur.” maddesine katılımcıların; %22,4 kesinlikle katılıyorum, %38,2 katılıyorum, %30,4 kararsızım, %5,7 katılmıyorum, %3,3 kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği görülmektedir.

Sormacadaki ikinci önerme olan, “İyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.” maddesine katılımcıların; %40,6 kesinlikle katılıyorum, %38,5 katılıyorum, %15,2 kararsızım, %4,2 katılmıyorum, %1,5 kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Katılımcıların okuma güdülenmelerinde önem ve öz yeterlik alt boyutlarını belirten Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin %74,2 oranında iyi bir okuyucu olduklarını düşündükleri, %82,4 oranında iyi bir okuyucu olmayı çok önemli buldukları, görülmüştür.

Tablo 4.1.1. *Önem ve Öz Yeterlik Alt Boyutu*

	Ortalama	Standart Sapma
Öz Yeterlik	3,71	0,98
Önem	4,12	0,92
Önem ve Öz Yeterlik	3,92	0,82

Katılımcıların önem ve öz yeterlik alt boyutu ortalama ve standart sapmasına yönelik verileri içeren Tablo 4.1.1. yukarıda verilmiştir. Öz yeterlik ve önem alt boyutlarının ortalama ve standart sapması hesaplandığında öğrencilerin “Önem ve Öz Yeterlik” düzeyinin *yüksek* olduğu saptanmıştır.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğrencilerin okuma güdülenmelerinde merak ve ilgi görünümleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Sormacada bu soru altında dokuz madde yer almaktadır; bu maddelerin dördü merak, beşi ilgi alt boyutunu incelemektedir.

Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Okuma Güdülenmelerinde Merak ve İlgi Görünümleri

Madde No	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{x}	Ss
3	Yeni şeyler hakkında okumayı severim.	<i>f</i>	6	17	64	114	134	4,05	0,97
		%	1,8	5,1	19,1	34	40		
4	İlgimi çeken konularda bilgi edinmek için okurum.	<i>f</i>	5	15	36	133	146	4,19	0,90
		%	1,5	4,5	10,7	39,7	43,6		
5	Öğretmenim ilgi çekici bir şeyden bahsettiğinde onunla ilgili daha çok şey okurum.	<i>f</i>	13	36	88	135	63	3,59	1,03
		%	3,9	10,7	26,3	40,3	18,8		
6	Konusu ilginç olan bir kitap/ metin okuyorsam zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	<i>f</i>	5	6	25	82	217	4,49	0,82
		%	1,5	1,8	7,5	24,5	64,8		
12	Fantastik ve hayal ürünü hikâyeler okurum.	<i>f</i>	7	22	52	125	129	4,03	0,99
		%	2,1	6,6	15,5	37,3	38,5		
13	Çok fazla macera hikâyesi okurum.	<i>f</i>	10	35	70	103	117	3,84	1,10
		%	3	10,4	20,9	30,7	34,9		
14	Esrarengiz hikâye ve romanları severim.	<i>f</i>	9	29	43	108	146	4,05	1,07
		%	2,7	8,7	12,8	32,2	43,6		
15	Uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlanırım.	<i>f</i>	33	53	86	99	64	3,32	1,22
		%	9,9	15,8	25,7	29,6	19,1		
16	Kendimi nitelikli kitaplardaki insanlarla dost olmuş gibi hissederim.	<i>f</i>	14	33	88	96	104	3,72	1,12
		%	4,2	9,9	26,3	28,7	31		

İlgi; insanların davranışlarını, alışkanlıklarını belirleyen önemli unsurlardan biridir. Birçok alanda olduğu gibi okumada da ilgi okuma eylemini biçimlendirici etkiye sahiptir. İlgi öznel bir kavramdır ve birey ilgi duyduğu konularda okunma gerçekleştirir. Okuma alışkanlığı ve ilgi arasında sıkı bir ilişki vardır (Okuma Becerileri Dersi Programı, 2012). Merak da insanda eylemleri biçimlendiren duygular arasındadır ve okuma eylemini de etkileyici gücü vardır. Bu nedenle ikinci araştırma sorusu katılımcıların, okuma güdülenmelerinde merak ve ilgi düzeylerini belirlemeye yönelik sonuçları elde etmek için hazırlanmıştır.

Sormacadaki üçüncü önerme olan, “Yeni şeyler hakkında okumayı severim.” maddesine katılımcıların; %40’ı kesinlikle katılıyorum, %34’ü katılıyorum, %19,1’i kararsızım, %5,1’i katılmıyorum, %1,8’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki dördüncü önerme olan, “İlgimi çeken konularda bilgi edinmek için okurum.” maddesine katılımcıların; %43,6’sı kesinlikle katılıyorum, %39,7’si katılıyorum, %10,7’si kararsızım, %4,5’i katılmıyorum, %1,5’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki beşinci önerme olan, “Öğretmenim ilgi çekici bir şeyden bahsettiğinde onunla ilgili daha çok şey okurum.” maddesine katılımcıların; %18,8’i kesinlikle katılıyorum, %40,3’ü katılıyorum, %26,3’ü kararsızım, %10,7’si katılmıyorum, %3,9’u kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki altıncı önerme olan, “Konusu ilginç olan bir kitap/ metin okuyorsam zamanın nasıl geçtiğini anlamam.” maddesine katılımcıların; %64,8’i kesinlikle katılıyorum, %24,5’i katılıyorum, %7,5’i kararsızım, %1,8’i katılmıyorum, %1,5’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki on ikinci önerme olan, “Fantastik ve hayal ürünü hikâyeler okurum.” maddesine katılımcıların; %38,5’i kesinlikle katılıyorum, %37,3’ü katılıyorum, %15,5’i kararsızım, %6,6’sı katılmıyorum, %2,1’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki on üçüncü önerme olan, “Çok fazla macera hikâyesi okurum.” maddesine katılımcıların; %34,9’u kesinlikle katılıyorum, %30,7’si katılıyorum, %20,9’u kararsızım, %10,4’ü katılmıyorum, %3’ü kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki on dördüncü önerme olan, “Esrarengiz hikâye ve romanları severim.” maddesine katılımcıların; %43,6’sı kesinlikle katılıyorum, %32,2’si katılıyorum, %12,8’i kararsızım, %8,7’si katılmıyorum, %2,7’si kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki on beşinci önerme olan, “Uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlanırım.” maddesine katılımcıların; %19,1’i kesinlikle katılıyorum, %29,6’sı katılıyorum, %25,7’si kararsızım, %15,8’i katılmıyorum, %9,9’u kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki on altıncı önerme olan, “Kendimi nitelikli kitaplardaki insanlarla dost olmuş gibi hissederim.” maddesine katılımcıların; %31’i kesinlikle katılıyorum, %28,7’si katılıyorum, %26,3’ü kararsızım, %9,9’u katılmıyorum, %4,2’si kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Katılımcıların okuma güdülenmelerine yönelik merak ve ilgi alt boyutlarını belirten Tablo 4.2. maddeleri incelendiğinde öğrencilerin %81 oranında yeni şeyler hakkında okumayı sevdiklerini, %83,8 oranında ilgilerini çeken konularda bilgi edinmek için okudukları, %71,8 oranında öğretmenleri ilgi çekici bir şeyden bahsettiğinde onunla ilgili daha çok şey okudukları, %89,8 oranında konusu ilginç olan bir kitap/metin okuduklarında zamanın nasıl geçtiğini anlamadıkları, %80,6 oranında fantastik ve hayal ürünü hikâyeler okudukları., %76,8 oranında çok fazla macera hikâyesi okudukları, %81 oranında esrarengiz hikâye ve romanları sevdikleri, %66,4 oranında uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlandıkları, %74,4 oranında kendilerini nitelikli kitaplardaki insanlarla dost olmuş gibi hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.2.1. *Merak ve İlgi Alt Boyutu*

	Ortalama	Standart Sapma
Merak	4,08	0,62
İlgi	3,79	0,71
Merak ve ilgi	3,92	0,56

Katılımcıların merak ve ilgi alt boyutu ortalama ve standart sapmasına yönelik verileri içeren Tablo 4.2.1. yukarıda verilmiştir. Merak ve ilgi alt boyutlarının ortalama ve standart sapması hesaplandığında öğrencilerin “Merak” düzeyinin *çok yüksek* “İlgi” düzeyinin *yüksek* olduğu saptanmıştır. Alt boyut bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin merak ve ilgi düzeylerinin *yüksek* olduğu saptanmıştır.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğrencilerin okuma güdülenmelerinde rekabet ve uyum görünüşleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soru altında sormacada dokuz madde yer almaktadır; bu maddelerin dördü rekabet, beşi uyum alt boyutunu incelemektedir. Yapılan çözümlene sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Okuma Güdülenmelerinde Rekabet ve Uyum Görünüşleri

Madde No	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{x}	Ss
17	Notlarımı yükseltmek için okurum.	f	76	81	64	66	48	2,78	1,37
		%	22,7	24,2	19,1	19,7	14,3		
18	Okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlanırım.	f	57	76	69	73	60	3,01	1,35
		%	17	22,7	20,6	21,8	17,9		
19	Okuma ödevlerimi diğer öğrencilerden önce bitirmeyi severim.	f	44	89	59	76	67	3,09	1,34
		%	13,1	26,6	17,6	22,7	20		
20	Okuduğumuz bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlanırım.	f	25	37	40	103	130	3,82	1,26
		%	7,5	11	11,9	30,7	38,8		
30	Mecbur olduğum için okurum.	f	149	86	58	18	24	2,05	1,21
		%	44,5	25,7	17,3	5,4	7,2		
31	Okuma ödevlerimi hep öğretmenimin tam istediği şekilde yaparım.	f	10	23	64	118	120	3,94	1,04
		%	3	6,9	19,1	35,2	35,8		
32	Okumayla ilgili verilen bütün ödevleri tamamlamak benim için önemlidir.	f	12	13	40	112	158	4,16	1,02
		%	3,6	3,9	11,9	33,4	47,2		
33	Okuma ödevlerimi hep tam zamanında bitirmeye çalışırım.	f	9	9	25	119	173	4,30	0,92
		%	2,7	2,7	7,5	35,5	51,6		
34	Okuma konusunda olabildiğince az ödev yaparım.	f	123	104	70	27	11	2,10	1,08
		%	36,7	31	20,9	8,1	3,3		

Üçüncü araştırma sorusu katılımcıların okuma güdülenmelerindeki rekabet duygusunun ve çevreye uyum sağlama düzeylerinin etkisini belirlemeye yönelik sonuçları elde etmek için hazırlanmıştır.

Sormacadaki on yedinci önerme olan, “Notlarımı yükseltmek için okurum.” maddesine katılımcıların; %14,3’ü kesinlikle katılıyorum, %19,7’si katılıyorum, %19,1’i kararsızım, %24,2’si katılmıyorum, %22,7’si kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki on sekizinci önerme olan, “Okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlanırım.” maddesine katılımcıların; %17,9’u kesinlikle katılıyorum, %21,8’i katılıyorum, %20,6’sı kararsızım, %22,7’si katılmıyorum, %17’si kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki on dokuzuncu önerme olan, “Okuma ödevlerimi diğer öğrencilerden önce bitirmeyi severim.” maddesine katılımcıların; %20’si kesinlikle katılıyorum, %22,7’si katılıyorum, %17,6’sı kararsızım, %26,6’sı katılmıyorum, %13,1’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki yirminci önerme olan, “Okuduğumuz bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlanırım.” maddesine katılımcıların; %38,8’i kesinlikle katılıyorum, %30,7’si katılıyorum, %11,9’u kararsızım, %11’i katılmıyorum, %7,5’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki otuzuncu önerme olan, “Mecbur olduğum için okurum.” maddesine katılımcıların; %7,2’si kesinlikle katılıyorum, %5,4’ü katılıyorum, %17,3’ü kararsızım, %25,7’si katılmıyorum, %44,5’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki otuz birinci önerme olan, “Okuma ödevlerimi hep öğretmenimin tam istediği şekilde yaparım.” maddesine katılımcıların; %35,8’i kesinlikle katılıyorum, %35,2’si katılıyorum, %19,1’i kararsızım, %6,9’u katılmıyorum, %3’ü kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir. Sormacadaki otuz ikinci önerme olan, “Okumayla ilgili verilen bütün ödevleri tamamlamak benim için önemlidir.” maddesine katılımcıların; %47,2’si kesinlikle katılıyorum, %33,4’ü katılıyorum, %11,9’u kararsızım, %3,9’u katılmıyorum, %3,6’sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki otuz üçüncü önerme olan, “Okuma ödevlerimi hep tam zamanında bitirmeye çalışırım.” maddesine katılımcıların; %51,6’sı kesinlikle katılıyorum, %35,5’i katılıyorum, %7,5’i kararsızım, %2,7’si katılmıyorum, %2,7’si kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki otuz dördüncü önerme olan, “Okuma konusunda olabildiğince az ödev yaparım.” maddesine katılımcıların; %3,3’ü kesinlikle katılıyorum, %8,1’i katılıyorum, %20,9’u kararsızım, %3,1’i katılmıyorum, %36,7’si kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Katılımcıların okuma güdülenmelerine yönelik rekabet ve uyum alt boyutlarını belirten Tablo 4.3.1. incelendiğinde, öğrencilerin %55,6 oranında notlarını yükseltmek için okudukları, %60,2 oranında okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlandıkları, %61,8 oranında okuma ödevlerini diğer öğrencilerden önce bitirmeyi sevdiğikleri, %76,4 oranında okudukları bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlandıkları, %41 oranında mecbur oldukları için okudukları, %78,8 oranında okuma ödevlerini hep öğretmenlerinin tam istediği şekilde yaptıkları, %83,2 oranında okumayla ilgili verilen bütün ödevleri tamamlamanın kendisi için önemli olduğu, %86 oranında okuma ödevlerini hep tam zamanında bitirmeye çalıştıkları, %42 oranında okuma konusunda olabildiğince az ödev yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.3.1. *Rekabet ve Uyum Alt Boyutu*

	Ortalama	Standart Sapma
Rekabet	3,17	0,94
Uyum	3,31	0,49
Rekabet ve Uyum	3,66	0,70

Katılımcıların rekabet ve uyum alt boyutu ortalama ve standart sapmasına yönelik verileri içeren Tablo 4.3.1. yukarıda verilmiştir. Rekabet ve Uyum alt boyutlarının ortalama ve standart sapması hesaplandığında öğrencilerin okumaya karşı güdülenmelerinde “Rekabet ve Uyum” düzeyinin *yüksek* olduğu saptanmıştır.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğrencilerin okuma güdülenmelerinde tanınma ve sosyallik görünüşleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soru altında sormacada dokuz madde yer almaktadır; bu maddelerin dördü tanınma, beşi sosyallik alt boyutunu incelemektedir. Yapılan çözümlene sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.4.’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Okuma Güdülenmelerinde Tanınma ve Sosyallik Görünüşleri

Madde No	Madde		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	\bar{x}	Ss
			Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum		
21	Birisinin beni okuduğum için övmesi beni mutlu eder.	f	20	41	38	128	108	3,78	1,19
		%	6	12,2	11,3	38,2	32,2		
22	Arkadaşlarım zaman zaman bana iyi bir okuyucu olduğumu söyler.	f	62	58	110	81	24	2,84	1,19
		%	18,5	17,3	32,8	24,2	7,2		
23	Öğretmenimin iyi bir okuyucu olduğumu söylemesinden hoşlanırım.	f	13	22	41	124	135	4,03	1,06
		%	3,9	6,6	12,2	37	40,3		
24	Ailem okuma konusunda ne kadar iyi olduğumu sık sık söyler.	f	37	52	104	86	56	3,21	1,21
		%	11	15,5	31	25,7	16,7		
25	Ailemle sık sık kütüphaneye giderim.	f	129	130	41	29	6	1,96	1,01
		%	38,5	38,8	12,2	8,7	1,8		
26	Aile üyelerime, arkadaşlarıma ya da yakınlarıma kitap okurum.	f	72	79	48	80	56	2,90	1,41
		%	21,5	23,6	14,3	23,9	16,7		
27	Arkadaşlarımla okuduğumuz kitapları değiş tokuş etmeyi severiz.	f	43	51	67	103	71	3,32	1,31
		%	12,8	15,2	20	30,7	21,2		
28	Okuduklarım hakkında arkadaşlarımla konuşurum.	f	28	32	57	126	92	3,66	1,21
		%	8,4	9,6	17	37,6	27,5		
29	Aileme okuduklarımdan bahsetmeyi severim.	f	19	16	28	121	151	4,10	1,10
		%	5,7	4,8	8,4	36,1	45,1		

Sormacadaki yirmi birinci önerme olan, “Birisinin beni okuduğum için övmesi beni mutlu eder.” maddesine katılımcıların; %32,2’si kesinlikle katılıyorum, %38,2’si katılıyorum, %11,3’ü kararsızım, %12,2’si katılmıyorum, %6’sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki yirmi ikinci önerme olan, “Arkadaşlarım zaman zaman bana iyi bir okuyucu olduğumu söyler.” maddesine katılımcıların; %7,2’si kesinlikle katılıyorum, %24,2’si katılıyorum, %32,8’i kararsızım, %17,3’ü katılmıyorum, %18,5’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki yirmi üçüncü önerme olan, “Öğretmenimin iyi bir okuyucu olduğumu söylemesinden hoşlanırım.” maddesine katılımcıların; %40,3’ü kesinlikle katılıyorum, %37’si katılıyorum, %12,2’si kararsızım, %6,6’sı katılmıyorum, %3,9’u kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki yirmi dördüncü önerme olan, “Ailem okuma konusunda ne kadar iyi olduğumu sık sık söyler.” maddesine katılımcıların; %16,7’si kesinlikle katılıyorum, %25,7’si katılıyorum, %31’i kararsızım, %15,5’i katılmıyorum, %11’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki yirmi beşinci önerme olan, “Ailemle sık sık kütüphaneye giderim.” maddesine katılımcıların; %1,8’i kesinlikle katılıyorum, %8,7’si katılıyorum, %12,2’si kararsızım, %38,8’i katılmıyorum, %38,5’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki yirmi altıncı önerme olan, “Aile üyelerime, arkadaşıma ya da yakınlarıma kitap okurum.” maddesine katılımcıların; %16,7’si kesinlikle katılıyorum, %23,9’u katılıyorum, %14,3’ü kararsızım, %23,6’sı katılmıyorum, %21,5’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki yirmi yedinci önerme olan, “Arkadaşlarımla okuduğumuz kitapları değiş tokuş etmeyi severiz.” maddesine katılımcıların; %21,2’si kesinlikle katılıyorum, %30,7’si katılıyorum, %20’si kararsızım, %15,2’si katılmıyorum, %12,8’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki yirmi sekizinci önerme olan, “Okuduklarım hakkında arkadaşlarımla konuşurum.” maddesine katılımcıların; %27,5’i kesinlikle katılıyorum, %37,6’sı katılıyorum, %17’si kararsızım, %9,6’sı katılmıyorum, %8,4’ü kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki yirmi dokuzuncu önerme olan, “Aileme okuduklarımdan bahsetmeyi severim.” maddesine katılımcıların; %45,1’i kesinlikle katılıyorum, %36,1’i katılıyorum, %8,4’ü kararsızım, %4,8’i katılmıyorum, %5,7’si kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Katılımcıların okuma güdülenmelerinde tanınma ve sosyallik alt boyutlarını belirten Tablo 4.4.1. incelendiğinde, öğrencilerin; %75,6 oranında birisinin kendisini okuduğu için övmesinin mutlu ettiği, % 6,8 oranında arkadaşlarının zaman zaman kendisine iyi bir okuyucu olduğunu söylediği, %80,6 oranında öğretmenin iyi bir okuyucu olduğunu söylemesinden hoşlandığı, %64,2 oranında ailesinin okuma konusunda ne kadar iyi olduğunu sık sık söylediği, %39,2 oranında ailesi ile sık sık kütüphaneye gittiği, %58 oranında aile üyelerine, arkadaşına ya da yakınlarına kitap okuduğu, %66,4 oranında arkadaşları ile okuduğumuz kitapları değiş tokuş etmeyi sevdikleri, %73,2 oranında okudukları hakkında arkadaşları ile konuştuğu, %82 oranında ailelerine okuduklarından bahsetmeyi sevindikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.1. *Tanınma ve Sosyallik Alt Boyutu*

	Ortalama	Standart Sapma
Tanınma	3,46	0,85
Sosyallik	3,19	0,82
Tanınma ve Sosyallik	3,31	0,74

Katılımcıların tanınma ve sosyallik alt boyutu ortalama ve standart sapmasına yönelik verileri içeren Tablo 4.4.1. yukarıda verilmiştir Tanınma ve Sosyallik alt boyutlarının ortalama ve standart sapması hesaplandığında öğrencilerin okumaya karşı güdülenmelerinde “Tanınma ve Sosyallik” düzeyinin *orta* olduğu saptanmıştır.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Öğrencilerin okuma güdülenmelerinde zoru tercih etme ve işten kaçınma görünümüleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soru altında sormacada dokuz madde yer almaktadır; bu maddelerin dördü merak, beşi ilgi alt boyutunu incelemektedir. Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.5.’te verilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğrencilerin Okuma Güdülenmelerinde Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma Görünümleri

Madde No	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{x}	Ss
7	Zorlayan ve düşündüren kitapları severim.	<i>f</i>	32	58	91	84	70	3,30	1,24
		%	9,6	17,3	27,2	25,1	20,9		
8	Zor konuları genellikle okuyarak öğrenirim.	<i>f</i>	19	74	102	94	46	3,22	1,11
		%	5,7	22,1	30,4	28,1	13,7		
9	Eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okurum.	<i>f</i>	11	24	72	98	130	3,93	1,08
		%	3,3	7,2	21,5	29,3	38,8		
10	Çok zor kelimelerin olduğu kitapları/ metinleri okumayı sevmem.	<i>f</i>	37	71	74	90	63	3,21	1,27
		%	11	21,2	22,1	26,9	18,8		
11	Karmaşık hikâyeleri okumak eğlenceli değildir.	<i>f</i>	69	96	59	60	51	2,78	1,36
		%	20,6	28,7	17,6	17,9	15,2		

Sormacadaki yedinci önerme olan, “Zorlayan ve düşündüren kitapları severim.” maddesine katılımcıların; %20,9’u kesinlikle katılıyorum, %25,1’i katılıyorum, %27,2’si kararsızım, %17,3’ü katılmıyorum, %9,6’sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki sekizinci önerme olan, “Zor konuları genellikle okuyarak öğrenirim.” maddesine katılımcıların; %13,7’si kesinlikle katılıyorum, %28,1’i katılıyorum, %30,4’ü kararsızım, %22,1’i katılmıyorum, %5,7’si kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki dokuzuncu önerme olan, “Eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okurum.” maddesine katılımcıların; %38,8’i kesinlikle katılıyorum, %29,3’ü katılıyorum, %21,5’i kararsızım, %7,2’si katılmıyorum, %3,3’ü kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki onuncu önerme olan, “Çok zor kelimelerin olduğu kitapları/ metinleri okumayı sevmem.” maddesine katılımcıların; %18,8’i kesinlikle katılıyorum, %26,9’u katılıyorum, %22,1’i kararsızım, %21,2’si katılmıyorum, %11’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Sormacadaki on birinci önerme olan, “Karmaşık hikâyeleri okumak eğlenceli değildir.” maddesine katılımcıların; %15,2’si kesinlikle katılıyorum, %17,9’u katılıyorum, %17,6’sı kararsızım, %28,7’si katılmıyorum, %20,6’sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Katılımcıların okuma güdülenmelerine yönelik zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutlarını belirten Tablo 4.5.1. incelendiğinde, öğrencilerin %66 oranında zorlayan ve düşündürülen kitapları sevdikleri, %64,4 oranında zor konuları genellikle okuyarak öğrendikleri, %78,6 oranında eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okudukları, %64,2 oranında çok zor kelimelerin olduğu kitapları/ metinleri okumayı sevmedikleri, %55,6 oranında karmaşık hikâyeleri okumayı eğlenceli bulmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.5.1. Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma Alt Boyutu

	Ortalama	Standart Sapma
Zoru Tercih Etme	3,48	0,83
İşten Kaçınma	2,99	1,07
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	3,29	0,77

Katılımcıların zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutu ortalama ve standart sapmasına yönelik verileri içeren Tablo 4.5.1.'de verilmiştir. Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma alt boyutlarının ortalama ve standart sapması hesaplandığında öğrencilerin okumaya karşı güdülenmelerinde “Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma” düzeyinin *orta* olduğu saptanmıştır.

Tüm alt boyutlar incelendiğinde ise ortaokul öğrencilerinin iç ve dış güdülenme unsurları Tablo 4.6.'da görülmektedir.

Tablo 4. 6. Öğrencilerin İçsel ve Dışsal Güdülenme Görünümleri

	Ortalama	Standart Sapma
İçsel Güdülenme	3,72	0,55
Dışsal Güdülenme	3,48	0,66

Buradan yola çıkarak denilebilir ki; ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri genel olarak incelendiğinde içsel ve dışsal güdülenmelerinin *yüksek* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “Okuma güdülenmesi alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Araştırmada ilk olarak okuma güdülenmesi alt boyutlarını oluşturan; önem ve yeterlik, merak ve ilgi, tanınma ve sosyallik, rekabet ve uyum son olarak da zoru tercih etme ve işten kaçınmanın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Bağımsız örneklem için *t* testi sonuçları Tablo 4.7.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.7. Cinsiyete Göre *t* Testi Sonuçları

	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>																																				
Önem ve Öz Yeterlik	Kız	4,01	0,76	333	2,17	0,03																																				
	Erkek	3,82	0,85				Merak ve İlgi	Kız	3,99	0,53	333	2,22	0,02	Erkek	3,85	0,57	Tanınma ve Sosyallik	Kız	3,48	0,62	333	4,14	0,00	Erkek	3,15	0,81	Rekabet ve Uyum	Kız	3,79	0,60	333	3,38	0,001	Erkek	3,54	0,77	Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Kız	3,33	0,72	333	1,07
Merak ve İlgi	Kız	3,99	0,53	333	2,22	0,02																																				
	Erkek	3,85	0,57				Tanınma ve Sosyallik	Kız	3,48	0,62	333	4,14	0,00	Erkek	3,15	0,81	Rekabet ve Uyum	Kız	3,79	0,60	333	3,38	0,001	Erkek	3,54	0,77	Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Kız	3,33	0,72	333	1,07	0,28	Erkek	3,24	0,81						
Tanınma ve Sosyallik	Kız	3,48	0,62	333	4,14	0,00																																				
	Erkek	3,15	0,81				Rekabet ve Uyum	Kız	3,79	0,60	333	3,38	0,001	Erkek	3,54	0,77	Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Kız	3,33	0,72	333	1,07	0,28	Erkek	3,24	0,81																
Rekabet ve Uyum	Kız	3,79	0,60	333	3,38	0,001																																				
	Erkek	3,54	0,77				Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Kız	3,33	0,72	333	1,07	0,28	Erkek	3,24	0,81																										
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Kız	3,33	0,72	333	1,07	0,28																																				
	Erkek	3,24	0,81																																							

Tablo 4.7.’deki sonuçlar incelendiğinde önem ve öz yeterlik alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması 4,01; erkek öğrencilerin 3,82 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$t_{(333)} = 2,17$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde önem ve öz yeterlik boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin okumaya yönelik önem ve öz yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Merak ve ilgi alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması 3,99 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması 3,85 olarak bulunmuştur. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 2,22$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde merak ve ilgi boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin okumaya yönelik merak ve ilgi düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tanınma ve sosyallik alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması 3,48; erkek öğrencilerin puan ortalaması 3,15 olarak bulunmuştur. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 4,14$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde tanınma ve sosyallik boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin okumaya yönelik tanınma ve sosyallik düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Rekabet ve uyum alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması 3,79 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması 3,54 olarak bulunmuştur. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 3,38$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde rekabet ve uyum boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin okumaya yönelik rekabet ve uyum düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalaması 3,33 iken erkek öğrencilerin puan ortalaması 3,34 olarak bulunmuştur. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. [$t_{(333)} = 1,07$, $p > 0,05$].

4.7. Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu “Okuma güdülenmesi alt boyutları öğrencinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Okuma güdülenmesi alt boyutlarının öğrencinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.8.’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. *Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Önem ve Öz Yeterlik	Gruplar arası	29,87	3	9,96	17,14	0,00
	Gruplar içi	192,30	331	0,58		
	Toplam	222,16	334			
Merak ve İlgi	Gruplar arası	3,91	3	1,30	4,27	,006
	Gruplar içi	101,15	331	0,30		
	Toplam	105,06	334			
Rekabet ve Uyum	Gruplar arası	14,20	3	4,73	10,32	,00
	Gruplar içi	151,78	331	0,46		
	Toplam	165,98	334			
Tanınma ve Sosyallik	Gruplar arası	18,41	3	6,13	12,16	0,00
	Gruplar içi	167,01	331	0,50		
	Toplam	185,41	334			
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Gruplar arası	7,78	3	2,60	4,46	,004
	Gruplar içi	192,59	331	0,58		
	Toplam	200,36	334			

Tablo 4.9. Okuma Güdülenmeleri Alt Boyutları Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri

Alt Boyut	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
nem ve z Yeterlik	4,38	3,66	3,83	3,70
Merak ve İlgi	4,08	3,82	3,91	3,83
Rekabet ve Uyum	3,92	3,68	3,55	3,29
Tanınma ve Sosyallik	3,65	3,25	3,22	2,94
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	3,47	3,33	3,19	3,01

Sonuçlar incelendiğinde önem ve öz yeterlik alt boyutunda 5. sınıf ğrencilerinin puan ortalamasının 4,38; 6. sınıf ğrencilerinin puan ortalamasının 3,66; 7. sınıf ğrencilerinin puan ortalamasının 3,83 ve 8. sınıf ğrencilerinin puan ortalamasının 3,70 olduğu grlmştir. Test sonuçlarına göre sınıf düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3, 332)} = 17,14$ $p < 0,05$]. Okumaya yönelik güdülenmede önem ve öz yeterlik boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. nem ve öz yeterlik düzeyinin en yüksek 5. sınıf ve 7. sınıf ğrencilerinde olduğu grlmştir. Bu sınıfları sırasıyla 8. sınıf ve 6. sınıf öğrencileri takip etmektedir.

Merak ve ilgi alt boyutunda 5. sınıf ğrencilerinin puan ortalaması 4,08; 6. sınıf ğrencilerinin puan ortalaması 3,82; 7. sınıf ğrencilerinin puan ortalaması 3,91 ve 8. sınıf ğrencilerinin puan ortalaması 3,81 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre sınıf düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3, 332)} = 4,27$ $p < 0,05$]. Okumaya yönelik güdülenmede merak ve ilgi boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Merak ve ilgi düzeyinin en yüksek 5 ve 7.sınıf ğrencilerinde olduğu grlmştir. Bu sınıfları sırasıyla 8. ve 6.sınıf öğrencileri takip etmektedir.

Rekabet ve uyum alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,92; 6. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,68; 7.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,55 ve 8.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,29 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre sınıf düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3, 332)} = 10,32$ $p < 0,05$]. Okumaya yönelik güdülenmede rekabet ve uyum boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Rekabet ve uyum düzeyinin en yüksek 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Bu sınıfları sırasıyla 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri takip etmektedir.

Tanınma ve sosyallik alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,65; 6. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,25; 7.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,22 ve 8. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 2,94 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre sınıf düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3, 332)} = 12,16$ $p < 0,05$]. Okumaya yönelik güdülenmede tanınma ve sosyallik boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tanınma ve sosyallik düzeyinin en yüksek 5. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Bu sınıfları sırasıyla 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri takip etmektedir. Tanınma ve sosyallik düzeyi en düşük olan 8. sınıf öğrencileridir.

Zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,47; 6. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,33; 7.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,19 ve 8.sınıf öğrencilerinin puan ortalaması 3,01 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre sınıf düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3, 332)} = 4,46$, $p < 0,05$]. Okumaya yönelik güdülenmede zoru tercih etme ve işten kaçınma boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Zoru tercih etme ve işten kaçınma düzeyinin en yüksek 5. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Bu sınıfları sırasıyla 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri takip etmektedir. En düşük olan ise 8.sınıf öğrencileridir.

4.8. Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu “Okuma güdülenmesi alt boyutları evde kütüphane olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Okuma güdülenmesi alt boyutlarının evde kütüphane olup olmamasına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem için *t* testi ile araştırılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.10.’da yer almaktadır.

Tablo 4.10. *Kütüphane Olup Olmamasına Göre t testi Sonuçları*

	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Önem ve Öz Yeterlik	Kütüphane var	3,93	0,78	333	2,31	0,02
	Kütüphane yok	3,42	1,23			
	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Merak ve İlgi	Kütüphane var	3,94	0,54	333	2,58	0,01
	Kütüphane yok	3,54	0,82			
	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tanınma ve Sosyallik	Kütüphane var	3,33	0,62	333	2,40	0,02
	Kütüphane yok	2,84	0,81			
	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Rekabet ve Uyum	Kütüphane var	3,66	0,60	333	0,50	0,61
	Kütüphane yok	3,57	0,77			
	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Kütüphane var	3,30	0,72	333	1,30	0,19
	Kütüphane yok	3,02	0,81			

Önem ve öz yeterlik alt boyutunda evinde kitaplık/kütüphane olan öğrencilerin puan ortalaması 3,93 olarak belirlenmişken kitaplık/kütüphane olmayan öğrencilerin puan ortalaması 3,42 olarak belirlenmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 2,31$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde önem ve öz yeterlik boyutlarının evde kitaplık/kütüphane olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve evinde kitaplık/kütüphane olan öğrencilerin okumaya yönelik önem ve öz yeterlik düzeylerinin olmayanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Merak ve ilgi alt boyutunda evinde kitaplık/kütüphane olan öğrencilerin puan ortalaması 3,94 olarak elde edilmişken kitaplık/kütüphane olmayan öğrencilerin puan ortalaması 3,54 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 2,58$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde merak ve ilgi boyutlarının evde kitaplık/kütüphane olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve evinde kitaplık/kütüphane olan öğrencilerin okumaya yönelik merak ve ilgi düzeylerinin olmayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tanınma ve sosyallik alt boyutunda evinde kitaplık/kütüphane olan öğrencilerin puan ortalaması 3,33 olarak elde edilmişken kitaplık/kütüphane olmayan öğrencilerin puan ortalaması 2,84 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 2,40$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde tanınma ve sosyallik boyutlarının evde kitaplık/kütüphane olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve evinde kitaplık/kütüphane olan öğrencilerin okumaya yönelik tanınma ve sosyallik düzeylerinin olmayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Rekabet ve uyum alt boyutunda evinde kitaplık/kütüphane olan öğrencilerin puan ortalaması 3,66 olarak elde edilmişken kitaplık/kütüphane olmayan öğrencilerin puan ortalaması 3,57 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$t_{(333)} = 0,50$, $p > 0,05$].

Zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutunda evinde kitaplık/kütüphane olan öğrencilerin puan ortalaması 3,30 olarak elde edilmişken kitaplık/kütüphane olmayan öğrencilerin puan ortalaması 3,02 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$t_{(333)} = 1,30$, $p > 0,05$].

4.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “Okuma güdülenmesi alt boyutları süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Okuma güdülenmesi alt boyutlarının süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem için *t* testi ile araştırılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.1.’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. *Süreli Yayın Takip Edip Etmemeye Durumuna Göre t Testi Sonuçları*

	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Önem ve Öz Yeterlik	Takip eden	4,30	0,60	333	5,98	0,00
	Takip etmeyen	3,75	0,83			
	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Merak ve İlgi	Takip eden	4,17	0,53	333	5,49	0,00
	Takip etmeyen	3,81	0,53			
	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tanınma ve Sosyallik	Takip eden	3,57	0,70	333	4,29	0,00
	Takip etmeyen	3,20	0,73			
	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Rekabet ve Uyum	Takip eden	3,85	0,65	333	3,21	0,001
	Takip etmeyen	3,58	0,70			
	Gruplar	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Takip eden	3,64	0,68	333	5,70	0,00
	Takip etmeyen	3,14	0,76			

Önem ve öz yeterlik alt boyutunda süreli yayın takip eden öğrencilerin puan ortalaması 4,30 olarak elde edilmişken süreli yayın takip etmeyen öğrencilerin puan ortalaması 3,75 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 5,98$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde önem ve öz yeterlik boyutlarının süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve süreli yayın takip eden öğrencilerin okumaya yönelik önem ve öz yeterlik düzeylerinin etmeyenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Merak ve ilgi alt boyutunda süreli yayın takip eden öğrencilerin puan ortalaması 4,17 olarak elde edilmişken süreli yayın takip etmeyen öğrencilerin puan ortalaması 3,81 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 5,49$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde merak ve ilgi boyutlarının süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve süreli yayın takip eden öğrencilerin okumaya yönelik merak ve ilgi düzeylerinin etmeyenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tanınma ve sosyallik alt boyutunda süreli yayın takip eden öğrencilerin puan ortalaması 3,57 olarak elde edilmişken süreli yayın takip etmeyen öğrencilerin puan ortalaması 3,20 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 4,29$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde tanınma ve sosyallik boyutlarının süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve süreli yayın takip eden öğrencilerin okumaya yönelik tanınma ve sosyallik düzeylerinin etmeyenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Rekabet ve uyum alt boyutunda süreli yayın takip eden öğrencilerin puan ortalaması 3,85 olarak elde edilmişken süreli yayın takip etmeyen öğrencilerin puan ortalaması 3,58 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 3,21$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde rekabet ve uyum boyutlarının süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve süreli yayın takip eden öğrencilerin okumaya yönelik rekabet ve uyum düzeylerinin etmeyenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutunda süreli yayın takip eden öğrencilerin puan ortalaması 3,64 olarak elde edilmişken süreli yayın takip etmeyen öğrencilerin puan ortalaması 3,14 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(333)} = 5,70$, $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde zoru tercih etme ve işten kaçınma boyutlarının süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve süreli yayın takip eden öğrencilerin okumaya yönelik zoru tercih etme ve işten kaçınma düzeylerinin etmeyenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.10. Onuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “Okuma güdülenmesi alt boyutları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Okuma güdülenmesi alt boyutlarının süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem için *t* testi ile araştırılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.12.’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Önem ve Öz Yeterlik	Gruplar arası	0,23	2	0,12	0,18	0,84
	Gruplar içi	221,93	332	0,67		
	Toplam	222,16	334			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Merak ve İlgi	Gruplar arası	0,64	2	0,32	1,02	0,36
	Gruplar içi	104,42	332	0,31		
	Toplam	105,07	334			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Rekabet ve Uyum	Gruplar arası	1,13	2	0,57	0,14	0,32
	Gruplar içi	164,83	332	0,50		
	Toplam	165,98	334			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Tanınma ve Sosyallik	Gruplar arası	1,99	2	0,99	1,80	0,16
	Gruplar içi	183,41	332	0,55		
	Toplam	185,41	334			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Gruplar arası	1,44	2	0,72	1,20	0,30
	Gruplar içi	198,92	332	0,60		
	Toplam	200,36	334			

Okuma güdülenmesi alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. Analiz öncesi farklı eğitim düzeylerinde yer alan annelerin tanımlayıcı istatistikleri incelenmiş, ilkökul ve ortaokul mezunu sayısının az olması sebebiyle ilkökul, ortaokul ve lise mezunu anneler tek bir sınıfta birleştirilmiş ve analize lise ve altı, üniversite ve lisansüstü mezunlar olmak üzere üç sınıfta devam edilmiştir. Test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.13.'te yer almaktadır.

Tablo 4.13. *Okuma Güdülenmesi Alt Boyutları Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri*

Alt Boyut	Lise ve Altı	Üniversite	Lisansüstü
Önem ve Öz Yeterlik	3,85	3,91	3,95
Merak ve İlgi	3,83	3,91	3,98
Rekabet ve Uyum	3,80	3,62	3,68
Tanınma ve Sosyallik	3,51	3,28	3,28
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	3,11	3,31	3,32

Önem ve öz yeterlik alt boyutunda lise ve altı mezunu annelerin puan ortalaması 3,85; üniversite mezunu annelerin puan ortalaması 3,91; lisansüstü mezunu annelerin puan ortalaması 3,95 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2, 332)} = 0,18$ $p > 0,05$]. Okuma güdülenmesinde önem ve öz yeterlik boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine rağmen annenin eğitim düzeyinin yükseldikçe öğrencinin okuma güdülenmesindeki önem ve öz yeterlik düzeyinin arttığı görülmektedir.

Merak ve ilgi alt boyutunda lise ve altı mezunu annelerin puan ortalaması 3,83; üniversite mezunu annelerin puan ortalaması 3,91; lisansüstü mezunu annelerin puan ortalaması 3,98 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2, 332)} = 1,02$ $p > 0,05$].

Okuma güdülenmesinde merak ve ilgi boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine rağmen annenin eğitim düzeyinin yükseldikçe öğrencinin okuma güdülenmesindeki merak ve ilgi düzeyinin arttığı görülmektedir.

Rekabet ve uyum alt boyutunda lise ve altı mezunu annelerin puan ortalaması 3,80; üniversite mezunu annelerin puan ortalaması 3,62; lisansüstü mezunu annelerin puan ortalaması 3,68 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2,332)} = 0,14$ $p>0,05$]. Okuma güdülenmesinde rekabet ve uyum boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte rekabet ve uyum düzeyinin en fazla lise ve altı mezunu annelerin olduğu öğrenci gruplarında olduğu görülmektedir.

Tanınma ve sosyallik alt boyutunda lise ve altı mezunu annelerin puan ortalaması 3,51; üniversite mezunu annelerin puan ortalaması 3,28; lisansüstü mezunu annelerin puan ortalaması 3,28 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2, 332)} = 1,20$ $p>0,05$]. Okuma güdülenmesinde zoru tercih etme ve işten kaçınma boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte tanınma ve sosyallik düzeyinin en fazla lise ve altı mezunu annelerin olduğu öğrenci gruplarında olduğu görülmektedir.

Zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutunda lise ve altı mezunu annelerin puan ortalaması 3,11; üniversite mezunu annelerin puan ortalaması 3,31; lisansüstü mezunu annelerin puan ortalaması 3,32 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2, 332)} = 1,80$ $p>0,05$]. Okuma güdülenmesinde tanınma ve sosyallik boyutlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte zoru tercih etme ve işten kaçınma düzeyinin annenin eğitim seviyesi arttıkça yükseldiği görülmüştür.

4.11. On Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın on birinci sorusu “Okuma güdülenmesi alt boyutları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Okuma güdülenmesi alt boyutlarının baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.14.’te yer almaktadır.

Tablo 4.14. *Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Önem ve Öz Yeterlik	Gruplar arası	2,47	2	1,24	1,87	0,15
	Gruplar içi	219,68	332	0,66		
	Toplam	222,16	334			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Merak ve İlgi	Gruplar arası	2,46	2	1,23	3,98	0,02
	Gruplar içi	102,60	332	0,31		
	Toplam	105,06	334			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Rekabet ve Uyum	Gruplar arası	2,89	2	1,44	2,94	0,054
	Gruplar içi	163,08	332	0,49		
	Toplam	165,98	334			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tanınma ve Sosyallik	Gruplar arası	1,09	2	0,54	0,98	0,38
	Gruplar içi	184,33	332	0,56		
	Toplam	185,41	334			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	Gruplar arası	2,98	2	1,49	2,51	0,083
	Gruplar içi	197,38	332	0,59		
	Toplam	200,36	334			

Analiz öncesi farklı eğitim düzeylerinde yer alan babaların tanımlayıcı istatistikleri incelenmiş, ilkokul ve ortaokul mezunu sayısının az olması sebebiyle ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babalar tek bir sınıfta birleştirilmiş ve analize lise ve altı, üniversite ve lisansüstü mezunlar olmak üzere üç sınıfta devam edilmiştir. Test sonuçlarına ilişkin sonuçlar ve Tablo 4.15.'te yer almaktadır.

Tablo 4.15. *Okuma GÜdülenmesi Alt Boyutları Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalama Değerleri*

Alt Boyut	Lise ve Altı	Üniversite	Lisansüstü
Önem ve Öz Yeterlik	3,66	3,94	3,96
Merak ve İlgi	3,85	3,86	4,04
Rekabet ve Uyum	3,49	3,62	3,78
Tanınma ve Sosyallik	3,19	3,29	3,31
Zoru Tercih Etme ve İşten Kaçınma	3,14	3,24	3,29

Önem ve öz yeterlik alt boyutunda lise ve altı mezunu babaların puan ortalaması 3,66; üniversite mezunu babaların puan ortalaması 3,94; lisansüstü mezunu babaların puan ortalaması 3,96 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre baba eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2, 332)} = 1,87$ $p > 0,05$]. Okuma güdülenmesinde önem ve öz yeterlik boyutlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine rağmen babanın eğitim düzeyinin yükseldikçe öğrencinin okuma güdülenmesindeki önem ve öz yeterlik düzeyinin arttığını görülmüştür.

Merak ve ilgi alt boyutunda lise ve altı mezunu babaların puan ortalaması 3,85; üniversite mezunu babaların puan ortalaması 3,86; lisansüstü mezunu babaların puan ortalaması 4,04 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2, 332)} = 3,98$ $p < 0,05$]. Okuma güdülenmesinde merak ve ilgi boyutlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle lisansüstü eğitim görmüş babası olan öğrencilerin merak ve ilgi düzeylerinin diğer eğitim seviyesinde babası olan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

Rekabet ve uyum alt boyutunda lise ve altı mezunu babaların puan ortalaması 3,49; üniversite mezunu babaların puan ortalaması 3,62; lisansüstü mezunu babaların puan ortalaması 3,78 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında %5 seviyesinde olmasa da %10 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2, 332)} = 2,94$ $p < 0,10$]. Hangi eğitim düzeyinde olan babaların çocuklarının rekabet ve uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu incelendiğinde ise babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin rekabet ve uyum düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Tanınma ve sosyallik alt boyutunda lise ve altı mezunu babaların puan ortalaması 3,19; üniversite mezunu annelerin puan ortalaması 3,29; lisansüstü mezunu annelerin puan ortalaması 3,31 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2, 332)} = 0,98$ $p > 0,05$]. Okuma güdülenmesinde tanınma ve sosyallik boyutlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine rağmen babanın eğitim düzeyinin yükseldikçe öğrencinin okuma güdülenmesindeki tanınma ve sosyallik düzeyinin arttığı görülmüştür.

Zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutunda lise ve altı mezunu babaların puan ortalaması 3,14; üniversite mezunu babaların puan ortalaması 3,24; lisansüstü mezunu babaların puan ortalaması 3,29 olarak elde edilmiştir. Test sonuçlarına göre eğitim düzeyleri gruplarının puanları arasında %5 seviyesinde olmasa da %10 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2, 332)} = 2,51$ $p < 0,10$]. Okuma güdülenmesinde zoru tercih etme ve işten kaçınma boyutlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Hangi eğitim düzeyinde olan babaların çocuklarının zoru tercih etme ve işten kaçınma düzeylerinin daha yüksek olduğu incelendiğinde ise babanın eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin zoru tercih etme ve işten kaçınma düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin okumaya karşı güdülenmelerini belirlemek ve güdülenme süreçlerinde ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü ile olan ilişkisini açıklamak amacı ile yapılan bu incelemede, alt problemlere yönelik veriler sormaca tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal güdülenmelerinin *yüksek* düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın alt boyutları “önem – öz yeterlik”, “merak – ilgi”, “tanınma – sosyallik”, “rekabet – uyum”, “zoru tercih etme – işten kaçınma” maddeleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İlk beş araştırma sorusunun sonuçları incelendiğinde öğrencilerin; merak boyutunda okuma güdülenmelerinin *çok yüksek*, önem, öz yeterlik, ilgi, rekabet, uyum boyutlarında okuma güdülenmeleri *yüksek*; tanınma, sosyallik, zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutlarında *orta* düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik içsel güdülenme düzeylerinin yüksek; bazı alt boyutlarda dışsal güdülenme düzeylerinin orta düzey olduğu anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülerinde etkili olan bu unsurlar değerlendirildiğinde içsel güdülenme kaynaklarından olan merak, önem, öz yeterlik, ilgi ve dışsal güdülenme kaynaklarından rekabet ve uyum unsurları öğrencileri okumaya yüksek düzeyde teşvik etmektedir. Yani öğrenciler merak ettikleri, okumaya önem verdikleri ve ilgi duydukları, kendilerini okuma konusunda yeterli hissettikleri, arkadaşlarıyla rekabet içinde hissettikleri ve çevrelerindeki okuma kültürüne uyum sağlamak istedikleri için okumaya karşı yüksek düzeyde güdülenmişlerdir. Dışsal güdülenme kaynaklarından olan tanınma, sosyallik, zoru tercih etme ve işten kaçma unsurlarının orta düzeyde olması ise öğrencilerin okuma güdülerinde daha az etkili olduklarını göstermektedir. Özellikle zoru tercih etme ve işten kaçınma düzeylerinde öğrencilerin kendi düzeylerinin üstünde okuma yapmak istememeleri, zor metinleri seçmemeleri ve böyle okumalardan kaçındıkları göz ardı edilmemelidir.

Öğrencilerin okuma güdülenmelerini biçimlendiren unsurlar arasında çocuğun; cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, evdeki kütüphane varlığı, süreli yayınları takip etme durumu, çevrimiçi kitap okuma alışkanlığı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve bunun yanında ebeveynlerin okuma kültürü vardır. Elbette bu unsurların her biri çocuğun okumaya yönelik güdülenmesini etkileme ve biçimlendirme sürecinde tek başına etkili değildir, bu unsurlar ayrı ayrı veya birlikte öğrencilerin okumaya karşı güdülenmelerini olumlu – olumsuz etkilemektedir.

Çalışmanın altıncı araştırma sonucu incelendiğinde okuma güdülenmesi alt boyutlarının cinsiyete göre genellikle anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma güdülenmesinde önem, öz yeterlik, merak, ilgi, tanınma, sosyallik, rekabet, uyum alt boyutlarında okuma güdülenmesinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve belirtilen alt boyutlarda kız öğrencilerin okuma güdülenmelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutunda kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Kız öğrencilerin okuma güdülenmelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusu pek çok araştırmayla aynı doğrultudadır. Sallabaş (2008) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Yıldız'ın (2013) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelediği araştırmasında da kız öğrencilerin okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güzel (2020) de çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki durumunu incelemiş ve sonucunda cinsiyet düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. O halde ortaokul düzeyinde kız öğrencilerin okumaya karşı güdülenme düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Araştırmanın yedinci sorusu okuma güdülenmesinin öğrencinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini gözler önüne sermiştir. Sonuçlar incelendiğinde bütün alt boyutlarda okuma güdülenmesi sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Önem, öz yeterlik, merak ve ilgi düzeyinin en yüksek 5. sınıf ve 7.sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Bu sınıfları sırasıyla 8. sınıf ve 6. sınıf öğrencileri takip etmektedir. Rekabet ve uyum düzeyinde okuma güdülenmesinin en yüksek 5.sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Bu sınıfları sırasıyla 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri takip etmektedir. Tanınma, sosyallik, zoru tercih etme ve işten kaçınma düzeyinin en yüksek 5. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Bu sınıfları sırasıyla 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri takip etmektedir. Tanınma ve sosyallik düzeyi en düşük olan 8. sınıf öğrencileridir.

Yıldız (2013) ilköğretim öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği araştırmasında sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal güdülenmenin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Cırık ve Çolak (2015) da ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarını inceledikleri çalışmalarında içsel ve dışsal güdülenme puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmışlardır. Kurnaz ve Yıldız (2015); Gelen (2018); Güzel (2020) tarafından yürütülen üç ayrı çalışmada da okuma güdülenmesinde öğrencilerinin sınıf düzeylerinin anlamlı farklar yarattığı sonucu elde edilmiştir. Bu incelemede de 5. sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlarda en yüksek güdülenme düzeyine sahip olması ilerleyen yaşa bağlı olarak okuma güdüsünün düşmesinin pek çok nedeni olabilir. Öğrencilerin sınıf düzeyinin artmasıyla sınav odağında ilerlemeleri, büyüme ve gelişmeye bağlı olarak ilgi duydukları konuların değişmesi okuma güdüsünün azalma nedenleri arasında olabilir.

Sınıf düzeylerine göre okuma güdülenmesinin sürdürülmesi veya artırılması için bazı noktalara dikkat edilmelidir. Özellikle okul öncesi dönemden başlayarak çocukların eğitim – öğretim materyalleriyle ve nitelikli eserlerle buluşmaları halinde okuma kültürü şekillenmeye başlayacaktır.

İlerleyen yaşlarda da gerek öğretmenler gerekse ebeveynler çocuğun gereksinim duyduğu eserlerle buluşmasını sağlamalıdır. Okuma becerisinin gelişmesi ve bir alışkanlığa dönüşmesi için öncelikle evde ebeveynler bu kültürü temellendirilmeli sonrasında okulda öğretmen ve sosyal çevre ile gelişmesi sağlanmalıdır.

Evdeki kütüphane varlığının okuma güdüsüne etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan sekizinci araştırma sorusunun sonuçları incelendiğinde okuma güdülenmesinde önem, öz yeterlik, merak, ilgi, tanınma ve sosyallik alt boyutlarında evde kitaplık/kütüphane olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve evinde kitaplık/kütüphane olan öğrencilerin okumaya yönelik önem, öz yeterlik, merak, ilgi, tanınma ve sosyallik düzeylerinin olmayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın rekabet, uyum, zoru tercih etme ve işten kaçınma alt boyutlarında test sonuçlarına göre iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Durualp ve Çiçekoğlu'nun (2013) yürüttüğü Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi isimli araştırmada da kitaplığı/kütüphanesi olan, 21-30 adet kitabı olan çocukların kitap okumaya ilişkin tutumları önemli düzeyde yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Güzel'in (2020) çalışmasında da evde kitaplık olma durumunun ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmelerinde anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. O halde öğrencilerin gerek içsel gerekse dışsal güdülenmelerinde etkili olan kütüphane/kitaplık varlığı çocuğun nitelikli eserlerle buluşabilmesi için ebeveynler tarafından sağlanmalıdır. Okuma kültürü öğeleri içinde yer alan kütüphane/kitaplık oluşturma, düzenleme gibi davranışlara olanak verilmelidir.

Sürelî yayın takibinin okuma güdüsüne etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan dokuzuncu araştırma sorusunun sonuçları incelendiğinde alt boyutların tümünde anlamlı farklılık görülmüş, sürelî yayın takip edip etmeme durumunun okuma güdülenmesinde etkili olduğu ve sürelî yayın takip eden öğrencilerin tüm alt boyutlarda okuma güdüsü düzeylerinin etmeyenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gelen, (2018) Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Süreli Yayın Takip Etme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma isimli çalışmasında gazete ve dergi okuyan öğrencilerin okuma tutum puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin süreli yayın takip etme davranışının okuma güdüsünü olumlu etkilediği görülmektedir. Okuma kültürü içinde yeri olan süreli yayın takibinin çocuklara kazandırılması için yine öncelikle evde gazete, dergi takibi yapılmalıdır. Okulda ise haftalık veya aylık çalışmalar yapan okul gazeteleri ve dergileri öğrencilerin okuma güdüsünü destekleyecektir.

Çalışmanın temelinde yer alan ebeveynlerin eğitim düzeylerinin okuma güdülenmesine yönelik etkisinin belirlenmesi için anne ve babaların eğitim düzeyleri ayrı ayrı incelenmiştir. Annelerin eğitim düzeylerinin okuma güdülenmesine ilişkin görünülerinde bütün alt boyutlar incelendiğinde anne eğitim düzeyinin okuma güdülenmesine yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine rağmen annenin eğitim düzeyinin yükseldikçe öğrencinin okuma güdülenme düzeyinin arttığı görülmüştür. Buna ek olarak rekabet ve uyum, tanınma ve sosyallik, zoru tercih etme ve işten kaçınma yani dışsal güdülenme kaynaklarına bağlı güdülenme düzeylerinin en fazla lise ve altı mezunu annelerin olduğu öğrenci gruplarında olduğu görülmektedir.

Babaların eğitim düzeylerinin okuma güdülenmesine ilişkin görünülerinde bütün alt boyutlar incelendiğinde baba eğitim düzeyinin okuma güdülenmesine önem, öz yeterlik, tanınma ve sosyallik, zoru tercih etme ve işten kaçma alt boyutlarında baba eğitim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılık tespit edilememesine rağmen sonuçlar babanın eğitim düzeyinin yükseldikçe öğrencinin okuma güdülenmesinin arttığı görülmüştür. Merak ve ilgi alt boyutunda ise baba eğitim düzeyinin okuma güdülenmesinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle lisansüstü eğitim düzeyinde babası olan öğrencilerin merak ve ilgi düzeylerinin diğer eğitim seviyesinde babası olan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

Anne ve babaların eğitim düzeyleri ortaokul öğrencilerinin okumaya karşı güdülenmelerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen bir güce sahiptir. Eğitim durumundaki artışa bağlı olarak tüm alt boyutlar incelendiğinde anne ve babaların eğitim düzeyinin -babalarda merak ve ilgi boyutu dışında- okuma güdüsünde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ancak anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine rağmen annenin eğitim düzeyinin yükseldikçe öğrencinin okuma güdülenmesindeki önem ve öz yeterlik düzeyinin arttığı sonucu elde edilmiştir.

İlgili araştırmaların sonuçları incelendiğinde; Sancı'nın (2002) çalışmasında, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma güdülenmelerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan çalışma gruplarının sınıf düzeyleri benzerlik göstermese de çalışmanın sonuçlarında alt gruptaki öğrencilerin okumayla ilgili yönelimlerinin iç denetime bağlı olanları, üst ve orta gruptaki öğrencilerden daha düşük; alt grubun dış denetime bağlı olan okumayla ilgili yönelimleri ise orta ve üst gruptaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi çalışmasında ise pek çok değişkenin yanında anne-babaların evde kitap okumalarının da okuma güdüsüne etkisi incelenmiştir, öğrencilerin okuma güdülenmeleri yüksek anne-babaların evde kitap okumalarının yani okuma kültürünün de anlamlı farklılıklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Er, (2018) yürüttüğü deneysel çalışmada ailenin ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Deney grubundaki öğrenci velilerine Okuma ve Aile Programı uygulanmış, kontrol grubundaki öğrenci velilerine herhangi bir okuma eğitimi programı uygulanmamıştır. Araştırmanın sonuçları, nicel boyutta elde edilen veriler deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve okumaya yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular öğrencilerin okuma becerisi ve okuma alışkanlığının olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Benzer şekilde Güzel (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki durumunu incelemiş baba eğitim düzeyinde ve evde kitaplık olması durumunda anlamlı farklılıklar elde edilmiş ancak anne eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı farklılığa ulaşamamıştır.

Sonuç olarak; çocukların ebeveynlerinden birçok davranışı, tutumu öğrendiği, edindiği göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarının ve okuma kültürlerinin çocukları etkilediği kaçınılmazdır. Çalışmada yer alan çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyinin okuma güdülenmelerine etkisi istatistiksel olarak tespit edilememiş ancak sonuçlar ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesiyle öğrencilerin de okuma güdülenmesinin arttığı sonucunu göstermiştir.

Okuma kültürüne ait öğeler incelendiğinde ise evdeki kütüphane varlığının okuma güdüsüne etkisi dikkat çeken sonuçlar içermektedir. Önem, öz yeterlik, merak ve ilgi içsel güdülenme kaynakları; tanınma ve sosyallik dışsal güdülenme kaynaklarının okuma güdüsünü etkilediği görülmüştür. Ebeveynlerin evde kitaplık/kütüphane buldurmaları, çocuklarıyla okuma etkinlikleri gerçekleştirmeleri, kitaplıkta kendi alanlarını oluşturmaları gibi uygulamalar okuma kültürünü biçimlendirirken okuma güdüsünü de etkilemektedir. Benzer şekilde süreli yayın takibinin de tüm alt boyutlarda okuma güdülenmesini doğrudan etkilediği, süreli yayın takip eden öğrencilerin okuma güdüsü düzeylerinin etmeyenlerden daha yüksek olması evdeki okuma kültüründe süreli yayınlara yer verilmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

5.2. Öneriler

1. Sonradan kazanılan becerilerden olan okuma çalışmalarında çocukların fiziksel ve zihinsel olgunluk düzeylerine dikkat edilmelidir. Okuma; çocuk belli bir olgunluğa ulaştığında başlatılmalıdır. Çocuğun olgunluğu gözetilmezse okuma güdüsü başlamadan yerini güdülenmemeye bırakabilir. Okuma bireyin kendini tanıması, çevresi hakkında düşüncelerini geliştirmesi için bir araç olarak da kullanılmalıdır, bunun için her yaş dönemine uygun eserler sunulmalıdır. Çocukların kendilerini okumaya karşı yetersiz hissetmemeleri için yaş dönemine uygun eserler basitten karmaşığa, kolaydan zora seyrederek biçimde çocuklarla buluşturulmalıdır. Aksi durumda çocuğun okuma ilgisi sönebilir ve okumanın alışkanlığa dönüşmesi güçleşir.

2. Çocukların okumaya karşı güdülenmeleri temelde içsel olarak güdülenmeleriyle ilişkilidir. Öğrencilerin okumaya önem vermelerini sağlamak için onlara küçük yaşlardan itibaren okumanın bireysel ve akademik yaşamdaki önemi fark ettirilmeli, çocukların iyi bir okuyucu olmaları için evde ve okulda okumanın önemini vurgulayan etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

3. Çocuklara ilgi duydukları veya merak ettikleri konuları içeren yayınlar aileleri ve öğretmenleri tarafından temin edilmelidir. Güncel metinlere, sevdikleri türlere ait yayınlara erişmeleri sağlanmalıdır. Çocuklara tür ve eser dayatmalarında bulunulmamalıdır, yaş grubuna göre ilgilerini çeken, merak ettikleri konulara yönlendirmeli; sevdikleri türü keşfetmelerine rehberlik edilmelidir. Çocuklara ilgi duymamalarına rağmen okumaları gerektiği düşünülerek sunulan kitaplar, görev veya mecburiyet hissiyle yani dış güdülenmeyle kitabın okunmasını sağlayabilir ancak bu tutum okuma alışkanlığını destekleyici olamayabilir. Bu nedenle çocuğun düzeyine, ilgisine ve kitaptan beklentilerine uygun eserlerle buluşturulması önemlidir.

4. Okuma etkinlikleri okulda yalnızca not kaygısıyla veya öğrenciler arasında rekabet içeren uygulamalarla gerçekleştirilmemelidir. Öğretmenler sınıf ortamında etkileşimli ve yenilikçi okuma etkinlikleri uygulamalıdır. Çocukların tanınma, not ve rekabet gibi dış faktörlerden bağımsız olarak okumaya yönlendirmeleri için öğretmenler

veya aileler çocuklara okuma konusunda baskı, ceza veya yaptırım uygulamamalıdır. Bu noktada okumanın neden önemli ve gerekli olduğu fark ettirilmelidir. Aksi durumda çocuklar sorumluluğu gerçekleştirmek için okuyacak ancak bu eylemi baskı olmadan gerçekleştirmeyecektir.

5. Okulda öğretmenlerin veya evde ebeveynlerin okuma değerlendirmeleri, yorumları çocuğun okumaya karşı güdülenmesini sağlayıcı nitelikte; gerçekçi ve güdüleyici olmalıdır. Okunan metin üzerine gerek ebeveynler gerekse öğretmen sınıf ortamında yorum yapma alanı oluşturmalı ve öğrencilerin okuma becerisi sosyallik boyutunda desteklenmelidir.

6. Çalışmanın bulguları kız öğrencilerin okuma güdülenmelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu göstermektedir. Bu noktada erkek öğrencilerin okuma güdüsünü düşüren unsurlar öğretmenler ve ebeveynler tarafından belirlenmelidir. Erkek öğrencilerin okuma güdüsünü artıracak, okumaya ilgi duymasını sağlayacak konular, yayınlar onlarla buluşturulmalıdır.

7. Araştırma sonucunda da görüldüğü üzere küçük yaşlardaki okuma güdülenmesi ilerleyen yaşlarda sönmektedir. Bu bulgu okuma alışkanlığının küçükken kazanılması ve alışkanlığa dönüşmesi için yine çocukluk döneminin önemsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ebeveynler ve öğretmenler okul öncesi dönemden başlayarak okumayı sevdirecek ve destekleyecek etkinlikler yapmalıdır. İlerleyen yaşlarda da büyük yaş gruplarının okuma etkinlikleri düzeylerine ve ilgilerine göre biçimlendirmelidir.

8. Okuma kültürü öğelerinin okuma güdülenmesine etkileri göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerin veya diğer aile üyelerinin küçük yaşlardan itibaren çocuklara okuma konusunda örnek olmaları gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ebeveynler sadece okuma davranışıyla değil okuma etkinlikleri ile kütüphane ve fuar gezileri ile bunun bir kültüre dönüşmesi için çabalamalıdır.

9. Ebeveynler evlerinde kütüphane bulundurarak çocukların istedikleri kitaplara erişmesini sağlamalı, kütüphane düzenleme ve oluşturma sürecine çocukları dâhil etmelidir; bu durum kitap sevgisi ve kitap yorumlama sürecini olumlu etkileyecektir.

Evde kütüphanesi olan çocukların olmayan çocuklara göre okumaya yönelik güdülenmelerinin yüksek olduğu bulgularla ortaya konulmuştur. Bu durumda çeşitli tür ve konularda eserlerin bulunduğu bir kütüphane okuma güdüsünü artırmak için oluşturulmalıdır.

10. Ebeveynlerle veya diğer aile üyeleriyle kütüphaneye gitmek, oradan kitap edinmek çocuğun sorumluluk bilincini destekler ve okumayı alışkanlığa dönüştürmesine katkı sağlar. Çocukların kütüphane kültürünü geliştirmek, kitaplarla olan bağını artırmak için kütüphane ziyaretleri yapılmalı, kütüphane üyeliği ile bu bağlılık güçlendirilmelidir.

11. Süreli yayın takibinin okuma güdülenmesinde önemli bir role sahip olduğu araştırma sonucunda görülmüştür. Bu bağlamda çocukların ilgi ve düzeylerine göre çocuk dergileri veya gazeteleri çocuklara sunulmalı, takip bilinci kazandırılmalıdır.

12. Çocuğun aile üyeleriyle veya arkadaşlarıyla okuma etkinliklerine katılması okuma güdülenmesinde önemlidir. Çocuğun aile üyeleriyle okuduğu kitabı paylaşması, değerlendirmesi veya kitaptan yola çıkarak oyunlar oynaması okuma etkinliğini daha keyifli hâle getirecektir. Örneğin Kara, Külah ve Karatay (2020, s.102) Okuma Alışkanlığını Geliştirme Yöntem, Teknik ve Modelleri isimli çalışmalarında “Aile okuma saatlerinde kullanılacak etkinlikleri örneklendirmişlerdir: Resimlerde Ömür Boyu Hikâye, Akıcı veya Hızlı Okuma, Kendi Kendine Metin, Seyahat Acentesi, İşe Alındınız, Farklı Düşünme, Kahramanın Kişiliği Nedir? Seni Yakaladım! Hikâye Topu, Ünlü Bir Kitabı Resmedin, Hikâye İçine Adım, Hikâye Sıralama Etkinliği, Bana Oku, Aramıyor...” gibi uygulamalarla ebeveynlere yol gösterici olmuştur. Ebeveynler evde uygulayacakları yöntemleri veya oyunları araştırmalı, belirli aralıklarla bunları uygulamalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,13, 343-361.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 735-753.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 739-815.
- Arıcı, A. F. (2018). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91- 100.
- Aslan, C. (2013). Çocuk edebiyatı yapıtlarının temel işlevleri. *Eğitimci Dergisi*, (17) 6- 9.
- Banaz, E., Özbilen, U. ve Güven, A. Z. (2020). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 240-247.
- Batur, Z. ve Özcan, H. Z. ve Sağcan, Y. C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin incelenmesi*. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, 2-4 Mayıs 2019, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bayat, N. (2017). *Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş (çev. ed. Hakan Ülper)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2).

- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1). 393- 410.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, Y. (2002). *Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu*. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), <http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16952/176982> sayfasından erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, E. ve Cırık, İ. (2015) *Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi*. *İlköğretim Online*, 14(4), 1307-1326.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dilidüzgün, S. (2002) *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1) 2014, 16-40
- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Dündar, N. ve Maden, S. (2019). Velilerin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1077-1094.
- Er, Z. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gelen, S. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Süreli Yayın Takip Etme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin gelişimi ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, Ü. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri (5. baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (2), 59-78.
- Karahan, B. (2016). 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarının akademik motivasyonlarıyla ilişkisi (Kars ili örneği), *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi / GUDJGEF* 36(2), 211-231.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58- 80.
- Karatay, Y. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 457-475.

- Karatay, H.; Kaya, S. ve Külâh, E. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kılıçkaya, F. (2017). *Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş* (çev. ed. Hakan Ülper). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5. Sınıflar) öğretim programı*.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara.
- MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2018). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/Default.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Melekoğlu, M. A. ve Melekoğlu, M., (2012). Erken çocukluk döneminde sesli okumanın eğitsel gelişime etkisi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 21-23.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu* <http://www.meb.gov.tr/10-pisa-2018-turkiye-on-raporu/duyuru/19964> sayfasından erişilmiştir.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>
- Oğuzkan, A. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ortaklıklar ve Ağlar Hibe Programı. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması* <http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi Yayınları.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Öztürk, D. ve Aksoy, E. (2016). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 562-591.
- Pala, A. (2007). *Öğrenme ve öğretim ilkeleri*. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s.31-63). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. TUDEM Yayınları: İzmir.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat*. TUDEM Yayınları: İzmir.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560.
- Şimşek, Ş. (2020). *Çocuk edebiyatında değerler eğitimi*. *Çocuk edebiyatı yazarlarının kaleminden değerler eğitimi* (Ed. Şahin Şimşek ve Funda Bulut). Ankara: Akademisyen Kitabevi, 9-19.
- TDK. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Turan, F. (2013). Erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerileri. *Eğitimci Dergisi*, 23, 27-35.
- Türk Yayıncıları Birliği. (2020). *Türkiye yayıncılar birliği 2020 yılı kitap pazarı raporu*. https://turkyaybir.org.tr/wp-content/uploads/2021/04/Kitap-Pazari-Raporu_2020.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türk, S., Aydoğan, E., Kansu, N. (2003). İçsel motivasyonun iş tatmini üzerindeki etkisi, Türk tarih kurumu matbaası ve Nurol matbaası'nda yapılan bir araştırma. *1. Matbaa Teknolojileri Sempozyumu*, Ankara.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 354-362.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi: SPSS 10.0-12.0 for windows*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1033-1057.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.

- Yıldız, M. ve Akyol H. (2011) İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyon ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 348-359.
- Yıldız, N. ve Kurnaz, H. (2015) Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 19(3).

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-24133463
Konu : Anket Uygulama İzni

13/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 31/03/2021 tarihli ve 38562 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe TELLİ, "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Gündünlükleri ile Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyi ve Okuma Kültürü Görünümleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan Özel Pamukkale Eğitim Vakfında uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2020/2021 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı ömekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/04/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
I-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah.29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Sef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 685a-77ab-31e1-83b8-9856 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Sormaca – Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu
<p>1. Cinsiyetiniz: Kız <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/></p>
<p>2. Sınıf düzeyiniz: 5. Sınıf <input type="radio"/> 6. Sınıf <input type="radio"/> 7. Sınıf <input type="radio"/> 8. Sınıf <input type="radio"/></p>
<p>3. Okul öncesi eğitim aldınız mı? Evet <input type="radio"/> Hayır <input type="radio"/></p>
<p>4. Annenizin Eğitim Düzeyi Hangisidir? İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Lisansüstü <input type="radio"/></p>
<p>5. Babanızın Eğitim Düzeyi Hangisidir? İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Üniversite <input type="radio"/> Lisansüstü <input type="radio"/></p>
<p>6. Evinizde kütüphane/kitaplık var mı? Evet <input type="radio"/> Hayır <input type="radio"/></p>
<p>7. Süreli yayın takip ediyor musunuz? (Dergi, gazete vb.) Evet <input type="radio"/> Hayır <input type="radio"/></p>
<p>8. Online kitap, e-kitap okumayı tercih eder misiniz? Evet <input type="radio"/> Hayır <input type="radio"/></p>

Ek 3. Sormaca

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmada sizlerin okumaya yönelik tutumlarınız, okuma güdülenmeleriniz ve okuma güdülenmenizi etkileyen unsurların neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Her bir maddeyi dikkatle okumanız, olumlu/olumsuz ifadelere dikkat etmeniz ve içtenlikle cevaplandırmanız önemlidir. Bu bilgiler akademik bir çalışmada kullanılacak, kişisel olarak değerlendirilmeyecek ve bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Ayşe TELLİ

		KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.	İyi bir okuyucuyum.					
2.	İyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.					
3.	Yeni şeyler hakkında okumayı severim.					
4.	İlgimi çeken konularda bilgi edinmek için okurum.					
5.	Öğretmenim ilgi çekici bir şeyden bahsettiğinde onunla ilgili daha çok şey okurum.					
6.	Konusu ilginç olan bir kitap/ metin okuyorsam zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
7.	Zorlayan ve düşündüren kitapları severim.					
8.	Zor konuları genellikle okuyarak öğrenirim.					
9.	Eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okurum.					
10.	Çok zor kelimelerin olduğu kitapları/ metinleri okumayı sevmem.					
11.	Karmaşık hikâyeleri okumak eğlenceli değildir.					
12.	Fantastik ve hayal ürünü hikâyeler okurum.					
13.	Çok fazla macera hikâyesi okurum.					
14.	Esrarengiz hikâye ve romanları severim.					

15.	Uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlanırım.					
16.	Kendimi nitelikli kitaplardaki insanlarla dost olmuş gibi hissederim.					
17.	Notlarımı yükseltmek için okurum.					
18.	Okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlanırım.					
19.	Okuma ödevlerimi diğer öğrencilerden önce bitirmeyi severim.					
20.	Okuduğumuz bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlanırım.					
21.	Birisinin beni okuduğum için övmesi beni mutlu eder.					
22.	Arkadaşlarım zaman zaman bana iyi bir okuyucu olduğumu söyler.					
23.	Öğretmenimin iyi bir okuyucu olduğumu söylemesinden hoşlanırım.					
24.	Ailem okuma konusunda ne kadar iyi olduğumu sık sık söyler.					
25.	Ailemle sık sık kütüphaneye giderim.					
26.	Aile üyelerime, arkadaşşıma ya da yakınlarıma kitap okurum.					
27.	Arkadaşlarımla okuduğumuz kitapları değiş tokuş etmeyi severiz.					
28.	Okuduklarım hakkında arkadaşlarımla konuşurum.					
29.	Aileme okuduklarımdan bahsetmeyi severim.					
30.	Mecbur olduğum için okurum.					
31.	Okuma ödevlerimi hep öğretmenimin tam istediği şekilde yaparım.					
32.	Okumayla ilgili verilen bütün ödevleri tamamlamak benim için önemlidir.					
33.	Okuma ödevlerimi hep tam zamanında bitirmeye çalışırım.					
34.	Okuma konusunda olabildiğince az ödev yaparım.					