

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA
MOTİVASYONU ÜZERİNDE AİLE OKUMA İNANÇLARININ
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEÇKİN GÖK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ERGÜN ÖZTÜRK

OCAK 2019

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA
MOTİVASYONU ÜZERİNDE AİLE OKUMA İNANÇLARININ
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEÇKİN GÖK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ERGÜN ÖZTÜRK

OCAK 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


İmza
Seçkin GÖK

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonu Üzerinde Aile Okuma İnançlarının Etkisi' başlıklı bu yüksek lisans/doktora tezi, Temel Eğitim Anabilim/bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan ...Doç. Dr. Mustafa BEKİAŞ... (İmza)



Üye...Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK... (İmza)

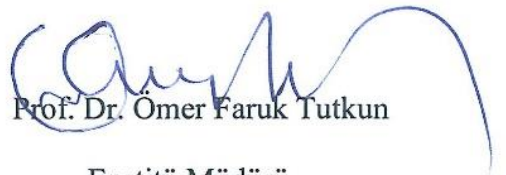


Üye...Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUN KOL... (İmza)



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

13./04/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim bir ülkenin temel taşlarından biridir. Eğitimin kalitesi ise ekonomiye, sanayiye, tarıma, sağlığa ve teknolojiye kadar birçok alanda kendini göstermektedir. Ancak eğitim asla durağan bir süreç değildir. Durağanlaştığı, kendini geliştiremediği durumlarda etki ettiği bireyler çağı ve gelişmeleri yakalamakta zorluk çekecektir. Dolayısıyla gelişmeleri yakalamakta çekilen zorluk yukarıda sözü edilen alanlar gibi birçok alanda olumsuz anlamda kendini gösterecektir.

Eğitimin ailede başladığı su götürmez bir gerçektir. Birey önce ailede sonrasında ise okulda eğitim almaktadır. Bireye kazandırılan beceriler ve tutumlar hususunda ailenin önemi büyüktür. Çocuklar okulda en temel beceriler olan okuma ve yazma becerilerini öğrenmektedirler. Özellikle okuma becerisi öğrenmeye, anlamaya, anlamlandırmaya açılan kapıdır. Bu beceriyi kazanırken çocukların istekli ve arzulu olmaları öğrenme başarısını arttırmaktadır. Ailede okuma becerisiyle ilgili olumlu inançlar çocuğun okumaya olan ilgisini ve okuma becerisini etkilemektedir. Motivasyon, okuma becerisinin kazanımında önemli bir yer tutmaktadır.

Bu çalışmada Başlangıç düzeyi okuyucu (BDO)'larının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca başlangıç BDO'ların okuma motivasyonu düzeyi ve BDO'larının ebeveynlerinin okuma inançlarının düzeyi incelenmiştir.

Araştırma sürecinde boyunca bilgi ve birikimlerini dahası zamanını benden esirgemeyen ve beni her zaman destekleyen çok değerli danışmanım Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e teşekkür ederim. Araştırma aşamasında ve öncesinde çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ ve Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM'a çok teşekkür ederim.

Yaptığım bu çalışma sürecinde benden manevi desteğini hiç esirgemeyen hayat arkadaşım sevgili eşim Nezahat GÖK'e ve ona ayıracağım zamandan feragat ettiğim canım oğlum Demir GÖK'e teşekkür ederim.

Çocukları olmaktan gurur duyduğum Hüseyin Gök ve Ayşe GÖK'e ve beni motive eden kardeşim Mine GÖK'e teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA MOTİVASYONU ÜZERİNDE AİLE OKUMA İNANÇLARININ ETKİSİ

GÖK, Seçkin

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Ocak, 2019. xiv + 104 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucu (BDO)'ların okuma motivasyonuna etkisinin incelenmesidir. Araştırma, betimsel araştırma türlerinden tarama modeline göre yürütülmüştür. Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 282 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada ebeveynlerin okuma inançlarını belirlemek üzere Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve BDO'ların okuma motivasyonunu belirlemek üzere Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen Başlangıç Düzeyi Okuyuları Okuma Motivasyonu ölçeği kullanılmıştır.

Aile Okuma İnanç Ölçeği ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine okulun ilk haftası uygulanmıştır. BDO'ları Okuma Motivasyonu Ölçeği ise aynı eğitim öğretim yılının ikinci dönemi öğrencilere uygulanmıştır. Bu çalışmada ebeveyn okuma inançlarının düzeyinin ve BDO'ların okuma motivasyonu düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile okuma inançlarının tüm alt boyutları birlikte ele alındığında BDO'ların okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır dolayısıyla aile okuma inançlarının BDO'ların okuma motivasyonuna etkisinin olmadığı görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarından sadece kaynaklar altboyutunun BDO'ların okuma motivasyonuna etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Motivasyon, Okuma Motivasyonu, Aile Okuma İnançları, Başlangıç Düzeyi Okuyucu (BDO).

ABSTRACT

THE EFFECTS OF FAMILY READING- BELIEFS ON READING MOTIVATION OF THE BEGINNER-LEVELS

Gök, Seçkin

Master Thesis, The Department of Primary Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK

January, 2019. xiv + 104 Pages.

The aim of this research is to examine the effect of family reading beliefs to the initial level of readers' motivation. The research was conducted according to the descriptive research model. In this study, simple random sampling method was chosen from random sampling methods. 282 primary school students and their parents have formed the samples of the research. In order to determine the parents' reading beliefs in the study, a reading belief scale, adapted by Çetin, Bay and Ali Sinanoğlu (2014) to Turkish, and a reading motivation scale, developed by Öztürk and İleri (2011), to determine the reading motivation of the initial level readers have been used.

The parents' reading beliefs scale has been applied to the parents at first week of school. The reading level for the beginner level and the reading motivation scale were applied to the students and teachers in the second term of the same education year.

According to the research, the level of parental reading beliefs' and the initial readers' and the motivation level of initial readers are high. As a result of the fact that the effectiveness of teaching is positive for reading competence and the initial level of the resources required for reading is influenced by the readers' motivation to read.

Keywords: Reading, Motivation, Reading Motivation, Parents' Reading Beliefs, Initial Level of Reader (ILR).

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	v
Önsöz	vi

Türkçe Özet	vii
İngilizceÖzet	viii
İçindekiler	ix
Tablo Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar	xiv
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem	1
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.3 Alt Problemler.....	6
1.4 Önem.....	6
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar	8
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	10
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	10
2.1.1 Dil ve Dil Gelşimi	10
2.1.2 Okuma.....	14
2.1.2.1 Okuma Türleri.....	21
2.1.2.1.1 Sesli Okuma	21
2.1.2.1.2 Sessiz Okuma.....	22
2.1.2.1.3 Diğer Okuma Türleri.....	23
2.1.3 Okur Yazarlık Sürecinde Aile Katılımı.....	25
2.1.4 Aile Okuma İnançları.....	27
2.1.5 Motivasyon.....	30
2.1.5.1 Öğrencinin Motivasyon Dinamiği.....	32
2.1.5.2 Motivasyon Dinamiğini Etkileyen Dış Faktörler.....	34

2.1.6 Motivasyon Çeşitleri	37
2.1.6.1 İçsel Motivasyon	37
2.1.6.2 Dışsal Motivasyon.....	38
2.1.6.3 Amotivasyon	39
2.1.7 Okuma Motivasyonu	39
2.1.7.1 Okuma Motivasyonunu Etkileyen Eğitsel Unsurlar	42
2.2 İlgili Araştırmalar	43
2.2.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	43
3. Bölüm, Yöntem	50
3.1 Araştırma Modeli	50
3.2 Evren ve Örneklem	50
3.3 Veri Toplama Araçları	51
3.3.1 BDO'ları Okuma Motivasyonu Ölçeği	51
3.3.2 Ebeveyn (Aile) Okuma İnanç Ölçeği.....	51
3.4 Verilerin Toplanması	52
3.5 Verilerin Analizi.....	53
4. Bölüm, Bulgular	54
4.1 Demografik Bilgilere Ait Bulgular	54
4.2 Alt Problemlere Ait Bulgular	56
4.2.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	56
4.2.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	57
4.2.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	58
4.2.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	64
5. Bölüm, Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	69
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	68
5.2 Öneriler	74

5.2.1 Uygulamaya Dayalı Öneriler	74
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	76
Kaynakça.....	77
Ekler	94
EK 1- (Aile) Ebeveyn Okuma İnançları Envanteri	94
EK 2- Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği	99
EK 3- İzinler.....	103
Özgeçmiş.....	104

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Öğrenci Velilerinin Cinsiyetleri ile Demografik Değişkenleri Arasındaki Çapraz Tablo Bulguları	54
Tablo 2. Velilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyo-ekonomik Düzeyleri	55
Tablo 3. Aile Okuma İnançları Ölçeği ve Alt boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular	56
Tablo 4. Başlangıç Okuyucularının Okuma Motivasyonu ve Alt boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular	57
Tablo 5. BDO'ların Okuma Motivasyonu ile Aile Okuma İnançları Ölçeğinin Alt boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Tablosu.....	59
Tablo 6. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin VIF ve Tolerans Değerleri...	66
Tablo 7. BDO'ların Okuma Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Anadil Çalışma Alanları	13
Şekil 2. Öğrencinin Motivasyon Dinamiği	33
Şekil 3. Öğrencinin Motivasyonunu Etkileyen Dış Faktörler	35

SİMGELER VE KISALTMALAR

- α** : Cronbach's Alpha
- BDO** : Başlangıç Düzeyi Okuyucu
- ILR** : Initial Level of Reader
- KMO**: Kaiser-Meyer-Olkin
- N** : Örneklemdaki Öğrenci Sayısı
- r** : Kolerasyon Katsayısı
- p** : Anlamlılık Düzeyi
- SED**: Sosyoekonomik Düzey
- Std**: Standart
- SS** : Standart Sapma
- R²** :Açıklayıcılık Katsayısı
- \bar{X} : Aritmetik Ortalama
- SED** : Sosyo Ekonomik Durum
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- VIF** : Variance Inflation Factors
- www** : World Wide Web

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM

Bilgi günümüzde sürekli büyür, gelişir ve değişir. Bir bilgiyi öğrenmek o bilgiyi sevmeyi ve öğrenmek istemeyi gerektirir. Bilgiye ulaşmak istemek öğrenmeyi daha güçlü kılmaktadır (Gökdoğan, 2017). Bilgiye ulaşmada dil becerileri önemli rol oynamaktadır. Dili, canlılar içinde sadece insanlar gelişmiş bir dizge olarak kullanabilmektedir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013). İletişim kurma sadece insana ait bir özellik olmasa da canlıların hiçbiri dili insanlar gibi iletişim aracı olarak kullanamazlar (Radford, 1958). Dil eğitimi hem toplumsal hem de bireysel yaşantıları içermektedir. Eğitim ve öğretimde çağın gereklilikleri göz ardı edilmezse dil eğitimi başarılı olacaktır. Aynı zamanda bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilir nitelikte olacaktır (Aydın, 2016). Dil eğitiminin en temel amacı düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktır. Ülkelerin ana dil eğitimine çok önem vermesinin sebeplerinden biri budur. Dili iyi bilmek ve öğrenmek hayatta başarılı olmak için gerekli ve önemli olduğu kadar okul başarısı açısından da oldukça önemlidir (Yıldız ve diğerleri, 2013).

Temel dil becerilerinden biri olan okuma bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biridir (Karatay, 2011). Okuma zihinsel ve karışık bir aktivitedir (Akyol, 2017). Ayrıca okuma insanlığın gelişiminin merkezinde yer almaktadır (Witt, 2000). İçinde bulunduğumuz yüzyılda yalnızca adını ve soyadını yazmak basit cümleleri okumak teknoloji ve üretim temelli toplumlarca yeterli görülmemektedir (Akyol, 2017).

Okuma, insanın kendisini ayrıca dünyayı anlaması sağlayan temel değişkendir (Yıldız, 2010). Okuduğunu anlama bireyin sahip olması gereken önemli becerilerdendir. Bu beceri bireyin hayatının ayrılmaz bir parçası aynı zamanda akademik başarısının belirleyicisidir (Özdemir, 2017). Bireyler günlük hayatta karşılaştıkları sembolleri

okuma yazma becerileri sayesinde anlamlandırmaktadır. Kendini ifade etmenin ve başkasını tanımanın en iyi yolu okuma yazma becerisini başarı ile kazanmaktan geçmektedir (Bayraktar, 2013).

Okul çağına kadar dil eğitim ve öğretimle kazanılmaz. Çocuklara okuma yazma öğretimi ancak ilkokulda verilmektedir. Okul çağında ve okulla birlikte dil becerisi aktif hale gelir (Yıldız ve diğerleri, 2013). Çocuklar okula başlar başlamaz okuma becerilerine ağırlık verilmektedir. İlkokulda okuma becerisini yeterince kazanamayan bireyler sonraki eğitim hayatlarında okuma becerilerini geliştirememektedir (Akyol, 2017). Okuma, ihtiyaç ve zorunluluk olarak yapılacağı gibi boş zaman aktivitesi olarak da yapılmaktadır (Yurtbakan, 2017). Kitap okuma bir zevktir ve bunu tadan bir öğrenci bu alışkanlığı hayatında sürdürecektir. Bu nedenle okuma alışkanlığı çok erken yaşlarda kazandırılmalıdır (Memiş ve Bozkurt, 2013).

Çocukların dil gelişimi doğdukları anın hemen öncesinde başlamakta ve bireyin hayatı boyunca sürmektedir. Dolayısıyla anadil eğitimi ulusların çocuklarına önce ailede sonra ise örgün eğitim kurumlarında verilen eğitim sonucu ortaya çıkar (Yıldız ve diğerleri, 2013). Bu nedenle aileler çocukların okumaya ilgisini okul döneminden önce çekmelidir (Yurtbakan, 2017).

Çocuğuna model olan ve onunla hergün gelişmiş bir dille iletişim kuran, iyi eğitilmiş ve çocuğuna zengin bir öğrenme ortamı sağlayan ailelerin çocuklarının dilsel ve bilişsel gelişimleri ile okuma becerisi yeterli olmayan, evlerine dergi, gazete vb. yayınları almayan, çocuklarına yeterli öğrenme ortamı sağlayamayan ailelerin çocuklarının dilsel ve bilişsel gelişimi arasında bazı farklılıklar olacağı kabul edilmektedir (Savaş, 2006). Söyleyiş biçimi, benzetme, deyimler ve vurgu gibi bazı dil becerileri ailede yeterli bir şekilde kazanan çocuklar okuma ve yazmayı daha çabuk öğrenmekte ve kendilerini iyi ifade etmektedirler (Yıldız ve diğerleri, 2013). Yurdumuzda ebeveynlerin ancak dörtte biri çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için çaba harcamaktadır (Çocuk Vakfı, 2006). Gelişmiş kabul edilen ülkelerin birçoğunda aile okul işbirliği planlı ve düzenli bir biçimde yapılmaktadır ancak ülkemiz için aynı durum söz konusu değildir (Gümüşeli, 2016). MEB ARGE Dairesi Başkanlığı (2007) öğrencilerin okuma düzeylerini araştırmış bu araştırma sonucunda ailelerin kitap okumayı ve kitap satın almayı öncelikli bir ihtiyaç olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin evde okumak için geçirdikleri sürenin az olduğu sonucuna varılmıştır. PISA 2015 Ulusal Raporu'na göre; 2009 yılı PISA sınavında yer

alan okuma becerileri ortalama puanımızın 464 olduğu ve OECD ülkeleri ortalamasının ise 493 olduğu görölmektedir. Yurdumuz, 2009 yılı okuma becerileri ortalama puanlarına bakıldığında 65 ülke arasında ancak 39. sırada yer almıştır. 2012 yılı PISA sınavında yer alan okuma becerileri alanı ortalama puanımızın 475 olduğu ve OECD ülkeleri ortalamasının ise 496 olduğu görölmektedir. Yurdumuz, 2012 yılı okuma becerileri ortalama puanlarına bakıldığında 65 ülke arasından 42. sırada kendine yer bulmuştur. 2015 yılı PISA sınavında yer alan okuma becerileri alanı puan ortalamamızın 428 olduğu ve OECD ülkeleri ortalamasının ise 493 olduğu görölmektedir. Yurdumuz, 2015 yılı okuma becerileri ortalama puanlarına bakıldığında 72 ülke arasından ancak 50. olabilmıştır (MEB, 2015). Ülkemizin okuma becerileri konusunda ortalamanın altında olduğu görölmektedir.

Türkiye’deki lise öğrencileri için başlatılan 100 Temel Eser okuma kampanyası hakkında öğrencilerin % 90’ının kampanya hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen, öğrencilerin % 12.9’unun bu kitaplardan hiçbirini okumadıkları; % 60’ının 1-10 arası; % 9.5’inin 11-20 arası yine % 9.5’inin 20 den çok; % 5,1’inin bu 100 kitaptan 20’den çok okudukları görölmüştür (Arıcı, 2008). Lise öğrencilerinde, yani çocukluktan gençliğe adım atan bireylerde de tıpkı toplumun diğer kesimlerinde olduğu gibi okuma alışkanlığının düşük olduğu sonucuna varmak mümkündür. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun kampanya hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen belirlenen kitapları okumayı istemedikleri görölmektedir.

Spangler’e (2000) göre etkili okuyucu olmak için öğrencilerin önce bu beceriye sahip olmaları ve sahip olmayı istemeleri gerekmektedir. Okumaya istekli olmayan bireyler, mecbur olmamaları halinde okumayı tercih etmeyen kişilerdir (Scott, 1996). Okumaya istekli bireylerin okumaya güdülenmiş yani motive olmuş bireyler olduğu düşünülebilir. Motive olmak bir işi yapmaya istek ve arzu duymak demektir.

Motivasyonun yeni bilgiyi inşa etmede ve yapısalcılığın gereksiniminde önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Piaget, 1973). Okuma ancak yaşam boyu süren bir tutku olursa fayda sağlar. Motivasyon, okuma alışkanlığının sürdürülmesinde ve kazanılmasında çok önemli faktörlerden biridir (Yıldız, 2010).

Yapısalcı teori, öğrenmenin otantik olması gerektiğini ve bu öğrenmenin gerçek hayat deneyimlerine ihtiyaç duymakta olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öğretimdeki inançları, okuma öğretiminin öğrencilerin deneyimlerine uygun içerikleri temel alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bilindik içerikle eğitim, öğrenmeyi daha

kişisel yapmaktadır (Hooper ve Rieber, 1995). Öğrenen kontrolü, özerk destek ve seçim, aktif problem çözme, okuma eğitiminin başlangıcında ilgili ve otantik metinleri kullanma olarak bilinen yapısalcı eğitimin amaçlarına ulaşmak için belirgin bir biçimde öğretmenin yönlendirdiği eğitim tercih edilmektedir. Bu amaçlar okuma motivasyonu açısından da önemlidir (Gambrell, Palmer ve Mazzoni, 1996). Okuma motivasyonu öğrenciyi okumaya yönlendiren içsel ve dışsal faktörlerin bütünüdür (Yıldız, 2013). Çocukların, okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmasında okuma motivasyonunun öneminin yanı sıra ailenin desteği, işbirliği ve okumaya ilişkin inançları da göz ardı edilmemelidir.

Yetişkinlerin okuma ile ilgili mutlak yargıları ve olayları yorumlamaları ile okumayla ilgili inançları ilişkilidir (Woods, 1996). Ailelerin okumayla ilgili inançları; çocuklarına hazır hale getirdikleri okuma ortamlarının niteliğine oldukça tesir etmektedir (DeBaryshe, 1995).

Ebeveynlerin okuryazarlık inançlarının çocukların okuryazarlık gelişimi ile ilişkisine bakıldığında, ebeveynlerin okuryazarlık inançlarının çocukların okuryazarlık sonuçlarına katkıda bulunduğu görülmektedir (Gündoğan, 2018). Bunun yanı sıra ebeveynlerin okuma inançları çocuğun okuma motivasyonu (Baker ve Scher, 2002) ve çocuğun okumaya ilgisi (Wigfield ve diğerleri, 2006) ile ilişkili bulunmuştur.

Atkinson'a (2000) göre ilkokul yıllarında öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesinin büyük önemi vardır. Okuma yeterliliğinin artışı öğrencileri motive etmektedir. Motivasyonun artışı ise öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırmasını sağlamaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Erken okul yıllarında okuma becerilerini yönetemeyen öğrenciler için okuma acı verici bir deneyime dönüşebilmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Okuma, çocukların eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğundan beri çocukların okumalarını motive etmek günümüz bilgi teknolojileri alanında önemli bir rol oynamaktadır (Alderman, 2013). Eğitimde kullanılan bilgi teknolojileri çocukları motive edecek aktivitelerin kaynaklarından biridir.

Pek çok küçük çocuk yeteneklerini geliştirmek için okulda yapılan değişik aktivitelere karşı olumlu tutuma sahip olma eğilimindedir (Wigfield ve diğerleri, 2015). Çocukların yeterli inancı, içsel motivasyonu ve akademik konularda değerlendirme sonuçları okul yılları boyunca düşmektedir (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002). Dahası çocukların okumaya karşı tutumları ortaokul yıllarında düşmektedir (McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). 2015 NAEP raporu da bu bulguları

desteklemektedir ve okul yıllarında çocukların okumaya katılmaya direndiklerini belirtmektedir (NAEP, 2015).

Okul yılları boyunca çocukların kendi performansını anlama kapasiteleri artmaktadır (Wigfield ve diğeri, 2015). Okulda performansları ile ilgili fazlaca dönüt almaktadırlar ve bunun ne anlama geldiğini bilmektedirler. Değerlendirme araçları çocukların akranlarına göre akademik performanslarının düşük olduğunu anlamalarına dolayısıyla öğrenme ile ilgili inançlarının ve içsel motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Belli başlı eğitsel pratikler çocukların içsel motivasyonunu düşürmektedir. Öğretmenler, çocukların okuma materyallerinde çok fazla seçme şansı tanımadığında içsel motivasyon ve özerkliği geliştirme konularını riske atmış olacaktır (Ryan ve Deci, 2009). Okuma materyalinin seçimi ilkokulun başlangıcından itibaren çocuklara bırakılmalıdır.

Çocukların okuma motivasyonundaki sabit düşüşün ciddi bir olgu olduğu tespiti yapılmaya dek bir çocuğun en iyi ardaşınının kitap olması için planlanmış aktivitelere gerek yoktu (Clark ve Akerman, 2006; Epstein ve Yanai, 2011). Bu sabit düşüş göz önüne alındığında çocukların, okuma motivasyonunu arttıracak programlar acilen gerekmektedir (Memiş ve Bozkurt, 2013). Okuma motivasyonunu ve ilişkili olarak aile okuma inançlarını arttıracak programlar özellikle ilkokulun başlarından itibaren uygulanmalıdır. Çünkü ilkokulun başında yeterli bir şekilde okumayı öğrenmek akademik başarının ve ilerideki yıllarda elde edilecek okul başarısının en önemli köşe taşlarından biridir. Küçük çocukların okuması üzerine yapılan birçok araştırmaya bakıldığında kelime tanıma ve anlama becerileri gibi bilişsel yöne odaklandığı görülmüştür (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Sonuç olarak anne babaların okumaya ilişkin inançlarının, özellikle çocuklarının dil gelişimi aynı zamanda onların ileride okulda ve yaşamda elde edecekleri başarılar açısından önemli olduğu söylenebilir. Okumak, seçenek de olsa zorunluluk da olsa motivasyon kaçınılmaz olarak sürece dahil olur. Ailelerin okuma inançlarının çocukların, özellikle başlangıç düzeyi okuyucu (BDO)' larının, okuma motivasyonu ile ilişkili olduğu olgusunun bir varsayımdan daha fazlası olarak konumlandırılmasının gerekliliği adına bu çalışma yapılmıştır.

Alanyazına bakıldığında aile okuma inançları ile ilgili çok az çalışma olmasının yanında aile okuma inançlarının BDO' ların okuma motivasyonuna etkisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

“Aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonlarına etkisi var mıdır?” Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.3 ALT PROBLEMLER

1. Ailelerin okuma inançları hangi düzeydedir?
2. Başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonları hangi düzeydedir?
3. Ailelerin okuma inançları ile başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarının ve aile okuma inançlarının, başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonuna pozitif ve anlamlı etkisi bulunmakta mıdır?

1.4 ÖNEM

İnsanın tüm yaşamı boyunca süren eğitim, kalkınmanın olduğu kadar çağdaşlığın da ölçütlerinden biridir (Sirem,2014). Eğitim kalitesi, ekonomi, üretim, teknoloji vb. gibi birçok alanda kendini göstermektedir. Eğitimin kalitesi toplumumuzu her türlü gelişmede öncü konumuna taşıyacaktır. Eğitim ailede başlamaktadır. Dil eğitimi ise bireysel ve toplumsal yaşantıları içeren önemli bir süreçtir (Aydın, 2016). Bireysel ve toplumsal yaşantılara öncelikle ailenin, arkadaşların ve yakın çevrenin etkisi büyüktür. Çocuklar ailede başlayan eğitim sürecini okulda devam ettirmektedir. Çocuklar okula başladıklarında en temel beceriler olan okuma ve yazmayı öğrenecektir. Özellikle okuma becerisi, öğrenmeye anlamaya açılan kapıdır. Okuma becerisinin kazanımında okul öncesinden başlayıp sonrasında devam etmesi gereken aile desteği oldukça önemlidir. Aileler okuma konusunda çocuklarına model olmaktadır (Jack, 1998). Ailelerin çocuklarına yeteri kadar vakit ayırmadıkları söylenebilir.

Günümüz Türkiye'sinde bireylerin dikkatini farklı noktalara çeken bir çok etmen olduğu görülmektedir. Tüm bu günlük yoğunlukta çocuklarda okumaya karşı ilgi uyandırmak aileler için zor ve önemlidir. İlgi oluşturulduğunda ise mevcut ilgiyi korumak ve yükseltmek gerekir. Okumayı sevdirmek için dışarıdan bir etki olmadan kendi başlarına okumalarını sağlamak gerekir. Ancak bu tip okuma yalnız okul ortamının bir aktivitesi olmamalıdır. Çocukların, serbest zamanlarında da okumayla ilgilenmeleri amacıyla onlara ilgi alanlarına göre çocuk dergileri ve çizgi romanlar da verilmelidir. Yapılan her tip okuma ve yazma faaliyeti insanlar arası iletişime katkı sunmaktadır. Bu katkı özellikle yazılı iletişim alanında kendini göstermektedir. Çünkü okuma ve yazma etkili birer iletişim aracı olmanın yanında mevcut birikimin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlar. Okuma strateji, bilgi ve kabiliyetin koordinasyonunu ihtiva eden bazı becerilerle gerçekleşmektedir. Bu durum okumaya yönelik ilgi ve istekleri harekete geçiren motivasyon ile bağlantılıdır. Motivasyon eğitimin özellikle ilk yıllarında daha da önem arz etmektedir (Öztürk ve Aydemir, 2013). Okumanın faydalı olabilmesi öğrencinin okuduğunu anlamasına ve okumaya istekli olmasına bağlıdır. Öğrencinin okumaya yönelmesini ve istek duymasını sağlayan en önemli nedenlerden biri motivasyondur (Akyol ve Yıldız, 2011).

Çocuklardaki okuma motivasyonu, hiçbir zaman ilkokulun ilk yılındaki kadar yüksek olmayacaktır. Eğer bu dönemde okuma motivasyonu kaybolursa, bunu tekrar kazanabilmek ileride çok zaman alacak ve zorlaşacaktır.

Okuma motivasyonu bireylerin okumaya yönelik arzularını harekete geçmelerini sağlayan ve bireylerin davranışlarını etkileyen olgulardan biridir. Motivasyon bütün yaşlarda ve dönemlerde önemli olsa da küçük sınıflarda (1. ve 2. sınıf) daha büyük bir öneme sahiptir. Özellikle okula yeni başlamış olan Başlangıç Düzeyi Okuyucu (BDO)'larının (1.sınıf) okuma motivasyonlarının yüksek ve sürdürülebilir olması okuryazar bir birey olmaları açısından oldukça önemlidir.

Çocuklardaki okuma motivasyonunun ailenin katkılarıyla çok daha iyi bir noktaya geleceği düşünülebilir. Aile katkısı kendini uygun okuma ortamı yaratmak, bizzat çocuğa kitap okumak, model okuyucu olmak gibi hususlarda kendini göstermektedir. Okuma alışkanlığı ve sevgisi olan bireylerin sayısının günden güne düştüğü düşünüldüğünde bu bağlamda alınması gereken önlemler, insanlığın uğraşları arasında öncelikli bir hal almakla kalmayıp önceliğini uzun süre korumalıdır. Günümüz çocuklarının da tıpkı yetişkinler gibi okumaya daha az vakit ayırdıkları

gözelemlenmektedir. Okuma alışkanlığı edinemeyen çocuklar ve gençler akademik olarak da zorlanmaktadır.

Yapılan alan taraması sonucunda aile okuma inançlarının BDO'ların motivasyonuna etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ortaya çıkan araştırma bulgularının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonunda aile okuma inançlarının BDO'ların okuma motivasyonuna etkisi ortaya çıkarılacaktır. Elde edilen verilerin alanyazına, eğitimcilere bunlara ek olarak ailelere eğitim öğretim sürecinde fayda sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir

1.5 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Manisa'da ilköğretim 1.sınıfa devam eden, araştırma grubuna dahil edilen öğrencilerle ve aileleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, uyarlanan ve geliştirilen ölçme araçlarıyla toplanan nicel verilerle sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Başlangıç Düzeyi Okuyucu (BDO): İlköğretime yeni başlamış öğrencileri tanımlamak için kullanılmaktadır (Öztürk ve Aydemir, 2013).

Okuma: Yazmayı oluşturan simgesel imleri seslendirme ya da o imlerin, belirttiği düşünceleri anlama eylemidir.

Motivasyon: Bir memnuniyete, keyif ve hatta ilgi sağlamak için bir faaliyete girmek veya faaliyetin kendisine meydan okumaktır.

Okuma Motivasyonu: Bir kişinin okuma aktivitelerini başlatmaya nispeten kalıcı bir şekilde hazır olmasıdır.

Ebeveyn (Aile) İnançları: Ebeveynlerin çocuklarına sağlayabilecekleri deneyimler ve çocuklarıyla birlikte yapabilecekleri etkinlikler hakkında düşünceleridir (Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014).

Aile Okuma İnançları: Ebeveynlerin okuma becerilerinin gelişimi ve bu becerileri desteklemek için yapılabilecek etkinlikler hakkındaki düşünceleridir (Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Dil ve Dil Gelişimi

Dil dinamik ve esnek bir yapıdır. Dildeki bazı sözcükler yok olacağı gibi yeni sözcüklerle dil zenginleşebilmektedir. Davranışçı kurama göre dil taklit, pekiştirme ve tekrar yoluyla öğrenilir. Çocuğun hareketlerinden sonra tepki vermek çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bilişsel kuramda dil gelişimi iç etkenlerle meydana gelir. Çocuk önceki bilgilerinden yola çıkarak doğruya ulaşır (Yıldız ve diğerleri, 2013). Dil bilimsel kurama diğer bir ifadeyle üretme kuramına göre bebekler konuşmaya yatkın doğmaktadır ve kelimeler öğrenmektedir dahası bu kelimeleri sıraya koymaktadır (Gander ve Gardiner, 1993). Chomsky her çocuğun dil öğrenebileceğini öğrenemiyorsa patolojik bir sorun olduğunu ifade etmiştir (Smith, 1999). Çünkü dil öğrenebilmek için sağlıklı bir beyin gelişimine ihtiyaç vardır. Sağlıklı bir insan beyni yirmi yaşına kadar olan gelişiminin % 60 ile % 85'inin 3-6 yaş aralığında gerçekleştirmektedir. Bu yaşlar anadilin yerleşme dönemidir (Dündar, 1981).

Anadil annenin anlaştığı ve anladığı dildir. Bazı dil bilimciler ana dilin edinileceğini fakat ikinci dilin öğrenileceğini savunmuştur (Yıldız ve diğerleri, 2013). Dünyanın bütün çocukları doğduklarında aynı sesi çıkarırlar. Bu sesler zaman geçtikçe farklılaşır. Piaget (1955) ilk kelimelerin duygu durumlarıyla ilişkili olarak verilen tepkilerden doğduğunu düşünmüştür. Örneğin mama sözcüğü ilk olarak anneyi çağırmak için bir buyruk olarak kullanılırken sonraları istek ve ihtiyaç belirtmiştir. Çocuğun çevresinden duyduğu algıladığı sesler ana dil edinimine yön verir.

Çocuğun 3 yaşından itibaren dil gelişimi hızlanır. Kelime dağarcığı hızlıca dolmaya başlar. Çocuk bu dönemde oyun oynarken kendi kendine konuşur. 4 yaşından itibaren sürekli soru sorar ve merak duygusu oldukça fazladır (Yıldız ve diğerleri, 2013). 4 yaşından sonra çocuklar uzun cümleler kurmaya başlar. Çocuğun bu yaşta konuşma yönü kendisidir. Sesli düşünür gibidir. Bu durum 5-6 yaşına kadar devam eder (Başaran, 1969). Cole ve Morgan'e (1975) göre çocuk 7 yaşında 620; 8 yaşında 1220; 9 yaşında 2500; 10 yaşında 3600 ve 11 yaşında 4500 kelime okumakta ayrıca 10 yaşında 4500; 11 yaşında 5400 kelimenin anlamını bilmektedir. Çocuğun bu dil gelişimini sağlamasında birçok etmen etkilidir.

Ekmekçi'ye (1995) göre çocuğun dil gelişimini etkileyen etmenler şöyle sıralanabilir:

1. Doğuşancılık

2. Öykünme
3. Pekiştirme
4. Çocuğun genelleme yetisi
5. Dilin yapısı
6. Biliş ve dil ilişkisi
7. Bireysel alıştırma
8. Anlama ve anlatım yetisi
9. Dil girdisi ve etkileşim
10. Beyinle ilgili kısıtlamalar

Yukarıda belirtilen etmenlere bakıldığında Türk çocuklarının dil gelişiminin diğer milletlere göre daha hızlı olduğu düşünülebilir. Yapılan araştırmalar da bu düşüneyi desteklemektedir. Türk çocuklarının dil becerisi edinme sürelerinin diğer çocuklara göre daha kısa olduğu hatta bu süreci İtalyan ve Slav çocukların aksine 3 yıl 6 ayda tamamladıkları bulunmuştur. Bunun iki belirgin sebebi olduğu düşünülmektedir. Bunlardan biri Türk çocuklarının sürekli aile ve diğer bireylerle etkileşim halinde oluşu ve kalabalık ortamda büyümeleridir. Diğer ise Türkçe'nin yapısının kelime türetmeye oldukça uygun olmasıdır (Subaşı, 2010). Bu sebepler daha çok dilin yapısı, dil girdisi ve etkileşim, pekiştirme etmenleriyle ilişkilendirilebilir. Çocuğun ana dil gelişimindeki aile etkisi sadece sürekli etkileşim halinde olmak ve kalabalık olmak kavramlarıyla açıklanamaz.

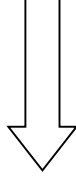
Çocuğun anadilini öğrenmesinde ve gelişiminde ailenin çocuk sayısı, nerede yaşadığı, ailenin ekonomik durumu ve öğrenim durumu gibi birçok etmen çocuğun dil gelişimini etkiler (Yıldız ve diğerleri, 2013). Çocuğun okul öncesi eğitimi alıp almadığı da dil gelişimi yönünden çok önemlidir. İlkokula başlayan çocuklardan okul öncesi eğitimi almış olanlar hemen fark edilir. İlkokul eğitimine kadar ailede ve okul öncesi eğitiminde elde ettikleri dil ilkokul eğitiminden itibaren okuma ve yazma gibi çok önemli beceriler de eklenir (Şahin, 1979). Ülkemizde anadil öğretimi kapsamında okuma yazma ilkokulda (1.sınıf) öğretilmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında 54 ayını dolduran çocukların katıldığı 22 ilde pilot olarak okul öncesi eğitim zorunlu tutulmuştur (WEB, 1). Okul öncesi eğitiminin zorunlu tutulması, ana dil eğitimine katkısı bakımından bir an önce hayata geçirilmesi gereken bir adım olarak nitelendirilebilir. Çünkü anadil eğitimi öğrencilerin düşünme kabiliyetini arttırmak, muhakeme gücünü geliştirmek dili etkili ve açık kullanmalarını sağlamak, eleştirel

bakışı sağlamak, dilin zamanla değişebildiğini kavratmak gibi çalışma alanlarında yeterli hale gelmelerini sağlamalıdır (Yıldız ve diğerleri, 2013). Çocukların bu çalışma alanlarında yeterli hale gelmelerini sağlamak ancak okul öncesinde verilecek eğitimle mümkündür. Elbette ana dil eğitimi öğretmensiz düşünülemez bu bağlamda ilkokul ve anaokullarında çalışan öğretmenlere anadil ğretiminde büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluk sadece sınıf ğretmenlerinin değil diğer öğretmenlerin de sorumluluğudur. Öğretmenler, ocukların duyuları yoluyla çevrelerini algıladıklarını ve duyularını ne kadar çok işe katarlarsa ve yaparak yaşayarak öğrenirlerse öğrenmenin o denli kalıcı olduğunu göz ardı etmemelidir. Bununla birlikte öğretmenler eğitim ve öğretimde farklılıkların göz önünde bulunması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Çünkü aynı sınıfı paylaşan öğrencilerin birçok özelliği farklıdır. Bunlar; cinsiyet, okul öncesi eğitimi alıp almadığı, yaş, ailesel durumları, motivasyonları, ilgi alanları vb. olarak sıralanmaktadır. Örneğin ocuklara okunacak kitap seçimi çocuklara bırakıldığında farklı tercihler olduğu gözlenebilir. Bir kısmı hikaye kitapları tercih ederken bir kısmı masal kitapları tercih edebilir.

Özellikle okul öncesi dönemin çocukları için en iyi anlatım türlerinden biri masaldır. Masallar yoluyla çocuklarda kavram gelişimi yavaş yavaş olur. Sokakta kedi köpek gören ocuk ileriki yıllarda tavuk, inek ve at gibi canlıların hayvan türü olduğunu kavrayacaktır (Başaran, 1969). ocukta okul öncesinde renk ve şekil kavramı gelişmiş olsa da adlarıyla bunları ayırt etme becerisi bu çağda tamamlanamaz (Yıldız ve diğerleri, 2013). Kavramların adlarını yazma ve okuma ancak ilkokulda kazanılır. Okuma ve yazma dil dersinin klasik çalışma alanlarından bazılarıdır. Diğer alışma alanları ise dinleme ve konuşmadır.

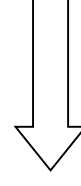


ANLAMA



Dinleme Okuma

ANLATMA



Konuşma Yazma

Şekil 1. Anadil Çalışma Alanları (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997).

Sever'e (2000) göre bireyin anlam evreni dinleme, yazma, okuma ve konuşmanın etkileşimi ile oluşur. Şekilde de görüldüğü gibi dinleme ve okuma bir anlama, konuşma ve yazma ise bir anlatma becerisidir. Çocuğa okuma ve yazma becerisi sınıf öğretmeni tarafından kazandırılır.

Sınıf öğretmenlerinin özellikle de yeni mezun olanların en büyük kaygılarından biri okuma yazmayı nasıl öğreteceği konusudur. Okuma yazmaya göre daha çabuk öğretilir. Yazma için kalem tutma becerisi kazanılmış olmalıdır. Günümüzde birçok aile çocuğunu bir okul öncesi eğitim kurumuna göndermektedir. Ayrıca evde bulunan teknolojik araçlar çocuğun parmak kaslarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çocuğa aşırı olmamak kaydıyla izletilen televizyon programları (elbette seçilerek) çocuğun kelime dağarcığını geliştirecek ve okumaya katkı sağlayacaktır (Yıldız ve diğerleri, 2013).

Kısaca ana dil eğitimi öğretmenlerin, ailenin ve çocuğun işbirliğinde gerçekleşir ve gelişir. Ana dil becerilerinin kazanılması konusunda erken yaştan itibaren gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Çocukların okul öncesinden itibaren dil gelişimi desteklenmelidir.

2.1.2 Okuma

Dil öğrenimi ve becerileri yazma, dinleme, konuşma, okuma olmak üzere dört temel alandan oluşmaktadır. Bunlardan biri olan okuma sözlükte tanımı "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak" şeklinde yapılmıştır (TDK, 2018). Başka tanıma göre okuma; basılı veya yazılı

kelimelerin duyu organlarıyla algılanması, anlamlandırılıp kavranması ve yorumlanmasıdır. Zihinsel, düşünsel ve iletişimsel bir eylemdir (Özdemir, 2013). Demirel'e (2010) göre okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.

Okuma becerisi günlük yaşantıda da kendini göstermektedir. Sokağa çıkan birey trafiğin bir paydaşı olarak işaret ve uyarıları bilmek durumundadır. Ayrıca gazetesini ve reçetesini okumak isteyen, bir vatandaş olarak sahip olduğu hak ve hürriyetleri bilmek ve anlamak isteyen yurttaş okuma yazma bilmeye mecburdur. Okumanın günlük yaşamdaki etkisinin teknolojik gelişmeler ışığında gelecekte daha az önemli olacağı varsayımları yapılsa da yazılı kaynaklar önemini yitirmeyecektir. Ancak yazısız kaynakların ilerideki yıllarda iletişimde oldukça fazla yer kaplayacağı su götürmez bir gerçektir. Okumanın hangi kaynaktan yapılırsa yapılsın gerçekleşmesi için okur kelimeyi tanımalıdır. Kelime yanlış tanınırsa cümleler, paragraflar hatta metin anlaşılmaz. Kelimeler anlamlandırılırken ön bilgiler mutlaka kullanılmaktadır (Akyol, 2017).

Okumanın merkez noktası anlamadır (Ülper, 2010). Okuma anlama eğitiminde ve yaşam boyu öğrenmede mühim bir yer tutmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Çünkü okuma becerisi kazanmak sadece çocuğun eğitim hayatına devam edip etmemesiyle ilişkili değildir. Bu beceri, bireyin hayatının her noktasında etkili olacak becerilerden biridir. Okuma becerisinin gelişiminde okuma alışkanlığı kazanmak çok önemlidir. Okuma alışkanlığı kazanan birey hem kendisine hem de topluma katkı sunacaktır. Çünkü toplumu oluşturan bireyler okumayla edindikleri bilgi ve beceriler sayesinde toplumun gelişimine katkı sunmaktadır (Ataş, 2015). Çocuğa okuma alışkanlığı kazandırılmasında etkili olan bazı faktörler vardır. Bunlar:

- Aile
- Okul
- Kardeş
- Öğretmen
- Kütüphane'dir (Okur, 2013).

Bu faktörlerden aile eğitimin başladığı yerdir. Aileler çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak istiyorlarsa önce kendileri iyi birer okur modeli olmak durumundadır. Ayrıca çocukların ilerideki yıllarda yapılacak olan okuma ve yazma çalışmalarında

başarılı olmalarının en önemli unsurlarından biri özellikle okul öncesi dönemde onlara aileleri tarafından hikaye ve masal okunmasıdır. Bu okunan masal ve hikayeleri anlatmakta önem teşkil etmektedir (Akyol, 2017). Aileler masal ve hikayeleri sesli okumalıdır.

Akyol'a (2015) göre çocuklara sesli okunduğunda çocuk;

- a. Sayfa nedir?
- b. Okumaya soldan mı başlanır?
- c. Okuma yukarıdan aşağı doğru bir yol mu izler? Gibi sorulara cevap bulmaktadır.

Çocuğa sesli okuma yapılırken önemli olan okuma materyalinin hem çocuk hem de öğretmen veya yetişkin tarafından sevilmesidir. Çocuk yeterince soru sormuyor ise okuma materyali ilgisini çekmiyordur. Çocuğa okuma öncesinde okunacak kaynağın kapağı gösterilmeli, başlığı okunmalı ve okunacak metinle ilgili tahminler alınmalıdır. Okuma sırasında öğretmen mümkün olduğunca akıcı okumalıdır. Ayrıca okuma esnasında çocukların kafalarını karıştıracak kavramlar öğretmen tarafından açıklanmalıdır. Okuma sonrasında ise okuma öncesi yapılan tahminler karşılaştırılmalıdır (Akyol, 2017). Çocuğa sesli okumak, onun okumaya hazır oluşunu arttıracak nitelikteki çalışmalardan biridir.

Okumaya hazır oluşla ilgili birçok faktör mevcuttur. Yaş faktörüne baktığımızda okula başlama yaşı ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Amerikalı çocuklar 6, İsveçli çocuklar 7, İngilizler ise 5 yaşında okula başlamaktadır (Akyol, 2015). Yurdumuzda; 72 aylık ve üzeri çocukların ilkokula kayıtları zorunludur (WEB, 2).

Cinsiyet faktörünü ele aldığımızda kız ve erkeklerin arasında okumaya başlama hususunda belirgin bir fark yoktur (Davies, 1980). Sağlık sorunları da okumayı etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu hususta ailelerin çocuklarını takip etmesi ve sık sık kontrole götürmesi gerekmektedir. Ailenin yanında öğretmene de büyük görev düşmektedir. Çocuğun gözleri sulanıyor, çapaklanıyor veya kaşınıyorsa ivedilikle aileyle iletişime geçip bilgi verilmelidir. Yine öğretmen duyma konusunda da dikkatli olmalıdır. Çocuk sürekli öğretmeninden veya arkadaşlarından söylediklerini tekrar etmesini istiyorsa aileyle iletişime geçip çocuğun bir uzmana yönlendirilmesi sağlanmalıdır (Akyol, 2017). Zihinsel gelişim söz konusu olduğunda Piaget'ye (1969) göre birinci sınıf çocuklarının bir kısmı işlem öncesi (2-6 yaş)

dönemindedir. İlkokul süresince somut işlemler dönemini (6-11) yaşayacaklardır. Birinci sınıftaki bazı öğrencilerin işlem öncesi dönemin özelliklerini gösterebileceği göz ardı edilmemelidir. Çocuğun okumaya hazır oluş süreci okulda devam etmektedir. Okula yeni başlayan çocuklar, özellikle 1.sınıfa, okulu sıkıcı görebilmektedir. Alışması zaman alabilmektedir. Bu nedenle uyum haftası adı verilen bir haftalık süreçte 1.sınıf öğrencileri okula diğer sınıf öğrencilerinden erken gelip okula alışmaları sağlanmaktadır. Bu haftada okul içi ve çevresi tanıtılır. Oyunlar oynanır, şarkılar söylenir, bilme ve bulmacalarla okul kaygısı yok edilir veya en aza indirilmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla çocuklar okula başladıklarında okula alışmış bir şekilde okumayı öğrenme aşamasına geçerler.

Okumayı öğrenme aşamasında çocuklara; kitabı tutma mesafesi, okuma için doğru oturuş pozisyonu, görsellerle çalışma, okumaya özendirme gibi çalışmalar yapılmaktadır. Hazırlık çalışmalarından sonra okuma yazma öğretimine geçilir. Okuma yazma öğretiminde kullanılabilecek birçok yöntem vardır.

Akyol'a (2005) göre ilkokuma yazma yöntemleri:

- a. Sesten öğretim
- b. Sesten okuma yöntemi
- c. Ses temelli cümle yöntemi
- d. Ses yöntemi
- e. Cümle çözümlene yöntemidir.

Sesten okuma yönteminde ses tek başına resimle birlikte verilir. Sonra kelime içinde kullanılır. Sesten öğretimde ünlü ve ünsüz sesler kavratılır ardından hece, kelime ve cümlelere ulaşılır. Bu yöntem anlamdan ziyade görme ve işitme üzerinde durur. Bir çeşit ezber yöntemidir. Resimli ses yönteminde harf söylenmez çocuk izler, dinler ve taklit eder. Cümle çözümlene yöntemi ise ülkemizde 2004-2005 eğitim öğretim yılına kadar kullanılan yöntemdir. Bu yöntemde tümünden gelim yoluyla sırasıyla cümle, kelime, hece ve sesler verilmektedir.

İlkokuma yazma yöntemi 1924-1936 yılları arasında öğretmenin tercihinin bırakılmasına da 1936'dan sonra cümle yöntemi kullanılmıştır. 2005 yılından itibaren yurdumuzda kırk yıllık bir geçmişi olan cümle çözümlene yöntemi terk edilip ses temelli cümle yöntemine başlanmıştır. Bu yöntem tüme varım yoluyla çalışır (Türkçe 1-5 Programı, 2005). Bu yöntemde önce sesler öğretilmektedir. Öğretilen sesleri içeren kelimeler

seçilirken sesin kelimenin başında, sonunda ve ortasında olabileceği fark ettirilmektedir (Erdoğan, 2009). Okul çağına gelmiş bir çocuğun bildiği kelimelerin % 80'i isimdir. Bu yüzden ses temelli cümle yöntemi kullanılırken bilindik kelimelerden yola çıkılması önemlidir. İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli yöntemin seçilmesinin en büyük sebeplerinden biri barındırdığı özelliklerdir.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

1. Türkçe'nin öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmektedir.
2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk göstermektedir.
3. Tek tip hazır cümleler yerine çeşitliliğe ağırlık vermektedir
4. Zengin içerik çocuğun zekâsını ve yaratıcılığını geliştirmektedir.
5. Kolaydan zora ilkesiyle çalışmaktadır.
6. Çocuğun dikkat gelişimini desteklemektedir.
7. Sesten cümleye doğru ilerlemesi çocuğun cümle kurma becerisine katkı sağlar.
8. Çocuklar hece, kelime ve cümle oluşturma sürecine bizzat katılmaktadır.
9. Çok sayıda içerik ve cümle barındırdığından çocuğa belli başlı cümleleri ezberlemesinin önüne geçilmektedir.
10. Türkçe'mizin ses yapısına uymaktadır.
11. Çocuklar bütün sesleri öğrendikleri için kelimelerin doğru yazımına katkı sunarlar.
12. Yazının harflerin birleşmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleşmesiyle oluştuğunun anlaşılmasını sağlamaktadır.
13. Çocukların sözlü ifadeden yazılı ifadeye geçmelerini kolaylaştırmaktadır (Türkçe Programı 1-5, 2005).

Ses temelli cümle yönteminde okuma çalışmaları yazma çalışmalarıyla birlikte yürütülür. Akyol'a (2015) göre yazma süreci üç aşamadan oluşur:

1. Yazma öncesi
2. Yazmaya başlama
3. Akıcı yazma

Yazma öncesinde okumada olduğu gibi bazı hazırlıklar gerekmektedir.

1. El hareketleri

Öğrencilerin kas etkinliğini arttırmak için yapılmaktadır. Oyunlar ve el hareketleriyle çocukların eşlik edebileceği şarkılar yoluyla tatbik edilmektedir.

2. Kalem tutma

Öğretmen iyi gözlem yaparak yanlış kalem tutan öğrencilere müdahale etmelidir. Çünkü yanlış kazanılan bu alışkanlık ömür boyu devam etmektedir.

3. Boyama

Kuru veya pastel boyalarla resim yaptırılmaktadır.

4. Serbest çizgi çalışmaları

Çizgi çalışmaları yazmaya hazırlık için önemlidir.

5. Düzenli çizgi çalışmaları

Yazmaya başlama harflerin yazımına başlanılan aşamadır. Öğretmen harfi tahtada gösterir. Öğrencilere okur sonra öğrencilerle birlikte okur. Öğrencilerden defterlerinde veya kitaplarında önce harfin üzerinden geçmeleri sonra ise kendi başlarına yazmaları beklenir. Akıcı yazma aşamasında çocuk duyduğunu veya düşündüğünü doğru ve akıcı bir şekilde yazıya aktarır. Yazı stilleri farklılaştıkça harflerin yazımı da değişmektedir. Çocuklar, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren yurdumuzda dik temel harflerle okuma yazma öğrenmektedir.

Okumanın aşamaları gerçekleşmeden okuma becerisi kazanılmış olmaz. Kayalan'a (2002) göre çok boyutlu olan okumanın aşamaları:

1. Tanıma: Alfabeyi tanıma
2. Sindirme: Gözün, görünür olan simgeyi optik sinirler aracılığıyla beyne iletmesi
3. Geçişli Bütünleştirme: Sözcükler arasındaki ilişkiyi kavrama ve anlam oluşturma
4. Saklama ve Koruma: Bilginin depolanması
5. Anımsama: Bellekten çıkarıp tekrar kullanma
6. İletişim: Öğrenilen bilgiyi iletişim yoluyla kullanma.

Okuma ve yazma becerisini kazanan öğrencilerin bu beceriyi geliştirmeleri beklenir. Bu beklentinin karşılanması için öğrencilerin niçin okuduğunu bilmek gereklidir.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'a (2007) göre öğrenciler;

- Boş vakitlerini değerlendirmek için,
- Başarıyı arttırmak için,

- Çevresindeki okuyan kişilere özendiği için,
- Keyif aldıkları için,
- Öğretmeni veya ailesi istediği için,
- Toplumda belli bir saygınlık kazanmak (statü) için okurlar.

Yukarıdaki nedenlerden biri bile öğrenciyi okuma konusunda harekete geçirmeye yetecektir. Çevresindeki okuyan kişilere özendiği için okuyan öğrenci için aile ve yakın çevresinin okuma konusundaki olumlu tutum ve davranışları dahası model olmaları onun okuma sürecine katılımına bir neden olmuştur. Örneğin boş vakitlerini değerlendirmek için okuyan bir öğrenci okuyacağı metinleri kendisi seçerse daha fazla motive olabilir. Çocuklarda okumaya karşı ilgi uyandırmak ve olan ilgiyi muhafaza etmek için okuma materyalini çocuğun ilgi alanına göre kendisinin seçmesi gerekmektedir. Çocuklara ilk okuma yazma kitaplarının yanında çocuk dergileri ve kitapları da verilmelidir. Çünkü okuma motivasyonları hiç bu dönemki kadar yüksek olmayacaktır. Eğer bu dönemdeki okuma motivasyonu kaybolursa tekrar yerine gelmesi oldukça zordur. Birçok aile çocuklarına kitap okuma konusunda model olmadığından okuma alışkanlığının kazanılmasında çocuk kitaplarının önemi daha da artmaktadır. Çocuk dergileri, resimleri, renkleri, değişik yazı stilleri ve benzeri özellikleriyle çocukların okuma motivasyonuna katkı sunmaktadır. Çocukların okuma materyaline kolay ulaşması da önem arz etmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2013). Çocukların daha kolay ulaşabildiği ve çocuklarda ilgi uyandıran bir diğer okuma materyali ise hikayelerdir. Ayrıca hikayeler okumayı geliştirmenin doğal yollarından biridir. Bu sebeple birçok ülkenin dil programında merkez unsurun hikayeler olması tesadüf değildir (Blum- Kulka, Gerber, Marom ve Aharoni, 2003). Dil gelişiminde oldukça öneme sahip olan hikayeler bireyin farklı boyutlarında gelişimine katkı sağladığı aşikardır. Tovli (2014) de hikaye okumanın altı temel faydasını;

- Okurun ve yazarın hikayeye veya kitaba katılımı
- Ulusal temalar, kültürel ve sanatsal değerler
- Konuşma diline karşı yazı dili
- Hikaye, kitap ve sosyoekonomik durum
- Öğrenme gücünü çeken çocukların okuma motivasyonunu artırma
- Müdahale programı (eğlenceli okuma) şeklinde sıralamaktadır.

Okumada hikayeler gibi diğer kaynaklar da sıklıkla kullanılmalıdır. Okuma materyalinin çeşitliliği çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olabilir. Okuma alışkanlığı kazanmanın da en önemli koşulu okuma becerisi kazanmaktır. Çocuklara ilkokuma yazma becerisinin kazandırılması çalışmaları bazı temel amaçlar gözetilerek yapılır.

İlk okuma ve yazmanın temel amaçları:

- Türk dilini sevdirmek
- Noktalama ve imlanın doğru kullanımını sağlamak
- Öğrencileri yazılı anlatıma hazırlarken sözlü anlatımlarının gelişiminden faydalanmak
- Harflerin yazılış şekillerini kavratmak
- Seslerin doğru telafuzunu sağlamak
- Okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak
- Kelime dağarcığını geliştirmek
- Seviyesine uygun okuma materyallerinin üzerinde anlama ve anlatma becerisi kazandırmak
- Gözlem ve anlatım becerilerini geliştirmek bunu da görseller üzerine anlatım yaparak ve konuşarak yapmak (Akyol, 2015).

İlkokuma ve yazmanın temel amaçları örgün eğitim sisteminin amaçlarına temel oluşturur. Örgün eğitim sürecinde öğrencilere duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa doğru ve eksiksiz olarak aktarma, aynı zamanda da karşı tarafın duygu, düşünce ve isteklerini doğru ve eksiksiz olarak anlama becerilerini kazandırmak amaçlanır. Bu durum, Matematik, Fen gibi sayısal derslerin ve Coğrafya, Tarih gibi sosyal derslerin genel amacını oluştururken, Türkçe dersinin başat amacıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin oluşturduğu dört temel beceri arasında okuma diğer üç becerinin yapılandırılmasında ayrı bir öneme sahiptir (Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015).

2.1.2.1 Okuma türleri

Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından analiz edilip değerlendirilerek anlam kazanması olarak tanımlanan okuma, insanın kendini gerçekleştirmesi ve yaşamını sürdürmesi bakımından çok büyük öneme sahiptir

(Maden, 2012). Günümüzde yapılan okumalar türlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Aşağıda en sık başvurulan okuma türleri ve bunlara alternatif oluşturan diğer okuma yer almaktadır.

2.1.2.1.1 Sesli okuma

Sesli okuma, işitme ve konuşma için gerekli olan ses organlarının birlikte kullanıldığı, metindeki içeriğin okuyanın kendisi ve çevresi tarafından duyulabildiği okuma biçimidir. TDK'ya (2018) göre sesli okuma; Bir yazılı parçayı seslendirerek okuma; yüksek sesle okumadır. Demirel (2000) sesli okumayı, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesi olarak tanımlamaktadır. Okumaya başlamadan önce okuma türlerinden birini seçmek gereklidir. Okuma türlerinden hangisinin seçileceğine okuma türlerinin ilgili amaçları doğrultusunda cevap verilir.

Sesli okumanın en önemli amaçlarından biri kelimelerin telafuzunun öğrenilmesini sağlamaktır. Sesli okuma sayesinde çocukların okuma seviyesi saptanmaktadır. Öğrencilerin düzgün konuşmasına yardımcı olur. Sesli okuma sessiz okumanın aksine anlatmayı da kapsar. Sesli okuma, sessiz okumanın tam zıttıdır. Sesli okuma, yeni kelimelerin telafuzunu geliştirmek ve telafuz alıştırmayı yapmak adına oldukça yardımcıdır (Nazlı, 2012). Sesli okuma akıcı okumayı da geliştirir (Gibson, 2008).

Sesli okuma sırasında okuyucu, kelimeleri doğru telaffuz etmeli, sesleri doğru çıkarmalı, tonlama ve vurgulamayı doğru yapmalı, uygun hızda ve noktalama işaretlerine uygun biçimde okumalıdır. Ayrıca okurken hece ve kelime tekrarı ya da ekleme yapmamalıdır (Bulut ve Kuşdemir, 2018). Öğretmen sesli okumaya başlamadan önce metnin görselleri ve başlığı aracılığıyla ne olabileceğini sorar ve tahminleri alır. Bu tip faaliyetler öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırmasına yardımcı olmaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2013).

Mevcut alanyazında karşılaşılan diğer bir kavram yarı sesli okumadır ancak bu kavram, alanyazın içerisinde fazla yer almamaktadır. Güneş'e (2010) göre yarı sesli okuma; var olan sesli okuma alışkanlığından birden sessiz okumaya geçilememesinden kaynaklı olarak sesin azaltılıp okuma yapılmasıdır.

2.1.2.1.2 Sessiz okuma

TDK (2018) sessiz okumayı; bir yazılı parçayı yalnızca gözle izleyerek okuma olarak tanımlamıştır. Keskinlik ve Keskinlik (2007) sessiz okumayı; ses organlarının hareket ettirilmeden, gövde ya da baş hareketi yapılmadan yalnız gözle yapılan bir faaliyet olarak tanımlamaktadır.

Demirel'e (2000) göre sessiz okuma; ses organları, gövde ve baş hareketleri olmaksızın sadece göz ile yapılan okuma faaliyetidir. Güneş'e (2000) göre sessiz okuma sürecinde göz yazıyı görür görmez algılamakta ve zihinde yazı şekillenmektedir. Sessiz okuma, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttırmasını sağlayan okuma tekniklerinden biri olarak bilinmektedir (Nazlı, 2012).

Çocukların okumayı öğrenmesi ve geliştirmesi için sürekli okumaları gerektiği temel inançtır. Sessiz okuma sayesinde öğrenciler nerede olursa olsun, evde, okulda veya dışarıda okumaya devam edebilmektedirler. Dolayısıyla bu durum davranış geliştirmelerine de oldukça yardımcı olmaktadır (Nazlı, 2012). Gardiner'e (2005) göre sessiz okuma, öğrenciye düşünmek için zaman kazandırmaktadır. Bununla birlikte sessiz okuma, öğrencinin dışarıdaki dünya ile ilgili hayal kurmasını sağlar ve yeni fikirleri anlamasına ve üretmesine katkı sunar. Sessiz okuma hızlı ve akıcı okumaya yardımcı olur. Sessiz okumanın en önemli amacı daha hızlı ve akıcı okumanın gerçekleşmesidir. Sessiz okuma, sesli okumaya göre daha kişisel ve okunma işinin gerçekleştiği yer bakımından daha avantajlıdır. Sessiz okuma haftada bir kez yapılacağı gibi her gün de yapılabilir (Yıldız ve diğerleri, 2013). Dünyada yapılan okumaların büyük çoğunluğu sessiz okumadır (Broughton ve diğerleri, 1985). Sessiz okumanın başarılı olabilmesi için bazı bileşenler gereklidir.

Pilgreen (2003) başarılı bir sessiz okuma programının sekiz bileşenini şöyle belirtmiştir:

- Kitaplara ulaşım
- Kitaba başvurma
- Konforlu bir çevre
- Teşvik
- Personel eğitimi
- Sorumlu olmama
- Takip faaliyetleri

- Okumaya ayrılmış zaman.

2.1.2.1.3 Diğer okuma türleri

Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan yaşadığımız zaman dilimi insan hayatında pek çok değişikliğe sebep olduğu gibi okuma alışkanlıklarını, okuma kaynaklarını ve okuma türlerini de çeşitlendirmiş ve farklılaştırmıştır (Tavşanlı ve Akaydın, 2017). Günümüzde yapılan okumalarda temel okuma türlerinin yanında farklı okuma türleri de vardır. Aşağıda farklı okuma türlerine yer verilmiştir.

Soru Sorarak Okuma: okumaya başlanmadan önce veya okuma esnasında öğrencilere sorular hazırlatılır. Daha sonra öğrenciler bu soruları birbirlerine sorup cevap ararlar.

Söz Korosu: bu teknik öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini geliştirmektedir. Metnin veya şiirin ya tamamı hep birlikte okunur ya da kısımlara bölünerek okuma yine hep birlikte yaptırılır.

Göz Atarak Okuma: metnin başlığına bakılarak ve gözler hızla metin üzerinde gezdirilerek uygulanmaktadır. Metin hakkında fikir sahibi olunmasını sağlar. Ayrıntılardan ziyade ana hatlar üzerinde etkilidir.

Özetleyerek Okuma: metin önce parçalara ayrılarak okunur, okunan her parça sonrası özetlenmesi çocuktan istenir. Tüm parçalar bittikten sonra tekrar metnin tamamı okunur. Çocuklara düzeltmeler yaptırılır. Böylece konu ana hatlarıyla kavranmış olmaktadır.

Not Alarak Okuma: öğrencilerin okuma sırasında okuma amacına göre önemli bilgi, düşünce ve olayları not almaları istenir. Okuma sonunda alınan notlar okunur ve değerlendirilir.

İşaretleyerek Okuma: çocuklar anahtar kelimeleri ve önemli gördükleri yerleri işaretlenir. Bu genelde renkli kalemlerle önemli kısımların altına çizilmesi suretiyle olur.

Okuma Tiyatrosu: metin diyaloglara dönüştürülür. Böylece tiyatro metnine dönüştürülen metnin her çocuk okuyacağı bölümüne hazırlanıp okuyacaktır.

Ezberleme: öğrencilerin etkin ve güçlü bir hafızaya sahip olmalarına yardımcı olmak için uygulanır. Kısa metinler veya şiirler öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen

şiiir veya metin özellikle topluluk önünde sunulur. Bu durum çocukların özgüvenlerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir.

Metinlerle İlişkilendirme: metin okunduktan sonra çocukların okudukları diğer metinlerle ilişki kurmaları istenir. Ardından benzerlik ve farklılıklar sorulur.

Tartışarak Okuma: metinde geçen düşünce, bilgi, duygu gibi kavramları başkalarıyla paylaşımları sonucu ortaya bir etkileşim çıkar. Tartışma sonucu ortak fikirler oluşursa not edilir. Bu tekniğin sonucunda öğrenciler birbirlerinin fikirlerine saygı duymaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2013).

Elektronik Okuma (E-okuma) : değişen teknolojik koşullar kültürü de değiştirmiştir. Değişen kültür beraberinde okuma kültürünü de değiştirmiştir (Asutay, Atik, Demir, Öğretmen ve Göçerler, 2015). Okuma kültürünün değişimi beraberinde elektronik okuma, ekrandan okuma ve sosyal medya okuma gibi yeni okuma türlerini ortaya çıkarmıştır (Tavşanlı ve Akaydın, 2017). Günümüzde ekran üzerinden okuma becerisinin gerçekleştirilmesi için elektronik okuma terimi kullanılmaktadır. E – okumada normalde okuduğumuz dergi, kitap ve gazetenin yerini e-kitap, e-dergi ve e-gazete almıştır. Ekran üzerinden okumak olarak da adlandırılan e-okuma süreci sadece alfabeyi anlama veya resim ve grafikleri çözümleme becerileri ile sınırlı kalmayıp, duyulan ve izlenenler arasında da anlam çıkarabilmeyi de kapsayacak bir süreçtir. Elektronik okuma bilgisayar ekranından, cep telefonu ekranından, yansından, elektronik reklam panolarından, elektrikli ev aletlerinin ekranından, televizyon ekranından yapılabilir. Ekran veya elektronik okuma sürecinde sergilenen okuma türleri:

- Ekran üzerinden sesli okuma,
- Ekran üzerinden sessiz okuma,
- Ekrandaki ipuçlarıyla okuma,
- Elektronik metinler arası okuma,
- Ekran üzerinden özetleyerek okuma,
- Ekranı gözden geçirerek okuma,
- Ekran üzerinden biçimlendirilerek okuma,
- Ekran üzerinden not alarak okuma,
- Ekran üzerinden soru sorarak okuma,
- Ekran üzerinden eleştirerek okuma,

- Ekran üzerinden müzik destekli okuma şeklinde sıralandırılabilir (Maden, 2012).

2.1.3 Okur Yazarlık Sürecinde Aile Katılımı

Dil eğitimi, bireysel ve toplumsal yaşantıları içeren önemli bir süreçtir (Aydın, 2016). Toplumunu oluşturan en küçük yapı ailedir. Aileyi bireyler oluşturur. Yetişkin bir bireyin en büyük sorumluluklarından biri çevresinde bulunan çocukların veya aile bireylerinin okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olmaktır (MEB, 2007). Çünkü okuma alışkanlığının kazanılmasında aile, okul ve çevre gibi üç temel toplumsal kurumun oldukça etkili olduğu bilinmektedir. En etkili dönem ise çocukluk dönemi olarak kabul edilmektedir. Çünkü erken yaşlarda kazanılmış okuma alışkanlığı, çocuğun gelişiminde etkili olacak ve yaşamının ileri dönemlerinde oldukça önemli avantajlar sağlamaktır (EARGED, 2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının genelde ana sınıfından ilkokula kadar olan küçük çocuklara odaklanması boşuna değildir. Çocukların erken yaşlarda aileleriyle inşa edilen etkili ortaklık çocukların akademik çıktılarını destekleme hususunda yüksek verime sahiptir (Galinda ve Sheldon, 2012).

Çocukların ilk öğrenme alanı ailedir ve çocuklar ailede bazı iyi veya kötü alışkanlıklar kazanırlar. Dolayısıyla velilerin okuma konusundaki davranışları, inançları ve tutumları çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynar. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları için velilerin yerine getirmesi gereken bazı görevler vardır. Buna göre velilerin:

- Çocuğun ilgisine, düzeyine ve yaşına uygun hikayeler ve masallar okumak,
- Evde aile bireylerinin rahatça ulaşabilecekleri farklı türde kitaplar içeren kitap köşesi yapmak,
- Kitapları çocukla birlikte seçmek,
- Kütüphane kullanımı konusunda çocukları yönlendirme ve cesaretlendirmek,
- Kitabı ödül olarak vermek,
- Seviyesive uygun bir süreli yayına abone olup düzenli bir şekilde takip etmesini sağlamak gibi görevleri yerine getirmesi gerekmektedir (MEB, 2007).

Ailelerin görevlerinden biri olan çocuğa kitap okumak aktivitesini gerçekleştirirken okunacak kitaplar kısa hikayelerden oluşan kitaplar olmalıdır. Çünkü işlem öncesinde olan bu yaş grubu çocukların dikkat süreleri düşüktür.

Wells'e (1985) göre ailelerinin hikaye okuduğu 15-44 aylık çocukların 5-7 yaş aralığına geldiklerinde daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Dünyamızı anlamlı hale getirmenin bir yolu da başkalarının hikayelerini anlamaya çalışırken kendi hikayemizi oluşturmaktır. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren hikayeler duymakta ve yaratmaktadırlar. Hikaye kitapları çocukların gelişimine önemli bir katkı sağlamaktadır (Gambrell, 2011; Mol ve Bus, 2011). Hikaye okumak çocuğun içinde yaşadığı ülkenin ulusal değerlerini aynı zamanda dürüstlük, merhamet, hayırseverlik gibi evrensel temaları da kavramasına destek olacaktır (Levin, 2007). Çocuğa hikaye veya diğer metin türleri okunurken çocuk yeni kelimelerle tanışacak ve karşılaşacaktır. Böylece kelime dağarcığı genişleyecektir. Çünkü yazı dilinde kullanılan kelime dağarcığı konuşmaya nazaran daha fazladır. Yazı dilindeki yeni sözcükler çocuğun kelime dağarcığını geliştirmektedir aynı zamanda hikayelerdeki dil bilgisi öğelerinin yapısını açık bir biçimde gösterilmektedir (Clark ve Rumbold, 2006). Her çocuğun hikaye kitapları gibi yazılı kaynaklara ulaşma şansı aynı değildir.

Düşük sosyo-ekonomik çevrede büyüyen çocuklar daha az kitaba sahip olmakta, daha az kültürel etkinliklere katılmakta ve hikaye anlatımında daha az yer almaktadırlar. Böylece çocuklar okula daha az bir kelime dağarcığıyla başlamaktadır (Bus, Van Lizendorn ve Pellegrini, 1995).

Lau ve Chan'nın (2003) yaptığı bir çalışmaya göre; evde sağlanan ortam çocukların okuryazarlık başarılarını yansıtmasında sosyo-kültürel faktörlerden daha fazla etkilidir. Çocuklara evde sağlanan ortamın mimarı tartışmasız ailedir. Ailelerin okuryazarlık sürecine katılımları dört farklı şekilde olabilir:

- Çocuklarının öğretmenleri olarak,
- Çocuklarının okulunda yer alan organizasyonların bir üyesi olarak,
- Çocuklarının bulunduğu okul ile işbirliğini arttırarak,
- Çocukları için etkili bir ev desteği sağlayarak.

Evdeki okuryazarlık çevresi ve aile eğitimi, çocuktan beklentiler, aileye yönelik öğretim çalışmaları ve ailelerin eğitime yönelik bakış açıları çocukların okuryazarlık gelişimlerinin nasıl olacağı hakkında bir fikir veren önemli göstergeler olarak kabul edilmektedir (Berman ve Verhoeven, 2002). Çocukların, erken dönemdeki dil öğrenimlerine evde var olan çevrenin etkisinin oldukça önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, okul başarısıyla, aile ve kültürel altyapıyla ilgili faktörler,

arasındaki ilişkinin öğrencilerin okuryazarlık performansları üzerinde oldukça büyük oranda değişikliğe de yol açtığı belirtilmiştir (Cairney ve Munsie, 1995). Çocuğuna okuma konusunda etkili bir ev ortamı sağlamak ve çocuğunun okuma davranışlarını geliştirmek isteyen ailelerin estetik çevre ve dil kullanımına dikkat etmeleri göz önüne almaları gereken hususlardandır (Burchinal ve diğerleri, 2008).

2.1.4 Aile Okuma İnancı

İnanç, TDK (2018) tarafından “bir düşünceye gönülden bağlı bulunma” olarak tanımlanmaktadır. İnanç, bireyin hayatında karşılaştığı her türlü olay, olgu ve bunların nasıl algıladığı, anlamlandığı ve ona nasıl davrandığını belirleyen bununla birlikte birey tarafından kuşkusuz doğru kabul edilen önermelerdir (Deryakulu, 2004).

Pajares’e (1992) göre inançlar;

- Erken yaşta oluşur.
- Yeniden şekillenebilir.
- Bir kısmı zor değişir.
- En erken edinilen inanç en zor değişebilecek inançtır.
- Yetişkinler inançlarını değiştirmekte direnirler.
- İnançlar davranışları çok fazla etkiler.
- Davranışlar inançlar için ipucu verirler.

DeBaryshe’ye (1995) göre, belirli zamanlarda belirli bir alanla ilgili inançlar incelendiğinde, tutum ve davranış arasında güçlü bağlantılar bulma şansı daha fazladır. Bir insanın, bir şeye inandığında buna göre hareket edeceği mantıklı görünmektedir. Ebeveyn inançları kültürel açıdan tanımlanmış psikolojik mekanizmalar olarak görülmektedir (Boomstra, Dijk, Jorna ve Geert, 2013). Bununla birlikte, genel ebeveyn inançlarıyla ilgili araştırmalardaki genel bulgu, bu inanç ve eylemler arasında güçlü bir ilişki bulunmamasıdır (Holden ve Edwards, 1989). Çeşitli ebeveyn katılımlarını araştıran araştırmacılara göre, Ebeveynler; çocuklarının okul hazırlığına ilişkin yaptıkları faaliyetler ve inançları açısından çocukların büyümesine ve öğrenmesine büyük katkıda bulunan kişilerdir (Cannon ve Ginsburg, 2008; Duncan, Ludwig ve Magnuson, 2007). Ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirmesinin, birlikte okumak gibi, aile hayatı ve çocuk gelişimi için birçok avantajları bulunmaktadır (Benson ve Mokhtari, 2011). Ebeveyn inançları, çocuk gelişimi için doğrudan değil,

çoğunlukla ebeveynlerin belirli bir çocuk yetiştirme alanındaki inançlarını izleyerek üstlendiği eylemler yoluyla etkili olduğu görülmektedir (Boomstra, Dijk, Jorna ve Geert, 2013).

Ebeveyn inançları ve ebeveyn davranışları birbirlerini etkilemektedir. İnançlar, çocuktan çıkan ürünleri ebeveyn davranışıyla şekillendirebilir. Ayrıca, çocuktan çıkan ürünler ile ebeveyn davranışları arasında bir moderatör görevi görebilirler (Murphey, 1992). Ebeveyn inançları ve değerleri, ebeveynler çocuklarıyla etkileşime girdiklerinde ebeveyn ve çocukların hareketlerine yansımaktadır (McGillicuddy ve De Lisi, 1982).

Önceki araştırmalar, çocukların sosyo-duygusal yeterliliklerinin (Anderson ve Kaplan, 2008) ebeveynlerinin okul hazırlığına ilişkin inançlarıyla ve bir çocuğun kendisinin veya ebeveyninin birlikte geçirdiği süreye ilgili olduğunu göstermiştir (Chazan ve diğerleri, 2009). Bunların yanı sıra düşük gelirli ailelerin çocuklarının öğretmenleri, orta gelir grubundaki ailelerin çocuklarının öğretmenlerinden ve bu öğrencilerin ebeveynlerinden daha az olumlu inançlara sahip olduğu görülmüştür (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer ve Wisenbaker, 1979).

Kısacası ebeveyn inançları üzerine yapılan araştırmaların çoğu; ebeveyn inançlarının çocuk gelişimine etkisi olduğunu göstermektedir. Dahası inançlar ve çocuk gelişimi arasında bir bağlantı olduğunu da göstermektedir (Murphey, 1992). Ebeveyn inançlarının eğitime özellikle çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına katkısı olduğu düşünülebilir.

Becker ve Epstein'e (1982) göre, ailelerin eğitime katkısı sadece öğrencinin performansını artırmaz bununla birlikte öğretmenin, okulun dahası bölgenin başarısını da artırır. Birlikte okumak ve birlikte vakit geçirmek gibi aile faaliyetleri, bir çocuğun akademik başarısında önemli faktörler olduğu gösterilmiştir (Benson ve Mokhtari, 2011; Lever ve Senechal, 2011). Ayrıca Lindsey, Cremeens ve Galdera'ya (2010) göre ebeveyn çocuk etkileşimleri çocukların akran ilişkileri üzerinde önemli etkiye sahiptir ve yeteneklerini kendi akranlarıyla etkileşime geçirmek için kullanırlar. Ebeveyn çocuk etkileşimlerinin gerçekleşmesi için çocuğun bu etkileşime yönelik olumlu tutum geliştirmesi gereklidir. Çocukların aile ile etkileşime girmesinin başka bir nedeni iyi zaman geçireceğine olan inancıdır.

Aileler çocukların ilk öğretmenleridir. Aileler ve diğer aile üyeleri, dünyaya gelen bebeğe, dünyaya geldiği andan itibaren mimikler ve sevgi sözcükleriyle dil öğretmeye başlar (Stryder, 2003). Okul öncesi çocuklar için, destekleyici bir ev ortamının dil gelişiminin başlangıcı için ilk şart olduğu düşünülmektedir (De Houwer, 2009). Aileler çocuklara okuduğuna onları dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya cesaretlendirirler. Bu sebeple çocuk, okul öncesi döneme geldiğinde ailesi sayesinde dil ile ilgili birçok şeyi biliyor olacaktır (Stryder, 2003). Çocuklarına okumuş olan ailelerin çocuklarının daha iyi okuyucular olması dolayısıyla okulda daha başarılı oldukları görülmüştür (Battiatto ve diğerleri, 2001). Sık sık evde yapılan okuma aktiviteleri, okuryazarlıkla ilgili olumlu ebeveyn inançları ve çocuğun okuma yazma becerileri arasındaki pozitif ilişkiler olduğu bulunmuştur (Bennett, Weigel ve Martin, 2002). Ailelerin, çocuklarının iyi bir okuyucu olmalarına destek olmak için yapabilecekleri en iyi faaliyetlerden biri onlara hikaye, masal ve şiirler okumaktır. Ailelerin okudukları oranda çocuklar iyi olurlar (Cullinan, 1999).

Jones ve Brown'a (2011) göre çocukların okumaları daha çok merak, katılım, tanıma, eğlenceli oyunlar, aile-çocuk paylaşarak okuma ve oyunlarla ilgilidir. Sosyal ve duygusal bakış da çocukların okuma davranışları üzerinde etkilidir (Di Francesco, 2011). Okumaya karşı pozitif bir tutum çocukların okumalarını geliştirmektedir (Edmunds ve Bauserman, 2006).

Çocukların evdeki yaşantıları akademik başarılarına kesin olarak etki etmektedir (Drake, 2000). Çocukların, aileleri ile olan sözlü etkileşimin, bilhassa kitaplar ve oyuncaklar çevresinde gerçekleşen konuşmaların, çocukların bilişsel gelişiminde çok önemli yere sahiptir (La Rue ve Sethi, 2004). Eğer aileler çocukları ile konuşmayı ve onları dinlemeyi bir alışkanlık haline getirebilseydi, çocukların dil gelişiminde bu duruma bağlı oluşan farkı görebilirlerdi. Çocuklar ile günlük yaşamlarındaki deneyimleriyle alakalı basit konuşmalar yapmak suretiyle dil özendirilir ve zenginleştirilir dolayısıyla çocuğun çevresini algılayış oranı artmaktadır (Hall ve Moats, 1999). Ailelerin çocuklarıyla kurdukları sözlü iletişimin çocuğun yeni kavramlar öğrenmesine ve kelime dağarcığının gelişmesine sebep olduğu düşünülebilir. Aileler çocuklarıyla sözlü iletişim kurarken doğru sözcükleri seçmelidir. Çocukların algılarının yetişkinlere göre daha açık olduğu unutulmamalıdır. Ailelerin okuma inançlarının çocuğun sözlü iletişim kurma eğilimine etkisi olabilir. Bu bağlamda ancak çocuk aile ile iletişim kurmaya istekli olduğunda etkileşime girer.

2.1.5 Motivasyon

Birey harekete geçmek için önce harekete geçmeyi istemelidir. Bireyde istek ve ihtiyaç nedeniyle oluşan harekete geçme arzusuna motivasyon denir. Yani bir şeyleri yapma arzusuna motivasyon denmektedir (Göksu, 2017). Wentzel ve Wigfield'e (2007) göre motivasyon farklı davranışlar için enerji sağlayan süreçler bütünüdür.

Mcierney ve Liem (2008) motivasyonu şöyle açıklamıştır:

- *Seçim yapma* : Motive olmuş birey zorunluluktan ziyade seçim yapar.
- *Enerji*: Motive olduğumuz bir alanda istekli, ilgili ve katılımcı oluruz.
- *Standartlar*: Bir alanda motive olan birey yüksek standartlar koyar ve bunları hedefler.
- *Motivasyonu devam ettirme*: Birey motive olduğu aktiviteyi tekrarlama eğilimindedir. Çünkü motive olduğu aktiviteyi yapmak ona ödüllendirilmiş hissi verir.

Motivasyon, kaynağını öğrencinin kendisine ve çevresine ilişkin algıları ile öğrenciyi, öğrenmesi amacıyla kendisine sunulan eğitsel etkinliğe odaklayan ve onu tamamlama kararlılığı kazandıran bir olgudur (Viau, 2015).

Ryan ve Deci'ye (2000) göre motive olmak demek bir şey yapmak için harekete geçmek demektir. Motive olmuş bir okur düzenli şekilde ve birçok değişik sebeple okumayı tercih eder. Gambrell ve Mazzoni'ye (1999) göre bir çocuğun yetenekli bir okuyucuya dönüşmesi amacıyla okuma sürecinde etkili yeterlilikler geliştirmesi zorunludur.

Günümüzdeki çalışmalar gösteriyor ki ufak çocukların başarılarında motivasyon kritik bir değere sahiptir. Uzun yıllardan beri okuma üzerine yapılan çalışmalar bilişsel süreçler üzerine ve okumayı öğrenme stratejileri üzerine odaklanmıştır. Okuma stratejileri konusunda geniş bilgi birikimi olan öğretmenler, eğitimlerinde öğrencilerin motivasyonunun arttığı zaman stratejilerin başarıya ulaşacağını bilmektedirler (Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016).

Wigfield ve Guthrie'ye (1997) göre motivasyonu olmayan çocuklar, önbilgi, bilgiyi araştırma, kendini denetleme gibi meta-bilişsel stratejileri kullanamazlar. Gardner'a (2001) göre motivasyon üç parçadan oluşur. Bunlar:

- Çaba
- İstek(Arzu)
- Dil öğrenmeye karşı pozitif etki

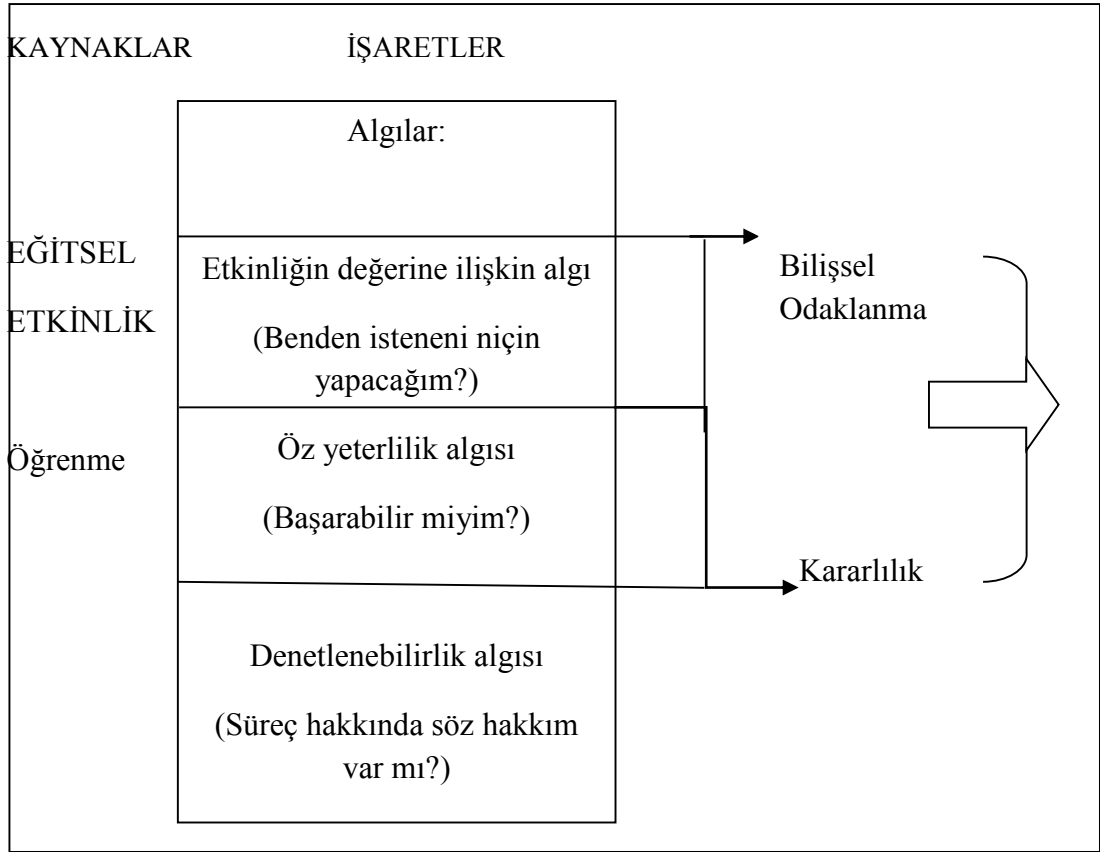
Motivasyon kavramı ile ilgili bir çok yaklaşım ve yönelim vardır. Motivasyon kavramını ihtiyaçlara göre açıklayan teorilere kapsam teorileri, bilişsel süreçlere göre açıklayanlara ise süreç teorileri denmektedir. Kapsam teorilerinin temelini insanın ihtiyaçları, süreç teorilerinin temelini ise amaçların önemi oluşturmaktadır (Tevruz, 2008).

Gardner ve Lambert (1972) ise motivasyonda iki tip yönelim önermiştir. Bunlar; araçsal ve bütüncü motivasyonel yönelimlerdir. Araçsal yönelimde bireyler, kariyerinde yükselmek, iş sahibi olmak, maaş artışı sağlamak gibi pratik sonuçlara ulaşmak arzusu taşırlar. Bütüncü yönelimde ise bireyler, başka kültürleri öğrenmek ve farklı dil konuşan bireylerle iletişim kurmayı başarmayı arzu ederler.

Deci ve Ryan (1995) tarafından geliştirilen öz-belirleme teorisinin amacı motivasyonel ve tasarlanmış davranışları ayırmakla birlikte kasıtlı bir şekilde yapılan iki davranış tipini de (kontrollü ve özerk) ayırmaktır. Öz-belirleme yapılmış davranışlar ve kontrol edilmiş davranışlar genellikle dış faktörlerden etkilenirken kişisel isteklerin ve tercihlerin sonucudur. Dahası bu teori motivasyonun birçok perspektifle dikkate alınması gerektiğini ifade eder.

2.1.5.1 Öğrencinin motivasyon dinamiği

Günümüzde aileler eskisi kadar çocuklarına zaman ayıramamaktadır. Aile ortamı çocukların motivasyonuna olumlu veya olumsuz etki edebilmektedir. Arkadaşlık ilişkileri ilköğretim öğrencilerinin ve ortaöğretim öğrencilerinin (ergen) özel hayatında önemli bir yere sahiptir. Bir çocuğun okula veya öğrenmeye önem veren arkadaşları varsa o çocuğun okula ve dersleriyle ilgili olumlu tutum geliştirme ihtimali fazladır. Ek çalışma hususunda yurdumuzda sayıları çok az da olsa çalışan çocuk vardır. Yorgun bir çocuk tamamen derslerine tam anlamıyla motive olması güçtür. Öğrencinin motivasyonuna etki eden faktörlerden toplumla ilgili olanlara baktığımızda kültürel değerlerin ve yasaların yer aldığını görmekteyiz. Aile ve çevreden gelen değerlerin yanında medya aracılığıyla gelen değerler de öğrenci motivasyonunu etkilemektedir (Viau, 2015). Öğrencinin motivasyonunu etkileyen bazı algılar vardır.



Şekil 2. Öğrencinin Motivasyon Dinamiği (Viau, 2015).

Ryan ve Deci'ye (2000) göre yapılan araştırmalar, motivasyon dinamiğinin temel kaynaklarının öğrenci algılarından oluştuğunu göstermektedir. Algı bireyin başkası ve kendisi ile ilişkili olaylar üzerindeki yargısıdır. Algılar öznedir yanlış algıdan bahsedilemez. Bu üç önemli algı öğrenci motivasyonu üzerinde çok önemli etkiye sahiptir. Bu algılar şunlardır:

- Etkinliğin değerine ilişkin algı (Wigfield ve diğerleri, 2015).
- Öz yeterlilik algısı (Schunk ve Pajares, 2002).
- Denetlenebilirlik algısı (Deci ve Ryan, 1985).

Öğrenci kendisine yapılması için verilen etkinliğe değer vermiyorsa büyük olasılıkla etkinliği tamamlamayacak veya odaklanamayacaktır. Yeterlilik algısı bir çocuğun etkinliği kendi başına başaracağına ilişkin kararıdır. Kontrol edilebilirlik algısı ise motivasyonun üçüncü kaynağıdır. Bu algı öğrencinin bir eğitsel etkinliğin yapılmasıyla ilgili olarak gerçekleştirdiği kontrol derecesini ifade etmektedir.

Öğrencinin motivasyonunu etkileyen algıların yanında bazı dış faktörlerde öğrencinin motivasyonunu etkiler.

2.1.5.2 Motivasyon dinamiğini etkileyen dış faktörler

Motivasyon çocuğun sadece iç dünyasıyla ilgili değildir. Sosyal bir varlık olan insanın çevresi, yaşadığı toplum, eğitim aldığı kurum gibi bir çok dış etkende çocuğun motivasyonu üzerinde etki sahibidir. Motivasyonu etkileyen dış faktörler:

- Sınıfla ilgili faktörler
- Öğrencinin öz geçmişiyle ilgili faktörler
- Toplumla ilgili faktörler
- Okulla ilgili faktörler olarak sıralanmaktadır (Viau, 2015).

Sınıfla ilgili faktörler; eğitim etkinliklerini, öğretmen tutumlarını, değerlendirme etkinliklerini, sınıf iklimini, ödüller ve cezaları kapsar. Sınıfta eğitsel etkinlikler öğrenmenin merkezindedir. Bu nedenle eğitsel etkinliklerin olumlu motivasyonu sağlaması gerekir. Öğretmenin öğrencilere karşı olan davranışları da sınıfta motivasyonu etkiler. Öğretmen çocukların güdülenmesinde başlıca faktördür. İşlevsiz bir motivasyona sahip öğrenciler genelde yapmaları gerekeni yapmakta yani fazlasını yapmamaktadır. İşlevsel bir motivasyon ancak öğrencinin etkinliğe olumlu tepki vermesiyle mümkündür. Değerlendirme, öğretmenlik mesleğinin merkezindedir. Bir öğretmenin istenen öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmesi zorunludur. Araştırmalar ürüne dayalı olan kuiz, yazılı sınav ve testler gibi ölçme araçlarının öğrencilerin motivasyonuna zarar verdiğini göstermiştir (Viau, 2015).

Sınıfla İlgili Faktörler

Eğitim etkinlikleri/ Öğretmen/ Değerlendirme etkinlikleri/ Sınıf iklimi/ Ödüller ve yaptırımlar



Şekil 3. Öğrencinin Motivasyonunu Etkileyen Dış Faktörler (Viau, 2015).

Öğrencinin motivasyon dinamiğini etkileyen faktörlerden öğrencinin öz geçmişiyle ilgili faktörlere baktığımızda bunlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Viau, 2015):

- Aile
- Arkadaşlar
- Ek çalışmalar

Öğrencinin motivasyonunu etkileyen okulla ilgili faktörleri; değerler, kanunlar ve kültür oluştur. Öğrencilerin okulda kayda değer bir miktarda zaman geçirdiği bir gerçektir. Bazı okullar, çocukların özerkliği konusunda titiz davranırken bazıları disiplin ve itaat değerlerini korumaktadır. Özellikle yöneticiler, giriş-çıkış saatleri, kılık kıyafet, geç kalma, devamsızlık ve disiplinle ilgili mevzuatı temele aldıklarında öğrenciler mutlaka motivasyon açısından olumsuz etkilenecektir. Öğrencileri motive etmek isteyen öğretmen uzman olmalıdır. Ayrıca öğrettiklerine hakim olmalıdır. Öğretmenin kendisi öğretim için güdülenmiş olmalıdır. Güdülenmemiş bir öğretmenin öğrencilerini güdülemesi beklenemez. Öğretmenler tarafında uygulanabilecek ve çocuklarda motivasyonu geliştirici öğretim etkinlikleri şunlardır (Viau, 2015):

- Derse giriş zaman ayırma

- Soru-cevap
- Bitirmek için özetleme
- Teknolojik araçlar kullanma
- Model kullanma
- Kavramların şema ve tablolarla açıklanması
- Analoji kullanma
- Öğrencilerin ilgisini çeken örnekler verme
- Algıları hakkında öğrencilere soru sorma
- Başlamadan önce ders planını açıklama
- Coşkulu olma
- Bir problemde yararlanma
- Metafor kullanma

Öğrenme etkinlikleri öğrenci motivasyonunda etkilidir. Öğrenme etkinliklerinin motivasyonu geliştirmesi için bazı koşulları karşılaması gerekir. Bunlar (Viau, 2015):

- Bir etkinliğe ilişkin amaçlar ve yönergeler olmalıdır.
- Bir etkinlik öğrenci gözünde anlamlı olmalıdır.
- Bir etkinlik özgün bir ürünün gerçekleşmesine yönelik olmalıdır.
- Bir etkinlik farklılık göstermeli ve diğer etkinliklerle kaynaşık olmalıdır.
- Bir etkinlik öğrenciye meydan okuyucu nitelik taşımalıdır.
- Bir etkinlik öğrencinin bilişsel odaklanmasını gerektirmelidir.
- Bir etkinlik öğrenciye seçim tercihi sunarak onu sorumlu kılmalıdır.
- Bir etkinlik öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşim ve işbirliğine uygun olmalıdır.
- Bir etkinlik disiplinler arası bir nitelik taşımalıdır.
- Bir etkinlik yeterli bir zaman diliminde yapılmalıdır.

Öğretmen bu etkinlikleri gerçekleştirdiğinde öğrenci daha motive olabilmektedir. Viau'ya (2015) göre öğretmenler öğrencinin öz geçmişi, okul ve toplumla ilgili faktörleri kontrol edemezler. Bu faktörlerin öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemek zordur. Bütün bu faktörler motivasyonda çok önemlidir ancak bunların içinde sınıfla ilgili faktörler birinci derecede önemlidir.

Öğrenciler arası işbirliği rekabete nazaran daha olumlu bir güdülenmenin gelişmesine yol açmaktadır (Brophy, 2004). Ryan ve Deci'ye (2000) göre öğrenmekten zevk alan

bir çocuğu ödüllendirmek ondaki içsel motivasyonun dışsal motivasyona dönüşmesine yol açmaktadır. Araştırmaların çoğunda ödülün işe yaradığı görölmüştür. Ancak önemli olan motivasyonu uzun ve kısa vadede nasıl etkilediğidir.

2.1.6 Motivasyon Çeşitleri

Üç çeşit motivasyon üzerinde durulmuştur. Bunlar; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyon olarak tanımlanmaktadır.

2.1.6.1 İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bölünebilir getirilerden çok doğuştan gelen istek ve tatmin duyguları sebebiyle bireylerin bir aktivitedeki performanslarıyla ilişkilidir. Eğer bir öğrenen içsel olarak motive ise o gönüllü ve dışarıdan bir faktör olmadan harekete geçer. İçsel motivasyon için üç gereklilik aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (La Guardia, 2009):

- Otonomi
- Yeterlilik
- İlgı

Otonomi öğrenenin hareketlerine dayanır. Yeterlilik dendiğinde içsel bilgisine ve dıştan gelen çıktılardan bahsedilmektedir. İlgı dendiğinde ise öğrenenin diğerleriyle ilişkisinin gelişimi akla gelmelidir (La Guardia, 2009).

Deci ve Ryan (1985) içsel motivasyondan bir aktivitenin bireyi temel alan bir amaç için başlaması olarak bahsetmiştir. Çünkü o kendi içinde harici hedefleri elde etmenin aksine tatmin edici ve ilginçtir. Öğrencilerin içsel motivasyonu, okuma başarıları ve ileri zamanlardaki tahmini başarıları arasında pozitif bir ilişki vardır (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie, 2004). Gottfried'e (1985) göre akademik içsel motivasyon güvenilir, geçerli ve önemli bir yapıdır. Motivasyon ile küçük çocukların başarıları, IQ'su ve bütünü algılamaları arasında pozitif bir ilişki vardır.

Çocukların yeterlik inancı, içsel motivasyonu ve akademik konularda değerlendirme sonuçları okul yılları boyunca düşmektedir (Jacobs ve diğerleri, 2002). Öğrencilerin yeterlilik inançlarındaki, değerlerindeki ve içsel motivasyonlarındaki bu düşüş içsel değişme ile eğitsel ve değerlendirme pratiklerindeki değişikliklerle açıklanmaktadır.

2.1.6.2 Dışsal motivasyon

Dışsal motivasyon içsel motivasyonun aksine bireyin ödül elde etmesi ve otonomi eksikliği nedeniyle oluşan dış etkilerle ilişkilidir. Dışsal motivasyon çok boyutlu bir yapı olarak düşünülmektedir. Dışsal motivasyonda bir birey iç ve dış sonuçlar için aktiviteye katılmaktadır. Bir birey dışsal olarak motive olduğunda yüksek düzeyde beceri sergiler ve çeşitli deneyimlere katılır. Ayrıca çeşitli riskleri deneyimler (Shin ve Zhou, 2003).

Dışsal motivasyon davranışlarla ilgilidir (Santrock, 2004). Deci ve Ryan (2000) üç çeşit dış motivasyon tanımlamıştır. Bunlar:

- Dış düzenleme
- İçer atım
- Özdeşim

Dış düzenleme, bireyin bir ödüle ulaşması veya bir cezadan kurtulması için aktiviteye katılmasını içerir (Deci ve Ryan, 1985). İçer atım, içsel motivasyon gibi kaygı, suçluluk ve utanç içerir. Birey bu duygularla öğrenme davranışlarını düzenleyebilir. Özdeşim, bireyin bir davranışa değer vermesi ve o davranışı yargılama sürecini kapsamaktadır.

Bulgular dışsal motivasyonun okumaya pozitif bir şekilde bağlı olduğunu tavsiye etmesine rağmen okuduğunu anlamadaki pozitif etkisi daha azdır (Wang ve Guthrie, 2004). Sosyal motivasyon da okuma başarısının seviyesinin yükselmesinde öncülük etmektedir (Wentzel, 1996). Bazı durumlarda özellikle öğrenmekten keyif alan bir öğrenciyi ödüllendirmek onun içsel motivasyonunun dışsal motivasyona dönmesine yol açmaktadır (Viau, 2015). Stipek (2002) bu durumu şöyle bir örnekle açıklamıştır: Yaşlı bir adam sokakta yüksek sesle oynayan çocukların gürültüsünden rahatsız olmuştur. Çocukların yanına gidip yarın tekrar gelmelerini ve daha yüksek sesle oynamalarını istemiş ve her birine bir dolar vermiştir. Ertesi gün çocuklar daha yüksek sesle oynayarak onlardan isteneni yerine getirmiştir. Üçüncü gün çocukların yanına yine gitmiş ve onlara yarın tekrar gelip daha da yüksek sesle gürültülü bir şekilde oynamalarını söylemiş ve her birine iki dolar vermiştir. 4.gün çocuklar gürültü yaparak oynarken yanlarına gitmiş yarın tekrar gelin ve daha da gürültü yaparak oynayın demiş ancak çocuklara parası olmadığını ve para veremeyeceğini ifade etmiştir. Ertesi gün çocuklar oynamaya geldiklerinde para yoksa gürültü de yok deyip sessizce

oynamışlardır. Bu bağlamda içsel olarak motive olmuş bir bireyi ödüllendirmek, onun içsel motivasyonunu dışsal motivasyona dönüşmesini sağlayabilmektedir. Dışsal motivasyonu sağlanan bireylerin ödüllendirilmesi ortadan kaldırıldığında tekrar içsel olarak motive olmaları güç olacağı düşünülebilir.

2.1.6.3 Amotivasyon

Özdeğerlendirme teorisini temel olarak alırsak amotivasyon, birinin hareketleri ve onun sonuçları arasındaki fark olarak nitelendirilmektedir. Amotive bireyler motive değildir. Amotive bireyler dört ana nitelik sergiler (Albodakh, 2017):

- Bir eylemi gerçekleştirmek için beceriksiz oldukları inancı
- Benimsenen stratejilerin iyi sonuçlar oluşturmayacağı inancı
- Tüm eylemlerin birey için ekstra çaba gerektirdiği inancı
- Fazla çaba sarf etmenin hareket ve performansta başarıya ulaşmak için yeterli olmadığı inancı

Bu olumsuz inançlar bireyin motive olmasını engellemektedir. Amotive bireylerin niteliklerine odaklanıldığında bireyde oluşan inançların bireyin motivasyonu üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir.

2.1.7 Okuma Motivasyonu

Okuma faaliyetinin biri ses ve kelime tanıma gibi temel okuma becerileri diğeri okumaya karşı istek yani okuma motivasyonu olan iki yönü olduğu düşünüldüğünde okuma becerisinin okuma motivasyonu olmadan ele alınması doğru değildir (Cambria ve Guthrie, 2010). Wigfield ve Guthrie (1997) okuma motivasyonunu, okurların kendilerine inançları, kendi duygularının etkinliği ve okuma başarısına olan beklentileri olarak tanımlanmaktadır. Bu inançlar pozitif olduğunda çocuklar ve yetişkinler büyük olasılıkla karmaşık ve anlamlı okuma aktivitelerine katılmaktadırlar. Okuma motivasyonunun başka önemli bir yönü de etkisinin ve beğenisinin okumayla bütünleşik olmasıdır (Okur, 2017). Ayrıca okuma motivasyonu bireylerin okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini etkiler ve bireylerin harekete geçmelerini sağlar (Öztürk ve Aydemir, 2013). Özellikle çocuklarda okumaya karşı ilgi ve istek uyandırmak onlara okuma alışkanlığı kazandırmak adına önemlidir. Çocukların okuma

davranışlarını, tutumlarını ve çocukların dil, sosyal, duygusal, ve estetik gelişimlerini arttırmanın önemiyle ilgili okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri daha dikkatlidirler (Becker, Mc Elvany ve Kertenbruck, 2010). Çocukların okuma davranışlarının okuma motivasyonlarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Okuma motivasyonu ise sadece öğretmenlerin dikkatinde olmamalıdır. Çünkü çocukların okumalarını motive etme zorunluluğu önemlidir (Masburn ve diğerleri, 2008).

Wigfield ve Guthrie'ye (1997) göre okuma motivasyonu sadece bazı çocukların diğerlerine göre neden daha fazla okuduğunu açıklamakla kalmaz dahası çocukların okumaya katılımında onlara yardımcı olan stratejik becerileri nasıl kullandığını da açıklar. Çocuklar okuma sürecinde başarılı olmak için çeşitli nedenlerle okumaya motive olurlar. Bunlar:

- Okumayı eğlenceli bir aktivite olarak algılamaları
- Okumanın onlara eğlenceli gelmesi
- Sosyal iletişim için okumanın bir fırsat yaratabilmesi
- Diğer bireylerden okuduğu için övgü alabilmesi.

Bu nedenlerden her biri çocukların okumaya katılımını arttırmaktadır (Van Eerde ve Hager, 2009). Küçük yaştaki okurlar arasında okuma motivasyonu okuma materyalinin ilginç olmasıyla ilişkilidir. Okuma materyalini ilginç bulan ve okuma motivasyonu yüksek olan bu okurlar daha sık okumakta bununla birlikte okumaktan zevk almaktadırlar (Wang ve Guthrie, 2004; Guthrie ve Wigfield, 2000).

Morgan ve Fuchs'a (2007) göre küçük okurların okuma motivasyonu aşağıda verilen faktörlere bağlıdır:

- Aile ve çocuk ilişkisi
- Arkadaşlık
- Estetik
- Hayalgücü
- Yaratıcılık

Yukarıdaki faktörlerin yanında okuma teknikleri, okuma prosedürleri, okuma programı içerikleri ve estetik çevre de okuma motivasyonunda etkilidir (Masburn ve diğerleri, 2008). Okuma eyleminde motivasyon ilgi, güven ve adanma kavramlarıyla da ilgilidir. Okuduğu içeriğe ilgi duyan kişi, okuduğunun önemli olduğunu düşünen kişi ve okuma eylemine kendini adayın kişi okur (Cambria ve Guthrie, 2010).

Okuma motivasyonu küçük çocuklarda yüksek olmasına rağmen sınıf seviyesi arttıkça azalmaktadır (Cloer ve Dalton, 1999). Ponitz, Rimm-Kaufman, Grimm ve Curby (2009) çocukların okuma motivasyonunu yükselten bir takım metotlar olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

- Çocuk merkezli
- Yapılandırılmış destek
- Özgür seçimler
- Yeterli zaman
- Özelleştirilmiş okuma teşviklerinin provizyonu
- Sıcak bir okuma ortamı inşa etme

Çocuk merkezli öğrenme çocukların öğrenme sürecinde aktif rol oynamalarını ve eğitimciler tarafından organize edilen okuma aktivitelerinde yer almalarını sağlar (Pakarinen ve diğerleri, 2010).

Yapılandırılmış destek kurma okul öncesi eğitimcilerin geliştirdiği bir problem çözme modelinin sürecidir. Sonrasında aileler çocukların köşeye çekilip tek başlarına okumalarını sağlarlar. Fakat sadece çocukların ihtiyaç duymaları halinde destek olurlar (Rayneri, Gerber ve Wiley, 2006).

Özgür seçimde çocuğa okuma materyali baskı olmaksızın seçtirilir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Çünkü kendi kitaplarının seçimini yapan öğrencilerin seçmeyenlere göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Guthrie ve diğerleri, 2007).

Eğitimciler ayrıca çeşitli okuma teşvikleri sağlamalıdır. Gerekli okuma materyalleri ve diğer kaynakla bunlara örnek olarak gösterilebilir (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Estetik bir okuma ortamı yaratmak çocukların okumalarının vazgeçilmez bir parçasıdır (Urdan ve Schoenfelder, 2006).

2.1.7.1 Okuma motivasyonunun eğitsel unsurları

Okumada motivasyon okuma sorumluluğunu üstlenmede başarılı sonuçlara götüren çok önemli bir parçadır. Guthrie (2001) okumada motivasyon ve okumaya katılım için temel oluşturan on eğitsel unsur tanımlamıştır. Bunlar:

- Kavramsal Yönelim

Kavramsal yönelim; bilgiyi tanımlama ve duyurma aynı zamanda öğrenme hedeflerini ve beklentilerini erken yönergelerle belirtme anlamına gelir.

- Gerçek Hayat Eğitimi

Gerçek hayat eğitimi, içsel motivasyonu teşvik eden deneyimlerle desteklenen okuma eğitimini içerir.

- Özerlik Desteği

Eğitimcinin rehberliğini ifade eder. Eğitimci, öğrenciye yazılı kaynaklara ve öğrenme hedeflerine erişmek amacıyla anlamlı metinlerin seçiminde destek verir.

- İşbirlikçi Öğrenme

İşbirlikçi öğrenme, metinden bilgiyi yapılandırmaya ve algıları paylaşmaya imkan tanıyan bir öğrenme topluluğu içerir.

- Övgü ve Ödüller

Övgü ve Ödüller çocukların okuma motivasyonunu pozitif yönde etkilemektedir. Özellikle ödül öğrenme hedefleriyle ilgiliyse ve övgü içten ve samimiyse etki artmaktadır.

- İlginç Metinler

İlginç metinler planlanmış ve çalışılmış öğrenme ve bilgi hedefleriyle ilgili kaynakların ve materyallerin bol miktarda temini anlamına gelir. Bu kaynak ve materyaller çocukların okuma yeterlilikleriyle eşleşmelidir.

- Strateji Eğitimi

Strateji eğitimi, metindeki bilgilerin kazanımının açık öğrenme davranışlarıyla sağlanması olarak tanımlanmıştır. Belli başlı okuma stratejileri modelleme, koçluk yapma ve yapı kurmayı (scaffolding) içermektedir.

- Değerlendirme

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, tanımlanmış bilgi ve öğrenme hedeflerini desteklemelidir. Ayrıca öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş aktiviteleri (portfolyo) ve objektif değerlendirmelerin (standart testler) kombinasyonunu içermelidir.

- Öğretmen Katılımı

Öğretmen, öğrencinin bilgi ve ilgilerinin farkında olmalıdır. Öğrencinin öğrenmesiyle ilgilenmeli dahası öğrenci için gerçekçi hedefler belirlemelidir.

- Kohezyon

Kohezyon, yukarıdaki eğitsel unsurların eğitim sırasında kombine bir şekilde bir arada kullanılmasıyla oluşur.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Sancı (2002), ilköğretim ikinci kademe, 6. sınıf öğrencilerinin sosyal ekonomik ve kültürel durumlarının, onların okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Altgrupun dış denetime bağlı olan okumayla ilgili yönelimlerinin orta ve üst gruptaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum onların okumaya dış sebepler yüzünden yöneldiklerini göstermektedir. Sosyal ekonomik ve kültürel açıdan alt sınıfı oluşturan öğrencilerin dış denetime bağlı yönelimlerinin iç denetime bağlı olanlarla pekiştirilmesi gerektiği, bunun için de alt gruba dahil öğrencilerin içinde buldukları çevrenin düzeltilmesi, okullarda öğrencileri okumaya yöneltecek tedbirlerin alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın en önemli sonucu, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunun belirlenmesidir. Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğunu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin okul dışında ilgileri ve merakları doğrultusunda yayın türlerini okumaya zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır. Ancak okuldan kaynaklanan okuma (okuma saatlerinde) hem içsel hem de dışsal motivasyondan etkilenirken dışsal motivasyonun etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Öztürk ve İleri (2011), BDO'larının okuma motivasyonlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışmada Sakarya ili Hendek merkez ilçelerinde yer alan 240 ilköğretim 1. Sınıf ve 8 1 sınıf öğretmeni yer almıştır. Üç faktörlü ve 17 maddeden oluşan ölçek ile yapılan çalışma sonucunda öğretmen ve öğrenci cevapları arasında bir fark görülmemiştir. BDO'larının okuma motivasyonlarının öğretmenlerinin okuma motivasyonu değerlendirmelerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız (2013), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kızların dışsal motivasyondan erkeklerden daha fazla etkilendiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları sosyoekonomik düzey açısından değerlendirildiğinde, Üst SED öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonu Alt ve Orta SED öğrencilerden yüksek bulunurken Orta SED öğrencilerin de dışsal motivasyonunun Alt ve Üst SED öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ülper ve Çeliktürk (2013), çalışmalarına Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 65 öğretmen adayını dahil etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının % 80'inin okuma güdüsünün yüksek olduğu, bu öğrencilerin genelde bilgi edinmek için okuduğu, kitap seçerken kendi seçimi yanında arkadaş ve öğretmenden de yararlandığı, okuma materyaline ulaşmada internetten çok sık yararlandığı, yanında kitap taşımadığı ancak evde ve kütüphanede okuma edimini gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Saban ve Altinkamış (2014) çalışmalarında, 3-6 yaş grubunda çocuğu olan velilere anket dağıtmıştır. 500 anketten 439 tanesi geri dönmüş bunlardan da 65 tanesi örneklem dışında bırakılmıştır. 374 kişi üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ebeveyn okuma inançları, evdeki okuma uygulamaları ve çocukların okuma faaliyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçek olarak Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği, Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği ve Çocuğun Okuma Faaliyeti Gözlem Formu kullanılmıştır. Bu çalışmada ebeveynlerin okumaya ilişkin güçlü bir inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kurnaz ve Yıldız (2015), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Malatya il merkezinde Cengiz Topel Ortaokulu'nda okuyan 145 öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları yüksek düzeyde bulunmuştur. Anne ve babaların evde kitap okumaları ile okuma motivasyonu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2016), araştırmasında ortaokulda öğrenim gören yatılı öğrencilerin okuma motivasyonlarını incelemiştir. Araştırmanın verileri Ağrı ilinde bulunan 4 yatılı okulda okumakta olan 655 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonu yüksektir sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kızların hem içsel hem de dışsal motivasyonu erkeklere göre daha yüksektir ve sınıf düzeyine göre içsel ve dışsal motivasyon puanları farklılaşmamaktadır. Okuma motivasyonu yüksek olan öğrenciler motivasyon kaynağı olarak ilk sırada aile ile ilgili faktörleri göstermiştir.

Karahan (2017), 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyon düzeylerini ve bu düzeyin akademik değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5 ve 6. Sınıflarda öğrenim gören 198 öğrenci oluşturmuştur. 5.ve 6.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarının okuma zorluğunun algılanması alt boyutu hariç iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Okur (2017), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu ve öz algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Tuzla, Pendik, Çekmeköy ve Kadıköy ilçelerinde yer alan sekiz devlet okulunda eğitim gören 556 adet 4.sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin genel okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeylerinin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin içsel motivasyonunun erkek öğrencilerin içsel motivasyonundan daha fazla olduğu, kız öğrencilerin dışsal motivasyonunun erkek öğrencilerin dışsal motivasyonundan daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitimi almış çocukların okul öncesi eğitimi almamış çocuklara göre hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğan (2018), çalışmasında ebeveyn okuma inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada 2015-2016 eğitim - öğretim yılında Şanlıurfa'nın

merkez ilçelerinde öğrenim gören 588 ilkokul 1.sınıf öğrencisi ve onların ebeveynleri yer almıştır. Çalışmada ölçek olarak Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği, Ev Ortamında Okuma Faaliyeti Ölçeği ve Çocuğun Okuma Faaliyetlerini Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin okuma inançlarının olumlu olduğu, daha eğitilmiş ailelerin, yüksek gelirli ailelerin ve çocuk sayısı az olan ailelerin okuma inançlarının diğer ailelere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Garcia ve Pintrich (1992) çalışmalarında, eleştirel düşünme, motivasyon, bilişsel öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrencilerin sınıf deneyimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın bulguları motivasyon, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve eleştirel düşünme arasındaki olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Campbell, Kapinus ve Beatty (1995) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin farklı okuma deneyimlerine karşı vermeleri gereken değer boşluğuna dikkat çekmişlerdir. 1136 tane dördüncü sınıf öğrencisinin hikâye ve magazin türünde okudukları kadar bilgilendirici kitaplar okumadıkları ortaya çıkmıştır. Okuma tecrübelerinde görülen bu farklılık okuma değerlendirmelerinde de ortaya çıkan okuduğunu anlama başarısıyla ilişkilendirilmiştir. Farklı türlerde kitap okuyan öğrencilerin daha az çeşitlilikte kitap okuyan akranlarına göre okumada daha yeterli bir beceriye sahip oldukları görülmüştür. Bu geniş çaplı yapılan araştırmada farklı türde kitap okuyan öğrencilerin olduğu okul diğer araştırma yapılan okullara göre başarı anlamında da önde gelen okullardandır. Bu yüzden bilgilendirici yapıya sahip olan kitapların okunması çok önemlidir. Çalışmaya katılan kız öğrencilerin serbest zamanlarında erkeklere göre daha fazla kitap okudukları görülmüştür. Kız öğrencilerin okuma istekleri erkek öğrencilere göre daha fazladır.

Wigfield ve Guthrie (1997), okumalarındaki fazlalık ve kapsam genişliği açısından çocukların okumaya olan motivasyon ilişkilerini incelemiştir. 4 ve 5.sınıfta okuyan 105 öğrencinin motivasyonları öz-yeterlik, içsel-dışsal motivasyon ve hedefler ile sosyal bakış açıları yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okuma motivasyonları çok boyutlu bulunmuştur. İçsel motivasyonu yüksek olan çocuklar içsel motivasyonu düşük olanlara göre daha çok ve daha geniş kapsamda kitap

okumaktadır. Kızların okumaya karşı motivasyonları erkeklere göre daha olumlu bulunmuştur.

Cloer ve Dalton (1999) ise 2 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. 2. ve 4. sınıf seviyelerinin ikisinde de kız öğrencilerin okuma motivasyonları ve okumaya verdikleri değer daha yüksek çıkmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça okuma motivasyonunda azalma olduğu görülmüştür.

Van Kraayenoord ve Schneider (1999), 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarısı ile üstbilişsel bilgi ve motivasyonel faktörlerin ilişkisi incelemiştir. Toplam 140 öğrencinin yer aldığı araştırmada, motivasyonel faktörlerin de modele alındığı regresyon analizi sonucunda üstbellek düzeyi ile okumaya ilişkin üstbilişsel strateji bilgisinin birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının en iyi yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Baker ve Scher (2002), BDO'larının okuma motivasyonu ile aile inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 6 farklı devlet okulundan 65 birinci sınıf öğrencisi ve onların anneleri dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların okuma motivasyonunun cinsiyet, etnisite ve gelir düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca anne babaların okuryazarlık deneyimlerinin, BDO'ların motivasyonlarını yükselttiği görülmüştür.

Roeschl-Heils, Schneider ve Van Kraayenoord (2003), Van Kraayenoord ve Schneider'ın 1999 yılında yaptıkları çalışmanın devamı niteliğinde yaptıkları çalışmada, ilk çalışmada yer alan öğrencilerin 7 ve 8. sınıfa geldiklerinde okuma başarılarının üstbilişsel bilgi ve motivasyonel faktörlerle yordanmasına çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda da ilk çalışmada olduğu gibi okuma başarısının en önemli yordayıcısının üstbilişsel bilgi olduğu görülmüştür.

Wu ve Honig (2010), Çalışmalarında ebeveyn okuma inancı ile ev okuma yazma uygulamaları arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmada Tayvan'da yaşayan eğitim düzeyi yüksek ve 3-5 yaş aralığında çocuğu olan 731 anne yer almıştır. Araştırmada ölçek olarak ise Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği ve Ev Ortamında Okuma Faaliyetleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn okuma inançları ile eğitim düzeyi ve ev ortamındaki okuma uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Sani ve Chik (2011), 245 lisans öğrencisinin bilimsel metinler okurken okuma motivasyonu seviyelerini ve okuma stratejileri kullandıklarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında lisans öğrencilerinin okuma motivasyonlarının orta seviyede olduğunu, üstbilişsel okuma stratejileri yerine daha çok bilişsel okuma stratejileri kullandıklarını, okuma motivasyonu ve kullandıkları okuma stratejileri arasında ilişki olduğunu, okuma motivasyonunun okuma stratejileri kullanımını etkilediğini, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olmalarına rağmen her iki grubun bilişsel okuma stratejileri kullandığını, öğrencilerin okuma motivasyonunun ekonomik özgeçmişleriyle ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Cottone (2012), araştırmasında ebeveyn okuma inançları ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 92 ebeveyn ve onların okul öncesi çağıdaki çocukları yer almıştır. Araştırmada ölçek olarak Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda annelerin okuma inançları ile eğitim düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Naeghel, Van Keer ve Vonderlinde'nin (2014) otonom okuma motivasyonunu arttırmak için stratejiler geliştirmek amacıyla yaptığı araştırmasına 1270 5.sınıf öğrencisi ve onların 67 öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda sesli okumayla çocukların okumaya karşı duyduğu istek arasında ilişki vardır, özerklik desteğinin, yapının ve katılımın sınıftaki okuma motivasyonunu arttırmada kritik stratejiler olduğu ve öğrencilerin ve öğretmenlerin okumadaki ilgilerini destekleyen bir okul yapısı önemlidir, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Matvichuck (2015), ailelerin, çocukların akademik başarılarına yönelik beklentilerinin, evdeki okuryazarlık ortamının ve belirlenen aile davranışlarının çocukların okumaya ilgisi üstündeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya 26 anne ve 3-5 yaşlarındaki çocukları katılmıştır. Araştırmada olumlu aile davranışlarının çocukların okumaya ilgileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur.

Albodakh (2017), Duhok Üniversitesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrencilerin motivasyonları ile kelime dağarcıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya İngilizce bölümünde öğrenim gören 100 kişi (55 erkek, 45 kız) katılmıştır. Araştırma sonucuna göre kızların içsel ve dışsal motivasyonu erkeklerin içsel ve dışsal motivasyonundan daha fazladır. Ayrıca iki grup içinde kelime dağarcığı ile yabancı dil öğrenme motivasyonu arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, betimsel araştırma türlerinden tarama modeline göre yürütülmüştür. Kesitsel tarama türünde yapılan araştırmalarda tanımlanacak olan değişkenlerin özelliklerine uygun olarak bir seferde ölçüm yapılır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu nedenle araştırmada kullanılan ölçekler örneklem üzerinde bir kez uygulanmıştır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni olarak Manisa ilinde bulunan ilkokulların tüm 1. Sınıfları ve bu 1.sınıfların aileleri olarak belirlenmiş ve araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci yarısında rasgele seçilmiş olan 6 tane ilkokulda 1. Sınıfta öğrenim gören 310 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri üzerinde yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 2015-2016 öğretim yılı örgün eğitim istatistiklerine göre Manisa ilinde 481 ilkokul vardır. Bunların 462 tanesi devlet ilkokulu 19 tanesi özel ilkokuldur. Resmi ilkokullarda 17067 özel okullarda ise 770 toplamda 17837 1. Sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Bu araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmiştir. Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek, seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme adı verilmektedir. Burada her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilmesinin anlamı örneklem uzaydan her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesidir (Çingı, 1994).

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyon Ölçeği ve Aile (Ebeveyn) Okuma İnançları Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek üzere, Öztürk ve İleri (2011) tarafından geliştirilen “Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek KMO değeri .817 olan; Bartlett Sphericity testi ($\chi^2 = 891.234$, $p = .000$) istenilen düzeyde çıkan üç faktörlü (Okumada bireysel istek, okuma yeterliliği ve okumada mücadele) ve 20 maddeli (EK-2’ de yer alan) bir ölçektir. Güvenirlilik çalışmalarında toplam iç tutarlık katsayısı .81 olarak belirtilmiştir. BDO’larının okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Öztürk ve İleri, 2011).

3.3.2 Ebeveyn (Aile) Okuma İnanç Ölçeği

Orijinal adı Parent Reading Belief Inventory olan Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği, DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan ölçek (Ek-1’de yer alan) kullanılmıştır. Ölçek ebeveynlerin, okul öncesi dönemindeki çocuklarının dil ve okuryazarlık gelişimindeki rolünü, çocuklarına kitap okuma süreci ve amacına ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Yedi alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin alt boyutları ve amacına ilişkin bilgiler şu şekildedir:

- Öğretimin etkililiği; okulla ilgili becerilerin kazandırılmasında öğretmen olarak ebeveynlerin rolü,
- Olumlu etki; okumayla ilgili olumlu etkiler,
- Sözel katılım; kitap okuma sırasında çocuğun aktif katılımının önemi,
- Okuma yönergesi; okuma yönergesinin uygunluğu,
- Bilgi kaynağı; çocukların günlük hayatla ilgili bilgileri ya da ahlaki değerleri kitaplardan öğrenip öğrenmedikleri,
- Kaynaklar; okuma için gerekli olan kaynakların sınırlı olup olmadığı,
- Çevresel etki; dil gelişiminin kaynağı hakkında görüşleri içermektedir (Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014).

Çetin, Bay ve Alisinanoğlu (2014) ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmasını 3-6 yaşlar arasındaki çocuklara sahip olan 420 ebeveynle yapmışlardır. Beş alt boyutta

güvenirlilik katsayısının oldukça yüksek olduğu ancak, iki alt boyutta (çevresel etki ve okuma yönergesi) düşük olduğu tespit edilmiştir. Okuma yönergesi .47, çevresel etki .45 olarak görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik katsayılarının .45-.87 arasında değiştiği, ölçeğin toplamına ilişkin güvenirlilik katsayısının .79 olduğu görülmektedir (Çetin, Bay ve Alisinanoğlu, 2014).

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Kullanılacak ölçekler 2015-2016 öğretim yılı birinci yarıyılında Manisa İlinde bulunan ilkokullardan rasgele seçilmiş 6 tane ilkokulda öğrenim gören 310 1.sınıf öğrencisine ve ailelerine uygulanmıştır. 6 ilkokulun tamamı devlet okuludur. Ölçeklerin uygulanması öncesinde Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Ek-3) alınmıştır. Aile Okuma İnanç Ölçeği öğrencilerin okula başladığı ilk hafta velilerine uygulanmıştır. 28 ölçeğe verilen yanıtlar güvenilir olmadığından dolayı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca araştırmadan çıkarılan ebeveynlerin çocuklarının yanıtladığı başlangıç düzeyi okuma motivasyonu ölçekleri de çalışmadan çıkarılmıştır. Aile Okuma İnanç Ölçeği Okulun ilk haftası dağıtılmış ve hafta bitmeden toplanmıştır. Bunun en büyük sebebi çocuklar henüz okumaya geçmeden aile okuma inançlarının tespitidir. BDO'ları Okuma Motivasyonu Ölçeği ise 1. sınıf öğrencilerinin okuma yazmayı öğrendiği öngörülen Mayıs ayında uygulanmıştır. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği için öğrencilere 40 dk. süre verilmiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada verilerin analizi için yüzde frekans analizi (betimsel istatistik), Pearson korelasyon testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler spss 17.0 programıyla çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi ise 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1 DEMOGRAFİK BİLGİLERE AİT BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan ailelerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Aşağıdaki tablolarda çapraz tablolar kullanılmış değerleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Velilerinin Cinsiyetleri ile Demografik Değişkenler

		Cinsiyetiniz		
		Erkek	Kadın	Toplam
Yaşınız	30 ve Altı	9	60	69
	31-35	21	74	95
	36-40	26	45	71
	41 ve Üstü	25	21	46
Medeni Durumunuz	Evli	79	198	277
	Bekar	3	2	5
Kaç Çocuğunuz Var?	1	20	40	60
	2	48	125	173
	3	14	31	45
	4 ve Üstü	0	4	4
Öğrenim Durumunuz	İlköğretim	12	56	68
	Ortaöğretim	40	98	138
	Yüksek Okul	19	31	50
	Lisans	10	14	24
	Lisans Üstü	1	1	2

Tablo 1 incelendiğinde velilerin cinsiyetlerine göre demografik bilgileri yer almaktadır. Tabloya baktığımızda 30 yaş ve altında 69 veli olduğu ve bunların 60'ının kadın 9'unun erkek olduğu görülmektedir. 36-40 yaş arası 95 veli olduğu ve bunların 74'ünün kadın 21'inin erkek olduğu görülmektedir. 41 yaş üstü ise 46 veli vardır ve bunların 21'i kadın 25'i erkektir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında çalışmaya kadınlardan en çok 31-35 yaş, erkeklerden ise 36-40 yaş aralığında olanların katıldığı görülmektedir. Velilerin medeni haline bakıldığında 277 velinin evli 5 velinin ise bekar olduğu belirlenmiştir. Evli olan velilerin 198'i kadın 79'u erkektir. Bekar olan velilerin ise 2'si kadın 3'ü ise erkektir. Bu durumda katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında, evli olan kadın ve erkeklerin araştırmanın büyük çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Çocuk sayılarına bakıldığında 1 çocuk sahibi 60, 2 çocuk

sahibi 173, 3 çocuk sahibi 45 ve 4 ve üstü sayıda çocuğa sahip olan velilerin sayısı sadece 4'tür. Katılımcılar içerisinde çocuk sayıları 2 olan veliler, katılımcıların çoğunluğunu oluşturmaktadır. 4 çocuklu ebeveynlerin ise en az çocuklu katılımcıları oluşturdukları anlaşılmaktadır. Velilerin 68'i ilköğretim (56'sı bayan, 12'si erkek), 138'i ortaöğretim (98'si bayan, 40'si erkek), 50'si yüksekokul (31'i bayan, 19'u erkek), 24'ü lisans (14'ü bayan, 10'u erkek), 2'si yüksek lisans (1'i bayan, 1'i erkek) olmak üzere toplam 282 veli bulunmaktadır. Velilerin öğrenim durumuna göre katılımlarına bakıldığında ise çoğunluğunun ortaöğretim mezunu olduğu anlaşılmaktadır. En az katılımcıyı ise lisans üstü mezunları oluşturmaktadır.

Tablo 2. Velilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyo-ekonomik Düzeyleri

	Sosyo-ekonomik Düzey					Toplam
	Üst	Ortanın Üstü	Orta	Ortanın Altı	Alt	
Kadın	3	21	157	12	7	200
Erkek	1	12	49	13	7	82
Toplam	4	33	206	25	14	282

Tablo 2'de velilerin sosyoekonomik durumları görülmektedir. Bu tabloya göre toplam 282 veliden 33'ünün (21'i kadın, 12'si erkek) sosyo-ekonomik düzeylerinin ortanın üstü olduğu anlaşılmaktadır. Velilerin toplamda 4'ünün (1'i erkek, 3'ü kadın) sosyoekonomik düzeylerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Velilerin 206'sının (157'si kadın, 49'u erkek) sosyo-ekonomik düzeylerinin ise orta olduğu tespit edilmiştir. Velilerin 14'ünün (7'si erkek, 7'si kadın) alt sosyoekonomik düzeylerinin alt olduğu görülmüştür. Katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri ele alındığında çalışmanın çoğunluğunun orta düzeydeki velilerden oluştuğu en az kişi sayısının ise üst düzey velilerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

4.2 ALT PROBLEMLERE AİT BULGULAR

4.2.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ailelerin okuma inançları hangi düzeydedir? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 3. Aile Okuma İnançları Ölçeği ve Alt boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Std. Sapma
Öğretimin Etkililiği	282	12	32	25.05	3.38
Okumanın Olumlu Etkisi	282	16	40	32.21	4.25
Sözel Katılım	282	8	32	26.96	3.71
Okuma Yönergesi	282	3	11	7.87	1.12
Bilgi Kaynağı	282	5	20	16.65	2.62
Kaynaklar	282	6	16	13.37	2.30
Çevresel Etki	282	2	8	5.25	1.46
Aile Okuma İnançları	282	59	155	127.39	12.50

Tablo 3’de yer alan aile okuma inançları ölçeği alt boyutları verileri incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarından öğretimin etkililiği alt boyutundan en düşük 12 en yüksek 32 puan, okumanın olumlu etkisi alt boyutundan en düşük 16 en yüksek 40 puan, sözel katılım alt boyutundan en düşük 8 en yüksek 32 puan, okuma yönergesi alt boyutundan en düşük 3 en yüksek 11 puan, bilgi kaynağı alt boyutundan en düşük 5 en yüksek 20 puan, kaynaklar boyutundan en düşük 6 en yüksek 16 puan ve çevresel etki alt boyutlarından en düşük 2 en yüksek 8 puan aldıkları görülmüştür. Ebeveynlerin öğretimin etkililiği alt boyutundan ortalama 25.05 puan, okumanın olumlu etkisi alt boyutundan ortalama 32.21 puan, sözel katılım alt boyutundan ortalama 26.96 puan, okuma yönergesi alt boyutundan ortalama 7.87 puan, bilgi kaynağı alt boyutundan 16.65 puan, kaynaklar alt boyutundan 13.37 puan ve çevresel etki alt boyutundan 5.25 puan aldıkları görülmüştür. Ebeveynlerin, aile okuma inançları ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar incelendiğinde en düşük 59 puan ve en yüksek 155 puan aldıkları bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin bu ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamasının 127.39 puan olduğu görülmüştür. Aile okuma inançlarının oldukça yüksek olduğu ve aile okuma

inançları alt boyutlarından kaynaklar alt boyutunun ortalamasının diğer alt boyutlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

BDO'ların okuma motivasyonları hangi düzeydedir? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Tablo 4. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeğine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Std. Sapma
Okumada					
Bireysel İstek	282	8	18	16,62	1.77
Okuma Yeterliliği	282	8	18	17,21	1.44
Okumada Mücadele	282	6	15	12,97	1.57
Okuma Motivasyonu	282	26	57	47.85	5.62

Tablo 4'e göre BDO'ları okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutları verileri incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından bireysel istek alt boyutundan en düşük 8 en yüksek 18 puan, okuma yeterliliği alt boyutundan en düşük 8 en yüksek 18 puan, okumada mücadele alt boyutundan en düşük 6 en yüksek 15 puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca bu ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanlara bakıldığında; okumada bireysel istek alt boyutunun ortalaması 16.62 puan, okuma yeterliliği alt boyutunun ortalaması 17.2 puan ve okumada mücadele alt boyutunun ortalaması 12.97 puan olarak bulunmuştur. Son olarak BDO'ların bu ölçekten aldıkları toplam puanlar incelendiğinde en düşük 26 en yüksek 57 puan aldıkları görülmüştür. BDO'ların bu ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamasının ise 47.85 olduğu görülmüştür. BDO'ların okuma motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu aynı zamanda okuma motivasyonu alt boyutlarından okuma yeterliliğinin diğer alt boyutlara göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

4.2.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Ailelerin okuma inançları ile BDO'ların motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Bağımlı (BDO'ların okuma motivasyonu) ve bağımsız değişkenler (Öğretimin etkililiği, Okumanın Olumlu etkisi, Sözel katılım, Okuma Yönergesi, Bilgi Kaynağı, Kaynaklar, Çevresel Etki) arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu ilişkileri incelemek için yapılan Pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır. Pearson korelasyon testi yapılmadan önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş olup normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. BDO'ların Okuma Motivasyonu ile Aile Okuma İnançları Ölçeğinin Alt boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Tablosu

	BDO'ların Okuma Motivasyonu	Çevresel Etki	Kaynaklar	Bilgi Kaynağı	Okuma Yönergesi	Sözel Katılım	Olumlu Etki	Öğretimin Etkililiği
BDO'ların Okuma Motivasyonu	1							
Çevresel Etki	.35	1						
Kaynaklar	.136*	.199*	1					
Bilgi Kaynağı	.089	.008	.255*	1				
Okuma Yönergesi	.021	.061	.053	.024	1			
Sözel Katılım	.132*	.089	.286*	.703**	-.009	1		
Olumlu Etki	.001	.095	.393*	.417**	.195**	.473**	1	
Öğretimin Etkililiği	.018	.138*	.308*	.322**	.038	.398**	.541**	1

** Korelasyon 0.01, * Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan çevresel etki arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.035$) bir ilişki olduğu görülmektedir. BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan bilgi kaynağı alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.089$) bir ilişki olduğu görülmüştür. BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan okuma yönergesi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.021$) bir ilişki olduğu görülmüştür. BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan sözel katılım arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=0.132$, $p < .05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan olumlu etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.001$) bir ilişki görülmüştür. BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan öğretimin etkililiği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.018$) bir ilişki görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan kaynaklar ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r= 0.199$, $p < .05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan bilgi kaynağı ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r= 0.008$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan bilgi kaynağı ile kaynaklar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r= 0.255$, $p < .05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan okuma yönergesi ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.061$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan okuma yönergesi ile kaynaklar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r= 0.053$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan okuma yönergesi ile bilgi kaynağı arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r= 0.024$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan sözel katılım ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r= 0.089$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan sözel katılım ile kaynaklar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=0.286$, $p < .05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan sözel katılım ile bilgi kaynağı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=0.703$, $p < .01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt

boyutları olan sözel katılım ile okuma yönergesi arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=-0.009$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan olumlu etki ve çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r=0.095$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan olumlu etki ve kaynaklar arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.393, p < .05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan olumlu etki ve bilgi kaynağı arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.417, p < .01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan olumlu etki ile okuma yönergesi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r= 0.195, p < .01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan olumlu etki ile sözel katılım arasında potitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=0.473, p < .01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan öğretimin etkililiği ile çevresel etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r= 0.138, p < .05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan öğretimin etkililiği ile kaynaklar arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.308, p < .05$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan öğretimin etkililiği ile bilgi kaynağı alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.322, p < .01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan öğretimin etkililiği ile okuma yönergesi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan ($r= 0.038$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan öğretimin etkililiği ile sözel katılım arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.398, p < .01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan öğretimin etkililiği ile olumlu etki arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r= 0.541, p < 0.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

4.2.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarının BDO'larının okuma motivasyonuna pozitif ve anlamlı etkisi bulunmakta mıdır? Alt problemine ait bulgular aşağıdadır.

Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları olan çevresel etki, kaynaklar, bilgi kaynağı, okuma yönergesi, sözel katılım, olumlu etki, öğretimin etkililiğinin BDO'ların okuma motivasyonunu hangi ölçüde yordadığını tespit etmek için çoklu

doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2013). Oluşturulan çoklu doğrusal regresyon modelinde yaygın olarak kullanılan üç yöntemden standart yöntem seçilip kullanılmıştır. Diğer yaklaşımlar aşamalı yaklaşım ve hiyerarşik yaklaşımdır. Çoklu doğrusal regresyon analizini uygulamak için bazı koşullar gerekmektedir. Bunlar:

- a) Bağımlı ve bağımsız değişken en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmalı,
- b) Yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermeli,
- c) Yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişki doğrusal olmalı
- d) Yordayıcı değişkenler arasında çoklubağlantılılık (multi-colinearity) olarak tanımlanan sorunla karşılaşılmalıdır.

Yapılan çalışmada ölçülen değişkenler sürekli değişkenlerdir. Yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve ilişkinin doğrusal olup olmadığını incelenmiştir.

Standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılma grafiği doğrusal bir ilişkiyi tanımlamıştır. Noktalar bir eksen etrafında toplanma eğilimi göstermiştir. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrilerinde normale yaklaşık bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin bir diğer koşulu olan çoklubağlantılılık sorunu olup olmadığı ile ilgili modele giren değişkenlerin korelasyon değerleri incelenmiş ve elde edilen korelasyon değerlerinde çoklubağlantı olmadığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenler arasındaki her bir korelasyon değeri 0.80'den küçüktür (Büyüköztürk, 2013). Aynı zamanda değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığı konusunda VIF (Variance Inflation Factors /Varyans Artış Faktörü) ve Tolerans değerlerine bakılmıştır. Varyans artış faktörü, bağımsız bir değişkenin başka bağımsız bir değişkenle olan ilişkisini belirlemek için kullanılmaktadır (Büyükuysal ve Öz, 2016). Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine ilişkin VIF ve Tolerans Değerleri

Değişkenler	VIF Değerleri	Tolerans Değerleri
Çevresel Etki	1.06	0.94
Kaynaklar	1.25	0.80
Bilgi Kaynağı	2.03	0.49
Okuma Yönergesi	1.06	0.94
Sözel Katılım	2.22	0.44
Olumlu Etki	1.79	0.55
Öğretimin Etkililiği	1.50	0.66

Tablo 6 incelendiğinde VIF değerlerinin 10'dan düşük olduğu ve Tolerans değerlerinin 0.20'den yüksek olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2013). Yapılan doğrusal çoklu regresyon analizinde çoklu bağlantılılık sorununun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarının BDO'ların okuma motivasyonunu nasıl yordadığına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. BDO'ların Okuma Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal

Regresyon Analizi Bulguları

Değişkenler	B	Std. Hata	Beta β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (Constant)	41.325	3.876	-	10.661	.000	-	-
Çevresel Etki	0.018	0.234	0.005	0.076	.940	0.035	0.005
Kaynaklar	0.353	0.162	0.144	2.184	.030*	0.136	0.131
Bilgi Kaynağı	-0.004	0.181	-0.002	-0.021	.983	0.089	-0.001
Okuma Yönergesi	0.202	0.304	0.040	0.663	.508	0.021	0.040
Sözel Katılım	0.244	0.134	0.161	1.827	.069	0.132	0.110
Olumlu Etki	-0.168	0.105	-0.127	-1.605	.110	0.001	-0.097
Öğretimin Etkililiği	-0.039	0.121	-0.024	-0.325	.746	0.018	-0.020

R= 0.203, R²= 0.041
F(7-274)= 1,684, p= .113

*p< .05

Tablo 7 incelendiğinde aile okuma inançları ölçeğinin çevresel etki, kaynaklar, bilgi kaynağı, okuma yönergesi, sözel katılım, olumlu etki ve öğretimin etkililiği alt boyutları BDO'ların okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde açıklamadığı sonucuna ulaşılmıştır (p> .05). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin BDO'ların okuma motivasyonu üzerindeki görelî önem sırası; sözel katılım (β=0.161), kaynaklar (β=0.144), olumlu etki (β= -0.127), okuma yönergesi(β=0.040), öğretimin etkililiği (β= -0.024), çevresel etki (β=0.005) ve bilgi kaynağı (β= -0.002) şeklinde ifade edilebilir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde aile okuma inançları ölçeğinin kaynaklar alt boyutu BDO'ların okuma motivasyonunun anlamlı ($t=2.184, p < .05$) yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin çevresel etki ($t=0.076, p > .05$), bilgi kaynağı ($t=0.663, p > .05$), olumlu etki ($t=-1.605, p > .05$) ve öğretimin etkililiği ($t=-0.325, p > .05$) alt boyutlarının BDO'ların okuma motivasyonunun anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde başlangıç düzeyi okuma motivasyonu ile bilgi kaynağı alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r=0.089$) olduğu ancak değişkenler kontrol edildiğinde yine düşük ancak negatif yönde ($r=-0.001$) hesaplandığı görülmektedir. BDO'ların okuma motivasyonu ile olumlu etki alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0.001$) olan ilişki değişkenler kontrol edildiğinde negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-0.097$) olduğu görülmektedir. Yine BDO'ların okuma motivasyonu ile öğretimin etkililiği alt boyutu arasındaki ilişki pozitif yönlü ve düşük düzeyde iken diğer değişkenler kontrol edildiğinde negatif yönlü ve düşük düzeyde ($r=-0.020$) olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA VE SONUÇ

Aşağıda araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlardan yola çıkılarak alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bu çalışma 2015-2016 öğretim yılı birinci yarıyılında rasgele seçilmiş olan 6 tane ilkokulda 1. Sınıfta öğrenim gören 282 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri üzerinde yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak BDO'ları Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği kullanılmıştır.

Ailelerin okuma inançları hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ebeveyn okuma inançlarına ait alt boyut bulguları incelenmiştir. Buna göre okulla ilgili becerilerin kazandırılmasında öğretmen olarak ebeveynlerin rolünü veren öğretimin etkinliği alt boyutu ortalaması 25.03, okuma ile ilgili olumlu etkileri veren olumlu etki alt boyutu ortalaması 32.21, kitap okuma sırasında çocuğun aktif katılımının önemini veren sözel katılım alt boyutu ortalaması 26.9, okuma yönergesinin uygunluğu veren okuma yönergesi alt boyutu ortalaması 7.87, çocukların günlük hayatla ilgili bilgileri ya da ahlaki değerleri kitaplardan öğrenip öğrenmediklerini veren bilgi kaynağı alt boyutu ortalaması 16.65, okuma için gerekli olan kaynakların sınırlı olup olmadığını veren kaynaklar alt boyutu ortalaması 13.37, dil gelişiminin kaynağı hakkında görüşleri veren çevresel etki alt boyutu ortalaması ise 5.25 olarak görülmüştür. Ayrıca aile okuma inançlarının toplam puanı 127.39 olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında aile okuma inanç düzeyinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saban ve Altınkamış (2014) da “Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi” adlı çalışmasında ebeveynlerin okumaya ilişkin güçlü bir inanca sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yine Gündoğan (2018), çalışmasında ebeveyn okuma inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada 588 ilkokul 1. sınıf öğrencisi ve onların ebeveynleri yer almıştır. Araştırmaya çocuğu 1.sınıfta öğrenim gören ebeveynler dahil

edilmiştir. Bu araştırmaya paralel olarak ebeveynlerin okuma inançlarının olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Aile okuma inançları düzeyi yüksek bulunmasına rağmen okuma yönergesi ve çevresel etki altfaktörlerinde ortalama diğerlerine oranla daha düşüktür. Bu durum, azımsanmayacak sayıda velinin okula başlamadan önce çocuğuna basit kelimeleri ve harfleri öğretmeye çalışmak için okuduğunu ve kitaplarda geçen sayıları gösterme konusunda temkinli yaklaşmadığını göstermektedir. Bu doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü çocuklar okuma ve yazma eğitimini ilkökul 1. sınıfta almaktadırlar. Öncesinde verilen eğitim bazı problemlere yol açabilir.

BDO'ların motivasyonlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için BDO' ları Okuma Motivasyonu Ölçeği Alt Boyutları verileri incelenmiştir. Buna göre okumada bireysel istek alt boyutu ortalaması 16.62, okuma yeterliliği alt boyutu ortalaması 17.2, okumada mücadele 12.97 ve son olarak okuma motivasyonu toplam puan ortalamasının ise 64,02 olduğu görülmüştür. okuma motivasyonunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen BDO'ların okuma motivasyonunun yüksek olduğu bulgusu ile ilgili alan yazında yer alan ve yine ilkökul öğrencileri üzerinde yapılan birçok çalışmada elde edilen bulgular örtüşmektedir (Cloer ve Dalton, 1999; Okur, 2007). Bu araştırmaların ışığında ilkökul çocuklarının okuma motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İlkokul kademesindeki çocuklarda yüksek olan okuma motivasyonunun ortaokul yıllarında da devam ettiği düşünülebilir. Karahan (2017) 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu incelemiştir. 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeyi yüksek bulunmuştur.

Öztürk ve Aydemir (2013), BDO'larının okuma motivasyonlarını, günlük kitap okuma süreleri ve ailelerin okuma durumuna göre değerlendirmiş ve araştırmanın sonucunda; günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu arttırdığı, anne babalarının kitap okuyup okumadıklarının ise öğrencilerin okuma motivasyonunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Anne babanın kendi başına yaptığı okuma etkinliği çocuklarda herhangi bir etki yaratmamıştır. Bu çalışmada da ailenin olumlu etkileri, çocuğun aktif katılımı, okuma yönergesinin uygunluğu, çocuğun günlük hayatla ilgili

bilgileri ve kitaplardan ahlaki değerleri öğrenip öğrenmediğinin okuma motivasyonunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ailelerin okuma inançlarının BDO'ların okuma motivasyonlarına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için bağımsız değişkenlerin (Öğretimin etkililiği, Okumanın Olumlu etkisi, Sözel katılım, Okuma Yönergesi, Bilgi Kaynağı, Kaynaklar, Çevresel Etki) bağımlı değişken (okuma motivasyonu) üzerindeki etkisini test etmek için çoklu regresyon modeli kullanılmıştır. Öğretimin etkililiği, sözel katılım, okuma yönergesi, bilgi kaynağı, çevresel etki, olumlu etki, kaynaklar alt boyutlarının birlikte BDO'ların okuma motivasyonunu anlamlı düzeyde açıklamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kaynaklar alt boyutunun başlangıç düzeyi okuma motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin önem sırası; sözel katılım, kaynaklar, olumlu etki, okuma yönergesi, öğretimin etkililiği, çevresel etki ve bilgi kaynağıdır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda kaynaklar bağımsız değişkenindeki bir birim artış BDO'ların okuma motivasyonunu 0.353 miktarında ve pozitif yönde değiştirmektedir. Ayrıca diğer değişkenler sabit tutulduğunda sözel katılım, okuma yönergesi ve çevresel etki alt boyutları değişkenlerindeki bir birim artış bağımlı değişken olan BDO'ların okuma motivasyonu sırasıyla 0.244, 0.202 ve 0.018 miktarında ve pozitif yönde değiştirmektedir. Bunların aksine olumlu etki, öğretimin etkililiği ve bilgi kaynağı altboyutlarındaki bir birim artış diğer değişkenler sabit tutulduğunda bağımlı değişken olan BDO'ların okuma motivasyonunu sırasıyla – 0.168, -0.039 ve -0.004 miktarında negatif yönde değiştirmektedir.

Baker ve Scher (2002), BDO'larının okuma motivasyonu ile aile inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, anne babaların okuryazarlık deneyimlerinin, BDO'ların motivasyonlarını yükselttiği görölmüştür. Bu çalışmada ise aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutlarından sadece kaynaklar alt boyutunun başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonuna etkisinin olduğu ve genel olarak aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonuna etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada dört yatılı ortaokulun öğrencilerinin motivasyonlarını incelemiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin hem içsel hem de dişsal motivasyonu yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin motivasyon kaynağı olarak ilk sırada aileyi göstermeleri önemlidir.

Yapılan bu çalışmada da ailelerinin okumak için vakit ayırdığı, okumak için sessiz bir ortam sağlanan ve kitaba ulaşma konusunda engellerin olmadığını düşünen ailelerin çocuklarının okuma motivasyonu yüksek çıkmıştır.

Morgan ve Fuchs'a (2007) göre okuma motivasyonu aşağıda verilen faktörlere bağlıdır:

- Aile ve çocuk ilişkisi
- Arkadaşlık
- Estetik
- Hayalgücü
- Yaratıcılık

Yukarıdaki faktörlerden birinin aile ve çocuk ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından birine baktığımızda da kaynaklar alt boyutunda çocuklarıyla iyi ilişkiler kuran ve çocuğuna okumanın daha öncelikli bir iş olduğunu düşünen ailelerin çocuklarının okuma motivasyonunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Campell, Capinus ve Beatty'nin (1995) yaptıkları çalışmada 4.sınıf öğrencilerinden farklı türde kitap okuyanların okumada daha yeterli becerilere sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da paralel olarak kaynakların okuma motivasyonunu dolayısıyla okuma becerilerini etkilediği düşünülebilir.

Ailelerin kitap okumak için uygun bir odalarının ve sessiz bir ortamlarının olması, çocuklarına okumamak adına daha önemli işlerinin olduğunu düşünmemeleri BDO'ların okuma motivasyonunu etkilemektedir. Ayrıca aileler çocukların konuşma sürecinde kendi etkilerinin olmadığını düşünmekten vazgeçtiklerinde ve dil becerisinin sadece kalıtsal bir olgu olduğunu düşünmeyi bıraktıklarında çocuklarının okuma motivasyonuna katkı sunmuş olacaktırlar.

Wu ve Honig (2010), çalışmalarında ebeveyn okuma inancı ile ev okuma yazma uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 731 ebeveyn ile yapılmıştır. Araştırma sonunda ebeveyn okuma inançları ile ev ortamındaki okuma faaliyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada da ailelerin kitap okumak için uygun ve sessiz ortamlarının olması ve çocukların kaynaklara kolay ulaşımı okuma motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutları ile BDO'ların okuma motivasyonu arasındaki ilişkiye bakıldığında; BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan çevresel etki arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki, BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan bilgi kaynağı alt boyutu arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki, BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan okuma yönergesi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki, BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan sözel katılım arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki, BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan olumlu etki arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki, BDO'ların okuma motivasyonu ile aile okuma inançları ölçeğinin alt boyutu olan öğretimin etkililiği arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki görülmüştür.

Matvichuck (2015), ailelerin, çocukların akademik başarılarına yönelik beklentilerinin, evdeki okuryazarlık ortamının ve belirlenen aile davranışlarının çocukların okumaya ilgisi üstündeki etkilerini araştırdığı çalışmasında olumlu aile davranışlarının çocukların okumaya ilgileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada da çocukların okuma motivasyonu ile okuma sırasında çocuğun aktif katılımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaya göre çocukların kitaplardan yeni isimler, şekiller ve renkler gibi yeni kavramları öğrendiklerini düşünen, kitap okurken çocuğuna birçok soru soran, kitap okurken çocuğu ile resimler hakkında konuşan, okumanın çocukların daha iyi konuşmacı ve dinleyici olmalarına yardımcı olduğuna inanan velilerin çocuklarının okuma motivasyonu daha yüksektir.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Uygulamaya Dayalı Öneriler

Elde edilen bu bulgular ışığında uygulamacılara yönelik şu öneriler yapılabilir;

Bu çalışmada BDO'ların okuma motivasyonu düzeyleri yüksek çıkmıştır ancak ileri yaşlarda bu düzeyin giderek düştüğü araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini yüksek seviyede tutacak etkinliklere okulda, evde yer verilmelidir. Bu hususta okul aile işbirliği geliştirilmeli ve etkinlikler düzenlenmelidir. Çocukların okuma motivasyonu arttırmak amacıyla her sınıf kademesinde aileleriyle, öğretmenleriyle birlikte belirli zamanlarda kütüphaneye gidilip okuma yapılması bir etkinlik örneği olarak önerilmektedir.

Aile okuma inançları düzeyi yüksek bulunmasına rağmen okuma yönergesi ve çevresel etki altfaktörlerinde ortalama diğerlerine oranla daha düşüktür. Velilerin okul başlamadan okuma yazma öğretme yaklaşımları doğru bir yaklaşımdır. Bu konuda ailelerin çoğunun bilinçli olması uygulayıcıların işini kolaylaştırmaktadır. Ancak azımsanmayacak sayıda veli çocuğuna sesleri ve sözcükleri doğru olmayan yöntemlerle öğretmeye çabalamaktadır. Ailelerin bahsi geçen yanlış uygulamaya son vermeleri adına bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu konuda kamuspotları düzenlenmesi çalışmalara öneri niteliğinde bir örnektir.

Günümüz insanının çalışma saatleri ve iş yoğunluğu fazla olsa da bu çocuklarına vakit ayıramamanın sebebi olarak gösterilemez. Veliler daha önemli işleri olduğunu bahane etmeyerek çocuklarına yeterli miktarda ve kaliteli zaman ayırmalıdır.

Velilerin büyük bir kısmı çocuklarının sessiz oluşundan kendisini sorumlu hissetmemektedir. Ayrıca bunun doğuştan gelen bir özellik olduğuna inanmaktadırlar. Bu negatif etkinin azaltılması için ilkokul ve hatta anaokulundan başlayarak çocuklara kendisini ifade edecek alanlar oluşturulmalıdır. Gösteri, pantomim, tiyatro, dans, yarışma vb. etkinliklerle çocukların iyi iletişim kurabilen, katılımcı, işbirliğine yatkın, odaklanmakta ve motive olmakta güçlük çekmeyen bireyler olmaları sağlanmalıdır.

Çocuklarının gelişiminde önemli yere sahip olduklarının farkında olan velilerin çocuklarının okuma yeterliliği diğerlerine göre daha gelişmiştir. Çocukların gelişiminden sadece okulların sorumlu olamayacağı konulu eğitimler ailelere verilmelidir. Aile çocuğa okurken çocuk ile aralarında bir bağ gelişir. Bu bağ iki kişilik

bir etkinlik olan çocuğa okuma eylemi yapılırken çocuğun aileye yakın ve sıcak hissetmesini sağlar. Dolayısıyla bu özel iletişim çocuğun kitap sevgisine katkı sunar.

Unutulmamalıdır ki özellikle küçük yaştaki çocuklar önce ailelerindeki bireyleri örnek alırlar. Buna ek olarak çocuğun dışarıdaki tutum ve davranışları ailenin diğer bireyleri adına bir fikir bile verebilir. Bu eğilim doğru yönlendirildiğinde çocuğun uygun davranışlar ve alışkanlıklar kazanması daha kolay olacaktır. Bu bağlamda aileler evde kitap okuyarak çocuklarına model olmalıdır.

Yapılan çalışmalara göre; çocukların kitap okuma motivasyonuna sahip olabilmesi için aileler çocuklarına vakit ayırmalı, kaliteli zaman geçirmeli ve çocuğa küçük yaşlardan itibaren kitap okumalıdır. Aileler çocuklarına sessiz ve uygun okuma ortamı hazırlamalıdır. Aileler kitaba ulaşma konusunda geçmişe göre daha şanslıdır. Günümüzde çocuk kitaplarının çeşitliliği ve sayısı giderek artmaktadır. Kitap için ödenmesi gereken bedel her ailenin karşılayabileceği miktarlara kadar düşmüştür. Bununla birlikte kütüphanelerden kitap ödünç almak gibi yöntemler kitaba ulaşma konusunda maliyetsiz bir olanak sağlamaktadır. Çocuğa kitap okunurken sık sık sorular sorulmalı ve yeni kavramlar ile karşılaşıldığında ilgili kavramla ilişkili açıklamalar yapılmak suretiyle çocuğun kelime dağarcığı genişletilmelidir.

Çocuklarına kitap okuyan aileler, çocukları ilkökul birinci sınıfa başladığında okuma faaliyetine son vermektedir. Ancak ilkökuma yazma öğretimi; bireysel farklılıklar, aile, çevre, sosyo-kültürel yapı vb. nedenlerden etkilense de birinci sınıfın ikinci dönemine sarmaktadır. Dolayısıyla aileler çocuğa, çocuğun okuma ve yazma becerisini kazandığı ana kadar kitap okumalıdır. Böylece bir yandan sesleri öğrenen çocuk bir yandan da okuma becerisi kazanma ile ilgili olumlu tutum geliştirecek ve okuma motivasyonu artacaktır.

Aileler çocuklarının ilk öğretmenleridir. Ancak ailelerin çoğu çocukların gelişim özellikleri ile ilgili gerekli ve yeterli bilgiye bununla birlikte deneyime sahip değildir. Bu anlamda ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına büyük görev düşmektedir. Ailelerin çocuk sahibi olmalarının ardından her yıl düzenli ve mecburi olmak kaydıyla ebeveynlere çocuklarının yaş dönemi ile ilgili gelişim özellikleri anlatılmalıdır. Bunun yanında ilgili yaş grubuna uygun olmak şartıyla çocuğun öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler broşür, dergi, kitap gibi yayınlarla desteklenmelidir. Yukarıda sayılan eğitimlere sağlık vb. sebeplerle katılamayacak ebeveynler için

uzaktan eğitim mekanizmaları devreye sokulmalıdır. Özel ve devlet televizyonlarında erken çocukluk dönemi ile ilgili kısa filmler veya programlar yayımlanmalıdır. Her çocuk kaybedilemeyecek kadar değerlidir şiarından yola çıkacak olursak ailede başlayan eğitimin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü kaybedilen her çocuk geleceğin kaybedilen yetişkinidir.

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, araştırmacılara yönelik şu önerilerin sunulması gerekmektedir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda:

- Ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapılarının öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde etkisi olup olmadığına bakılabilir.
- Ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapılarının alt, orta ve üst yapıda olması okuma inançlarını etkileyip etkilemediği ve çocuklarının okuma motivasyonu üzerinde ne katkısının olup olmadığını belirlemeye dönük bir çalışma yapılabilir.
- Çocukta birinci dereceden sorumlu olan ve onun eğitimi ile ilgilenen ebeveyn cinsiyetinin başlangıç düzeyindeki okuyucuların okuma motivasyona üzerinde ilişkisi belirlenebilir.
- Okul Aile birliklerinin aile iletişim ve etkileşim sürende okuma inançlarını ve çocukların okuma motivasyonlarını geliştirme noktasında nasıl bir katkı sağlayacağı bir araştırma konusu edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3- 28.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki.(The relation between reading comprehension, reading motivation and reading habits of elementary school 5th grade students). *Gazi Educ. Fac. J*, 31(3), 793-815.
- Al Bodakh, M. M. K. (2017). *The Relationship Between Learner Motivation and Vocabulary Size: The Case Of Iraqi Efl Classrooms*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Alderman, M.K. (2013). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Routledge: Routledge.
- Anderman, L. H. ve Kaplan, A. (2008). The Role of İnterpersonal Relationships in Student Motivation: Introduction to The Special Issue. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 115-119.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz. *Üniversite Öğrencileri ile Mülakatlar Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100.
- Asutay, H., Atik, O., Demir, M., Öğretmen, S. ve Göçerler, H. (2015). *Değişen Gençlik Kültürleri İle Ortaya Çıkan Yeni Okuma Türleri*.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Atkinson, E. S. (2000). An Investigation into the Relationship Between Teacher

- Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology*, 20 (1), 45 -57.
- Aydın, S. (2016). *İlk okuma Yazma Öğrenimine Doğrudan Bitişik Eğik Yazı İle Başlayan 9.Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıyı Kullanma Durumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Baker, T. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.
- Başaran, İ. E. (1969). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Ayyıldız.
- Battiato, A. C., Hoover-Dempsey, K., VWalker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M. ve Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36 (3), 195-209.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerine ve İlkokul Birinci Sınıftaki Ses Farkındalığı ve Okuma Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Becker, H. J. ve Epstein, J. L. (1982). Parent İnvolvement: A Survey of Teacher Practices. *Elementary School Journal*, 83 (2), 85–102.
- Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning Readers' Motivation For Reading İn Relation To Parental Beliefs And Home Reading Experiences. *Reading Psychology*, 23, 239–269.
- Becker, M., McElvany, N. ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation As Predictors Of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 4, 773-787.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. ve Martin, S. S. (2002). Children's Acquisition of Early Literacy Skills: Examining Family Contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 295-317.
- Benson, L. ve Mokhtari, M. (2011). Parental Employment, Shared Parent–child Activities and Childhood Obesity. *Journal of Family and Economic Issues*, 32 (2), 233-244.

- Berman, R. ve Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic Perspectives on The Development of Text-production Abilities: Speech and Writing. *Written Language & Literacy*, 5 (1), 1-43.
- Blum-Kulka, S., Gerber, R., Marom I. ve Aharoni, B. (2003). *Lingual Education: Hebrew – Language, Literature and Culture: Studies Program for Elementary School*. Jerusalem, Ministry of Education. (Hebrew).
- Boomstra, N., van Dijk, M., Jorna, R. ve van Geert, P. (2013). Parent Reading Beliefs and Parenting Goals of Netherlands Antillean and Dutch Mothers in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 183 (11), 1605-1624.
- Brookover, W., Beady, C., FloOd, P., Schweitzer, J. ve Wisenbaker, J. (1979). *School Socialsystems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. (2.Baskı) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. ve Pincas, A. (1985). *Teaching English as a Foreign Language*. (2.Baskı) London: Routledge & Kegan Paul.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2018). *İlkokul Öğrencilerinde Görülen Sesli Okuma Hatalarının Öğretmen Gözlemleri Işığında Değerlendirilmesi*. Uluslararası Okuma Araştırmaları Derneği.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D.,... Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes At The End Of Kindergarten From The Quality Of Pre-kindergarten Teacher–Child İnteractions and İnstruction. *Applied Development Science*, 12 (3), 140-153.
- Bus, A. G., Van Ijzendor, M. H. ve Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes For Success İn Learning To Read: A Meta-analysis On İntergenerational Transmission Of Literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1-21.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyükuysal, M. Ç. ve Öz, İ. İ. (2016). Çoklu Doğrusal Bağintı Varlığında En Küçük Karelere Alternatif Yaklaşım: Ridge Regresyon. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 110-114.
- Cairney, T. H. ve Munsie, L. (1995). Parent Participation in Literacy Learning. *The Reading Teacher*, 48 (5).
- Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and Engaging Students in Reading. *The NERA Journal*, 46 (1), 16-29.
- Campbell, J. R., Kapinus, B. A. ve Beatty, A. S. (1995). *Interviewing Children About Their Literacy Experiences*. Washington, D. C: National Center for Education Statistics.
- Cannon, J. ve Ginsburg, H. P. (2008). "Doing The Math": Maternal Beliefs About Early Mathematics Versus Language Learning. *Early Education and Development*, 19 (2), 238-260.
- Chazan-Cohen, R., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Ayoub, C., Pan, B. A.,... Kisker, E. E. (2009). Lowincome Children's School Readiness: Parent Contributions Over The First Five Years. *Early Education and Development*, 20 (6), 958–977.
- Clark, C. ve Akerman, R. (2006). Social Inclusion and Reading: An Exploration. *National Literacy Trust*.
- Clark, C. ve Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. *National Literacy Trust*.
- Cloer, T. ve Dalton, S. R. (1999). Gender and Grade Differences in Motivation to Read. *American Reading Forum Yearbook Online*. www.fd.appstate.edu/arfonline/99_arfyearbook/pdf/14_cloerrevised_99.pdf adresinden erişilmiştir.
- Cole, L. ve Morgan, J. J. B. (2001). *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*. (Çev. H.Vassaf). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' Emergent Literacy Skills: The Mediating Role of Maternal Reading Beliefs. *Early Education and Development*, 23 (3), 351-372.

- Cullinan, B. E. (1999). Literature for Young Children. D. S. Strickland ve L. M. Morrow (Editörler). *Emerging literacy: Young Children Learn to Read and Write*. s. 96–159. Newark, DE: International Reading Association.
- Çetinkaya, G.G., Ülper, H.H. ve Yağmur, K.K. (2015). Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Becerileriyle Kavrama Başarıları Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 14 (3), 993-1004. DOI: 10.17051/io.2015.40893
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi/Measurement Understanding of Reading Skills In 5th Classes of Primary Schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9).
- Davies, T.R. (1980). Project Screen: A Follwup Study of a Pre-school Screening Battery. *Exceptional Child*, 27, 151-157.
- DeBaryshe, B.D. ve Binder, J.C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs About Reading Aloud to Young Children. *Perceptual & Motor Skills*, 78, 1303 1311.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal Belief Systems: Linchpin in The Home Reading Process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1995). Human Autonomy: The Basis for True Self-Esteem. In I. M. (Editör). *Efficacy, Agency and Self-Esteem*, 31-49. New York: Plenum.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- De Houwer, A. (2009). *An Introduction to Bilingual Development*. 4.baskı. Canada: Multilingual Matters.
- Demirel, Ö. (2000). *Öğrenme Sanatı*. Ankara: Pegeme Yayınları.

- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10 (2), 230-249.
- Di Francesco, N. (2011). *Early Childhood Educators' Knowledge of Developmental Milestones (KDM) and Appropriate Play Materials (KPM) in Relation To Their Developmentally Appropriate Practices (DAP) in Child Care Centres In Quebec*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Ottawa.
- Drake, D. D. (2000). Parents and Families as Partners in The Education Process: Collaboration for The Success of Students in Public Schools. *ERS Spectrum*, 18 (2), 34–39.
- Duncan, G. J., Ludwig, J. ve Magnuson, K. A. (2007). Reducing Poverty Through Preschool Interventions. *The Future of Children*, 143-160.
- Dündar, A. (1981). Ana Dili Eğitimi. *Türk Dili Dergisi*, (3522).
- Edmunds, K.M. ve Bauserman, K.L. (2006). What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations with Children. *The Reading Teacher*, 59 (5), 414–424.
- Ekmekçi, Ö. (1995). *Psikodilbilim*. Adana: Ç.Ü.YADİM.
- Epstein ve Yanai (2011). Is It Possible to "Catch The Flu" of The Love of Reading? *Meidaat Journal of Librarianship*, 7, 57-64.
- Erdogan, G. (2009). *New Sensors and Estimation Systems for the Measurement of Tire-Road Friction Coefficient and Tire Slip Variables*. University of Minnesota.
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill Education.
- Galindo, C. ve Sheldon, S. B. (2012). School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role Of Family Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90-103.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. ve Mazzoni, S. S. (1996) Assessing Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49 (7), 518-533.

- Gambrell, L. B. ve Mazzoni, S. A. (1999). Principles Of Best Practice: Finding The Common Ground. *Best Practices In Literacy Instruction*, 11-21.
- Gambrell, L. (2011). Seven Rules Of Engagement: What's Most Important To Know About Motivation To Read. *The Reading Teacher*, 65 (3), 172-178. DOI: 10.1002/TRTR.01024
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. Prof. Dr. B. Onur). Ankara: İmge.
- Garcia, T. ve Paul R. Pintrich (1992). *Critical Thinking and Its Relationship to Motivation, Learning Strategies, and Classroom Experience*, Paperpresented at The Annual Meeting of The American Psychological Association, Washington.
- Gardiner, S. (2005). Building Student Literacy Through Sustained Silent Reading. *Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, Virginia, USA.
- Gardner, R. ve Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House
- Gardner, R. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In I. Z. (editör). *Motivation and Second Language Learning*,1–19. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Gibson, S. (2008). Reading Aloud: A Useful Learning Tool. *ELT Journal*, 62/1; Oxford University Press.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Gökdoğan, G. (2017). *Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Resmi İlköğretim Okulları ve Özel İlköğretim Okullarında Mukayeseli İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göksu, S. (2017). *Başarı ve Motivasyon*. İstanbul: Hiperyayın.
- Guthrie, J.T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In

- M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr. *Reading Research Handbook (3)* 403-424.
- Mahwah, NJ: Erlbaum. Guthrie, J. T. (2001). Contexts For Engagement and Motivation In Reading. *Reading Online*.
<http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/index.html>
adresinden erişilmiştir.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. ve Littles, E. (2007). Reading Motivation and Reading Comprehension Growth In The Later Elementary Years. *Contemporary Educational Psychology*, 282–313. DOI:10.1016/j.cedpsych. 2006.05.004
- Gümüşeli, A.İ. (2004) Ailenin Katılım Ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Özel Okullar Bülteni*, 2 (6), 14-17.
- Gündoğan, F. (2018). *İlkokul Birinci Sınıfta Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20.
- Hall, S. L. ve Moats, L. C. (1999). *Straight Talk About Reading: How Parents Can Make a Difference During The Early Years*. Chicago: Contemporary Books.
- Holden, G. W. ve Edwards, L. A. (1989). Parental Attitudes Toward Child Rearing: Instruments, Issues, and Implications. *Psychological Bulletin*, 106 (1), 29-58.
- Hooper, S. ve Rieber, L. P. (1995). Teaching with Technology. *Teaching: Theory into Practice*. A. C. Ornstein (Editör). S. 154-170. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Jack, Richard C. (1998); *Extensive Reading*. Cambiridge Publishers.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-competence and Values: Gender and Domain Differences Across Grades One Through Twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.

- Jones, T. ve Brown, C. (2011). Reading Engagement: A Comparison Between E-Books and Traditional Print Books in an Elementary Classroom. *Online Submission*, 4 (2), 22.
- Karahan, F. (2017). Language Attitudes of Turkish Students Towards The English Language and Its Use in The Turkish Context. *Journal of Arts and Sciences* 7, 73-87.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi (Kuram ve Uygulama)*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Keskinkılıç, K ve Keskinkılıç, S.B., (2007). *Türkçe ve İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 19 (3).
- La Guardia, J. G. (2009). Developing Who I Am: A Self-Determination Theory Approach to the Establishment of Healthy Identities. *Educational Psychologist*, 44 (2), 90-104.
- LaRue, A. ve Sethi, A. (2004). Bridging The Gap Between Poor and Privileged. *American Educator*, 28 (2), 34–55.
- Lau, K. ve Chan, D.W. (2003). Reading Strategy Use and Motivation Among Chinese Good and Poor Readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26 (2), 177–190. DOI:10.1111/1467-9817.00195
- Lever, R. and Sénéchal, M. (2011). Discussing Stories: On How a Dialogic Reading Intervention Improves Kindergartners' Oral Narrative Construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108 (1), 1-24.
- Levin, I. (2007). The Role Of Hebrew Letter Names İn Early Literacy: The Case Of Nulti-phonemic Acrophonic Names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98 (4), 193-216.

- Lindsey, E. W., Cremeens, P. R. ve Galdera, Y. M. (2010). Mother–child and Father–child Mutuality in Two Contexts: Consequences for Young Children’s Peer Relationships. *Infant and Child Development*, 19 (2), 142–160.
- Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri/Screen Reading Types and Opinions of Prospective Teacher of Turkish Language towards Screen Reading. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 1.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, ... Howes, C. (2008). Measures Of Classroom Quality In Prekindergarten and Children’s Development Of Academic, Language, and Social Skills. *Child development*, Vol. 79, No.3, 732-749.
- Matvichuk, T. (2015). *The Influence of Parent Expectations, The Home Literacy Environment, and Parent Behavior on Child Reading Interest*. <http://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1432&context=honors>. Adresinden 16.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- McGillicuddy ve De Lisi, A. V. (1982). Parental Beliefs About Developmental Processes. *Human Development*, 25 (3), 192-200.
- McInerney, D. M. ve Liem, A. D (2008). Teaching and Learning: International Best Practice. England: Charlotte, N.C. Information Age Pub.
- Mckenna, M.C., Kear, D.J. ve Ellsworth, R.A. (1995). Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. EARGED. (2007). *Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*. Ankara: MEB.
- MEB. (2014). PISA Türkiye. pisa.meb.gov.tr adresinden 20 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Memiş, A. ve Bozkurt, M. (2013). The Relationship of Reading Comprehension Success With Metacognitive Awareness, Motivation, and Reading Levels of Fifth Grade Students. *Educational Research and Reviews*, 8 (15), 1242-1246. DOI: 10.5897/ERR2013.1544

- Mol, S. E. ve Bus, A. G. (2011). To Read Or Not To Read: A Meta-Analysis Of Print Exposure From Infancy To Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267-296. DOI: 10.1037/a0021890.
- Morgan, P. L. ve Fuchs, D.(2007). Is There A Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73, (2), 165-183.
- Murphey, T. (1992). *Music and Song*. London: Oxford University Press.
- De Naeghel, J., Van Keer, H. ve Vanderlinde, R. (2014). Strategies for Promoting Autonomous Reading Motivation: A Multiple Case Study Research in Primary Education. *Frontline Learning Research*, 2, 83–101. DOI: 10.14786/flr.v2i1.84
- NAEP. (2015). The Nation's Report Card. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- Nazlı, S. (2012). *A Comparison Of Sustained Silent Reading(SSR). and Reading While Listening (RWL) Techniques İn EFL Reading Comprehension: A Study With 8th Grade Turkish Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Okur, A. (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. A. Okur (Editör). Ankara: Pegem Yayınları.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 19 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Öztürk, E. ve İleri, Z. (2011, Mayıs). BDO'ları Okuma Motivasyonu Ölçeği Öğretmen ve Öğrenci Formu Geliştirme Çalışması. 10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

- Öztürk, E. ve Aydemir Z.İ. (2013). BDO'larının Okuma Motivasyonlarının Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 1105-1116.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pakarinen, E., Kiuru,N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. ve Nurmi, J. E. (2010). Classroom Organization and Teacher Stress Predict Learning Motivation in Kindergarten Children. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (3), 281-300.
- Piaget, J. (1955). *The Child's Construction of Reality*. Routledge ve Kegan Paul Limited.
- Piaget, J. (1969). *The Intellectual Development of The Adolescent*.
- Piaget, J. (1973). *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. New York: Grossman.
- Pilgreen, J. L. (2003). Questions Teachers are Asking About Sustained Silent Reading. *California Reader*, 37 (1), 42-53.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J ve Curby, T. W. (2009). Kindergarten Classroom Quality, Behavioral Engagement, and Reading Achievement. *School Psychology Review*, 38 (1), 102-120.
- Radford, A. (1998). *Syntax: A Minimalist Introduction*. UK: Cambridge University Press.
- Rayneri, L. J., Gerber, B. L. ve Wiley, L. P. (2006). The Relationship Between Classroom Environment and The Learning Style Preferences Of Gifted Middle School Students and The Impact On Levels Of Performance. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 104-118.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. ve van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, Metacognition and Motivation: A Follow-up Study of German Students in Grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (1), 75-86.

- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2009). Promoting Self-determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-being. *Handbook of motivation in school*. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Editörler). 171–196. New York, NY: Taylor Francis.
- Saban, A. İ. ve Altınkamış, N. F. (2014). An Investigation of Literacy Beliefs of Pre-school Children's Parents Okul Öncesi Çağda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançlarının İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11 (1), 317-337.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Kültürel ve Ekonomik Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sani, B. B. ve Chik, M. N. B. W. (2011). The Reading Motivation and Reading Strategies Used by Undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching & Research*, 2 (1).
- Santrock, J. W. (2004). *Educational Psychology*. (2. Baskı) Boston: McGraw-Hill.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427-463.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-efficacy and Self-Regulation Of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (1), 7-25.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). Self-efficacy Theory. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Editörler). *Handbook Of Motivation At School*, 35–54. New York, NY: Routledge.
- Scott, J. E. (1996). Self-Efficacy: A Key To Literacy Learning. *Reading Horizons*, 36 (3), 195-213.

- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shin, S. J. ve Zhou, J. (2003). Transformational Leadership, Conservation, and Creativity: Evidence From Korea. *Academy of Management Journal*, 46 (6), 703-714.
- Sirem, Ö. (2014). *4+ 4+ 4 Okul Sisteminde Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Görüşleri (Düzce İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, N. (1999). *Chomsky: Ideas and Ideals*. New York: Cambridge University Press.
- Spangler, A. (2000). The Motivation to Read. <http://www.ci.swt.edu/course/CI5390Peterson/final%20papers/Motivation%20to%20> adresinden erişilmiştir.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stryder, W. (2003). *Parents as reading partners*. <http://www.alpharubicon.com/kids/parentsreading.htm> adresinden erişilmiştir.
- Subaşı, D. A. (2010). *TÖMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi*. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Şahin, N. (1979). Çocuk Dili Araştırmaları ve Uygulamaları. *Ulusal Kültür*, 6, 173-181.
- Şimşek Ç. Ö., Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2014). Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9 (2).
- Tavşanlı, Ö. F. ve Akaydın, B. B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Sosyal Medya Okur Yazarlığı. *Journal of International Social Research*, 10 (48).
- Tevrüz, S. (2008). Güdü geliştirme. *Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı*. T. Bozkurt, M. Uluğ ve M. S. Özden (Editörler). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- TDK. (2018).Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.org.tr/> adresinden 09.09.2018 tarihinde edinilmiştir.
- TDK. (2018). Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Tovli, E. (2014). " The Joy of Reading"-An Intervention Program to Increase Reading Motivation for Pupils with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 2 (4), 69-84.
- Urdan, T. ve Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects On Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*, 44 (5), 331-349.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1033-1057.
- Vakfı, Ç. (2006). *Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Van Eerde, D. ve Hajer, M. (2009). The Integration Of Mathematics and Language Learning In Multiethnic Schools. In M. Cesar ve K. Kumpulainen (Editörler). *Social Interactions In Multicultural Settings*. 269 - 296. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Van Kraayenoord, Christina E. ve Wolfgang Erich Schneider (1999). Reading Achievement, Metacognition, Reading Self-Concept and Interest: A Study Of German Students İn Grades 3 And 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 305-324.
- Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon: Okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme*. (Çev. Y. Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- WEB1, <http://www.egitimtercihi.com/roportaj/20385-dr-cem-gencoglu-okul-oencesi-egitim-tamamen-uecretsiz-olacak.html>. adresinden 12.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- WEB2, <https://www.e-okulmeb.com/2018-2019-okula-baslama-yasi-tablosu-2828/> adresinden 11.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Wells, G. (1985). Preschool Literacy-related Activities and Success in School. *Literacy, Language, and Learning*, 229-255.

- Wentzel, K. R. (1996). Social and Academic Motivation In Middle School: Concurrent and Long-term Relations To Academic Effort. *The Journal of Early Adolescence*, 16: 390–406. DOI:10.1177/0272431696016004002
- Wang, J. H. ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the Effect of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between U.S. and Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162-186.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J.T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to The Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R.W. ve Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. *Handbook of child psychology and developmental science*. M. E. Lamb, R. M. Lerner, M. E. Lamb ve R. M. Lerner (Editörler).(Yedinci Baskı), 657–700. Hoboken, NJ: Wiley.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. ve Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10 (3), 190-195.
- Witt, U. (2000). Changing Cognitive Frames-changing Organizational Forms: An Entrepreneurial Theory Of Organizational Development. *Industrial and Corporate Change*, 9 (4), 733-755.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Clasroom Practice*.Cambridge:Cambridge University Press.
- Wu, C. C. ve Honig, A. S. (2010). Taiwanese Mothers' Beliefs About Reading Aloud With Preschoolers: Findings From The Parent Reading Belief Inventory. *Early Child Development and Care*, 180, 647–669.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü; The Role Of

The Reading Motivation, Reading Fluency And Reading Comprehension On Turkish 5th Graders' Academic Achievement. *Turkish Studies*, 8 (4), 1461-1478.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. C.Yıldız (Editör). (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, C. (2016). *Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yurtbakan, E. (2017). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

EKLER

EK- 1 (AİLE) EBEVEYN OKUMA İNANÇLARI ENVANTERİ

Aşağıdakiler ebeveynin tutumları ve inançları hakkında bazı ifadelerdir. Düşüncelerinize en yakın olan cevap şikkını işaretleyiniz. Lütfen her bir soruyu ilkokul 1.sınıfta öğrenim gören çocuğunuza göre cevaplandırınız. Doğru veya yanlış cevaplar yoktur. Sizin kendi fikirleriniz bizim için önemlidir.

Açıklama:

Kesinlikle Katılmıyorum (1)

Katılmıyorum (2)

Katılıyorum (3)

Kesinlikle Katılıyorum (4)

Ölçekteki her madde için 4 seçenek söz konusudur. Size uygun gelen maddeye (X) işareti koyunuz.

1.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1) Bu yıl ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören çocuk veya çocuklarınızın adı:

.....

2) Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek

3) Yaşınız () 30 ve altı () 31-35 () 36-40 () 41 ve üstü

4) Medeni Durumunuz () Evli () Bekar

5) Kaç çocuğunuz var? () Bir () İki () Üç
() 4 ve üstü

6) Öğrenim Durumunuz

() İlköğretim

() Ortaöğretim

() Yüksek Okul

() Lisans

() Lisans Üstü

7) Sosyo- ekonomik Düzeyiniz

() Üst

() Ortanın Üstü

() Orta

() Ortanın Altı

() Alt

8) Mesleğiniz.....

2. BÖLÜM

Sıra No	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Kesinlikle Katılıyorum (4)
1.	Ebeveyn olarak, çocuğumun gelişiminde önemli bir role sahibim.	()	()	()	()
2.	Çocuğumun okulda başarılı olabilmesi için ona yardım edebileceğim çok az şey var.	()	()	()	()
3.	Çocuğum benden pek çok önemli şey öğreniyor.	()	()	()	()
4.	Çocuğumun öğrenmesine yardımcı olmak istiyorum fakat bunu nasıl yapacağımı bilmiyorum.	()	()	()	()
5.	Çocuğumun en önemli öğretmeni benim.	()	()	()	()
6.	Çocukların öğretiminde ebeveynler değil, okullar sorumludur.	()	()	()	()

7.	Ebeveynler, çocuklarının eğitimlerine katılmalıdırlar.	()	()	()	()
8.	Ebeveynler, evde çocuklarına bir şeyler öğrettikleri zaman çocuklar okulda daha başarılı olurlar.	()	()	()	()
9.	Çocuğumun kitap okumasına yardımcı olmayı sıkıcı veya zor buluyorum.	()	()	()	()
10.	Çocuğumla kitap okumaktan keyif alıyorum.	()	()	()	()
11.	Çocukluğumda bana kitap okunmasıyla ilgili güzel anılarım var.	()	()	()	()
12.	Çocuğumla kitap okumak, birlikte geçirmeyi sevdiğimiz özel bir zaman dilimidir.	()	()	()	()
13.	Çocuğum kendisine kitap okunmasından hoşlanmıyor	()	()	()	()
14.	Birlikte kitap okurken kendimi çocuğuma daha yakın ve sıcak hissediyorum.	()	()	()	()
15.	Çocuğumla kitap okumaya çalışırken ona sinirlenmem ve onu disiplin altına almam gerekiyor.	()	()	()	()
16.	Çocuğumun kitapları sevmesini isterim.	()	()	()	()

17.	Çocuğum yerinde durmadığı için kitap okuyamıyorum.	()	()	()	()
18.	Çocuğum ne zaman isterse ona kitap okurum.	()	()	()	()
19.	Okurken, çocuğumun hikâyeye ilgiyle dinlemesini sağlamak için etkili bir ses tonu kullanırım.	()	()	()	()

20.	Çocuklar kitaplardan yeni kelimeler, renkler, isimler ve benzeri şeyler öğrenirler.	()	()	()	()
21.	Okumak, çocukların daha iyi konuşmacı ve dinleyici olmalarına yardımcı olur.	()	()	()	()
22.	Çocuğum, kitaplarda gördüğü birçok şeyin ismini bilir.	()	()	()	()
23.	Kitap okurken, çocuğumun hikâyeyi anlatmada bana yardım etmesini isterim.	()	()	()	()
24.	Bir kitabı okurken, çocuğuma birçok soru sorarım	()	()	()	()
25.	Bir kitabı okurken, çocuğumdan kitap hakkında soru sormasını isterim.	()	()	()	()
26.	Kitabı okurken, aynı zamanda resimler hakkında da konuşuruz.	()	()	()	()
27.	Çocuğumun harfleri ve basit kelimeleri öğrenmesi amacıyla çocuğuma kitap okurum.	()	()	()	()
28.	Ebeveynler çocukları okula başlamadan önce okumayı öğretmelidir.	()	()	()	()
29.	Çocuğumla kitap okurken onun sayfalarda farklı harfleri ve sayıları göstermesini sağlarım.	()	()	()	()
30.	Hikâyeyi çocuğumun yaşadığı deneyimlerle ilişkilendirerek, ona hikâyeyi daha gerçekçi hale getirmeye çalışırım.	()	()	()	()
31.	Hikâyeler, çocuğumun hayal gücünün gelişmesine yardımcı olur.	()	()	()	()
32.	Kitap okurken çocuğum, dersleri ve ahlaki değerleri öğrenir.	()	()	()	()
33.	Okumak, çocukların hayatlarında asla göremeyecekleri birçok şey hakkında bilgi sahibi olmalarına imkân tanır. (Örneğin; Eskimolar ve kutup ayıları)	()	()	()	()
34.	Çocuğum, kitaplardan önemli hayat becerileri öğrenir. (Örneğin; yemek tariflerini kullanarak nasıl yemek yapacağını ve tanımadığı insanlardan kendisini nasıl koruyacağını öğrenir.)	()	()	()	()

35.	Çocuğuma kitap okumayı çok istesem bile kitap okuyamayacak kadar meşgul ve yorgunum.	()	()	()	()
36.	Kitabımız olmadığı için çocuğuma kitap okumuyorum.	()	()	()	()
37.	Kitap okumak için uygun bir odamız ve sessiz bir ortamımız olmadığı için çocuğuma kitap okumuyorum.	()	()	()	()
38.	Bir ebeveyn olarak yapmam gereken başka daha önemli işlerim olduğu için çocuğuma kitap okumuyorum.	()	()	()	()
39.	Bazı çocuklar, doğuştan konuşkandırlar; öte yandan bazıları da doğuştan sessizdirler. Ebeveynlerin bu konuda pek bir etkisi söz konusu değildir.	()	()	()	()
40.	Çocuklar, dil becerisini kalıtımsal olarak anne-babalarından alırlar. Bu onların genlerinde vardır.	()	()	()	()

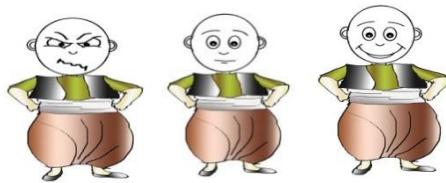
EK-2 BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARI OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

BAŞLANGIÇ OKUYUCULARI OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ ÖĞRENCİ
FORMU

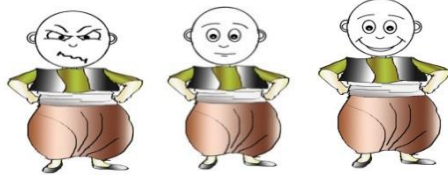
1. Okumayı sever misin?



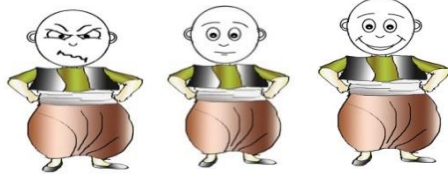
2. Okursan daha başarılı olacağını düşünür müsün?



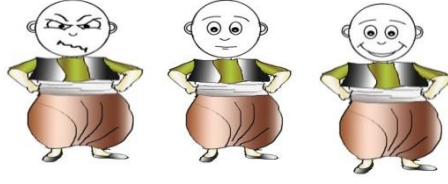
3. Okumayı heyecanla bekler misin?



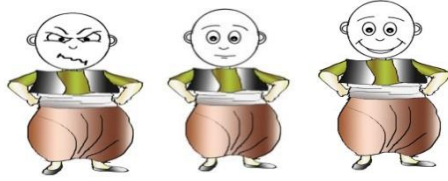
4. İyi bir okuyucu olduğunu düşünür müsün?



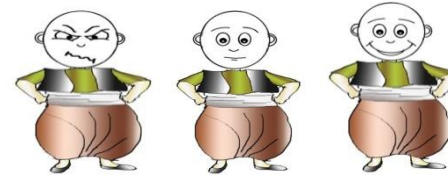
5. Okuyarak yeni şeyler öğrenmeyi sever misin?



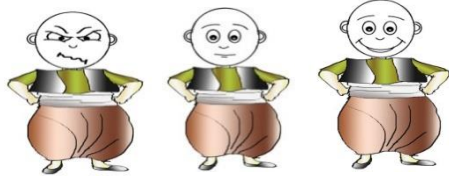
6. Boş zamanlarında kitap okurmusun?



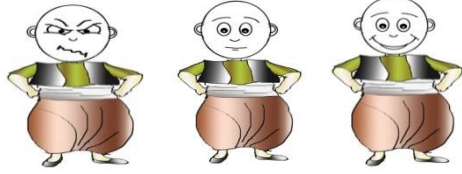
7. Kitap hediye edilmesinden hoşlanır mısın?



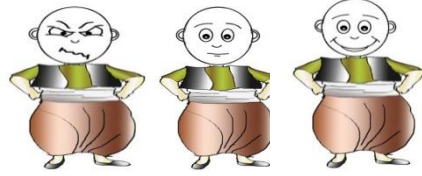
8. Kitapların eğlenceli olduğunu düşünür müsün?



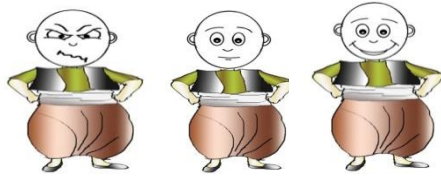
9. Kitap okumaktan zevk alır mısın?



10. Kütüphaneden aldığın kitabı okumaktan hoşlanır mısın?



11. Çevremdekilerin (aile, arkadaş, öğretmen) okumandan dolayı seni beğenmesi hoşuma gider mi?



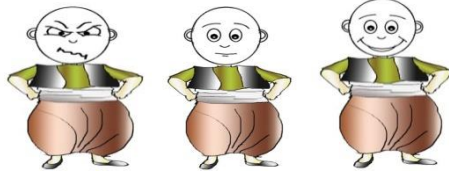
12. Merak ettiğin konuları okumaktan hoşlanır mısın?



13. Verilen kitabı diğer öğrencilerden önce bitirmekten hoşlanır mısın?



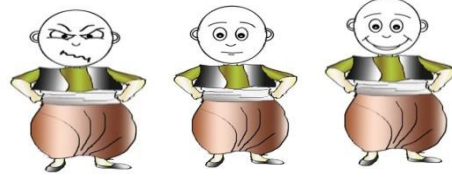
14. Okurken gerektiğinde yardıma ihtiyaç duyar mısın?



15. Okurken bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilir misin?



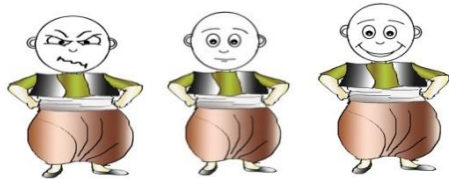
16. Okurken öğrendiğin kelimeleri hatırlayabilir misin?



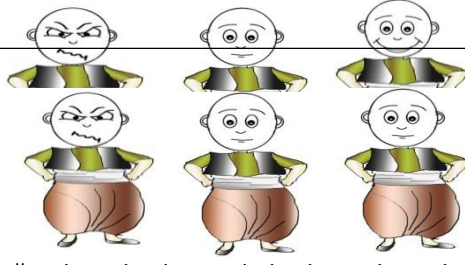
17. Okuyacağın kitapları kendin seçer misin?



18. Televizyon izleme kadar kitap okumaya da vakit ayırır mısın?



19. Arkadaşlarınla oynadıktan sonra kalan vaktinde kitap okur musun?



20. Okuduğun kitaplardan evde bir kütüphane kurmak ister misin

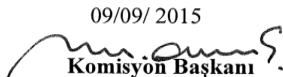
EK-3 İZİNLER


T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü


ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	SEÇKİN GÖK
Kurumu / Üniversitesi	SAKARYA ÜNİ. FEN BİLİMLERİ ENTS.
Araştırma yapılacak iller	Manisa Merkez İlçeler
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Manisa İl Şehzadeler ve Yunusemre İlçelerinde örneklem seçilecek eğitim gören ilkökul 1. Sınıf öğrencileri, velileri ve öğretmenleri
Araştırmanın konusu	Ebeveyn Okuma İnançları, Başlangıç Düzeyi Okuyucuların Okuma Motivasyonu
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Veri toplama aracı olarak, okuma motivasyonu ölçeği, (Öğrenci-öğretmen) ebeveyn okuma inançları envanteri uygulanarak elde edilen sonuçlar yüksek lisans tez çalışması hazırlanırken kullanılacaktır.
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretilimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: -----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

09/09/ 2015

Komisyon Başkanı
Necmettin OKUMUŞ
Müdür Yardımcısı


Üye
Özden KABAK
Öğretmen


Üye
Güler ÖZKALKAN
Öğretmen

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Seçkin GÖK, 1983 yılında Adana’da doğdu. İlköğretimi Manisa’da liseyi Burdur’da, tamamladı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Halen Manisa Gazi İlkokulunda görev yapmaktadır. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında yüksek lisans eğitimi almıştır. Yabancı dili İngilizcedir.

İletişim Bilgisi: seckin-gok@hotmail.com