



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya GÜdülenmelerinin İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	03.11.2021	20.07.2022	31.07.2022

Kayhan Bozgun ² ve Meltem Akın Kösterelioglu ³
Amasya Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik güdülenmelerinin bazı demografik değişkenlere ve okuma güdülenmesinin alt boyutlarına göre değişiminin incelenmesidir. Tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın evreni 1928 öğrenci iken; örneklem grubu 582 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde öğrencilerden İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeğini ve bazı demografik bilgileri yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 23 programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden; okuma güdülenme puan ortalamalarındaki farkları incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ve t-testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde .05 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Araştırmanın temel amacına yönelik bulgulara göre okumada içsel güdülenme puan ortalamalarının dışsal güdülenme ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Okuma güdülenmesi alt boyutlarının birbiri ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayan öğrencilerin okuma güdülenme düzeylerinden yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okuma güdülenmesinin okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim düzeyine göre bir farklılık bulunmamaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmaya göre ilkököl öğrencilerinin okumada içsel güdülenmesinin dışsal güdülenmeden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Günlük kitap okumanın okuma güdülenmesi üzerinde önemli bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerde içsel güdülenmenin artırılması için günlük kitap okumanın farkındalığının kazandırılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: İlkokul öğrencileri, okuma güdülenmesi, içsel güdülenme, dışsal güdülenme, kitap okuma.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu makale, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi doktora programı kapsamında ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: kayhanbozgun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9239-2547>

³Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: mkostereli@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9213-9135>

Okulun ilk yıllarında kazanılan en önemli becerilerden biri okumadır. Tüm dersler okuma becerisi ile ilişkili olup okuma becerisinin doğru kazandırılması bu nedenle çok önemlidir. Okuryazarlık ile ilgili farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlardan olgunlaşma kuramı 6.5 yaşına gelmeden çocuklara okuma eğitimi verilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okuryazarlık gelişimi kuramı çocukların okuryazarlığının ailedeki anlamlı öğrenme deneyimleriyle bebeklikten itibaren başladığını belirtmektedir. Okuma evresi kuramlarında sözcük tanıma becerisinin kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Gelişen okuryazarlık kuramında evrelere göre gelişimin rolüne odaklanılmaktadır (Tracey ve Morrow, 2017/2019).

Okuma, bilişsel, sosyal duygusal gelişim ve güdülenmeye dayalı bir etkinlik olmasına karşın yapılan çalışmalarda yalnızca bilişsel yönünün incelendiği görülmektedir (Durmuş, 2014). Okuma etkinliği bireyin ya da öğrencilerin etkinliği gerçekleştirmesi ile gerçekleştirmemesi konusunda eğilim gösterebildiği ve bu konuda çaba harcadığı bir etkinliktir. Çünkü okuma sadece bilişsel becerilere değil, aynı zamanda sosyal ve psikomotor becerilere bağlı güdülenme yönü olan bir etkinliktir (Aydemir ve Öztürk, 2013; Yıldız, 2010). Okudukça öğrenme artmakta, öğrendikçe de okuma gereksinimi artmaktadır. İnsan yaşamının her evresinde okuma becerisi gereklidir. Okuma eğitimi ciddi bir şekilde verilmeli ve okuma sevgisi erken yaşlarda kazandırılmalıdır.

İnsanın çevresiyle iletişim gereksinimini gidermesi için okuması gereklidir. Okuma, sevak ve alışkanlık durumuna getirilerek sürdürülebilecek bir beceridir. Okumadan en üst düzeyde yararın alınması için okuma etkinliğinin isteyerek yapılması gerekir (İleri, 2011; Yıldız, 2010). İlkokul döneminde hızla gelişmekte olan okuryazarlık alanında güdülenme, önemli bir anahtar rol oynamaktadır. Öğrencilerin okumaya yönelik güdülenmeleri arttıkça kelime hazneleri gelişir ve öğrenciler akranlarıyla iletişim kurmada öğrendiği kelimeleri kullanarak bilgi sahibi olduğu konuda görüşlerini paylaşabilirler (Slavin, 2015). Böylece kendini ifade etme becerileri de gelişebilmektedir.

Güdülenme

Güdülenme; bir davranışa yönelik harekete geçmede, o eylemi devam ettirmede ve düzenlemede rol oynayan, istek, ilgi ve çabanın sürekli olduğu bir dürtüdür (Katrancı, 2015). Büyük Türkçe Sözlüğünde güdülenmenin içsel veya dışsal dürtülerin etkisiyle harekete geçmek olarak tanımlandığı görülmektedir (Türk Dil Kurumu, t.y.). Güdülenme, çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Alanyazında en kabul gören kuramsal tanımı öz belirleme kuramı (self-determination theory) ile açıklanmıştır. Kurama göre güdülenmenin içsel ve dışsal olarak iki yapıdan oluştuğu bilinmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Kişinin öz kontrolünde ve sorumluluğunda olan eylemler içsel güdülenme olarak tanımlanmaktadır. Dışsal güdülenme ise dışarıdan kontrol mekanizmalarıyla bireyin yönlendirilmesidir (Bolat, 2017).

İçsel güdülenme bireyin içsel gereksinimleri sonucunda harekete geçmesidir. Örneğin okumayı bir alışkanlık olarak edinen öğrencinin okumadığı zamanlarda bile

okuma isteğinin yüksek olması içsel olarak güdülenmiş olduğunu gösterir. Öz belirleme kuramına göre dışsal güdülenme; özdeşleşmiş dışsal güdülenme ve dışsal güdülenmeden oluşmaktadır. Özdeşleşmiş dışsal güdülenme bireyin eylemin önemli olduğuna karar vererek gerçekleştirdiği davranışları açıklamaktadır. Dışsal güdülenme ise bireyin ödül almak ve kendisine yönelik oluşabilecek engel veya cezalardan kaçınmak amacıyla yaptığı eylemler olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Guay ve diğ., 2005). Bu araştırmada da öğrencilerin okumada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal güdülenmeleri incelenmiştir.

İçsel güdülenme sadece okuma becerisi üzerinde değil akademik beceriler ve başarılarında da önemli rol oynayabilmektedir. Öğrencinin içsel olarak güdülenmiş olması başarılı olmasına katkı sağlamaktadır. Okuduklarını daha iyi anlayan ve daha fazla hatırlayan öğrencilerin okumaya yönelik içsel güdülenmelerinin, okumaya yönelik dışsal güdülenmelerine göre daha yüksek düzeyde olduğu bilinmektedir (Vansteenkiste ve diğ., 2006). Her öğrencinin güdülenmiş olduğu ve olmadığı zamanlar olmaktadır; ancak önemli olan güdülenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve bir beceri veya yetkinlik olarak bireye içsel güdülenme kazandırılmasıdır (Bolat, 2017). Çünkü güdülenme içsel oldukça sürdürülebilir ve bireyin öğrenmesine daha olumlu katkı sağlayabilir.

Güdülenme, öğrenmeyi kolaylaştıran, etkili öğretimin en önemli bileşenlerinden biridir. Bireyin öğrenmek istediği konuyu öğrenmesinde ne kadar istekli ve azimli olduğu önemlidir (Slavin, 2015). Sürdürülen veya yeni başlanacak görevlere karşı içten duyulan ilgi, isteğin fazla olması, o görevin daha hızlı bitirilmesine ve alınan sonuçların daha başarılı olmasına katkı sunmaktadır. Pintrich (2003) öğrencilerin başarıları ile güdülenmeleri arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Güdülenmenin yaş, evde bir kitaplığının olması, cinsiyet, anne-baba eğitimi düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi (Katrancı, 2015; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Smith, 1996) demografik değişkenlere göre incelenmesini gerektirmektedir. Kızlar ve erkekler duygusal yönden farklı yapıda oldukları için (Santrock, 2018) okuma becerilerine karşı güdülenmeleri ve tutumları da farklı olabilmektedir.

Okuma güdülenmesi, okuma etkinliği ile ilgili bireyin amacını bilmesi, okumaya inancının olması, okumaya değer vermesi ve değerli görmesi okumada güdülenmiş olduğunu göstermektedir (Katrancı, 2015). Okumaya adanmış öğrenciler, okumalarına zaman ayıran ve çaba gösteren azimli bireylerdir (O'Neal ve diğ., 2019). Hamilton ve diğ. (2013) yaptıkları çalışmada okuma güdülenmesinde ilgi ve çabanın okuma becerisini geliştirmede önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kitaplarını paylaşan ve öğrenmede görevlerini sorumluluk olarak başarılı bir biçimde tamamlayan öğrencilerin okumaya yönelik içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Akyol, 2010).

Alanyazında okuma ile güdülenme ilişkisini ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Arıcı (2008), okuma güdülenmesinin artırılmasında öğrenciler için iyi bir rol model olan öğretmenin niteliği; sınıfta kitaplık bulunması, sınıfın düzenli ve güven verici olması gibi sınıf iklimi değişkenleri ve öğretmenin öğrencilerle

olumlu ilişkiler kurduğu, katılımın sağlandığı öğretim değişkenleri olmak üzere üç etkenin etkili olduğunu belirtmektedir. Yıldız ve Kaman (2016) çalışmasında ilk okuma becerisinin kazanılmasından itibaren yıllar geçtikçe öğrencilerde okuma güdülenmesinin azaldığını saptamıştır. Lau (2009) okuma sıklığı, okumaya harcanan süre ve okuma aracının derinliği boyutları olan bir ölçekten yüksek puan alanların düşük alan bireylerden sekiz kat daha fazla okuduğunu belirlemiştir. Türkiye Okuma Kültürü Haritası çalışmasının 2013 yılı verilerine göre 7-14 yaş çocukları yılda ortalama 12 kitap okumaktadır (Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü [KYGM], 2013). Avrupa İstatistik Ofisi verilerine göre Türkiye’de günde ortalama 7 dakika kitap okunmaktadır (Eurostat, 2018). Bu veriler okuma güdülenmesinin yüksek düzeyde olmasında güçlük yaşandığını göstermektedir. Buradan anlaşılmalıdır ki, okuma etkinliği disiplin ve sıklık gerektiren bir alışkanlık olmalıdır.

İletişim ve dil becerilerinin birinci amacı okunan, dinlenen veya izlenen herhangi bir mesajı anlamak, görülen ve duyulanları açık bir şekilde anlatmaktır. Okuma sadece Türkçe dersi ile ilişkili görünse de aslında her derste kullanılması gereken, başarıya katkıları olduğu araştırmalarla kanıtlanan dil becerileridir. Matematik ile ilgili sorularda problemi okuyup anlamadan çözüme ulaşamaması okumanın ve okuduğunu anlamının önemini ortaya koymaktadır (Adelson ve diğ., 2015; Göktaş, 2010). Okuduğunu anlama düzeyleri ile edebiyat, matematik, fen bilimleri dersleri arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki bulunması buna örnektir.

Santrock (2018) içsel güdülenmenin artırılmasında aile ve öğretmenlerin görevinin çocuğa özgün etkinlikler sunmak olduğunu; oyuncak, para gibi ödüllerin kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bolat (2017), çocukların başarılarında ve mutluluklarında rol oynadığı için güdülenme türünden hangisine sahip olduklarının önemli olduğunu belirtmiştir. Çocukların ödevleri yapmalarından çok ödevi hangi istekle yaptıkları önemlidir. Okuma güdülenmesi arttıkça okuma oranı artabilmektedir. Okumaya yönelik öz yeterlikleri yüksek olan bireylerin okumada içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Schunk ve Rice, 1993).

Araştırmanın Amacı

Okumaya yönelik güdülenme erken yıllarda kazandırılarak çocukların okumayı sevmeleri sağlanabilir. İlköğretim çağında okuma güdülenmesinin belirlenmesi önemlidir (İleri, 2011; Yıldız, 2010). Çünkü yaş ve sınıf düzeyi arttıkça okuma güdülenmesinin azaldığı belirtilmektedir (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Mata, 2011; Wigfield, 2000). Okumaya yönelik ilginin bu dönemlerde yüksek olması sonraki dönemlerde okuma becerilerini destekleyebilmektedir (Işıtan ve diğ., 2020). Okumada güdülenmiş olmanın öğrencinin okumaya istekli olmasını sağlamasının yanı sıra ileriki yıllarda okumaya olan ilgisini sürdürmesine ve yaşamının her döneminde bu becerilere yer vermesine yardımcı olacağı ileri sürülebilir (Yıldız ve Kaman, 2016). Öğrenmenin temel öğelerinden olan okumayı çocukların bir ödev gibi algılamayı; içsel bir istekle yapmayı günlük rutinleri arasına koyduğu bir etkinlik

olarak yerleştirmek okuma becerisine karşı çocuğun içsel güdülenmesini sağlayabilecektir.

Guthrie (2004), ilkokul çocuklarında okumaya yönelik içsel güdülenme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkide cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey ve etnik köken gibi demografik değişkenlerin etkili olduğunu açıklamıştır. Alanyazında ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda okuma güdülenmesinin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı, anne-babanın eğitim düzeyine göre değişimini birlikte inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı okuma güdülenmesinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılıklarını incelemektir. Bu amaca ilişkin alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin içsel okuma güdülenme, özdeşleşmiş dışsal okuma güdülenme ve dışsal okuma güdülenme puan ortalamaları ne düzeydedir?
2. Cinsiyete göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?
3. Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?
4. Günlük kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?
5. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?
6. Babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuma güdülenmelerinden hangilerine sahip olduğunu, bu güdülenme türlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesini amaçladığı için tarama modeli kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin durumlarına dışarıdan herhangi bir etkide bulunulmadan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği için tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve diğ., 2012).

Evren-Örneklem

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerine yönelik bir çalışma olup ölçme araçlarının tamamını anlayarak cevaplayabilecek bilişsel düzeyde olan öğrenciler hedeflendiği için yalnızca ilkokul dördüncü sınıflardaki öğrencilerden veriler toplanmıştır. Araştırmanın evreni Amasya ilindeki ilkokullarda dördüncü sınıflarda öğrenim gören

öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 öğretim yılının güz ve bahar döneminde Amasya ilinin Merkez ilçesinde yer alan şehir merkezi, köy ve beldelerde öğrenim gören ve tabakalı örnekleme yöntemi ile (Fraenkel ve diğ., 2012) seçilen 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Tablo 1’de örneklemini oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma sıklığı, baba eğitimi ve anne eğitim düzeyi gibi demografik bilgilerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1

Demografik Özelliklere Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Erkek	311	53.4
Kız	271	46.6
Okul öncesi eğitim alma durumu		
Evet	455	78.2
Hayır	127	21.8
Günlük kitap okuma sıklığı		
Hiç	69	11.9
Biraz	282	48.5
Çok	231	39.6
Anne eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	126	21.6
Ortaokul mezunu	127	21.8
Lise mezunu	177	30.5
Üniversite mezunu ve üstü	152	26.1
Baba eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	58	10.0
Ortaokul mezunu	106	18.2
Lise mezunu	186	32.0
Üniversite mezunu ve üstü	232	39.8

Örnekleme yer alan öğrencilerin demografik bilgileri ile ilgili bulgularda erkeklerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler öğrencilerin yaklaşık %80’ini ($n = 455$) oluşturmaktadır. Günlük kitap okuma sıklığına öğrenciler genel olarak biraz yanıtını verirken, %40’a yakını çok okuduğunu, bir kısmı ise hiç okumadığını bildirmiştir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile baba eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında babaların annelere göre daha eğitilmiş oldukları göze çarpmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Her uygulamada araştırmacı veri toplama araçlarını öğrencilere kendisi uygulamıştır. Uygulamaların başlangıcında araştırmanın konusu ve amacı ile ilgili öğrencilere bilgiler verilerek araştırmaya katılımın gönüllü olduğu belirtilmiştir. Öğrencilere araştırma formuna herhangi bir kalemle işaretleme yapabilecekleri,

isimleri ile ilgili herhangi bir bilgi yazmalarına gerek olmadığı açıklanmıştır. Öğrencilerin anlamadıkları ifadeler olduğunda, tüm cevaplamaları bitirdiklerinde o maddeye tekrar dönebilecekleri veya o maddeyi boş bırakabilecekleri ifade edilmiştir.

Öğrenci Bilgi Formu

İlkokul öğrencilerinin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alıp almadığı, günlük ne sıklıkla kitap okudukları ve anne-babalarının eğitim düzeyini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin yazma, matematik ve okuma becerilerine ilişkin akademik güdülenmelerini ölçmek amacıyla Guay ve diğ. (2005) geliştirdiği İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği; yazma, matematik ve okuma becerileri ile ilgili özdeşleşmiş dışsal güdülenme ve içsel güdülenme ile dışsal güdülenme düzeylerini incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek Bozgün ve Akın Kösterelioğlu (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Geçerlik analizleri sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerinden ki-kare serbestlik derecesi oranı 1.54, RMSEA indeksi .052, SRMR indeksi .064, CFI ve IFI indeksleri .96 ve NFI indeksi .95 olarak belirlenmiştir. Alanyazında kabul edilen veya mükemmel uyum indeksleri olarak kabul görmüş değerlere göre incelendiğinde bu değerlerden RMSEA ve SRMR'nin kabul edilebilir aralıklarda olduğu; diğer uyum indekslerinin ise mükemmel değerler aralıklarında olduğu belirlenmiştir. Ölçüt geçerliği benzer yapıyı ölçen başka bir ölçek ile incelenmiş ve ölçme aracının ölçüt bağlantılı geçerliğinin sağlandığı görülmüştür. Güvenirlik analizlerinde iç tutarlık katsayısı ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .73 olarak belirlenmiş, madde toplam korelasyonlarının da .39-.67 aralığında orta ve yüksek düzeyde ayırt ediciliklerinin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak DFA analizi ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin yapı geçerliğinin ve ölçüt geçerliğinin sağlandığı, yeterli güvenirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Ölçek yazma, matematik ve okuma güdülenmelerini belirleyen üç alt ölçeğe sahiptir. İçsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal güdülenme olarak tanımlanan alt boyutlar bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirme anahtarına sahiptir. Her alt boyutta üç madde olmak üzere her alt ölçekte dokuz madde bulunmaktadır. Ölçeğin toplamında ise 27 ifade bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin okuma alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışmada Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .75 olarak belirlenmiştir. Ölçekten okuma güdülenmesi için örnek bir madde "Okuyarak yararlı bilgiler öğrenirim." şeklindedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada kullanılan verilerin analizlerini gerçekleştirmek amacıyla SPSS 23 programı kullanılmıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli testlerin normallik, doğrusallık varsayımları bulunmaktadır. Verilerin normal dağılımını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 2 değer aralığında olduğunda, verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Pituch ve Stevens, 2016). Yapılan incelemeler sonucunda sürekli

değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 değer aralığında olduğu görülmüştür. Doğrusallık için değişkenlerin saçılma diyagramları incelenmiş ve doğrusal ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okumada içsel güdülenme; okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme, okumada dışsal güdülenme puanlarının cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alınmasına göre değişimi bağımsız örneklem t-testi ile belirlenmiştir. Günlük kitap okuma sıklığı, anne eğitim ve baba eğitim düzeyleri açısından farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi kullanılarak test edilmiştir. Değişkenlerin okuma güdülenmesine ortak etkisinden çok birebir değişimini belirlemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Bu analizler için varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiştir (Hinton ve diğ., 2014).

İstatistiksel analizlerin rapor edilme sürecinde anlamlı farklılığın incelendiği bulguların uygulamada ne ölçüde anlamlı olduğunun anlaşılmasını sağlamak için etki büyüklüğü tahminlerine de yer verilmektedir (Cohen, 1992). Raporlaştırma sürecinde t-testi ve tek yönlü ANOVA sonuçlarının etki büyüklükleri genellikle kısmi eta-kare (η^2) ile incelenmektedir. Cohen'in (1992) etki büyüklüğü değerleri sınıflandırmasına göre kısmi eta-kare (η^2) etki büyüklüğü değerleri .12'nin altında olduğunda düşük; .13 ile .25 arasında olduğunda orta düzeyde ve .26'nın üzerinde olduğunda yüksek düzeyde etki büyüklüğü gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Araştırmada kullanılan okuma güdülenmesi ölçeğinin alt boyutlarının birbiri ile ilişkisi ve cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük kitap okuma sıklığı, öğrencilerin baba eğitim ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre değişimi ile ilgili istatistik sonuçlarına bulgular başlığında yer verilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin içsel okuma güdülenme, özdeşleşmiş dışsal okuma güdülenme ve dışsal okuma güdülenme puan ortalamaları ne düzeydedir? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Betimsel ve Korelasyonel İstatistikler

Değişkenler	Okumada içsel güdülenme	Okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme	Okumada dışsal güdülenme
Okumada içsel güdülenme	-		
Okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme	.54*	-	-
Okumada dışsal güdülenme	.27*	.31*	-
\bar{x}	9.70	10.96	9.04
S	2.02	1.40	2.39
Çarpıklık	-.68	-1.39	-.63
Basıklık	-.48	1.25	-.36

* $p < .01$

Tablo 2’deki bulgularda görüldüğü gibi, öğrencilerin okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenmelerinin ($\bar{x} = 10.96$) en yüksek ortalamaya sahip olduğu, onu sırasıyla okumada içsel güdülenme ($\bar{x} = 9.70$) ve okumada dışsal güdülenmenin ($\bar{x} = 9.04$) izlediği anlaşılmaktadır. Okumada içsel güdülenmenin okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ile $.54$ ($p < .01$); okumada dışsal güdülenme ile $.27$ düzeyinde ($p < .01$) ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ile okumada dışsal güdülenme arasında da $.31$ düzeyinde ($p < .01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Cinsiyete Göre Okuma Güdülenme*

Değişken	N	\bar{x}	S	sd	t	p	η^2
Okumada İçsel Güdülenme							
Erkek	311	9.31	2.11	580	5.09	.001	.04
Kız	271	10.15	1.81				
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme							
Erkek	311	10.77	1.49	580	3.65	.001	.02
Kız	271	11.19	1.24				
Okumada Dışsal Güdülenme							
Erkek	311	8.97	2.32	580	.84	.398	-
Kız	271	9.13	2.48				

Tablo 3’te erkek ile kız öğrencilerin okumada içsel güdülenme ($t_{(580)} = 5.09, p < .001, \eta^2 = .04$) ve okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($t_{(580)} = 3.65, p < .001, \eta^2 = .02$) puanlarında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Belirlenen bu farklılıklardan öğrencilerin okumada içsel ve özdeşleşmiş dışsal güdülenme puanlarının etki büyüklükleri düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan farklı olarak, okumada dışsal güdülenme ($t_{(580)} = .84, p > .05$) puanlarında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre okumada dışsal güdülenme puanları kızların lehine artmasına rağmen bu artışın anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4*Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Okuma Güdülenmesi*

Değişken	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Okumada İçsel Güdülenme							
Evet	455	9.79	1.96	580	1.95	.052	-
Hayır	127	9.39	2.20				
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme							
Evet	455	11.03	1.33	580	2.38	.018	.01
Hayır	127	10.70	1.59				
Okumada Dışsal Güdülenme							
Evet	455	8.99	2.43	580	1.03	.303	-
Hayır	127	9.24	2.26				

Tablo 4, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almaması durumuna göre okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($t_{(580)} = 2.38, p < .05, \eta^2 = .01$) puanlarında okul öncesi eğitimi alanların lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgunun aksine, okumada dışsal güdülenme ($t_{(580)} = 1.03, p > .05$) ve okumada içsel güdülenme ($t_{(580)} = 1.95, p > .05$) puanlarında okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Günlük kitap okuma sıklığına göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Günlük Kitap Okuma Sıklığına Göre Okuma Güdülenmesi*

Değişken	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	$\frac{sd_1}{sd_2}$	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	Farkın kaynağı
Okumada İçsel Güdülenme								
1. Hiç	69	7.87	2.13	2	115.97	.001	.29	1-2
2. Biraz	282	9.14	1.90	579				1-3
3. Çok	231	10.94	1.27					2-3
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme								
1. Hiç	69	9.61	1.83	2	63.05	.001	.18	1-2
2. Biraz	282	10.83	1.37	579				1-3
3. Çok	231	11.52	.88					2-3
Okumada Dışsal Güdülenme								
1. Hiç	69	7.84	2.34	2	15.34	.001	.05	1-2
2. Biraz	282	8.91	2.24	579				1-3
3. Çok	231	9.56	2.45					2-3

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin günlük kitap okuma sıklığına göre okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($F_{(2, 579)} = 63.05, p < .001, \eta^2 = .18$), okumada içsel güdülenme ($F_{(2, 579)} = 115.97, p < .001, \eta^2 = .29$) ve okumada dışsal güdülenme ($F_{(2, 579)} = 15.34, p < .001, \eta^2 = .05$) puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı farklılığın oluşmasını sağlayan grupları belirlemek için post-hoc işlem sonrası testleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okumada içsel güdülenme ($\bar{x} = 10.94$), okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($\bar{x} = 11.52$) ve okumada dışsal güdülenme ($\bar{x} = 9.56$) puan ortalamalarında günlük kitap okuma sıklığı çok olan öğrencilerin hiç okumayan ve biraz okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada dışsal güdülenme puanlarının etki büyüklüğü düşük düzeyde iken okumada özdeşleşmiş güdülenme puanlarının etki büyüklüğü orta düzeyde, okumada içsel güdülenme alt boyut puanlarının etki büyüklüğü ise yüksek düzeydedir. Günlük kitap okuma sıklığı değişkeninin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada içsel güdülenme puanlarında gözlenen varyansın %29'unu açıkladığı görülerek okumada içsel güdülenme sağlamadaki önemli etkisi belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Güdülenmesi*

Değişken	N	\bar{x}	S	$\frac{sd_1}{sd_2}$	F	p	Farkın kaynağı
Okumada içsel güdülenme							
İlkokul ve altı	126	9.75	1.97	3	1.53	.207	-
Ortaokul	127	9.38	2.18	578			
Lise	177	9.75	2.02				
Üniversite ve üstü	152	9.88	1.90				
Okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme							
İlkokul ve altı	126	10.99	1.42	3	.53	.665	-
Ortaokul	127	10.84	1.39	578			
Lise	177	10.96	1.32				
Üniversite ve üstü	152	11.04	1.48				
Okumada dışsal güdülenme							
İlkokul ve altı	126	9.11	2.25	3	.18	.909	-
Ortaokul	127	8.94	2.40	578			
Lise	177	9.01	2.38				
Üniversite ve üstü	152	9.12	2.52				

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($F_{(3, 578)} = .53, p > .05$), okumada içsel güdülenme ($F_{(3,$

$578) = 1.53, p > .05)$ ve okumada dışsal güdülenme ($F_{(3, 578)} = .18, p > .05)$, puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri açısından okuma güdülenme puanları değişkenlik göstermemektedir. Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma güdülenme düzeyleri nasıldır? alt probleminde ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7*Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Güdülenmesi*

Değişken	N	\bar{x}	S	$\frac{sd_1}{sd_2}$	F	p	η^2	Farkın kaynağı
Okumada İçsel Güdülenme								
İlkokul ve altı	58	9.36	1.93	3	3.37	.018	.02	-
Ortaokul	106	9.42	2.20	578				
Lise	186	9.58	2.09					
Üniversite ve üstü	232	10.01	1.86					
Okumada Özdeşleşmiş Dışsal Güdülenme								
İlkokul ve altı	58	10.71	1.41	3	2.41	.066	-	-
Ortaokul	106	10.88	1.39	578				
Lise	186	10.86	1.47					
Üniversite ve üstü	232	11.14	1.33					
Okumada Dışsal Güdülenme								
İlkokul ve altı	58	9.07	1.98	3	1.35	.258	-	-
Ortaokul	106	9.38	2.45	578				
Lise	186	8.80	2.22					
Üniversite ve üstü	232	9.08	2.58					

Tablo 7 ilkokul öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri açısından okumada içsel güdülenme ($F_{(3, 578)} = 3.37, p < .05, \eta^2 = .02$) puanlarında anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın oluşmasını sağlayan grupları belirlemek için post-hoc işlem sonrası testleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, babaları üniversite düzeyinde ($\bar{x}=10.01$) eğitilmiş olan öğrencilerin okumaya yönelik içsel güdülenmelerindeki puan ortalamalarının babaları ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ancak bu ilişkinin Tukey testinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile okumada dışsal güdülenme ($F_{(3, 578)} = 1.35, p > .05$) ve okumada özdeşleşmiş dışsal güdülenme ($F_{(3, 578)} = 2.41, p > .05$) puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okuma becerisinin daha önemli olduğu orta çocukluk döneminde olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı

araştırmanın sonuçlarının bu yaş grubu bağlamında yorumlanması gerekmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumada dışsal güdülenmelerinin okumada içsel güdülenmelerinden düşük olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde de içsel güdülenmenin dışsal güdülenme türlerine göre yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Guay ve diğ., 2005). Okuma güdülenmesi, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı ile ilgili bir çalışmada ilkokul öğrencilerinde içsel güdülenmenin okumayı olumlu, dışsal güdülenmenin ise olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Yıldız, 2010).

İlkokul öğrencilerinin okuma güdülenmesinde cinsiyete göre kızların lehine bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Alanyazında içsel okuma güdülenmesinde (Bozkurt ve Memiş, 2013; Yıldız, 2010) ve genel okuma güdülenmesinde (Baki, 2020) kızların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2013) da dışsal güdülenmede kızların puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu belirlemiştir. Cinsiyete göre okuma güdülenmesi (Mata, 2011) ve içsel-dışsal güdülenmenin (Aydın, 2007) değişmediğini saptayan çalışmalar da bulunmaktadır. Hallam (2009), ilkokul öğrencilerinde güdülenme bakımından bir farklılığın olmadığını belirlemiştir. Elde edilen bu sonuçlar okuma güdülenmesinin bireysel farklılıklara göre değişebildiğini göstermektedir. Okuma güdülenmesi okuma eylemine ilgi, istek duyma, okumayı eğlenceli bulma gibi etkenlerden etkilendiği için bireye göre değişkenlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre ilkokul öğrencilerinin içsel ve dışsal okuma güdülenmesinin değişmediği saptanmıştır. Ancak okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, almayan öğrencilerden özdeşleşmiş dışsal güdülenmelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç okul öncesi eğitimde resimli kitaplarla öğrencileri okumaya alıştırmaktan kaynaklanmış olabilir. Özdeşleşmiş dışsal güdülenme, dışsal güdülenmeye göre ödül ve takdir yerine o eylemin gerekli olduğuna karar verilmesidir. Budak'ın (2016) okul öncesi eğitim almış ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin güdülenmelerine bir etkisi olmadığını belirlemesi bu araştırma ile benzer bulgular taşımaktadır. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ediniminin kazanılmamış olmasından dolayı anlamlı bir sonuçtur. Okul öncesi eğitimde kitaplara ilgi sağlanabilir ancak okuryazarlığın kazanımının sağlanması ilkokul döneminin ilk evrelerinde gerçekleşmektedir.

Bu çalışmada günlük çok veya biraz kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayan öğrencilere göre okuma güdülenmelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve okuma tutumlarının yükseldiğinin saptanması (Durualp ve diğ., 2013; Şeflek Kovacıoğlu, 2006), benzer sonuçlardır. Koçyiğit'in (2003) her gün okuyan, evde kitaplığı ve çalışma odası olan öğrencilerin okuduklarını bir defada anladığını belirtmesi, kitap okuma sıklığının okuma güdülenmesi için önemli olduğunu göstermektedir. Ertuğrul'un (2011) okuma arzusunun ilgi çeken kitapları okudukça kazanıldığını belirtmesi, kitap okumanın okuma güdülenmesini etkilediği sonucunu vermektedir. Okumadan anlamak, eleştirel düşünmek ve karşıdakinin fikirlerini

sorgulamak olanaklı değildir. Türkiye’de bu amaçla başlatılan 1milyonkitap.com ve Türkiye’de Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma (OKUYAY) gibi platformlar aracılığıyla çocuklara erken yaşlarda okuma sevgisini aşılama amaçlanmaktadır. Arıcı (2008), sınıfta kitaplıkların bulunmasıyla kitap okudukça okuma güdülenmesinin artırılabilirliğini ifade etmiştir. Kitap okumanın değişkenler üzerindeki etkisinin anlamlı sonuçlarına karşın Türkiye’de 7-14 yaş aralığındaki öğrencilerin yılda 12 kitap okuduğuna ilişkin saptamalar (KYGM, 2013) kitap okuma alışkanlığı kazandırmada hâlâ çok şeyler yapılması gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin anne baba eğitim düzeylerine göre yalnızca okumada içsel güdülenmesinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Alanyazında anne baba eğitim düzeyinin okuma üzerinde etkisi olmadığını belirleyerek benzer bulgulara ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır (Akkaya ve Özdemir, 2013; Emre, 2014; Kocaarslan, 2015). Budak (2016) anne baba eğitim düzeyine göre ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin güdülenme düzeylerinde bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada, anne baba eğitim düzeyine göre okuma farklılığın görülmemesi sebebinin düşük eğitim düzeyine sahip anne babaların çocuklarının akademik yönden başarılı olmasını arzulamaları, okumaya önem vermesi gerektiğini düşünmeleri olabilir. Guthrie (2004), düşük gelirli aile ve alt düzeyde eğitilmiş ebeveynleri olan okumada içsel güdülenmiş çocukların yüksek gelirli ve üst düzey eğitilmiş ebeveynlere sahip okumada içsel güdülenmesi olmayan çocuklara göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Yüksek eğitilmiş ebeveynlere sahip olmanın başarıya da kişisel gelişime ulaşmanın güçlü yordayıcısı olduğu düşünülebilir. Anne baba eğitim düzeyi düşük olan ancak evinde kitaplığı olan çocukların ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olup kitaplığı olmayan çocuklara göre daha başarılı oldukları saptanmıştır (Evans ve diğ., 2010). Günümüzde ekonomik kaygılar nedeniyle birçok ebeveyn çocuklarını daha iyi yerde görmek istedikleri için eğitimlerine önem vermektedir. Bunun sonucunda anne babaların eğitim düzeyi ne olursa olsun çevresel beklentileri karşılamak için çocuklarının okumaya istekli olmasını sağladıkları söylenebilir.

Çocuk istenen yönde tutum ya da davranış geliştirmiyorsa, o davranış ve tutum ailesinde veya çevresinde eksik olabilir. Tutumlar davranışları belirlediği için okumaya yönelik tutum oluşturup bu tutumlar yoluyla okuma etkinliğinin alışkanlığa dönüştürülmesi, öğrencilerin okuma güdülenmesinin artmasını sağlayabilecektir. Bunun sonucunda da içsel güdülenmeyle okumadan keyif alarak başarılı olmaları ve mutlu olmaları olasıdır. Yapılması gereken ödevleri ve işi olmadığına bile okuma isteğinin içsel güdülenmiş bir şekilde alışkanlık durumuna gelmesinin sağlanmasıdır. Bu konuda aileler ve eğitimciler önemli görevler düşmektedir (Bolat, 2017). Ayrıca okul öncesi eğitimin alınması ve kitap okumanın erken yaşlarda özendirilmesi konusunda da sorumluluk almaları önemli görülmektedir.

Okul öncesi eğitime ve kitap okumaya daha çok özen gösterilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Okul öncesi eğitimi almak önemlidir, ancak bu araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yalnız okul öncesi eğitimde değil ilkökulun ilk üç sınıf düzeyinde de gelişiminin sürdüğünü

vurgulamakta yarar vardır. Cinsiyet açısından da kızlar erkeklere göre tüm bu değişkenlerde daha yüksek düzeyde anlamlı farklılıklara sahiptir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek puanlar alması erkeklerde görülen düşük okuma güdülenmesinin yapılacak çalışmalarla tekrar sorgulanmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre değişkenler arasında herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından biri kendisini günlük çok kitap okuyan veya biraz kitap okuyan olarak nitelendiren öğrencilerin, kendilerini günlük hiç kitap okumayan öğrencilere göre okuma güdülenmesinin daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu biçimindeki sonuçtur. Bu sonuç, gelecekteki çalışmalarda günlük kitap okumanın öneminin farkında olan araştırmacılarca dikkate alınmalıdır. Kitap okumak, sadece bilgi öğrenmek değil aynı zamanda duyguları anlama ve hayal dünyasını geliştirme aracı olması bakımından önemlidir.

Eğitimde okuma güdülenmesi erken yaşlarda kazandırmak için okul öncesi eğitimde kitap okuma etkinlikleri düzenlenerek tasarlanan araştırmalar yapılabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğrencilerin günde kaç sayfa ve kaç saat kitap okuduklarının belirlenmesi önerilebilir. Araştırmacıların ilgili değişkenler arasındaki ilişkileri daha ayrıntılı incelemesine olanak verecek çalışmalara ağırlık vermeleri beklenmektedir. İçsel güdülenmenin okuma dışında matematik ile ilişkisi araştırılabilir. Anne-baba eğitim düzeyinden farklı olarak okuma güdülenmesinde ebeveyn tutumları, davranışları ve rollerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerin gelişimlerinde etkisi olan aile, çevre ve öğretmenler göz ardı edilmemelidir. Okumaya karşı çocuklara güdülenme kazandırmak için öncelikle veliler evde kitaplık oluşturmalı, erken çocukluk döneminde onlara kitap okumalı, resimli ve sesli kitaplarla okuma sevgisi kazandırmalıdır. Ailelere çocuklarının güdülenme gelişiminde sorumlu oldukları yönünde farkındalık kazandırılmalıdır (Yavuzer ve Demir, 2016). Öğrenci ile birlikte kitap okumanın sağladığı yararlar konusunda aileler bilgilendirilebilir. Bu becerilerin okuduğunu anlamada ve yazdıkça kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde ilkökul yıllarının ne kadar önemli olduğu farkındalığını öğrencilere ve ailelere kazandırabilir. Öğretmenlerin; öğrencilerin bireysel gelişimlerini, gereksinimlerini ve farklılıklarını kavradıkça akademik başarılarını artırdığı görülmüştür (Solomon ve diğ., 2000). İlkokul öğretmenleri okuma güdülenmesini kazandırmak için öğrencilere ilgi duydukları konularda kitaplar önerebilir.

Kaynakça

- Adelson, J. L., Dickinson, E. R., and Cunningham, B. C. (2015). Differences in the reading-mathematics relationship: A multi-grade, multi-year statewide examination. *Learning and Individual Differences*, 43(2015), 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.006>
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi: İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3812/51102>

- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. (2008). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Aydemir, Z. İ., and Öztürk, E. (2013). Reading motivation scale for texts: A validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76. <http://www.ilkogretim-online.org/index.php?mno=123334>
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi* (Tez No. 241155) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baki, Y. (2020). The effect of 8th graders' reading motivation on their motivation to write. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 302-323. https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=42539
- Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma: Çocuk eğitimi anlayışını değiştiren kitap* (93. baskı). Doğan Kitap.
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 209-236. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682030>
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(3), 147-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59470/854574>
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının incelenmesi* (Tez No. 422992) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Durmuş, G. (2014). "Okuma motivasyonu ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.4>
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25894/272896>

- Emre, Y. (2014). *Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları* (Tez No. 381232) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertuğrul, H. (2011). *Kitap okumada yeni teknikler* (16. baskı). Nesil Yayıncılık.
- Eurostat. (2018). *World book day*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20180423-1>
- Evans, M. D., Kelley, J., Sikora, J., and Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Tez No. 270778) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M., and Larose, S. (2005, March). *Assessing academic motivation among elementary school children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS)* [Conference presentation]. Australian Association for Research in Education Conference, Canberra. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/gua05378.pdf>
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330. <https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- Hamilton, E. W., Nolen, S. B., and Abbott, R. D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28(2013), 151-166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.007>
- Hinton, P. R., McMurray, I., and Brownlow, C. (2014). *SPSS explained* (2nd ed.). Routledge.
- Işıtan, S., Saçkes, M. ve Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>

- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Tez No. 328030) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRjNE9EZzFOU09>
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 397440) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi* (Tez No. 123195) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70. <https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-full-file/36347>
- Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü. (2013). *Türkiye okuma kültürü haritası*. <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>
- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x>
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545268>
- O'Neal, C. R., Boyars, M. Y., and Riley, L. W. (2019). Dual language learners' grit, engagement, and literacy achievement in elementary school. *School Psychology International*, 40(6), 598-623. <https://doi.org/10.1177/0143034319875176>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pituch, K. A., and Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences, analyses with SAS and IBM'S SPSS* (6th ed.). Routledge.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Santrock, J. W. (2018). *Life-span development* (17th ed.). McGraw-Hill Education.

- Schunk, D. H., and Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *The Journal of Special Education*, 27(3), 257-276. <https://doi.org/10.1177/002246699302700301>
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Tez No. 188566) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). Pearson Education.
- Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 387-402. <https://doi.org/10.2307/749874>
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., and Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51. <https://doi.org/10.1023/A:1009609606692>
- Tracey, D. H., and Morrow, L. M. (2019). *Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş* (2. baskı, H. Ülper, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım yılı 2017)
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Motivasyon. *Güncel Türkçe sözlük*. 16 Mayıs 2022 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., and Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. Dreher and J. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers-promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). Guilford Press.
- Yavuzer, H. ve Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne-babalar ve çocukları*. Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 279666) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1574>

Yıldız, M. ve Kaman, Ő. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227974>

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



An Examination of Reading Motivation in Primary School Fourth Grade Students¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.03.2021	07.20.2022	07.31.2022

Kayhan Bozgun ² and **Meltem Akın Kösterelioğlu** ³
Amasya University

Abstract

This study was prepared to delve into the change of reading motivation of primary school fourth grade students according to sub-dimensions and some demographic variables. The sample of the study where a survey design was used consisted of 582 fourth-grade primary school students, while the research population consisted of 1928 students. In the data collection, students were asked to fill out the The Elementary School Motivation Scale and the demographic information form. Analysis of research data was carried out using the SPSS 23 program. Among the descriptive statistics in order to determine the socio-demographic characteristics of the students; t-test and one-way ANOVA analyzes were used to examine the differences in reading motivation. In all statistical analyzes, .05 margin of error was accepted as the upper limit. According to the findings, it was seen that the mean scores of intrinsic motivation in reading were higher than extrinsic motivation. It has been determined that the sub-dimensions of reading motivation have a reciprocal and positive relationship. It has been observed that female students and students who read much Daily have higher reading motivation levels. It could not be found the significant difference on the level of pre-school education and parent education. In conclusion, the intrinsic motivation of primary school students was higher than their extrinsic motivation in reading. It has been understood that daily reading has a significant effect on reading motivation. It is recommended that students gain awareness of daily reading in order to increase their intrinsic motivation.

Keywords: Primary school students, reading motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, reading book.

The ethical committee approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹This article is produced from a part of the doctorate dissertation which was completed under the supervision of the second author at Master's program of Primary Education in Institute of Social Sciences, Amasya University.

²*Corresponding Author:* Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Primary Education Department, e-mail: kayhanbozgun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9239-2547>

³Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Educational Sciences Department, e-mail: mkostereli@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9213-9135>

Purpose and Significance

Although reading is an activity based on cognitive, social-emotional development and motivation, it is seen that only its cognitive aspect is examined in studies (Durmuş, 2014). Reading skill, which has many aspects such as social, cognitive, behavioral and psychomotor, is a motivational activity that enables students to make an effort to choose between doing and not doing (Aydemir and Öztürk, 2013; Yıldız, 2010). Learning increases as you read, and the need for reading increases as you learn. Reading skill takes place in every stage of human life. Reading education should be given seriously and the love of reading should be gained at an early age.

It is necessary for people to read in order to meet their need for communication with their environment. Reading is a skill that can be pursued with pleasure and habituation. In order to get the maximum benefit from reading, reading activity should be done willingly (İleri, 2011; Yıldız, 2010). Motivation plays an important key role in the rapidly developing literacy field in primary school period. As students' motivation to read increases, their vocabulary develops and students can share their views on the subject they have knowledge by using the words they learned in communicating with their peers (Slavin, 2015). Thus, self-expression skills can also develop.

Reading is necessary for children to read in order to meet his need for communication with the environment. It is a skill that can be continued with interest and need. Motivation, the importance of which has been understood by the researchers in the last twenty years, has taken its place in the field of educational sciences today because it is an effective factor in success, learning and similar fields. Motivation, one of the key concepts of learning, should not be neglected in school and learning environments. Because motivation is necessary at every moment of learning (Yıldız, 2010). Since arousing interest or endearment is not always sufficient for motivation, the continuity of this interest should also be ensured. Reading motivation can be determined as the combination of an individual's goals, values, and beliefs about reading. Students who are dedicated to reading are individuals who spare time and effort to their reading (O'Neal et al., 2019). Hamilton et al. (2013) stated in their study that interest and effort in reading motivation are important in improving reading skills. In the light of reading motivation studies, it was seen that individuals with high intrinsic motivation in reading and those who read frequently understand what they read better and accordingly their success levels increase. Lau (2009) determined that those who scored high on a scale with reading frequency, time of reading, read eight times more than individuals with low scores. According to Turkey Reading Culture Map data, primary school children aged 7-14 read 12 books per year (Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 2013). It is understood from this that reading activity should be an accustomedness that requires discipline and frequency.

Method

It was carried out with the survey model, as it aimed to examine which of the reading motivations of primary school fourth grade students and these motivation

types according to different variables. The sample of the research consists of 582 primary school fourth grade students studying in a city center located in the Central Black Sea Region of Turkey in the 2018-2019 academic year. Student Demographic Form and The Elementary School Students Motivation Scale were used for data collection. Whether the students' reading motivation (sub-dimensions: intrinsic motivation; identified extrinsic motivation, extrinsic motivation) scores differ according to gender and pre-school education was examined with independent samples t-test. The frequency of daily book reading, and the education levels of mothers and fathers were examined by One-Way ANOVA. For these analyzes, the assumption of homogeneity of variances was checked with the Levene test (Hinton et al., 2014). In order to determine which groups have significant differences in ANOVA analyzes, the post-hoc Tukey test, which is generally used when the homogeneity of variances assumption is met, was used.

Results

When the primary school fourth grade students in the sample for this study were examined according to demographic variables, it was found that 311 (53.4%) of the students were male and 271 (46.6%) were female. According to their pre-school education status, it was determined that 455 (78.2%) of them received pre-school education and 127 (21.8%) did not receive pre-school education. According to the frequency of daily reading, 231 (39.6%) of the fourth grade primary school students read a lot of books, 282 (48.5%) read some books daily, and 69 (11.9%) did not read any books daily. According to the mother's education level, 152 (26.1%) were university educated, 177 (30.5%) high school, 127 (21.8%) secondary school and 126 (21.6%) primary school education. According to their father's education level, 232 (39.8%) were university educated, 186 (32.0%) high school, 106 (18.2%) secondary school and 58 (10.0%) primary school education.

In the findings related to the demographic information of the students in the sample, it is seen that the number of males is higher. Students receiving pre-school education constitute approximately 80% ($n = 455$) of the students. While students generally answered a little to the frequency of daily book reading, nearly 40% of them stated that they read a lot and some of them said that they did not read at all. When the mother's education level of the students is compared with the father's education level, it is striking that the fathers are more educated than the mothers.

It has been observed that the intrinsic motivation of primary school fourth grade students in reading is higher than their extrinsic motivation. It has been found that primary school students' reading motivations are at a higher level than their extrinsic motivations in reading. There was a significant gender difference in the reading motivation scores of primary school students. Although the students who received pre-school education had higher intrinsic motivation point averages in reading than the students who did not, it was not at a level to make a difference. There is a significant difference in the reading motivation scores of primary school students according to the daily book reading frequency. Nevertheless there was no significant

difference in the reading motivation scores of primary school students according to the education level of the mother and father.

Discussion and Conclusions

The motivation of the students towards the reading skill, which is started to be acquired in the first years of primary school, may play a role in coping with new subjects and responsibilities academically at every upper grade level. Because most students see reading not as a duty or a habit, but as a necessity. It has been found that after the reading skill is acquired, it ceases to be a habit, especially after the third and fourth grades (Kurnaz and Yıldız, 2015; Yıldız and Kaman, 2016). It is important to gain a positive attitude towards reading skills in the primary school period. It is desirable for primary school students to have intrinsic motivation to be academically successful.

In order to gain reading motivation from an early age in education, researches designed by organizing book reading activities in pre-school period can be carried out. It may be recommended for future studies to determine how many pages and how many hours the students read a day. Researchers are expected to focus on reading motivation studies that will allow them to examine the relationships between the relevant variables in more about intrinsic motivation. The relationship between intrinsic motivation and mathematics can be investigated. Different from the education level of the parents, future studies can be conducted on parental attitudes, behaviors and roles in reading motivation.

The fact that only primary school fourth grade students were included in the sample group is a limitation of the study. It was decided to include primary school fourth grade students in the study, since students who can read and understand all of the items are targeted and some of the measurement tools are only suitable for 9-10 years old and above. The study can be carried out using different sample groups with students of various ages in primary school students. Although there is a mathematics subscale in The Elementary School Students Motivation Scale, it is another limitation that only the reading subscale is taken because it is related to the subject.

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.