ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA MOTİVASYONLARI VE YAZMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF READING
MOTIVATIONS AND WRITING SKILLS OF
4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS
IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Halime CİHAN

İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

halimeogretmen@gmail.com ORCID

Geliş/Submitted: 28.01.2021

Kabul/Accepted: 03.03.2021

Yayın/Published: 30.03.2021

10.29228/INESJOURNAL.49082

Makale Türü: **Araştırma Makalesi**

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Cihan, H. (2021). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 100-119.

Cihan, H. (2021). Investigation of reading motivations and writing skills of 4th grade primary school students in terms of various variables. *The Journal of International Education Science*, 26 (8), 100-119.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article was checked by Intihal.net.

intihal.net

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI VE
YAZMA BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ***

**INVESTIGATION OF READING MOTIVATIONS AND WRITING SKILLS OF
4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS
VARIABLES**

Halime CİHAN

Öz: Bu araştırmanın amacı okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çeşitli değişkenlerle olan bağlantılarından yola çıkarak bütüncül olarak incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan okullardan seçilmiş 264 ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Okuma Motivasyonu Ölçeği, Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu ve Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmıştır. Okuma motivasyonu ile yazma becerisini etkileyen çeşitli değişkenlerin incelendiği bu çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir: okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okuma motivasyonunun cinsiyet, okumaya başlama zamanı, sosyoekonomik çevre ve aileyle beraber evde kitap okuma değişkenlerinden etkilendiği ancak anne-baba eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerinden etkilenmediği görülmüştür. Yazma becerisinin ise cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyoekonomik çevre ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerinden etkilendiği ancak okumaya başlama zamanı ve aileyle beraber kitap okuma değişkenlerinden etkilenmediği sonucu elde edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak ailede ve okul ortamında öğrencilerin okuma motivasyonlarının sağlanması, ev okuryazarlık çalışmalarının geliştirilmesi, okul rehberlik servislerinin motivasyon ile ilgili çalışmalar yürütmesi gerekliliği konularında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okuma motivasyonu, yazma becerisi, dil becerileri

* Bu araştırmanın veri araştırması safhası 2016-2017 yılında gerçekleştirildiği için etik kurul raporu gerekmemektedir./Since the data collection phase of this research was conducted in 2016-2017, ethics committee report is not required.

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between reading motivation and writing skill, and to understand it holistically based on its relations with various variables. The study group of this research consists of 264 primary school fourth-grade students selected from schools in different socioeconomic environments. The research data are collected with The Reading Motivation Scale, The Holistic Writing Assessment Form, and The Personal Information Form. In this study, various variables affecting reading motivation and writing skills are investigated and the following results are obtained: A positive and significant relationship is found between reading motivation and writing skill. It is observed that reading motivation is affected by the variables of gender, time to start reading, socioeconomic environment, and reading books at home with the family, but not by the variables of parents' education level and preschool education. We conclude that the writing skill is affected by the variables of gender, parents' education level, socioeconomic environment, and pre-school education, but not by the variables of the time students start to read and reading books with the family. Based on these findings, suggestions are made on the issues of ensuring the reading motivation of students in the family and the school environment, improving home literacy studies, and the necessity of school guidance services to carry out studies on motivation.

Key Words: reading motivation, writing skill, language skills

GİRİŞ

Okul yaşamının başlaması ile birlikte öğrencilere, Türkçe dersine dair pek çok bilgi ve beceri kazandırılması hedeflenmektedir. Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir ve bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir. Doğumdan itibaren dinleme becerisi gelişmeye başlarken, ilerleyen dönemde konuşma becerisi gelişme göstermektedir. Okul yaşamı ile beraber de okuma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Okuma, ilkokulun öğrencilere kazandırmayı amaçladığı ve aynı zamanda günlük yaşamda önemli bir yere sahip belli başlı becerilerin başında gelmektedir. Okul hayatı boyunca öğrencilerin inşa edecekleri öğrenme yaşantılarının temelini okuma oluşturmaktadır. Hulme ve Snowling (2015)'e göre okuma, ilkokulun temel hedeflerinden birisidir ve okuma konusunda yaşanan sorunlar ilerleyen yıllarda okulu bırakmaya kadar varabilecek sonuçlar görülmesine sebep olmaktadır. İlkokulun ilerleyen sınıf düzeyleri ile birlikte öğrencilerden beklenen, okuma becerilerinin artmasının yanında yazma becerilerinin de gelişmiş olmasıdır. Bu becerilere sahip olmak için yoğun çaba ve zamana ihtiyaç vardır. Bu nedenle bahsedilen becerilerin kazanılmasında motivasyon olmazsa olmaz öğelerden bir tanesidir.

Motivasyon kişinin farklı görevleri yerine getirme becerisine olan güvenini ifade eder. Pek çok öğrenci okulda yaptıkları farklı faaliyetlere karşı güçlü bir yeterlilik duygusu hissetme eğilimindedir. Çocukların okul yaşamı boyunca kendi performanslarını anlama kapasitesi zamanla artmaktadır (Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser ve Schiefele, 2015). Yapılan araştırmalar çocukların, yıllar ilerledikçe kendi kapasitelerine yönelik daha gerçekçi bir algıya

sahip olduklarını ve sosyal karşılaştırmalar ile motivasyonlarının değişime uğradığını göstermektedir (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Wigfield, Eccels ve Pintric, 1996). İlkokuldaki motivasyonun, öğrencinin tüm akademik hayatını etkileyebilecek düzeyde olması nedeniyle okuma motivasyonunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi 1990'lı yıllardan itibaren araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Guthrie ve Alvermann, 1999; Guthrie ve Wigfield, 2000; Wigfield ve Guthrie, 1997).

Öğrencilerin okuma gibi etkinliklerde kendilerine güvenmeleri ve okumaları üzerinde kontrole sahip olmaları, okuma konusunda daha yüksek performans göstermelerine zemin hazırlamaktadır (Schunk ve Pajares, 2009). Eğitimciler motivasyonun okuma konusunda merkezi bir rolü olduğu konusunda hemfikirdir. Okuma motivasyonu; bireysel amaçların, değerlerin ve inançların okuma süreçleri ve sonuçlarını etkilemesi olarak tanımlanmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bununla beraber araştırmacıların kavrama olan ilgileri her geçen gün artarak devam etmiş ve okuma motivasyonunun pek çok bileşenle ilişkisi incelenmiştir (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; İlahiyah, Andina, Tiven ve Cahyono, 2019; Katrancı, 2015; Kızgın ve Baştuğ, 2020; McGeown, Goodwin, Henderson ve Wright, 2012; Retelsdorf, Köller ve Möller, 2011; Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Wigfield vd., 2015; Yıldız, 2010; Yıldız, 2013a; Yıldız, 2013b; Yıldız ve Akyol, 2011).

Okuma üzerine yapılan çok sayıda çalışmada (Baker ve Wigfield, 1999; Becker vd., 2010; Retelsdorf, vd., 2011; Schaffner vd., 2013; Stutz vd., 2016; Taboada vd., 2009; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2013b; Yıldız ve Akyol, 2011) okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve okuma sıklığı arasında bağlantılar kurulmuştur.

İlkokulun temel beceri alanlarından birisi de şüphesiz yazma becerisidir. Yazma, Akyol (2008) tarafından *işaret ve semboller kurallara uygun bir biçimde düşünceleri ifade etmek için kullanma becerisi* olarak, Sever (2011) tarafından *yaşadıklarımız, gördüklerimiz, duygu ve düşüncelerimiz ile tasarladıklarımızı yazı ile anlatma* olarak ve Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cihak (2005) tarafından *bireylerin temel becerilerini çok yönlü bir biçimde organize etmeye dayalı bilişüstü karmaşık bir etkinlik* olarak tanımlanmaktadır. Yazma kişilerin duygu, düşünce ve fikirlerini ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır.

Konuşma ve dinleme becerileri okul öncesi dönemde gelişirken okuma ile birlikte yazma becerisinin gelişimi ilkökul ile birlikte başlamaktadır. Bunun yanında yazma becerisinin kullanılması için diğer birçok becerinin (dinleme, konuşma ve okuma) gelişmiş olması gerekmektedir. Çünkü yazma bu beceriler içinde en son ve en zor kazanılanıdır. Schiller (1954)'e göre öğrenciler dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazma için harcarlar. Bu önkoşul becerilerin kazanımı ile ilgili yaşanan zorluklar yazma becerisini de olumsuz etkileyebilmektedir. İyi bir okuyucunun yazma sırasında daha kolay kelime üretmek cümle kurması beklenir. Bunun yanında kişinin belli seviyede yazım, noktalama, dil bilgisi ve kelime dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Yani yazma becerisi için gerekli olan bu ön koşul becerilerin dinleme, konuşma ve özellikle de okuma ile elde edilmiş olması beklenmektedir. Bu durum, okuma ve yazma becerileri arasındaki güçlü ilişkiyi açıklamaktadır. Okuduklarını doğru bir biçimde anlamlandıran ve yapılandıran öğrencilerin yazma sürecinde bu anlamlandırdıkları bilgilerini gözden geçirerek yazma becerisi konusunda başarılı olmaları beklenir.

Önem

Okuma motivasyonları artan öğrenciler daha fazla okumaya başlamaktadır (Stanovich, 1986) ve bu da okuma sıklığının artmasına, dolayısıyla okuma becerileri konusunda başarı sağlanmalarına yardım etmektedir. Okuma becerisi gelişen öğrencilerin, ifade edici dil becerilerinden yazmaya olan ilgilerinin arttığı ve bu alanda beceri sağlayabilecekleri öngörülmektedir.

Son yıllarda ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalara bakıldığında okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalara yönelik ilginin ciddi ölçüde arttığı görülmektedir. Okumanın ilkökulda kazandırılması hedeflenen diğer becerileri nasıl ve hangi düzeyde etkilediği; bunun yanında hangi değişkenlerden etkilendiği araştırmacıların merak konusu olmuştur. Bu konudaki alanyazına bakıldığında ilkökul seviyesi için ifade edici dil becerilerinden olan yazma becerisi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi ve bu becerilerin farklı değişkenlerle ilişkisini aynı anda inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Yapılmış olan bu araştırma ile okuma motivasyonu ve yazma becerisinin farklı değişkenlerle karşılaştırılmasının ve bütüncül bir şekilde incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkökulun temel çıktılarından okuma ve yazma becerilerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda okumaya yönelik motivasyon ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek ve okuma motivasyonu ile yazma becerisinin hangi değişkenlerden etkilendiğini belirlemek araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Soruları

1. Okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, sosyoekonomik çevre, okul öncesi eğitim alma, okumaya başlama zamanı, aileyle beraber kitap okuma değişkenleri ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, sosyoekonomik çevre, okul öncesi eğitim alma durumu, okumaya başlama zamanı, aileyle beraber kitap okuma değişkenleri ile yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Bu model “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kapsamında, karşılaştırma ve korelasyon türünden tarama yapmaya imkân tanıyan bir model” (Karasar, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber öğrencilerin yazma becerisinin ne düzeyde olduğunu ölçmek amacıyla öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilmiştir. Bu nedenle “araştırılması amaçlanan durumla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizinin yapılması” olarak tanımlanan “doküman inceleme” yöntem olarak kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki devlet okullarında eğitim gören ilköğretim 4. sınıf öğrencileridir. Çalışmada 4. sınıf öğrencilerin seçilmesinin temel sebebi ilköğretimin hedeflenen kazanımlarına sahip olması beklenen bir sınıf düzeyi olmasıdır. Araştırmada elde edilen verilerin evrene ait özellikleri daha iyi yansıtılması amacıyla araştırma grubunda yer alan öğrencilerin farklı sosyoekonomik düzeylerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Evreni temsil eden örneklem yöntemi “amaçlı tabakalı örnekleme” olarak belirlenmiştir. Tabakalı örneklemin belirlenmesinde Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden okulların dahil oldukları sosyoekonomik çevre bilgisi konusunda destek alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek okullar evreni temsil eden alt, orta ve üst sosyoekonomik çevre okullarının ilçedeki ağırlıkları oranında yapılmıştır. Uygulama yapılacak okulların seçiminde sosyoekonomik çevreleri (SEÇ) temsil eden okullar rastgele seçilmiştir. Okullarda araştırmaya konu olacak sınıflar yine rastgele seçilmiştir. Bununla beraber araştırmaya ölçekleri eksiksiz dolduran 264 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcıların, devam ettikleri okulların bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre dağılımları Tablo 1’de, cinsiyete göre dağılımları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubundaki öğrencilerin sosyoekonomik çevreye göre dağılımı

Sosyoekonomik Çevre	Katılımcı Sayısı	%
Alt SEÇ	100	37.88
Orta SEÇ	96	36.36
Üst SEÇ	68	25.76
Toplam	264	100

Tablo 2. Örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	%
Kız	133	50.38
Erkek	131	49.62
Toplam	264	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgiler Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Yazılı Anlatım Becerileri Test Formu kullanılmıştır. Çalışmada adı geçen tüm ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla Yazılı Anlatım Becerileri Test Formu kullanılmış, bu form Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu kullanılarak puanlanmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma, okumaya başlama zamanı ve aileyle beraber kitap okuma durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel bilgiler formunun geliştirilmesi amacıyla alanında uzman iki kişiden destek alınmıştır.

Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi: Araştırmada okuma motivasyonuna ait veriler, Guthrie ve Wigfield (1997)’ın geliştirdiği ve Yıldız (2013b)’ın Türkçe’ye uyarladığı Okuma Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin kullanımı için Yıldız’dan e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Ölçekte 21 madde bulunmaktadır ve her bir soru şöyle puanlanmaktadır: 1 (Benden çok farklı), 2 (Benden biraz farklı), 3 (Bana biraz benziyor) ve 4 (Bana çok benziyor). Ölçek araştırmacı tarafından öğrencilere madde madde okunarak ve aynı sınıftaki tüm öğrencilere süre verilerek eş zamanlı doldurulmuştur.

Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu: Yazma becerisini ölçmek amacıyla 13 adet anahtar kelimenin yer aldığı bir “Yazılı Anlatım Becerileri Test Formu” hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında alan uzmanından destek alınmıştır. Öğrencilerden bu formda yer alan 13 kelimenin 3 tanesini seçerek bir hikâye yazması istenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla da Akyol (2008) tarafından geliştirilen “Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikayelerin yer aldığı formlar alan uzmanı (araştırmacı ile birlikte 2 kişi) puanlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin yer aldığı her bir test formu, yazılı anlatım beceri düzeylerine göre yazı organizasyonu, yazma amacı, yazı kapsamı, dilin etkili kullanımı ve ana fikre uygunluk çerçevesinde değerlendirilerek 4 üzerinden puanlanmıştır.

Veri Toplamada Etik: Araştırma için gerekli olan veriler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullardan toplanmıştır. Bu amaçla araştırma öncesi araştırmanın yapıldığı Küçükçekmece ilçesinin bağlı bulunduğu İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Etik kaygılar gereği öğrencilerden ad ve soyad bilgileri istenmemiştir. Bunun yerine öğrencilerden kendileri için bir kod adı belirlemesi istenmiştir. Öğrencilere uygulanan tüm veri toplama araçlarında, öğrenciler belirledikleri bu kod adları kullanmışlardır. Veri toplama öncesi tüm öğrencilere bunun gönüllü bir çalışma olduğu ve isteyen öğrencilerin katılmayabileceği söylenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmaya ait veriler, Kişisel Bilgiler Formu, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Bütüncül Yazı Değerlendirme Formu ile bu formun puanlandırılması amacıyla kullanılan Yazılı Anlatım Becerileri Test Formundan elde edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışmaya ait veriler ve araştırmaya ait bulgular, tablolar halinde Bulgular bölümünde yer almaktadır.

BULGULAR

Yazma becerisi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi işe koşulmuştur. Tablo 3 bu değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 3. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi

Değişken	N	r	p
Yazma Becerisi Puanı	264	,172	,005
Okuma Motivasyonu Puanı			

Yazma becerisi ile okuma motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu, öğrencilerin okumaya olan motivasyonları arttıkça yazma becerilerinin de arttığı görül-

mektedir.

Tablo 4'te okuma motivasyonu ile yazma becerisine ilişkin alınan puanlar cinsiyet açısından analiz edilmiştir. Bu amaçla bağımsız gruplar t testine başvurulmuştur.

Tablo 4. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okuma Motivasyonu Puanı	Kız	133	3,33	,449	,039	3,838	262	,000
	Erkek	131	3,09	,552	,048			
Yazma Becerisi Puanı	Kız	133	3,11	1,02	,088	4,761	262	,000
	Erkek	131	2,53	,979	,086			

Yapılan analiz sonucunda kızların yazma becerisi testinden aldıkları puanların erkeklerle göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Benzer biçimde okuma motivasyonu puanlarında da kızların erkeklere göre anlamlı biçimde yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Okuma motivasyonu ve yazma becerisinin öğrencilerin anne eğitim durumlarından etkilenme durumlarını görmek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Anne Eğitimi Durumu	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okuma Motivasyonu Puanı	Okuryazar değil	25	3,04	,725	G.Arası	1,497	4	,374	1,413	,230
	İlkokul mezunu	82	3,25	,444						
	Ortaokul mezunu	61	3,29	,491	G.İçi	68,575	259	,265		
	Lise mezunu	47	3,17	,523						
	Üniversite mezunu	49	3,17	,518	Toplam	70,071	263			
	Toplam	264	3,21	,516						
Yazma Becerisi Puanı	Okuryazar değil	25	2,32	,802	G.Arası	16,395	4	4,099	3,958	,004
	İlkokul mezunu	82	2,72	1,022						

Ortaokul mezunu	61	2,74	,982	G.İçi	268,238	259	1,036
Lise me- zunu	47	2,96	1,122				
Üniversite mezunu	49	3,22	1,046	Toplam	284,633	263	
Toplam	264	2,82	1,040				

Tablo 5 incelendiğinde okuma motivasyonunun anne eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği ancak yazma becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma becerisi puanlarının da anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir.

Okuma motivasyonu ve yazma becerisinin öğrencilerin baba eğitim durumlarından etkilenme durumlarını görmek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
Puan	Baba Eği- tim Du- rumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okuma Mo- tivasyonu Puanı	Okuryazar değil	13	2,97	,784	G.Arası	1,810	4	,452	1,717	,147
	İlkokul mezunu	48	3,30	,457	G.İçi	68,261	259	,264		
	Ortaokul mezunu	49	3,17	,549	Toplam	70,071	263			
	Lise me- zunu	83	3,16	,518						
	Üniversite mezunu	71	3,28	,455						
	Toplam	264	3,21	,516						
Yazma Bece- risi Puanı	Okuryazar değil	13	2,62	,768	G.Arası	20,068	4	5,017	4,911	,001
	İlkokul mezunu	48	2,52	1,091	G.İçi	264,565	259	1,021		
	Ortaokul mezunu	49	2,51	,960	Toplam	284,633	263			
	Lise me- zunu	83	2,89	1,012						

Üniversite mezunu	71	3,20	1,023
Toplam	264	2,82	1,040

Tablo 6'ya göre okuma motivasyonunun baba eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği ancak yazma becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yazma becerisi puanlarının da anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir.

Tablo 7'de okuma motivasyonu ile yazma becerisinin sosyoekonomik çevre değişkeninden etkilenme durumlarını görmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Okulların Bulunduğu Sosyoekonomik Çevre (SEÇ) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{X}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okulların Bulunduğu SEÇ	N	$\bar{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okuma Mo- tivasyonu Puanı	Alt	100	3,14	,563	G.Arası	2,87	2	1,439	5,589	,004
	Orta	96	3,35	,434	G.İçi	67,193	261	,257		
	Üst	68	3,13	,516	Toplam	70,071	263			
	Toplam	264	3,21	,516						
Yazma Bece- risi Puanı	Alt	100	2,43	,998	G.Arası	27,692	2	13,846	14,065	,000
	Orta	96	2,95	,922	G.İçi	256,941	261	,984		
	Üst	68	3,22	1,077	Toplam	284,633	263			
	Toplam	264	2,82	1,040						

Tablo 7 incelendiğinde okuma motivasyonu puanlarının alt ve üst SEÇ grubunda benzer olduğu, orta SEÇ grubunda ise anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yazma becerisi puanlarının ise SEÇ düzeyi arttıkça anlamlı bir biçimde arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8'de okuma motivasyonu ve yazma becerisi puanlarının öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Okul Öncesi Eğitim	N	$\bar{X}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okuma Motivasyonu	Almış	166	3,26	,512	,039	1,786	262	,075

Puanı	Almamış	98	3,14	,516	,052			
Yazma Becerisi Puanı	Almış	166	3,01	1,084	,084	3,971	262	,000
	Almamış	98	2,50	,876	,089			

Tablodan da görüleceği gibi öğrencilerin yazma becerisi puanları okul öncesi eğitimi almış öğrencilerde anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Okuma motivasyonu puanlarının ise okul öncesi eğitim alan ve almayan gruplar arasında bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Tablo 9'da okuma motivasyonu ile yazma becerisinin okumaya başlama zamanı değişkeninden etkilenme durumlarını görmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Okumaya Başlama Zamanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Okumaya Başlama Zamanı	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okuma Motivasyonu Puanı	1. sınıftan önce	53	3,33	,465	G.Arası	2,789	2	1,394		
	1. sınıf	193	3,21	,493	G.İçi	67,283	261	,258	5,409	,005
	1. sınıftan sonra	18	2,88	,735	Toplam	70,071	263			
	Toplam	264	3,21	,516						
Yazma Becerisi Puanı	1. sınıftan önce	53	3,06	1,045	G.Arası	5,648	2	2,824		
	1. sınıf	193	2,79	1,035	G.İçi	278,984	261	1,069	2,642	,073
	1. sınıftan sonra	18	2,44	,984	Toplam	284,633	263			
	Toplam	264	2,82	1,040						

Tabloda yer alan sonuçlara göre okuma motivasyonu okumaya 1. sınıftan önce başlayan öğrencilerin bulunduğu grupta en yüksek olurken, onu 1. sınıfta okumaya başlayanlar takip etmektedir. Okuma motivasyonu en düşük olan grup ise okumaya 1. sınıftan sonra başlayan öğrencilerin bulunduğu gruptur. Yazma becerisi puanlarının en yüksek olduğu grup 1. sınıftan önce okuma başlayanlar olurken, yazma becerisi puanlarının en düşük olduğu grup okumaya 1. sınıftan sonra başlayanlardır. Ancak bu sonuç yazma becerisinden alınan puanlar açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 10'da öğrencilerin aileleriyle beraber kitap okuma durumlarının okuma motivasyonu ile yazma becerisi puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup T Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Okuma Motivasyonu ve Yazma Becerisi Puanlarının Aileyle Beraber Kitap Okuma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Aileyle Beraber Kitap	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okuma Motivasyonu Puanı	Okuyor	178	3,34	,470	,035	6,400	262	,000
	Okumuyor	86	2,94	,502	,054			
Yazma Becerisi Puanı	Okuyor	178	2,88	,993	,074	1,351	262	,178
	Okumuyor	86	2,70	1,128	,122			

Tablo incelendiğinde aileleriyle beraber kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının okumayanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin aileleriyle beraber kitap okuma durumları onların yazma becerisi puanları üzerinde etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani okuma motivasyonu arttıkça yazma becerisi de artmaktadır. Yapılan araştırmalar, okuma motivasyonunun artmasının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini sağladığını göstermektedir (Yıldız 2013a, 2013b). Okuma becerileri gelişmiş olan öğrencilerin ifade edici dil becerilerinden olan yazma becerilerinin yüksek olması beklenmektedir. Okuma motivasyonu yüksek olan dolayısıyla akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri gelişmiş olan öğrencilerin yazma becerisinin de yüksek olması bu bağlantılar ile açıklanabilir. İlahiyah vd. (2019)'nin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ile ilgili yaptıkları çalışmada okuma motivasyonu ile yazma becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada anlamlı bir fark olmasına rağmen ilişkinin negatif yönlü olduğu sonucu dikkat çekicidir. İlahiyah vd. (2019)'nin yaptıkları çalışmada yabancı dil öğrenimini incelemiş olmaları ve çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması sonuçlar arasındaki farklılığın sebebi olarak görülmektedir.

Bu araştırmada kızların okuma motivasyonlarının erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ulusal ve uluslararası araştırmalar, kızların okuma motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermekte ve elde edilen sonuçları doğrulamaktadır (McGeown vd., 2012; Yıldız, 2013a; Katrancı, 2015). McGeown vd. (2012) 8-11 yaş grubundaki 182 öğrenci ile yaptıkları çalışmada okuma becerileri konusunda kızlar ve erkeklerin benzer puanlara sahip olmalarına ve okumada dışsal motivasyon açısından kızlar ile erkekler arasında anlamlı fark olmamasına rağmen kızların erkeklerden daha yüksek içsel okuma motivasyonuna sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız (2013a) 3., 4. ve 5. sınıfa devam

eden 520 öğrenci ile yaptığı çalışmada McGeown vd. (2012)'den farklı olarak kızların dışsal motivasyonlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnanç ve kültürel değerler aracılığı ile okuma motivasyonunun kültürden etkilendiği bilinmektedir (Wang ve Guthrie, 2004). Araştırmaların birinin Birleşik Krallık değerinin ise Türkiye'de yapılmış olması nedeniyle motivasyon kaynağının kültürel beklentiler ile açıklanabileceği değerlendirilebilir. Ancak her iki çalışmada elde edilen bulgular bu çalışmada elde edilen toplam motivasyon puanları ile beraber değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Benzer biçimde Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek kitap okuma motivasyonuna sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Yapılan bir çalışmada, erkeklerin ve kızların ilkokulun başlarında okuma yeterlilikleri konusunda benzer inançları oldukları, ancak ilerleyen zamanla birlikte erkeklerin yeterliliklerine ve okuma değerlerine olan inançlarının kızlara göre daha hızlı bir biçimde azaldığı saptanmıştır (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002). Bu bulgular, kızların okuma konusunda erkeklere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları yönündeki kültürel beklentileri yansıtabilir (Wigfield vd., 2015).

Cinsiyet değişkeni ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösteriyor olması araştırmanın bir diğer bulgusudur. Bu alan ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda da bu bulguyu doğrulayan sonuçlar olduğu görülmüştür. Uzun yıllardır yapılan araştırmalar erkeklerin kızlara kıyasla yazma becerilerini ölçen ölçeklerden düşük puanlar aldıklarını göstermektedir (Bourke ve Adams, 2011; Bölükbaş, 2006; Fearington vd., 2014; Lee ve Al Otaiba, 2015, Tüfekçioğlu, 2010). Bu sonuç, erkeklerin yazılı anlatımda esas becerilerden olan metin oluşturma akıcılığı konusunda sorun yaşamalarından kaynaklanmaktadır (Berninger ve Fuller, 1992). Elde edilen bulgular, Arıcı ve Urgan (2008) tarafından yazma hataları konusunda yapılan bir çalışmada elde edilen kızların ana fikir, plan, cümle, noktalama, imlâ ve yazı konularında erkeklerden daha az hata yaptıkları, dolayısıyla yazılı anlatım becerileri konusunda daha başarılı oldukları sonucu ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin okuma motivasyonlarını anlamlı bir şekilde etkilemediği ancak yazma becerisini artırdığı sonucu elde edilmiştir. Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı yönünde pek çok çalışma bulunmaktadır (Ural ve Çınar, 2014; Hall, Davis, Bolen ve Chia, 1999; Dereli ve Koçak, 2005; Gelbal, 2008; Urfalı-Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018; Temel ve Katrancı, 2019). Gelbal (2008), 30.714 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersi başarılarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda okuma motivasyonu özelinde anne eğitim durumu yükseldikçe motivasyon puanlarının anlamlı bir biçimde artmadığı ancak anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma becerisi puanlarının arttığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, Temel ve Katrancı (2019)'nın yaptıkları çalışmadaki anne eğitim düzeyi yükseldikçe yazma becerisinin anlamlı bir biçimde arttığı sonucu ile paraleldir.

Anne eğitim düzeyinde olduğu gibi baba eğitim düzeyinin de öğrencilerin okuma motivasyonlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı ancak yazma becerisini etkilediği görülmüştür.

Baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrenciler yazma becerisi ölçeklerinden daha yüksek puan almaktadır (Kadioğlu, 2012; Gelbal, 2008; Urfalı-Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018; Temel ve Katrancı, 2019). Temel ve Katrancı (2019) babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yazma becerisi puanları arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir.

Anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ev okuryazarlık çalışmalarının artması, eğitime verilen değerin artması ve öğrencilerin ebeveynleri tarafından desteklenmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça yazma becerisinin de artması beklenen bir sonuçtur. Tüm bunlardan farklı olarak Tüfekçioğlu (2010), 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği yazma becerisinin çeşitli değişkenler ile ilişkisinin incelediği çalışmada anne ve babanın eğitim durumunun kompozisyon yazma başarıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın daha büyük yaş grubu öğrenciler ile yapılması ortaya çıkan bu farklılığın sebebi olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise sosyoekonomik çevrenin öğrencilerin hem okuma motivasyonları hem de yazma becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu bulgusudur. Öğrencilerin eğitim gördükleri SEÇ yükseldikçe yazma becerisi puanlarının da arttığı görülmüştür. Öğrencilerin, okullarının bulunduğu sosyoekonomik çevre iyileştikçe dil becerilerinden aldıkları puanların da yükseldiğini gösteren pek çok çalışma mevcuttur (Kadioğlu, 2012; Urfalı-Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018; Baştuğ ve Keskin, 2012; Chiu ve Chow, 2015; Crowe, Connor ve Petscher, 2009; Kim ve Quinn, 2013; Temel ve Katrancı, 2019). Temel ve Katrancı (2019) ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerle yaptıkları çalışmada yazma becerisinin öğrencilerin okullarının bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yazma becerilerinin sosyoekonomik çevre düzeyi iyileştikçe arttığı bulgusu yapılan araştırma ile örtüşmektedir. Yılmaz Hiğde, Baştuğ ve Cihan (2020)'ın okul öncesi dönemdeki öğrencilerin ebeveynleriyle ev okuryazarlığı yaşantılarını incelediği çalışmada, üst sosyoekonomik çevrede ev okuryazarlık aktivitelerinin alt gruptan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sosyoekonomik düzey arttıkça ev ile okul arasındaki iş birliğinin artması, üst sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin yazma becerilerinin yüksek olma sebebini açıklamaktadır.

Araştırmada okuma motivasyonunun öğrencilerin devam ettiği okulun sosyoekonomik çevre değişkeni ile anlamlı bir şekilde farklılaştığı, bu farkın orta düzey sosyoekonomik çevrede bulunan okullara devam eden öğrenciler lehine ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, Yıldız (2010)'ın orta sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin diğer gruplardan daha yüksek dışsal motivasyona sahip olması sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yıldız dışsal motivasyonun alt faktörlerinden de yola çıkarak bu durumu orta sosyoekonomik çevredeki öğrencilerin okuma konusunda öğretmen ve okul beklentilerini karşılama eğilimlerinin diğer gruplardaki öğrencilerden daha fazla olması ile açıklamıştır.

Okul öncesi eğitim alma değişkeninin öğrencilerin okuma motivasyonuna katkı sağlamasına rağmen yazma becerisinde anlamlı farklılık yarattığı bu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma becerilerinin de yüksek olduğunu belirlemiştir (Obalar, 2009; Arı ve Özcan, 2016). Obalar (2009), okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre dikte ve yazma becerilerinin anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu

sonucunu bulmuşlardır. Benzer şekilde ilkokul öğrencileriyle yürütülen bir başka araştırmada ise okul öncesi eğitimi alma durumunun yazma becerisini pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Arı ve Özcan, 2016). Okul öncesi eğitim dönemi, öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin arttığı, okula karşı pozitif tutum benimsedikleri ve ilkokula yazmaya hazırlık yaptıkları oldukça önemli bir dönemdir. Okul öncesi eğitim alan ve bu araştırmanın bir diğer bulgusu olan üst sosyoekonomik çevrede eğitim gören öğrencilerin yazma becerilerinin yüksek olduğu sonucu, üst sosyoekonomik çevrede okul öncesi eğitime devam oranının yüksek olması ile açıklanabilmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu okumaya 1. sınıftan önce başlayan çocukların okuma motivasyonlarının en yüksek olduğu sonucudur. Okumaya 1. sınıftan sonra başlayan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ise en düşük olduğu görülmüştür. Çocukların birçoğunun okumaya dair deneyimleri ilkokula başlamadan önceki döneme aittir (Cunningham, Moore, Cunningham, Moore, 1995). Bu dönem, öğrencilerin okula dair olumlu veya olumsuz inançlarının oluşmaya başladığı bir dönemdir. Öğrencilerin, okuma ve yazma becerilerini ise ilkokula başlamaları ile beraber geliştirmeleri beklenir. Ancak bazı öğrenciler bu becerileri ilkokula başlamadan geliştirmeye başlarken bazı öğrenciler 1. sınıfa ait olan bu kazanımları edinmekte zorluk yaşarlar. Okuma ile ilgili sorun yaşayan öğrencilerde ilerleyen süreçte özellikle okuma ve dolaşımı ile yazma becerisi sekteye uğrar. Stanovich (1986)'ın "Matthew Etkisi" olarak adlandırdığı bu durum, yavaş okuma ediniminin okumaya ve daha sonra okula olan olumsuz tutumların da sebebi olması olarak tanımlanmaktadır. Okumaya erken başlayan öğrencilerin ev ortamında aileleri tarafından desteklenmesi, ilkokula başlamadan kitaplar ile zaman geçirmesi onların okumaya olan meraklarının artmasının sebebi olabilir. Evde ebeveynleriyle okuryazarlık etkinliklerine katılan bu çocukların okumaya olan ilgilerinin arttığı buna bağlı olarak motivasyonlarının da yükseldiği söylenebilir.

Tüm bunların yanında Başar (2013) ve Bektaş (2013)'ın ilkokula başlamadan okuma yazma öğrenen çocukların ilkokula yazma öğretimi sırasında motivasyon düşüklüğü yaşadığı sonucu dikkat çekicidir. Bu öğrencilerin yaşadıkları motivasyon düşüklüğünün sebebi kendi düzeylerinin altında kalan bir akademik ortamla karşılaşmalarıdır. Bu araştırmada elde edilen sonuçla birlikte değerlendirildiğinde ilkokula yazmaya geçiş sürecinde öğrencilerin motivasyon düşüklüğü yaşamalarına rağmen ilerleyen süreçlerde okuma motivasyonlarının yüksek oldukları söylenebilir.

Çalışmada aileleriyle beraber evde kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Evdeki basılı materyallerle vakit geçiren ve okumaya dair ilk karşılaşmaları keyifli olan çocukların sonraki yıllarda okumaya olan motivasyonlarının yüksek olduğu bilinmektedir (Baker, Scher ve Mackler, 1997). Aile ortamında okuma deneyimleri kazanan, ailesiyle beraber kitap okuyan, dile ait sembollerin yazılı kaynaklarda bulunduğu farkındalığı kazanan çocukların okumaya olan ilgileri ve meraklarının yüksek olması beklenir. Bütün bunlar, bu araştırmada elde edilen okumaya erken başlayan ve ailesiyle beraber kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğuna dair bulgularla örtüşmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmenler sınıf içi uygulamalar ile farklı okuma seviyesindeki öğrencilerin kendi seviye-

lerine uygun metinler ile karşılaşmalarını sağlayarak okuma motivasyonlarını artırmaya çalışmalıdır.

Okumaya geç başlayan öğrencilerin ileriki yıllarda okul ve okumaya yönelik motivasyonlarının düşüşünün engellenmesi amacıyla okul rehberlik servisleri bu konuda çalışmalar yürütebilirler.

Öğretmenler öğrencilerinin okuma konusundaki başarılarının artması için bu alana yönelik motivasyon çalışmalarını artırmalı ve öğrencilerin okumaya değer vermelerine yardımcı olmalıdırlar.

Aile okuryazarlığı konusunda ebeveynlere bilgilendirme çalışmalarının yapılması faydalı olabilir.

Sosyoekonomik çevre bakımından dezavantajlı okullara devam eden öğrencilere yönelik olarak okuma motivasyonlarını yükseltecek çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Kök Yayıncılık: Ankara.
- Arı, A. ve Özcan, E. (2016). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Düzeylerinin, Okuma Yazmayı Öğrenmelerine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74-90.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baker, L., Scher, D. ve Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 241-252.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2012). Akıcı Okuma Becerileriyle Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- 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*, 102(4), 773-785.
- Bektaş, E. (2013). İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karade-

niz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Berninger, V. ve Fuller, F. (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology, 30*(4), 363–382.
- Bourke, L., ve Adams, A. (2011). Is it difference in language skills and working memory that account for girls being better at writing than boys. *Journal of Writing Research, 3*(3), 249–277.
- Bölükbaş, F. (2006). “Öğrencilerin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Çağdaş Eğitim, 31*(333), 32–39.
- Chiu, M. M. ve Chow, B. W. Y. (2015). Classmate Characteristics and Student Achievement in 33 Countries: Classmates’ Past Achievement, Family Socioeconomic Status, Educational Resources, and Attitudes Toward Reading. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 152–169.
- Crowe, E. C., Connor, C. M. ve Petscher, Y. (2009). Examining the Core: Relations Among Reading Curricula, Poverty, and First Through Third Grade Reading Achievement. *Journal of School Psychology, 47*(3), 187–214.
- Cunningham, P.M., Moore, S.A., Cunningham, J.W. ve Moore, D.W. (1995). Reading and Writing in Elementary Classrooms. *Longman Publishers, USA*.
- Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin Bakım Tarzı ve Anne-Baba Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*, 245–253.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. ve Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, 5th ed., pp. 1017–1095). New York: John Wiley.
- Fearrington, J.Y., Parker, P.D., Kidder-Ashley, P., Gagnon, S.G., McCane-Bowling, S. ve Sorrell, C.A. (2014), Gender Differences in Written Expression Curriculum-Based Measurement in Third- Through Eighth-Grade Students. *Psychology in Schools, 51*: 85–96.
- 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.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi, *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 1–13.
- Guthrie, J.T. ve Alvermann, D. (Eds.). (1999). Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications. New York: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403–422). New York: Longman.
- Hall, W., Davis, N., Bolen, L. ve Chia, R. (1999). Gender and Racial Differences in Mathematical Performance. *The Journal of Social Psychology, 139*(6), 677–689.

- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2015). Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1–5.
- Ilahiyah, A. I., Andina, D. M., Tiven, P. A. ve Cahyono, B. Y. (2019). Indonesian EFL students' reading motivation and writing achievement across gender. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 4(2), 119–131.
- 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, 509–527.
- Kadioğlu, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi, *Anadil Eğitim Dergisi*, 3(2), 49–62.
- Kızgın, A., ve Baştuğ, M. (2020). Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Akademik Başarıyı Yordama Düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*.
- Kim, J. S. ve Quinn, D. M. (2013). The Effects of Summer Reading on Low-Income Children's Literacy Achievement From Kindergarten to Grade 8: A Meta-Analysis of Classroom and Home Interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386–431.
- Lee, J. ve Al Otaiba, S. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: a multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 40–59.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. ve Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328–336.
- Obalar, S. (2009). "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Retelsdorf, J., Köller, O. ve Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559.
- Schaffner, E., Schiefele, U. ve Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369–385.
- Schiller, A. (1954). The Use of Creative Writing in the Teaching of Literature, *College English*, 16(2), 110–117.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–54). New York, NY: Routledge.

- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–405.
- Stutz, F., Schaffner, E. ve Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101–113.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85–106.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 7(17), 322–356.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30–45.
- Ural, A. ve Çınar, F. N (2014). Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 41–56.
- Urfalı Dadandı, P., Dadandı, G. ve Koca, F. (2018). Pisa 2015 Türkiye Sonuçlarına Göre Sosyoekonomik Faktörler ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1239–1252.
- Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P, Houchins, D.E. ve Cihak, D.F. (2005) Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175–183.
- Wang, J. H. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects 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, 420–432.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., ve Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. Berliner ve R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148–185). New York: Macmillan.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. ve Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb, R. M. Lerner, M. E. Lamb, ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (Vol. 3, 7th ed., pp. 657–700). Hoboken, NJ: Wiley.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (Ed.) (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Yıldız, M. (2013a). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260–271.
- Yıldız, M. (2013b). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461–1478.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793–815.
- Yılmaz Hiğde, A., Baştuğ, M. ve Cihan, H. (2020). Okul Öncesi Dönem Ebeveynlerinin Ev Okuryazarlığı Yaşantılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628–645.