

BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA MOTİVASYONLARININ, GÜNLÜK KİTAP OKUMA SÜRELERİ VE AİLENİN OKUMA DURUMUNA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Ergün ÖZTÜRK

*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD,
Sakarya.*

Zeynep (İLERİ) AYDEMİR

*Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf
Öğretmenliği ABD, İstanbul.*

İlk Kayıt Tarihi: 10.09.2012

Yayına Kabul Tarihi: 26.12.2012

Özet

Okuma kabiliyet, bilgi ve stratejinin bir dizi koordinasyonunu içeren pek çok beceriyle gerçekleşir. Bu durum da bireylerin okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini ve harekete geçmelerini sağlayan davranışları etkileyen bir durum olan motivasyonla bağlantılıdır. Motivasyon küçük sınıflarda daha büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonunu belirlemek, öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamak ve evde veya okulda okuryazarlık deneyimlerine yardımcı olabilmek açısından önemlidir. Elde edilen sonuçlara göre, günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu arttırdığı; anne-babalarının kitap okuyup okumadıklarının ise öğrencilerin okuma motivasyonunda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Anne- babanın kendi başına yaptığı okuma etkinliği çocuklarda herhangi bir etki yaratmamıştır. Bu nedenle, ailelerin yaptıkları okuma etkinliklerini çocukları ile paylaşımları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Başlangıç Düzeyi Okuyucuları, Okuma Motivasyonu, Kitap Okuma Süresi, Ailenin Okuma Durumu.*

'BEGINNING READERS' MOTIVATION FOR READING, DAILY TIMES AND FAMILY READ A BOOK BY THE EVALUATION OF READING

Abstract

Reading skill, knowledge and many skills including coordination of a series of strategy takes place. This situation needs to read the individuals, interests and motivation to take action related to a condition that affects behavior. Motivation is more important in small classes.

Therefore, the beginning reading level reader' determine reading for motivation, understand students' individual differences and in literacy experiences at home or at school is important to help. According to the results, reading the daily motivation to increase the duration of the reading; motivation of parents reading books to read or not read no effect is observed. His parents reading activity itself did not create any impact in children. Therefore, it is recommended parents to share their reading activities.

Key Words: *Beginning Readers, Motivation,for Reading, Reading Book Time Reading the Family Status.*

1. Giriş

Bireyin, hayatın herhangi bir alanında başarılı olmasında, kendisini gerçekleştirmesinde, dünyayı algılamasında, olaylar arasında ilişkiler kurmasında, olaylara farklı bir pencereden bakmasında etkili olan ve hayat boyu öğrenmenin altında yatan temel faktör okumadır. Okuma beceresi, yaşamı farklılaştırmada ve yaşama zenginlik katma, bireyin bilgi ve kültür seviyesini arttırmada önemli bir etkidir. Bu nedenle önemi gittikçe artan bir beceridir.

Okuma, kabiliyet, bilgi ve stratejinin bir dizi koordinasyonunu içeren pek çok beceriyle gerçekleşir. Eğitimsel bir bakış açısıyla okuma, yazının kendisi olan kelime kodlarının çözülmesi ihtiyacından doğmuştur (1). Okumayla, insan yeni kelimeler öğrenir, anlayışlar kazanır, hayaller oluşturur, yaratıcılığını geliştirerek ufku genişletir ve derinleştirir (2). Okumayı Güneş (3), "bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç" şeklinde tanımlamaktadır. Okuma, yazılı ya da grafik, kâğıt ya da dijital metinden anlam kurma sürecidir (4).

Önemi gittikçe artan okuma becerisini, ilköğretime yeni başlamış öğrencilere (başlangıç düzeyi okuyucuları) bu beceriyi oldukça iyi kazandırılması gerekmektedir. Bu becerinin sürekliliğinin sağlanmasında motivasyon göz ardı edilmemeli ve çocuklarda okuma motivasyonunu etkileyen unsurlar incelenmelidir. Motivasyon, çocukların okumaya olan bağlılıklarını, okuma yaklaşımlarını ve okuma aktivitesinde bulunmalarını etkiler (5).

İlk okuma ve okuryazarlık alanlarında uzmanların yapmış oldukları açıklamalarda motivasyon, okuyucuların başarılı olması için ihtiyaç duydukları strateji ve becerilerden birisi olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar motivasyonun duyuşsal, sosyal ve bilişsel faktörlerden etkilendiğini gösterir (6). Motivasyonu olmayan insanlara göre motivasyonu olan kişiler, bir amacı gerçekleştirmek için sonuna kadar aktif haldedirler. Motivasyon birçok alanda kullanılmakla birlikte okuma alanının da "okuma motivasyonu" şeklinde adlandırılmıştır. Okuma motivasyonu bireylerin okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini ve harekete geçmelerini sağlayan, bireylerin davranışlarını etkileyen bir durumdur. Motivasyon bütün yaş ve dönemlerde önemli olmasına rağmen, küçük sınıflarda (1. ve 2. sınıf) daha büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu dönem yetişkinliğe ilk adımların atıldığı ve gelişimin farkında olduğu bir dönemdir. Özel-

likle okula yeni başlayan başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının yüksek tutulması, okuyazar bir birey olmaları açısından önemlidir.

Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki (7) yapmış oldukları çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarını yüksek bulmuşlardır. Bu durum okumayı yeni öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin başlı başına güçlü bir motivasyon düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Çocuklar ilkokula geldiklerinde öğrenmeye karşı heyecanlıdır. Ama sınıf seviyeleri ilerledikçe okuma dâhil birçok derste öğrenme motivasyonlarının azaldığı görülmektedir (8, 9). Aslında okumayı öğrendiklerinde daha çok okuyazar olmaları ve okumaya olan ilgilerinin giderek artması gerekirken neden okuma istekleri azalır? Bu sorunun cevabıyla bağlantılı olarak okuma isteğinin azalması dolaylı olarak okuma motivasyonuyla ilişkilendirilebilir.

Baker ve Scher (10), okumaya yeni başlayan öğrencilerin genellikle okuma hakkında pozitif görüşlere sahip olduklarını ve ebeveynlerin onları bu yönde güdülemesinin de bu pozitif yaklaşıma etki ettiğini vurgulamaktadır. Bu durumdan hareketle okuma motivasyonunun azalmasını etkileyen faktörler arasında okuma sıklığı, aile, öğretmen, okumada kullanılan yöntem, cinsiyet vb öngörülebilir. Çocukların okuma motivasyonları ile ilişkili erken tespitler, okuma başarılarına, okumaya verdikleri değere ve okumaya yönelik yeterliklerine müdahale edilebilme açısından önemlidir.

Öğrencilerin ön bilgileri kontrol edildiğinde; okuma miktarının önemli bir şekilde okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu öngörülmüştür (11). Yapılan çalışmalarda da çocukların okuma motivasyonu azaldığında genellikle okuma miktarının da azaldığı gözlenmiştir. Bu iyi bir şey değildir, çünkü okuma miktarı okuduğunu anlamayı ve başarıyı etkilemektedir (12, 7, 13, 14, 15). Okuma miktarı, okuma gelişimindeki motivasyonel ve bilişsel faktörler arasında bir köprü görevi gören bir değişken olarak görülmektedir. Lau (16) araştırmasında, öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek düzeyde okuma miktarıyla ilişkili olduğunu; dışsal motivasyonlarının ise öğrencilerin okuma miktarını arttırmada içsel motivasyon kadar etkin olmadığını gözlemlenmiştir.

Okuma motivasyonunu etkileyen diğer bir faktör, anne-babanın okuma durumu ve cinsiyettir. Cinsiyet açısından yapılan araştırmalarda Wigfield ve Guthrie (17), birinci sınıf düzeyinde kızların yeterlilik inançları ve okuma ilgilerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Mazzoni ve diğerleri (7) ve Mata (18) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi veya birinci sınıfta okuyan kızların okuma motivasyonu düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. McGeown, Godwin, Henderson ve Wright'ın (19) ilköğretim öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma motivasyonlarının cinsiyet açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı üzerine yaptıkları çalışmada, dışsal okuma motivasyonu boyutunda cinsiyetler arasında bir fark olmadığı, kızların içsel okuma motivasyonlarının erkeklere daha yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Anne-babanın okuma durumu ya da evde yapılan okuma çalışmaları çocukların okuma motivasyonlarını etkilemektedir. Baker ve Scher'in (10) yaptığı çalışmada başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ile ev deneyimleri ve aile inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, ailelerin doğrudan veya dolaylı olarak gösterdiği okuryazarlık deneyimleri, başlangıç düzeyi okuyucuları tarafından memnuniyet verici bir durum olarak gözlenmiştir. Baker, Mackler, Sonnenschein ve Serpell (20) hikâye kitabı okuma paylaşımı sırasında birinci sınıf öğrencileri ile anneleri arasında gerçekleşen etkileşimlerin oldukça olumlu olduğunu ve bu durumun çocukların okumalarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Okuma motivasyonunu belirlemek, öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamak ve evde veya okulda okuryazarlık deneyimlerine yardımcı olabilmek açısından önemlidir. İlköğretim 1. sınıfta okuma motivasyonlarının tespit edilmesi, okuma süresi ve ailenin okuma durumu ile olan ilişkisinin incelenmesi ileride yapılabilecek etkinliklere de destek sağlaması açısından önemlidir. Elde edilen sonuçlar olası tartışmaya açıktır. Bu durumdan hareketle ülkemizde başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu, okuma süresi ve ailenin okuma durumu arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma bulunmaması da çalışmanın gerçekleştirilmesinde etken rol oynamaktadır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli, değişkenlerin bir kez ölçüldüğü, diğer değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (21).

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmış, çalışmanın örneklemini 2010–2011 öğretim yılında Sakarya İlinde bulunan ilköğretim okullarının 1. sınıfında öğrenim gören 240 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde 110 bayan, 130 erkekten oluşmaktadır.

Veri toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okuma Profili Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek üzere, Öztürk ve İleri (22) tarafından geliştirilen “Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek KMO değeri .817 olan; Bartlett Sphericity testi ($\chi^2 = 891.234, p = .000$) istenilen düzeyde çıkan üç faktörlü ve 17 maddeli bir ölçektir. Güvenirlilik çalışmalarında toplam iç tutarlık katsayısı .81 olarak belirtilmiştir. Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme ara-

cı olarak görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyetlerine, okuma süresine ve ailenin okuma durumuna yönelik verilerin elde edilmesi iki temel soru ile sağlanmıştır. Okuma süresi ve ailenin okuma durumuna yönelik veriler elde edilirken, çalışılan grup 1.sınıf düzeyi olduğu için çocukların anlayabileceği bir dil kullanılmasına dikkat edilmiştir. Günlük kitap okuma süresine yönelik veri elde etmek amacıyla çocuklara “Her gün ne kadar süre kitap okuyorsun?” şeklinde; ailenin okuma durumunu tespit etmeye yönelik olarak da “Anne- baban kitap okuyor mu?” şeklinde soru sorulmuştur. Bu form uygulanırken öğrencilerle birebir görüşme yapılmıştır ve sorular araştırmacılar tarafından okunmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarının uygulanması her bir öğrenci için en fazla 25 dakika almıştır. Toplanan tüm veriler SPSS 13 paket programına girilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde okuma motivasyonu üzerinde etkisi olabilecek cinsiyet kontrol değişkeni olarak ele alındığından, iki yönlü ANCOVA analizi kullanılmıştır. Tüm verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri kontrol altına alındığında kitap okuma süreleri ve anne babalarının kitap okuyup okumadığına göre okuma motivasyonlarının değişip değişmediğine iki yönlü ANCOVA ile bakılmıştır. Analizin betimsel sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Kitap Okuma Süreleri ve Anne-Babanın Kitap Okuyup Okumadığına Göre Değişiminin Betimsel İstatistikleri

| Kitapokuma süreleri | Anne-BabanınKitap Okuyup Okumadığı | N | X | SD |
|---------------------|------------------------------------|-----|-------|------|
| 30 dakikadan az | Evet | 29 | 45,62 | 5,67 |
| | Hayır | 25 | 44,80 | 7,54 |
| 30 dakika-1 saat | Evet | 64 | 47,83 | 4,46 |
| | Hayır | 34 | 47,75 | 3,61 |
| 1 saatten fazla | Evet | 49 | 48,73 | 5,87 |
| | Hayır | 39 | 51,82 | 3,43 |
| Toplam | | 240 | 48,05 | 5,44 |

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonu ortalamaları 48,05 puan olarak tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden günde yarım saatten az kitap okuyanların okuma motivasyonu ortalamaları 44 ile 45 puan arasında, günde 30 dakika ile 1 saat arasında okuyanların 47, 1 saatten fazla okuyanların or-

talamaları ise 48 ile 51 puan arasındadır. Bu yönüyle günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu arttırdığı gözlenmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına iki yönlü ANCOVA ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni Kontrol Edildiğinde, Okuma Motivasyonunun, Okuma Süresi ve Anne-Baba Okuma Durumundaki Değişimine Yönelik İki Yönlü ANCOVA Tablosu

| Değişkenler | Kareler toplamı | SD | Kareler ortalaması | F | p |
|------------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Cinsiyet | 101.48 | 1 | 101.48 | 3.97 | .047* |
| Okuma süresi | 796.25 | 2 | 398.13 | 15.59 | .000* |
| Anne-baba okuma | 22.47 | 1 | 22.47 | 0.88 | .349 |
| Süre X Anne-baba okuma | 182.10 | 2 | 91.05 | 3.57 | .030* |
| Hata | 5949.99 | 233 | 25.54 | | |
| Toplam | 7052.29 | 239 | | | |

*anlamlılık düzeyi $p < 0.05$.

Öğrencilerin günlük okuma süreleri ve anne babalarının kitap okuyup okumamalarının okuma motivasyonlarının üzerindeki etkisini belirlemek üzere iki yönlü kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin okuma motivasyonu üzerinde etkisi olduğundan (17, 7, 18, 19, 23) cinsiyet değişkeni kontrol değişkeni olarak alınmıştır. ANCOVA tablosu incelendiğinde öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerinin okuma motivasyonunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(1,233)} = 15.59, p < .05$). Bu farklılığın kaynağı incelemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden bonferroni testine bakılmıştır. Bu test sonucu Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Sürelerinin Okuma Motivasyonuna Etkisi Bonferroni Testi Tablosu

| Kitap okuma süreleri | Kitapokuma süreleri | Ortalama Fark | Standart hata | p |
|----------------------|---------------------|---------------|---------------|-------|
| 30 dakikadan az | 30 dakika-1 saat | -2,37** | 0,88 | 0,007 |
| 30 dakikadan az | 1 saatten fazla | -4.86** | 0,88 | 0.000 |
| 30 dakika-1 saat | 1 saatten fazla | -2.50** | 0,76 | 0.001 |

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin kitap okuma süreleri arttıkça okuma motivasyonlarının da arttığı; okuma süreleri düştükçe okuma motivasyonlarının da azaldığı görülmektedir.

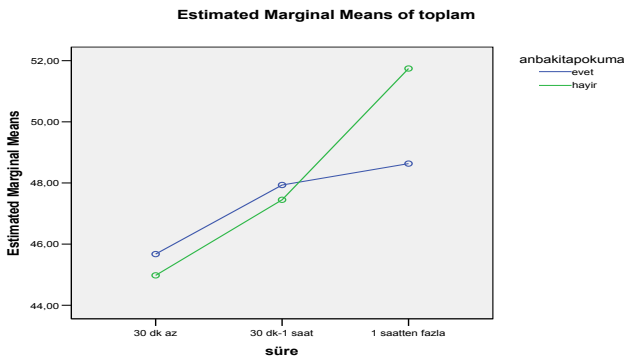
Bunun yanında ANCOVA tablosunda öğrencilerin anne-babalarının kitap okuyup okumadıklarının okuma motivasyonunda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmek-

tedir ($F(1, 233) = 0.88, p > .05$). Bununla birlikte Günlük kitap okuma süresi ile anne ve babalarının kitap okuyup okumadıkları etkileşiminin öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(1, 233) = 3.57, p < .05$). Bu farklılığın kaynağı incelemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden bonferroni testine bakılmıştır. Bu test sonucu Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Günlük Kitap Okuma Süresi ve Anne-Babanın Kitap Okuma Durumunun Okuma Motivasyonuna Etkisi Bonferroni Testi Tablosu

| Değişken 1 | Değişken 2 | Değişken 3 | Ortalama fark | SE | p |
|-------------------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------|------|-------|
| Anne-babası kitap okuyan | 30 dakikadan az | 1 saatten fazla | -3,12** | 1,19 | 0,029 |
| Anne-babası kitap okumayan | 1 saatten fazla | 30 dakikadan az | 7.02** | 1,30 | 0.000 |
| Anne-babası kitap okumayan | 1 saatten fazla | 30 dakika-1 saat | 4.23** | 1,19 | 0.001 |
| 1 saatten fazla günlük kitap okuyan | Anne-babası kitap okuyan | Anne-babası kitap okumayan | -3,08** | 1,09 | 0,04 |

Etkileşimdeki farklar incelendiğinde, anne-babası kitap okuyan öğrencilerin 1 saatten fazla kitap okuyanları, 30 dakikadan az okuyanlara göre okuma motivasyonlarını anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Yine anne-babası kitap okumayan öğrencilerden 1 saatten fazla kitap okuyanlar, 30 dakika ile 1 saat arasında kitap okuyanlar ve 30 dakikadan az okuyan öğrencilere göre okuma motivasyonlarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin anne-babası kitap okusa da okumasa da günlük kitap okuma süresinin bir saatten fazla olmasının okuma motivasyonu açısından oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında günlük bir saatten fazla kitap okuyan öğrencilerden annesi babası kitap okumayanlar annesi babası kitap okuyanlara göre okuma motivasyonları daha yüksektir. Bu bulgular Şekil 1'de de görülmektedir.



Şekil 1. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Günlük Kitap Okuma Süresi ve Anne-Babasının Kitap Okuyup Okumadığına Göre Değişimi

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okuma sürecinde bireyi aktif kılacak uyarılar gerekmektedir. Bu uyarılar okumaya hazır olma, başlama, ilerleme ve üst düzey okuma becerilerinin gelişimine kadar okumanın her sürecinde bireyi farkında olmadan etkileyen ya da etkileyecek durumda olmalıdır. Motivasyon, organizmayı belli bir amaca ulaşma yönünde harekete geçiren itici güç ve bu gücün etkisiyle, bireydeki fiziksel ve ruhsal süreci başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreç olarak (24) uyarıları içinde barındıran bir kavramdır. Bu nedenle okuma sürecinde motivasyonun ele alınması ve ölçülmesi bireylerdeki istekliliği ya da isteksizliği anlamamızı ve bireyin ilerideki okuryazarlık süreçlerine yön verecek şekilde önlemler alma hususunda yardımcı olabilir. Çalışmada öncelikli olarak başlangıç düzeyindeki okuyucuların okuma motivasyonları tespit edilmiştir. Çünkü yapılan araştırmalarda, ilköğretim düzeyinde motive edilen çocukların okumaya daha çok zaman ayırdıkları ve iyi okuyucular oldukları belirtilmiştir (12, 11). Bu yaş grubunun seçilmesinin nedeni ise okumayı henüz öğrenmiş ve okuma ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmalarıdır (10). Purcell-Gates, McIntyre ve Frepponda (25) okulun ilk yıllarının yeterli okuma motivasyonu ve başarısı elde etmede çok önemli rol oynamadığını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar da bunu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci amacı da okula yeni başlayan ve okumayı yeni öğrenen öğrencilere, okuma sürelerinin ve anne-babanın okuma durumlarının ne kadar etkisinin olacağıdır. Bu iki bağımsız değişken seçilirken ölçülebilir ve çocuklara olumlu/olumsuz etkisinin olabilmesi baz alınmıştır. İlgili araştırmalarda (12, 7, 13), okula yeni başlayan öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma sürelerinin ilişkili olduğu görülmüştür. Lau (16) yaptığı araştırmada, öğrencilerin okuma motivasyonlarının, okuma algıları ve okuma miktarları ile olan ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin motivasyonlarının yüksek düzeyde okuma miktarıyla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada da okuma miktarının çocukların metni anlamasıyla ve okuma başarısıyla oldukça ilişkili olduğunu belirtmiştir (26, 14, 15). Bu nedenle araştırmada bu ilişkinin incelenmesi araştırmaya değer bulunmuş ve elde edilen bulgular sonucunda ilgili araştırmaları destekleyen nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

Elde edilen sonuca göre; öğrencilerden günde yarım saatten az kitap okuyanların okuma motivasyonları ortalamaları 44 ile 45 puan arasında, günde 30 dakika ile 1 saat arasında okuyanların 47, 1 saatten fazla okuyanların ortalamaları ise 48 ile 51 puan arasındadır. Bu yönüyle günlük kitap okuma süresinin okuma motivasyonunu arttırdığı gözlenmektedir. Diğer incelenen bağımsız değişken ise anne- babanın okuma durumudur. Değişkenin anne-baba okuma durumu olarak basit düzeyde adlandırılmasının nedeni, bu sorunun çocuklara sorulmuş olmasıdır. Elde edilen sonuçlara göre anne-babalarının kitap okuyup okumadıklarının öğrencilerin okuma motivasyonunda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(1, 233)} = 0.88, p > .05$). Diğer bir analizde günlük kitap okuma süresi ve anne-babanın kitap okuma durumunun okuma motivasyonuna etkisine bakılmış olup, öğrencilerin anne-babası kitap okusa da okumasa da günlük kitap okuma süresinin bir saatten fazla olmasının

okuma motivasyonu açısından oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Baker ve Scher'in (10) yaptığı çalışmada başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu ile ev deneyimleri ve aile inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, çocukların ailelerinin doğrudan veya dolaylı olarak gösterdiği okuryazarlık deneyimleri sonucunda başlangıç düzeyi okuyucuları tarafından okuma, memnuniyet verici bir durum olarak gözlenmiştir. Baker ve diğerlerinin (20) araştırması da bu durumu destekler niteliktedir. Çalışmada hikâye kitabı okuma paylaşımı sırasında birinci sınıf öğrencileri (61 kişi) ile anneleri arasında gerçekleşen etkileşimler incelenmiştir.

Sonuçta, çocukların bu durumdan memnun oldukları gözlenmiştir. Bu durum araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni olarak da ilgili araştırmalarda anne-babanın okuma durumu olarak ele alınmaması, anne ile çocuk arasında etkileşimin gerçekleşmiş olması görülebilir. Anne- babanın kendi başına okuma etkinliği çocuklarda herhangi bir etki yaratmamış, ama ilgili araştırmalarda anne-çocuk ya da baba-çocuk arasında gerçekleşen okuma etkileşimleri ya da okuma paylaşımları memnuniyet veren bir durum olarak görülmüştür. Bu durumdan hareketle başlangıç seviyesinde çocukların okuma motivasyonlarının ilerletilmesine yönelik faaliyetlerde aile üyelerinin bireysel olarak bir şeyler yapmalarından çok paylaşımcı olmaları, öğretmenlerin de sonuçlardan hareketle bu duruma önem vermeleri gerekmektedir.

Nuttall (27) öğretmenlerin her öğrencinin yaşamının değerli bir parçası olan okuma için doğru koşulları yaratmak zorunda olduğuna dikkat çeker. Öğretmenler ve aileler iyi bir okuyucu modeli olup, çocuklarla yaptıkları etkinlikleri paylaşmalıdır (sınıfta okuma kulüplerinin bir üyesi, bir okuyucunun ne demek olduğunun gösterilmesi, iyi okuyucu olmanın yararları, okuma etkinlikleri vb.).

Gelecekteki araştırmacılara, öğrencilerin aile ve okuma etkileşimleri ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiye, ev okuryazarlık deneyimlerine, okuma motivasyonu ile ailenin okuma durumu arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığına, okuma miktarı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

5. Kaynaklar

1. Maine, F. ve Waller, A. (2011). Swallows and Amazons Forever: How Adults and Children Engage in Reading a Classic Text. *Children's Literature in Education*. 42, 354–371.
2. Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
3. Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel yayınları. Ankara.
4. Winch, G., Rosemary, R.J., March, P., Ljungdahl, L., ve Holliday, M. (2006). *Literacy: Reading, Writing and Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press
5. Wigfield, A., ve Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept Oriented Reading Instruction* (pp. 249–272). Mahwah, NJ: Erlbaum.

6. Relan, A. (1992). Motivational Strategies in Computer-based Instruction: Some Lessons from Theories and Models of Motivation. In proceedings of selected research and development presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology, 1994, ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 017.
7. Mazzone, S. A., Gambrell, L. B. ve Korkeamaki, R. (1999). A Cross-Cultural Perspective of Early Literacy Motivation. *Journal of Reading Psychology*, 20, 237-253.
8. Eccles, J.S., Wigfield, A., Schiefele, U., Roeser R.W. ve Kean, P.D. (2006). The Development of Achievement Motivation. In W. Damon, Richard M. Lerner ve N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development*. (Sixth Edition), pp. 934-988. New York: Wiley.
9. Guthrie, J.T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. L. Kamil, P.B. Masenthal, P.D. Pearson & R. Burr (Eds.), *Reading Research Handbook* (Vol III, pp.403-424), Mahwah, NJ: Erlbaum.
10. Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning Readers' Motivation For Reading In Relation To Parental Beliefs And Home Reading Experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
11. Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. ve Cox, K.E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-257.
12. Anderson, R.C, Wilson, P.T. ve Fielding, L.G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
13. Taylor, B.M., Frye, B.J. ve Maruyama, G.M. (1990). Time Spent Reading and Reading Growth. *American Educational Research Journal*, 27(2), 351-362.
14. Campbell, J.R., Voelkl, K.E., ve Donahue, P.L. (1997). NAEP 1996 trends in academic progress (NCES Publication No. 97985r). Washington, DC: U.S. 15.02.2012 tarihinde nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97985r adresinden alınmıştır.
15. Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition And Its Relation To Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
16. Lau, K. (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.
17. 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.
18. Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32 (3), 272-299.
19. McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. ve Wright, P. (2011). Gender Differences In Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide A Better Account? *Journal of Research in Reading*, 3(2), 1-9.
20. Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. ve Serpell, R. (2001). Parents' Interactions with Their First-Grade Children During Storybook Reading and Relations with Subsequent Home Reading Activity and Reading Achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 415-438.
21. Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6.ed.). Boston: McGraw-Hill.

22. Öztürk, E. ve İleri, Z. (2011, Mayıs). Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği Öğretmen ve Öğrenci Formu Geliştirme Çalışması. 10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
23. Logan, S. ve Medford, E. (2011). Gender Differences In The Strength of Association Between Motivation, Competency Belief and Reading Skill. *Educational Research*, 53 (1) , 85-94.
24. Budak, S. (2001). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
25. Purcell-Gates, V., McIntyre, E. ve Freppon, P. (1995). Learning Written Storybook Language In School: A Comparison of Low-SES Children In Skill-Based and Whole Language Classrooms. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 659-685.
26. Baker, L., Dreher, M. J., ve Guthrie, J. T. (2000). Why Teachers Should Promote Reading Engagement. In L. Baker, M. J. Dreher ve J. T. Guthrie (Ed.). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 1-16). New York: Guilford
27. Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills In A Foreign Language*. Oxford: Heinemann English Language Teaching. Chapter 8: "An extensive reading programme" (pp. 127-148).

EXTENDED ABSTRACT

Reading is defined as "an active process in which individual integrates the information in text with his/her foreknowledge, and creates new meanings" (3). We should well bring new pupils at primary education and the students who become literate (readers at beginner level) in reading which has a great effect on lifelong learning. To provide the continuity of the influence of reading should not be disregarded. Since the continuity is connected with the motivation, this sustainability is called reading motivation in the field of reading. Reading motivation is a state affecting desires and interests of individuals for reading as well as their behaviour that makes them take action. Motivation has a greater importance in small classes because that period is the one in which there is an awareness in terms of reaching adulthood and growth. Especially to keep the reading motivations of readers at beginner level who are new pupils at school high, is significant so that they become literate individuals, which will be influential in their future lives.

To determine the reading motivation is vital in order to understand individual differences of students and help their literacy experiences at home or school. To specify reading motivations at the 1st grade in primary education, and to analyse the relation with reading duration and reading status of family are important as regards to subsidize the activities to be performed in the future. From this point of view, the fact that there is no study in which the relationship between reading motivation of readers at beginner level, reading duration and reading status of family is analysed, has an active role to carry out this study.

Cross-sectional screening model was used in the study. 240 students who study at the 1st grade of primary schools in the province of Sakarya during the school year of

2010-2011 constitute the sample of the study. Reading Motivation Scale of Readers at Beginner Level and Reading Profile Form were used as data collection tool in the study. In order to specify reading motivations of students, "Reading Motivation Scale of Readers at Beginner Level" developed by Ozturk and Ileri (22) was used. This scale is the one with three factors and 17 items whose KMO value is .817 and Bartlett Sphericity test ($\chi^2 = 891.234$, $p=.000$) is obtained at the desired level. The total coefficient of internal consistence was indicated as 81 in the reliability studies. It was regarded as a valid and reliable assessment instrument to be used to measure reading motivations of readers at beginner level. The connections between reading durations of parents, reading motivation and daily book reading durations were analysed. In the relevant researches (12,7,13,16) it was seen that reading motivations of new pupils were related to reading durations or quantities.

Therefore, the analysis of this relationship in the study was regarded worthy to research and as a result of the findings obtained, the results which support the relevant researches were acquired. According the result obtained, it has been observed that daily reading book duration has increased reading motivation. The other independent variable analysed is the state of the parent. In accordance with the results acquired, it has been seen that whether the parents read or not, does not create a meaningful difference. ($F(1, 233) = 0.88$, $p >.05$). In another analysis, it was paid attention to daily book reading duration and the effect of the status of parents' book reading on reading motivation, and it reveals the fact that book reading duration is over an hour, is very important in terms of reading motivation whether the parents of students read book or not. In the study conducted by Baker and Scher (10), when the relationship between reading motivation of readers at beginner level and house experiences and familial beliefs, reading of readers at beginner level was observed as a pleasing state in consequence of the literacy experiences that children and family display directly or indirectly. This state does not correspond to the findings of the research.

The fact that the parent was not regarded as reading state and there was interaction between mother and child, could be considered a reason for this in the relevant researches. It can be proposed to the future researchers to make studies about the relationship between students, family, reading interactions and reading motivations, literacy experiences at home, whether the relationship between reading motivation and reading status of the family differentiate in terms of class level or not, whether the relation between reading quantity, reading motivation and reading comprehension changes concerning class level or not.