

ÖĞRENCİLERİN, OKUMAYA İSTEKLENDİRİCİ ETMENLERLE KARŞILAŞMA DURUMU: ÖĞRETMEN, AİLE, ARKADAŞ ve KİTAP BOYUTLARI ÜZERİNDEN BİR ARAŞTIRMA

Hakan ÜLPER*

ÖZET: Bu araştırmanın amacı öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerini öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri bağlamında belirlemektir. Bu bağlamda Burdur il merkezi evren olarak belirlenmiştir. Bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin oluşturduğu örneklemden veriler toplanmıştır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından bir sormaca geliştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programına yüklenerek çözümlenmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre ilköğretim öğrencileri sık sık; ilköğretim ikinci kademe ve öğrencileri ender olarak okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmaktadır. Öğrenciler büyüdükçe okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeyleri düşmektedir. Cinsiyet değişkeni bakımından okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmada belirgin bir fark yoktur. Elde edilen bu bulgular alanyazındaki ilgili araştırmalarla tartışılarak sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuma Güdüsü, Okul

ABSTRACT: The purpose of this research is to determine the levels of reading motivational factors that students encounter in the context of teachers, family, friends and the book variables. In this sense the universe is determined as the central province of Burdur. The primary, secondary and high school students selected from this universe as a random sample. The data collected from this sample. A questionnaire developed by researchers to collect data. The data were analyzed using SPSS program loaded. According to the conclusion the elementary school students often, middle and high school students rarely encounter reading motivational factors. The encounter of reading motivational factors decreased, as the students grew older. There is no distinction in terms of the gender variable.

Key Words: Reading, Reading Motivation, School

GİRİŞ

Okuma edimi, insanların dolayısıyla da toplumun yaşamını daha nitelikli kılmak için gerçekleştirilmesi gereken son derece önemli bir edimdir. Bu nedenle bir insan yetiştirme programı olarak da düşünülebilecek anadili öğretim programlarında son derece öncelikli ve ağırlıklı olarak okuma edimi yer alır. Bu bağlamda bir ülkenin geleceğini oluşturacak olan ilköğretim dönemi öğrencilerinin yetiştirilme sürecini yansıtan Türkçe Öğretim Programlarında bu gerçeklik açıkça görülmektedir. 1924 tarihli ilk Programdan başlayarak 1929, 1931, 1938, 1949, 1962, 1981 ve 2005 tarihli Türkçe Öğretimi Programlarına bakınca çeşitli adlar ve açıklamalarla okuma becerisinin kazandırılmasına verilen önem dikkat çekmektedir.

Bu duruma koşut bir biçimde öğrencilerin yaşadıkları okuma sorunlarını ortadan kaldırarak iyi birer okur olabilmelerini sağlamak için araştırmacılar, bilişsel süreçlere odaklanarak bu süreç içerisinde yararlanılabilecek okuma stratejilerinin etkisini araştırmaya yönelmişlerdir. Bu araştırmalar öğretim ortamlarında, okuma ve bununla ilişkili olarak sözcük tanıma stratejilerinin öğretilerek okuma sürecinde kullanılmasını sağlamanın etkisini incelemeye dönük araştırmalardır. Kuşkusuz bu araştırmalar, okuma becerisinin geliştirilmesinde okuma stratejilerinin son derece önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

- Yrd.Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, hakanulper@gmail.com

Ancak bu durum öğrencilerin okuma sürecine girerek bu stratejileri başarılı bir biçimde uygulamaları sonucunda ele alınabilir. Dolayısıyla bu durum, öğrenciler okumaya nasıl yöneltilir, sorusunun değil, okumaya yönelmiş olan öğrenciler nasıl daha verimli bir

okuma süreci yaşarlar, sorusunun yanıtı olabilir. Buna karşın, Baker ve Wigfield (1999)' in belirttiği gibi, okuma ediminin gerçekleştirilip gerçekleştirilmeyeceği öğrenci tarafından belirlenecek olan zahmetli bir etkinliktir. Bu bakımdan da güdü gerektiren bir etkinliktir. O nedenle öncelikle öğrenciler okumaya nasıl yöneltilir, sorusunun yanıtının aranması gerekmektedir.

Bu bağlamda, okumanın bilişsel yönü kadar hatta daha öncelikli bir biçimde okumanın duyuşsal yönüne daha da özelinde okuma güdüsüne yönelmenin gerekliliği açıktır. Okumanın duyuşsal yönü uzun bir süre göz ardı edilmiştir; ancak son yıllarda okumanın duyuşsal yanına ilişkin çalışmalar artış göstermiştir.

Son dönemdeki bu tür araştırmalara bakılarak okumaya güdüleyici etmenler şöyle belirlenebilir: Amaç belirlemek; program ve öğrencinin yaşantısı arasında bağ kurmak; sınıfta ilgi çekici metinler kullanmak; okuma stratejilerini öğretmek; derste farklı okuma stratejilerini kullanmak; sınıfta öğrencilerin düzeyine ve ilgi alanına uygun kitaplardan oluşan zengin bir kitaplığın olmasını sağlamak; öğrencilerin kitaplar hakkında birbirleriyle etkileşmelerini sağlamak; öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlamak, hangi kitabı nerede ve ne zaman/nasıl okuyacakları konusunda kendi kararlarını vermelerini yani öğrenci özerkliğini sağlamak; öğrencilerin yetişkinlerle etkileşime geçmelerini sağlamak; bir öğretmen olarak onlara okur modeli olmak; bir öğretmen olarak onlara kitap okumak; bir öğretmen olarak okuduklarımızı onlarla paylaşmak; işbirliği yapmak; bir öğretmen olarak öğrencileri yakından tanımak; öğrencilerle kitaplar hakkında konuşmak; öğrencilere kitap ya da okumayla ilgili ödüller vermek; öğrencileri övmek; tutarlı bir eğitim süreci yaşamak; aile bireyleri olarak okuma modeli olmak; onlara kitap okumak, ilgilerini çekecek kitaplar önermek; evde okunan kitapları onlarla tartışmak; onları okumaya teşvik etmek vb. davranışlar öğrencileri okumaya güdüleyici davranışlar olarak belirginleşmektedir (Morrow, 1992; Oldfather, 1993; Gambrel, 1996; Guthrie, Wigfield, 2000; Guthrie vd. 2006; McKool, 2007; Corcoran; Mamalakis, 2009; Lau, 2009b). Goodin vd. (2009) tarafından rapor edildiğine göre Guthrie ve Humenick (2004) yirmi iki çalışma üzerinden bir meta analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın sonucunda amaç saptama, kitap seçme, ilginç metinlere ulaşma ve toplumsal işbirliği yapma davranışlarının öğrencilerde okuma isteği uyandıracak davranışlar olarak belirginleştiği gözükmektedir. Okumaya güdüleyici tüm bu etmenler değerlendirildiği zaman dört temel kavramın okuma güdüsü sağlamak için başat rol üstlendiği gözükmektedir. Bunlar aile, öğretmen, arkadaş ve kitaptır. Ülper (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler bu dört temel kavramın kendilerini okumaya güdülemek açısından son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir.

İlgili araştırmalara dayanarak bu dört temel kavram üzerinden uygun tutum ve davranışlarla öğrencilerin okumaya güdülenebilecekleri ve güdülerinin yükseltilebileceği anlaşılmaktadır; ancak bu bağlamda, okuma güdüsü için bu denli yoğun çaba harcamaya değer mi, sorusu akla gelmektedir. İlgili araştırmalar bu sorunu yanıtını çok yönlü olarak açıkça ortaya koymaktadır. Buna göre okumaya güdülenmek ve okuma güdüsünün artırılması kavrama düzeyinin yükselmesi, okul başarısının artması ve daha çok okuma edimin gerçekleştirilmesi bakımından son derece önemlidir (Bkz. Taboada, vd. 2009; Lau, 2009b;

Guthrie ve Wigfield, 2000; Wigfield ve Gutrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999; Gutrie ve ark. 2006; Schraw, Flowerday ve Reisetter, 1998).

Belirtilen bu araştırmaların bulguları, okuma güdüsünün dolayısıyla da öğrencileri okumaya güdülemenin ne denli önemli olduğuna gönderimde bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okuma güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumlarının nasıl bir görünüm sunduğunun belirlenmesine dönük araştırmalara da gereksinim duyulduğu açıktır. Bu araştırmanın da başlıca amacı ayrı boyutlar çerçevesinde öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumlarını okul ve cinsiyet değişkenleri bağlamında betimlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranacaktır.

Araştırma Soruları

1. Öğretmen boyutu çerçevesinden öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu okul ve cinsiyet değişkenlerine göre nasıl bir görünüm sunmaktadır?
2. Aile boyutu çerçevesinden öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu okul ve cinsiyet değişkenlerine göre nasıl bir görünüm sunmaktadır?
3. Arkadaş boyutu çerçevesinden öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu okul ve cinsiyet değişkenlerine göre nasıl bir görünüm sunmaktadır?
4. Kitap boyutu çerçevesinden öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu okul ve cinsiyet değişkenlerine göre nasıl bir görünüm sunmaktadır?

YÖNTEM

Katılımcı Kümesi

Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Burdur il merkezinde yer alan ilköğretim 4-8. sınıf ve ortaöğretim 9-12. sınıflar oluşturmaktadır. Bu evrenden seçkisiz olarak belirlenmiş olan farklı şubelerdeki 656 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin cinsiyete ve okul düzeyine göre dağılımı şöyledir: Kız öğrenci sayısı 350 (%53,4), erkek öğrenci sayısı 306 (%46,6), İÖ1 öğrencisi sayısı 210 (%32), İÖ2 öğrencisi sayısı 265 (%40,4) ve lise öğrencisi sayısı 181 (%27,6)

Veri toplama aracının geliştirilmesi

Giriş bölümünde belirtildiği gibi, alanyazından okumaya güdüleyici etmenler belirlenerek bir bilgi tabanı oluşturulmuştur. Bu bilgi tabanına dayanarak ilk aşamada öğretmen, aile, arkadaş ve kitaptan oluşan dört boyut belirlenmiş ve ardından bu boyutlarla ilişkili toplam kırk bir maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddeler 1-5 puan aralığına göre uzmanlarca değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 3 puanın altında puan verilmiş olan 6 madde çıkartılmıştır. Kalan maddeler İÖ01, İÖ02 ve lise öğretmenlerince dil ve anlatım özelliklerinin öğrenci düzeyine uygunluğu bakımından değerlendirilmiştir. Bu öğretmenlerin önerilerine göre düzeltmeler yapılarak ankete son biçimi verilmiştir. Anketin son biçimdeki sorular beşli likert tipi ölçek formatına göre düzenlenmiştir. Maddelerin derecelendirilmesi hiçbir zaman karşılaşmam, ender olarak karşılaşırım, ara sıra karşılaşırım, sık sık karşılaşırım ve her zaman karşılaşırım biçiminde yapılmıştır. Bu son biçim örneklem

dışındaki benzer nitelikli okullardan seçkisiz olarak seçilmiş 150 kişilik öğrenci kitlesine ön uygulama yapmak amacıyla uygulanmıştır. Bu uygulamaya göre anketin alfa güvenilirlik katsayısı ,920 olarak belirlenmiştir. Tüm bu işlemler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

İşlem basamakları

Geçerli ve güvenilir nitelikteki bu sormaca ders öğretmenleri tarafından ders saati içerisinde örneklem grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama işleminin hemen öncesinde araştırmacı tarafından uygulamayı yapacak olan öğretmenlerle bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede uygulamanın önemi, amacı, bir sınav olmadığı ve ortalama 20 dakikada bitirilmesi gerektiği öğretmenlere anlatılmış ve bu bilgileri mutlaka öğrencilerle paylaşımları gerektiği önemle belirtilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi

Toplanan veriler SPSS 15.0 (sosyal bilimler için istatistik programı) istatistik paket programına yüklenerek çözümlenmiştir. Çözümleme işleminde alt boyutları oluşturan her bir etmene ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar alınmış ve bu sayısal değerler tablolar halinde cinsiyet ve okul değişkenlerine göre ayrıştırılarak sunulmuştur. Çözümleme yaparken 1-1.80 aralığı, hiçbir zaman; 1.81-2,60 aralığı ender olarak; 2,61-3,40 aralığı ara sıra; 3,41-4,20 aralığı sık sık ve 4,21-5,00 aralığı da her zaman olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinden elde edilen bulgulara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri okul ve cinsiyet değişkenlerine göre Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Boyutuna İlişkin Etmenlerin Okul Ve Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	İÖ01		İÖ02		Lise		Kız		Erkek	
	Ort	ss	Ort	ss	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss
1. Öğretmenlerimizi kitap okurken görürüm.	3,92	,806	3,55	1,06	3,18	1,15	3,52	,968	3,63	1,14
2. Öğretmenlerimiz okudukları çeşitli kitaplar önerir.	3,94	,971	3,22	1,09	2,87	1,12	3,36	1,09	3,34	1,20
3. Öğretmenlerimiz okuduklarını anlatır.	2,97	1,15	2,30	1,14	2,17	1,14	2,53	1,18	2,42	1,19
4. Öğretmenlerimiz okudukları çeşitli kitapları bize tanıtır.	3,68	1,07	2,83	1,13	2,40	1,03	3,00	1,16	2,97	1,23
5. Öğretmenlerimiz kitap okuyup okumadığımızı izler	2,72	,559	2,07	,601	2,19	,684	2,33	,650	2,29	,704
6. Öğretmenlerimiz derslerde farklı okuma metinleri de kullanır.	1,90	,399	1,87	,326	1,73	,467	1,86	,401	1,83	,396
7. Öğretmenlerimiz derslerde çeşitli okuma etkinlikleri yaptırır.	1,87	,511	1,83	,505	1,30	,461	1,70	,591	1,68	,504
8. Öğretmenlerimiz kitap okumaya teşvik eder.	4,46	,870	4,10	1,07	3,76	1,26	4,21	1,07	4,02	1,12
9. Öğretmenlerimiz kitap armağan eder.	3,49	1,15	2,02	1,04	1,44	,838	2,29	1,35	2,37	1,29
10. Öğretmenlerimiz kitap okuyanları över.	4,12	1,09	3,04	1,35	2,58	1,28	3,27	1,40	3,25	1,39

Tablo 1’ de görüleceği gibi, İÖ01 öğrencileri öğretmen boyutuna ilişkin en çok teşvik etme etmeni ile (4,46); en az da farklı okuma etkinlikleriyle karşılaştırılma etmeni ile (1,87) karşı karşıya kalmaktadır. İÖ02 öğrencileri de en çok teşvik etme etmeni ile (4,10); en az farklı okuma etkinlikleriyle karşılaştırılma etmeni ile (1,83) karşı karşıya kalmaktadır. Lise öğrencileri açısından da durum benzerdir. Onlar da en çok teşvik etme etmeni ile (3,76); en az da farklı okuma etkinlikleriyle karşılaştırılma etmeni ile (1,30) karşı karşıya kalmaktadır. Kızlar ve erkekler açısından da durum benzer niteliktedir. Buna göre İÖ01, İÖ02 ve lise öğretmenleri öğrencileri “her zaman” okumaya teşvik ederken, derslerde “ender olarak” öğrencileri farklı okuma etkinlikleriyle buluşturmaktadır. Bununla birlikte İÖ01 ve İÖ02 öğrencileri, öğretmenlerini “sık sık” kitap okurken görmekte buna karşın lise öğretmenlerini ise “ara sıra” görmektedirler.

Tablo 2. Aile Boyutuna İlişkin Etmenlerin Okul Ve Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	İÖ01		İÖ02		Lise		Kız		Erkek	
	Ort	ss	Ort	ss	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss
1. Ailem yeni çıkmış çeşitli okuma materyallerini satın alır.	2,02	,436	1,78	,457	1,29	,480	1,72	,543	1,72	,535
2. Evimizde kitap okuma saatleri belirlenir.	1,12	,434	1,06	,318	1,00	,074	1,08	,356	1,04	,282
3. Ailemi kitap okurken görürüm.	3,67	1,15	3,01	1,21	2,00	1,10	3,03	1,35	2,84	1,29
4. Ailem okuduğu çeşitli kitaplar önerir.	3,82	1,09	3,04	1,31	1,87	1,08	3,02	1,43	2,91	1,36
5. Ailem okuduklarını bana anlatır.	2,90	1,27	2,48	1,28	1,81	1,02	2,55	1,29	2,29	1,25
6. Ailem okuduklarımı anlatmamı ister.	1,90	,530	1,75	,606	1,62	,624	1,80	,566	1,72	,628
7. Ailem bana okuduğu çeşitli kitapları tanıtır.	3,33	1,15	2,60	1,26	1,70	1,01	2,60	1,33	2,56	1,31
8. Ailem beni kitap okumaya teşvik eder.	4,25	1,00	3,91	1,25	3,29	1,54	3,91	1,29	3,78	1,35
9. Ailem bana kitap armağan eder.	3,99	1,02	3,35	1,30	2,25	1,26	3,30	1,42	3,20	1,33
10. Ailem kitap okuduğum için beni över.	4,21	,956	3,63	1,33	2,96	1,46	3,65	1,34	3,61	1,36

Tablo 2’ de görüleceği gibi, İÖ01 öğrencileri aile boyutuna ilişkin en çok teşvik etme etmeni ile (4,25); en az da kitap okuma saatleri belirleme etmeni ile (1,12) karşı karşıya kalmaktadır. İÖ02 öğrencileri de en çok teşvik etme etmeni ile (3,91); en az da kitap okuma saatleri belirleme etmeni ile (1,06) karşı karşıya kalmaktadır. Lise öğrencileri açısından da durum benzerdir. Onlar da en çok teşvik etme etmeni ile (3,29); en az da kitap okuma saatleri belirleme etmeni ile (1,00) karşı karşıya kalmaktadır. Kızlar ve erkekler açısından da durum benzer niteliktedir. Buna göre aileleri İÖ01 düzeyindeki çocuklarını “her zaman”, İÖ02 düzeyindeki çocuklarını “sık sık” ve lise düzeyindeki çocuklarını “ara sıra” okumaya teşvik etmektedirler. Buna karşın aileler evlerinde hiçbir zaman okuma saati belirlememektedir. Cinsiyet değişkenine göre de durum aynıdır. İÖ01 öğrencileri ailelerini “sık sık” kitap okurken görmekte; İÖ02 öğrencileri “ara sıra” görmekte, lise öğrencileri ise “ender olarak” görmekteyiz.

Tablo 3. Arkadaş Boyutuna İlişkin Etmenlerin Okul Ve Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	İÖ01		İÖ02		Lise		Kız		Erkek	
	Ort	Ss	Ort	ss	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss
1. Arkadaşlarımla okuduğumuz kitapları değiştiriz.	2,82	,572	2,07	,527	2,01	,658	2,32	,656	2,27	,711
2. Arkadaşım yeni çıkmış çeşitli okuma materyalleriyle ilgilenir.	2,43	,617	1,95	,410	1,71	,486	2,09	,538	1,99	,621
3. Arkadaşlarımı kitap okurken görürüm.	4,33	,939	4,03	1,05	3,26	1,18	4,06	1,02	3,75	1,23
4. Arkadaşlarım bana okudukları çeşitli kitapları önerir.	3,52	1,17	3,33	1,28	2,77	1,30	3,51	1,22	2,92	1,29
5. Arkadaşlarım okuduklarını bana anlatır.	3,10	1,21	3,03	1,28	2,59	1,31	3,20	1,23	2,62	1,26
6. Arkadaşlarım okuduklarımı anlatmamı ister.	2,10	,565	1,98	,560	2,04	,758	2,13	,636	1,92	,590
7. Arkadaşlarım okudukları çeşitli kitapları bana tanıtır.	3,40	1,25	3,01	1,35	2,59	1,33	3,22	1,31	2,79	1,35
8. Arkadaşlarım beni kitap okumaya teşvik eder.	3,60	1,16	3,02	1,28	2,48	1,31	3,32	1,28	2,76	1,31
9. Arkadaşlarım bana kitap armağan eder.	2,85	1,15	2,24	1,19	1,54	,890	2,37	1,28	2,10	1,11
10. Arkadaşlarım kitap okuduğum için beni över.	3,03	1,33	2,20	1,25	1,72	1,03	2,37	1,32	2,29	1,33

Tablo 3 'te görüleceği gibi, İÖ01 öğrencileri arkadaş boyutuna ilişkin en çok arkadaşlarını kitap okurken görme etmeni ile (4,33); en az arkadaşlarını okuduklarımı anlatmamı ister etmeni ile (2,10) karşı karşıya kalmaktadır. İÖ02 öğrencileri de en çok arkadaşlarını kitap okurken görme etmeni ile (4,03); en az arkadaşlarını okuduklarımı anlatmamı ister etmeni ile (1,98) karşı karşıya kalmaktadır. Kızlar ve erkekler açısından da durum aynıdır. Lise öğrencileri açısından ise durum en çok karşılaşılan etmen açısından benzerdir. Onlar da en çok arkadaşlarını kitap okurken görme etmeni ile (3,26) karşılaşmaktadır. Buna karşın en az arkadaşlarını bana kitap armağan eder etmeni ile (1,54) karşı karşıya kalmaktadır. Buna göre İÖ01 düzeyindeki akranlar “her zaman”, İÖ02 düzeyindeki akranlar “sık sık” ve lise düzeyindeki akranlar “ara sıra” birbirlerine kitap okuma modeli olmaktadır.

Tablo 4. Kitap Boyutuna İlişkin Etmenlerin Okul Ve Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	İÖ01		İÖ02		Lise		Kız		Erkek	
	Ort	Ss	Ort	ss	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss
1. Okumam istenen kitapları ilgi alanıma uygun bulurum.	4,35	,943	3,86	1,25	3,36	1,32	3,94	1,18	3,81	1,30
2. Okumam istenen kitapları düzeyime uygun bulurum.	4,39	,841	4,03	1,11	3,49	1,21	4,04	1,12	3,95	1,11
3. Okumam istenen kitapları yararlı bulurum.	4,18	,930	3,57	1,24	3,00	1,29	3,62	1,22	3,60	1,28
4. Okumam gereken kitaplar özgürce kendi seçtiğim kitaplardır.	4,42	,793	4,17	1,08	4,14	1,17	4,29	,978	4,19	1,09
5. Okumam istenen kitapları eğlenceli bulurum.	4,18	,972	3,93	1,19	3,28	1,35	3,86	1,21	3,80	1,25

Tablo 4 'te görüleceği gibi, İÖ01, İÖ02 ve lise öğrencileri kitap boyutuna ilişkin en çok özgürce kitap seçebilme etmeni ile; en az da okumam gereken kitapları yararlı bulurum etmeni ile karşı karşıya kalmaktadır. Kızlar ve erkekler açısından da durum aynıdır. Buna göre İÖ01 düzeyindeki öğrenciler “her zaman”, İÖ02 ve lise düzeyindeki öğrenciler “sık sık” özgürce kitap seçebilmektedir. Buna karşın İÖ01 ve İÖ02 düzeyindeki öğrenciler “sık sık”, lise düzeyindeki öğrenciler ise “ara sıra” okumaları istenen kitapları yararlı bulmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Birinci araştırma sorusu çerçevesinde ortaya çıkan görünüme göre öğretmen boyutuna ilişkin on etmenin İÖ01'e göre genel ortalaması 3,30; İÖ02'ye göre genel ortalaması 2,68 ve liseye göre genel ortalaması ise 2,36'dır. Buna göre İÖ01 öğrencileri öğretmen boyutuna ilişkin güdüleyici etmenlerle “sık sık” karşılaşmaktadırlar. Bir diğer deyişle öğretmenler sık sık öğrencilerini okumaya yöneltecek davranışlar sergilemektedirler. Buna karşın İÖ02 ve lise öğrencileri “ara sıra” okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmaktadırlar. Diğer bir deyişle bu düzeydeki öğretmen davranışları öğrencileri okumaya ara sıra isteklendirici niteliktedir.

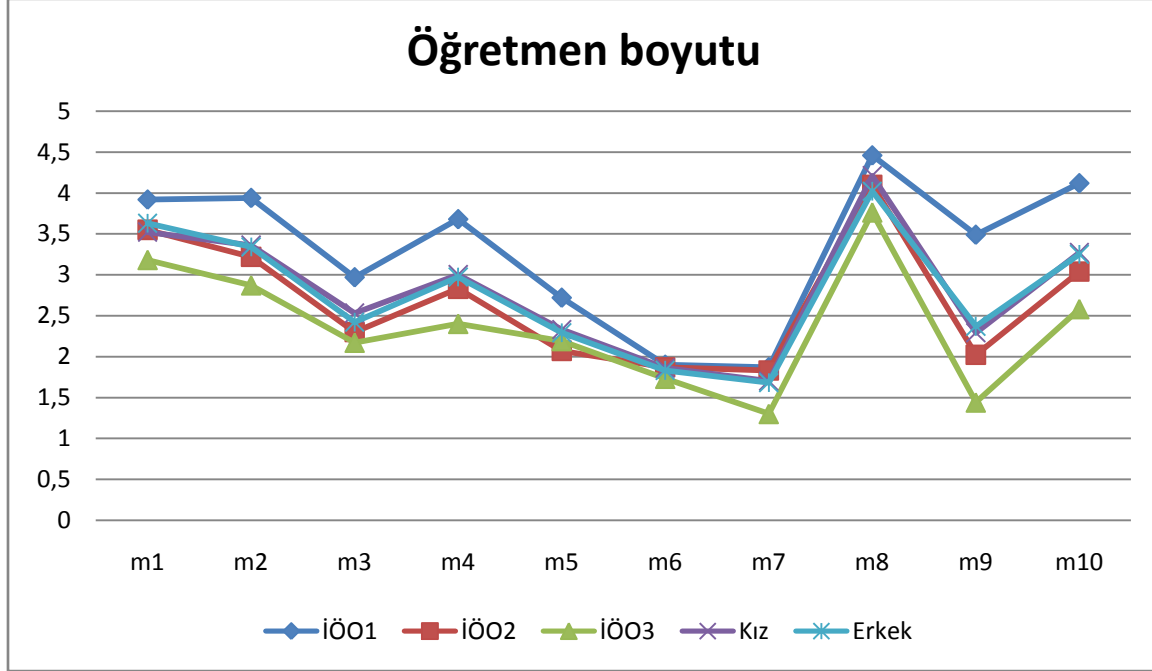
Öğretmen boyutuna ilişkin on etmenin dağılımı doğrusal değildir (Bkz. Grafik 1). Bu da etmenlerin her birinin gerçekleşme düzeyinin ayrı olduğuna işaret etmektedir. Model olmaya işaret eden, öğretmenlerin kitap okumaları, okudukları kitapları önermeleri ve tanıtılmalarıyla ilgili etmenler İÖ01'de “sık sık” gerçekleşmektedir. Ayrıca İÖ01 öğretmenleri övgü ve kitap armağan etme davranışında da “sık sık” bulunmaktadır. Öğretmenlerin okuduklarını anlatması, öğrencilerin kitap okuyup okumadıklarını takip etmeleri ise “ara sıra”

gerçekleşmektedir. İÖÖ1 öğrencileri “her zaman” öğretmenlerinin teşvikleriyle karşılaşmaktadır. Buna karşın “ender olarak” farklı okuma etkinlikleri ve metinleriyle karşılaşmaktadırlar. İÖÖ2 ve lisede de öğrenciler öğretmenlerini sık sık kitap okurken görmektedir. Ayrıca İÖÖ2 ve lise öğretmenleri öğrencileri sık sık okumaya teşvik etmektedirler. Buna karşın öğretmenlerin kitap önerileriyle ara sıra, öğretmenlerin okuduklarını anlatmalarıyla ve kendilerinin okuyup okumadıklarını takip etmeleriyle ender olarak karşılaşmaktadırlar. İÖÖ2 öğrencileri övgü ve kitap tanıtmaya etmeniyle ara sıra karşılaşırken, lise öğrencileri ender olarak karşılaşmaktadır. Bunun yanında İÖÖ2 öğrencileri farklı okuma etkinlikleri ve metinleriyle ve kitap armağan edilmesi etmeniyle ender olarak karşılaşırken, lise öğrencileri hiç karşılaşmamaktadır.

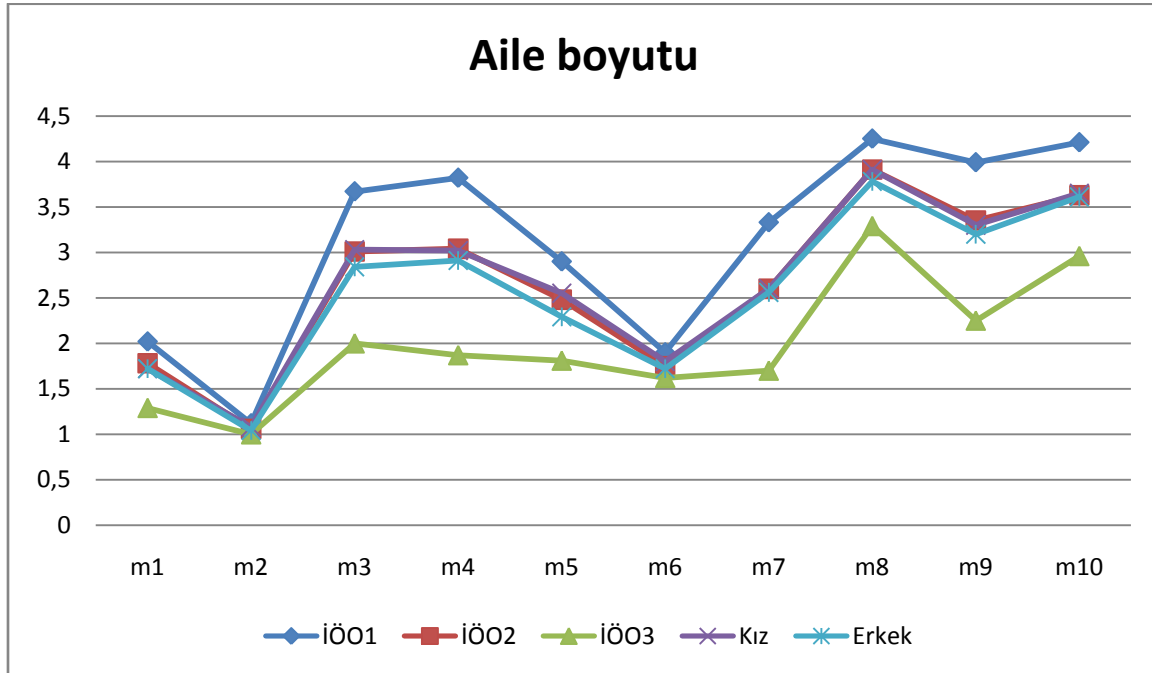
Lau (2009b), 1146 orta dereceli okul öğrencisi üzerinden sormaca yoluyla topladığı verilere dayalı araştırmasında öğrencilerin okulda aldıkları okuma eğitimine ilişkin algılarıyla okuma güduları arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Bu da öğretmenlerin uyguladıkları öğretim etkinliklerinin önemine gönderimde bulunmaktadır. Yine Law (2008) tarafından yedi yüz otuz dört ikinci sınıf öğrencisi ve ailelerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin öğrencileri okumaya güdüleyebileceği ortaya konmuştur. Bu durum da ancak öğretmenlerin güdüleyici davranışlarda bulunmalarıyla olanaklı olacaktır. Buna karşın önemli bir güdüleyici davranış olarak karşımıza çıkan farklı okuma etkinlikleri gerçekleştirmeyle ilgili etmenin İÖÖ1 ve İÖÖ2’de ender olarak uygulanması ve lisede uygulanmıyor olması düşündürücüdür.

İÖÖ1’den liseye doğru gidildikçe ortalamaların düşmesi dikkat çeken bir sonuçtur. Okuma becerisi kazanıncaya ve okuma becerisini ilerletinceye kadar öğretmenlerin davranışları isteklendirici gözükmektedir. Ancak bu becerinin kazanıldığı yönünde bir düşünce oluşunca öğretmenlerin de davranışları gittikçe okumaya güdüleyici olmaktan çıkmaktadır. Bu durum da bir yönüyle öğretmenlerin, okuma becerisinin kazanılması kavramını sadece teknik okuma becerisinin kazanılması olarak gördüklerine işaret etmektedir.

Grafik 1. Öğretmen Boyutuna İlişkin Etmenlerin Dağılımı



Grafik 2. Aile Boyutuna İlişkin Etmenlerin Dağılımı



İkinci araştırma sorusu çerçevesinde ortaya çıkan görünüme göre aile boyutuna ilişkin on etmenin İÖÖ1'e göre genel ortalaması 3,12; İÖÖ2'ye göre genel ortalaması 2,66 ve liseye göre genel ortalaması ise 1,97'dir. Buna göre İÖÖ1 ve İÖÖ2 öğrencileri aile boyutuna ilişkin

güdüleyici etmenlerle “ara sıra” karşılaşmaktadırlar. Bir diğer deyişle aileler bu düzeydeki çocuklarını okumaya yöneltecek davranışları ara sıra sergilemektedirler. Buna karşın lise öğrencileri ise “ender olarak” okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmaktadırlar. Diğer bir deyişle bu düzeydeki aile davranışları okumaya ender olarak isteklendirici niteliktedir. Bu bulgular, ilköğretimden lise düzeyine gidildikçe ailelerin okumaya güdüleyici olmaya ilişkin davranışlarının görülme sıklığının düştüğüne işaret etmektedir. Drummond ve Stipek (2004) tarafından ilgili araştırmalara gönderimde bulunularak belirtildiğine göre de çocukları büyüdükçe ebeveynlerin okuma ve çocuklarıyla birlikte akademik etkinliklerde bulunma eylemlerinde düşme görülmektedir.

Bu durum genel olarak ailelerin bu konuda yeterince duyarlı olmadıklarına da işaret etmektedir. Bu bulgu, ailelerin ilgisini ve katılımını araştıran araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Drummond ve Stipek (2004) tarafından ilgili araştırmalara dayanarak belirtildiğine göre öğretmenler, velilerin özellikle de düşük gelirli velilerin okulla ilgili konularda katılımını ve ilgisini yetersiz bulmakta; okulla ilgili konularda velilerin güvenlerinin eksik olduğunu belirtmektedir. Daha özelinde salt okuma konusuna odaklanılacak olursa, beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını araştıran Yılmaz’ın (2004) bulguları da benzer yöndedir. Yılmaz’ın bulgularına göre de ebeveynler bu konuda yeterince duyarlı davranmamaktadır. Baker (2003) ve Law (2008), ilgili araştırmalara gönderimde bulunarak belirtmektedir ki, ailenin okumaya özendirilmesi, çocuğu ile okuma sürecinde etkileşime geçmesi, okuma materyalleri sağlanması gibi okumaya özendirici ev ortamı okuma güdüsünün artmasını sağlar. Bu bağlamda, araştırmamızdan elde edilen sonuca göre, İÖÖ1, İÖÖ2 ve özellikle lise öğrencileri açısından ailelerinin okumaya özendirici bir katkısının olmadığı açıktır.

Aile boyutuna ilişkin on etmenin dağılımı doğrusal değildir (Bkz. Grafik 2). Bu da etmenlerin her birinin gerçekleşme düzeyinin ayrı olduğunu göstermektedir. İÖÖ1 öğrencileri aileleri tarafından her zaman okumaya teşvik edilmekte ve övülmektedir. Buna karşın evde hiçbir zaman okuma saatleri belirlenmemektedir. Bu öğrenciler ailelerini “sık sık” kitap okurken, kitap önerirken ve armağan ederken görmektedirler. Böyle olmasına karşın ailelerini yeni okuma materyallerini alırken, okuduklarını anlatmalarını isterken ender olarak görmektedirler. Ailelerinin okuduklarını anlatması ve okudukları çeşitli kitapları tanıtmasıyla da ara sıra karşılaşmaktadırlar. İÖÖ2 ve lise öğrencileri ailelerinin teşvik edici davranışlarıyla sık sık karşılaşırken okuma saatlerinin belirlenmesi, ailelerinin yeni çıkan materyalleri satın almaları ve okuduklarını ailelerinin anlatmalarını istemeleri etmeniyle hiç karşılaşmamaktadırlar. İÖÖ2 öğrencileri ailelerini okurken görme, ailelerinin okudukları kitapları önermesi, tanıtması ve kitap armağan etmesi ile ilgili etmenlerle ara sıra karşılaşırken lise öğrencileri bu etmenlerle ender olarak karşılaşmaktadır. Bu durum ailelerin etkin olmaktan çok, dolaylı olarak güdüleyici olmaya çalıştıklarına ama onu da çok yetersiz olarak gerçekleştirdiklerine işaret etmektedir.

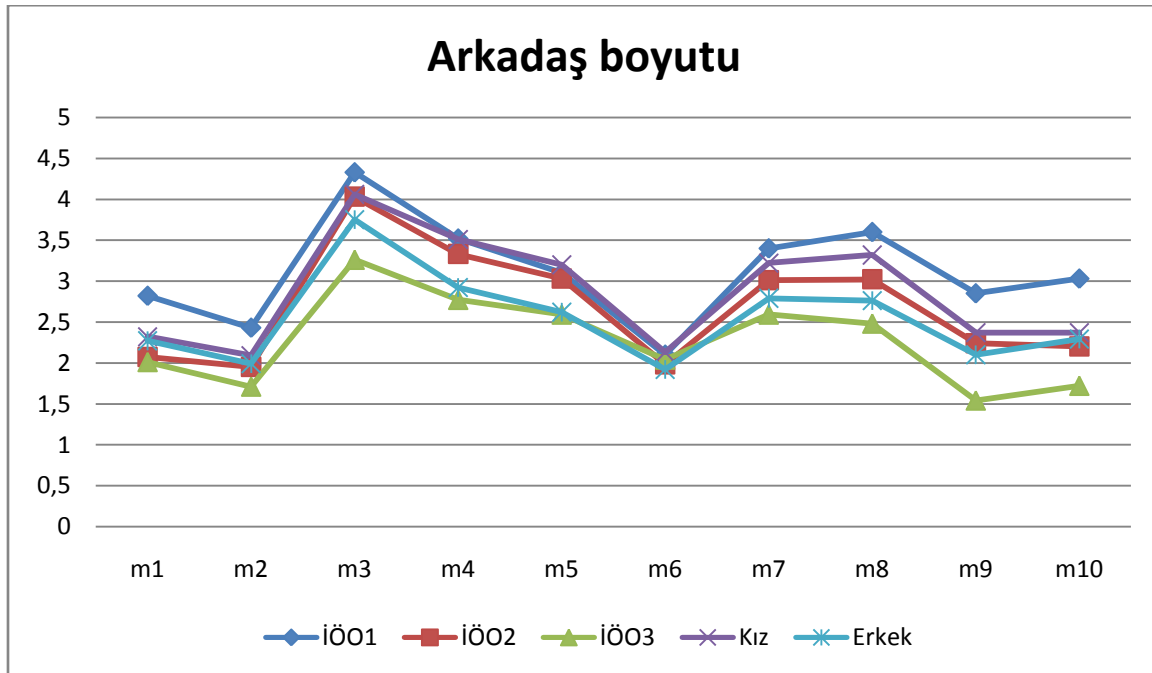
Üçüncü araştırma sorusu çerçevesinde ortaya çıkan görünüme göre arkadaş boyutuna ilişkin on etmenin İÖÖ1’e göre genel ortalaması 3,1; İÖÖ2’ye göre genel ortalaması 2,68 ve liseye göre genel ortalaması ise 2,27’dir. Buna göre İÖÖ1 ve İÖÖ2 öğrencileri arkadaş boyutuna ilişkin güdüleyici etmenlerle “ara sıra” karşılaşmaktadırlar. Bir diğer deyişle arkadaşlar akranlarını okumaya yöneltecek davranışları ara sıra sergilemektedirler. Buna karşın lise öğrencileri ise “ender olarak” okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmaktadırlar.

Diğer bir deyişle bu düzeydeki akran davranışları okumaya ender olarak isteklendirici niteliktedir.

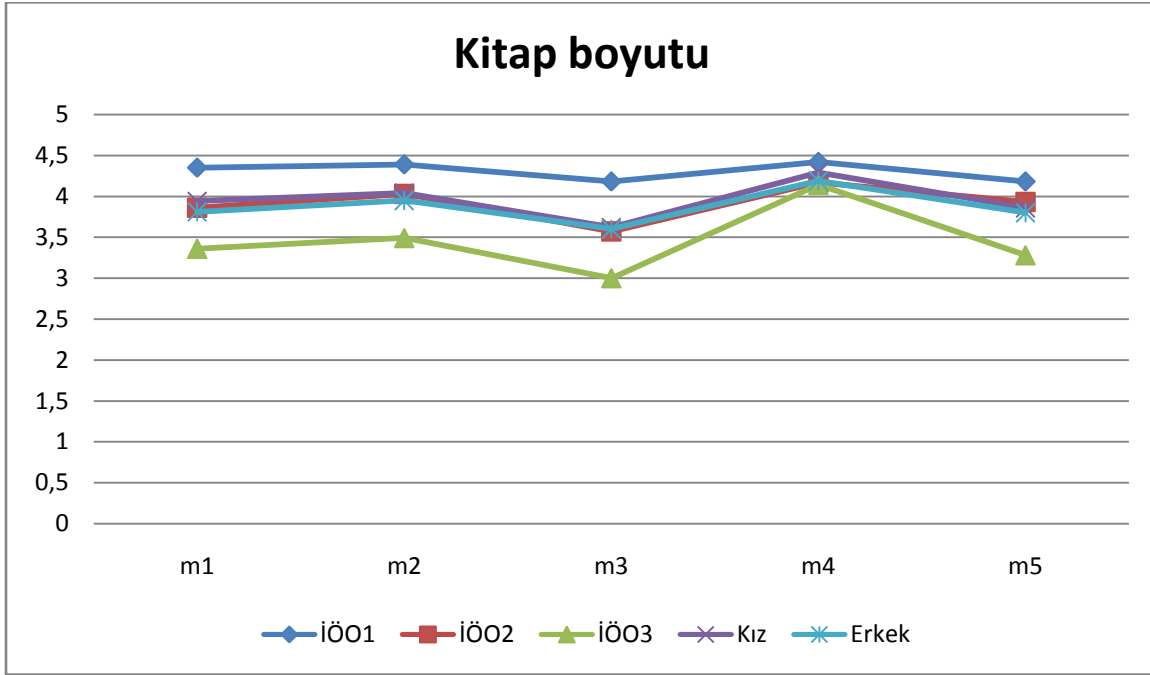
Oysa araştırmalar göstermektedir ki, özellikle ilköğretim ikinci kademe ve lise yıllarında akranların akademik başarı güdüsünde yaşamsal önemi vardır. Çünkü bu dönem öğrencileri akranlarına ilgi duyar, onlarla daha çok zaman geçirir, duygusal açıdan bağlılık hisseder ve ergenlik dönemine geçiş sürecinde kılavuz olarak görürler (Bkz. Wentzel, 2005). Bu durum, bir yönüyle okuma güdüsü açısından da akranların ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmamızdan elde edilen bulgular olumsuz bir görüntü sunmaktadır.

Arkadaş boyutuna ilişkin on etmenin dağılımı da doğrusal değildir (Bkz. Grafik 3). Bu da etmenlerin her birinin gerçekleşme düzeylerinin ayrı olduğuna işaret etmektedir. İÖO1 öğrencileri akranlarını her zaman kitap okurken görmektedir. Buna karşın yeni okuma materyalleriyle ilgilenirken ve okuduklarını anlatmayı isterken ender olarak görmektedirler. Okunan kitapları önerme, tanıtmaya teşvik etme sık sık görülürken övgü, kitap armağan etme, kendi okuduklarını anlatma ve okunan kitapların değişimi ara sıra görülmektedir. İÖO2 ve lise öğrencilerinde kitap değişimi ve okuduklarını anlatma etmeni ender olarak, kitap önerme ise ara sıra görülmektedir. Bununla birlikte İÖO2 öğrencileri arasında kitap tanıtmaya ve teşvik etme etmeni ara sıra lise öğrencileri arasında ise ender olarak görülmektedir. Övgü, kitap armağan etme ve yeni okuma materyalleriyle ilgilenme İÖO2 öğrencileri arasında ender olarak görülmekte, lise öğrencileri arasında ise hiç görülmemektedir. İÖO2 öğrencileri arkadaşlarını sık sık kitap okurken görürken lise öğrencileri ara sıra görmektedir.

Grafik 3. Arkadaş Boyutuna İlişkin Etmenlerin Dağılımı



Grafik 4. Kitap Boyutuna İlişkin Etmenlerin Dağılımı



Dördüncü araştırma sorusu çerçevesinde ortaya çıkan görünüme göre kitap boyutuna ilişkin beş etmenin İÖ01'e göre genel ortalaması 4,30; İÖ02'ye göre genel ortalaması 3,91 ve liseye göre genel ortalaması ise 3,45'tir. Buna göre İÖ01 öğrencileri kitap boyutuna ilişkin güdüleyici etmenlerle "her zaman" karşılaşmaktadırlar. Bir diğer deyişle karşılaştıkları kitaplar onları her zaman okumaya yöneltecek niteliktedir. Buna karşın İÖ02 ve lise öğrencilerinin karşılaştıkları kitaplar ise "sık sık" okumaya yöneltecek niteliktedir. Kitap boyutuna ilişkin beş etmenin dağılımı daha doğrusaldır (Bkz. Grafik 3). Bu da kitap boyutuyla ilgili tüm etmenlerin gerçekleşme düzeyinin her sınıf düzeyindeki öğrenciler açısından birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Alanyazındaki araştırmalar (örn. Galda, Ash ve Cullinan, 2000; Guthrie ve Greaney, 1991) öğrencilerin sınıf düzeylerine, yaşlarına, cinsiyetlerine ve okuma yeterliklerine göre okuma ilgilerinin değiştiğini göstermektedir. Bu durumda konusu ve türü bakımında sınırlı sayıda kitap seçeneği ile öğrencilerin karşısına çıkmak sınırlı sayıda öğrencinin okuma isteğine yanıt vermek anlamına gelecektir. Ivey ve Broaddus (2001), tarafından 1765 altıncı sınıf öğrencisi üzerinden yapılan araştırma sonucu da okuma materyalinin kalitesinin ve çeşitliliğinin önemine göndermede bulunmaktadır. Bu durum aynı zamanda okuma ve anlamayla da yakından ilgilidir. Schiefe ve Krapp (1996), tarafından ön bilgileri genel zeka düzeyleri ve konu ilgileri ölçülen seksen üniversite öğrencisi üzerinden yapılan araştırmada ilgi ile metnin anadüşüncesini ve ayrıntıları anımsama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmamızdan elde edilen bulguya göre İÖ01 öğrencileri karşılaştıkları kitapları her zaman, İÖ02 öğrencileri sık sık, lise öğrencileri ise ara sıra ilgi alanına uygun bulmaktadır. İÖ01 öğrencileri henüz teknik okuma becerilerini geliştirme sürecindedir, buna karşın İÖ02 ve lise öğrencileri teknik okuma becerilerini kazanmışlar ve okuma zevki ve alışkanlığını

geliştirme sürecindedirler. Bu bakımdan İÖÖ2 ve lise öğrencilerinin de ilgi alanlarına uygun okuma materyalleriyle karşılaşmalarının sağlanması hem okuma anlama becerisi hem de okuma alışkanlığı kazanmak bakımından son derece önemlidir.

Sonuç olarak tüm boyutların genel ortalamasına bakılınca (İÖÖ1=3,44; İÖÖ2=2,42 ve Lise=2,38) ilköğretim birinci kademe öğrencileri sık sık; ikinci kademe ve lise öğrencileri ise ender olarak okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmaktadırlar. Alanyazına bakıldığı zaman öğrencilerin okumadıklarını gösteren birçok araştırmayla karşılaşmaktadır (Bkz. Keleş, 2006; Topçu, 2007; Kurulgan ve Çekerol, 2008). Bu durumda öğrencilerin okumama nedenleri olarak biraz da içinde buldukları ortamı oluşturan öğeler olarak öğretmen, aile, arkadaş ve kitap etmenlerine bir kez daha bakmakta yarar vardır. Dikkat çeken bir diğer önemli sonuç da, ilköğretim birinci kademedен lise düzeyine doğru geldikçe öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma sıklıklarının tüm boyutlarda azalmasıdır. Böyle bir durumda da öğrencilerin eğitim süreci içerisinde okuma motivasyonlarının da düşmesi beklenen bir durumdur. Kelley ve Decker (2009) tarafından 1080 6-8. Sınıf öğrencisi üzerinden yapılan araştırmanın sonucu ve ilgili araştırmalara dayanarak Lau'nun (2009a) 4-11. Sınıf düzeylerinden 1794 öğrenci üzerinden yaptığı araştırmanın sonucu bu gerçekliği destekler niteliktedir. Buna göre süreç içerisinde öğrencilerin okuma ilgileri, okumanın önemine ilişkin inançları gittikçe düşmektedir. Cinsiyet açısından bakılınca tüm boyutların genel ortalamaları alındığında kızlar ve erkeklerin ara sıra okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaştığı gözükmektedir.

ÖNERİLER

Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlerin ve ailelerin daha duyarlı davranmaları; öğretmenlerin özellikle farklı okuma metinleri ve farklı okuma yöntem ve stratejileriyle öğrencileri karşılaştırması; ailelerinse özellikle evde uygun saatlerde okuma saatleri belirlemesi ve bu süreçte kendilerinin de çocuklarıyla birlikte kitap okumaları; arkadaşların birbirleriyle okudukları kitaplar konusunda konuşmalarının sağlanması; bu konuda gerek aileler, gerekse öğretmenler için seminerlerin düzenlenmesi, arkadaş seçiminde dikkatli olunması ve kitap konusunda öğrencilerin özgür bırakılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 87-106.

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.

Corcoran, C., ve Mamalikis, A. (2009). Fifth grade students' perceptions of reading motivation techniques. *Reading Improvement*, 46 (3), 137-142.

Drummond, K., V. ve Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in academic learning. *The Elementary School Journal*, 104 (3), 197-213.

Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 15-23.

- Goodin, S., M.; Weber, C., M.; Pearson, P., D. ve Raphael, T., E. (2009). Comprehension, The means, motive and opportunity for meeting the needs of diverse learners, L., M., Morrow; R. Rueda; D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Literacy and Diversty*, New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T.ve Greaney, V. (1996). Literacy acts. R. Barr, M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, (Eds.), *Reading research handbook* (Vol. II. pp. 68-96). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook* (Vol. III. pp. 403-424). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., ve Pedro B. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99 (4), 232-245.
- Ivey, G.ve Broaddus, K. (2001). “Just plain reading”: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*,36(4), 350-377.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi GÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kelley, M.,J. ve Decker, E., O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students, *Reading Psychology*, 30, 466–485.
- Kurulgan, M., ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Lau, K., L. (2009a) Grade differences in reading nnotation among Hong Kong prinnary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 713-733.
- Lau, K. T. (2009b).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.
- Law, Y-K. (2008).The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education*, 80, 37-51.
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students’ out-of-school reading habits. *Reading improvement*, 22, 111-131.
- Morrow, L., M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 250-275.
- Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a whole language clasroom. *The ReadingTeacher*, 46 (8), 672-681.
- Schiefele, U.ve Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository test. *Learning and Individual Differences*, 8, 141-160.
- Schraw, G., Flowerday, T., ve Reisetter, M. F. (1998). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 705-14.

Taboada, A.; Tonks, A., M.; Wigfield, A.ve Guthrie, J., T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension, *Read Writ*, 22, 85–106.

Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim*, S.176.

Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *KUYEB*, 11(2), 941-960.

Wentzel, K., R. (2005). Peer relationship, motivation, and academic performance at school. A, J. Elliot ve C., S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, New York: The Guilfor Press.

Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.

EXTENDENT ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the levels of reading motivational factors that students encounter in the context of teachers, family, friends and the book variables. In this sense the answers of the following questions were investigated.

1. How is the students encounter the factors that motivate to reading according to the variables of school and gender, in context of teacher?
2. How is the students encounter the factors that motivate to reading according to the variables of school and gender, in context of family?
3. How is the students encounter the factors that motivate to reading according to the variables of school and gender, in context of peers?
4. How is the students encounter the factors that motivate to reading according to the variables of school and gender, in context of book?

This study was carried out in Burdur. The sample of the students forming participant group includes 656 students who were chosen from population that includes 9-12 grade students from the high school; 4-8 grade from first and second level of primary schools. The distribution of 656 students composing the sample group, in terms of gender was that 350 girls and 306 boys; in terms of school levels there were 210 primary school first level, 265 primary school second level and 181 high school. The sampling procedure of schools and participant from the population were performed by benefiting from simple random sampling.

The results achieved on the basis of the research findings can be summarized as follows: In context of teacher, the students from first and second level of primary schools and high school encountered the factor of encouraging mostly; and encountered the factor of use of different reading activities at least. According to first level of primary school, the overall average of the ten teacher-related factors is 3,30. According to second level of primary school, the overall average of the ten teacher-related factors is 2,68. According to high school, the overall average of the ten teacher-related factors is 2,36. This numbers means, teacher frequently acting motivate to reading way

for the first level of primary school students, sometimes acting to reading way for the second level of primary school and high school students.

In the context of family, the students from first and second level of primary schools and high school encountered the factor of encouraging mostly; and encountered the factor of determining the reading time in home at least. In the context of friend, the students from first and second level of primary schools and high school encountered the factor of see their friends while reading a book mostly. The students from first and second level of primary schools encountered the factor of my friends want from me tell a book I read at least. The students from high school encounter the factor of my friends gift me a book at least. According to first level of primary school, the overall average of the ten family-related factors is 3,12. According to second level of primary school, the overall average of the ten family-related factors is 2,66. According to high school, the overall average of the ten family-related factors is 1,97. This numbers means, family members sometimes acting motivate to reading way for the first and second level of primary school students, acting rarely motivate to reading way for the high school students. According to first level of primary school, the overall average of the ten friend-related factors is 3,1. According to second level of primary school, the overall average of the ten friend-related factors is 2,68. According to high school, the overall average of the ten friend-related factors is 2,27. This numbers means, friends sometimes acting motivate to reading way for the first and second level of primary school students, acting rarely motivate to reading way for the high school students.

In the context of book, the students from first and second level of primary schools and high school encountered the factor of choose a book mostly; and encountered the factor of find a book useful at least. According to first level of primary school, the overall average of the five book-related factors is 4,30. According to second level of primary school, the overall average of the five book-related factors is 3,91. According to high school, the overall average of the five book-related factors is 3,45. This numbers means, book features every times acting motivate to reading way for the first level of primary school students, acting frequency motivate to reading way for the second level of primary school and high school students.