

**5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik
Motivasyonlarının Akademik Motivasyonlarıyla İlişkisi
(Kars İli Örneği)**

**The Relationship between Reading Motivations and
Academic Motivations of 5 and 6th Grade Students (Case of
Kars Province)**

Berna ÜRÜN KARAHAN

Kafkas Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, bernacan61@hotmail.com

ÖZ

Amaç, ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyon düzeylerini ve bu düzeyin akademik motivasyonlarıyla ilişkisini tespit etmek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5 ve 6. sınıflarda öğrenim gören 198 öğrenci oluşturmuştur. Veriler; İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve Aydın, Yerdelen, Yalman ve Göksu (2014) tarafından geliştirilen “Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. “Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği” Türkçe dersine yönelik olarak kullanılacağı için bu ölçekte örneklem benzer bir grupla pilot çalışma yapılmıştır. Veriler doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmış ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Sonuçlara göre; öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının ve akademik motivasyonlarının olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma, motivasyon, akademik motivasyon, ortaokul

ABSTRACT

The aim is to determine reading motivation levels of high school 5 and 6th grade students and the correlation of this level with their academic motivations and examine this correlation in terms of various variables. The population of the study consisted of 198 students receiving education at high school 5 and 6th grades in the school year of 2015-2016. The data were collected by using “Reading Motivation Scale for Texts” developed by İleri (Aydemir) and Öztürk (2013) and “Academic Motivation Scale for Learning Biology” developed by Aydın, Yerdelen, Yalman, and Göksu (2014). Since “Academic Motivation Scale for Learning Biology” was used for Turkish lesson, a pilot

study had been conducted concerning this scale with a group similar to the sample. The data were confirmed by the confirmatory factor analysis (CFA) and the actual implementation was started. According to the results, the students had reading motivations and academic motivations at positive level.

Keywords: Reading, motivation, academic motivation, high school

GİRİŞ

Okuma bireyin bilgi edinmek için kullandığı en ekonomik yollardan biridir. Bunun yanında bireyin eğitim-öğretim süreçleri ile birlikte daha sistemli edindiği, dilin dört temel becerisindendir. Okuma; bir kavrama ve anlamlandırma işidir. “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (MEB, 2006: 6). Okuma Türkçe sözlükte ise şöyle ifade edilmiştir: “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” (TDK, 2011: 1793). Yani okurken anlamak ve anladıklarını ifade etmek temelde beklenen davranıştır. Özbay’a (2009) göre insanın öğrenme ve dünyadan aldıklarını kavramlara dönüştürme yollarından biridir. Yani okumanın fiziksel unsurları, zihinsel unsurlarla tamamlandığında başarılı bir anlama gerçekleşir. Anlama sürecinde ise bireyin edindiği tecrübeler ve geçmiş bilgileri önemlidir.

Okumanın bir boyutu anlamadır. Okuduğundan çıkarılacak doğru sonuçlar ve doğru edinimler, başarılı bir anlama ve öğrenme süreci anlamına gelir. “Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 13). Okuma becerisinin başarısı ya da başarısızlığı bireyin okuduğunu anlama ve anlamlandırmada gösterdiği performansla ilgilidir. Bu nedenle okuma, bireyin o anki durumu ve geçmişte edindiği bilgilerle şekillenir. Çünkü birey okumaya hayatı boyunca ihtiyaç duyar (Ürün Karahan, 2015: 15). “Akademik, sosyal ve siyasal değerleri bakımından düşünüldüğünde okuma, insan yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Okuma, çocukların yapmayı ya da yapmamayı tercih edebilecekleri bir etkinlik olduğundan dolayı motivasyon gerektiren bir faaliyettir” (Yıldız, 2013: 261).

“Okuduğunu anlama, metinde verilen bilgilerle zihindeki bilgi yapılarının bütünleştirilerek anlam kurmadır. Akademik başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak gerekmektedir. Okuma aracılığıyla öğrenciler dil becerilerini, kelime hazinelerini ve genel bilgi düzeylerini zenginleştirebilirler. Bu durum öğrencilerin okuyarak akademik bilgi kazanmalarına ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlar”

(Yıldız, 2013b: 1465). Okuduğunu anlama bireysel farklılıklar dikkate alındığında başarılı olur.

Okuma ve anlama becerileri her bireyin farklılıklarına ve içinde bulundukları toplum yapısına göre değişir. Bu farklar okumaya yönelik tutum ve motivasyon kavramlarına dikkati çekmiştir. “Okuma, yeni kelimeler öğrenmek, anlayışlar kazanmak, hayaller oluşturmak, yaratıcılığı geliştirmek suretiyle insanın ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve aynı becerileri geliştiremezler” (Akyol, 2006: 29).

Her birey farklıdır. Bireysel farkların en önemlileri zekâ farklılıkları ve bireyin yetiştiği toplum yapısıdır. Bu farklı durumlar farklı bakış açılarına sebep olur. “Aile bireylerinin okuma alışkanlıkları ve tutumları, okul ortamı ile öğretmenlerin okuma tutumları çocukların okuma motivasyonlarını etkilemektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları için öğrencilerin okuma motivasyonlarının doğru bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir. İlköğretim yıllarında öğrencilerin okuma motivasyonlarının tespit edilmesinin büyük bir önemi vardır” (Kurnaz ve Yıldız, 2015: 57). İşte motivasyon ve okumaya yönelik motivasyon son dönemlerde oldukça dikkate alınmış ve bu alanda bir çok çalışma yapılmıştır. Motivasyon; bireyin bir durumla ilgili bir şeyi yapıp yapmamayı isteme durumudur. Pintrich ve Schunk’a (1996) göre bir amacı gerçekleştirmek için desteklenme, teşvik görme ve davranışı sürekli kullanma yani sürdürme sürecidir. İleri’ye (2011) göre motivasyonun bireyi sadece bir duruma yöneltmesi değil sürekliliği de o kadar önemlidir. Motivasyonun bireyi harekete geçiren, davranışı başlatan ve yönlendiren bir itici güç, hedefe yönelme ve süreklilik olduğu bilinmektedir. Ancak bir şeyi sevdirmek için sadece motivasyon yeterli değildir. Yapılacak en önemli şey bu ilginin sürekliliğini sağlamaktır. Aynı zamanda ilgi ve ihtiyaçlar zaman ve gayretle bağlantılı olmalıdır.

Okumaya yönelik motivasyon ise bireyin bu beceri ile ilgili önceki edindiği bilgi ve becerileri, aile ve çevrede edindiği tecrübeleri ve bireysel farkları kapsamaktadır. İleri (2011: 22) okumaya yönelik motivasyonu: “Öğrencilerin okumaya karşı üst düzeyde motivasyonları ve bu becerileri hayat boyu sürdürebilmeleri için onlara güncel materyaller sunulmalı ve gelişen teknoloji takip edilmelidir. Bunun önemli bir tarafı da

onları gelecekte yaşayacakları hayata ve karşılaşacakları durumlara hazırlamaktır” diye ifade etmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve istekleri artırılmalı ve bu anlamda güncel durumlar takip edilmelidir. Ancak bu şekilde öğrencinin okumadan faydalanması sağlanabilir. “Okumadan beklenen faydanın gerçekleşmesi için çocuğun önce okumaya yönelmesi, istekli olması ve zaman ayırması gerekmektedir. Bu durum okuma motivasyonunu gündeme getirmektedir. Ardından akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması gerekmektedir. Okumaya zaman ayırmanın, akıcı okumanın ve okuduğunu anlamanın öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkı sağlayacağı söylenebilir” (Yıldız, 2013b: 1465).

Akademik motivasyon ise Deci ve Ryan (2000a) tarafından geliştirilmiş olan öz belirleme teorisine dayanmaktadır. Öz belirleme teorisine göre oluşturulan içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk, bireyin bir durum karşı harekete geçmesini sağlayan etkenleri kapsar. İçsel motivasyon, haz alma ve birey tarafından ilginç bulunan eylemin gerçekleştirilme isteğiyle ilgilidir (Deci ve Ryan, 2000b). “Dışsal motivasyon ise gerçekleştirdiği eylemden elde edeceği sonuçların verdiği haz ile ilgilidir. Sonuç odaklı yapılan etkinliklerde ortaya çıkan, içsel motivasyonun aksine eylemden faydalanmaya odaklanan güçtür. Motivasyonsuzluk, motivasyonun, harekete geçme niyetinin olmaması durumudur” (Sıcak ve Başören, 2015: 550).

Motivasyon bireyin bir durumla ilgili istek ve tepkilerini meydana getirme dürtüsü olarak nitelendirilirse, akademik motivasyon da başarılı olmak için bireyleri teşvik eden bir güdüm kaynağıdır. Bu nedenle okumaya yönelik motivasyon ve akademik motivasyon kavramları araştırılmaya değer olarak görülmektedir.

Bu çalışmada, ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyon düzeylerini ve bu düzeyin akademik motivasyonlarıyla ilişkisini tespit etmek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. **Alt problem:** Ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları ve akademik motivasyonları ne düzeydedir?
2. **Alt problem:** Ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları ve akademik motivasyonları ne derecede ilişkilidir?

- 3. Alt Problem:** Ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyon düzeylerini, akademik motivasyon düzeyleri ile yaş, cinsiyet, anne-baba mesleği ve sınıf düzeyi ne derecede yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını ve akademik motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli (Karasar, 2010) kapsamında yürütülmüştür.

Evren

Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 2 farklı ortaokulda 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 198 öğrenci oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	100
	Erkek	98
	Toplam	198
Yaş	1(9,10,11)	100
	2(12,13,14)	98
	Toplam	198
Sınıf	1 (5. Sınıf)	127
	2 (6. Sınıf)	71
	Toplam	198

Veri Toplama Araçları

1. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği

Çalışmada İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” olmak üzere toplam dört faktör ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu dört faktör toplam varyansın %46.23’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach α iç

tutarlılık güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde “Bana çok uygun” 5; “Bana uygun” 4; “Kararsızım” 3; “Bana uygun değil” 2; “Bana çok uygun değil” 1 puan olacak şekilde ve olumsuz soru kökündeki maddeler için de bu derecelemenin tersi uygulanarak toplam puanlar hesaplanıp kullanılmıştır.

2. *Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği*

Ölçek; Aydın, Yerdelen, Yalmanlı ve Göksu (2014) tarafından Biyoloji öğrenmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanma sürecinde; açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 4 faktörlü bir yapısı olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörler sırasıyla toplam varyansın %36.3, %10.3, %7.8 ve % 4.5’lik kısmını açıklamaktadır. Toplamda ise varyansın %58.9’unu açıklamaktadır. Elde edilen dört faktörden birincisi, içsel motivasyon (İM) ikincisi, motivasyonsuzluk (M), üçüncüsü dışsal motivasyon – meslek (DM-M) ve dördüncüsü dışsal motivasyon – sosyal (DM-S) olarak adlandırılmıştır. Sonuç olarak yukarıda bahsedilen maddeler ölçekten çıkarıldığında kalan 19 madde bu dört faktöre şu şekilde dağılmıştır: İM faktörüne 6, M faktörüne 5, DM-M ve DM-S faktörlerine ise 4’er madde. Maddelerin faktör yükü değerleri .540 ile .890 arasında değişirken, faktör korelasyonları .113 (M ile DM-S) ile .668 (İM ile M) arasında değişmektedir. Ölçeğin cronbach alfa değeri ise İçsel Motivasyon için .895 (6 madde), Motivasyonsuzluk için .894 (5 madde), Dışsal Motivasyon–Meslek için .843 (4 madde) ve Dışsal Motivasyon–Sosyal için .745 (4 madde) olarak bulunmuştur.

Ölçek; bu çalışmada kullanılmadan önce örneklem grubuna benzer bir gruba pilot uygulama yapılmış ve elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin, Türkçe öğrenmeye yönelik akademik motivasyonu ölçebilecek nitelikte olduğuna karar verilmiştir. Daha sonra asıl uygulama yapılmıştır. DFA ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Uyum Ölçüsü	RMSEA	χ^2	χ^2/df	NNFI	CFI	GFI	AGFI
Değeri	0.051	426,03	2,14	0.95	0.95	0.90	0.87

Yukarıdaki tabloda verilen uyum katsayıları (Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)'te verilen aralıklara göre değerlendirilmiştir. “GFI değerinin 0,90 ve AGFI 0,87 olduğu görülmektedir. $GFI > 0,85$ ve $AGFI > 0,87$ olması değerlerin kabul edilebilir ölçütte olduğunu göstermektedir” (Çokluk, vd., 2010, s. 400). Elde edilen GFI ve AGFI değerlerine bakıldığında uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. CFI değerinin 0,95 ve NNFI değerinin 0,95 olduğu görülmekte ve bu indeksler için belirlenen kritik değerlerde 0,95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ın üzerinde olması iyi uyuma işaret etmektedir. Uyum ölçütleri incelendiğinde katsayıların kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ayrıca ölçeğin geneli için hesaplanan cronbach α güvenirlik katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için cronbach α güvenirlik katsayısı içsel motivasyon 0,75, motivasyonsuzluk 0,74, dışsal motivasyon-meslek 0,70 ve dışsal motivasyon-sosyal 0,70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapısal geçerliliğe ve uygun güvenirliğe sahip olduğu tespit edildikten sonra bu çalışmada kullanılmıştır

BULGULAR

Çalışmada ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları ve akademik motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu tespit edebilmek için ortalamalara bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ortalamalar

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss
Okuma Zorluğunun Algılanması	198	12,74	6,59
Okuma Yeterliliği	198	44,81	6,07
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	198	18,36	2,69
Okumanın Sosyal Yönü	198	8,07	1,96
İçsel Motivasyon	198	26,91	3,97
Motivasyonsuzluk	198	16,62	3,20
Dışsal Motivasyon-meslek	198	15,23	2,29
Dışsal Motivasyon-sosyal	198	15,16	2,30

Tablo 3'e bakıldığında, öğrencilerin okuma motivasyonun ölçeği ve akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalamaları görülmektedir. Okuma zorluğunun algılanması alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30'dur. Okuma yeterliliği alt boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 50'dir. Okumaya yönelik çaba/takdir edilme alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 20'dir. Okumanın sosyal yönü alt boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 2, en yüksek puan ise 10'dur. Bu sonuçlar doğrultusunda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarının okuma zorluğunun algılanması alt boyutu hariç iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları dikkate alındığında içsel motivasyon alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30'dur. Motivasyonsuzluk alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 25'tir. Dışsal motivasyon-meslek alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20'dir. Dışsal motivasyon-sosyal alt boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 4, en

yüksek puan ise 20'dir. Öğrencilerin alt boyutlar itibariyle aldıkları puanlara bakıldığında; akademik motivasyon düzeylerinin olumlu ve iyi olduğu söylenebilir.

Bu veriler ışığında, öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonları ve akademik motivasyonlarının, ayrı ayrı ölçeklerin alt boyutları açısından bakıldığında, tüm alt boyutlarda alınan puanların, alınabilecek puan toplamının %50'sinden fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının ve akademik motivasyonlarının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışmada ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları ve akademik motivasyonları ne derecede ilişkili olduğunu tespit edebilmek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Korelasyonlar

Değişkenler	2	3	4	5	6	7	8
1. OZA	-,352**	-,218**	-,033	-,322**	,621**	,245**	,265**
2. OY		,596**	,330**	,683**	,182*	,539**	,616**
3. OYÇ			,363**	,513**	,185**	,286**	,325**
4. OSY				,386**	,479**	,454**	,257**
5. İM					,112	,484**	,289**
6. M						,409**	,463**
7. DM-M							,501**
8. DM-S							

**p<.01, *p<.05

Korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek ilişkilerin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından olan “okuma yeterliliği” ile akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan “içsel motivasyon” ($r = ,683^{**}$) arasında, okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından olan “okuma zorluğunun algılanması” ile akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan “motivasyonsuzluk” ($r = ,621^{**}$) arasında, okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından olan “okuma yeterliliği” ile akademik

motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan “dışsal motivasyon-sosyal” ($r = ,616^{**}$) arasında, okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından olan “okuma yeterliliği” ile akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan “dışsal motivasyon-meslek” ($r = ,539^{**}$) arasında, “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” ile “içsel motivasyon” ($r = ,513^{**}$) ve okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutları olan “okuma yeterliliği” ile “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” ($r = ,596^{**}$) arasında olduğu görülmektedir. Buna ek olarak en zayıf ilişkinin ise “okuma zorluğunun algılanması” ile “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” alt boyutları arasında ($r = -,218^{**}$) olduğu tespit edilmiştir. “Okuma zorluğunun algılanması” ile “içsel motivasyon” ($r = -,322^{**}$) arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okumanın zor olduğunu düşünen öğrencilerin içsel motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca okumanın zor olduğunu düşünen öğrencilerin motivasyonsuz oldukları söylenebilir. Bununla birlikte okumanın zor olduğunu düşünen öğrenciler dışsal olarak motive olan öğrencilerdir ($r = ,245^{**}$), ($r = ,265^{**}$). Okumaya yönelik kendini yeterli gören öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir ($r = ,683^{**}$). Benzer şekilde dışsal olarak motive olan öğrencilerin okuma yeterliliğinin yüksek olduğu, yani okuma için kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir ($r = ,539^{**}$), ($r = ,616^{**}$). Son olarak içsel olarak motive olan öğrencilerin okumaya yönelik çaba sarfettikleri ve takdir edilmek istedikleri görülmektedir ($r = ,513^{**}$).

Çalışmada ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyon düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri ile yaş, cinsiyet, anne-baba mesleği ve sınıf düzeyi ne derecede yordadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Göre Okumaya Yönelik Motivasyonu Yordayan Değişkenler

Alt Boyutlar	Değişkenler	β	p	F	R	R ²
Okuma Zorluğunun Algılanması	Yaş	,019	,682	31,322	,775	,600
	Cinsiyet	,083	,091			
	Baba mesleği	-,068	,155			
	Anne mesleği	,034	,469			
	Sınıf	,042	,371			
	İM	-,482	,000			
	M	,558	,000			
	DM-M	,238	,000			
	DM-S	,024	,675			
Okuma Yeterliliği	Yaş	-,028	,499	46,400	,830	,690
	Cinsiyet	-,094	,030			
	Baba mesleği	,028	,500			
	Anne mesleği	,007	,874			
	Sınıf	-,056	,177			
	İM	,471	,000			
	M	-,135	,006			
	DM-M	,124	,023			
	DM-S	,481	,000			

Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	Yaş	,017	,780	10,939	,586	,344
	Cinsiyet	-,139	,028			
	Baba mesleği	,137	,026			
	Anne mesleği	,029	,634			
	Sınıf	-,056	,355			
	İM	,437	,000			
	M	,093	,184			
	DM-M	-,061	,438			
	DM-S	,085	,011			
Okumanın Sosyal Yönü	Yaş	,053	,357	13,237	,623	,388
	Cinsiyet	,036	,557			
	Baba mesleği	,047	,421			
	Anne mesleği	-,095	,106			
	Sınıf	,022	,704			
	İM	,288	,000			
	M	,415	,000			
	DM-M	,205	,007			
	DM-S	-,118	,097			

*p<.05

Tablo 5’te çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde; OZA alt boyutu için 31,322 olan F değeri regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tabloda p değerlerine bakıldığında, akademik motivasyonun alt boyutları olan İM, M ve DM-M okumaya yönelik motivasyonu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. R² değerine bakıldığında okumaya yönelik motivasyonun 60%’lık kısmının (R²=,60) bu değişkenler tarafından yordandığı anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak OY alt boyutu için 46,00 olan F değeri regresyon modelinin anlamlı

olduğunu göstermektedir. Tabloda p değerlerine bakıldığında, cinsiyet, akademik motivasyonun alt boyutları olan İM, Mk, DM-M ve DM-S okumaya yönelik motivasyonu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. R^2 değerine bakıldığında okumaya yönelik motivasyonun 69%'luk kısmının ($R^2=,69$) bu değişkenler tarafından yordandığı anlaşılmaktadır. OYÇ alt boyutunda ise 10,939 olan F değeri regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tabloda p değerlerine bakıldığında, cinsiyet, baba mesleği, akademik motivasyonun alt boyutları olan İM ve DM-S okumaya yönelik motivasyonu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. R^2 değerine bakıldığında okumaya yönelik motivasyonun 34%'lük kısmının ($R^2=,34$) bu değişkenler tarafından yordandığı anlaşılmaktadır. OSY alt boyutuna bakıldığında, 13,237 olan F değeri regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tabloda p değerlerine bakıldığında, akademik motivasyonun alt boyutları olan İM, M ve DM-M okumaya yönelik motivasyonu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. R^2 değerine bakıldığında okumaya yönelik motivasyonun 38%'lik kısmının ($R^2=,38$) bu değişkenler tarafından yordandığı anlaşılmaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında okumaya yönelik motivasyonun yordayıcısı olarak birinci sırada OZA ($\beta=,558$) ve OSY ($\beta=,415$) alt boyutlarında motivasyonsuzluk, OY alt boyutunda İM ($\beta=,471$), DM-S ($\beta=,481$) ile OYÇ alt boyutunda İM ($\beta=,437$) gelmektedir. Yani okumaya yönelik motivasyonla ilgili olumlu düşünen öğrencilerin akademik motivasyonları da olumludur. Ayrıca p değerlerine bakıldığında OY alt boyutunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak bunun negatif yönde olduğu görülmektedir ve OYÇ alt boyutunda ise cinsiyet ve baba mesleği değişkenlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği bu farkın cinsiyet değişkeninde negatif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak sınıf, anne mesleği ve yaş değişkenlerinin okumaya yönelik motivasyonun hiçbir alt boyutunda anlamlı yordayıcıları olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon ölçeği ve akademik motivasyon ölçeğinden -ölçeklerin alt boyutları açısından bakıldığında- tüm alt boyutlarda alınan puanların, alınabilecek puan toplamalarının %50'sinden fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Bu önemli bir sonuçtur. Çünkü öğrencilerin okuma becerisine yönelik olumlu motivasyona sahip olmaları eğitim-öğretim sürecinde başarı göstermeleri için temel oluşturmaktadır (Yıldız, 2010). Literatürde okumaya yönelik motivasyonun orta düzeyde olduğu çalışmalara da rastlanmıştır (Katrancı, 2015 ; Tercanlıoğlu 2001). Kurnaz ve Yıldız (2015) ise yaptıkları çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarının oldukça iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Park (2011) yaptığı çalışmada, okuma performansı ile ilgili olarak motivasyonun önemli rol üstlendiği ve okuma becerisini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Akademik motivasyonun öğrencilerin akademik performans ve öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu (Fortier, Vallerand ve Guay, 1993; Singh, Granville ve Dika, 2002; Wentzel ve Wigfield, 1998) düşünüldüğünde, okumaya yönelik olumlu düzeyde motivasyonu, akademik motivasyonla ilişkilendirebiliriz.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları ve akademik motivasyonları ne derecede ilişkili olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; en yüksek ilişkinin okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından olan OY ile akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan İM arasında olduğu tespit edilmiştir. Okumaya yönelik motivasyonun akademik motivasyon ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bunun dışında akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan DM-M ve DM-S alt boyutlarının tüm değişkenlerle pozitif anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak; okumanın zor olduğunu düşünen öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarıyla negatif ilişkili, hem yeterlilikleri hem okuma çabaları hem de okumaya yönelik sosyal yönleri ve içsel motivasyonlarının düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte

okumanın zor olduğunu düşünen öğrenciler dışsal olarak motive olan öğrencilerdir. Okumaya yönelik kendini yeterli gören öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde dışsal olarak motive olan öğrencilerin okuma yeterliliğinin yüksek olduğu, yani okuma için kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Son olarak içsel olarak motive olan öğrencilerin okumaya yönelik çaba sarf ettikleri ve takdir edilmek istedikleri tespit edilmiştir.

Çalışmada değişkenlerin birbirini ne derece yordadığını tespit etmek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; OZA alt boyutunda akademik motivasyonun alt boyutları olan İM, M ve DM-M'nin okumaya yönelik motivasyonu anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. OY alt boyutu için cinsiyet, akademik motivasyonun alt boyutları olan İM, M, DM-M ve DM-S'nin okumaya yönelik motivasyonu anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. OYÇ alt boyutunda ise cinsiyet, baba mesleği, akademik motivasyonun alt boyutları olan İM ve DM-S'nin okumaya yönelik motivasyonu anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. OSY alt boyutuna bakıldığında, akademik motivasyonun alt boyutları olan İM, M ve DM-M okumaya yönelik motivasyonu anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında okumaya yönelik motivasyonun yordayıcısı olarak birinci sırada OZA ve OSY alt boyutlarında M, OY alt boyutunda İM, DM-S ve OYÇ alt boyutunda İM gelmektedir. Yani okumaya yönelik motivasyonla ilgili olumlu düşünen öğrencilerin akademik motivasyonları da olumludur. Kurnaz ve Yıldız (2015) yaptıkları çalışma sonucunda akademik başarının okumaya yönelik motivasyonu artırdığını tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışmada Sıcak ve Başören (2015) tarafından yapılmış ve akademik başarının akademik motivasyon üzerinde etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OY alt boyutunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak bunun negatif yönde olduğu, OYÇ alt boyutunda ise cinsiyet ve baba mesleği değişkenlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği bu farkın cinsiyet değişkeninde negatif yönde olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2013), Sıcak ve Başören (2015) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin okumaya yönelik motivasyon üzerinde etkili olduğunu ve kız öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Bunlara ek olarak sınıf, anne

mesleği ve yaş değişkenlerinin okumaya y6nelik motivasyonun hi6bir alt boyutunda anlamlı yordayıcıları olmadığı tespit edilmiştir. Katrancı (2015) yaptığı 6alışmada; anne-baba eğitim d6zeyinin okuma motivasyonu 6zerinde etkili olduğuna dikkat 6ekmiştir. Yıldız (2013), Kurnaz ve Yıldız (2015), Sıcak ve Baş6ren (2015) okumaya y6nelik motivasyonla ilgili olarak yaptıkları 6alışmalarda sınıf d6zeyi arttıķa motivasyonun azaldığı sonucuna varmıştır. Sonu6 olarak; okumanın zor olduğunu d6ř6nen 6đrencilerin motivasyonsuz oldukları, okumaya y6nelik yeterli olduğunu d6ř6nen 6đrencilerin ise akademik motivasyonlarının pozitif y6nde olduğu, okumaya y6nelik 6aba sarf eden ve takdir edilmek isteyen 6đrencilerin, akademik motivasyonları y6ksek olan ve başarılı olmak isteyen 6đrencilerin, okumaya y6nelik motivasyonlarını daha iyi d6zeyde olduğu belirlenmiştir. Okumanın sosyal boyutunun ise dışsal motivasyon tarafından yordandığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak okumaya yeterliliği olan ve okuma ile ilgili 6aba sarf eden, takdir g6rmek isteyen 6đrencilerin okuma motivasyonlarının cinsiyet bakımından negatif yordandığı tespit edilmiştir. Buna g6re kız 6đrencilerin erkek 6đrencilere oranla okuma motivasyonlarının daha olumlu olduğu s6ylenbilir.

Okumaya y6nelik motivasyon son d6nemlerde 6zerinde yoğunlukla 6alışılan bir konudur. Akademik motivasyon ile ilişkisinin tespiti ve yaşanılan eksikliklerin giderilmesi 6đrencilerin okuma ve okuma ile ilgili başarılı olma d6zeylerini olumlu y6nde etkileyecektir. 6zellikle bireysel farkların dikkate alınması ve 6đretim ile ilgili okul, 6evre ve m6fredatla ilgili problemlerin giderilmesi, 6đretmenlerin ve y6neticilerin bu anlamda bilin6lendirilmesi 6đrencilerin başarılarında etkili olacaktır. Okumanın sevdinilmesi ve okuma motivasyon d6zeyinin artması 6eşitli değişkenlerin dikkate alınmasıyla daha iyi duruma gelecektir. Bu nedenle bu alanda daha fazla 6alışma yapılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmancı, S. G., ve Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39,(176).
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000a). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *psychological inquiry*. 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76, <http://ilkogretim-online.org>.
- Jöreskog, K.G. and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kurnaz, H., ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (The assessment of secondary school student's reading motivation according to different variables). *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 19(3).
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri 1, okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M. (2012). *Türkçe eğitimi açısında dil bilgisi öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: examples from attitudes and self-concept in reading, Center on Teaching and Learning, College of Education, University of Oregon, Eugene. United States *Learning and Individual Differences*, 21, 347–358.
- Pintrich, P. and Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research & applications*. Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schermelleh, Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560.
- Singh, K., Granville, M. and Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.
- Tercanlioğlu, L. (2001). The nature of Turkish students' motivation for reading and its relation to their reading frequency. *The Reading Matrix*, 1(2), 1-33.
- Türkçe sözlük* (2011). Ankara: TDK yayınları.
- Ürün Karahan, B. (2015). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış 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).
- Yıldız, M. (2013b). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 4.
- Wentzel, K. R. and Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.

SUMMARY

This study was conducted within the scope of survey model to investigate reading motivation and academic motivation of secondary school students in terms of various variables. The population of the study consisted of 198 students attending to 5 and 6th grades at 2 different secondary schools in the school year of 2015-2016. The data were collected by using “Reading Motivation Scale for Texts” developed by İleri (Aydemir) and Öztürk (2013) and “Academic Motivation Scale” prepared by Aydın, Yerdelen, Yalmanlı and Göksu (2014).

According to the obtained results, it can be asserted that reading motivation and academic motivation of the students were at positive level. With the correlation analysis, the highest correlation was determined between RA being one of the subscales of reading motivation scale and IM being one of the subscales of academic motivation scale. It was remarkable that reading motivation was highly correlated with academic motivation. Moreover, EM-M and EM-S subscales from subtypes of academic motivation scale were determined to have a positive significant correlation with all variables. Consequently; it was remarkable that students who thought that reading was hard were negatively correlated with all subscales of the scale, both their ability and reading efforts and also social aspects of reading and internal motivation were low. In addition, the students thinking that reading was hard were extrinsically motivated. Intrinsic motivation of the students who considered themselves sufficient for reading was observed to be higher. Similarly, it can be sound that reading ability of the students who were extrinsically motivated was high, in other words, they considered themselves sufficient for reading. Lastly, intrinsically motivated students were determined to make effort for reading and want to be appreciated to read.

According to results of regression analysis; M in RDD and SAR subscales, IM in RA subscale, and IM in EM-S and ATR subscale were at the first place as the predictor of motivation for reading. In other words, academic motivation of students thinking positively about motivation for reading was also positive. As a result of their study, Kurnaz and Yıldız (2015) determined that academic success increased motivation

for reading. It was also found that the gender variable in RA subscale represented a significant difference but this was negative, the variables of gender and father's occupation in ATR subscale had a significant difference and this difference was negative for gender variable. In their study, Yıldız (2013), Sıcak and Başören (2015) determined that gender was effective in motivation for reading and reading motivation of female students was more positive compared to male students. In addition, variables of grade, mother's occupation, and age were determined not to have significant predictors in any subscale of motivation for reading. In the study of Katrancı (2015); it was remarkable that educational level of parents was effective on reading motivation. In the study conducted by Yıldız (2013), Kurnaz and Yıldız (2015), Sıcak and Başören (2015) regarding motivation for reading it was concluded that as grade level increased, motivation decreased. Consequently; it was determined that students thinking that reading was hard were unmotivated, academic motivation of the students considering themselves sufficient for reading was positive, reading motivation of the students making effort for reading and wanting to be appreciated and students with high academic motivation and desiring to be successful was at a higher level. Social aspect of reading was found to be predicted by extrinsic motivation. In addition, reading motivation of the students having reading ability, making effort for reading, and desiring to be appreciated was predicted negatively in terms of gender. Accordingly, it can be told that reading motivation of female students was more positive than male students'.