

**ANALYSING WRITING AND BOOK READING  
MOTIVATIONS OF 4TH GRADERS IN  
ELEMENTARY SCHOOLS**

**İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma ve Kitap Okuma  
Motivasyonlarının İncelenmesi**

**Mehmet KATRANCI<sup>1</sup>**

**Abstract**

In the current study, the purpose is to determine the elementary school fourth grade students' writing and book reading motivation and the extent to which gender, state of reading newspaper/magazine, writing and book reading motivations predict the students' academic achievements in the Turkish Language course. As the method of the study, relational survey design was used. The study was conducted with the participation of 262 elementary school fourth graders in the city of Kırıkkale in 2014-2015 school year. *Personal Information Form*, *Book Reading Motivation Scale* and *Writing Motivation Scale* were used as the data collection instruments of the study. The results of the analyses conducted revealed that more than half of the students read newspapers/magazines; the students' book reading motivation level is high and their writing motivation level is low. In the explanation of the academic achievement in Turkish Language course, book reading motivation was found to be a significant variable and writing motivation not. When writing motivation and state of reading newspaper/magazine reading were kept constant, a positive and low level of correlation was found between book reading motivation and Turkish Language course academic achievement. When the variables of book reading motivation and writing motivation were kept constant, a positive and low level of correlation was found between state of reading newspaper/magazine and Turkish Language course academic achievement. The variables can be ordered as follows in terms of the power of predicting Turkish Language course academic achievement; book reading motivation, state of reading newspaper/magazine and writing motivation. Considering the correlation between book reading motivation and Turkish Language course academic achievement, activities can be developed to enhance students' book reading motivation. Moreover, research can be designed to determine the reasons for students' low writing motivation and activities can be developed to promote students' writing motivation.

**Keywords:** *Writing motivation, book reading motivation, academic achievement.*

**Özet**

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının belirlenerek, öğrencilerin cinsiyetlerinin, gazete/dergi okuma durumlarının ve yazma ile kitap okuma motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarısını hangi düzeyde yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmaya Kırıkkale il merkezinde öğrenim gören 262 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak *Kişisel Bilgi Formu*, *Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği* ve *Yazma Motivasyonu Ölçeği* kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının gazete/dergi okuduğu; öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek, yazmaya yönelik motivasyon düzeylerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Türkçe dersi akademik başarısını açıklamada kitap okuma motivasyonunun önemli, yazma motivasyonunun önemsiz bir değişken olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yazma motivasyonu ve gazete/dergi okuma durumu değişkenleri sabit tutulduğunda, kitap okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında pozitif yönde ve

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, e-posta: [mtkatranci@gmail.com](mailto:mtkatranci@gmail.com)

düşük bir ilişki bulunmuştur. Kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonu değişkenleri sabit tutulduğunda, gazete/dergi okuma durumu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Türkçe dersi akademik başarısını yordamadaki önem sırası kitap okuma motivasyonu, gazete/dergi okuma durumu ve yazma motivasyonu şeklindedir. Kitap okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki olumlu ilişki göz önünde bulundurularak, öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarını artıracak çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının düşük olmasının nedenlerini belirlemeye ve yazmaya yönelik motivasyonu artırmaya yönelik araştırmalar tasarlanabilir.

**Anahtar kelimeler:** *Yazma motivasyonu, kitap okuma motivasyonu, akademik başarı.*

## GİRİŞ

Okulun temel görevlerinden biri öğrencileri bireysel ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda toplum hayatının gerektirdiği biçimde yetiştirmektir. İlkokuldan itibaren okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin geliştirilerek bireylerin yüksek bir akademik başarı elde etmeleri amaçlanmaktadır. Bu sayede toplumun geleceğine önemli katkı sağlayabilecek gerçek okuryazar insanlar yetiştirilebileceği düşünülmektedir.

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, insanın kimlik ve kişiliğini oluşturan, duygu ve düşünce evrenini biçimlendiren besleyici bir güçtür. Okur, okuma yazma becerisini sürekli kullanan, bunu köklü ve tutarlı bir alışkanlığa dönüştüren kişidir. Gerçekte okurluk, bir tür yazarlıktır. Okuma, yeniden üretim bağlamında ele alındığında yazma gibi düş gücü ve tasarım yetisi gerektirir (Akbayır, 2013: 5). Okuma ve yazma bir madalyonun iki yüzü gibidir. Okumada, yazılı materyalden anlamı elde etmeye çalışırken; yazmada çeşitli sembollerini kullanarak kendi anlatımımızı oluştururuz. Okuma ve yazma becerileri birbirlerini destekleyerek işlevlerini yerine getirirler (Kasten ve Yıldırım, 2013: 3). Yazmak, insanın tek başına kaldığında duygu ve düşüncelerini anlatabilmesine imkân sağlar. İnsanlar, hayal dünyalarında oluşturdukları hikâyeleri anlatabilmek, bilgiyi paylaşmak, benliklerini keşfetmek, yalnızlıklarını ve tecrübelerini ifade edebilmek için yazıyı kullanırlar. Bireyin kendi duygu ve tecrübeleri hakkında yazı yazması psikolojik ve fizyolojik açıdan da yararlı olabilir (Smyth, 1998). Bu bakımdan, her insan düşündüğünden daha iyi bir yazardır. Çünkü farkında olmadan günlük hayatında iletişim kurmak için yazmada kullanılan hikâye etme, betimleme, karşılaştırma, ikna etme gibi özellikleri kullanmaktadır (Özkara, 2007: 29). Yazma, öğrenme için vazgeçilmez bir araçtır (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013: 3). Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik rolünü üstlendiği dinamik bir süreci gerektirir (Göçer, 2010: 273). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (Güneş, 2013: 158).

Kitap okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde motivasyonun önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin daha iyi birer okur ve yazar olmalarına yönelik motivasyonları -ilkokul döneminden- ortaokula yaklaştıkça düşmekte; öğrencilerdeki okuma ve yazmaya karşı olan istek diğerlerine göre daha az bir hâl almaktadır (Tompkins, 2006: 234). Bu nedenle diğer etkinliklerde olduğu gibi yazma ve kitap okumada da motivasyonun önemli bir etken olduğu unutulmamalıdır.

## Motivasyon

Motivasyon kavramıyla davranışlara rehberlik eden çok yönlü bir dizi hedef ve inançlar tarif edilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 1999: 199). Motivasyon, farklı yönleri bulunan geniş ve çözümlenmesi zor bir alandır. Zamanla değişebilen, dinamik bir yapıya sahip olan motivasyon, varlığını hep korur. Ancak süresi, yönü, büyüklüğü ve kalitesi süreç içinde farklılık gösterebilir. Motivasyon yapısı gereği tek başına çalışmaz. Eylemlerle

karşılıklı bir etkileşim içinde onların yönünü belirler (Unrau ve Quirk, 2014: 263). Çocukların davranışlarında ve beceri kazanmalarında önemli bir etkisi olduğu düşünülen motivasyon, çocuk büyüdükçe daha farklı ve karmaşık bir hâl almaktadır. Bu farklılık, şaşırtıcı biçimde, okulun ilk yıllarından itibaren yetkinlik ve yeni şeyler öğrenme konusunda kendini gösterir. Küçük yaştaki öğrenciler kendi yeterlikleri konusunda daha iyimser iken çocukların okul çevresi ve akademik durumları değiştiğinde ve ilerledikçe motivasyon düzeyi de değişmektedir (Wigfield ve Eccless, 2002: 2).

### **Kitap Okuma Motivasyonu**

Motivasyon, okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol sahibidir. Okuma motivasyonu, bireyin okumayla ilgili hedef ve inançlarına yönelik motivasyonunu ifade etmektedir. Okuma motivasyonu, bireyin faaliyetlerinden, etkileşimlerinden ve metin ile öğrenmesinden etkilenir. Metni anlamak okumaya yönelik motivasyonla etkileşim halindedir (Guthrie ve Wigfield, 1999). Okuma motivasyonu sayesinde okuyucu okuma amacını, zihinsel faaliyetlerini, okuma yöntemlerini ve okuma miktarını düzenleyebilir. Gambrell'e (2011: 173-175) göre öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilgili ödevler, etkinlikler, okuma malzemelerine kolay erişebilmek ve bu malzemelerin zenginliği, okuma zamanlarını kendilerinin belirlemesi, okudukları metinlerle ilgili arkadaşlarıyla etkileşim halinde olmaları, onların okuma motivasyonlarını artırmaktadır. Çocuklar kendilerine ilginç gelen kitapları seçmekte ve iyi hikâyeleri daha istekli okumaktadırlar (Edmunds ve Bauserman, 2006)

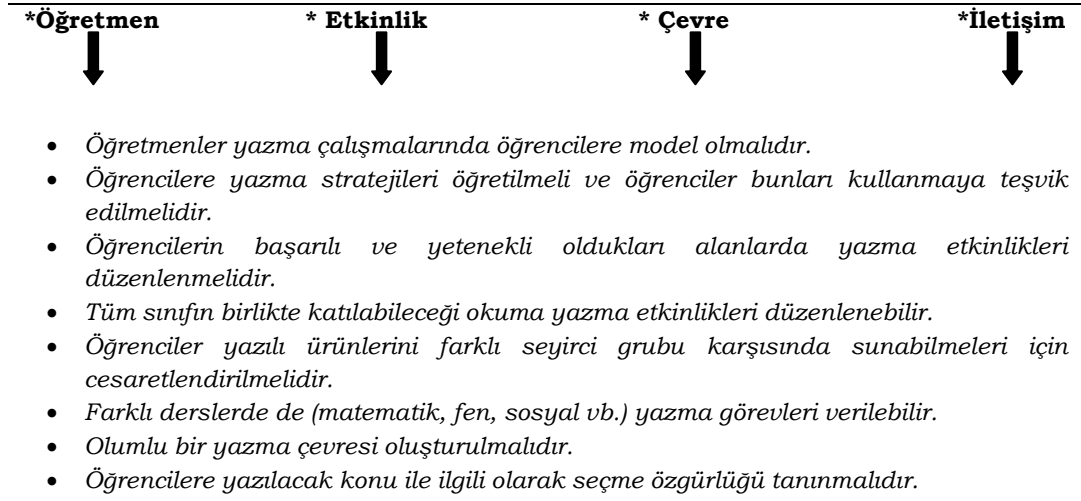
Okuma motivasyonu; öğrencideki içsel motivasyonu, öz yeterliği (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004: 56) ve dış unsurları vurgulayan farklı yönleri kapsamaktadır. Dışsal motivasyon düzeyi yüksek olan ve kendilerini diğer insanlara kanıtlamak amacıyla okuyan öğrenciler zaman içinde kendilerine dışarıdan verilen sosyal değerleri özümser ve okumayı kendi değerleri ile birleştirirler (Wang ve Guthrie, 2004:165). Logan, Medford ve Hughes (2011) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre okumaya yönelik içsel motivasyon, düşük başarı gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yordamaktadır. Buna göre, okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen nedenlerin izah edilmesinde ve özellikle düşük başarı gösteren öğrencilerin okuma performanslarının değerlendirilmesinde içsel motivasyonun önemli bir katkısı olduğu söylenebilir. Çocuklar kendilerini okumaya güdüleyen etmenleri; kitap özellikleri, bilgi kazanma isteği ve okuyacakları kitabı kendilerinin seçmeleri olarak sıralamaktadırlar. Bunun yanında çevrelerinde kendilerini aile ve öğretmenlerinin yönlendirdiğini de belirtmektedirler (Edmunds ve Bauserman, 2006).

### **Yazma Motivasyonu**

Yazma motivasyonu, bireyi yazmaya yönlendiren güç kaynağı olarak ifade edilebilir. Yazma, bilgilendirici bir metin yazılması, alışveriş için hatırlatıcı bir liste hazırlanması veya internet üzerinden bir şeyler yazılması gibi amaçlara hizmet eden bir iletişim aracıdır. Kendisi için yazı yazmanın amacı değerli ise birey yazma eylemine karşı daha istekli ve hevesli olmaktadır. Bunun yanında öğretim ortamlarındaki yazma görevleri öğrenci açısından önemli ve faydalı olsa bile nasıl yapılacağı konusunda ayrıntılı açıklama gerektirebilir (Troia, Shankland ve Wolbers, 2012: 19). Motivasyon hem duygusal hem de bilişsel bir mekanizmadır. Motivasyonun yapısındaki zenginlik kendi içinde tasnif edilerek incelenmesini gerekli kılmıştır. Öncelikle öğrencinin davranışını daha etkin hale getiren hedefe yönelme (çaba, ustalık, istek vb.), ilgiler, değerler ve ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir. İkincisi, yazma görevinin zorluğu ve öğrencinin konuyla ilgili kendi bilgi düzeyi hakkındaki farkındalığının anlaşılması gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler bir yazma görevini başarmak için planlama yapmalı ve yazma stratejilerini kullanmalıdır (Boscolo ve Hidi, 2007: 2).

Yazma sürecinde duygusal ve bilişsel bir işleyiş hâkimdir. Pasif ve edilgen bir süreç olmayan yazma bir ilham bekleme işi de değildir. Yazı yazan kişinin motivasyonu, içinde yaşadığı sosyal durum veya etkinlikler aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Nelson, 2007: 30). Yazarlar okuyucuların aksine metni tüketme yerine yeni metinler oluştururlar. Yazma karmaşık bir iştir ve yazarın sahip olduğu bilgi düzeyi aşılması gereken zor bir ön şarttır. Ayrıca yazmanın doğası gereği anında geri bildirim olmaması yazma işine devam etmek için gerekli olan motivasyonu olumsuz etkileyebilmektedir (Hidi ve Boscolo, 2006: 145). Son derece değerli, entelektüel ve sosyal bir araç olmasına rağmen yazmanın motivasyon boyutu çeşitli sorunları da içermektedir. Örneğin, bu karmaşık ve uzun süreli eylemde motivasyonun devamını sağlamak da zordur. Yazma, pek çok çocuk için aynı zamanda sözün yeni ve gizemli bir biçimidir (Bruning ve Horn, 2000: 34). Öğrenciler kendilerini okuyucu ve yazar olarak düşündükleri zaman öğrenme işinde daha etkin görev almaktadırlar. Öğrencilerin kullanabilecekleri okuma ve yazma stratejilerini seçme fırsatı verilmesi, değerlendirme biçimlerini zenginleştirilmesi, öğrencinin yazma konusunda kendi yetkinliğini nasıl algıladığının anlaşılması, öğrencilerin öğrenme ve okuryazarlığını tanımlamada yardımcı olacaktır (Walker, 2003).

Yazma motivasyonunun öz-yeterlik, eleştirel düşünme, yazma başarısı, yazma etkinlikleri üzerinde etkili olduğunu ve cinsiyet değişkeninden etkilendiğini ortaya çıkaran pek çok araştırma (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence, 2013; Pajares, Valiente ve Cheon, 2007; Nejad, Watts, Venugopalan ve Xu, 2007; Pajares, 2003; Pajares ve Valiante, 2001) bulunmaktadır. Yazma motivasyonunu geliştirebilecek bazı etkenler Şekil 1'de sıralanmıştır.



**Şekil 1** Yazma Motivasyonunu Geliştirebilecek Taktikler  
(Bruning ve Horn, 2000'den düzenlenerek alınmıştır.)

Şekil 1'de belirtilen etkinlik ve düzenlemeler sağlıklı bir iletişim ortamında gerçekleştiğinde öğrenciyi yazmaya yöneltebilir. Bunların dışında öğrencinin seviyesi ve dersin içeriğine göre yazma motivasyonunu artırabilecek farklı tedbirler alınabilir. Öğrencilerin kendi yazma becerilerine ilişkin algıları incelendiğinde, güven duygusu, öğrenmede öz-düzenleme, yazmaya verilen değer, yazma ödevlerine yönelik öz-yeterlik algısı ve yazmaya yönelik ılımlı yaklaşımın yazma motivasyonu düzeyini artırdığı anlaşılmaktadır (Pajares ve diğ., 2007: 157).

Yazma süreci sonucunda bir ürün ortaya çıkmaktadır. Bu, bir ödev veya bir mektup olabilir. Öncelikle öğrencilere yazma farkındalığı kazandırılmalı, ortaya koydukları ürünü sahiplenme, paylaşma, düzenleme, sunma, iletme gibi süreçleri sağlıklı bir şekilde geçirmeleri desteklenmelidir. Tomkins'e (2006: 247) göre öğretmenler, öğrencilerin okuma yazma etkinliklerine yönelik motivasyon ve ilgilerini beslemeli ve iyi okuryazar öğrencilerle diğerleri arasındaki farkı gidermek için çaba göstermelidirler. Öğretmenler okuma-yazmanın anlamlı süreçler olduğu fikrini destekleyen sınıf ortamları kurarak yazmaya ilişkin günlük fırsatlar sunmalı ve okuma-yazma arasındaki bağlantıya vurgu yapmalıdırlar. Bu bağlamda öğrencilerin yazma ve kitap okuma motivasyonu düzeylerinin incelenmesi, çeşitli değişkenlerin okuryazarlık gelişimleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, yazma ve kitap okuma motivasyonunun tüm bileşenleri ile ortaya konulması, konularında kapsamlı ve nitelikli ölçümler yapılması önem arz etmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının belirlenerek, öğrencilerin cinsiyetlerinin, gazete/dergi okuma durumlarının ve yazma ile kitap okuma motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarılarını hangi düzeyde yordadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeyleri nedir?
- 2- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu düzeyleri nedir?
- 3- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonları, Türkçe dersi akademik başarısını yordamakta mıdır?
- 4- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu, kitap okuma motivasyonu ve cinsiyetleri Türkçe dersi akademik başarısını yordamakta mıdır?
- 5- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu, kitap okuma motivasyonu ve gazete/dergi okuma durumları Türkçe dersi akademik başarısını yordamakta mıdır?

#### **YÖNTEM**

##### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni bir evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum ya da görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Cresswell, 2014; 155). İlişkisel tarama deseninde neden-sonuç ilişkisi aranmamakla birlikte değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Köse, 2013: 113).

##### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 1680 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalama örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte, Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile işbirliğinde bulunularak il merkezindeki 25 ilkokulun sosyo-ekonomik düzeyi hakkında bilgi alınmış, okullar alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Her gruptan seçkisiz yolla üç, toplamda ise dokuz okul belirlenmiştir. Ölçeklerin uygulanması dokuz ilkokulun dördüncü sınıflarında öğrenim gören 262 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

*Kişisel Bilgi Formu:* Kişisel bilgi formuyla öğrencilerin cinsiyet, Türkçe dersi akademik başarı puanı ve gazete/dergi okuma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

*Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ):* Araştırmada kullanılan KOMÖ, Katrancı (2015) tarafından ilkököl 4. sınıf ile ortaokul 5. ve 6. sınıf olmak üzere toplam 1224 öğrencinin katılımıyla geliştirilmiştir. Ölçekte kitap okumaya yönelik motivasyonu ifade eden 14 madde bulunmaktadır. KOMÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, yapısal geçerliğini incelemek için Açıklayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Üç dereceli likert tipinde düzenlenen ölçek AFA'ya göre iki faktörlü bir yapıya sahiptir. DFA ile belirlenen modele yönelik uyum katsayıları [ $\chi^2/df = 2.357 / RMSEA=0.047 / NNFI=0.946 / CFI=0.954 / GFI=0.958 / AGFI=0.942$ ] olarak bulunmuştur. Ölçeğin *Okuma Sevdiği* faktörünün özdeğeri 4.90 ve açıkladığı varyans yüzdesi 35.06, *Okuma Sebebi* faktörünün özdeğeri 1.57 ve açıkladığı varyans yüzdesi 11.23'tür. Ölçeğin iki faktör yardımıyla açıkladığı toplam varyans ise %46.29'dur. Ölçeğin geliştirilme aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.85'tir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.80 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 42'dir. Ölçekten alınan 14-23.3 puan aralığı *düşük*; 23.4-32.7 puan aralığı *orta*; 32.8-42 puan aralığı ise *yüksek* motivasyon düzeyi olarak değerlendirilmektedir.

*Yazma Motivasyonu Ölçeği (YMÖ):* Öztürk (2013) tarafından geliştirilen YMÖ, ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile ilgili 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin model uyum katsayıları şu şekildedir: [ $\chi^2 / sd = 2.49 / RMSEA = 0.061 / NNFI = 0.95 / GFI = 0.90, AGFI = 0.87, CFI = 0.96$ ]. Beş dereceli likert tipi olarak düzenlenen YMÖ, beş alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin varyans açıklama oranları *Yazıya karşı olumlu tutum* faktörü için %29,42, *Sahip olunan amaç* faktörü için %18.52, *Yazıda başarısızlık yüklemesi* faktörü için %6.07, *Yazının paylaşılması* faktörü için %5.37 ve *Yazmaya karşı çaba* faktörü için 4.89'dur. Ölçeğin beş faktör yardımıyla açıkladığı toplam varyans ise %54.27'dir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.81'dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı da 0.81 olarak bulunmuştur. YMÖ'den alınan 22-51.3 puan aralığı *düşük*; 51.4-80.7 puan aralığı *orta*; 80.8-110 puan aralığı ise *yüksek* motivasyon düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin toplanabilmesi için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve öğrenciler araştırma hakkında bilgilendirilmiş, araştırmaya katılmada gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Araştırmacılar, 05.01.2015-22.01.2015 tarihleri arasında örnekleme oluşturan öğrencilere veri toplama araçlarını uygulamışlardır. Veri toplama araçlarının bir sınıftaki uygulama süresi ortalama 40 dakikadır. Uygulama sırasında veri toplama araçlarındaki her madde araştırmacılar tarafından öğrencilere yüksek sesle okunmuş ve öğrencilerin ölçeklerde yer alan maddelere ilişkin görüşlerini ifade etmeleri sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenebilmesi için öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ölçeklerden alınan toplam puan ortalamaları ile incelenmiştir. Bu incelemede çarpıklık-basıklık değerleri ile Lilliefors düzeltilmeli Kolmogorov Smirnov testinden elde edilen değerler incelenmiştir. Yapılan

analiz sonucunda hem KOMÖ hem de YMÖ için elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle yapılan analizlerde parametrik istatistik testlerinden yararlanılmıştır.

### BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak düzenlenerek başlıklar halinde sunulmuştur

#### Kişisel Bilgi Formu İle Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, gazete/dergi okuma durumu ve Türkçe dersi akademik başarı ortalamalarına yönelik bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilere Yönelik Bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	133	51
	Erkek	129	49
Gazete/Dergi Okuma Durumu	Gazete/Dergi Okuyorum	154	59
	Gazete/Dergi Okumuyorum	108	41
Türkçe Dersi Notu	1	14	5,3
	2	14	5,3
	3	52	19,8
	4	70	26,7
	5	112	42,7

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %51’i kız, %49’u ise erkektir. Ayrıca tabloda öğrencilerin yarısından fazlasının gazete/dergi okuduğu ve %42,7’sinin Türkçe dersi notunun “5” olduğu görülmektedir.

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma ve kitap okuma motivasyonları, ölçeklerden alınan toplam puanların ortalamaları dikkate alınarak incelenmiştir. Öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları toplam puana göre hesaplanan motivasyon puanı ortalamaları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonu Düzeyleri

Motivasyon	N	$\bar{X}$	S
Yazma motivasyonu	262	42,76	11,27
Kitap okuma motivasyonu	262	35,88	4,40

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarının ( $\bar{X}$  =42,76 ) düşük; kitap okuma motivasyonlarının ( $\bar{X}$  =35,88) ise yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

### **Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonlarının Türkçe Dersi Akademik Başarısını Yordama Düzeyinin İncelenmesi**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarısını ne düzeyde yordadığı, yapılan standart çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonlarının Türkçe Dersi Akademik Başarısını Yordama Düzeyi

<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>SH</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>P</b>	<b>Kısmi r</b>
Sabit	32,805	13,270		2,472	,014	
Kitap Okuma Motivasyonu	1,117	,285	,269	3,915	,000	,236
Yazma Motivasyonu	,071	,111	,044	,636	,525	,039

Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre, yazma motivasyonu kontrol edildiğinde kitap okuma motivasyonu ve Türkçe dersi akademik başarısı değişkeni arasında pozitif yönde ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0,236$ ). Kitap okuma motivasyonu kontrol edildiğinde Türkçe dersi akademik başarısı ile yazma motivasyonu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ( $r=0,039$ ). F testi sonucuna göre ( $F_{(2,259)}=8,709$ ;  $p=0,000$ ) kurulan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kurulan regresyon modelinde kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonu değişkenlerinin ikisi birlikte Türkçe dersi akademik başarısı ile düşük düzeyde bir ilişki göstermektedir ( $R=0,251$ ;  $R^2=0,063$ ). Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan Türkçe dersi akademik başarısındaki varyansın %6,3'ünü açıklamaktadır. Bu değerlere dikkate alındığında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni düşük derecede yordadığı belirtilebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin Türkçe dersi akademik başarısı üzerindeki önem sıraları kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonu şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, Türkçe dersi akademik başarısını açıklamada kitap okuma motivasyonunun önemli, yazma motivasyonunun ise önemsiz bir değişken olduğunu göstermektedir.

### **Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonları ile Cinsiyetin Türkçe Dersi Akademik Başarısını Yordama Düzeyinin İncelenmesi**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonları ile cinsiyetin Türkçe dersi akademik başarısını yordayıp yordamadığı hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Analizin yapılabilmesi için kategorik değişken olan cinsiyet, kukla (dummy) değişken şeklinde kodlanmıştır. Birinci blokta cinsiyet (1=Kadın, 0=Erkek) kukla değişkeni bağımsız değişken olarak atanmış, ikinci bloğa kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonu atanmıştır. Bu sayede modellerin ilkinde cinsiyetin Türkçe dersi akademik başarısını yordayıp yordamadığı; ikincisinde ise cinsiyet, kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonunun Türkçe dersi akademik başarısını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.



**Tablo 4.** Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonları ile Cinsiyetin Türkçe Dersi Akademik Başarısını Yordama Düzeyi

Model	Değişken	B	SH	$\beta$	t	P	Kısmi r
1	Sabit	72,937	1,600		45,579	,000	
	Cinsiyet	5,792	2,242	,159	2,584	,010	,159
2	Sabit	33,382	13,231		2,523	,012	
	Cinsiyet	4,323	2,226	,118	1,942	,053	,120
	Kitap Okuma Motivasyonu	1,034	,288	,249	3,595	,000	,219
	Yazma Motivasyonu	,075	,111	,046	,673	,501	,042
Model 1 R= 0,159 R <sup>2</sup> =0,025 F <sub>(1,279)</sub> =6,67 p= 0,010							
Model 2 R= 0,277 R <sup>2</sup> =0,077 F <sub>(3,257)</sub> =7,113 p= 0,000							

Kurulan birinci modele ilişkin Anova testi sonucuna göre hesaplanan F değeri anlamlıdır (F<sub>(1,259)</sub>=6,67, p=,010). Cinsiyet kukla değişkeninin Türkçe dersi akademik başarısı ile ilişki katsayısı R=0,159 ve Türkçe dersi akademik başarısındaki varyansı açıklama yüzdesi %2,5'tir. Kurulan ikinci regresyon modeli için elde edilen Anova testi sonucuna göre F değeri 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F<sub>(3,257)</sub>=7,113 p=,000). Bu modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücü R=0,277; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansı açıklama oranı %7,7'dir. Kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonu değişkenleri kontrol edildiğinde, cinsiyet ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki korelasyon katsayısı 0,120'lik değer ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiye işaret etmektedir. Yazma motivasyonu ve cinsiyet değişkenleri kontrol edildiğinde, kitap okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında pozitif yönde ve düşük bir ilişki görülmektedir (r=0,219). Kitap okuma motivasyonu ve cinsiyet değişkenleri kontrol edildiğinde yazma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir (r=0,042). Standartlaştırılmış beta katsayılarına göre modele katılan değişkenlerin Türkçe dersi akademik başarısını yordamaktaki önem sırası kitap okuma motivasyonu, cinsiyet ve yazma motivasyonu şeklindedir. Değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre modelde yer alan değişkenlerden kitap okuma motivasyonunun modele anlamlı katkı (p=0,000) sunduğu, cinsiyet ve yazma motivasyonunun ise anlamlı katkı sunmadığı anlaşılmıştır (p> 0,05).

#### **Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonları ile Gazete/Dergi Okuma Durumunun Türkçe Dersi Akademik Başarısını Yordama Düzeyinin İncelenmesi**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonları ile gazete/dergi okuma durumlarının Türkçe dersi akademik başarısını yordayıp yordamadığı hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmiştir. Analizin yapılabilmesi için kategorik değişken olan gazete/dergi okuma durumu kukla değişken olarak kodlanmıştır. Her analizde bir kukla değişken yer alacak biçimde iki regresyon modeli kurulmuştur. Modellerin ilkinde gazete/dergi okuma durumunun Türkçe dersi akademik başarısını yordayıp yordamadığı; ikincisinde ise gazete/dergi okuma durumu, yazma ve kitap okuma motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarısını yordayıp yordamadığı

incelenmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 5.'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Yazma ve Kitap Okuma Motivasyonları ile Gazete/Dergi Okuma Durumunun Türkçe Dersi Akademik Başarısını Yordama Düzeyi

Model	Değişken	B	SH	$\beta$	t	P	Kısmi r
1	Sabit	73,278	1,701		43,071	,000	
	Gazete/Dergi Okuma	4,951	2,222	,137	2,228	,027	,137
2	Sabit	30,594	12,941		2,364	,019	
	Gazete/Dergi Okuma	3,977	2,210	,110	1,799	,073	,112
	Kitap Okuma Motivasyonu	1,035	,279	,255	3,706	,000	,225
	Yazma Motivasyonu	,143	,110	,089	1,298	,196	,081
Model 1 R= 0,137		R <sup>2</sup> =0,019	F <sub>(1,259)</sub> = 4,964	p=0,027			
Model 2 R= 0,263		R <sup>2</sup> =0,069	F <sub>(3,257)</sub> =6,383	p=0,000			

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde birinci blokta gazete/dergi okuma durumu (1= Okuyorum; 0= Okumuyorum) kukla değişkeni, bağımsız değişken olarak atanmıştır. Kurulan birinci modele ilişkin Anova testi sonucuna göre belirlenen F değeri anlamlıdır (F<sub>(1,259)</sub>= 4,964, p=0,027). Gazete/dergi okuma durumu kukla değişkeninin Türkçe dersi akademik başarısı ile ilişki katsayısı R=0,137 ve Türkçe dersi akademik başarısındaki varyansı açıklama yüzdesi %1,9'dur.

Kurulan ikinci modelde birinci bloktaki gazete/dergi okuma durumu değişkenine ek olarak ikinci bloğa kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonu puanları atanmıştır. Kurulan ikinci regresyon denklemi için elde edilen Anova testi sonucuna göre F değeri 0,05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F<sub>(3,257)</sub>=6,383 p=,000). Bu modelde kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonu değişkenleri kontrol edildiğinde gazete/dergi okuma durumu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki korelasyon katsayısı 0,112'lik değer ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiye işaret etmektedir. Yazma motivasyonu ve gazete/dergi okuma durumu değişkenleri kontrol edildiğinde, kitap okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında pozitif yönde ve düşük bir ilişki görülmektedir (r=0,225). Kitap okuma motivasyonu ve gazete/dergi okuma durumu değişkenleri kontrol edildiğinde yazma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde korelasyon olduğu belirlenmiştir (r=0,081). Standartlaştırılmış beta katsayılarına göre modele katılan değişkenlerin Türkçe dersi akademik başarısını yordamadaki önem sırası kitap okuma motivasyonu, gazete/dergi okuma durumu ve yazma motivasyonu şeklindedir. Değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre modelde yer alan değişkenlerden kitap okuma motivasyonunun modele anlamlı katkı (p=0,000) sunduğu, gazete/dergi okuma durumu ve yazma motivasyonu puanlarının ise anlamlı katkı sunmadığı anlaşılmıştır (p> 0,05).

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının belirlenerek, öğrencilerin cinsiyetlerinin, gazete/dergi okuma durumlarının ve yazma ile kitap okuma motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarılarını hangi düzeyde yordadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okumada motivasyon konusunun önemi ve öğrencilerin diğer dil becerilerini nasıl etkilediğini göstermesi bakımından Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları dikkate değerdir. Bu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunun, akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı ve akademik başarıyı doğrudan anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak, pek çok araştırmada (Guthrie ve Klauda, 2014; Ahmadi, İsmail ve Abdullah, 2013; Taboada ve Buehl, 2012; Yıldız ve Akyol, 2011; Anmarkrud ve Braten, 2009) okuma motivasyonunun okuduğunu anlama ile olan olumlu ilişkisi ortaya konulmuştur. Bu durumun farkında olan öğretmenler, öğrencilerini okumaya motive etmek için çeşitli okuma teknikleri kullanarak bir arayış içine girmektedirler. Bu konuda bazı okuma tekniklerinin daha etkili olduğu söylenebilir. Özellikle içsel okuma motivasyonu konusunda öğrencinin kendi seçtiği okuma materyalleri öğretmenlere fikir verebilir. Öncelikle isteksiz okuyucuların okumaya karşı duydukları korku kaldırılmalı, ihtiyaca yönelik kitap seçimi desteklenmeli ve okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Orekoya, Chan ve Chik, 2014: 62).

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeylerinin düşük seviyede olmasıdır. Bu bulgu, Baş ve Şahin'in (2013) yaptıkları araştırmada ulaştıkları *ilköğretim öğrencilerinin genel olarak düşük düzeyde yazma eğilimi algısına sahip oldukları* sonucu ile benzerlik göstermektedir. Malta (2011) 450 anaokulu öğrencisinin okuma ve yazma motivasyonu düzeylerini betimlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuma motivasyonu düzeylerinin yazma ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Farklı araştırmaların benzer sonuçlar göstermesi, farklı sınıf düzeylerinde olsalar da, öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olduklarını ortaya koymaktadır. Okul ve sınıf, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebileceği ve bunlara yönelik farkındalık kazanabileceği önemli bir ortamdır. Öğretmenler, öğrencilerin okuma ve yazma etkinliklerinde daha hevesli ve becerikli olması için bu ortamı daha dikkatle düzenleyebilirler. Örneğin Bayülgen'e (2011) göre karikatür kullanılarak yapılan yaratıcı yazma çalışmaları öğrencinin motivasyonunu artırabilmektedir. Öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon düzeylerinin düşük olması dikkate alınarak, yazma motivasyonunun düşük olmasının sebeplerini ayrıntılı olarak inceleyen uzun soluklu araştırmalar yapılabilir. Ayrıca okullarda yazma eğitimine yönelik farklı, verimli ve farkındalığı artıracak etkinlikler uygulanabilir.

Yazma motivasyonu ve cinsiyet değişkenleri kontrol edildiğinde kitap okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu anlaşılmıştır. Baş ve Şahin (2012) tarafından 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okumaya ilişkin tutumların Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %45'ini ve yazma eğiliminin ise Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %41'ini açıkladığı görülmüştür. Her iki araştırma sonuçlarının ilişkinin yönü bakımından benzerlik gösterdiği ancak oransal olarak farklı olduğu ifade edilebilir.

Yazma ve kitap okuma motivasyonu değişkenleri kontrol edildiğinde, cinsiyet ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma motivasyonu kontrol edildiğinde ise Türkçe dersi akademik başarıları ile

yazma motivasyonu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin birlikte incelendiği diğer bir araştırma Baş ve Şahin (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimi, okuma tutumu ve Türkçe dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanında, okumaya ilişkin tutumun yazma eğiliminin %66'sını açıkladığı belirlenmiştir. Türkçe dersleri yazma becerisinin kazandırılıp geliştirilebileceği temel bir alandır. Bu çerçevede düzenlenen etkinlikler ve kullanılan tekniklerle öğrencilerin yazma yeteneklerini keşfetmelerine olanak sağlanmalıdır. Öğrencilere ödevler ve projeler yoluyla yazılı anlatım ortamı hazırlanmalı ve bu süreçte verilen emeğin, ortaya çıkan ürünün değerli olduğu öğrenciye hissettirilmelidir. Sınıf içi etkinliklerde okuma ve yazma arasındaki bağın vurgulanmasında ön bilgilerin harekete geçirilerek öğrencilere kendileri ve aileleri hakkında yazı yazma fırsatı tanınabilir ve öğrencilerin yazdıkları yazıları sınıf önünde okuyarak arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanabilir. Böylece öğrenciler, etkinlikler yoluyla okuma ve yazma becerilerini bütünleştirebilir (Winstead, 2004: 39). Bunların yanı sıra öğrencilerin yazma sürecinde gösterdikleri çaba izlenmeli ve öğrenciler yazma stratejilerini kullanmaya yönlendirilmelidir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin temel dil becerilerinin etkileşimli olarak geliştirilmesini sağlarken yazmaya karşı olumlu bir inanç geliştirmelerine de katkı sağlayabilirler.

Araştırmada, kitap okuma motivasyonu ve cinsiyet değişkenleri kontrol edildiğinde yazma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mason, Meadan, Hedin ve Cramer (2012) tarafından dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrencilere okuma sonrası kullanılacak stratejilerin öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde ve motivasyon düzeylerinde de gelişme görülmüştür. Çalışmanın sonuçları bazı akademik stratejilerin öğretiminin ilgi, merak ve çaba gibi motivasyon bileşenlerini artırdığını göstermektedir. Uçgun'a (2013) göre yazma etkinliklerinden önce işlenecek konuyla ilgili bir yere gezi düzenlemek ve öğrencilerden bu gezideki gözlemlerini yazmalarını istemek onların yazma etkinliklerine daha olumlu bir tutum geliştirmesine ve yazma motivasyonlarının artmasına yardımcı olabilir. Okullarda öğrencilerin yazma isteklerinin artırılabilmesi ve yazma etkinliklerinin verimli hale getirilebilmesi için sonuç değil süreç odaklı öğretim ortamları hazırlanmalıdır. Özellikle okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi için ayrılan özel zaman aralığında, seçilen özel bir konuda paylaşımlı okuma ve yazma çalışmaları yaptırılabilir. Böylece öğrencilerin okuyazar bir birey olduklarının farkına varmaları sağlanabilir. Bununla birlikte yazma çalışmalarının hedefine ulaşabilmesi için geri bildirim verilmesi ve yazının yeniden düzenlenmesi sürecinde sağlıklı bir iletişim ortamı kurulması gerektiği de unutulmamalıdır.

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin %41'inin gazete/dergi okumadığı belirlenmiştir. Yazma ve kitap okuma motivasyonu değişkenleri kontrol edildiğinde gazete/dergi okuma durumu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Yazma motivasyonu ve gazete/dergi okuma durumu değişkenleri kontrol edildiğinde ise kitap okuma motivasyonu ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında pozitif yönde ve düşük bir ilişki bulunmaktadır. Güven ve Çam Aktaş (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin %61'nin herhangi bir dergiyi takip etmediği; dergi okuyan %39'luk grubun görsel okuma düzeyinin dergi takip etmeyen gruba göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Gazete ve derginin Türkçe dersi akademik başarısı ile olan pozitif ilişki düzeyi dikkate alınarak öğrenciler bu tür kaynakları okumaya ve öğrenme aracı olarak kullanmaya yönlendirilebilir. Özellikle elektronik okuma materyallerine dikkat çekilerek bilgisayar ya da tablet üzerinden kitap okuma gibi teknolojinin sunduğu yeniliklerden

yararlanılabilir. Böylece kitap okuma motivasyonunun ve alışkanlığının geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Araştırmadaki değişkenlerin Türkçe dersi akademik başarısını yordamadaki önem sırası kitap okuma motivasyonu, gazete/dergi okuma durumu ve yazma motivasyonu şeklindedir. Değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre modeldeki değişkenlerden kitap okuma motivasyonunun istatistikî olarak modele anlamlı katkı sunduğu; gazete/dergi okuma durumu ve yazma motivasyonu puanlarının ise istatistikî olarak anlamlı katkı sunmadığı anlaşılmıştır. Buna göre, Türkçe dersindeki akademik başarının artmasında kitap okuma motivasyonunun diğer değişkenlere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Kitap okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki (Coşkun, 2003; Cain, 2011) göz önüne alındığında, kitap okuma motivasyonunun diğer derslerdeki akademik başarıyı da artıracığı söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Sınıf içinde kolay uygulanabilen bazı etkinlikler vasıtasıyla okuma motivasyonu artırılabilir. Öğrencilerin metne gösterdikleri özel ilgi (erkek çocukların sporcu veya sihirbazlara duydukları ilgi; biyografiler), seçilen metinlerdeki konuların öğrencinin hayatıyla benzerlikler göstermesi, öğretmenlerin okuma etkinliklerinde öğrencileri özgür bırakması, gruplar halinde yapılan okuma çalışmaları ve verilen ödüller vb. (Kuşdemir, 2014: 68) uygulamalar kitap okuma motivasyonunu artırmak için kullanılacak etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Çocuklara olumlu bir okuma ve yazma çevresi oluşturulmasında öğretmenlerle birlikte ailelerin de önemli rol oynadığı bilinen bir gerçektir. Okuma ve yazma isteğinin artırılarak bilinçli okuyazarlar yetiştirilmesi tüm toplumun ortak kaygısı olmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Ahmadi, R. M., Ismail, H. N., Abdullah, M. K. K. (2013). The relationship between students' reading motivation and reading comprehension. *Journal of Education and Practice*. 4(18), 8-17. <http://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article> adresinden ulaşılmıştır.
- Akbayır, S. (2013). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anmarkrud, O., Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256.
- Baş, C., Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakajedu/article> adresinden ulaşılmıştır.
- Baş, G., Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Bayülgen, N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 1(1), 39-55. <http://www.ated.info.tr/en/c1s1m4.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Boscolo, P., Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 1-14). Oxford: Elsevier.
- Bruning, R., Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Cain, K. (2011). Matthew effects in young readers: reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*. 44(5), 431-443. <http://eprints.lancs.ac.uk/50136/1/Cain> adresinden ulaşılmıştır.

- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *TÜBAR*, XIII, 101-130.
- Creswell, J., W. (2014). Nicel yöntemler. M. Bursal (Çev.). Araştırma Deseni içinde (155-182). Ankara: Eğiten Kitap.
- Edmunds, K. M., Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 5 (5), 414-424. doi: 10.1598/RT.59.5.1.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement what's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Graham, S., Gillespie, A., McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Read and Writing*, 26(1), 1-15. doi: 10.1007/s11145-012-9395-2.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., C. Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension* (pp. 55-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. (2014). Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416. doi: 10.1002/rrq.81.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-205. doi: 10.1207/s1532799xssr0303.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşımlar modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M., Çam Aktaş, B. (2013). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 3(6), 31-45. <http://ijocis.net/index.php/ijocis/article/view/5/4> adresinden ulaşılmıştır.
- Hidi, S., Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds). *Handbook Of Writing Research* (pp.144-157). New York: The Guilford Press.
- Kasten, W. C., Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Katranacı, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability and validity study. *Educational Research and Reviews*. 10(3), 300-307. doi: 10.5897/ERR2014.1998.
- Köse, E. (2013). Bilimsel Araştırma modelleri. Ed.R. Kınçal, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s.99-123) Ankara: Nobel.
- Kuşdemir, Y.(2014). Doğrudan öğretim modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuğunu anlama becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Logan, S., Medford, E., Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences* 21, 124-128.

- Malta, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology, 32*, 272-299.
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R. Cramer, A. (2012). Avoiding the struggle: Instruction that supports students' motivation in reading and writing about content material. *Reading & Writing Quarterly, 28*, 70-96.
- Nejad, A.I., Watts, J. B., Venugopalan, G., Xu, Y. (2007). The wholetheme window of dynamic motivation in writing to learn critical thinking: A multiple-source perspective (1th. Ed.). In S. Hidi & P. Boscolo (Eds), *Writing And Motivation* (pp.31-50). Amsterdam: Elsevier.
- Nelson, N. (2007). Why write? A consideration of rhetorical purpose. (1th. Ed.). In S. Hidi & P. Boscolo (Eds). *Writing And Motivation* (pp.17-30). Amsterdam: Elsevier.
- Orekoya, O. S., Chan, E. S., Chik, M. P. Y. (2014). Humor and reading motivation in children: Does the tickling work? *International Journal of Education, 6*(1), 61-72.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2013). The psychometric properties of the writing motivation scale. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(2), 351-360. [http://www.iojes.net//userfiles/Article/IOJES\\_1111.pdf](http://www.iojes.net//userfiles/Article/IOJES_1111.pdf) adresinden ulaşılmıştır.
- Pajares, F., Valiante G., Cheon, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: A developmental perspective. In S. Hidi & P. Boscolo. *Writing And Motivation* (pp.141- 162). Amsterdam: Elsevier.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(2), 139-158. doi: 10.1080/10573560308222.
- Pajares, F., Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology, 26*, 366-381.
- Smyth, J. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 174-184.
- Taboada, A. Buehl, M.M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers And Teaching: Theory And Practice 18*(1), 101-122. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080> adresinden ulaşılmıştır.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy fort he 21st centruy a balanced.* (Fourt Edition). New Jersey:Pearson
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading And Writing Quarterly, 26*, 17-44.
- Troia, G. A., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 28*(1), 5-28. doi:10.1080/10573569.2012.632729.

- Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4): 354-362
- Unrau, N. J., Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35, 260-284. doi: <http://10.1080/02702711.2012>.
- Wang, J. H. Y., Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Walker, B. J. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading And Writing Quarterly*, 19, 173-187.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2002). Defining motivation and its development. In A. Wigfield, J. S. Eccles (Ed.) *Development of Achievement Motivation*. London: Academic Press.
- Winstead, L. (2004). Increasing academic motivation and cognition in reading, writing, and mathematics: Meaning-making strategies. *Educational Research Quarterly*, 28, 2-29.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.