

İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi*

A Study on the Reading Motivation of Elementary 3rd, 4th, and 5th Grade Students

Mustafa YILDIZ**

Gazi Üniversitesi

Öz

Okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal faktörler olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinden etkilenme durumu incelenmiştir. Tarama modeli çerçevesinde yürütölen çalışmaya 520 öğrenci katılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde çift yönlü MANOVA ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, dışsal motivasyonun kız öğrencilerin okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğunu; sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonun azaldığını göstermiştir. Son yıllarda okuma alışkanlığını geliştirmeye dönük uygulamalara rağmen sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin okuma motivasyonlarının azalmasının ciddi bir sorun olduğu düşünölmektedir. Bu durum Türkiye’de ilköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının artırılmasına dönük çalışmaları gerekli kılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okuma motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, ilköğretim öğrencileri

Abstract

Reading motivation can be defined as intrinsic and extrinsic factors that encourage individuals to read. This study focuses on whether elementary level 3rd, 4th, and 5th grade students’ intrinsic and extrinsic reading motivation is affected by the variables of gender and grade level. Being a descriptive survey, the study had 520 participants. The data obtained were analyzed by two-way MANOVA and correlation analysis. The results showed that extrinsic motivation is more effective for the reading motivation of girls than boys, and that as grade level increases, intrinsic and extrinsic reading motivation decreases. Falling reading motivation despite increasing grade level is a serious problem considering the many efforts made in recent years to develop reading habits in students. This necessitates new efforts in Turkey towards increasing the reading motivation of elementary students.

Keywords: Reading motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, elementary students

Summary

Purpose

Studies in Turkey exploring the reading motivation of elementary students and the effects of reading motivation on reading skills are not yet at a desired level. Yıldız (2010) found through a structural model tested on elementary 5th grade students that reading motivation is the main variable that affects reading habits and reading comprehension. The present study aims to investigate whether

* Bu çalışma, araştırmacının 5-7 Eylül 2011 tarihlerinde Sivas’ ta düzenlenen 10. Ulusal Sınıf Öđretmenliđi Sempozyumu’nda sunduğu sözlü bildirisinin yeniden düzenlenmiş şeklidir.

** Öđr. Gör. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Eğitim Faköltesi, Sınıf Öđretmenliđi ABD, mustafa@gazi.edu.tr

gender and grade level affects elementary level 3rd, 4th, and 5th grade students' intrinsic and extrinsic motivation for reading.

Results

The results have shown no difference between the intrinsic reading motivation of girls and boys. However, extrinsic motivation was found to be more influential for girls to read than boys. When evaluated generally with respect to the effects of grade level on intrinsic motivation, the results suggest that elementary 3rd graders had higher intrinsic reading motivation than 4th or 5th graders. These results show that as students grow older, their interest and curiosity in reading decreases. The study also showed that 5th graders' extrinsic reading motivation was lower than that of 3rd and 4th graders. The study thus showed that as grade level increases, both intrinsic and extrinsic motivation for reading decreases.

Discussion

The results concerning gender obtained in this study is rather similar to other studies on reading motivation conducted in or outside Turkey. For instance, the results are parallel to the result that Sancı (2002) obtained with 6th graders and those that Yıldız (2010) obtained with 5th graders. In these studies too, it was concluded that even though a meaningful difference may not exist between the intrinsic motivation of girls and boys, extrinsic motivation was higher among girls than boys. In addition, the research results obtained by Ülper (2011) also show that extrinsic factors such as teachers, families, friends and environment are more effective in encouraging girls to read than encouraging boys. The gender-related results of this study that girls have higher reading motivation scores than boys in all dimensions (Baker & Wigfield, 1999) and that they have more positive reading attitude than boys (Kush & Watkins, 1996; McKenna, Kear & Ellworth, 1995) are parallel to the results of previous studies. Referring to this, Boggiano (1991) states that girls are more influenced by adult feedback than boys and have more extrinsic motivation.

The results of the study concerning grade level overlap with those of earlier studies that reading motivation decreases throughout elementary education (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Wigfield et al., 1998). In addition, Wigfield and Guthrie (1997) found that 5th graders had lower extrinsic reading motivation than 4th graders in some dimensions (social and recognition), which also corroborate the results obtained in the present study. Concerning this, Eccles et al., (1998) report that as students grow older, they have fewer opportunities to share their reading experiences with their families and friends. Sometimes they refuse to interact with adults in their families regarding reading only because they do not wish to or due to their circumstances. As older students know their strengths and weaknesses, recognition may not be a very influential factor in encouraging them to read. On the other hand, receiving feedback from others about their performance and being recognized as good readers is more important for younger students.

Conclusion

The most striking result of this study which examined the reading motivation of elementary 3, 4 and 5th graders was that as grade level increased, reading motivation decreased. Decreasing reading motivation among students despite the recent national campaigns and efforts in Turkey to improve reading habits (Turkey is Reading, 100 Classics, Reading Hour, etc.) is a serious issue. It necessitates work to be undertaken in elementary schools to increase students' reading motivation. In light of the findings of the study, various recommendations have been made to education authorities, teachers, families and researchers.

Giriş

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. İnsan

davranışlarına yön veren temel değişkenlerden birisi olan motivasyon, okumayı öğrenmede ve geliştirmede etkili olan faktörlerin başında gelmektedir (Akyol, 2005; Baker ve Wigfield, 1999). Okumayla ilgilenen araştırmacılar son yıllarda, okumayı geliştiren bilişsel becerilerin yanı sıra okuma motivasyonu ile ilgilenmeye başlamışlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Paris, Wasik ve Turner, 1991; Turner, 1995; Wigfield ve Guthrie, 1997). Araştırma sonuçları, bir okuyucu güçlü bilişsel becerilere sahip olsa bile okumaya yönelik motivasyonu yeterli düzeyde değilse, okumaya yeterince zaman ayırmadığını ortaya koymaktadır (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Prencevich, 2004). Bu durum motivasyonun okumada çok temel bir rol oynadığını ve bu konuda yapılacak çalışmaların alana önemli katkı sağlayacağını göstermektedir.

Okuma motivasyonu, "Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar" (Guthrie ve Wigfield, 2000:405) olarak ifade edilmektedir. Araştırmacıların temel aldığı kuramsal bakış açısı, okuma motivasyonuna olan yaklaşımları da etkilemektedir. Örneğin motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon bakımından ele alan Wang ve Guthrie (2004) göre okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçlerdir. Bu araştırmada okuma motivasyonu içsel ve dışsal motivasyon bakımından ele alınmaktadır. İçsel motivasyon, herhangi bir etkinliği not almak veya tanınmak gibi dışsal nedenlerden ziyade kişinin kendisi için yapmasıdır (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyon, bir etkinliğe katılmanın etkinliğe yönelik kişisel ilgiden kaynaklandığını ifade eder (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000). Okumaya içsel olarak motive olmuş öğrenciler kendi kararları doğrultusunda okurlar ve okumaya çok zaman ayırırlar.

Dışsal motivasyon, etkinliklere katılmanın dışsal değer ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Ryan ve Deci, 2000). Davranışların dışsal olarak düzenlenmesi, davranışın sosyal ödül ve cezalarla kontrol edilmesidir. Öğrenciler cezadan kaçınmak için ya da öğretmenin veya ailesinin beklentilerini karşılamak için okuyorsa, bu onun dışsal olarak motive olduğunu gösterir (Hidi, 2000). Dahası öğrenciler dışsal olarak motive olduklarında ilgilerinden dolayı okumak yerine iyi not alma ya da kendini başkalarına gösterme gibi sosyal değerlerden dolayı okurlar. Dışsal motivasyona sahip olan öğrenciler kendilerini başkalarına kanıtlamak için okuduklarından dolayı sonunda sosyal olarak değer verilen davranışları özümseyerek okumayla kendi değerlerini bütünleştirirler (Wang ve Guthrie, 2004). Bu durum öğrencilerin okuma eğiliminin dışsal süreçler tarafından şekillenmesine ve bunu zamanla benimsemelerine neden olmaktadır.

Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesine ve okuma motivasyonunun okuma becerilerine etkilerine yönelik çalışmalar henüz yeterli düzeyde değildir. Yıldız (2010) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde test edilen yapısal modelde okuma motivasyonunun okuma alışkanlıklarını ve okuduğunu anlamayı etkileyen temel bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin okuma motivasyonlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Çocukların okumaya yönelik değerleri ve inançlarıyla ilgili araştırmalarda ilköğretim boyunca öğrencilerin motivasyonlarının gittikçe azaldığı, kızların erkeklerden okumaya karşı daha olumlu düşüncelere sahip olduğu (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld, 1993; Eccles, Wigfield ve Schiefele., 1998; Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996; Marsh, 1989) yönünde elde edilen bulgular okuma motivasyonu konusundaki bireysel farklılıkların incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırma, ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini ve öğrencilerin motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerinden etkilenme durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1 İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ne düzeydedir?
- 2 İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri öğrencilerin okuma motivasyonlarını ne düzeyde etkilemektedir?
- 3 İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile sınıf düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli (Karasar, 2002) kapsamında yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Ankara'da kamuya ait ilköğretim okullarında öğrenim gören 520 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil olan öğrenciler sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde, 139 öğrenci 3. sınıfta, 170 öğrenci 4. sınıfta, 211 öğrenci de 5. sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma grubunda 269 kız, 251 erkek öğrenci bulunmaktadır. Araştırma yapılan okulların bulunduğu bölgeler dikkate alındığında öğrencilerin genel olarak orta ve üst sosyoekonomik düzeye dahil oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanarak 9-12 yaş öğrenciler için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği, Wigfield ve Guthire (1995, 1997) tarafından geliştirilmiş, zamanla çeşitli analizlere tabi tutularak (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthire, 2004) yeniden yapılandırılmıştır. Okuma motivasyonunu çok boyutlu olarak ele alan ölçek literatürde okuma motivasyonunun ölçülmesinde en sık kullanılan araçlardan biridir. Yıldız (2010) çalışmasında Wang ve Guthire (2004) tarafından içsel ve dışsal motivasyon olarak yenilenen versiyonu uyarlamıştır. Ölçek Likert tipi dördümlü derecelendirme yapısına sahiptir. Derecelendirme ifadeleri 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana biraz benziyor) ve 4 (bana çok benziyor) şeklindedir. Bu durum ölçeği tamamlayanlar açısından ele alındığında, öğrencinin puanı 4'e yaklaştıkça motivasyonun arttığını ifade etmektedir.

Ölçeğin Yıldız (2010) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda; DFA uyum indeksleri bakımından kabul edilebilir sınırlarda bulunan içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoriden oluşan 21 maddelik geçerli bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Ölçekte içsel motivasyon ilgi (3 madde) ve merak (4 madde), dışsal motivasyon ise rekabet (4 madde), tanınma (3 madde), sosyal (4 madde) ve uyum (3 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Uyarlama çalışmaları kapsamında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (α) .86 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını (kararlılık) belirlemek için uygulanan test-tekrar test tekniği sonucunda faktörlerin .65 ile .81 arasında değişen ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .82 olarak tespit edilmiştir. Bu durum ölçekten elde edilecek puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veriler her sınıfta araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği 21 maddeden oluştuğu için uygulaması kısa sürmektedir. Ancak ölçek uygulanmadan önce hazırlık aşamasına yeterince zaman ayrılmadığı takdirde sağlıklı verilerin toplanması mümkün değildir. Hazırlık süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencilerle hangi kitapları okudukları, okumayla ilgili sınıfta ne gibi etkinlikler yaptıkları, okumayla ilgili kendilerine ne gibi ödevler verildiği konularında sohbet edilmiştir. Daha sonra ölçeğin uygulama yönergesi doğrultusunda verilen örnekler sınıf tahtasına yazılarak örnek işaretlemeler yapılmıştır. Böylece öğrenciler hem zihinsel olarak hazırlanmış hem de ölçeğin işaretlenme tekniği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu çalışmaların ardından araştırmacı her maddeyi yüksek sesle okumuş, öğrenciler kendilerine uygun seçeneği işaretlemiştir. Uygulama her sınıfta yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada okuma motivasyonu (içsel motivasyon ve dışsal motivasyon) bağımlı değişken olarak ele alınırken cinsiyet (kız, erkek) ve sınıf düzeyi (3.sınıf, 4.sınıf ve 5.sınıf) bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırmada iki bağımsız değişkenin (cinsiyet ve sınıf), iki bağımlı değişken (içsel motivasyon ve dışsal motivasyon) üzerindeki etkisi incelendiğinden çift yönlü MANOVA analizi kullanılmıştır (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006:36; Antalya, 2008:164). Buna ek olarak sınıf düzeyi ile okuma motivasyonu ilişkisi basit korelasyon analizi tekniği ile incelenmiştir. İstatistiksel analizlere geçilmeden önce MANOVA analizinin yapılması için gerekli olan istatistiksel varsayımlar test edilmiştir. Kovaryans matrislerinin dağılımının incelenmesine yönelik *Box's M* ve varyansların homojenliğinin incelendiği Levene's Test sonuçları varsayımların karşılandığını göstermiştir.

Bulgular

Bulguların yazımında öncelik öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma puanlarına verilmiş, ardından MANOVA varsayım testlerinin sonuçları açıklanmıştır. Daha sonra varyans analizi, post hoc test sonuçları ve korelasyon analizinin sonuçları verilmiştir. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ortalama ve standart sapma puanları görülmektedir.

Tablo 1.

İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Okuma Motivasyonu	Cinsiyet	3. Sınıf (139)		4. Sınıf (170)		5. Sınıf (211)	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
İçsel Motivasyon	Kız	3.62	.46	3.42	.51	3.31	.45
	Erkek	3.58	.44	3.29	.60	3.48	.55
	Toplam	3.60	.45	3.36	.56	3.41	.52
Dışsal Motivasyon	Kız	3.45	.42	3.40	.44	3.19	.43
	Erkek	3.34	.45	3.22	.58	3.00	.48
	Toplam	3.40	.43	3.32	.52	3.09	.47

Tablo 1 ortalama puanlar açısından incelendiğinde, Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden en fazla alınabilecek puanın 4 olması, öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olduğunu, ancak sınıf düzeyi ilerledikçe puanların azalma eğiliminde olduğu görülmektedir. Ortalama ve standart sapma puanlarının ardından kovaryans matrislerinin eşitliğinin incelenmesine yönelik *Box's M* testi yapılmıştır. Test sonuçları MANOVA analizinin yapılabileceğini, bağımlı değişkenlere ait varyans kovaryans matrislerinin eşit dağıldığını (*Box's M*=70.525, $p>.05$) göstermiştir. Böylece çoklu varyans analizinin temel varsayımlarından olan kovaryans matrislerinin eşit dağılımı varsayımı karşılanmış olmaktadır. Aşağıda varyansların homojenliğe yönelik Levene's Test sonuçları görülmektedir.

Tablo 2.

Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene's Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	sd1 /sd2	F	P
İçsel	5/514	1.85	.09
Dışsal		1.71	.13

Tablo 2 incelendiğinde, hata varyanslarının homojenliğinin belirlenmesine yönelik Levene's Test sonuçları, bağımlı değişkenlerin hata varyanslarının dağılımında gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını ($p > .05$), varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Tablo 3'te bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki ana etkilerini gösteren çoklu karşılaştırma testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.

Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Multivariate Test	Değer	sd1/sd2	F	P
Cinsiyet	Wilks' Lambda	.97	2/513	8.23	.000
Sınıf		.90	4/1026	13.41	.000
Cinsiyet*Sınıf		.99	4/1026	1.34	.25

Tablo 3'te verilen Wilks' Lambda testi sonuçları, cinsiyet [$\Lambda=97$, $F(2, 513) = 8.23$, $p<.001$] ve sınıf düzeyinin [$\Lambda=90$, $F(2, 1026) = 13.41$, $p<.001$] okuma motivasyonunu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak cinsiyet ve sınıf etkileşiminin okuma motivasyonu üzerindeki ortak etkisinin anlamsız olması [$\Lambda=99$, $F(4, 1026) = 1.34$, $p>.05$] bağımsız değişkenlerin alt boyutlarından bazılarının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi değişkenlerin alt boyutlarının ayrı ayrı incelenmesi ile mümkündür. Tablo 4'te her bir bağımsız değişkenin her bir bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin anlamlılık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları ve etki büyüklükleri verilmektedir.

Tablo 4.

Varyans Analizi Sonuçları ve Etki Büyüklükleri

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	Sd	F	P	Etki Büyüklüğü
Cinsiyet	İçsel	1	1.08	.30	.00
	Dışsal	1	14.66	.00	.03
Sınıf	İçsel	2	13.45	.00	.05
	Dışsal	2	18.90	.00	.07
Cinsiyet*Sınıf	İçsel	2	1.38	.25	.01
	Dışsal	2	.25	.77	.01
Hata	İçsel	514			
	Dışsal	514			
Toplam	İçsel	520			
	Dışsal	520			

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyetin içsel motivasyon üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı $F(1, 514)=1.08$, $p>.05$, $\eta^2=.00$ ancak dışsal motivasyon üzerindeki etkisinin anlamlı $F(1, 514)=14.66$, $p<.01$, $\eta^2=.03$ olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni dışsal motivasyondaki varyansın %3'ünü etkilemektedir. Bu durum okumaya yönelik dışsal motivasyon bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Kızların ve erkeklerin dışsal motivasyon düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde (Tablo 1) bütün sınıflarda kızların okumaya yönelik dışsal motivasyon düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu

görülmektedir. Bu bulgular dışsal motivasyonun, kızların okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4'e göre sınıf düzeyi değişkeninin hem içsel motivasyon $F(2, 514)=3.47$, $p<.01$, $\eta^2=.05$ hem de dışsal motivasyon üzerindeki etkisinin anlamlı $F(2, 514)=4.19$, $p<.01$, $\eta^2=.07$ olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının anlamlı düzeyde değiştiğini göstermektedir. Sınıf düzeyi içsel motivasyondaki varyansın %5'ini, dışsal motivasyondaki varyansın %7'sini açıklamaktadır. Ancak cinsiyet ve sınıf etkileşiminin içsel motivasyon $F(2, 520)=1.38$, $p>.05$, $\eta^2=.01$ ve dışsal motivasyon $F(2, 520)=.25$, $p>.05$, $\eta^2=.01$ üzerindeki etkisi anlamlı değildir. Sınıf düzeyinden kaynaklanan farklılığın belirlenmesi için Bonferroni testi uygulanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu gösteren test sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5

Post Hoc Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	Post Hoc Test	Sınıflar	Ortalama Farkı	P
İçsel Motivasyon	Bonferroni	3-4	.24	.000
		3-5	.27	.000
		4-5	.03	1.000
3-4		.09	1.000	
Dışsal Motivasyon		3-5	.31	.000
		4-5	.22	.000

Tablo 5'te ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, 4. sınıflar ile 5. sınıfların okumaya yönelik içsel motivasyonlarının 3. sınıflardan anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum 3. sınıfların okumaya yönelik içsel motivasyonlarının hem 4. sınıflardan hem de 5. sınıflardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılık dışsal motivasyon açısından incelendiğinde, 5. sınıfların okumaya yönelik dışsal motivasyonunun hem 3. sınıflardan hem de 4. sınıflardan daha düşük olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri daha iyi açıklayabilmek için yapılan basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Sınıf Düzeyi ve Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

Bağımsız Değişken	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon
Sınıf Düzeyi	-.20**	-.26**

** $p<.01$

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf düzeyi ile içsel motivasyonun negatif yönlü ve anlamlı ($r = .20$, $p<.01$), dışsal motivasyonun da benzer şekilde negatif yönlü ve anlamlı ($r = .26$, $p<.01$) ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyon bakımından genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonunun azaldığı söylenebilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonuçları cinsiyet bakımından genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerinin okumaya yönelik içsel motivasyonları bakımından kızlar ve erkekler arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak dışsal motivasyon bakımından durum bundan

farklıdır. Dışsal motivasyon, kızların okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkilidir. Bu durum “okumayla ilgili ödevleri yerine getirme ve öğretmen beklentilerini karşılama (uyum)”, “okumayla ilgili deneyimlerini ailesi ve yakın çevresiyle paylaşma (sosyal)” ve “iyi bir okuyucu olarak bilinme (tanınma)” ve “okumada arkadaşlarından daha iyi olma (rekabet)” olarak özetlenebilecek dışsal süreçlerin kızların okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada cinsiyet bakımından elde edilen sonuçlar Türkiye’de ve Türkiye dışında okuma motivasyonu ile ilgili yürütülen araştırmalarla pek çok ortak sonuca sahiptir. Araştırmada elde edilen sonuçların Sancı’nın (2002) 6. sınıflarda, Yıldız’ın (2010) 5. sınıflarda elde ettiği sonuçlarla tutarlı olduğu söylenebilir. Adı geçen araştırmalarda da içsel motivasyon bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte dışsal motivasyonda kızların erkeklerden daha yüksek puana sahip oldukları belirtilmektedir. Ayrıca Ülper (2011) tarafından yürütülen araştırma sonuçları da öğretmen, aile, arkadaş ve ortam gibi dışsal faktörlerin kızları okumaya yönlendirmede erkeklerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada cinsiyet bakımından ulaşılan sonuçlar, okuma motivasyonunun bütün boyutlarında kızların erkeklerden daha yüksek puana sahip olduğu (Baker ve Wigfield, 1999) ve kızların erkeklerden daha olumlu okuma tutumuna sahip oldukları (Kush ve Watkins, 1996; McKenna, Kear ve Ellworth., 1995) yönündeki araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

Motivasyona yönelik cinsiyet örüntülerinin oluşmasında aile, okul ve sosyokültürel faktörlerin etkisi bulunmaktadır (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala ve Meece, 1983). Anne ve babaların çocuklarının yeteneklerine yönelik algıları, çocukların kendi yeteneklerine yönelik algılarını etkilemektedir (Jacobs ve Eccles, 1992). Okul, çocukların cinsiyet rollerine ilişkin inançlarının ve sosyal kimliklerinin oluşmasında anahtar role sahiptir (Ruble ve Martin, 1998). Öğretmenlerin cinsiyete yönelik beklentileri sınıf düzeyi, öğrencinin yeteneği, konu alanı ve okul ortamına göre değişmektedir (Wood, Kaplan ve McLoyd, 2007). Özellikle ilköğretimde sınıf ortamı ve öğrenme-öğretme sürecinde düzenlenen okuryazarlık becerilerini içeren etkinliklerin kızların tercihine daha uygun olduğu belirtilmektedir (Brozo, 2002; Connel, 1996). Burada belirtilen görüşler araştırmada kızların okumaya yönelik dışsal motivasyonlarının erkeklerden daha fazla olduğu yönündeki bulguları açıklar niteliktedir. Kızların okuma yöneliminin şekillenmesinde, bedensel çaba ve güç gerektiren işlerden ziyade okuma gibi sözel ve bireysel bir alanın kızlar için daha uygun olabileceğine yönelik toplumsal kabul rol oynuyor olabilir. Ebeveyn, sosyal çevre, okul ve öğretmen faktörlerinden oluşan sosyal ağ, okumanın kızlara daha uygun olduğu ve kızların okumada daha iyi olmaları gerektiği yönünde bir inancın oluşmasına katkı sağlayabilir. Kızların bu dışsal süreçlerden neden daha çok etkilendiğine açıklık getiren Boggiano (1991), kızların yetişkinlerin dönütlerinden daha fazla etkilendiğini ve bu yüzden erkeklerden daha fazla dışsal motivasyona sahip olduğunu vurgulamaktadır. Eccles ve diğ., (1983) sosyalleşme sürecinin, cinsiyetle ilgili kalıp yargı ve rollerin içselleştirilmesinin yanı sıra başarı ve motivasyondaki cinsiyet temelli farkın oluşmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Gelbal (2008) tarafından yürütülen araştırmada, kızların Türkçe başarısının erkeklerden daha yüksek olduğu yönünde elde edilen bulgular bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları sınıf düzeyinin içsel motivasyona etkileri bakımından genel olarak değerlendirildiğinde, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik içsel motivasyonlarının 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelmelerinde ilgi ve merak faktörlerinin 4 ve 5. sınıflardan daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin yaşları büyüdükçe okumaya yönelik ilgi ve meraklarının azaldığını göstermektedir. Araştırma sonuçları sınıf düzeyinin dışsal motivasyona etkisi bakımından genel olarak ele alındığında 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik dışsal motivasyonlarının 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları sınıf düzeyi bakımından genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf düzeyi arttıkça hem içsel hem de dışsal motivasyonun azaldığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf düzeyi bakımından elde edilen sonuçlar, ilköğretim boyunca öğrencilerin motivasyonlarının gittikçe azaldığı yönündeki bulgularla (Eccles, Wigfield ve Schiefele., 1998; Wigfield, Eccles ve Rodriguez., 1998) önemli ölçüde örtüşmektedir. Ayrıca Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından yürütülen araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik dışsal motivasyonlarının bazı boyutlarda (sosyal ve tanınma) 4.sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu yönündeki bulgular bu araştırmada ortaya çıkan sonuçları destekler niteliktedir. Bu duruma açıklık getiren Eccels, Wigfield ve Schiefele'ye (1998) göre, öğrenciler büyüdükçe okumayla ilgili deneyimlerini aileleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşmak için daha az fırsata sahip olurlar. Bazen de istemediklerinden ya da şartlardan dolayı okuma konusunda aile büyükleriyle etkileşime girmek istemezler. Yetişkin öğrenciler kendilerinin güçlü ve zayıf oldukları konuları bildikleri için tanınma yönelimi onları okumaya yönlendirmede çok etkili olmayabilir. Ancak performansları hakkında dışarıdan dönüt almanın ve iyi bir okur olarak tanınmanın küçük öğrenciler için daha önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyetin dışsal motivasyon üzerinde, sınıf düzeyinin de hem içsel hem de dışsal motivasyon üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durum kızların dışsal motivasyonunun erkeklerden daha yüksek olduğunu, sınıf düzeyi yükseldikçe hem içsel hem de dışsal motivasyonun azaldığını göstermektedir. Son yıllarda okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik çabalara rağmen okuma motivasyonunda meydana gelen bu azalma, okumaya teşvik ve yönlendirmede tercih edilen ulusal kampanya ve yaklaşımların gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genelgeler incelendiğinde (MEB, 2004; MEB, 2005), öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olarak düzenlenen kampanyaların bir uzantısı olarak okuma saati uygulamasının genel yapısı daha iyi anlaşılmaktadır. Genel özellikleri itibariyle okuma saati uygulaması çok okuyanın ödüllendirildiği, öğrenmeye değil sonuca (performansa) odaklanan bir okumaya teşvik ve yönlendirme programı olarak ifade edilebilir (Yıldız, 2010). Deci ve ark., (1991) tanınmak, ödül almak ve teşvik edici süreçlere uyum sağlamak amacıyla okumanın dışsal motivasyonu geliştirdiğini ifade etmektedir. Wigfield ve Guthrie (1997) ödüle ve dışsal süreçlere dayalı kitap okuma programının uygulandığı okullarda ödül, tanınma, rekabet veya diğer dışsal yapıların öğrencinin okumayla ilgili dışsal motivasyonunu geliştirebileceğini belirtmektedir. Yıldız'ın (2010) yaptığı araştırmada, Türk öğrencilerin okuma saatlerinde okudukları kitap sayısının daha çok dışsal motivasyondan etkilendiği yönünde elde edilen sonuçlar yukarıdaki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin sürekli dışsal ödüllerle ilgili deneyimler yaşamaları, dışsal motivasyonlarını artırarak öğrenmeye değil sonuca dönük amaçlara odaklanmalarına neden olmaktadır (Flink, Boggiano, Main, Baret ve Kate, 1992). Dışsal teşvikler öğrencileri okumaya yönelik enerjilerini daha çok ödül kazanma ve tanınma bağlamında kullanmaya yönlendirmekte, ödülü kazanan öğrenci okumaktan vazgeçebilmektedir (Barrett ve Boggiano, 1988). Bu açıdan düşünüldüğünde sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonundaki azalma dışsal süreçlerin öğrencileri okumaya yönlendirmedeki etkililiğinin zamanla azaldığını göstermektedir. Türkiye Okuma Kültürü Haritası isimli Türkiye genelinde yürütülen araştırmada, katılımcıların %75'inin hiç okumadığı, yaklaşık %84'ünün düzenli olarak bir yazarı takip etmediği, yaklaşık %95'inin kütüphaneye üye olmadığı, yaklaşık %75'inin okuma alışkanlığını kendiliğinden kazandığı yönünde elde edilen sonuçlar (Kültür Bakanlığı, 2011) Türkiye'de okuma eğitiminde bir sistem sorunu olduğunu, günümüze kadar devam eden uygulamaların yetersiz kaldığını göstermektedir. Yıldız'ın (2010) belirttiği gibi ilköğretimde okuma eğitiminin çerçevesi "Nasıl bir okur yetiştirmeliyiz?" sorusuna verilecek cevaba göre yeniden ele alınmalıdır. Okuma sevgisini ve alışkanlığını geliştirmeye dönük uygulamalarda öğrencinin cinsiyeti, yaşı, psikolojik özellikleri, sosyal çevresi, kültürü ve değerleri birlikte ele alınmalıdır.

Öneriler

İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelendiği bu çalışmanın en dikkat çekici sonucu, sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonunun azaldığının belirlenmesidir. Türkiye’de son yıllarda okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik ulusal kampanyalara ve uygulamalara (Türkiye Okuyor, 100 Temel Eser, Okuma Saati vb.) rağmen beklenenin aksine öğrencilerin okuma motivasyonunun azalması, üzerinde durulması gereken bir konudur. Araştırma sonuçlarından hareketle eğitim otoritelerine, öğretmenlere, ailelere ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

1. Öğrencileri okumaya yönlendirmede tercih edilen yöntem ve yaklaşımlar gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin ilgilerini merkeze alan, öğretim programıyla bütünleştirilmiş daha etkin yaklaşımlar benimsenmelidir.
2. Okumada ödüllendirme sistemi yeniden ele alınmalıdır. Çok kitap ya da sayfa okumak ödüllendirilme ölçütü olarak kullanılmamalı, ödüller okumaya yönelik içsel motivasyonu ve okuma kültürünü geliştirici nitelikte olmalıdır.
3. Sınıf kitaplıkları oluşturulurken öğrencilerin okuma eğilimleri ve tercihleri dikkate alınmalıdır. Hikâyeler, romanlar, bilgi verici kitaplar, şiir kitapları, mizahi kitaplar, gazeteler, dergiler temin edilerek sınıflar okuma materyali bakımından zenginleştirilmelidir.
4. Öğretmenler iyi ve stratejik bir okurun nasıl olduğu konusunda öğrencilere model olmalı, sesli okumaya ve okunanlar üzerinde konuşmaya daha çok zaman ayırmalıdır.
5. Öğrencilerin bir ya da birkaç kahramanın maceraları şeklinde devam eden seri kitaplar okumaları sağlanmalıdır. Öğrenciler bu şekilde kahramanla duygusal bir bağ kurup onu arkadaşları gibi görmekte ve okumaktan zevk almaktadırlar.
6. Öğrencilerin etkin bir okur olmalarını sağlayacak temel faktörlerden birisi de yazar tanımadır. Bir yazarı kitapları aracılığıyla tanımak, izlemek ve onu diğerleriyle karşılaştırmak etkin bir okur olabilmenin en önemli aşamasıdır. Düzeylerine uygun eserler veren yazarlar öğrencilere tanıtılmalı ve öğrencilerin bu yazarların kitaplarını okumaları sağlanmalıdır.
7. Okuma sevgisinin ve alışkanlığının gelişmesinde hiç şüphesiz en önemli görev aileye düşmektedir. Okuma alışkanlığının geliştirilmesine dönük uygulamalarda aile eğitimi ve katılımı konuları ihmal edilmemelidir.
8. Çocukların okuma ve kitap sevgisini geliştirmede ailelerin rolü konusunda eğitimler düzenlenmelidir. Çünkü araştırma sonuçları sosyal çevre ve aileden kaynaklanan okuma yöneliminin zamanla etkisinin azaldığını göstermektedir.
9. Türkiye’de okuma motivasyonu ile ilgili araştırmalar artırılmalıdır. Okuma motivasyonunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörler incelenmelidir. Özellikle sınıf düzeyi ilerledikçe okuma motivasyonunda meydana gelen azalmanın nedenleri araştırılmalıdır.
10. Ailelerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin okumayla ilgili düşüncelerinin incelenmesine yönelik nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Antalyalı, Ö.L.(2008). Varyans Analizi (Anova-Manova). Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (131-167). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Baker, T., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children’s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.

- Barret, M., & Boggiano, A.K.(1988). Fostering extrinsic orientations: Use of reward strategies to motivate children. *Journal of Social and Clinical Psychology, 6*, 293-309.
- Boggiano, A.K. (1991). Mastery motivation in boys and girls: the role of intrinsic versus extrinsic motivation. *Sex Roles: A Journal of Research, 25*, 11-20.
- Brozo, W. G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in activate*. Newark, DE: International Reading Association.
- Connel, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers Collage Record, 98*(2), 206-235.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, 5th ed., pp. 1017-1095). New York: John Wiley.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R.D., & Blumenfeld, P.B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.
- Flink, C., Boggiano, A.K., Main, D.S., Barrett, M., ve Katz, P.A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Ed). *Achievement and motivation: A social-development perspective* (189-214). New York: Cambridge University Press.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M. & Mazzone, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *Reading Teacher, 49*, 518-533.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 1-13.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403 - 422). New York: Longman.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic motivation factors on motivation. In. C. Sansoe & j. M. Harackiewicz. (Eds). *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance*. (pp: 309-339). San Diego, CA: Academic Pres
- Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and childrens ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(6), 932-944.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kush, J.C., & Watkins, M.W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research, 89*, 315-319.
- Kültür Bakanlığı. (2011). *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*. <http://www.kygm.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*, 934-955.

- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research. Design and interpretation*. California: Sage Publication
- Millî Eğitim Bakanlığı[MEB]. (2004) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser Genelgesi: 19.8.2004 tarih, sayı 2004 / 60. <http://www.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı[MEB]. (2005) Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser Genelgesi: 4.8.2008 tarih, sayı 2005 / 70. <http://www.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. I. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609–640). New York: Longman
- Ruble, D. N., & Martin C. L. (1998). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed, pp. 993-1016). New York: Wiley.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Kültürel ve Ekonomik Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Turner, J.C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Ülper, H.(2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 23, ss.73-118). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Prencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Wood, D., Kaplan, R., & McLoyd, V. C. (2007). Gender differences in the educational expectations of urban, low-income African American youth: The role of parents and the school. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 417-427.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.