



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME VE
UYGULAMA ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAĞMUR ALKAN

Malatya-2023

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME VE
UYGULAMA ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAĞMUR ALKAN

Malatya-2023



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

KABUL ONAY FORMU

DokümanNo	İNÜ-KYS-FRM-142
Yayın Tarihi	28.07.2023
Revizyon No	
Revizyon Tarihi	

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ:
ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SALİM DURUKOĞLU

HAZIRLAYAN

YAGMURALKAN

Jürimiz tarafından 28/07/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Ünvanı Adı Soyadı

İmza

1.PROF. DR. ÖZAY KARADAG

2.DOÇ. DR. SALİM DURUKOĞLU

3.DOÇ. DR. BAHAR DOĞAN KAHTALI

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun /..... /20..... tarih ve 20... /..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

.....

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU'nun danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

YAĞMUR ALKAN

ÖN SÖZ

“Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

Tez çalışmam boyunca bilgi ve tecrübesiyle, hoşgörülü tutumuyla yol gösteren değerli hocam, bilim insanı ve danışmanım Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU'na, bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren bölüm hocalarımıza, çalışmamda bilgi ve tecrübeleriyle, destekleriyle yardımcı olan meslektaşlarıma, varlıklarıyla bana güç ve mutluluk veren aileme, Kerem'e ve Tarık'a gönülden teşekkür ederim.

Yağmur ALKAN

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI

ALKAN, Yağmur

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

Temmuz-2023, xi + 93 sayfa

Motivasyon faktörü eğitimde istenilen davranışların kazandırılmasında anahtar rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin öğrencinin kitap okuma motivasyonuna ilişkin betimleyici ve tanılayıcı bilgilere sahip olması yapılacak yönlendirici ve teşvik edici faaliyetlerin planlanmasında önemlidir. Günümüzde bilim ve teknolojiye gelişmeler ve çağın getirdiği yeniliklerle birlikte öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyon bileşenlerini standart bir ölçek aracılığıyla tespit etmek, durumu net bir şekilde ortaya koymaya, durumun analiz edilmesine, yorumlanmasına ve çözüm önerileri getirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu yapısını, boyutlarını belirlemek amacıyla özgün ve çok boyutlu bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen ölçeği uygulayarak ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını incelemektir. Araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ilinde ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan, beş ortaokuldan basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 943 öğrenci (AFA:392, DFA:312, uygulama:239) oluşturmaktadır. Araştırma ile geçerliği ve güvenirliği saptanmış, 4 faktör 20 maddeden oluşan Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ) geliştirilmiştir. Kitap okuma motivasyonu “iç ve dış motivasyon” olmak üzere iki kategori; “değer, olumlu tutum, beğeni ve rekabet” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçek ortaokul öğrencilerine uygulanarak kitap okuma motivasyonunun cinsiyet değişkenine göre beğeni alt boyutunda, sınıf düzeyi değişkenine göre beğeni ve rekabet alt boyutunda anlamlı

fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırma, öğrencilerde okuma kültürü oluşturmak ve öğrencilerin okur kimliklerini tanımak, anlamak ve geliştirmek için yapılacak çalışmalara yol gösterici niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Kitap Okuma Motivasyonu, Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği, Kitap Okuma Motivasyonu Boyutları, Kitap Okuma Alışkanlığı, Ortaokul Öğrencileri



ABSTRACT

EXAMINATION OF BOOK READING MOTIVATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS: SCALE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION STUDY

ALKAN, Yağmur

Master's Degree, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Education Turkish Language Teaching Main Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Salim DURUKOĞLU

July-2023, xi+ 93 pages

Motivation factor plays a key role in gaining desired behaviours in education. It is important for teachers to have descriptive and diagnostic information about the student's motivation to read books in planning the guiding and encouraging activities. Today, with the developments in science and technology and the innovations brought by the age, determining the motivation components of students for reading books through a standard scale will contribute to clearly revealing the situation, analysing and interpreting the situation and suggesting solutions.

The purpose of this study is to develop an original and multidimensional scale in order to determine the structure and dimensions of secondary school students' motivation to read books, and to research the reading book motivation of secondary school students by implementing the developed scale. The research method is the screening model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 943 students (EFA: 392, CFA: 312, application: 239) selected by simple random sampling from five secondary schools in Malatya. The Book Reading Motivation Scale (KOMÖ) consisting of 4 factors and 20 items, whose validity and reliability was determined by the research, has been developed. There are two categories of motivation to read books, namely "internal and external motivation"; It consists of four dimensions: "value, positive attitude, appreciation and competition". The developed scale was applied to secondary school students and the motivation for reading books was determined that there was a significant difference in the sub-dimension of appreciation according to the gender variable, and in the sub-dimension of appreciation and competition according to the grade level variable. The research guides the studies to be done to create a reading culture

in students and to recognize, understand and develop the reader identities of the students.

Key Words: Book Reading Motivation, Book Reading Motivation Scale, Book Reading Motivation Dimensions, Book Reading Habits, Secondary School Students



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar, GRAFİKLER, ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM 2	10
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Bilgiler	10
2.1.1. Kitap Okumanın Eğitimdeki Yeri.....	10
2.1.2. Kitap Okuma Alışkanlığı	17
2.1.3. Eleştirel Okuma	19
2.1.4. Okuma Motivasyonu.....	20
2.1.5. Okuma Motivasyonunun Boyutları	27
2.1.5.1. Yeterlik ve Öz Yeterlik İnançları.....	27
2.1.5.2. Okuma Amaçları	29
2.1.5.3. Sosyal Amaçlar	30
2.1.6. İçsel Motivasyon.....	31
2.1.7. Dışsal Motivasyon	32
2.1.8. Sosyal Motivasyon.....	33
2.1.9. Kitap Okuma Motivasyonu	33
2.1.10. Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	34
2.2. İlgili Araştırmalar	36
BÖLÜM 3	42
YÖNTEM	42

3.1. Araştırma Modeli.....	42
3.2. Çalışma Grubu.....	42
3.3. Verilerin Toplanması	42
3.3.1. Ölçek Geliştirme Süreci.....	43
3.4. Verilerin Analizi.....	45
BÖLÜM 4.....	48
BULGULAR VE YORUM	48
4.1. KOMÖ Geçerlik Analizine İlişkin Bulgular	48
4.1.1. Açımlayıcı (Keşfedici, Açıklayıcı) Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular	47
4.1.2. KOMÖ Ortak Faktör Varyansı	48
4.1.3. Faktör Sayısını Belirleme.....	49
4.1.4. Kitap Okuma Motivasyonunun Boyutlarına İlişkin Bulgular	50
4.1.4.1. Rotasyonlu Faktör Matrisi	50
4.1.5. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular.....	55
4.2. KOMÖ Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular.....	60
4.2.1. İç Tutarlılık Güvenirliği.....	61
4.2.1.2. Cronbach Alpha (a) Güvenirliği.....	61
4.3. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	63
4.4. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	66
4.5. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik	69
BÖLÜM 5.....	76
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
5.1. Sonuçlar	76
5.1.1. Kitap Okuma Motivasyonunun Boyutlarına İlişkin Sonuçlar:	76
5.1.2. Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Sonuçlar	77
5.1.3. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarının Betimsel İstatistik Sonuçları ..	78
5.2. Öneriler	79
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	79
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	81
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	89
Ek 1. Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği	89
Ek 2. Etik Kurul İzni	90

Ek 3. Araştırma İzin Onayı	91
Ek 4. Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği Uzman Görüş Formu	92



TABLolar, GRAFİKLER, ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Okuma Kültürü Edindirme Basamakları	17
Tablo 2. Okuma Motivasyonunun Kategori ve Boyutları	27
Tablo 3. Okuma Motivasyonu Modeli	27
Tablo 4. Okuma Motivasyonu Ölçekleri	36
Tablo 5. Ölçek Geliştirme Sürecindeki Çalışma Grubuna Ait Bilgiler (AFA Çalışma Grubu).....	41
Tablo 6. Ölçek Geliştirme Sürecindeki Çalışma Grubuna Ait Bilgiler (DFA Çalışma Grubu).....	41
Tablo 7. Ölçeğin Uygulandığı Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	42
Tablo 8. KOMÖ Geliştirme Aşamaları	43
Tablo 9. KOMÖ'ye İlişkin KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları	47
Tablo 10. KMO Referans Aralıkları	47
Tablo 11. KOMÖ Ortak Faktör Varyansı Değerleri Tablosu.....	48
Tablo 12. Varyans Oranına Göre KOMÖ Faktör Sayısını Belirleme Tablosu.....	49
Tablo 13. KOMÖ Rotasyonlu Faktör Matrisi Sonuçları	51
Tablo 14. KOMÖ Faktör Yük Dağılımı Tablosu.....	52
Tablo 15. Kitap Okuma Motivasyonunun Kategori ve Boyutları.....	54
Tablo 16. Okuma Motivasyonu Ölçeklerinde Belirlenen Faktörler.....	54
Tablo 17. KOMÖ Regresyon Değerleri Tablosu	57
Tablo 18. KOMÖ Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları	58
Tablo 19. İyi Derece Uygunluk Değerleri	59
Tablo 20. KOMÖ Uyum Değerleri Tablosu	60
Tablo 21. KOMÖ Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Analiz Sonuçları.....	61
Tablo 22. KOMÖ Madde Toplam Korelasyonuna ve Alt Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi Tablosu	62
Tablo 23. KOMÖ Normal Dağılım Testi Sonuçlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	64
Tablo 24. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları	65
Tablo 25. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları	67
Tablo 26. KOMÖ Puan Aralıkları.....	70
Tablo 27. KOMÖ Betimleyici İstatistik Tablosu (N=239).....	70
Tablo 28. KOMÖ'den Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (N:239) ...	72
Grafik 1. Çizgi Grafiği (Scree Plot)	50
Şekil 1. KOMÖ Yapısal Eşitlik Modeli	56

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

AFA : Açıklayıcı Faktör Analizi

AGFI : Düzeltilmiş Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)

CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

ERG: Varoluş, İlişki, Gelişme

GFI : Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index)

KOMÖ: Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

N: Veri

NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)

NRRC: Ulusal Okuma Araştırma Merkezi

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

p: İstatistiksel Anlamlılık Derecesi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

RMSEA : Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)

SS: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

vd. : Ve diğerleri

“Okumayanın okuma bilmeyene karşı hiçbir üstünlüğü yoktur.”

Mark Twain

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okumak, bireye yeni dünyalar sunan, bireyi farklı duygu ve düşüncelerle, kişilerle tanıştıran, bilginin ve bilge olmanın anahtarını içinde barındıran, aydınlanmanın ve özgürlüğün yapı taşlarıdır. Okumak bilgiye ulaşmanın en hızlı yoludur. Okuma Sümerlerin kil tabletlerindeki mesajı bize taşıdığı gibi, zamanın hafızası olarak günümüzü de binlerce yıl sonrasına aktaracak, insana ve hayata dair izler taşıyan büyü ve muazzam bir dünyadır. Kitaplar, insanın yüzyıllar içinde oluşturduğu, ulaştığı bilgi ve tecrübenin, kültüre ve medeniyete ait değerlerin, Dostoyevski'nin de belirttiği gibi zamanın ve yeryüzünün en uzak sınırlarına yayılmasını sağlar (Dostoyevski, 2021:341). Öğrencilerde okuma sevgisi oluşturmak eğitimcilerin öncelikli hedefleri arasındadır.

Kitap okuma, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde etkin bir rol oynamasının yanı sıra 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim, yaratıcılık gibi becerilerin gelişmesinde de önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin okumayı öğrendikten sonra kitap ile arasında güçlü bir bağ oluşturmasında bireyin kişisel eğilimiyle birlikte ebeveynlerin ve öğretmenlerin yol göstericiliği de önemlidir.

Okumanın zihinsel süreçlerin de aktif bir şekilde kullanıldığı bir eylem olduğu düşünülürse, eğitim programları okuma becerileri ile ilgili olarak öğrencilerin sadece sesleri bir araya getirerek sözcükleri doğru ve hızlı okuyabilmesini değil okuduğunu anlayabilmesini, okuduklarından çıkarımlarda bulunabilmesini, okuduklarını yorumlayabilmesini, aktarabilmesini, eleştirel düşünebilmesini, okuma eylemini hayatı boyunca sürdürmesini de hedefler.

PISA 2018 okuma becerilerini “Okuma becerileri; kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir.” şeklinde tanımlar (OECD, 2019). Kitap okuma, okuma becerilerinin gelişiminde etkili olmasının yanı sıra tarihi ve kültürel değerlerin aktarımında da önemlidir.

Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmelerle birlikte bilgiye ulaşmak daha hızlı ve kolay hale gelmişse de kitap okumanın bireye sunduğu farklı kazanımlar, kendine özgü bir çekim gücü ve etki alanı vardır. Kitaplar, öğrenciyi yoğun uyarıcılardan kurtarıp bir konuya odaklanmasını sağlayan, düşünmeye sevk eden, öğrenciyi büyüten, donatan bir bilgi kapsülüne benzetilebilir. Kitaplar, okurlarına sokakları, kahramanların sesleri, acıları, mutlulukları, duygu ve düşünceleri ile kalbi atan canlı bir dünyanın kapılarını açar. Çok fazla uyarıcıya maruz kalan, Z kuşağı olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin birçok çeldiricinin bulunduğu renkli ve hızlı bir dünyada kitap okumaya istek duyması zorlaşabilmektedir. Conradi vd. (2013:565) bu sorunu, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yaptığımız çalışmalarda, sohbetler genellikle ergenleri okumaya motive etme sorununa dönüyor, şeklinde belirtir. PISA 2015 araştırmasına göre okuma becerilerinde Türkiye 72 ülke içinde 50. sırada, PISA 2018 araştırmasında 79 ülke içinde 40. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Kitap okuma hız çağına göre okunması ve özümsemesi zaman isteyen, emek isteyen ve motivasyon isteyen bir eylemdir. Öğrencileri kitapların dünyasına yönelten motivasyon unsurlarını bilmek ve tanımlamak, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasında eğitimciler için yön gösterici olacaktır.

Motivasyon kavramı insanı davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içerir (Akbaba, 2006:347). Güney (2013:353), motivasyon kavramını bireylerin belli bir işi yapabilmesi için gerekli olan çabanın ve enerjinin yaratılması işlemi, bireyleri istenilen nitelikte ve nicelikte görevini yapması için etkileme işlemi olarak tanımlar. Spitzer’e (1996) göre, öğretim ortamlarında motivasyon boyutunun ihmal edilmesi öğretimin başarısız veya istenilen düzeyde olmamasının önemli nedenlerinden birisidir. Aflerbach ve Cho (2011) tarafından yapılan

araştırma okuma konusundaki bakış açımızı geleneksel bilişsel profilin ötesinde genişletmek için duyuşsal araçların kullanılması gerektiğini belirtir.

İnsan motivasyonunun doğası uzun yıllar boyunca araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu konuya ilişkin çeşitli kuramlar ileri sürülmüştür. Motivasyon kuramları kapsam kuramları ve süreç kuramları olmak üzere iki grupta incelenir. Kapsam kuramları; Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in Çift faktör Kuramı, Başarma İhtiyacı Kuramı ve ERG yaklaşımından oluşur. Süreç kuramları; Davranış Şartlandırma Kuramı, Bekleyiş Kuramları, Eşitlik Kuramı ve Amaç Kuramından oluşur. Motivasyon kuramları motivasyonun ihtiyaçlar, beklenti, amaç, eşitlik, davranışın sonuçları, başarma, tatmin gibi çeşitli içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklandığı düşüncesine dayanır. Wigfield (1997) tarafından ilk defa kavramsallaştırılan okuma motivasyonu ilgi, önem, değer, notlar, tanınma, rekabet gibi iç ve dış faktörleri kapsar.

Okuma motivasyonunu Guthrie ve Wigfield (2000) "okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler, inançlar" olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar (Gambrell, 1996, Wigfield ve Guthrie, 2000) okuma gelişimi için öğrencinin hem okuma becerisine hem okuma isteğine sahip olması gerektiğini, bilişsel ve duyuşsal süreçleri dengelemenin önemini vurgular (Gambrell, 1996:15).

Motivasyon unsurları içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki ana başlık altında incelenir. Bireyi bir eylemi yapmaya yönelten gücün kendi öğrenme ve başarma isteği, eyleme yönelik algı ve tutumları, amaçları, inançları gibi kişiye ait unsurlardan kaynaklanması içsel motivasyonu ifade eder. Dışsal motivasyonda ise ödül, ceza, rekabet, diğer insanlarla olan ilişkiler gibi dış çevreye bağlı unsurlar etkilidir.

İçsel motivasyon bir faaliyeti ya da bir işi yapan bireyin faaliyetin kendisini ilgi çekici bulması ya da faaliyetin kendisinden haz duyması, doyum almasıdır. Bireyin yapmakta olduğu işi ve bu işten doyum sağlaması arasında bir aracıyı ifade eden durum ise dışsal motivasyondur. İçsel motivasyonda tatmin işin kendisinden kaynaklanmakta iken dışsal motivasyonda tatmin, maddi ve sözlü ödüller gibi dışsal bir aracıyla olmaktadır (Gagne ve Deci, 2005: 331). İçsel motive olan bir birey için dıştan ödül ya da baskılardan ziyade yapılan faaliyetin ilgi çekici ve eğlenceli olması önemlidir. İnsanlar doğuştan itibaren merak ve keşfetme duyguları ile dışsal teşviklere ihtiyaç duymadan davranışlar sergilerler. Bu doğal motivasyonel eğilim insanın zihinsel, sosyal ve

psikolojik gelişiminde oldukça önemlidir. Bireyin bilgi ve yetenekleri, var olan doğal ilgilerine paralel olarak yaptığı faaliyetler aracılığıyla da gelişmektedir. Yeniliklerle ilgilenmek, aktiviteleri özümsemek ve yaratıcılık sadece yaşamın ilk yılları ile sınırlı değildir. Fakat performans, kalıcılık ve hayatın genel dönemlerinin iyi oluş hali için insan doğasının önemli bir belirleyicisidir (Ryan ve Deci, 2000: 56).

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmaları ve okuma gelişimleri için motivasyonlarının artırılmasında içinde buldukları çevrenin ve kültürün de etkisi düşünüldüğünde eğitimcilere, program yapıcılara düşen roller de vardır. Tutumların ve değerlerin çevre tarafından şekillendirilebilir olması gerçeği ebeveynler ve öğretmenlere düşen rolün ne olduğuna ilişkin neler yapılabileceğinin araştırılarak açıklığa kavuşturulmasını gerekli kılar. Alvermann (2001) ergen ve yetişkin kültürünün iç içe olduğunu ve kültürün yeteneği olduğu kadar sakatlığı da inşa edebileceğini H.G. Wells'in (1979) Körler Ülkesi kitabındaki Nunez'in öyküsü aracılığıyla bize anlatır:

Nunez, Ant Dağlarındaki bir zirveden korkunç bir şekilde yalnızca nesillerdir kör olarak doğmuş insanların yaşadığı ıssız bir vadiye nispeten zarar görmeden düşer, mucizevi bir şekilde hayatta kalır. Bu ülkede görmek veya görülebilen herhangi bir şey için hiçbir kelime yoktur. Yalnızca kendisinin görebildiği bir ülkede kendisinin ayrıcalıklı ve avantajlı olacağını düşünen Nunez aslında yanılır. Çünkü Körler Ülkesinde yaşayan insanlar görmeye ihtiyaç duymamaktadır. Yaşadıkları vadede yollardaki tüm engel ve düzensizlikler çöktür ortadan kaldırılmıştır, patikalar kenarlarındaki özel çentiklerle ayırt edilebilmektedir, bu ülkedeki insanlar kendi ihtiyaçlarına tam olarak uyan bir kültürde güven içinde yaşıyorlardı. Zaman geçer ve vadi halkı, Nunez'in kendini beğenmiş ve beceriksiz davranışlarına katlanmaktan yorulur, bu yabancının müdahaleci yöntemlerine bir çözüm bulabilmek için cerrahlarına problemi teşhis etmesi için başvururlar. Nunez'i muayene eden doktor hastalıklı gözler olarak problemi teşhis eder. Nunez'in gözleri oldukça şişkindir, kirpikleri çıkıktır, göz kapakları açılır ve bu yüzden beyni sürekli bir tahriş ve yıkım halindedir. Görünüşe göre bu sorunun tek çözümü Nunez'in gözlerini cerrahi olarak çıkarmaktır. Bu düşünce Nunez'in düştüğü dağa geri koşmasına neden olur. Alvermann bu öyküde hayal etmemiz istenilen izole kültürlerin nadiren bulunduğunu belirtir. Bu öyküde bir kültürde var olmanın tek bir katı yolu olmadığı Nunez'in nişanlı olduğu kör kadın karakteri ile verilir. Nunez'in gelişinden önce en azından dokunulduğunda ülkesindeki diğer insanlardan daha dolgun görünen göz yuvalarına sahip olduğu için dışlanmış olan kadın, Nunez'in içinde bulunduğu kötü durumu ve görme yetisinden dolayı yaşadığı kafa

karışıklığını gayet iyi anlayabilmektedir. Öykü körler ülkesinde bir kadının bile farklılıklara saygı duymayan bir kültür tarafından nasıl sakat bırakılabileceğini göstermektedir.

Alvermann kültürün ergen okuyucular arasında bir engelleyici olarak hareket etme potansiyeli olabileceğini ifade eder. Alvermann (2001) ergenlerin okuma kimliklerini belirlemede okulların, kütüphanelerin, yetişkin aile üyelerinin etkili olduğunu, yetişkinlerle ilişkilerinin dünyalarının şekillenmesine katkıda bulunduğunu belirtir. Ergenlerin ve yetişkinlerin yaşam dünyalarını belirleyen dinamik ve geçirgen sınırları olan kültürü sızdıran kap metaforu ile ifade eder (Alvermann, 2001:676-678). Öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini ve tutumlarını değiştirme umuduna sahip olabilmeleri için, okumanın birçok okuyucunun hayatında neden önemli bir yer tutmadığını anlamak önemlidir (Conradi, 2013:566). Eğitimcilerin öğrencinin içinde bulunduğu çevreyi kitap okumaya olan ilgi ve motivasyonunu arttıracak, destekleyecek bir şekilde düzenlemek için çaba göstermesi, kitap okumayla ilgili değerlerini oluşturmasında yön gösterici olması, olumlu tutum geliştirmesi için imkanlar sunması, öğrenciyi kitap okumaya teşvik edecek olumlu bir dil kullanması önemlidir.

Kişinin kitap okumaya olan motivasyonunu ifade edebilmek için kişinin o eylemi farklı seçenekler arasından bilinçli olarak seçmesi, okuma eyleminin kendisinden zevk alması gerekir. Okuma eyleminin kendisine ne gibi katkılar sağladığının farkında olması söz konusudur. Öğrencinin yapabileceği birçok etkinlik arasından kitap okumayı seçmesi motivasyona sahip olduğunun bir göstergesidir.

Bireylerin ve toplumların gelişimi ile kitap okuma arasında paralel bir ilişki olduğu düşünülürse, öğrencilerde kitap okuma kültürü oluşturmak için öğrencileri kitap okumaya yönelten motivasyon unsurlarını betimlemek önemlidir. Öğrencilerin okuma kültürü edinmesinde, istek, ilgi, ihtiyaç, tutum, inanç gibi içsel motivasyon unsurlarının yanı sıra, sosyal çevre ve rekabet gibi dışsal motivasyon unsurları da etkilidir (Guthrie, Wigfield, 1997).

Motivasyon ve başarı arasındaki ilişki, öğrenmede motivasyonun önemi ile ilgili araştırmalar günümüzde gittikçe önem kazanmaktadır. Öğrencilerin kitap okuma konusunda motivasyonu nasıl edindikleri ile ilgili bir araştırma kitap okuma ile ilgili hedeflere ulaşmamızda yol gösterici olacaktır.

Motivasyon, eğitim ve öğretimde hedeflere ulaşmamızı sağlayan unsurların

başında gelmektedir. Alan yazında kitap okuma motivasyonuna yönelik sınırlı sayıda çalışma (Katrancı, 2015) olduğu görülmüş, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya yönelik motivasyon unsurlarını incelemek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği tespit edilmiş yerli özgün, çok boyutlu, Likert türünde bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen ölçeği uygulayarak kitap okuma motivasyonuna ilişkin betimleyici bilgilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu yapısının özellikleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir ve aşağıdaki alt problemlerin cevabı aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen kitap okuma motivasyonu ölçeği geçerli ve güvenilir midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu hangi boyutlardan oluşmaktadır?
3. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları nasıl betimlenebilir?
4. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu ile sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Amaç

Motivasyon faktörü öğrencilerin kitap okumasında canlandırıcı ve tetikleyici bir güce sahiptir. Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencinin istenen bir eylemi yapmaya, davranışı göstermeye yönelmesinde çevreden kaynaklı ve kişinin tutum, algı, istek, amaç, inanç, değerler gibi kişinin kendi iç dünyasından kaynaklı faktörler etkilidir (Ryan ve Deci, 2000, Guthrie ve Wigfield, 2017, Guthrie ve Coddington, 2009). Kişinin kitap okumaya karşı olan tutum, algı, inanç ve değer gibi duyuşsal faktörlerin şekillenmesinde çevresel koşulların etkisi de vardır. Okumayla ilgili bilişsel süreç odaklı betimlenen çerçeve kadar kitap okuma davranışının duyuşsal süreç çerçevesinin de saptanması ve betimlenmesi gerekir.

İlkokuldan sonraki süreçte öğrencilerin okumaya olan ilgilerindeki düşüş (Guthrie ve Wigfield, 2000, Wigfield vd. 2016) ortaokul düzeyindeki ergenlerin okumaya yönelik değer ve inançlarının, motivasyonlarının daha ayrıntılı incelenmesini gerektirmektedir. Duygusal olarak iniş ve çıkışların yaşandığı, duygusal patlamaların eşlik ettiği, kişinin kendine ait değerleri ve benliğini inşa etmeye çalıştığı bu dönemde kitapların eğitici gücünden de yararlanmak bu sürece katkı sağlayacaktır.

Kitap okumayı etkileyen duyuşsal süreçlerin betimlenmesi, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılacak faaliyetlerin planlanmasında öğretmenler için yol gösterici olacaktır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonuna yönelik yapıyı tespit etmek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği saptanmış, özgün ve yerli bir ölçek geliştirmek, geliştirilen ölçeği uygulamak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

1.3. Önem

Alan yazın incelendiğinde kitap okuma motivasyonunu ölçmek için geliştirilen değerlendirme araçlarının genel olarak ilkokul öğrencilerine yönelik olduğu (Wigfield ve Guthrie, 1997, Gottfried, 1990, Chapman ve Tunmer, 1995), araştırma grubu veya örnekleme 5,6,7,8. sınıf düzeyinde tüm ortaokul öğrencileri ve ergenlere yönelik kitap okuma motivasyonu ölçeğinin ise olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın ders kitapları dışında, öğrencinin bağımsız ve gönüllü olarak okuduğu roman, hikaye gibi edebi türdeki kitap okuma motivasyonlarına yönelik olması çalışmayı diğer okuma motivasyonu alanında yapılan çalışmalardan farklı kılmaktadır. Öğrencilerin okuyan, araştıran, sorgulayabilen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı fikirlere sahip, kendini iyi ifade edebilen bireyler olarak yetişmesini sağlamak için edebi değere sahip kitapları okumak için istek duymaları ve okumayı yaşamlarının bir parçası haline getirmeleri eğitim ve öğretimde hedeflenir.

Okuma ile ilgili çalışmalar (Spiro, 2017, Goodman, 1997) incelendiğinde daha çok bireyin okuryazar olmasını sağlayacak okuma becerilerinin kazandırılmasındaki bilişsel süreçlere odaklanıldığı görülmektedir. Okuma kültürüne sahip öğrencileri yetiştirmek, öğrencilerin etkili kitap okuyucuları olmalarını sağlamak için kitap okumada etkili olan ilgi, istek ve motivasyon gibi duyuşsal süreçlerin özelliklerini ve boyutlarını tanımak günümüzde araştırmaların yoğunlaştığı konular arasındadır. Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını ölçmek ve kitap okuma motivasyonunun boyutlarını tespit etmek amacıyla özgün ve yerli bir ölçek geliştirmesi açısından önemlidir. Çocukların okuma kültürü edinmelerinde ailenin, öğretmenlerin, çevrenin rolü gibi sosyokültürel etkilerin bireyin kitap okuma motivasyonunu nasıl etkilediğini tespit etmek ve onları okumaya motive eden unsurları tanımlamak gerekir.

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını incelemek için yerli ve özgün bir ölçek geliştirme süreçlerini ve geliştirilen Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeğinin uygulanmasını içeren bu çalışma ile öğrencilerin doğrudan gözlenemeyen kitap okuma motivasyonunun yapısı, boyutları ile beraber ne ve nasıl olduğuna ilişkin özellikler ölçekte yer alan ifadeler aracılığıyla ortaya çıkarılmaya, betimlenmeye ve motivasyon düzeyleri ölçülerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Okuma motivasyonu araştırmalarında kullanılan ölçeklerin çoğu (Yıldız, 2010, Durmuş, 2014) uyarlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin ders kitapları dışında bağımsız ve gönüllü olarak edebi türdeki kitap okumaya yönelik motivasyonlarını ölçen bir ölçme aracı ise tespit edilememiştir. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını ölçmek ve bu motivasyon yapılarını açıklamak amacıyla geliştirilen ölçeğin alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Motivasyon unsurunun öğrencilere istenilen davranışın kazandırılmasında kilit bir rol üstlendiği dikkate alınırsa öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düzeylerinin saptanması, öğrencilerde hangi motivasyon boyutunun daha etkili olduğunun öğretmenler tarafından sene başında bir ölçme aracıyla tespit edilmesi yapılacak faaliyetlerin planlanmasında yol gösterici olacaktır. Öğrencilerin kitap okumayı yaşamının bir parçası haline getirebilmesi için öğrencinin kitap okumasında etkili olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların tanınması ve anlaşılması önemlidir.

Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerini kitap okumaya yönelten motivasyon faktörleri tespit edilerek bu konu ile ilgili belirsizlik giderilmeye çalışılacak, kitap okuma motivasyonu yapısını oluşturan boyutlar belirlenip açıklanacaktır. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracıyla ölçülerek kitap okuma motivasyonlarını arttırmak için neler yapılabileceği tartışılacak ve kitap okuma motivasyonu yapısının açıklığa kavuşturulması eğitimciler için de faaliyetlerin planlanmasında yol gösterici olacaktır. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenecektir.

1.4. Varsayımlar

1. Katılımcıların ölçek geliştirme sürecindeki sorulara verdikleri cevaplar gerçek, samimi görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2. KOMÖ' de yer alan sorular ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları ile yapıyı betimleyici niteliktedir.

3. KOMÖ' de yer alan sorular ile öğrencilerin kitap okuma motivasyonları belirlenebilir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde ortaokul düzeyinde öğrenim görmekte olan 943 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırma verilerin elde edilmesinde kullanılan ortaokul öğrencilerine yönelik Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ) sonuçlarıyla sınırlıdır.

3. Araştırma öğrencilerin ders kitapları dışında, bağımsız ve gönüllü olarak okudukları hikaye, roman gibi edebi türlerdeki kitaplara yönelik okuma motivasyonları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma Motivasyonu: Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Kitap Okuma Motivasyonu: Bireyin gönüllü olarak kitap okuma eylemine yön veren, bireyi kitap okuma eylemi için harekete geçiren, kitap okuma eyleminin sürekliliğinin sağlanmasında etkili olan, kitap okumaya yönelik bireyin sahip olduğu psikolojik süreçlerdir.

Okuma Alışkanlığı: “Bireyin, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirci / irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir” (Yılmaz, 1995).

Ölçme: Belli bir nesne veya olayın, belli bir özelliğe sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sembollerle, özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Karagöz, 2021:6).

Ölçek: Belli bir özelliği ölçmek için kullanılan ölçme aracına denir (Karagöz, 2021:123).

Geçerlik: Bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçme derecesidir (Karagöz, 2021:89).

Güvenirlilik: Belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmelerin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği (Crocker, Algina, 1986, akt. Büyüköztürk vd., 2022).

Okuma Kültürü: “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu davranışlar bütünüdür (Sever, 2007).”

Çocuk Edebiyatı: Kaynağını çocuktan alan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan, çocuğa görelilik ilkesine uygun olarak içeriği yalın ve içten olan, çocuğa okuma alışkanlığı kazandıran, çocuğun edebiyat, sanat ve estetik yönünün gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır (Şirin, 2007).

Eleştirel Okuma: Kişinin bir metne daha derinlemesine bakmasını sağlayan bir okuma modudur. Kazanılmış bir beceridir, bilgi aracılığıyla ve uygulama yapılarak geliştirilebilir (Wall, Wall, 2005).

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Kitap Okumanın Eğitimdeki Yeri

İlk çağlardan günümüze insanlık sürekli bir şekilde bilimsel olarak, düşünce ve sanat alanında büyük bir ilerleme kaydetmiş, hayalini kurduğu modern bir dünyada yaşama fikrini hayat geçirmek için yüzyıllardan beri büyük bir çaba sergileyerek toplumu bir adım ileriye taşıma uğraşı içinde olmuştur. Rönesansla başlayan aydınlanma dönemiyle birlikte özgürlük, demokrasi, insan hakları gibi kavramlar ön plana çıkmış, bilimsel anlamda ilerlemek ve keşifler yapmak için uluslar birbirleriyle yarışmaya başlamıştır. Bilginin güç olduğunun anlaşılmasıyla birlikte, çağdaş toplumu dizayn etmek için bilgiye ulaşmanın yollarını keşfetmek hayati bir değer taşımaktadır.

Bilimsel anlamda ilerlemenin, aydınlanmanın, özgürlüğün ve insanların özlemini duyduğu değerlerin sembolü okuyan, araştıran, kendini bilgiyle donatan bireylerdir. Okumak tarih boyunca bilgiye ulaşmanın en hızlı yolu olmuştur. Kitaplar, kişiler arasında herhangi bir ayırım yapmadan okumak isteyen herkese sınırsız bir bilgi evreni sunmaktadır. Manguel (1996) okumayı “tüm duyuların katıldığı, yakın ve fiziksel bir bağ kurar: Gözler sayfadan sözcükleri tanır; burun kâğıdın tanıdık kokusunu duyar, tutkalın, mürekkebin, karton ya da derinin kokularını alır; eller kâğıdın kaba ya da yumuşak kenarına, cildin sertliğine ya da yumuşaklığına dokunur” şeklinde tanımlar (Akt. Yalçınkaya, 2015:788).

Tunçel (2020:306) kitap kavramını “Binlerce yıllık bir gelişim sürecinin ardından ortaya çıkan yazı çeşitli yüzeylere aktarılmış, uzun bilgiler içeren yazılı yüzeylerin bir araya getirilmesiyle kitap denen nesne meydana gelmiştir.” şeklinde tanımlar. Kitap kelimesini incelediğimizde Yunanca “biblos” ve Latince “liber” sözcüklerinin ilk

anlamının ağaç kabuğu olması, kitabın ilk hammaddesinin ağaçlar olduğuna işaret eder. Kitabın tarihi yazının tarihine dayanır. Buzul çağındaki kaya resimleri ile resimlerin bir işaret olduğu yavaş yavaş anlaşılmaya başlar, sonra işaret resim, piktografi ve eski yazı sistemleri gelişir. Kitap fikri yayın düşüncesine, yani bir metnin yayılması ve muhafazası isteğine dayanır. Sümerlerin kil tabletleri, Mısırlıların papirüsleri, ilkçağ Roma'sının tomarları, orta çağın elyazmaları, bizim basılı kağıtlarımız ve aynı zamanda mikrofilmler de, aradaki büyük dayanak ve biçim değişikliklerine karşın, kitap sayılabilir (Labarre, 1994:4-8).

Çocuk kavramı Rönesans ve Aydınlanma dönemi ile değer görmüş, kabul edilmiştir. Postman (1983) çocuk kavramının bugünkü anlamda kullanılmasını şöyle ifade eder: “Asıl “çocuk” kavramı, Rönesans’la birlikte kullanılmaya başlanmış ve Aydınlanma Dönemi’nde bugünkü içeriğini kazanmıştır. Çocukluk düşüncesi, Rönesans’ın en büyük bakışlarından biridir, belki de en insanca olanıdır (Akt. Can, 2003:3). Rousseau’nun “Emil” eserinde birey olarak görünmeye başlayan çocuk, yine de aileden uzak tutulmuş, çocuk bir günah ürünü, dehşet verici bir varlık olarak algılanmıştır. Kız ve erkek çocuklara karşı farklı davranışlar sergilenmiştir. Kız çocuklar aileye bir şey kazandırmadığı düşüncesiyle evlendirilmiş, evden uzaklaştırılmış, ihtiyaç duyacakları kadar bir eğitim verilmiştir. Erkek küçük çocuklar da aynı muameleyi görmüş, eğitilmiş olanlar rahip olmak ya da mirasta tam hak sahibi ağabeyinin hizmetine girmiştir (Can, 2003:3).

Basılı edebiyatın ilk zamanlarında çocuklar için yayınlanmış çok az kitap vardır. Bu kitaplar, geniş ölçüde eğitim amaçlı, Avrupa ülkelerinde 15. ve 16. yüzyılda basılan nezaket veya davranış kitapları, 20. yüzyılda gelişmekte olan ülkelere resmi okul müfredatını desteklemek için yayınlanan ders kitaplarıdır (Ray, 2004:850). Çocuklar için ilk kitaplar, Ray' in formülasyonunda olduğu gibi, geleneksel materyallere dayalıydı veya açıkça didaktikti; modern biçimiyle çocuk edebiyatı büyük ölçüde bir on dokuzuncu yüzyıl olgusudur (Hunt, 2006:5).

Çocuk edebiyatının Avrupa’da gelişimi 17. ve 18. yüzyılda başlar, 19. ve 20. yüzyılda gelişmeye devam eder. “Avrupa’nın birçok ülkesinde olduğu gibi, Amerika Birleşik Devletleri, İskandinav ülkeleri ve Japonya’da çocuk ve gençler için, çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi konusunda enstitüler, araştırma merkezleri, üniversitelerin içerisinde bağımsız bölümler kurulur” (Gültekin, 2006:28).

Çocukların okul ortamındaki ders kitaplarının dışında edebi değer taşıyan eserleri isteyerek okumaları ve kitap okumayı yaşamlarının bir parçası haline getirmeleri çocukların eğitimi açısından önemlidir. Jenkinson çocukların niçin okuduklarını şöyle tanımlar:

“Büyüdükleri için ve büyümekte zorlandıkları için. . . ya kendimizi gerçekleştirmek için ya da kendimizi unutmak için okuruz” (Jenkinson, 1946: 153).

İlkhan ve Akyüz (2007) Türk çocuk edebiyatının piyasa edebiyatında başarılı olduğunu, suni komik olma çabaları, karakter yaratmaktan çok sadece resmetmeye yönelik görsel basitlik unsurlarının yer aldığını ifade ederek, çocukları sihirli dizi izledikleri için eleştirmenin anlamsız olduğunu belirtir. Türk çocuk edebiyatına yeni bir soluk getirme girişiminde bulunanların karşılaşacağı engeli ise Tournier (1982) şöyle özetler: Genellikle önceden belirlenmiş kalıplara uygun diziler yayınlanır, her dizinin okuyucusu, yaşı, cinsiyeti ve sosyal konumu önceden belirlenmiştir. Siyasal ya da dinsel bir ideolojinin egemenliği söz konusudur. Özgün yapıtların yayınlanmasında çeşitli engeller vardır (Akt. İlkhan ve Akyüz, 2007:169).

Öğrencilerin okumaları ile başarıları arasında paralel bir ilişkinin varlığı araştırmalarla da kanıtlanmıştır. McKool (2007), Krashen (2004), Allington ve McGill-Franzen (2003) araştırmalarında bağımsız okuma alışkanlıklarının ve öğrencilerin kendine ait zamanlarda okumayı tercih etmelerinin okul ve okuma başarısının güçlü göstergeleri olduğunu ileri sürer (Akt. Knoester, 2010:1).

Okumak, Manguel’in (1996) belirttiği gibi “Okumak, neredeyse nefes almak kadar temel bir işlevimizdir” (Akt. Yalçinkaya, 2015:788). Okumanın önemi günümüzde her geçen gün artmaktadır, birçok ülke çocukların ve gençlerin daha çok okumalarını sağlamak için, sadece okuma üzerine araştırmalar yapan kuruluşlar (NRRC) oluşturmakta ve farklı uygulama yolları aramaktadır. ABD’de okuma ve okuma öğretimi üzerine araştırmalar yapmak üzere ABD Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırmaları ve İyileştirme Ofisi tarafından finanse edilen “The National Research Center (NRRC)” (Ulusal Okuma Araştırma Merkezi) ülke çapında çeşitli kurumlardaki araştırmacılarla iş birliği içinde çalışmalar yürütmektedir. NRRC’nin amacı, evlerde, okullarda, topluluklarda çocukları yetenekli, hevesli ve ömür boyu sürecek okuyucular olmaya teşvik eden koşulları keşfetmek ve belgelemektir. NRRC araştırmacıları, çocukların okuma başarısını

etkileyen bilişsel, sosyokültürel ve motivasyonel faktörlere duyarlı öğretim programlarının geliştirilmesini ilerletmeyi hedefler. Edebiyat bilimi ve tarih alanında okuma stratejileri öğretiminin anlam ve eleştirel düşünmeye etkisi, sosyokültürel faktörlerin etkileşimi ve okuma motivasyonu gibi çeşitli değişkenlerin, anaokulundan 12. sınıfa kadar okuryazarlık gelişimi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini öğretmenlerle iş birliği içinde inceler (Gambrell, vd., 1995:5).

“Niçin okumalıyız?” ya da “Öğrencilere neden kitap okuma alışkanlığı kazandırmalıyız?” sorularının cevabını hayat kendi içinde barındırır. Okuma birçok disiplin dalında önemli bir yere sahiptir. Felsefede, psikolojide, sosyolojide, bir film senaryosunda, bir reklam filminde, bir liderin milyonları peşinden sürükleyen sözlerinde, bir münazarada, anne babanın çocuğun eğitiminde benimseyeceği yaklaşımda, vicdani ve insani değerlerin yaşatılmasında, zihnin aktif ve canlı tutulmasında, fikirlerin muhakeme edilebilmesinde, fantastik bir dünyanın kapılarını açan bir eserle hayal gücünün sınırlarının zorlanabilmesinde okuma eylemi vardır.

Uluslararası Okuma Derneği'ne göre (Moore vd., 1999:3),

21. yüzyılda yetişkin dünyasına giren ergenler, insanlık tarihinin herhangi bir döneminde olduğundan daha fazla okuyup yazacaklar. İşlerini yapmak, evlerini idare etmek, vatandaş olarak hareket etmek ve kişisel hayatlarını sürdürmek için ileri düzeyde okuryazarlığa ihtiyaçları olacak. Döndükleri her yerde bulacakları bilgi seliyle başa çıkmak için okuryazarlığa ihtiyaçları olacak. Geleceğin dünyasını yaratabilmeleri için hayal güçlerini beslemek için okuryazarlığa ihtiyaçları olacak. Karmaşık ve hatta bazen tehlikeli bir dünyada, okuma becerileri çok önemli olabilir.

Görsel sanatlar, dil bilimi, medya, halk bilimi gibi birçok bilim dalını kapsayan çocuk edebiyatı, edebiyat ve eğitim bilimleri ile daha yakından ilgilidir. Türkiye’de çocuk edebiyatı ikinci bir alan olarak görülmüş, yeteri kadar değeri anlaşılmamış, çocuk edebiyatı batı dillerinden çevrilen az sayıdaki eser dışında tanınmamakta ve bilinmemektedir (Uğurlu, 2010:1925-1927).

Sever (2003) çocuk edebiyatını şu şekilde tanımlamıştır: “Çocuk edebiyatı erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan görsel ve dilsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2003:9).

Chambers (1985), edebiyatın tüm insanlara ait olduğunu, ucuz ve kolay erişilebilir olması gerektiğini, okumanın eğlenceli olmasının yanı sıra meydan okuyan yıkıcı, canlandırıcı ve rahatlatıcı bir niteliğe sahip olduğunu ifade eder. Edebiyatta insan hayal gücünün en iyi ifadesini bulduğunu, edebiyatın kendimiz ve ne olduğumuz hakkındaki fikirleri kavramanın en iyi yolu olduğunu belirtir (Chambers, 1985:16).”

Çocuk edebiyatı tarihi boyunca çocuk kitaplarını ideolojik nedenlerle sansürlenmeye çalışanlar, neredeyse çocuğun okuduğu her kelimeyi izlemeyi gerektirecek kadar, kitapların çocukların değerlerinin ve tutumlarının oluşumunda büyük bir etkiye sahip olduğuna inanırlar (West, 2004:689).

Karatay (2011) edebi eserlerin çocuk karakterinin eğitiminde önemli olduğunu belirtir. Çocuk edebi eserler aracılığıyla zıtlıkları, ikilemleri durumları tecrübe eder. Çocuklar için soyut genellemeler olarak kalan toplumsal kuralların ve yükümlülüklerin sözlü olarak telkin edilmesi yerine edebi eserlerde öyküleyici bir anlatımla verilmesi, doğru veya yanlış bir davranışın olumlu veya olumsuz yönlerinin öykü kahramanlarının kişiliği aracılığıyla çocuklara yaşatılması çocuğun karakter gelişiminde daha etkili ve kalıcı bir iz bırakır (Karatay, 2011:1145).

Edebi metinler çocukları yerleşik, bilindik, kalıplaşmış çerçevelerin dışına çıkararak geniş bir düşünme gücü ile çocukların yaratıcılık özelliğini geliştirir. Edebi eserler, çocukların problemlere duyarlılık gösterme ve farklı çözümler üretebilme, hayal gücünü kullanabilme, özgün düşünebilme, çok yönlü düşünme, farklı sonuçlara varabilme, mevcut bilgilerden çıkarımlar yaparak yeni bilgilere ulaşabilme, hayata daha esnek bakabilme gibi becerilerini de geliştirir. Kurmaca metinler çocukların yaratıcı düşünebilmesi için rol modeller sunar. Kahramanların hayata bakış açıları, karşılaştıkları problemleri çözme yolları, düşünme şekilleri vb. çocuklar için rol model oluşturur. Çocukların kitap kahramanları ile özdeşim kurmaları, çocuğun sahip olduğu entelektüel ve zihinsel yönlerin bir göstergesidir (Demir, 2019:1014-1015).

Kitaplar çocuklara ailesi dışında ilişki kurabileceği farklı insanların bulunduğu bir çevreyi tanıtır, bu çevrede ilişkilerin, sorunların, paylaşmanın yer aldığı farklı yaşam kesitleri sunar, çocukların yaşayacağı problemlerin çözümüne yönelik ipuçları verir (Sever, 2003:62).

Kitap okuma çocukların sözlü dil becerilerinin ve sözcük dağarcığının gelişiminde etkilidir. Kitaplar, günlük konuşmalarda sıklıkla bulunmayan sözcüklerle tanışma fırsatları sağlar ve kitap okuma, çocukluğun ilk yıllarında sözcükleri tanıtmaya ve öğretmeye yardımcı olarak kullanılır. Kitap okuma kelimeleri öğrenmek için güçlü bir bağlamı temsil eder. Snow (1991) kitap okumanın, çocukların günlük konuşmalarda karşılaşmayacakları kelimeler de dahil olmak üzere çok çeşitli kelimelere erişim imkanı sağladığını ifade eder (Akt. Wasik vd., 2016:40). Yeni kelimelerle bu karşılaşmalara ebeveyn ve öğretmen açıklamalarının yanı sıra kelime anlamlarını daha da netleştiren aksesuarlar ve materyaller eşlik edebilir (Wasik ve Bond, 2001, Akt. Wasik vd., 2016:40).

Kelime öğreniminde kitap okumanın diğer faydası kitabın zaman içinde yeniden okunarak yeni sözcüklere ve fikirlere birden fazla kez maruz kalınmasına izin vermesidir. Sözcükler kitaplarda genellikle bir öykünün parçası olarak veya belirli bir konu hakkında zengin bilgiler içinde tanıtılarak anlamlı ve motive edici bir bağlam oluşturulur (Wasik vd., 2016:41).

Benton & Fox'a göre (1985:15) öyküler duyguları eğitime olanağı sağlar ve okuyucularına insan davranışına ilişkin daha incelikli bir farkındalık geliştirmeleri için potansiyel büyüme noktaları sunabilir.

Chambers'ın gözlemlediği gibi: "Hikâye anlatımı, insanların edebiyat okuyucusu olmalarını sağlamada vazgeçilmezdir" (Chambers 1991: 46). Hunt çocuk kitaplarının sadece "iyi" değil aynı zamanda yararlı olduğunu şöyle ifade eder:

Kitaplar sadece iyi değil aynı zamanda yararlıdır. Çocuk kitapları farklı zamanlarda farklı amaçlar için kullanılır. Bazıları iyi zaman dolduruculardır, bazıları okuryazarlık kazanmak için iyi, bazıları hayal gücünü genişletmek için iyi, bazıları genel veya özel sosyal tutumları aşılama için iyi, bazıları sorunlarla başa çıkmak için iyi, bazıları yetişkin kültürünün küçük bir parçası olan edebi türleri okumak için iyi, bazıları ırkçılıkla başa çıkmak için iyi... Çoğu kitap bunlardan birkaçını yapıyor (Hunt, 2006:10).

Araştırmalar (Savran, 2022, Mac, Fancourt, 2020) kitap okumanın sağlıklı beslenme davranışlarını ve duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Savran (2022:60) 6. ve 7. sınıfların kitap okuma alışkanlıkları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, düzenli olarak okuyan ergenlerin, çocukların kendi duygularının farkında olduğu içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kitap okumayan ergenlerin ise

çevresindeki insanların duygularını incitmeye ve kötü hissetmelerine neden olan kızma, bağırma, hakaret etme, kavga etme gibi dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Mac ve Fancourt (2020:1) gençlerin 11 yaşındaki okuma sıklığı ile 14 yaşındaki sağlıklı davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için İngiltere’de 11.180 çocuktan alınan verileri analiz ettiler. Araştırma sonucunda okuma alışkanlığına sahip gençlerin sigara ve alkol kullanımına erken başlama olasılığının düşük olduğunu, günde iki porsiyon meyve yeme olasılığının ise daha yüksek olduğunu tespit ettiler.

2.1.2. Kitap Okuma Alışkanlığı

Kitap okuma alışkanlığını Yılmaz (1995) şöyle tanımlar: “Bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir.” Kişinin okuma kültürü ile ilgili olarak, bilgi içerikli ansiklopedi ve ders kitapları dışında kendi tercihiyle okuduğu kitapların türü, yazarları gibi unsurlar ile bir fikir edinilebilir (Ayyıldız vd. 2006:278).

Kendi kendine eğitimin ve yaşam boyu öğrenmenin kalbi olan okuma alışkanlığı modern rekabetçi çağda tüm akademik disiplinlerde başarının mihenk taşıdır. Okuma alışkanlığı öğrencinin kelime dağarcığını, analitik becerilerini, odaklanma gücünü geliştirir ve akademik başarısına yardımcı olur (Lone, 2015:2).

İnce Samur’a (2014:17) göre okuma kültürü edindirme basamaklarını oluşturan aşamalar tablo 1’de belirtilmiştir:

Tablo 1.

Okuma Kültürü Edindirme Basamakları

Okul Öncesi Dönem	İlkokul Dönemi	Ortaokul Dönemi
Görsel okuma dönemi (Görsel ve dilsel uyaranlarla iletişim kurma)	Görsel okumadan dilsel okumaya geçiş dönemi	Dilsel okumadan eleştirel okuma, izleme, dinlemeye geçiş dönemi
1. Çocukların kitaplarla tanıştırılması (0-2 yaş)	1. Çocuklara okuma yazma becerisinin kazandırılması (6-8 yaş)	1. Çocuklara eleştirel okuma, dinleme, izleme becerisinin edindirilmesi (10-12 yaş)
2. Çocukların kitaplarla arkadaşlık kurması (2-4 yaş)	2. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması (8-10 yaş)	2. Çocuklara okuma kültürü edindirilmesi
3. Çocuklarda kitap sevgisinin oluşturulması (4-6 yaş)		

Tablo 1 incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme sürecinde eleştirel okuma, dinleme, izleme döneminde olduğu görülmektedir. 5. sınıfta öğrenciye

eleştirel okuma becerisi kazandıracak etkinliklerin ön planda olması gerekir. Ivey ve Broaddus, (2001), McCoy (1991) ortaokul yıllarında eğlence amaçlı okumanın azaldığını bulmuşlardır (Akt. Knoester, 2010:1). Çocukların kitapla ilk tanışmaları ailede başlar, daha sonra öğretmen, akran grubu gibi içinde bulunduğu sosyal çevre kitap okumaya karşı tutumunu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencinin kitap okumaya olan motivasyonunun sınıf düzeyi yükseldikçe düşmemesi için ilgisini çekebilecek kitaplar önerilmeli, aktif olarak kitap okuma ile ilgili etkinliklerde görev alması, sorumluluk üstlenmesi sağlanmalıdır.

Beers (1996) 7. Sınıf öğrencilerini üç bölüme ayırmıştır. “Uyuyan okuyucular” okumayı seven, kendilerini okuyucu olarak gören, ancak düzenli olarak okumayan ve bilgilerini güncellemeye zaman ayırmayan kişilerdir. Bu grup, okumaya karşı olumsuz olmamakla birlikte önceliği spor, sosyal yaşam ve okul çalışmaları gibi etkinliklere öncelik veren öğrencilerdir. Okul tatillerinde veya büyük projelerin tamamlanmasından sonra uygun zamanlarda okurlardı. İkinci grup “bağlı olmayan okuyucular” gelecekte okuma önerilerine açıktır ve okuyan kişilere karşı olumlu tutuma sahiptir. Üçüncü grup “motivasyonsuz okuyucular” okuma önerilerine açık değildir ve okuyan kişilere karşı olumsuz tutuma sahiptir.

Okumanın gündelik yaşam öğeleri arasında yer alması okuma kültürünün en önemli göstergesidir. Çocukların çevrelerinde zengin bir okuma kültürüyle karşılaşmaları, aile ya da çevredeki diğer kişilerin okuma yaşantılarını paylaşmaları okuma alışkanlığı kazanmalarında etkilidir (İnce Samur, 2014:25).

Ergenler akranlarının beğendiği ve akran grubu tarafından kültürel deneyim olarak onaylanan kitapları okumayı seçme eğilimindedir. Thamson (1997) ve Ortaöğretim İngilizcesi için İlk Öğretmen Eğitimi hakkındaki son OFSTED raporu (2003) gençlerin okumayı tercih ettikleri ile büyüklerin beklentileri ve öğretmenlerin tavsiye ettiği kitaplar arasında öğretmenlerin kurguya aşına olmamasından ve gençlik kurgu bilgilerinin sınırlı olmasından kaynaklanan bir uçurum ya da boşluk olabileceğini belirtir. Cinsiyet faktörü de, duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarla ilgili olarak ergenlerin okuma kalıplarında ve okuma materyali seçiminde önemli bir etkiye sahiptir. (Hopper, 2005:114-118).

Garman ve meslektaşları 1980'lerin başındaki araştırmaları incelediklerinde 15 yaşındaki erkek çocukların doğru gerçeğleri anlatan kitaplar okumayı daha gúçlü bir şekilde tercih ederken kızların kendilerinin ve diğer insanların kişisel sorunlarını anlamalarına yardımcı olan kitaplar okumayı tercih ettiği sonucuna ulaştılar. Hem erkekler hem kızlar kurguyu seçme eğilimde olmalarına rağmen kızlar daha fazla kurguya odaklanırken erkekler daha fazla gazete okumaktadır. Erkekler öyküleyici anlatımdan ziyade bilgi açısından zengin ve analitik olan kitapları okuma eğilimindedir. Kızlar bireysel okumalarında akranlarıyla değiş tokuş ettikleri ve paylaştıkları popúler kitap serilerini okumayı tercih etmektedir (Coles ve Hall, 2002:104-105).

Pitcher vd. (2007:394) ergenlerin onların eğitimindeki en önemli paydaşları olduğunu ve onların söylediklerini dinlemeye ihtiyaçımız olduğunu, sadece ders kitapları ve sınıf literatürü ile kendimizi öğretmen, öğrencileri de okuyucu olarak sınırlamamız gerektiğini belirtir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları ve motivasyonlarını arttırmak için farklı úlkelerde öğrencilerin ilgi alanlarına göre kitap seğimlerine yönelik uygulamalar olduğu gör÷lmektedir. 2019'da Scottish Book Trust kitap okumayı teşvik etmek ve desteklemek ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitaplar bulmalarına yardımcı olmak için ergenlerle (11-14 yaş) ortaklaşa tasarlanan ve onları hedefleyen Bookzilla uygulamasını piyasaya sürmüştür. İngiltere ve ABD'de öğrencilere ilgi alanlarına ve beceri seviyelerine uygun kitapları seçme desteği ve binlerce dijital kitaba erişim sağlayan myON mevcuttur (Wilkinson, 2020:159).

2.1.3. Eleştirel Okuma

Ortaokul döneminde çocuklara okuma kültürü edindirmede eleştirel okuma, düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Eleştirel düşünme ile ilgili çeşitli tanımlar mevcuttur: Ennis, (1985:45) "Neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan yansıtıcı ve mantıklı düşünme", şeklinde tanımlar. Facione (1990:4) ise eleştirel düşünmeyi "yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan amaçlı, öz-düzenleyici yargı ve ayrıca bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, ölçütsel veya bağlamsal mülahazaların açıklanması" şeklinde tanımlar.

Edebi eserleri okumak eleştirel düşünmenin temel özelliklerini içerir. Eserleri okumak, metnin anlamlarını oluşturmak için kişinin önceki deneyimlerini veya anılarını hatırlamaları ve bunlar üzerinde düşünmeleri gereken karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte, kişinin gerçekleri görüşlerden ayırt etmesi, gerçek veya ima edilen anlamları ve anlatıcının üslubunu anlaması, tartışılan konuyla ilgili ayrıntıları fark etmesi, olaylar veya eylemler arasında nedensel ilişkiler kurabilmesi, çıkarımlarda bulunabilmesi, birden çok bakış açısına duyarlı olabilmesi, ahlaki muhakeme yapabilmesi, adil kararlar verebilmesi, öğrendiklerini gerçek dünyaya uygulayabilmesi gerekir. Bu bağlamda okuyucular eleştirel düşünme uzmanlarının (Brunt, 2005; Facione, 2007; Halpern, 1998; Lazere, 1987) vurguladığı “açıklama, analiz, sentez, argümantasyon, yorumlama, değerlendirme, problem çözme, çıkarım, mantıksal akıl yürütme ve uygulama” becerilerini kullanır (Chang, 2009:291).

2. 1.4. Okuma Motivasyonu

Motivasyon kelimesi, kendi kendini yöneten hareket anlamına gelen Latince “movere” kelimesinden gelmektedir (Pintrich, 2003). Motivasyon kelimesi dilimize Fransızcadan geçmiş olup Türkçe karşılığı güdüleme sözcüğü ile ifade edilmektedir. Fransızcada “motiver” harekete geçirmek fiilinden -tion son ekiyle türetilmiş (motivation) ve Fransızcaya da Latineden evrilmiş bir sözcüktür. Kelime “hareket etmek, harekete geçirmek” anlamlarını taşır. TDK sözlüğü güdü sözcüğünü şu şekilde tanımlar: “1. Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç. 2. Bir etkinlik veya işin gizli sebebi. 3. Kaynağı akıl olan sebep. 4. Bireyleri bilinçli ve amaçlı işlerde bulunmaya yönelten dürtü veya dürtüler bileşkesi.” Kinicki ve Kreitner (2010) motivasyonunu şöyle tanımlar: “Hedefe yönelik gönüllü eylemlerin uyarılmasına, yönlendirilmesine ve kalıcılığa neden olan psikolojik süreçler.”

Motivasyon bireyin eylemi isteyerek ve zevk alarak yapmasını sağlayan, bireyi harekete geçiren psikolojik, sosyolojik, kültürel öğeleri içinde barındırır. Bireyin kendini geliştirmesi, verilen görevleri başarıyla tamamlayabilmesi, etkinliklere gönüllü olarak katılabilmesi ve başarılı performans göstermesi bakımından bireyin motivasyonuna odaklanmak eğitim açısından önemlidir. Bireyin isteyerek ve zevk alarak bir etkinliği gerçekleştirmesi, zihinsel olarak başaracağına inanması eğitim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırır. Birey ilgi duymadığı, yeteneğinin olmadığını düşündüğü, kendini yetersiz

hissettiği, herhangi bir faydasının olmadığına inandığı, sosyal olarak da saygınlık, hayranlık, beğeni, onaylanma almayacağını düşündüğü etkinlikleri yapmaktan kaçınacak ya da düşük performans gösterecektir.

Çocuk motivasyonu üzerine yapılan araştırmalar, motivasyonun orta çocukluk ve ilk ergenlik yıllarında önemli değişiklikler gösterdiğini bulmuşlardır. Çocukların içsel motivasyonları ilkokul yıllarında azalma eğilimindeyken dışsal motivasyonlarında artış gözlenir. (Guthrie ve Wigfield, 2000:409).

Motivasyon eylem için çok önemlidir, çünkü motivasyon davranışı harekete geçiren şeydir. Daha az motive olmuş bir okuyucu okumaya daha az zaman harcar, daha düşük bilişsel çaba gösterir ve daha yüksek motivasyona sahip bir okuyucuya göre tam anlamaya daha az adanmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Öğretmenler, küçük çocuklara okumayı öğretirken karşılaşılan yaygın sorunların birçoğunun temelinde motivasyonun olduğunu uzun zamandır biliyorlar. Veenman (1984) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, öğrencileri motive etmeyi birincil ve ağır basan kaygılardan biri olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler ile yapılan başka bir araştırma “okumaya ilgi uyandırmanın” gelecekteki araştırmalar için en önemli alanlardan biri olarak ifade etmiştir (Akt. Gambrell vd. ,1995:9).

Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu “Bireyin okumanın konuları, süreçleri ve çıktıları ile ilgili kişisel hedeflerini, değerlerini ve inançlarını ifade eder.”, Wang, Guthrie (2004:169) “Bireylerin okuma etkinlikleri ve başarısı için içsel ve dışsal motivasyonlarını ifade eder.” şeklinde tanımlar. Okuma motivasyonları, öğrencilerin hedeflerini, değerlerini, inançlarını ve okumaya yönelik eğilimlerini içerir (Guthrie vd., 2012). Bazı öğrenciler okuma ve okuryazarlık etkinliklerine ilgi ve gereksinimlerine göre önemsiz olduğu için, ödüllendirici olmadığı için, çok zor olduğu veya çabaya değmediği yargısına sahip olduğundan katılmayabilirler (Pitcher vd., 2007:378).

Öğrencilerin ailede ilk olarak okuma kültürü edinmeye başlamasıyla birlikte, ilkokulda okuryazar olabilmek için çaba harcayacak okumayı öğrenmesi kendine güven duygusunu pekiştirir. İlköğretimde okuryazar olmanın verdiği zevk, istek ve özgüven doğru bir rehberlik ya da sosyal çevre ile desteklenmezse yıllar içinde okuma ilgi ve merakı yeniliğin ve bilinmeyenin çekiciliğini yitirmesiyle yavaş yavaş sönme eğilimi gösterebilir. Eğitim programları öğrencinin okulda ders ve bilgi içerikli metinlerin dışında

edebi eserleri bağımsız ve gönüllü olarak okumasını, okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmesini, okumayı hayatının bir parçası haline getirmesini, okuma kültürü edinmesini hedefler.

Günümüzde okuryazar olmak artık ulaşılmış bir hedefi gösterir, çağımızın koşulları bireyin bir fark yaratabilmesi, çeşitli becerilerle kendini donatabilmesi, okumaya adanmış birey olmalarını gerektirir. Okuyan, bilgiye ulaşan ve bilgiyi kullanan, milli ve evrensel değerlere sahip, eleştirel düşünebilen, çözüm üretebilen, insani ve ahlaki değerlere sahip bireyler bilimsel olarak da ulusların ilerlemesine öncülük edecektir. Öğrencileri okumaya teşvik eden, inançlar, değerler, hedefler gibi motivasyonel öğelerin nasıl artırılabilceğini ya da geliştirilebileceğini konu alan araştırmalar eğitimciler için yol gösterici olacaktır. Okuma motivasyonu olarak araştırma yaptığımız alan ortaokul öğrencilerinin edebi nitelik taşıyan kitapları bağımsız ve gönüllü okuma motivasyonlarına yöneliktir.

Csikszentmihalyil (1978) pek çok okuyucunun kitap okumak gibi bir faaliyete tamamen dahil olduklarında zamanın ve kendi öz farkındalığının izini tamamen kaybetmeyi deneyimlemeyi, “akış deneyimi” olarak tanımlar. Nell (1988) bu durumu, birçok kişinin elde etmeye çalıştığına inandığı, yoğun ve oldukça enerji dolu bir konsantre dikkat durumu olarak adlandırdı. Bu teorisyenlerin okumaya yönelik çalışmalarının önemli çıkarımlarından biri, okuyucuların okumaya katılımlarının içsel olarak okumaya motive olduklarında büyük ölçüde kolaylaşacağıdır (Akt. Guthrie ve Wigfield, 1997:421).

Öğrenci ilgi duyduğu bir konuda daha çok kitap okumak isteyebilir ya da kitap okuma konusunda kendini başarısız gören bir öğrenci kitap okumak istemeyebilir. Öğrencinin kitap okumaya ilişkin olumlu bir tutuma sahip olup değer vermesi, okuma amaçları ya da öz yeterlik inançları öğrencinin kitap okuma davranışında belirleyici bir rol üstlenebilmektedir.

Okuma motivasyonu ve okuma başarısı arasında güçlü pozitif ilişkilere işaret eden geniş bir literatür vardır. Bu çalışmalar, okuma motivasyonu yoluyla okuma performansını geliştirmek için üç potansiyel yol önerir (Castillo, 2018:1):

1. Fazladan yardıma ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek için okuma motivasyonu ölçümlerini kullanmak.

2. Okuma motivasyonunu arttırmanın okuma başarısını arttırmanın potansiyel bir yolu olduğunun farkında olmak ve/veya doğrudan düşünmek.

3. Eğitimcileri öğrencilerin motivasyon kalıplarına uyum sağlamaları için öğretim uygulamalarını takip etmeye ve ayarlamaya teşvik etmek.

Motivasyonla ilgili araştırma çalışmaları beklenti değer teorisinin öne sürdüğü fikirleri desteklemektedir. Eccles (1983) tarafından ileri sürülen “beklenti değer” motivasyon teorisine göre kişinin bir göreve ilişkin başarı ya da başarısızlık beklentisi, bireyin göreve verdiği değer motivasyonu güçlü bir şekilde etkiler. Bu teoriye göre yetenekli ve yetkin okuyucular olduğuna inanan öğrenciler, bu inançlara sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek performans gösterir. Öğrenci okumayı değerli ve önemli olarak algılıyorsa ve okumak için kişisel nedenleri varsa daha planlı ve çaba harcayarak okuyacaktır (Gambrell vd., 1995:9).

Motivasyon alanında yapılan araştırmalar bireyler bir aktivite hakkında olumlu yetenek inançlarına sahip olduklarında ve aktiviteyi etkili bir şekilde yapabileceklerini düşündüklerinde, aktiviteye içsel nedenlerle değer verdiklerinde ve ustalık kazanma hedeflerine sahip olduklarında, aktivitede daha iyi performans gösterdiğinde daha sık yapmayı seçtiğini ileri sürmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1995:5).

Wigfield ve Guthrie (1997) psikolojik teorileri ve yapıları okumanın bilişsel yönleriyle bütünleştirmeye başladı. Motivasyon yapılarının okuma eylemi ve performansı üzerindeki etkisini araştırmak için, okuma ile daha alakalı hale getirilmesi gerekiyordu. Bu nedenle motivasyon alanında en belirgin olduğu düşünülen üç yapıyı seçtiler:

1. Öz yeterlik inançları, içsel ve dışsal motivasyon.
2. Öğrenme hedefleri.
3. Motivasyonun sosyal yönleri.

Beklenti ve görev değerlerine odaklanan teorilerin içinde yer alan motivasyonel inançları, değerleri ve hedefleri okuma motivasyonu kavramsallaştırmanın bir yolu olarak okuma kavramına uyarladılar.

Okuma motivasyonu çok boyutlu bir yaklaşımdır. Wigfield ve Guthrie (1997) bu yapıları şu şekilde tanımlar:

Okuma yeterliliği, kişinin okumada başarılı ve yetkin olabileceğine olan inancını yansıtır. Okuma zorluğu, metindeki karmaşık fikirleri özümsemenin ya da anlaşılması zor metinleri çözümleninin kişiye verdiği tatmin duygusunu ifade eder. Okumanın önemi, kişinin okumayı değerli ve kendisi için merkezi öneme sahip bir aktivite olarak algılamasıyla ilgilidir. Okuma ilgisi, kişinin farklı türlerdeki bilgilendirici ya da edebi metinleri okuma isteğini ve zevkini belirtir. Tanınma, okuma başarısından dolayı öğrencinin tanınma, beğenilme, takdir edilme ve övgü alma gibi tanınmanın elle tutulur bir şekil almasının verdiği zevktir. Not için okuma, öğrencinin öğretmen tarafından olumlu değerlendirme arzusundan kaynaklanan okumadır. Rekabet, öğrencinin arkadaşları veya çevresindeki kişilerden daha iyi performans gösterme arzusunu ifade eder. Sosyal okuma, öğrencinin okuma ile öğrendiklerini ailesi ve arkadaşları ile paylaşma sürecini ifade eder. Uyumluluk, kişinin arkadaşlarına ya da bulunduğu sosyal çevreye aykırı düşmemek, uyum sağlamak için harici bir amaç ile yaptığı okumadır. İşten kaçınma, kişinin okumayı sevmemesini, okumaya ilgi ve istek duymamasını ve okuma eyleminden kaçınmasını ifade eder.

Schiefele vd. (2012) okuma motivasyonu boyutlarını üç başlıkta belirtir:

1. İçsel Motivasyon (keyif, değer vb.)
2. Dışsal Motivasyon (ödülleri, sosyal gibi)
3. Okumanın önkoşulları (Algılanan yeterlik, özyeterlik gibi)

Öğretimde öğrenciye istenilen davranışları kazandırmada duyuşsal boyutun önemi üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Motivasyon, öğrenciyi istenilen amaç ve davranış için harekete geçiren, öğrenci davranışlarının niteliğinde etkili olan önemli güç kaynaklarından biridir. Motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon unsurlarından oluşur.

Bireyin ilgi ve motivasyonu yaşam biçimine yansır, bir çocuğun okuldaki öğrenmesi, zekasından çok ilgi alanlarına bağlıdır. İlgi ve motivasyon çocuğun en sevdiği konulardaki başarısında ve boş zaman etkinliklerini seçmesinde önemlidir (Bamberger,1975:17).

Bamberger (1975) çoğu çalışmanın okuma motivasyonu ve ilgisi ile aşağıdaki konularda hemfikir olduğunu belirtir.

a. Okumak için ilk motivasyon yeni edinilen okuma becerilerini uygulamadan, yeni keşfedilen entelektüel faaliyetten ve mekanik bir beceride ustalaşmaktan alınan zevkten kaynaklanır. Öğretmen bu motivasyonu yaş grubuna uygun, kolay, heyecan verici okuma materyalleri ile desteklerse ve giderek artan zorluktaki kitaplarla geliştirirse, çocuklar genellikle iyi okuyucu olurlar.

b. Hayal etme, düşünme, irade, sempati, tanımlama yeteneği gibi entelektüel ruhsal yetenekleri kullanma ve eğitime isteğinin sonucunda yeteneklerin gelişimi, benliğin genişlemesi söz konusudur.

c. Okuma aracılığıyla kişi dünyayı tanıma, kendi fikirlerini zenginleştirme ve entelektüel deneyimler edinme ihtiyacı ile bir yaşam felsefesi oluşturmak ve çevremizdeki dünyayı anlamak ister.

d. Çocuk tarafından bilinçli olarak algılanmayan bu içsel motivasyon ve ilgiler aracılığıyla çocuklar birtakım deneyimler edinirler. Kitaplar ile tanıdık şeyler ve insanlar ile karşılaşmaktan zevk alma (çevresel hikayeler), alışılmadık ve yeni şeyler (macera kitapları), gerçeklikten kaçma ve bir fantezi dünyasında yaşama özlemi (peri masalları, fantastik hikayeler, ütöpik kitaplar), kendini gösterme ihtiyacı, ideal arayışı (biyografiler), tavsiye (kurgusal olmayan), eğlence (spor kitapları vb.) (Bamberger,1975:17).

İçsel motivasyon tanınma ve not almak gibi dışsal sebeplerden ziyade, bir eylemi yapmayı seçmeyi ve eylemi kendi iyiliği için yapmayı ifade eder. İçsel motivasyonun bir yönü kişinin yaptığı faaliyete tamamen dahil olmasıdır (Deci ve Ryan, 1985).

Öğrencilerde okuma motivasyonunu arttırmak için geleneksel okuryazarlık alanlarının yanı sıra, öğrencilere bağımsız okuma süresi, kitap seçiminde özerklik, ilginç metinler sağlanarak okuma kültürü oluşturmak hedeflenmektedir. Okuyucular okuma materyallerini seçmelerine izin verildiğinde daha fazla okumaya ihtiyaç duyarlar, çünkü okumanın eğlenceli bir aktivite olduğunu keşfederler (Patcman, Wilson, 2006).

Okuma motivasyonunun sosyolojik yönü ile ilgili olarak Bamberger (1975), okul öncesi ve okul dışı deneyimleri okumaya yönelik olumlu yönde etkilenmemiş çocukların özel yardıma ihtiyacı olduğunu belirtir. Avusturya'da yapılan iki araştırma ile okumada sosyoekonomik yönün düşünüldüğü kadar belirleyici olmadığı, sosyoekonomik dezavantajların büyük ölçüde öğretmenlerin ve bir bütün olarak toplumun özel çabalarıyla aşılabileceğini tespit etmiştir (Bamberger, 1975:19).

Okuma motivasyonunda öğrencinin okumaya olan ilgi düzeyi ve okumaya bağlılığı önemlidir. Okumaya olan bağlılık, sosyal ve ekonomik nedenler gibi ülkelerdeki çeşitli alt gruplar arasında oluşabilecek performansta görülen boşlukları azaltabilir. Öğrencinin okumaya olan motivasyonunun gelişiminde okumaya olan bağlılığının temelleri Ryan ve Deci (2000) tarafından ileri sürülen kendi kaderini tayin teorisine bağlıdır. Kendi kaderini tayin teorisi okuma motivasyonu açısından ise okuma konusunda kişiye sağlanan özerkliğe atıfta bulunur. OECD (2010) raporu kendi kaderini tayin teorisinin kişinin okuma motivasyonunu etkilediğini belirtir. Bu teoriye göre bireyler kendi kaderini tayin ettikleri zaman en iyi şekilde gelişirler ve içsel olarak motive olurlar. Kişi kendi eylemlerini yönlendirmede yetkin ve kendinden emindir, kültürüyle uyumlu değer ve hedeflere sahiptir. Kişi çeşitli ilgi alanlarına ve amaçlara göre geniş çapta okur, favori konularını ve yazarlarını belirler (OECD, 2010:69).

Motivasyonu sağlayan ilgi, özerklik gibi boyutların meyvesi olarak öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanın, çabanın, enerjinin ve sebatın artması gerekir. Özerklik gibi bir uygulama daha fazla okumayla sonuçlanmazsa başarı yönünden işe yaramamıştır. Öğrencilere ilgi alanlarını takip edebilecekleri bol miktarda kaynak sağlanmalıdır. Öğrencilerin bir öğretim zamanı olarak değil zevk almak ve öğrenmek için okuma zamanları planlanmalı, ilkokul öğrencileri için aktif okuma süresi okulda bir saat, evde yarım saat olmalı, 3 ve 5. Sınıflarda okulda iki saat evde bir saat olmalıdır. Evdeki okuma verimli değilse okulda okuma süresi uzatılmalıdır (Guthrie ve Wigfield, 2017:72).

Öğrencilerin kültürel değerleri ve inançları içselleştirmelerinin motivasyon üzerinde etkili olduğu ileri sürülmüştür. Çocuklar kültürel normları ve adetleri içselleştirerek, sosyal olarak değerli davranışları öğrenebilir ve kültürlerinin gerektirdiği yeterliği geliştirebilirler. Sosyal ve akademik değerleri bütünleştirmenin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Wang ve Guthrie, 2004:167).

Yıldız (2013) 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunun akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı ve akademik başarıyı doğrudan anlamlı derecede etkilediğini tespit etmiştir. Türkben (2020) 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

2.1.5. Okuma Motivasyonunun Boyutları

Bireylerin yetkinlik ve yeterlik inançları, içsel ve dışsal motivasyonları ve başarı amaçları, hangi aktivitelerin, ne kadar süreyle ve nasıl yapılacağına ilişkin kararlarında önemli bir rol oynar. Wigfield ve Guthrie (1997) okuma motivasyonunun 11 farklı boyutunu kavramsallaştırdı ve Wigfield (1997) üç kategoriden oluşan teorik bir sınıflandırma oluşturdu (Baker ve Wigfield, 1999:2).

Wigfield ve Guthrie tarafından (1997) kavramsallaştırılan okuma motivasyonunun 3 kategori ve 11 boyutu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2.

Okuma Motivasyonunun Kategori ve Boyutları

	Yeterlik ve Yeterlik İnançları	Okuma Hedefleri	Okumanın Sosyal Amaçları
Boyutlar	Öz yeterlilik	Merak	Sosyal
	Zorlukla Mücadele	İlgi	Uyum
	İşten Kaçınma	Önem	
		Tanınma	
		Notlar	
		Rekabet	

Guthrie vd. (1999) içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoriden oluşan okuma motivasyonu modelini önermiştir (Wang, Guthrie, 2004:166):

Tablo 3.

Okuma Motivasyonu Modeli

İç Motivasyon	Dış Motivasyon
Merak	Tanınma
İlgi	Notlar
Mücadele etme	Sosyal
	Rekabet
	Uyum

Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından belirtilen okuma motivasyonunun kategori ve boyutları aşağıdaki başlıklar altında açıklanmaktadır:

2.1.5.1. Yeterlik ve Öz Yeterlik İnançları

Okuma için öz yeterlik, öğrencilerin okumaya yönelik yetenek ve becerilerine ilişkin sahip olduğu inancı yansıtan okuma yeterliği algısıdır (Chapman ve Tunmer, 1995). Okumada başarı elde etme ile öz yeterlik gelişimi arasında paralel bir ilişki vardır. Öz yeterlik algısını yükseltmede okumada başarıyı sağlamak kilit rol oynar. Olumlu başarı sonuçları olan okuma deneyimleri öz yeterliği güçlendirir (Barber ve Kluda, 2020:29)

Bireylerin yetkinlikleri ve yeterlikleri hakkındaki öz yeterlik inançları “Ben bu

görevi yapabilir miyim?” sorusuyla doğrudan ilişkilidir. Genel olarak birey bir görevi başarabileceğine inanıyorsa daha iyi performans gösterir ve daha zorlu görevleri seçmek için motive olur (Eccles ve Wigfield, 2002:110).

Bandura’ya (1977) göre öz yeterlik inancı, eylem mekanizmaları içinde en yaygın ve merkezi olanıdır. Öz yeterlik inancı eylemin ana temelidir ve insanlar hayatlarına kişisel yeterlik inançlarıyla yön verirler. Kişiler, eylemleriyle istedikleri sonucu alabileceklerine ya da etkiyi yaratabileceklerine inanmadıkça harekete geçmek istemezler (Bandura, 1977).

Bir beceriyi edinme ya da bir görevi yerine getirme konusunda öz yeterliği yüksek olanlar, yeteneklerinden şüphe duyan öğrencilere göre daha çok çalışır, etkinliklere daha kolay katılır, zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre sebat ederler. Kişinin performansı özyeterliği değerlendirmek için yol göstericidir. Başarılar öz yeterliği artırır, başarısızlıklar düşürür. Çocuklar kendileri ile ilgili özyeterlik algısını akranları gibi kendilerine benzeyen modellerden alırlar. Model aldıkları akranlarının bir görevi başarıyla tamamlaması öz yeterlik algısını arttırabilirken, bir görevde zorlandıklarını görmeleri özyeterliklerini azaltabilir. Öğretmen gibi öğrenciler üzerinde etkisi olan kişilerin “Yapabilirsin.” veya “Sıkı çalışırsan başarılı olursun.” gibi motive edici konuşmaları öz yeterlik duygusunu arttırır. Bir etkinliğe değer veren ve performansın faydalarına inanan öğrencilerin öz yeterlikleri de yüksek olur. Performanslarının yetenekleriyle sınırlı olduğuna inanan öğrencilerin özyeterlikleri düşük olurken, çaba ve öğrenmeyle yeteneklerini geliştirebileceğine inanan öğrenciler öz yeterliğini artırabilecek ve onları öğrenmek için öz düzenleme yapmaya motive edebilecek hedefler belirlerler (Schunk ve Zimmerman, 2007:9). Etkili okuyucular okuma etkinliklerini gerçekleştirebileceklerine inanırlar ve daha zorlayıcı metinler denemeye isteklidirler (Guthrie ve Coddington, 2009:505).

Okumada yeterlik yaş ve metnin özelliğine göre değişebilir. Uzun metinler dayanıklılık, karmaşık metinler ısrar gerektirebilir. Çeşitli amaçlar için çeşitli metinlerle yüksek miktarda etkileşim içinde olmak okuma yeterliğinde etkin rol oynayabilir. OECD (2010) raporu okuryazarlık çabası eşit olduğunda düşük gelirli ve yüksek gelirli öğrencinin aynı başarıyı gösterdiğini belirtir. Okuryazarlık çabasının yeterli olması farklı demografik özelliklere sahip öğrenciler için oyun alanını eşitleyebilir (Guthrie ve Wigfield, 2017:61).

Öğrencilerde öz yeterlik algısını yükseltmek için ulaşılabilir ve gittikçe zorlaşan

hedefler koymak önemlidir. Hedefe ulaşarak başarıyı hisseden öğrenciler okumaya daha çok zaman ayırarak okuma becerilerini geliştirebilir. Öğrencilerin arka plan bilgisi edinmelerini sağlamak okumayı olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin ayrıca, okumadan önce öğrencilerin odak konuyla ilgili arka plan bilgilerini geliştirmek için öğrencilere fırsatlar sağlaması öğrencilerin okumadaki başarısını arttırabilir. Cromley ve Azevedo (2007) arka plan bilgisinin okuduğunu anlamının en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu belirtir. Öğrenci bir konu hakkında ne kadar çok şey bilirse okudukları ile arasında daha kolay bağlantı kurabilir ve konudaki genel anlayışını arttırması o kadar kolay olur. Öğrencilerin kendi düzeylerine uygun akıcı bir şekilde okuyup anlayabilecekleri metinlere ulaşmalarını sağlamak veya bu metinleri önermek, kişiye okuma seçiminde özerklik tanımak da öz yeterlik algısını güçlendirir (Barber ve Klauda, 2020:29).

Okuma öz-yeterliği, yaş gruplarına göre farklılık gösterebilir, ilkokulda kelime tanımada güveni, ortaokulda anlama becerisine veya roman, öykü gibi farklı türlerdeki okumaya ilişkin algıyı ifade edebilir (Ho ve Guthrie, 2013).

Yetenek inançları, çocukların farklı alanlardaki yeterliliklerine ilişkin değerlendirmeleridir. Bireylerin yetenek inançlarıyla ilgili bir yapı da başarı beklentileridir. Beklentiler, çocukların görevde ne kadar iyi olduklarına dair genel inançları yerine, yaklaşan bir görevde ne kadar iyi yapacaklarına dair hislerini ifade eder (Wigfield ve Guthrie, 1995:2).

Öz yeterlik inançlarında “öz yeterlik, zoru tercih etme ve işten kaçınma” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. **Öz Yeterlik**, kişinin okumada başarılı olabileceğine olan inancı ifade eder. **Zoru Tercih Etme**, bir metindeki karışık fikirleri anlamayı ya da karışık edebi metinleri çözmeyi isteme, zor olan okuma materyallerini okuma isteği olarak tanımlanır. **İşten Kaçınma**, öğrencilerin okuma aktivitelerinden kaçınma arzusudur. Motivasyonun bu yönleri aynı kategoride yer almalarına rağmen birbirinden bağımsızdır, bir öğrencide bir boyut diğerlerine göre daha ağır basabilir (Wigfield ve Guthrie, 1997:407).

2.1.5.2. Okuma Amaçları

Bu bölüm çocukların okuma amaçları ile ilgilidir. Bu kategoride iç ve dış motivasyonu içeren yapılar bulunmaktadır. “Merak, ilgi, önem, tanınma, notlar ve rekabet” boyutlarını içerir. **Merak**, çocuğun ilgisini çeken belirli bir konu hakkında okuma isteğini ifade eder. **İlgi**, çocuğun bir metin içine dalmasını ya da metni emmesini

ifade eder. Bu durum genellikle “kitabın içinde kaybolmak” olarak ifade edilir. İlgi, belirli türden edebi veya bilgilendirici metinleri okumaktan alınan zevktir.

Öğrencilerde okumaya ilgi uyandırmanın yolu, öğrencilerin ilgi alanlarını anket vb. bir yöntemle tespit ederek ve bağımsız okuma süresi sağlayarak okuyacağı eserleri bu ilgi alanlarıyla ilişkilendirmektir. Öğrenci sihir, hayvanların dünyası veya uzay gibi konulara ilgi duyuyor olabilir. Bir kitap, karakter veya sahne öğrencilerin deneyimleriyle ilişkilendirilerek de ilgi düzeyi arttırılabilir. Örneğin bir ortaokul İngilizce sınıfında, Wiessel’s Night metnini okuyan öğrenciler, Yahudi bireylerin bir vagona bindirildiği metinle bağlantı kuramadılar. Öğretmen sınıfın zeminine dikkörtgen bir bant yerleştirerek öğrencilerin bu alana toplanıp beklemelerini istedi. Sahnenin canlandırılması ile öğrenciler Yahudi vatandaşlarla empati kurabildiler. Kişisel deneyim ile metin arasında bir bağ oluşturmak metni daha anlamlı kılar ve ilgi uyandırır (Guthrie ve Wigfield, 2017:69). PISA 2000 değerlendirmesi, katılan her ülkede, öğrencilerin okumaya ilgi düzeylerinin okuma yeterlilikleriyle olumlu ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedir (OECD, 2010:69).

Guthrie ve Wigfield (2017:68) **önemi** “Okuma yazma motivasyonu olarak değer verme, okuma ve diğer okuryazarlık etkinliklerinin kendisi için önemli ve yararlı olduğu algısıdır. Okuma değerinin belirtileri arasında hevesle okumak, ödevleri tamamlamak, kitap toplamak, metinler hakkında yazmak, bir kulüp üyesi olmak vb. yer alabilir.” şeklinde açıklar.

Bu kategorideki tanınma, notlar, rekabet dış motivasyonu yansıtır. **Tanınma**, okuma başarısı için somut bir takdir almanın verdiği hazzı ifade eder. **Notlar**, not için okumayı, öğretmen tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilme arzusunu ifade eder. **Rekabet**, Okumada diğerlerinden daha iyi performans gösterme arzusunu içerir (Baker ve Wigfield, 1999:2).

2.1.5.3. Sosyal Amaçlar

Okumanın sosyal nedenleridir. “Sosyal ve uyum” olmak üzere iki boyutu içerir. Sosyal, kişinin okuma ile ilgili kazanımlarını arkadaş veya aile ile paylaşmasını, paylaşma isteğini ifade eder. Uyum, başkalarının beklentilerini karşılamak ve çevrelerine uyum için yapılan okumayı ifade eder (Baker ve Wigfield, 1999:3).

Okumayı paylaşan, okuyucu olarak kendini yeterli hisseden, okumanın önemli olduğuna inanan ve okumaktan içsel zevk alan öğrencilerin metinleri tam olarak anlamak için gereken zaman ve çabayı harcama olasılığı daha yüksektir. Okuma motivasyonunda

amaç okuryazarlık öğretmeyi kolaylaştırmak ya da öğrencilerin kısa metinleri anlamlı okumalarını sağlamak değil, öğrencilerin bağımsız okumaya ayırdıkları zamanı arttırmak ve okumaya içsel olarak motive olmalarını sağlamaktır. Tek bir motivasyon boyutunun okumaya olan bağlılığı bozma olasılığı yüksektir, bilişsel strateji öğretimi ve motivasyon destekleri bir bütün olarak dikkatli bir şekilde uygulanmalıdır (Barber ve Kluda, 2020:31).

2.1.6. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon içsel arzu ve ihtiyaçlar olarak tanımlanır. Örneğin öğrenenler, öğrendikleri konuya ilgileri varsa ve kendi eylem biçimlerini seçmelerine izin verilirse daha fazla çalışırlar. Eylemlerinin yönünü seçme özgürlüğü öğrenme yeteneklerini ve içsel motivasyonu geliştirir. Psikologların açıkladığı gibi çocuklar gelişimlerinin başlangıcında aktif, meraklı, hareketlidirler ve istedikleri eylemleri tekrar tekrar yapmalarına izin verildiği için herhangi bir ödül almadan bazı farklı durumlarda uzun süre motive olabilirler. İçsel motivasyon sosyal ve bilişsel gelişimin temeli olan iç belirtiler, uyarlamalar, yetenekler ve ilgiler üzerinde durduğu için insanı olumlu yönde etkilemede diğer faktörlere göre daha etkilidir (Ryan ve Deci, 2000). Guthrie ve Wigfield (2017:69) içsel motivasyonun en merkezi noktasının okuma zevki olduğunu belirtir. Araştırmalar okumaya yönelik içsel motivasyon ile okuma başarısı ölçütlerindeki performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Guthrie ve Coddington, 2009:505).

İnsan doğası gereği aktiftir ve belki de küçük çocuklardakinden daha belirgin olduğu bir yer yoktur. Bir şeyleri alırlar, sallarlar, tadına bakarlar, odanın diğer ucuna fırlatırlar ve "Bu nedir?" diye sormaya devam ederler. Sürekli merak içindedirler ve eylemlerinin sonuçlarını görmek isterler. Çocuklar öğrenmeye, zorlukların üstesinden gelmeye, problemleri çözmeye içsel olarak motivedirler. Yetişkinler bariz ya da kayda değer bir ödülü olmayan resim yapmak, mobilya inşa etmek, dağa tırmanmak, spor yapmak gibi sayısız diğer aktiviteleri yapmak için geniş zaman harcarlar. İkincil kazançlar olsa bile ödüller aktivitenin doğasındadır, birincil motive ediciler, kendiliğinden, içsel deneyimlerdir. İç motivasyon organizmanın aktif doğası için merkezi olan enerji kaynağıdır (Deci ve Ryan, 1985:11).

Psikanalitik teoride bu motivasyon gücü genellikle bağımsız ego enerjisi denir. İçsel motivasyon, bir ödül veya not için çalışmak gibi dışsal sebeplerden ziyade, bir aktivitenin kendisi için motive olma, merak etme ve ilgilenme anlamına gelir (Deci ve

Ryan, 1985:5).

İçsel motivasyonun yapısı, bilişsel ve sosyal gelişim için çok önemli olan ve yaşam boyunca başlıca keyif ve canlılık kaynağını temsil eden özümseme, ustalık, kendiliğinden ilgi ve keşfetmeye yönelik doğal eğilimi tanımlar (Ryan ve Deci, 2000:70).

Sosyal ortam insanın doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlarını engelleyerek ya da destekleyerek iç motivasyonu kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir. İçsel motivasyon ile özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının tatmini arasında güçlü bir bağ vardır. İnsanların sadece kendileri için özünde ilgi uyandıran aktiviteler ile estetik değeri olan, yeniliğin cazibesine sahip, insanı kamçılayan aktiviteler için içsel olarak motive olacaklarını unutmamak gerekir (Ryan ve Deci, 1985:71).

Öğrenciye seçim yapma ve özerklik desteği sağlamak içsel motivasyonu artırmanın yollarından biridir. Öğrenciye makul ve sınırlı sayıda seçenek vermek gerekir, aşırı uçta çok az seçeneğin verilmesi öğrenciyi hapseder, çok fazla seçenek vermek öğrencinin kaybolmasına veya verimsiz seçimler yapmasına neden olur. Öğrencilerin seçim yapmasını sağlamak ve özerklik vermek öğrencinin davranışlarının veya öğrenmelerinin bir kısmından sorumlu oldukları hissini verir ve öğrenciler kendilerine yatırım yaparlar. Özerklik öğrencilerin bireysel farklılıklarını geliştirmesine olanak verir. Öğrenci seçim yaptığında daha iyi bir performans için sorumluluğunun arttığını hissedecektir. Özerklik öğrencilerin çevrelerini kendi ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre az da olsa düzenleme imkanı verdiği için özünde motive edicidir (Guthrie ve Wigfield, 2017:70).

2.1.7. Dışsal Motivasyon

Okumada dış motivasyon, dışarıda tanınmayı, ödül ya da özendirici unsurları istemeyi ifade eder. Davranış, sosyal talepler, ödüller tarafından kontrol edilir. Öğrenciler cezadan kaçınmak için ya da öğretmenlerinin veya ebeveynlerinin beklentilerini karşılamak istediklerinde, okuma istekleri dışsal olarak kontrol edildiği için dışsal olarak motive olurlar (Hidi, 2000, Akt. Wang, Guthrie, 2004:165).

Kitap okuma için pizza ödülü koymak ya da okulda tanınır kişi olmak gibi unsurlar dışsal motivasyonu içerir. Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun tam tersi değildir. Orta derecede ve pozitif olarak ilişkilidirler. Dışsal motivasyon genellikle okuma için yüzeysel stratejilerin kullanımı ve bir metni veya görevi anlamaktan veya zevk almaktan ziyade bir görevi tamamlama arzusuyla ilişkilendirilir (Memece ve Miller, 1999, Akt. Wigfield ve Guthrie, 1997:407). Ayrıca, dışsal motivasyon kendini

sonlandırma davranışı üretebilir. Çocuklar teşviki (örneğin pizzayı) kazandıklarında, okumaları genellikle durur. Dışsal teşvikler, öğrencilerin okumalarına enerji katmak için ödüllere ve tanınmaya giderek daha fazla bağımlı hale gelmelerine yol açar (Barrett, Boggiano, 1988, Akt. Wigfield ve Guthrie, 1997:407).

2.1.8. Sosyal Motivasyon

Okumada sosyal motivasyon, çocukların kişilerarası ve topluluk etkinlikleriyle ilgilidir. Akranları ile kitap paylaşmaktan hoşlanan ve gerekli görevleri tamamlayarak öğrenenlerden oluşan bir topluluğa sorumlu bir şekilde katılan çocuklar, muhtemelen içsel olarak motive olmuş okuyuculardır (Wentzel ve Wigfield, 1998).

2.1.9. Kitap Okuma Motivasyonu

Bireyin kitap okuma davranışına yön veren, okuma eylemi için bireyi harekete geçiren, kitap okuma eyleminin sürekliliğini sağlayan inanç, tutum ve değerler gibi bireyin sahip olduğu psikolojik süreçlerdir.

Adams (1990) okuryazarlık araştırmasının daha çok anlama, kelime tanıma gibi okumanın bilişsel yönlerine odaklandığını belirtir ve bu alandaki birçok çalışma ile okumanın geliştirilmesi ve öğretilmesi ile ilgili pek çok bilgi edinilmiştir. En yetenekli ve becerikli öğrenciler bile motivasyonları yoksa okumaya katılmayabilirler (Watkins ve Coffey, 2004:110). Okumanın bilişsel, sosyal, duyuşsal gibi pek çok yönü olmasına rağmen, okumanın daha çok bilişsel yönü ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır (Yıldız, 2010:4). Kitap okuma motivasyonu, öğrencinin bağımsız ve gönüllü olarak kitap okumayı istemesi, eğlenceli bulması, kitap okumaktan zevk alması, ilgi duyduğu alan ve konuların farkında olarak okuyacağı kitabı seçebilmesi için, okuma kültürü kazandırılması sürecinde okumanın daha çok duyuşsal boyutu üzerine yoğunlaşır. Öğrencinin yüksek motivasyona sahip olması kitap okuma performansını olumlu yönde etkileyecektir. Öğrencilerin okuma becerisine sahip olması kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için tek başına yeterli değildir. Kitap okuma alışkanlığı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerin bütünleştirilmesini gerektirir. Öğrencilerin kitap okumayı yaşamının bir parçası haline getirmesi ve etkili bir kitap okuyucusu olması için okuma isteği ve motivasyonu üzerine araştırmalar önemlidir. Öğrenciler çeşitli sebeplerden dolayı okumaya bağlıdırlar ya da okuma eyleminden kopabilirler. Okuma sürecinden keyif alabilirler ya da okumanın bilgiyi öğrenmenin değerli bir yolu olduğuna inanabilirler. Okumadan kopan öğrenciler, okuma yeteneğinden yoksun olmayabilirler,

motivasyon eksikliğinden dolayı okumaya direnebilirler (Davis vd., 2018:3). Okumayı çevreleyen çeşitli değerler, hedefler, nedenler, eğilimler, etkiler ve davranışlar vardır. Kurgu, roman, fantezi, bilim, şiir, tarih, bilim, biyografi gibi çok çeşitli ilgi alanları ve bilgiler öğrencilerin okuma motivasyonlarını da farklılaştırabilir (Guthrie ve Coddington, 2009:504).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma motivasyonuna yönelik çalışmaların (Guthrie, Wigfield, 1997, 2000, Wang, 2004, Watkins, Coffey, 2004) fazla olduğu, öğrencilerin bağımsız ve gönüllü olarak edebi türdeki kitap okuma motivasyonuna yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Edebi türdeki kitapları okumaya yönelik öğrencilerin duyuşsal süreçleri bu çalışma ile incelenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu geliştirmede öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. De Naeghel vd. (2014) ergenlerin içsel motivasyonu ile öğretmenler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin içsel okuma motivasyonu ile ergenlerin içsel motivasyonu arasında güçlü bir ilişki olduğunu, öğrencilerin öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin algısının ise kızların içsel okuma motivasyonunda daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Özerkliğin desteklenmesi öğrencinin okuma zevkini ve okumaya olan ilgisini artırmada önemlidir. Özerkliği destekleyen öğretmenler farklı okuma konuları arasında seçimler sunar, bağımsız okuma için zaman tanır ve anlamlı bir bağlamda okuma etkinlikleri uygular (De Naeghel vd., 2014).

Gambrell'e göre, öğretmenler okuma motivasyonunu besleyen bir sınıf kültürü yaratmada kritik bir rol üstlenmektedir. Öğretmenler öğrencileri okumaya motive etmek için neler yapabilir sorusuna, ilkokul çağındaki çocuklardan biri "Öğretmenim okumaya ilgi duymamı sağlıyor." "Onu okumam için bana izin veriyor." "Çok iyi iş çıkardığım için bana sarıldı ve aferin." dedi, şeklinde yanıt vermiştir (Gambrell, 1996:14).

2.1.10. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) çocukların okuma motivasyonunu nasıl kazandığını ve bu motivasyonun kişisel ve durumsal faktörlerden nasıl etkilendiğini anlamaya yönelik Okuma Motivasyonu Profili isimli, okuma motivasyonunun "okumanın değeri, okumanın nedenleri ve okuyucunun benlik algısı" olmak üzere üç farklı boyutunu içeren ilk ölçeklerden birini geliştirdi (Watkins ve Coffey, 2004:110).

Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından İlk Okuma Motivasyonları Ölçeği isimli

11 boyut 54 maddeden oluşan bir ölçek geliştirildi. Bu ölçek daha sonra Wigfield, Wilde, Baker, Fernandez-Fein, and Scher (1996) tarafından 650 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisine uygulanarak açımlayıcı faktör analizi yapıldı. Daha sonraki çalışmalar ile ölçeğin çok boyutlu olduğu kanıtlandı ancak sadece 6 boyutun farklı ve güvenilir olduğu ileri sürüldü. Bu altı boyutu oluşturan maddeler tespit edilemedi. Wigfield ve Guthrie (1995) tarafında geliştirilen 11 boyuttan oluşan ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile yapısı doğrulanamamıştır, ölçeği kullanan çalışmalar 6 ya da 7 faktörlü bir yapı bulmuşlardır (Watkins ve Coffey, 2004:110).

Okuma motivasyonunun ölçülmesinde sıklıkla kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği çok boyutlu olmakla beraber, ölçeğin teorik yapısının istatistiksel olarak doğrulanamadığını belirten çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Watkins ve Coffey (2004) tarafından Guthrie ve Wigfield'in geliştirdiği 11 faktörlü okuma motivasyonu yapısını doğrulamak için en kapsamlı çalışmalardan biri yapılmıştır. Ancak 11 faktörlü yapı yapılan analizler neticesinde yeterli düzeyde uyum göstermemiş, “sosyal, notlar/uyum, merak, rekabeti ilgi, işten kaçınma, yeterlilik ve tanınma” faktörlerinden oluşan 8 faktörlü yapı istatistiksel olarak doğrulanmıştır (Yıldız, 2010:116).

Yıldız (2010:78) doktora tezinde Wang ve Guthrie (2004) tarafından geliştirilen okuma motivasyonunun yapısını temel alarak, ölçeğin modelini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizini yapmış, asıl ölçekteki 8 faktör 45 madde yerine, 6 faktör 21 madde olarak ölçeği doğrulamış ve Türkçeye uyarlamıştır.

Davis vd. (2018) tarafından yapılan 16 okuma motivasyonu ölçeğini incelediği çalışmada ilkokulun son dönemindeki öğrenciler için pek çok ölçek bulunmasına rağmen erken çocukluk veya ergen ölçeği bulmanın zor olabileceği tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerine yönelik ölçeklerin, ölçülen çeşitli yapılar ve ara sıra psikometrik özelliklerdeki eksiklikler nedeniyle daha büyük veya genç öğrenciler için onların ihtiyaçlarına uyacak şekilde uyarlanması gerekir. Okuma motivasyonu ölçeklerinin güvenilirliği, ölçtükları okuma yapılarına ve ölçümün farklı yaştaki okuyucular için uygunluğuna bağlıdır. Summers (1977) okumaya yönelik duygusal tepkileri incelemiş, bilişsel özelliklerin bir öğrencinin gelişiminin sınırlarını belirleyebileceğini, duyuşsal özelliklerin ise bu sınırlara ulaşıp ulaşılamayacağını etkilediğini belirtmiştir (Davis vd., 2018:4-58). Davis ve arkadaşları tarafından incelenen okuma motivasyonunu ölçme araçları tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4.
Okuma Motivasyonu Ölçekleri

Ölçme Aracı	Kaynak	Yaş aralığı
Children's Motivations for Reading Scale (Çocukların Okuma Motivasyonu Ölçeği)	Full scale available in Baker & Scher (2002)	Sınıf 1
Young Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory (Y-CAIMI) (Küçük Çocukların Akademik İçsel Motivasyon Envanteri)	Sample items available in Gottfried (1990)	Sınıf 1-3
Young Reader Motivation Questionnaire (YRMO) (Genç Okuyucu Motivasyon Anketi)	Full Scale available in Coddington & Guthrie (2009)	Sınıf 1
Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory (CAIMI) (Çocukların Akademik İçsel Motivasyonu Envanteri)	Sample items available in Gottfried (1985)	Sınıf 4-9
Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) (Temel Okuma Tutum Anketi)	Full scale available in McKenna & Kear (1990)	Sınıf 1-6
Motivation to Read Profile (MRP) (Okuma Profili Motivasyonu)	Full scale available in Gambrell et al. (1996)	Sınıf 2-6
Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) (Okuma Motivasyonu Anketi)	Full scale available in Wigfield & Guthrie (1997)	Sınıf 3-5
Reader Self-Perception Scale (RSPS) (Okuyucu Kendini Algılama Ölçeği)	Full Scale available in Henk & Melnick (1995)	Sınıf 4-6
Reading Self-Concept Scale (RSCS) Okuma Benlik Kavramı Ölçeği	Sample items available in Chapman & Tunmer (1995)	Yaş 5-10
SRQ-Reading Motivation Questionnaire (SRQ-RM) (Okuma Motivasyonu Anketi)	Full Scale available in De Naeghel et al. (2012)	Sınıf 5
Adaptive Reading Motivation Measure (ARMM) (Uyarlanabilir Okuma Motivasyonu Ölçeği)	Kingston et al. (2017)	Sınıf 5-12
Adolescent Motivation to Read Profile (AMRP) (Ergen Okuma Profili Motivasyonu)	Available in Pitcher et al. (2007)	Sınıf 6-12
Adult Motivation for Reading Scale (Okuma Ölçeği İçin Yetişkin Motivasyonu)	Full Scale available in Schutte & Malouff (2007)	Yaş 18-77
Motivations for Reading Information Books School (MRIB-S) and non-school (MRIB-N) questionnaires (Okul ya da Okul Dışı Bilgi Kitapları Okuma Motivasyonu)	Full Scale available in Guthrie, Cambria & Wigfield (2011)	Sınıf 6-8
Reader Self-Perception Scale 2 (RSPS2) (Okuyucunun Kendini Algılama Ölçeği)	Full Scale available in Henk et al. (2012)	Sınıf 7-10
Survey of Adolescent Reading Attitudes (SARA) (Ergen Okuma Tutumları Araştırması)	Full Scale available in McKenna et al. (2012)	Sınıf 6-8

2.2. İlgili Araştırmalar

Alan yazın tarandığında ortaokul öğrencilerinin roman, öykü gibi edebi türdeki kitapları bağımsız olarak okuma motivasyonlarına yönelik bir çalışma olmadığı, sınırlı sayıda bireyin tüm okumalarına yönelik motivasyon çalışmaları olduğu görülmüştür. Çeşitli değişkenlerin okuma motivasyonu üzerine etkisini araştıran yüksek lisans ve doktora tezleri mevcuttur. Türkiye'de yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde drama, etkileşimli kitap okuma, ebeveyn okuma motivasyonu, kavram odaklı okuma, çocuk kitapları seçimi, dijital öykü kullanımı, öyküleyici metinlerin kullanımı gibi çeşitli

değişkenlerin okuma motivasyonu üzerine etkisi incelenmiştir. Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeklerde genellikle Wigfield ve Guthrie'nin (1995) kavramsallaştırdığı okuma motivasyonundaki boyutlar temel alınmıştır.

Wigfield, Guthrie (1995) "Dimensions of Children's Motivations For Reading: An Initial Study" isimli kitapta okuma motivasyonu için bir ölçme aracı geliştirmeye çalıştılar. İçsel ve dışsal motivasyonlar, okuma yeterliği algıları, sosyal ve caydırıcı unsurları da içeren on bir farklı boyut önerdiler. Her boyutu değerlendiren birkaç maddenin olduğu toplam 82 maddelik bir ölçek geliştirdiler. Anket 105, 4 ve 5. sınıf öğrencisi tarafından dolduruldu. Okuma motivasyonuna ilişkin temel sorulardan biri olan okuma motivasyonunun boyutlarını tanımlamaya çalıştılar. Okuma motivasyonu ölçeğini geliştirirken genel motivasyon ve okuryazarlık motivasyonu üzerine olan mevcut çalışmalardan faydalandılar. Genel anlamda motivasyon üzerine yapılan çalışmalardan ziyade okumaya yönelik motivasyonu anlamak için çerçeve geliştirmeye çalıştılar. Motivasyonu inceleyen araştırmacıların başarıya aracılık ettiğine inandıkları "yetenek ve yeterlik inançları, öznel görev değerleri, başarı hedefleri ve içsel motivasyon" gibi bazı yapıları incelediler. En güvenilir okuma boyutlarını "okuma yeterliği, zorlukla mücadele, merak, estetik zevk, tanınma, sosyal ve rekabet" olarak tespit ettiler. Çocukların okuma motivasyonu ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlardan güvenilir bir şekilde farklı boyutlara göre sınıflandırılabileceğini tespit ettiler. Yaptıkları güvenilirlik analizi sonucunda bazı boyutların çok güvenilir olmadığını, "önem, notlar, uyumluluk ve çalışmaktan kaçınma" boyutlarının daha az güvenilir olduğunu tespit ettiler. Araştırmacılar bazı boyutların her zaman açık, farklı faktörler oluşturmadığını, diğer boyutlarla yüksek oranda ilişkili olduğunu belirttiler (Wigfield ve Guthrie,1995:17).

Wigfield, Guthrie (1997) "Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading" başlıklı araştırmalarında Çocukların okuma motivasyonunun farklı yönlerini, okuma miktarı ve genişliği arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalıştılar. Çalışmada değerlendirilen motivasyon boyutlarını "öz yeterlik, içsel ve dışsal motivasyon", "hedefler" ve "sosyal" olarak üç ana başlık altında ele aldılar. 4. ve 5. sınıf düzeyindeki 105 çocuk araştırmanın çalışma grubuydu. Çocukların okuma motivasyonlarının çok boyutlu olduğunu, içsel motivasyon öğelerinin okuma miktarı ve genişliğinde dışsal motivasyon öğelerine göre güçlü olduğunu, kızların okuma motivasyonlarının bazı yönlerinin erkeklere göre daha olumlu olduğunu tespit ettiler.

Gambrell vd. (1995) "Assessing Motivation to Read" (Okuma Motivasyonunun

Değerlendirilmesi) başlıklı çalışmalarında, okuyucunun benlik algılarını ve okumaya verdikleri değeri inceleyerek, bireysel görüşme yöntemi ile birlikte, hem nicel hem nitel bilgi için bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin okuma motivasyonunu ölçmelerini sağlayan verimli ve güvenilir bir araç Okuma Profili Ölçeğini geliştirdiler. Geliştirdikleri ölçme aracının okuma motivasyonu ve gelişimi açısından öğretmenlerin en çok endişe duyduğu öğrenciler hakkında fikir edinmelerine yardımcı olabileceğini ve bu araçla elde edilen bilgilerin portföy değerlendirmesine eklenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Ölçek “okuma öz algıları ve okuma değeri” olmak üzere 2 boyut, 20 maddeden oluşmaktadır.

Davis vd. (2018) tarafından yapılan “A Review of Reading Motivation Scales” (Okuma Motivasyonu Ölçeklerinin İncelenmesi) araştırma çalışmasında, güncel 16 okuma motivasyonu ölçeğinin gelişimini, psikometrik özelliklerini incelediler ve ölçekleri kullanılabilirlik, geçerlik, güvenilirlik, yaş aralığı ve ölçülen motivasyon yapıları açısından karşılaştırdılar. Çalışma sonucunda okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğunu tespit ettiler. Erken çocukluktan ergenliğe kadar uzanan ölçümlere ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirttiler.

Yıldız (2010), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” isimli doktora tezinde okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunu belirtir. Araştırmaya göre içsel motivasyon okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkilerken, dışsal motivasyon unsurlarından sadece “rekabet” boyutu okuduğunu anlama üzerinde olumlu etki göstermiştir. Dışsal motivasyonun öğretmenin beklentilerini karşılama (uyum), çevreleriyle etkileşim kurma (sosyal) ve iyi bir okuyucu olarak tanınma (tanınma) boyutlarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu tespit etmiştir. Yıldız, veri toplama aracı olarak Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilen, Baker ve Wigfield (1999) yapılan çalışmalar sonucunda ulaştıkları 11 faktör, 54 maddeden oluşan ölçek, Wang ve Guthrie (2004) tarafından yeniden analiz edilmiş, uyarlama çalışmaları ile içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kategori, 11 faktör, 53 madde olarak tespit edilen Okuma Motivasyonu Ölçeğini temel almıştır.

Durmuş (2014) “Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması” adlı makalesinde Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen “Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)” isimli ölçeği “Okuma Motivasyonu Ölçeği” olarak Türkçeye uyarlamıştır. 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerine ölçeği uygulamış, keşfedici ve doğrulayıcı

faktör analizini yaparak 4 faktör (Önem ve özeni rekabet, sosyal çevre, kitap türü ve niteliği) 29 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşmıştır.

Çeliktürk Sezgin (2015), “Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Okuma Motivasyonu ve Anlamaya Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında 4. sınıf öğrencileri üzerinde kavram odaklı okuma öğretimi etkinliklerinin, eğlenceli, ilgi çekici, uygulamaya dönük olması gibi üstünlükler sağladığını ve okuma motivasyonunu artırmada etkili olduğunu tespit etmiştir. Kavram odaklı okuma öğretimi öğrencilere kitap seçme, araştırma yapma, gözlem yapma, farklı anlama stratejileri kullanma gibi öğrencilerin aktif katılımını sağlayan uygulamalı etkinlikler sunmaktadır.

İleri (2011) “Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde ekrandan okumanın okuma motivasyonu üzerindeki etkisini tespit edebilmek için kendi geliştirdiği okuma motivasyonu ölçeğini kullanmıştır. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyallerden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık, olumlu bir etki tespit etmemiştir. İlköğretim 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla okuma motivasyonu ölçeği geliştirmiştir.

Ülper ve Çeliktürk (2013) “Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği” başlıklı makalede öğretmen adaylarının % 80’inin okuma motivasyonunun yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni’nin (1996) geliştirdiği “Motivation to Read Profile” ölçeğini Türkçeye uyarladılar.

Katrancı (2015) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmasında 4 ve 5, 6. sınıf düzeyinde 1124 öğrencinin katılımıyla “okuma sevgisi” ve “okuma sebebi” olmak üzere iki faktör, 14 maddeden oluşan 3’lü Likert türünde Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği geliştirmiştir.

Şahin (2019) “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı makalede ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma verilerinin toplama ve analiz süreci hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarını Büyüköztürk vd. (2022:184) şöyle tanımlar: “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır.”

Karasar (2022:109) tarama modelini şöyle ifade eder:

“Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi, bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belgeleyebilmektir.”

Tarama araştırmaları genellikle şu üç özelliğe sahiptir (Fraenkel ve Wallen, 2006, akt. Büyüköztürk vd., 2022):

1. Büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi vb.) betimlenmesi için, topluluğu temsil edebilecek insanlardan oluşan bir parçası seçilir. Evrenden örneklemin seçilmesi.
2. Araştırma için ihtiyaç duyulan verileri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır.
3. Veriler, özelliği betimlenecek topluluğun her bir bireyinden değil, bu topluluğu temsil eden bir parçasından, yani örneklemden toplanır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Malatya ilindeki, beş ortaokuldan basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş, açılımlayıcı faktör analizi için 392, doğrulayıcı faktör analizi için 312, ölçeğin uygulanması aşaması için 239 öğrenci oluşturmaktadır.

Ölçek geliştirme sürecindeki örneklem sayısının ne kadar olması gerektiği ile

ilgili farklı görüşler mevcuttur. Field (2005) ve Nunnaly (1978) ölçekteki her madde için 10 ya da 15 katılımcının analize dahil edilmesi gerektiğini belirtirken, Gorsuch (1974) alt sınır olarak her madde başına 5 katılımcı olabileceğini ifade eder (Akt. Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014:59).

Şencan (2005) ölçek geliştirme için çalışma grubu sayısının ölçek madde sayısının 5 katı olması gerektiğini belirtir. Taslak ölçeğin 44, asıl ölçeğin 20 maddeden oluştuğu göz önünde bulundurulursa, açıklayıcı faktör analizi için 392 öğrenci: doğrulayıcı faktör analizi için 312, uygulama için 239 öğrenci ile çalışılması çalışma grubunun yeterli sayıyı karşıladığını göstermektedir.

Çalışma grubuna ait öğrencilerin sınıf düzeyine ve cinsiyetine ilişkin bilgiler tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.

Ölçek Geliştirme Sürecindeki Çalışma Grubuna Ait Bilgiler (AFA Çalışma Grubu)

Bağımsız Değişken	Kategori	n	%
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	101	25.8
	6. sınıf	99	25.3
	7. sınıf	109	27.8
	8. sınıf	83	21.2
Cinsiyet	Kız	211	53.8
	Erkek	181	46.2
Toplam		392	100

Açıklayıcı faktör analizi çalışma grubunun %53.8'ini (n:211) kız öğrenciler, %46.2'sini (n:181) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. AFA çalışma grubunun %25.8'ini (n:101) 5. sınıf, %25.3'ünü (n: 99) 6. sınıf, %27.8'sini (n:109) 7. sınıf, %21.2'sini (n: 83) 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için çalışma grubuna ait bilgiler tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6.

Ölçek Geliştirme Sürecindeki Çalışma Grubuna Ait Bilgiler (DFA Çalışma Grubu)

Bağımsız Değişken	Kategori	n	%
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	53	17.0
	6. sınıf	101	32.4
	7. sınıf	85	27.2
	8. sınıf	73	23.4
Cinsiyet	Kız	162	51.9
	Erkek	150	48.1
Toplam		312	100

Doğrulayıcı faktör analizi için çalışma grubu; %51.9 (n=132) kız öğrenciden, %48.1 (n=150) erkek öğrenciden oluşmaktadır. DFA çalışma grubunu %17 (n=53) 5. sınıf, %32.4 (n=101) 6. sınıf, %27.2 (n=85) 7. sınıf, %23.4 (n=73) 8. sınıf düzeyindeki öğrenci oluşturmaktadır.

Geliştirilen KOMÖ 239 öğrenciye uygulanarak öğrencilerin kitap okuma motivasyonuna ilişkin betimleyici istatistik analizi ve faktörlerin birbiriyle ilişkisini tespit etmek amacıyla analizler yapılmıştır. Ölçeğin uygulandığı çalışma grubuna ait bilgiler tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Ölçeğin Uygulandığı Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Ölçeğin Uygulandığı Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Bağımsız Değişken	Kategori	n	%
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	45	18.8
	6. sınıf	66	27.6
	7. sınıf	60	25.1
	8. sınıf	68	28.5
Cinsiyet	Kız	136	56.9
	Erkek	103	43.1
Toplam		239	100

Geliştirilen KOMÖ %56.9’u (n=136) kız öğrenciden, %43.1’i (n=103) erkek öğrenciden, %18.8’i (n=45) 5. sınıf, %27.6’sı (n=66) 6. sınıf, %25.1’i (n=60) 7. sınıf, %28.5’ü (n=67) 8. sınıf düzeyindeki öğrenciden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerinin edebi türdeki kitapları okumaya yönelik motivasyonlarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formunda öğrencinin cinsiyeti ve sınıf düzeyi ile ilgili sorular yer almaktadır, “Kişisel Bilgiler Formu” ölçeğin 1. bölümünde yer almaktadır. Ölçek geliştirmeden önce araştırmacı tarafından önceki okuma motivasyonu ölçekleri ve okuma motivasyonunun boyutları ile ilgili literatür incelenmiş, sahada çalışan Türkçe öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri ile görüşülmüş, Eğitim Bilimleri alanından 3 ve Türkçe Eğitimi alanından 2 uzmanın görüşü alınarak 44 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. 44 maddenin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla Lawshe tekniği kullanılmış, yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek uygulanmadan önce İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan ve Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK 2, EK 3). Ölçek öğrencilere yüz yüze araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulanmış, verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı öğrencilere açıklanmış, yazılı olarak öğrencilerden kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiş, gönüllülük ve gizlilik ilkesi ile ilgili açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin ölçekteki soruları

cevaplamaları yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Özensiz ya da eksik dolduran öğrencilerin yanıtları değerlendirmeye alınmamıştır.

3.3.1. Ölçek Geliştirme Süreci

“Araştırmacı ölçmek istediği verileri elde etmek için kendisi ölçek geliştirebilir ya da farklı kültürlerde geliştirilen bir ölçeği uyarlayabilir, ancak bulunulan kültüre özgü ölçme aracının geliştirilmesi daha çok tercih edilen bir yöntemdir” (Büyüköztürk vd., 2022:109). Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını incelemek amacıyla yerli, özgün ve çok boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir.

Büyüköztürk vd. (2022:110) tarafından belirtilen ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınarak geliştirilen KOMÖ geliştirme aşamaları tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8.

KOMÖ Geliştirme Aşamaları

Ölçek Geliştirme Aşamaları (Büyüköztürk vd., 2022)	KOMÖ Geliştirme Aşamaları
Ölçeğin amacının belirlenmesi	Ortaokul öğrencilerine yönelik geçerliği ve güvenilirliği saptanmış kitap okuma motivasyonu ölçeği geliştirmek
Ölçek ile ölçülecek özelliklerin belirlenmesi	Okuma motivasyonu ile ilgili literatür incelenerek, ölçülecek özellikler, kitap okuma motivasyonuna ilişkin yapı belirlenmiştir.
Madde yazımı ve madde havuzunun oluşturulması	Literatür incelenerek, uzman görüşü alınarak, alandaki Türkçe öğretmenleri ve öğrenciler ile görüşülerek madde havuzu oluşturulmuştur.
Teknik denetim ve dil anlaşılabilirliğinin incelenmesi	44 maddeden oluşan taslak ölçek 2 Türkçe Eğitimi, 3 Eğitim Bilimleri alanındaki öğretim üyesi tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
Uzman görüşü alma, ön deneme formunun oluşturulması	44 maddeden oluşan taslak ölçek 2 Türkçe Eğitimi, 3 Eğitim Bilimleri alanındaki öğretim üyesi tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılmış, 40 öğrenci ile pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği ile ilgili düzeltmeler yapılmış, uygulama süresi ve ortamı belirlenmiştir.
Ön uygulamanın yapılması	Ölçeğe ilişkin analizleri yapabilmek için ölçek 80 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır.
Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi	KOMÖ’nün geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için kapsam geçerliği, yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi), madde analizi ve güvenilirlik analizi yapılmış, 4 faktör 20 maddeden oluşan KOMÖ geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle okuma motivasyonu ile ilgili literatür taranarak kitap okuma motivasyonunun kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken literatürdeki daha önce geliştirilmiş ölçekler incelenmiş, sahada çalışan Türkçe öğretmenleri, alan uzmanları ve öğrenciler ile görüşülmüştür. “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeğini” geliştirmek için beşli Likert ölçeği türünde “1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini içeren, 44 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçeğin teknik denetimi ve dil anlaşılabilirliği uzmanlar tarafından incelenmiş, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğine göre taslak ölçekteki ifadeler 2 Türkçe Eğitimi, 3 Eğitim Bilimleri alanındaki öğretim üyesi tarafından “madde uygun, madde uygun ama düzeltilmeli, madde uygun değil” şeklinde, açıklamalar kısmında da görüşler belirtilerek değerlendirilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılarak, ölçek 40 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin anlamakta zorlandığı ya da anlamadığı maddeler yeniden düzenlenmiş, ölçeğin 30 dakika süreyle ve sınıf ortamında uygulanması uygun görülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 392 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 312 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla analizler yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha katsayısı belirlenmiş, madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt üst gruplara dayalı madde analizi yapılmıştır. Faktörler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş 4 faktör 20 maddeden oluşan KOMÖ geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 239 ortaokul öğrencisine uygulanarak ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonuna ilişkin betimsel istatistik analizi yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için bilgisayar paket programı (SPSS, AMOS) kullanılmıştır. Taslak ölçeğe ilişkin veriler bilgisayara aktarıldıktan sonra Açımlayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçeği oluşturan gizil değişkenler tespit edilmiş, ölçeğin dört faktörlü bir yapıdan oluştuğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi yapılırken Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılmış olup, Rotasyonlu Döndürme Matrisi için Varimaks tekniği kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenen KOMÖ modelinin faktör ve madde dağılımı, Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilerek model doğrulanmıştır. Ölçekteki faktörlerin birbiriyle ilişki düzeyini tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Geliştirilen KOMÖ aracılığıyla öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarına ilişkin betimsel istatistiklerden frekans analizi yapılmış, ölçek verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, ölçeğin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek normal dağılıma sahip olduğu için kitap okuma motivasyonunu cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinden varyans eşitliğine dayanan Scheffe testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ortaokul öğrencilerine yönelik kitap okuma motivasyonunun yapısını belirlemek amacıyla araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Ölçek geliştirme sürecine ve geliştirilen Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeğinin (KOMÖ) uygulanmasına ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur.

4.1. KOMÖ Geçerlik Analizine İlişkin Bulgular

Büyüköztürk vd. (2022) geçerliği “Bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü, puanların ölçme amacına hizmet etme derecesi, ölçülmek istenen özelliğin başka özelliklerle karıştırılmaksızın ölçülebilmesi.” şeklinde tanımlar. Bir ölçme aracının geçerliğini incelemek için kapsam geçerliği, ölçüte dayalı geçerlik ve yapı geçerliği türleri kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2022:127).

Kapsam geçerliği, ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evrenini ölçmede ne derece temsil ettiği, Kapsam geçerliğinde “Ölçek maddeleri ölçülmek istenen davranışı yeterince yansıtıyor mu?” sorusunun cevabı aranır. Kapsam geçerliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulur (Büyüköztürk vd., 2022:122).

KOMÖ'nün kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla iki Türkçe Eğitimi alanından, üç Eğitim Bilimleri alanından olmak üzere toplamda beş uzmandan görüş alınmış ve düzeltmeler yapılmıştır.

Taslak ölçek 40 öğrenci üzerinde pilot olarak uygulanmış, maddelerdeki ifade hataları, anlaşılmayan durumlar, imla ve yazım hataları düzeltilmiştir.

“Yapı geçerliği ölçekte yer alan soruların ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğüdür. Yapı geçerliği ile ölçeğin faktör yapısı belirlenir. Açıklayıcı faktör analizi aracılığıyla belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ise “doğrulayıcı faktör analizi” aracılığıyla test edilir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi pek çok psikolojik yapılarını ve özelliklerini ölçmeyi amaçlayan araştırmacılar, öncelikle bu yapının işlevsel tanımlarından yola çıkılarak çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular oluştururlar. Hazırlanan bu soruların ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğü sorunu yapı geçerliğiyle ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2022:124).”

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

4.1.1. Açımlayıcı (Keşfedici, Açıklayıcı) Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Bir ölçek geliştirilirken maddelerin nasıl şekilleneceği, var olan gizil değişken (faktör) sayısı, maddelerin faktörlere dağılımı, maddelerin ölçeğe alınması için kabul edilebilir varyasyon değerine sahip olup olmadığını tespit etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yöntemi kullanılır (Orçan, 2018:413). “Faktör analizi, maddelerin oluşturduğu ölçeğin bilişsel ya da psikolojik bir yapıyı gerçekte ölçüp ölçmediğini ortaya çıkaran bir süreçtir” (Çolakoğlu, Büyükekşi, 2014:63).

Karagöz (2022:639) faktör analizini “Çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilere dayanarak, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda, daha anlamlı ve özet biçimde yeni değişkenler bulunmasını sağlar. Türetilen bu yeni değişkenlere faktör adı verilir.” şeklinde tanımlar. Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı (keşfedici, açıklayıcı) faktör analizi (AFA) için önce örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olup olmadığı incelenir.

Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için çalışma grubundan elde edilen verilerin açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi için uygun olup olmadığına ilişkin Kaiser Meier Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Bu test örneklem yeterliğini ölçer. KMO ve Bartlett test sonuçları tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9.

KOMÖ’ye İlişkin KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

KMO	.913
Bartlett Küresellik Testi	3304.322
df	190
p	.000

p<0.05

KMO değeri 0.913 olması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. $p=0.000<0.05$ olması Bartlett testi sonucunun anlamlı olduğunu göstermektedir.

Karagöz (2022:641) tarafından belirtilen KMO referans aralıkları tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10.

KMO Referans Aralıkları

KMO Değeri	Referans Aralığı
Kabul Edilemez	0.00-0.49
Düşük Düzey	0.5-0.6
Zayıf Düzey	0.6-0.7
Orta Düzey	0.7- 0.8
İyi Düzey	0.8-0.9
Mükemmel Düzey	0.9 ve üzeri

KMO=0.913 değeri yukarıdaki referans aralıkları tablosuna göre yorumlandığında örneklem büyüklüğünün mükemmel düzeyde yeterli olduğu görülmektedir.

4.1.2. KOMÖ Ortak Faktör Varyansı

Karagöz (2022:643) ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör varyansının (communalities) sahip olması gereken değeri şöyle tanımlar:

Ortak faktör varyansı bir maddenin diğer maddelerle paylaştığı varyans miktarıdır. Ortak varyans miktarının minimum değerinin kaç olması gerektiği ile ilgili tam bir görüş birliği olmamasına rağmen 0.50'nin üzeri olması uygundur. Ortak faktör varyansının yüksek olması modele ilişkin açıklanan toplam varyansı da arttıracaktır. Ortak faktör varyansı 0.50'nin altında olan maddeler analizden çıkarılmalıdır.

Ortak varyans değerleri tespit edilirken Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılmıştır. KOMÖ'ye ilişkin ortak faktör varyans değerleri tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11.

KOMÖ Ortak Faktör Varyansı Değerleri Tablosu

	Başlangıç	Çıkarma
M2	1.000	.642
M1	1.000	.646
M3	1.000	.639
M5	1.000	.548
M4	1.000	.511
M6	1.000	.553
M12	1.000	.650
M14	1.000	.558
M16	1.000	.509
M15	1.000	.503
M13	1.000	.580
M17	1.000	.512
M7	1.000	.688
M8	1.000	.695
M10	1.000	.669
M9	1.000	.632
M11	1.000	.630
M42	1.000	.701
M43	1.000	.647
M44	1.000	.674

“Ortak faktör varyansı (Communality) bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarıdır” (Karagöz, 2021:150). Faktör yük değeri 0.50'nin altında bulunan maddeler en düşük değerden başlanarak tek tek sırasıyla analizden çıkarılmıştır ve analiz 0,50'den düşük faktör yük değeri kalmayınca kadar her defasında tekrarlanmıştır. Faktör yük değeri 0.50'nin altında bulunan ve bir faktör başlığı altında bulunması uygun görülmeyen maddeler (18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,

27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41) analizden çıkarılmıştır (Karagöz, 2021:642). Ölçekten 24 maddenin çıkarılmasıyla 20 maddeden oluşan ölçeğe ulaşılmıştır.

4.1.3. Faktör Sayısını Belirleme

Özdeğerlerin açıklandığı birikimli (kümülatif) varyans miktarının toplam varyansı açıklama oranının literatürde sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir. Varyans oranının büyüklüğü faktör yapısının ne kadar güçlü olduğuna işaret eder. Toplam varyansın yeterli büyüklükte olması, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını gösterir (Karagöz, 2022:642).

KOMÖ'ye ilişkin toplam varyansı açıklama oranı tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12.

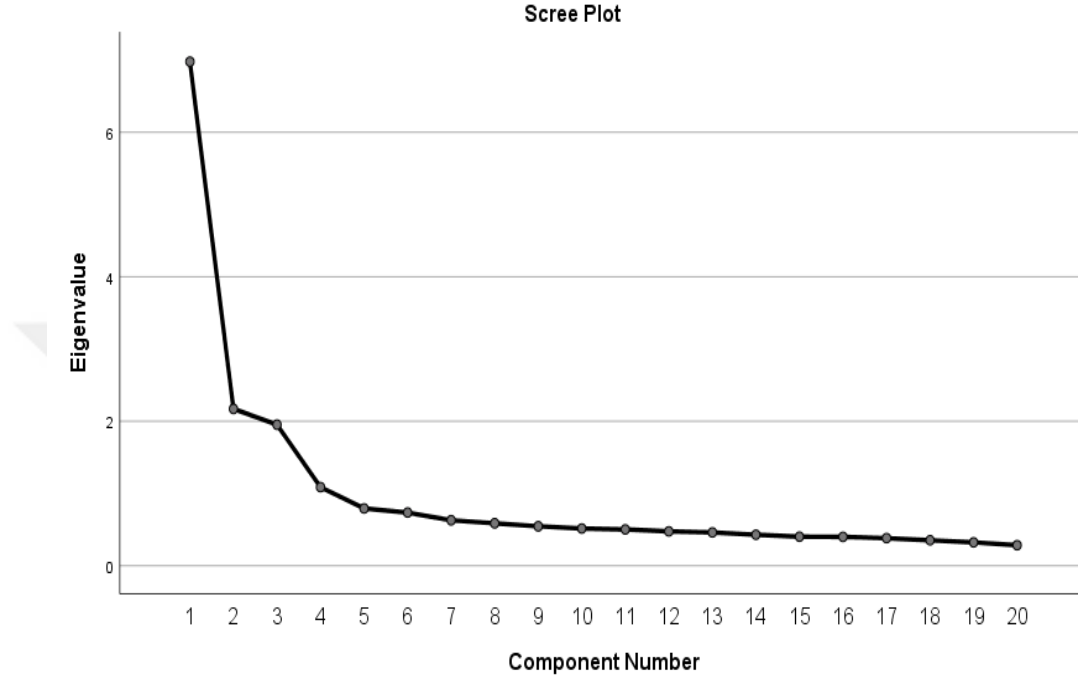
Varyans Oranına Göre KOMÖ Faktör Sayısını Belirleme Tablosu

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.977	34.886	34.886	6.977	34.886	34.886	3.410	17.050	17.050
2	2.171	10.853	45.739	2.171	10.853	45.739	3.355	16.776	33.827
3	1.952	9.760	55.499	1.952	9.760	55.499	3.287	16.435	50.261
4	1.087	5.435	60.934	1.087	5.435	60.934	2.135	10.673	60.934
5	.792	3.962	64.896						
6	.735	3.677	68.572						
7	.629	3.146	71.718						
8	.587	2.935	74.653						
9	.546	2.730	77.382						
10	.515	2.577	79.959						
11	.502	2.509	82.468						
12	.475	2.376	84.844						
13	.460	2.301	87.145						
14	.429	2.146	89.291						
15	.402	2.009	91.300						
16	.400	1.998	93.298						
17	.381	1.906	95.204						
18	.352	1.760	96.964						
19	.323	1.616	98.580						
20	.284	1.420	100.000						

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin kümülatif varyans miktarının toplam varyansın %60'nı açıkladığı tespit edilmiştir. KOMÖ'ye ilişkin toplam varyansı açıklama oranının %60 olması sosyal bilimler alanında faktör yapısının yeterli düzeyde güçlü olduğunu göstermektedir.

Tablo 12 incelendiğinde 4 faktörlü bir yapının çıktığı görülmektedir, 1. faktör toplam varyansın %17.05'ini, 2. faktör %16.77'sini, 3. faktör %16.43'ünü, 4. faktör %10.67'sini oluşturmaktadır. KOMÖ toplam varyans oranının %60.93 olması, ölçeğin yapı

geçerliğini sağladığını göstermektedir. 4 faktörden oluşan KOMÖ'ye ilişkim yığılma grafiği (Scree Plot) Grafik 1'de gösterilmiştir:



Grafik 1. Çizgi Grafiği (Scree Plot)

Yukarıdaki serpilme diyagramında (Scree Plot), özdeğeri bir ve birden fazla olan 4 faktör olduğundan bu 4 faktör seçilecektir. Faktör saçılım grafiğine göre düşey çizginin yataylaştığı yere kadar 4 faktör olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktör sayısı KOMÖ yığılma grafiğine göre 4 olarak belirlenmiştir.

4.1.4. Kitap Okuma Motivasyonun Boyutlarına İlişkin Bulgular

4.1.4.1. Rotasyonlu Faktör Matrisi

Karagöz (2022:642) rotasyonlu faktör matrisini şöyle tanımlar:

Faktör rotasyonu ile isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde edilmesini sağlar, modelin kaç faktörden oluştuğu, her faktörde yer alacak değişken sayısı ve değişkenlerin bu faktörlere dağılımı faktör matrisi ile belirlenebilir. Faktör yükleri, faktörlerle ilgili olarak standardize edilmiş bir değişkeni ifade etmede kullanılan değerlerdir. Faktör yükleri değişkenlerin her faktördeki ağırlığını gösterir. Birer korelasyon katsayısı olan bu değerler, değişkenlerle seçilen faktörler arasındaki ilişki derecesini gösterir.

Faktör çıkarım yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi ve “varimax” tekniği kullanılmıştır. KOMÖ’ye ilişkin rotasyonlu faktör matrisi sonuçları tablo 13’te sunulmuştur:

Tablo 13.

KOMÖ Rotasyonlu Faktör Matrisi Sonuçları

	Faktörler			
	1	2	3	4
M2	.777			
M1	.770			
M3	.753			
M6	.648			
M4	.638			
M8	.616			
M22		.815		
M23		.786		
M25		.756		
M24		.753		
M26		.692		
M14			.780	
M17			.720	
M15			.693	
M19			.681	
M16			.679	
M18			.624	
M42				.748
M44				.741
M43				.665

Karagöz (2022:643-644) kabul edilebilir faktör yük değerlerini ve binişiklik durumunu şöyle tanımlar:

Literatürde faktör yük değerinin 0.50’nin üzerinde olması uygun olmakla birlikte, 0.45’in yeterli olacağı, ölçekteki madde sayısı az ise 0.30 olabileceği söylenmektedir. Faktör analizinde bir maddenin birden fazla faktörde aynı veya yakın değerler almasına binişiklik adı verilir. Bir maddenin iki faktördeki değerleri arasındaki fark 0.10’dan küçükse binişiklik var demektir.

Tablo 13 incelendiğinde faktör yük değeri 0.616’nın altında madde bulunmamaktadır. İki faktörde değer alan madde, binişik madde olmadığı görülmektedir. Yukarıdaki rotasyonlu (dönüşümlü) faktör yükleri hesaplanan maddelerin yapılan analize göre, ölçeğin 20 madde ve 4 faktörden oluştuğu görülmektedir. Faktördeki maddelerin kapsadığı anlam ve literatürdeki okuma motivasyon yapıları dikkate alınarak birinci faktör “değer”, ikinci faktör “olumlu tutum”, üçüncü faktör “beğeni”, dördüncü faktör “rekabet” olarak isimlendirilmiştir.

KOMÖ' de yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin; birinci faktörde 0.777 ile 0.616 arasında, ikinci faktörde 0.815 ile 0.692 arasında, üçüncü faktörde 0.780 ile 0.624 arasında, dördüncü faktörde 0.748 ile 0.665 arasında olduğu görülmektedir.

KOMÖ'de yer alan maddelerin faktörlere dağılımı ve faktör yük değerleri tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14.
KOMÖ Faktör Yük Dağılımı Tablosu

		Faktörler			
Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği		1	2	3	4
Faktör 1	DEĞER				
M2	Kitap okumaktan zevk alırım.	.777			
M1	Gerçekten çok fazla kitap okumak istiyorum.	.770			
M3	Kitap okumak benim için önemlidir.	.753			
M6	Kitap okumak yaşamımın vazgeçilmez bir parçasıdır.	.648			
M4	Kitap okumak için zaman yaratırım.	.638			
M8	İyi bir kitap okuyucusu olduğuma inanıyorum.	.616			
Faktör 2	BEĞENİ				
M22	Çok kitap okuduğum için övgü almaktan hoşlanırım.		.815		
M23	İyi bir kitap okuyucusu olabilmek için çok çalıştığımı fark edilmesi hoşuma gider.		.786		
M25	Kitap okuduğum için öğretmenlerimin beni takdir etmesi hoşuma gider.		.756		
M24	Kitap okuma konusunda gösterdiğim çabanın takdir edilmesi hoşuma gider.		.753		
M26	Arkadaşlarım arasında iyi bir kitap okuyucusu olarak tanınmak hoşuma gider.		.692		
Faktör 3	OLUMLU TUTUM				
M14	Kitap okumak beni çevreme daha duyarlı bir insan yapar.			.780	
M17	Kitap okumak diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmama yardımcı olur.			.720	
M15	Kitap okumak diğer insanları anlamama yardımcı olur.			.693	
M19	Kitap okuyarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade edebilirim.			.681	
M16	Kitap okumak olumsuz davranışlarımın farkına varmamı sağlar.			.679	
M18	Kitap okumak farklılıklara karşı beni daha hoşgörülü yapar.			.624	
Faktör 4	REKABET				
M42	Arkadaşımdan daha fazla kitap okumaya çalışırım.			.748	
M44	Kitap okuma ile ilgili ödevlerde arkadaşlarım arasında en yüksek notu almaya çalışırım.			.741	
M43	Kitap okuma konusunda arkadaşlarım arasında en iyi kişi olmak isterim.			.665	

Tablo 14 incelendiğinde birinci boyut olan “değer” iç motivasyon kategorisinde yer almaktadır. Öğrencinin kitap okumaya ilişkin içsel olarak motive olmasını, kişinin

kendisinden kaynaklanan kitap okuma motivasyonunu ifade eder. Kitap okuma öğrenciye sağladığı yarar ya da başka bir amaç için okunmaz, kitap okuma eyleminin kendisi doğrudan bir zevk kaynağıdır, öğrenci kitap okumayı sever, eğlenceli bir etkinlik olarak görür, kitap okumaya zaman ayırır, önem verir ve kitap okuma yaşamının bir parçası haline gelmiştir. Günümüzdeki çok sayıda öğrencinin eğlenceli vakit geçirmesini sağlayacak diğer albenili seçeneklerin varlığı öğrencide kitap okumaya karşı isteksizlik olarak karşımıza çıkar. Ebeveynler ve öğretmenler tarafından küçük yaşlardan itibaren çocukların kitap okumaya ilişkin değerlerini oluşturacak yaşantıların sağlanması, başarı duygusunu tecrübe edecekleri fırsatların oluşturulması, örnek rol modellerin sunulması kitap okumaya ilişkin duyuşsal boyutu olumlu yönde şekillendirebilir.

İkinci boyut “beğeni” dış motivasyon kategorisinde yer alır. Öğrenci çevresindeki kişilerin beğenisini kazanmak için ya da takdir edilmek için kitap okur. Öğrencinin arkadaşları arasında iyi bir kitap okuyucusu olarak tanınması, kitap okuduğu için çevresinden övgü alması, öğretmenlerinin takdir etmesi, kitap okuma konusundaki çabasının fark edilmesi öğrenciyi kitap okumak için harekete geçiren bir güçtür. Öğrenci kitap okumayı özellikle ergenlik döneminde daha fazla ön plana çıkan, çevresindeki kişilerin beğenisini, takdirini kazanma, onaylanma gibi ihtiyaçlarını karşılamamanın bir yolu olarak görebilir.

Üçüncü boyut olan “olumlu tutum” iç motivasyon kategorisinde yer alır. Öğrenci kitap okumanın kendisine sağlayacağı faydaların bilincindedir. Öğrenci kitap okuyarak insanlarla daha iyi iletişim kurabileceği, insanları daha iyi anlayabileceği, çevresine karşı daha duyarlı, daha hoşgörülü bir insan olacağı, kendisini daha iyi ifade edebileceği düşüncesine sahiptir. Kitaplar öğrenciye ilgi duyduğu konular hakkında okuma, araştırma, bilgi sahibi olma imkanı vererek kendi düşünce yapısını oluşturmasını sağlar. Kitaplardaki kahramanların başından geçen olaylar ve kahramanların yaşantıları, öğrencinin farkında olmadığı duygu ve düşünceleri deneyimlemesini sağlar, öğrencinin hayata ve insanlara bakış açısını da geliştirir ve farkındalık oluşturur.

KOMÖ’de yer alan değer ve olumlu tutum alt boyutunda yer alan ifadeler okuma motivasyonu araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Nolen (2007:2) okuma motivasyonu araştırmalarının oldukça zengin bir alanı kapsadığını belirtir. Bu faaliyetlere katılmak için pek çok neden vardır ve okuryazarlığın özünde bireyin sosyal doğası vardır. Okumak bir zevk kaynağı, bir bilgi kaynağı, bir sınıf görevi veya sosyal etkileşimi ifade

eden bir eylem olabilir. Bilgi veya statü kazanmanın bir yolu ya da başlı başına eğlenceli bir etkinlik olarak görülebilir (Nolen, 2007:2).

Dördüncü boyut olan “rekabet” dış motivasyon kategorisinde yer alır. Öğrencinin kitap okuma konusunda arkadaşları arasında daha iyi olmak, daha yüksek notlar almak için çaba göstermesi “rekabet” boyutunda yer almaktadır.

Araştırma sonucunda geliştirilen KOMÖ ile ortaya çıkan kitap okuma motivasyonu kategori ve boyutları tablo 15’te gösterilmiştir:

Tablo 15.

Kitap Okuma Motivasyonunun Kategori ve Boyutları

İç Motivasyon	Dış Motivasyon
Değer	Beğeni
Olumlu Tutum	Rekabet

Araştırma ile geliştirilen Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği ile belirlenen modelin içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kategoriden oluşması, çok boyutlu olması, “değer, olumlu tutum, beğeni ve rekabet” boyutlarını içermesi Guthrie ve Wigfield (1997), Wang ve Guthrie (2004) tarafından önerilen okuma motivasyonu modeli ile benzerlik göstermektedir.

Motivasyon kavramı ilk zamanlar tek boyutlu, okuma dahil olmak üzere bilişsel ve dilsel faaliyetler için geçici, göreve özgü bir enerji kaynağı olarak tanımlanmıştır. Daha sonra yapılan araştırmalar motivasyonun çok yönlü olduğunu, motivasyonun tüm yönleri harekete geçirici olmakla birlikte, bir bireyde motivasyonun bazı yönlerinin diğerlerinden daha güçlü olabileceğini keşfettiler (Guthrie, Wigfield, 2000).

Literatürdeki okuma motivasyonu incelendiğinde okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğu kanıtlanmış olmakla birlikte, bu boyutların içeriği değişiklik gösterebilmektedir. Alan yazında geliştirilen ve uyarlanan okuma motivasyonu ölçeklerinde yer alan boyutlar (faktörler) tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16.

Okuma Motivasyonu Ölçeklerinde Belirlenen Faktörler

Ölçeğin Adı	Kaynak	Faktörler	Düzy
Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	Kurnaz (2018)	İlgi, merak, azim	Ortaokul
Kitap Okuma Motivasyon Ölçeği	Katranç (2015)	Okuma sevgisi, okuma sebebi	4,5,6. sınıf
Okuma Motivasyonu Ölçeği (Uyarlama)	Yıldız (2010)	Merak, ilgi, tanınma, sosyal, rekabet, uyum	5. sınıf

Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği	Aydemir, Öztürk (2013)	Okuma zorluğunun algılanması, okuma yeterliği, okumaya yönelik çaba/takdir edilme, okumanın sosyal yönü	5. sınıf
Okuma Motivasyonu Ölçeği (Uyarlama)	Durmuş (2014)	Önem ve özen, rekabet, sosyal çevre, kitap türü ve niteliği	Ortaokul
Okuma Motivasyonu Ölçeği	Schiefele, Schaffner (2016)	Merak, ilgi, notlar, rekabet, sosyal tanınma duygusal düzenleme, can sıkıntısından kurtulma	6. sınıf

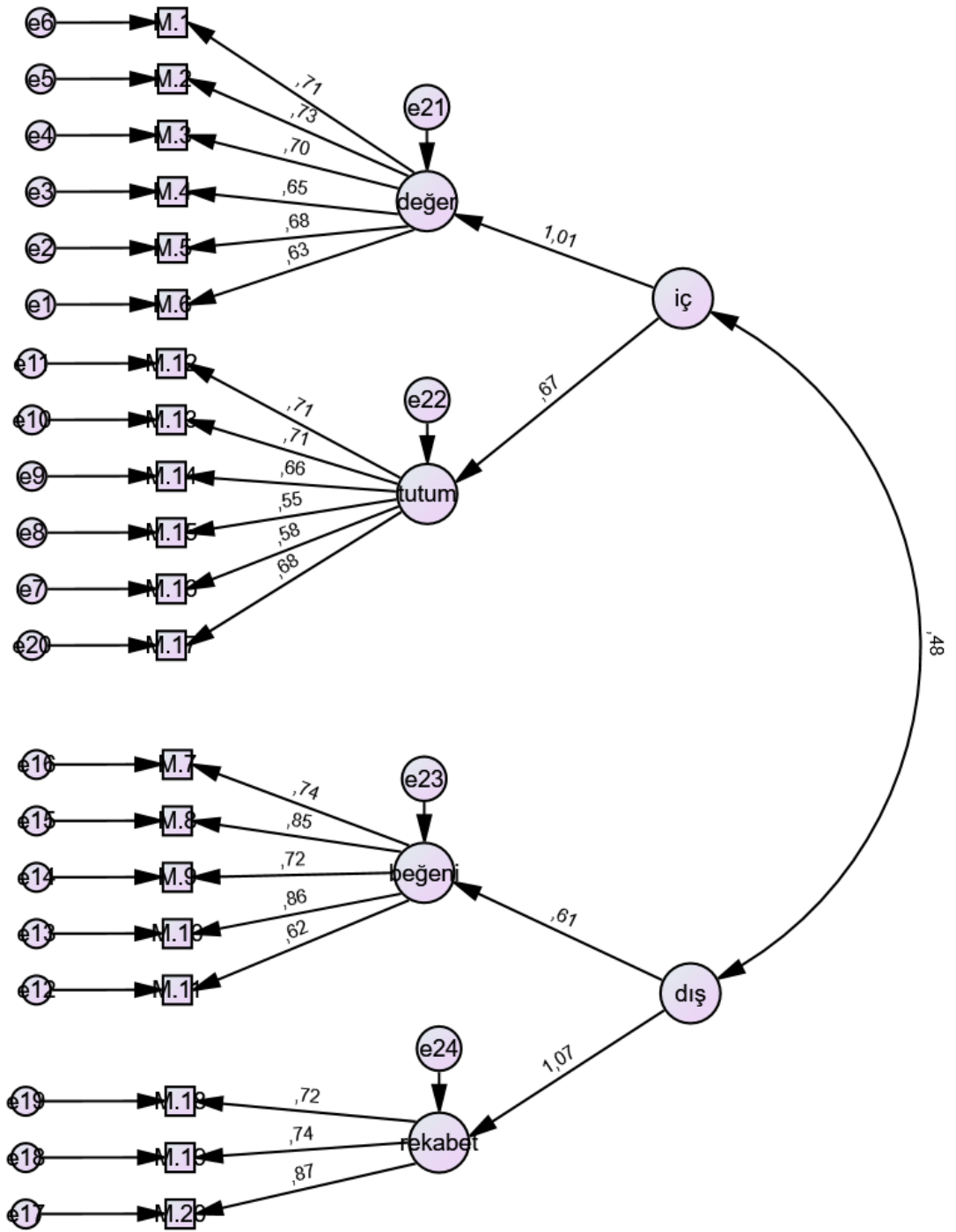
Tablo incelendiğinde Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından belirtilen okuma motivasyonu boyutlarından “işten kaçınma, öz yeterlik inancı” ölçeklerde genel olarak tespit edilememiştir. Öz yeterlik ve amaç ile ilgili ifadeler KOMÖ taslak ölçeğinde yer verilmiş ancak istatistiksel olarak doğrulanamadığı için elenmiştir. Öz yeterlik inancı motivasyondan ayrı olarak değerlendirilmesi gereken farklı bir boyuttur.

Kurnaz (2019) ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını belirlemek için geliştirdiği ölçek “ilgi, merak, azim” faktörlerini içeren 18 maddeden oluşmaktadır. İlgi ve merak boyutu literatürde bilinen faktörler arasında yer almaktadır.

4.1.5. Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörlerin hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen 4 faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterince temsil edilip edilmediği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ile ulaşılan 4 faktör 20 maddeden oluşan ölçek modelini doğrulamak için ölçek 312 öğrenciye uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen KOMÖ yapısal eşitlik modeli şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. KOMÖ Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 1 incelendiğinde 4 faktör ve 20 değişkeni içeren ölçeğin yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre de kabul edilebilir faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. 1. gizil değişken (değer faktörü) için faktör yükleri 0.73 ile 0.63 arasında,

2. gizil değişken (beğeni faktörü) için faktör yükleri 0.86-0.62 arasında, 3. gizil değişken (olumlu tutum faktörü) için faktör yükleri 0.71-0.55 arasında, 4. gizil değişken (rekabet faktörü) için faktör yükleri 0.87-0.72 arasında değişmektedir.

Regresyon değerlerini ve standardize edilmiş regresyon katsayılarını Karagöz (2022:741) şöyle tanımlar:

Regresyon değerleri, gözlenen değişkenlerin gizli değişkenleri tahmin etme gücünü, faktör yüklenimlerini gösterir. “p” değerleri 0,05’ten küçük olması faktör yüklenimlerinin önemli olduğunu gösterir. “p” değerlerinin önemli çıkması maddelerin faktörlere doğru yüklendiği anlamına gelmektedir. Üç yıldız (***) gösterimi p değerinin 0,001’den küçük olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarının 0,60’tan büyük olması gizli değişkenleri tahmin etme gücünün, her bir maddenin faktör yüklenimlerinin yüksek olduğunu gösterir.

KOMÖ’ ye ilişkin regresyon değerleri tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17.

KOMÖ Regresyon Değerleri Tablosu

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
değer	<---	iç	.732	.083	8.850	***	
tutum	<---	iç	.460	.064	7.187	***	
beğeni	<---	dış	.498	.070	7.086	***	
rekabet	<---	dış	1.246	.118	10.545	***	
M.6	<---	değer	1.000				
M.5	<---	değer	1.066	.109	9.758	***	
M.4	<---	değer	1.096	.116	9.483	***	
M.3	<---	değer	.962	.096	9.991	***	
M.2	<---	değer	1.021	.099	10.338	***	
M.1	<---	değer	1.028	.102	10.061	***	
M.16	<---	tutum	1.000				
M.15	<---	tutum	.807	.104	7.740	***	
M14	<---	tutum	1.114	.127	8.789	***	
M.13	<---	tutum	1.172	.128	9.179	***	
M.17	<---	tutum	1.073	.121	8.904	***	
M12	<---	tutum	1.185	.129	9.176	***	
M.11	<---	beğeni	1.000				
M.10	<---	beğeni	1.328	.113	11.757	***	
M.9	<---	beğeni	1.156	.111	10.415	***	
M.8	<---	beğeni	1.488	.127	11.704	***	
M.7	<---	beğeni	1.323	.124	10.651	***	
M.20	<---	rekabet	1.000				
M.19	<---	rekabet	.820	.060	13.668	***	
M.18	<---	rekabet	.846	.064	13.192	***	

Tablo 17 incelendiğinde *** gösterimi p değerinin 0.001'den küçük olduğunu, yani maddelerin faktörlere doğru yüklendiğini göstermektedir.

KOMÖ standardize edilmiş regresyon katsayılarına ait bulgular tablo 18'de verilmektedir:

Tablo 18.

KOMÖ Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları

değer	<---	iç	1.011
tutum	<---	iç	.674
beğeni	<---	dış	.614
rekabet	<---	dış	1.074
M.6	<---	değer	.629
M.5	<---	değer	.678
M.4	<---	değer	.653
M.3	<---	değer	.699
M.2	<---	değer	.733
M.1	<---	değer	.706
M.16	<---	tutum	.582
M.15	<---	tutum	.553
M14	<---	tutum	.663
M.13	<---	tutum	.710
M.17	<---	tutum	.677
M12	<---	tutum	.710
M.11	<---	beğeni	.622
M.10	<---	beğeni	.858
M.9	<---	beğeni	.719
M.8	<---	beğeni	.851
M.7	<---	beğeni	.741
M.20	<---	rekabet	.869
M.19	<---	rekabet	.742
M.18	<---	rekabet	.719

Standardize edilmiş regresyon katsayılarının 0.553'ten büyük olması maddelerin faktör yüklenimlerinin yüksek olduğunu, gizli değişkenleri tahmin etme gücünün yüksek olduğunu gösterir.

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen modelin veri ile uyumlu olup olmadığı uyum indeksleri değerleri ile yapılır. İyi derece uygunluk değerleri tablo 19'da verilmiştir (Byrne, 2011 akt. Yaşlıoğlu, 2017):

Tablo 19.
İyi Derece Uygunluk Değerleri

Örneklem Büyüklüğü	N<250			N>250		
	m ≤ 12	12 < m < 30	m ≥ 30	m ≤ 12	12 < m < 30	m ≥ 30
Değişken Sayısı						
CMIN (x ²)	Anlamsız p değeri	Uygunluk iyi dahi olsa anlamlı p değeri	Anlamlı p değeri	Uygunluk iyi dahi olsa anlamlı p değeri	Anlamlı p değeri	Anlamlı p değeri
CMIN/df		X ² / df /2,5			X ² / df /2,5	
GFI	>0.95	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90
CFI	>0.97	>0.95	>0.92	>0.95	>0.92	>0.92
NFI-TLI	>0.97	>0.95	>0.92	>0.95	>0.90	>0.80
RMSA	<0.08	<0.08	<0.08	<0.08	<0.07	<0.07

Modelin Genel Uyumu (CMIN/DF): “Ki-kare testi ile modelin genel uyumuna bakılır. Ki-kare testi veriyle model arasındaki uyumun testidir. $x^2/sd \leq 3$ (CMIN/DF) modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğunu gösterir” (Karagöz, 2022:692). KOMÖ’nün doğrulayıcı faktör analizi sonucundaki CMIN/DF=1.55 değeri modelin genel uyumunun iyi uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir.

Tucker -Lewis İndeksi (TLI): “Normlaştırılmış Uyum İndeksine (NFI) modelin serbestlik derecesi ilave edilerek elde edilen Tucker-Lewis İndeksi (TLI), örneklem sayısının etkisini azaltır, TLI değeri 0.90 üzeri ise iyi, 0.95 üzeri ise mükemmel uyumu gösterir” (Karagöz, 2022:692). KOMÖ’nün doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen TLI=0.925 değeri iyi uyumu ifade eder.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI): “CFI değeri 0.95 ve üzeri iyi uyumu, 0.97 ve üzeri ise mükemmel uyumu gösterir” (Karagöz, 2022:693). KOMÖ’ye ait CFI=0.96 değeri mükemmel uyumu göstermektedir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSA): “RMSEA araştırmacıya bilinmeyen fakat en iyi şekilde planlanmış olduğu varsayılan parametrelerin, ana kütlelin kovaryans matrisi ile ne derece uyumlu olup olmadığı hakkında bilgi veren bir istatistiktir” (Byrne, 2011: 664). RMSA değeri 0.08 ve daha küçük ise kabul edilebilir uyumu, 0.05’e eşit veya küçük ise mükemmel uyumu gösterir. KOMÖ’ye ait RMSA=0.042 değeri mükemmel uyumu göstermektedir.

İyilik Uyum İndeksi (Goodness Of Fit Index, GFI): “GFI, model ile açıklanabilen varyans ve kovaryansın nispi miktarını ölçen, modelin örneklemdeki varyans kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir” (Karagöz, 2022:693). Analiz neticesinde ulaşılan KOMÖ’ye ait GFI=0.92 değeri iyi uyumu göstermektedir.

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI):

Test edilen modelin ki-kare değeri, bağımsız modelin ki-kare değerine bölünmesi ile NFI değeri bulunur. NFI değeri 0 ile 1 arasında değer alır, örneklem büyüklüğünden etkilendiği için örneklem sayısı küçükse bazen iyi uyum gösteren bir modelin reddedilmesine yol açabilir. NFI değeri 0.90 kabul edilebilir, 0.95 ve üzeri ise mükemmel uyumu gösterir (Karagöz, 2022:692).

KOMÖ'ye ilişkin NFI değeri 0.90 olarak tespit edilmiştir, bu değer kabul edilebilir uyumu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile KOMÖ'ye ait uyum değerleri aşağıdaki tablo 20'de gösterilmiştir:

Tablo 20.

KOMÖ Uyum Değerleri Tablosu

İncelenen Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel uyum	Elde edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/df	$2 < \chi^2/df \leq 5$	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	1.55	Mükemmel uyum
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	0.92	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	0.042	Mükemmel Uyum
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	0.96	Mükemmel Uyum
AGFI	$.85 < AGFI \leq .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	0.90	Mükemmel Uyum
NFI	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	0.90	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	0.95	Mükemmel Uyum

Tablo incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi ile ulaşılan $\chi^2/df=1.55$, $GFI=0.92$, $RMSA=0,042$, $CFI=0.96$, $AGFI=0.90$, $NFI=0.90$, $TLI=0.95$ değerleri modelin iyi uygunluk değerlerini taşıdığını göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen 4 faktör, 20 maddeden oluşan KOMÖ modeli doğrulayıcı faktör analizi sonucunda doğrulanmıştır.

4.2. KOMÖ Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık güvenilirliğini tespit etmek amacıyla, Cronbach Alpha güvenilirliği analizi, madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi, alt-üst gruplara dayalı madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

4.2.1. İç Tutarlılık Güvenirliği

İç tutarlık güvenliğinde ölçekteki ifadelerin bütün olarak aynı yönde hareket edip etmediği belirlenmeye çalışılır. Ölçekte yer alan soruların araştırılan konunun farklı bir özelliğini ölçerken ölçeğin bütünüyle de ilişkili olmalıdır. Tutarlı bir ölçme sonucu elde etmek için ölçekte yer alan ifadelerin ölçeğin tamamıyla ortak yönlü ve pozitif olması gerekir (Karagöz, 2021:14).

Ölçeğin iç tutarlık güvenliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha Güvenirliği analizine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

4.2.1.2. Cronbach Alpha (a) Güvenirliği

KOMÖ'nün iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha analizi AFA (392 öğrenci) ve DFA Çalışma grubu (312 öğrenci) ile yapılmıştır. KOMÖ'ye ilişkin yapılan Cronbach Alpha analizi sonucunda ölçeğin genel güvenilirlik kat sayısı AFA çalışma grubu için 0.90, DFA çalışma grubu için 0.88 olarak tespit edilmiştir. Tüm maddeler için elde edilen Cronbach Alpha katsayısının 0.70 ya da 0.70'den büyük olması genel olarak kabul edilir (Kılıç, 2016:47). KOMÖ Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenliği sağlanmıştır.

Cronbach Alpha analizi ölçeğin boyutları ve ölçeğin tamamı için hesaplanmıştır. KOMÖ alt boyutları ve ölçeğin tamamı için uygulanan Cronbach Alpha analizi sonucunda elde edilen değerler tablo 21'de sunulmuştur:

Tablo 21.

KOMÖ Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı Analiz Sonuçları

Boyutlar	Madde Sayısı	İç Tutarlılık (Cronbach Alpha)	
		AFA Grubu	DFA Grubu
Değer	6	.84	.83
Beğeni	5	.86	.86
Olumlu Tutum	6	.82	.81
Rekabet	3	.78	.81
Ölçeğin Tamamı	20	.90	.88

Tablo 21 incelendiğinde AFA çalışma grubundan elde edilen verilere uygulanan Cronbach Alpha güvenilirlik analizi değerlerinin ölçeğin alt boyutlarını oluşturan birinci faktör “değer” için 0.84, ikinci faktör “beğeni” için 0.86, üçüncü faktör “olumlu tutum” için 0.82, dördüncü faktör “rekabet” için 0.78, ölçeğin tamamı için 0.90 güvenilirlik kat

sayısına (Cronbach Alpha) sahip olduğu görülmektedir. DFA çalışma grubunda ise; ölçeğin alt boyutlarını oluşturan birinci faktör “değer” için 0.83, ikinci faktör “beğeni” için 0.86, üçüncü faktör “olumlu tutum” için 0.81 dördüncü faktör “rekabet” için 0.81, ölçeğin tamamı için 0.88 güvenilirlik kat sayısına (Cronbach Alpha) sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının 0.70 olarak belirtilen (Cronbach, 1951) güvenilirlik kat sayısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Madde Toplam Korelasyonuna ve Alt Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi

KOMÖ’ ye ilişkin madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt üst gruplara dayalı madde analizi sonucunda ulaşılan değerler tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 22.

KOMÖ Madde Toplam Korelasyonuna ve Alt Üst Gruplara Dayalı Madde Analizi Tablosu

	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	GRUPLAR	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sig.
M1	.508	ÜG	84	4.70	.55	9.70	.000
		AG	84	3.28	1.21	9.70	.000
M2	.566	ÜG	84	4.55	.56	10.15	.000
		AG	84	3.17	1.11	10.15	.000
M3	.535	ÜG	84	4.57	.60	9.69	.000
		AG	84	3.21	1.13	9.69	.000
M4	.531	ÜG	84	4.23	.83	11.95	.000
		AG	84	2.42	1.11	11.95	.000
M5	.511	ÜG	84	4.02	.86	9.83	.000
		AG	84	2.51	1.11	9.83	.000
M6	.482	ÜG	84	4.16	.90	8.81	.000
		AG	84	2.72	1.19	8.81	.000
M7	.467	ÜG	84	4.44	.85	12.74	.000
		AG	84	2.21	1.35	12.74	.000
M8	.546	ÜG	84	4.75	.51	14.84	.000
		AG	84	2.39	1.36	14.84	.000
M9	.507	ÜG	84	4.76	.59	11.04	.000
		AG	84	2.85	1.46	11.04	.000
M10	.510	ÜG	84	4.80	.42	13.30	.000
		AG	84	2.84	1.28	13.30	.000
M11	.521	ÜG	84	4.66	.60	12.19	.000
		AG	84	2.65	1.38	12.19	.000
M12	.472	ÜG	84	4.48	.78	9.25	.000
		AG	84	3.03	1.20	9.25	.000
M13	.473	ÜG	84	4.57	.78	8.87	.000
		AG	84	3.14	1.25	8.87	.000
M14	.446	ÜG	84	4.53	.70	8.81	.000
		AG	84	3.10	1.30	8.81	.000
M15	.390	ÜG	84	4.66	.66	8.12	.000
		AG	84	3.50	1.13	8.12	.000
M16	.389	ÜG	84	4.21	.94	7.63	.000
		AG	84	2.92	1.22	7.63	.000
M17	.515	ÜG	84	4.46	.78	9.62	.000
		AG	84	2.97	1.18	9.62	.000

M18	.552	ÜG	84	4.23	.93	12.14	.000
		AG	84	2.19	1.22	12.14	.000
M19	.532	ÜG	84	4.58	.76	10.66	.000
		AG	84	2.75	1.37	10.66	.000
M20	.617	ÜG	84	4.67	.62	14.91	.000
		AG	84	2.44	1.22	14.91	.000

Madde toplam korelasyon katsayılarının negatif olmaması ve 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği kabul edilir, 0.20'den düşük maddelerin ise çıkarılması gerektiği belirtilir (Büyüköztürk, 2022:183). KOMÖ' ye ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde negatif değere sahip ya da korelasyon değeri 0.30'dan düşük değere sahip madde olmadığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin ayırt ediciliğini ortaya çıkaran KOMÖ alt ve üst gruplara dayalı madde analizini yapmak için 312 öğrenciden oluşan çalışma grubuna ait öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puan hesaplanarak büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu analizde çalışma grubunun toplam en yüksek puana sahip % 27'lik grup ile toplam en düşük puana sahip %27'lik grup değerlendirmeye alınır. 312 öğrencinin %27'si alt ve üst grup için 84 öğrenci olduğundan, en yüksek puana sahip 84 öğrenci ile en düşük puana sahip 84 öğrencinin verileri analiz edilmiştir. Alt ve üst grup ortalamaları arasındaki fark ilişkisiz örneklem t-Testi ile hesaplanmıştır. Yapılan analiz neticesinde p değerinin 0.05'ten küçük olması alt ve üst gruplara ait ortalamalar arasında anlamlı fark olduğunu gösterir. Analiz sonucunda ölçekte yer alan 20 maddenin p değerinin “.000” olarak tespit edilmesi, maddelerin araştırılan konuda ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılacak veri analiz tekniğinin belirlenmesi için çalışmanın veri setindeki değerlerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmelidir.

“Veri analizinde kullanılacak istatistiksel hipotez testleri; verinin yapısına ve ölçek türüne, dağılımın biçimine ve test edilecek hipoteze göre ‘parametrik testler’ ve ‘parametrik olmayan testler’ olmak üzere sınıflandırılmaktadır” (Demir vd., 2016:131). Veri seti normal dağılım gösteriyorsa parametrik testler, normal dağılım göstermiyorsa non-parametrik testler kullanılmaktadır.

KOMÖ'ye ilişkin veri setine ait çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23.

KOMÖ Normal Dağılım Testi Sonuçlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	Çarpıklık	Basıklık
M1	-1.01	.472
M2	-.89	.547
M3	-.83	.283
M4	-.20	-.898
M5	-.27	-.574
M6	-.36	-.591
M7	-.28	-1.279
M8	-.47	-1.119
M9	-.85	-.509
M10	-.82	-.311
M11	-.68	-.622
M12	-.76	-.272
M13	-1.00	.182
M14	-.95	.122
M15	-1.00	.381
M16	-.61	-.506
M17	-.79	.142
M18	-.31	-1.01
M19	-.76	-.38
M20	-.45	-.87
Ölçek	-.50	-.38

Tabachnick ve Fidell (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.15 arasında ise normal dağılım gösterdiğini belirtir. KOMÖ' ye ilişkin değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında değere sahip olduğu yapılan analiz neticesinde tespit edilmiştir. Bu değerler, KOMÖ verilerinin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. KOMÖ veri istatistik tekniği olarak parametrik testler kullanılacaktır.

“Bir değişkene ilişkin grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılmasında ve gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanır” (Büyüköztürk, 2022:39).

Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 24.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p	η^2	Cohen d
Değer	Kız	136	3.72	.84	237	1.018	.310		
	Erkek	103	3.61	.74					
Beğeni	Kız	136	3.79	1.04	237	3.121	.002*	0.039	0.41
	Erkek	103	3.35	1.10					
Olumlu Tutum	Kız	136	3.84	.85	237	-.860	.391		
	Erkek	103	3.93	.71					
Rekabet	Kız	136	3.62	1.17	237	1.736	.084		
	Erkek	103	3.37	.87					
Toplam KOMÖ Puanı	Kız	136	3.76	1.12	237	1.745	.082		
	Erkek	103	3.60	1.05					

*p<0.05

Yapılan analiz sonucuna göre kitap okuma motivasyonu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni ile kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı bir farkın olmaması Wolter vd. (2014:526) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan ergenlerin kendileri motivasyonel inançlarında cinsiyet farklılıklarının olmaması, okumayla ilgili yeterlikleri ve değerleri ile ilgili benzer düzeyde motivasyon ifade etmeleri sonucu ile örtüşmektedir. Wolter vd. (2014:527) öğrencilerin ileriki ergenlik dönemine ilerleme kaydetmeleriyle birlikte kız ve erkek çocuklar arasında okumaya ilişkin motivasyonel farklılıkların ortadan kalktığını tespit ettiler. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarında ölçeğin toplam puanına göre kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır, sadece beğeni alt boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark oluşmuştur. Bu sonuç alan yazındaki diğer araştırma sonuçlarına aykırı bir bulgudur. Yıldız (2013) ve Katrancı (2015) çalışmalarında kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılar.

Öğrenciler okumayı öz değer duygularını doğrulayan mükemmelliği göstermenin bir aracı olarak görürler, sosyal olarak değerli gördükleri davranışları içselleştirebilir ve okumaları ile benlik algıları bütünleşebilir (Wang ve Guthrie, 2004:165). Ölçeğin alt boyutlarından “beğeni” ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. (p<0.05) . Aritmetik ortalamalar incelendiğinde kızlardaki beğeni faktörünün ortalamasının (3.84) erkek öğrencilere göre daha yüksek (3.35) olduğu görülmektedir.

Beğeni faktörünün kız öğrencilerde kitap okuma motivasyonunda daha yüksek olması, Yıldız'ın (2010) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yıldız (2010) 5. Sınıf öğrencilerinin içsel okuma motivasyonları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark oluşmadığı, dışsal motivasyonun kızlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Değer, olumlu tutum ve rekabet” alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır.

T-testi analizi sonucunda beğeni ile cinsiyet değişkeninin beğeni faktörü üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarmak için etki büyüklüğü (η^2) hesaplanmıştır.

Etki büyüklüğü bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını belirtir. Etki büyüklüğü değeri 0.00 ile 1.00 arasında değer alır. .01 değeri küçük, .06 değeri orta, .14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Cohen d değeri standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksidir. Ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını gösterir (Büyüköztürk, 2022:44).

Cohen'e (1988) göre 0.20 küçük, 0.50 orta, 0.80 büyük düzeyde etki büyüklüğünü gösterir.

KOMÖ beğeni faktörü için hesaplanan η^2 değeri 0.03'tür. Ölçeğin beğeni faktöründen alınan puanlarda gözlenen varyansın yaklaşık %3'ünün cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin beğeni alt butunda düşük etki düzeyine sahip olduğunu söylenebilir. 0.41 olarak hesaplanan Cohen d değeri kadın ve erkek personelin beğeni faktöründeki ortalama puanları arasındaki farkın 0.41 standart sapma gösterdiğine işaret eder..

4.4. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır.

Tek yönlü varyans analizi, ikiden fazla parametrik ana kütle ortalamasının birbirine eşit olup olmadığını test etmek için kullanılır. Tek yönlü varyans analizindeki “tek yön” ifadesi grupları birbirinden ayıran tek özellik olduğu, grupların tek değişkenin değerleri ile ayrıldığı anlamına gelmektedir. Tek yönlü varyans analizinde, farklı ana kütlelerdeki, tek bir niteliğin etkisinin farklı olup olmadığı incelenir (Karagöz, 2022:399).

ANOVA analizinin yapılabilmesi için bağımlı değişkene ait puanların en az aralık ölçeğinde olması, puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz

olması, bağımlı değişkene ait varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekir (Büyüköztürk, 2022:48).

Analiz neticesinde bağımsız değişkendirdeki grup sayısına göre anlamlılık p değeri, 0.008 olarak hesaplanmıştır, p değerinin 0.008'den küçük olması anlamlı fark oluştuğunu gösterir. (p<0.008) Çoklu karşılaştırmalarda eşit varyans yaklaşımını kullanan Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 25.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Ort	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Ortalaması	df	Kareler Toplamı	F	p	Fark (Scheffe)	η^2	
Değer	5. Sınıf	45	3.67	.88	Gruplar arası	.891	3	2.672	1.384	.248			
	6. Sınıf	66	3.52	.87	Grup İçi	.644	23	151.225					
	7. Sınıf	60	3.80	.60	Toplam		238	153.897					
	8. Sınıf	68	3.70	.82									
	Toplam	239	3.67	.80									
Beğeni	5. Sınıf	45	4.04	.89	Gruplar arası	4.789	3	14.366	4.184	.007*	Anlamlı Fark		
	6. Sınıf	66	3.53	1.06	Grup İçi	1.144	235	268.945				5-8	.05
	7. Sınıf	60	3.67	1.06	Toplam		238	283.312					
	8. Sınıf	68	3.33	1.17									
	Toplam	239	3.60	1.09									
Olumlu Tutum	5. Sınıf	45	4.03	.67	Gruplar arası	1,800	3	5.401	2.923	.035			
	6. Sınıf	66	3.68	.93	Grup İçi	.616	235	144.763					
	7. Sınıf	60	4.04	.69	Toplam		238	150.164					
	8. Sınıf	68	3.83	.76									
	Toplam	239	3.88	.79									
Rekabet	5. Sınıf	45	3.88	.98	Gruplar arası	6.192	3	18.575	5.420	.001*	Anlamlı Fark		
	6. Sınıf	66	3.46	1,08	Grup İçi	1.142	235	268.466				5-8	.06
	7. Sınıf	60	3.71	.84	Toplam		238	287.041					
	8. Sınıf	68	3.13	1.26									
	Toplam	239	3.51	1.09									
Genel Kitap Okuma Motivasyonu	5. Sınıf	45	3.90	.66	Gruplar arası	1,788	3	5.364	4.164	.008			
	6. Sınıf	66	3.56	.67	Grup İçi	.429	235	100.900					
	7. Sınıf	60	3.83	.53	Toplam		238	106.264					
	8. Sınıf	68	3.56	.71									
	Toplam	239	3.69	.66									

*P=<0.008

Tablo 25 incelendiğinde genel kitap okuma motivasyonu ile sınıf düzeyi arasında ölçeğin tamamından alınan toplam puana göre anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Beğeni ve rekabet alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık

oluşmuştur. 5. sınıflara ait beğeni alt boyutu ortalaması ($\bar{x}=4.04$), 6. sınıf ($\bar{x}=3.53$), 7. sınıf ($\bar{x}=3.67$), 8. Sınıf ($\bar{x}=3.33$) ortalamalarına göre daha yüksek düzeydedir. Beğeni alt boyutunda çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testine göre 5 ve 8. Sınıflar arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. 5. Sınıfların kitap okuma motivasyonlarında beğeni faktörü 8'lere göre daha yüksek düzeydedir. Sınıf düzeyi ve beğeni alt boyutu arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemek için veriler üzerinden etki büyüklüğü derecesi 0.5 ($\eta^2=0.5$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf düzeyi beğeni alt boyutunda düşük etki düzeyine sahiptir. Kitap okuma motivasyonunun beğeni alt boyutundan alınan puanlara ilişkin gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 5'inin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir.

Rekabet alt boyutunda 5. ve 8. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 5. sınıfların rekabet boyutuna ilişkin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.88$), 8. sınıflarınkine ($\bar{x}=3.13$) göre daha yüksek düzeydedir. Dış motivasyon kategorisindeki faktörlerin 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarında diğer sınıf düzeylerine göre daha etkili olduğunu söylenebilir. Sınıf düzeyi ve rekabet alt boyutu arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemek için veriler üzerinden etki büyüklüğü derecesi 0.6 ($\eta^2=0.6$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf düzeyi rekabet alt boyutunda orta derecede etki düzeyine sahiptir. Kitap okuma motivasyonunun rekabet alt boyutundan alınan puanlara ilişkin gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 6 oranında sınıf düzeyi değişkenine bağlı olduğu söylenebilir.

Aritmetik kitap okuma motivasyonu ortalamaları incelendiğinde 5. sınıfların 3.90 ortalamayla ($\bar{x}=3.90$) en yüksek kitap okuma motivasyonuna sahip olduğu görülmektedir. 6. ve 8. sınıflar 3.56 ($\bar{x}=3.56$) aritmetik ortalamayla en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının 6 ve 8. sınıflara göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma sonucunda 5. sınıfların en yüksek motivasyona sahipken, 8. sınıf okuma motivasyonunda düşüş görülmesi yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. McKenna vd. (2012) ABD'de 4491 ortaokul öğrencisinin "basılı ortamlarda eğlence amaçlı okuma, dijital ortamlarda eğlence amaçlı okuma, basılı ortamlarda akademik okuma ve dijital ortamlarda akademik okuma" olmak üzere mevcut okuma tutumunu ölçmek üzere dört alt ölçek kullandığı çalışma sonucunda 6. sınıftan 8. sınıfa kadar tutumlarda kademeli bir kötüleşmenin olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça okuma motivasyonlarının düşmesi Guthrie, Wigfield (2000) tarafından yapılan araştırmada tespit edilmiştir. Çocukların öz yeterlik inançları performans göstergelerine daha bağlı hale gelir. Bu değişiklik, çocukların kendi performanslarını daha çok anlamaya başlamasıyla, aldıkları değerlendirmelerde diğer çocuklar kadar yetenekli olmadıklarını fark etmeye başlamaları motivasyonlarının düşmesine neden olur. Sosyal karşılaştırmaya odaklanan uygulamalar, rekabet içsel motivasyonu düşürürken dışsal motivasyonu artırma eğilimindedir. Genel motivasyondaki bu düşüş okuma motivasyonunun farklı yönlerinde de görülür. Wigfield ve arkadaşları (1997) ilkokul yıllarında zamanla öğrencilerin yeterlik inançlarının ve okuma ilgilerinin azaldığını bulmuşlardır. Oldfather ve meslektaşları (Oldfather, Dahl, 1994; Oldfather & McLaughlin, 1993), öğrencilerin ortaokula gittiklerinde okumaya yönelik içsel motivasyonlarının azaldığını bulmuşlardır (Guthrie, Wigfield, 2000:409).

Wigfield vd. tarafından yapılan çocukların başarı motivasyonuna ilişkin çalışmalar, küçük çocukların birçoğunun okulda yaptıkları farklı etkinlikler için güçlü bir yeterlik duygusuna sahip olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Başlangıçta okul aktivitelerinin çoğunu ilginç ve heyecan verici bulan çocuklar akademik aktivitelere değer verirler ve heyecan duyarlar. Ancak bu iyimser başlangıç, çocukların yeterlik inançları, içsel motivasyonları ve akademik konulara değer vermeleri okul yılları boyunca düşüş gösterir. McKenna, Kear, ve Ellsworth'un çocukların okuma tutumları üzerine yaptığı çalışma, ilkokul yıllarında çocukların okumayı her yıl daha az sevdiğini gösteriyor (Wigfield vd., 2016:3).

4.5. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düzeylerini ve özelliklerini belirlemek, hangi değer etrafında daha çok toplandıklarını tespit etmek ve yorumlamak amacıyla betimsel istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. KOMÖ'nün 239 ortaokul öğrencisine uygulanması ile betimsel istatistik analiz sonuçları elde edilmiştir. Kitap okuma motivasyonuna ait betimsel istatistik hesaplamalarında elde edilen puanların yorumlanmasında tablo 26'daki ölçek puan aralıkları dikkate alınmıştır:

Tablo 26.
KOMÖ Puan Aralıkları

Ölçek Puan Aralıkları	Düzyey
4.20 – 5.00	Çok yüksek
3.40 – 4.19	Yüksek
2.60 – 3.39	Orta
1.80 – 2.59	Düşük
1.00 – 1.79	Çok Düşük

Tablo 26 incelendiğinde betimsel istatistik hesaplamalarına ilişkin puanların yorumlanmasında 4.20 – 5.00 arası çok yüksek, 3.40 – 4.19 arası yüksek, 2.60- 3.39 arası orta, 1.80- 2.59 arası düşük, 1.00 – 1.79 arası çok düşük düzey olarak ölçek puan aralıkları kullanılmıştır. Ölçek verilerinden elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ve düzeyleri tablo 27’de gösterilmiştir:

Tablo 27.
KOMÖ Betimleyici İstatistik Tablosu (N=239)

Madde Numarası	Maddeler	Min.	Mak.	Ort.	S.S.	Düzyey
M1	Kitap okumaktan zevk alırım.	1	5	4.01	1.05	Yüksek
M2	Gerçekten çok fazla kitap okumak istiyorum.	1	5	3.91	.99	Yüksek
M3	Kitap okumak benim için önemlidir.	1	5	3.97	.98	Yüksek
M4	Kitap okumak yaşamımın vazgeçilmez bir parçasıdır.	1	5	3.33	1.23	Orta
M5	Kitap okumak için zaman yaratırım.	1	5	3.36	1.13	Orta
M6	İyi bir kitap okuyucusu olduğuma inanıyorum.	1	5	3.46	1.17	Yüksek
Değer alt boyutu		1.17	5	3.67	.80	Yüksek
M7	Kitap okuduğum için övgü almaktan hoşlanırım.	1	5	3.29	1.45	Orta
M8	İyi bir kitap okuyucusu olabilmek için çok çalıştığımın fark edilmesi hoşuma gider.	1	5	3.52	1.40	Yüksek
M9	Kitap okuduğum için öğretmenlerimin beni takdir etmesi hoşuma gider.	1	5	3.77	1.34	Yüksek
M10	Kitap okuma konusunda gösterdiğim çabanın takdir edilmesi hoşuma gider.	1	5	3.76	1.24	Yüksek
M11	Arkadaşlarım arasında iyi bir kitap okuyucusu olarak tanınmak hoşuma gider.	1	5	3.66	1.28	Yüksek
Beğeni alt boyutu		1	5	3.60	1.09	Yüksek
M12	Kitap okumak beni çevreme daha duyarlı bir insan yapar.	1	5	3.87	1.12	Yüksek
M13	Kitap okumak diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmama yardımcı olur.	1	5	3.97	1.14	Yüksek
M14	Kitap okumak diğer insanları anlamama yardımcı olur.	1	5	3.92	1.14	Yüksek
M15	Kitap okuyarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade edebilirim.	1	5	4.10	1.00	Yüksek
M16	Kitap okumak olumsuz davranışlarımın farkına varmamı sağlar.	1	5	3.63	1.19	Yüksek
M17	Kitap okumak farklılıklara karşı beni daha hoşgörülü yapar.	1	5	3.78	1.09	Yüksek
Olumlu tutum alt boyutu		1.17	5	3.88	.79	Yüksek
M18	Arkadaşlarımdan daha fazla kitap okumaya çalışırım.	1	5	3.28	1.34	Orta
M19	Kitap okuma ile ilgili ödevlerde arkadaşlarım	1	5	3.74	1.25	Yüksek

M20	arasında en yüksek notu almaya çalışırım. Kitap okuma konusunda arkadaşlarım arasında en iyi kişi olmak isterim.	1	5	3.51	1.30	Yüksek
Rekabet alt boyutu		1	3	3.51	1.09	Yüksek
Ölçeğin tamamı		1.65	4.85	3.69	.66	Yüksek

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının ölçeğin tamamından alınan 3.69 ortalama ile yüksek düzeyde olduğu, olumlu tutum boyutunun 3.88 ortalama değeri ile 1. sırada, değer boyutunun 3.67 ortalama ile ikinci sırada, beğeni alt boyutu 3.60 değeri ile üçüncü sırada, rekabet alt boyutunun 3.51 ortalama ile dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir. İçsel motivasyon faktörlerinin dışsal faktörlere göre daha etkili olması Wilkinson vd. (2020) tarafından, ergenlerin okuma etkinlikleri ve motivasyonları, ne okudukları ve neden okudukları hakkında 10 lise öğrencisinden oluşan ergen çalışma grubu ile yürütülen ergenlerin dışsal motivasyondan çok içsel motivasyona atıfta bulunduğu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Bu çalışmada ergenlerin ifadelerinden bazıları "Kendimi oldukça sakin ve huzurlu hissediyorum." "Bilgi için psikolojiyi [kitapları] seviyorum. İnsanların nasıl düşündüğünü biraz daha anlıyorsunuz." "Sizi o kadar bağlıyor ki, sanki karakterlere karşı hisler hissediyorsunuz falan." "Pek çok kitap okumayı severim çünkü sadece diğer insanların başka şeyler hakkındaki görüşlerini okumakla ilgileniyorum." "[Okuma] aynı zamanda bir kişiliği de ortaya çıkarıyor ve size diğer insanlarla konuşacak şeyler veriyor." "Kitaba oldukça fazla kapılıyorum ve çevremi unuturum." "Karakterlerin gerçek olduğunu hayal etmeyi seviyorum - yani periler gerçek... ve onlar benim küçük arkadaşlarım gibiler." şeklindedir. Ergenler öğrenme, rahatlama, özümseme, gerçeklerden kaçma, empati geliştirme, sosyal sermaye ve heyecan için okuduklarını ifade etmişlerdir (Wilkinson vd., 2020:159-166).

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını tespit etmek amacıyla kullanılır. İki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak için, değişkenler sürekli ve normal dağılım gösteriyorsa Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanır. İki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, bir değişkene ilişkin değerlerin artması durumunda ilişkili olduğu diğer değişkendeki değerlerin de artma eğiliminde olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2021:31-32).

KOMÖ faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve analiz sonucunda elde edilen sonuçlar tablo 28'de gösterilmiştir:

Tablo 28.

KOMÖ'den Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (N:239)

Boyut	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS	N	değer	beğeni	tutum	rekabet	ölçek
değer	1.17	5	3.67	.80	239	1	.259**	.532**	.451**	.768**
beğeni	1	5	3.60	1.09	239		1	.210**	.523**	.706**
tutum	1.17	5	3.88	.79	239			1	.312**	.711**
rekabet	1	5	3.51	1.09	239				1	.734**
ölçek	1.65	4.85	3.69	.66	239	.768**	.706**	.711**	.734**	1

p**<.01

Tablo 28 incelendiğinde ölçeği oluşturan boyutların birbiriyle ve ölçeğin tamamı ile pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Pozitif ilişkinin olması değer boyutundan alınan puan arttıkça olumlu tutumda alınan puanın da artacağı anlamına gelir. Değer ve beğeni faktörleri arasında ($r=0.259$, $p<0.01$) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Değer ve tutum faktörleri arasında ($r=0.532$, $p<0.01$) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Ölçeğin tamamı ile değer arasında ($r=0.768$, $p<0.01$) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kültürü edinmiş iyi ve etkili bir okuyucu olabilmeleri için “kitap okuma motivasyonu” yapısını net bir şekilde açığa çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada literatürde yer alan okuma motivasyonunun yapısını oluşturan kategoriler ve boyutlar incelenmiş, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunu oluşturan yapı geliştirilen ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Kitap okuma motivasyonunun yapısını oluşturan boyutlar ve maddeler yapılan uygulama ve analiz neticesinde tespit edilerek ortaya konulmuştur. Ölçek geliştirme süreci izlenerek geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan analizlere ilişkin sonuçlar ve çıkarımlar bu bölümde yer almaktadır. Geliştirilen ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği tespit edildikten sonra, ölçek ortaokul öğrencilerine uygulanarak ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu düzeyleri ve kitap okuma motivasyonunun cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığına dair ulaşılan sonuçlar da bu bölümde ele alınmıştır.

5.1.1. Kitap Okuma Motivasyonunun Boyutlarına İlişkin Sonuçlar:

Okuma motivasyonu ile ilgili literatür incelendiğinde Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından kavramsallaştırılan okuma motivasyonu için “yeterlik ve yeterlik inançları, okuma hedefleri, okumanın sosyal amaçları” olmak üzere üç kategori; “öz yeterlilik, zorlukla mücadele, işten kaçınma, merak, ilgi, önem, tanınma, notlar, rekabet, sosyal, uyum” olmak üzere 11 boyuttan oluşan bir yapı belirlenmiştir. 11 boyuttan oluşan bu okuma motivasyonu yapısının daha sonra yapılan çalışmalarda (Watkins ve Coffey, 2004) istatistiksel olarak doğrulanamadığı görülmektedir. Daha sonraki yıllarda araştırmacılar tarafından (Wang ve Guthrie, 2004) okuma motivasyonunun yapısındaki 11 boyut yerine boyut sayısı azaltıldığı zaman, genel olarak iç ve dış motivasyon

kategorileri temel alınarak okuma motivasyonunun yapısı istatistiksel olarak doğrulanabilmiştir.

Okuma motivasyonu alanında önde gelen araştırmacılar Schiefele vd. (2012) mevcut okuma motivasyonu yapılarının nasıl tanımlandığını, yapıların boyutluluğunu inceledi, motivasyon yapıları ile diğer okuma değişkenleri arasındaki ilişkilere ilişkin araştırmaları gözden geçirdi. Bu inceleme iki ayrı motivasyon yapısı olduğunu ileri sürer. Birinci yapı okuma tutumu, içsel değer, okuma değeri, içsel ve dışsal motivasyonu içerir. İkinci yapı ise, okuma becerilerine ilişkin benlik kavramını ve okuma özyeterliliğini içerir (Davis vd., 2018:3).

Araştırmalar okuma motivasyonunun çok boyutlu bir yapıdan oluştuğunu ortaya koymakla beraber, okuma motivasyonu ölçeklerinde yer alan boyutların sayısı ve kapsamı ile ilgili bir görüş birliği bulunmamaktadır. Schiefele, Schaffner (2016) 883 altıncı sınıf öğrencisi ile geliştirdikleri okuma motivasyonu ölçeği ile tespit ettikleri 5 faktör “merak, ilgi, notlar, rekabet, sosyal tanınma” Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından tespit edilen boyutlarla uyurken, “duygusal düzenleme ve can sıkıntısından kurtulma” son niteliksel bulgulara dayalı iki yeni faktör içermekteydi.

Yıldız (2010), Wang ve Guthrie (2004) tarafından düzenlenen Okuma Motivasyonu Ölçeğini Türkçeye uyarlaması sonucunda “merak, ilgi, tanınma, sosyal, rekabet, uyum” olmak üzere 6 faktör belirlemiştir. Durmuş (2014), Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeğini Türkçeye uyarlaması sonucunda “önem ve özen, rekabet, sosyal çevre, kitap türü ve niteliği” olmak üzere 4 boyut tespit etmiştir. Okuma motivasyonu tüm boyutları içerebileceği gibi bir ya da birkaç boyuttan da oluşabilir. Bir öğrencide okuma motivasyonu yapılarından ilgi, değer, rekabet ya da beğeni gibi boyutlardan herhangi biri daha baskın olabilmektedir. Araştırma ile tespit edilen kitap okuma motivasyonu “değer, beğeni, olumlu tutum ve rekabet” olmak üzere dört faktörlü bir yapıya sahiptir.

Kitap okuma motivasyonu öğrencide kitap okuma isteği uyandıran, öğrenciyi kitap okumak için harekete geçiren öğrencinin sahip olduğu değer, tutum ve inançları temsil eder. Kitap Okuma Motivasyonunun yapısını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda 4 boyut 20 maddeden oluşan Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği (KOMÖ) geliştirilmiştir. Kitap Okuma Motivasyonu iç ve dış motivasyon olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. İç motivasyon “değer ve olumlu tutum” boyutlarından, dış

motivasyon; “beğeni ve rekabet” boyutlarından oluşmaktadır. KOMÖ’ de yer alan “değer, beğeni, rekabet” faktörleri Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından tespit edilen okuma motivasyonu faktörleri arasında yer alırken; “olumlu tutum” faktörü KOMÖ ile tespit edilen bir faktördür.

Öğrencinin kitap okumaya verdiği önem, değer, sahip olduğu olumlu tutum, başkaları tarafından beğenilme ve takdir edilme isteği, kitap okuma konusunda arkadaşları içinde en iyi olma arzusu yani rekabet, kitap okuma motivasyonunda etkili olan boyutlar olarak tespit edilmiştir. Kişinin kitap okumaya içsel olarak değer vermesi, kitap okumaktan zevk alması, kitap okumaya ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması, kitap okumanın kendisine fayda sağlayacağına olan inancı, kendini kitap okuma konusunda yeterli, başarılı hissetmesi, kitap okumasının çevresindeki kişiler tarafından takdir edilmesi, kitap okuduğu için çevresinden övgü alması, kitap okuma ile ilgili amaçlara sahip olması, kitap okuyarak sosyal ortamlarda kendini daha iyi ifade edebilmesi, insanlarla daha iyi iletişim kurabilmesi, kitap okuma konusunda arkadaşlarına göre daha yüksek notlar alması ya da arkadaşlarına göre daha çok kitap okuması kitap okuma motivasyonu ölçeğinde ön plana çıkan ifadeler olarak göze çarpmaktadır. Literatüre ve görüşmelere dayanılarak oluşturulan ve yapılan istatistiksel analizlerle doğrulanan kitap okuma motivasyonu yapısı “değer, olumlu tutum, beğeni, rekabet” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerine yönelik KOMÖ geliştirilirken Guthrie ve Wigfield tarafından ileri sürülen 11 boyutu içeren yapıyı yansıtacak ifadelerle ölçeğin taslak madde havuzunda yer verilmiş, ancak notlar, uyum, sosyal gibi boyutları yansıtan ifadeler Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile tespit edilip, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanamamıştır. Yıldız (2010) tarafından yapılan Okuma Motivasyonu Ölçeğini uyarlama çalışmasında Wigfield ve Guthrie tarafından belirtilen 11 faktörlü yapı yerine, içsel ve dışsal motivasyonu temel alan 6 faktörlü 21 maddeden oluşan ölçek modeli Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. Yıldız’ın (2010) doğruladığı ölçekte iç motivasyon “merak ve ilgi” boyutlarından, dış motivasyon “tanınma, sosyal, rekabet ve uyum” boyutlarından oluşmaktadır. İleri (2011) tarafından 5. sınıf öğrencileri ile geliştirilen metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği 4 boyut 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Okuma zorluğunun algılanması, okuma yeterliği, okumaya yönelik çaba/takdir edilme ve sosyal” boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma ile geliştirilen kitap okuma motivasyonunu ölçeğinde iç ve dış motivasyon olmak üzere iki temel kategorinin

bulunması ve boyut sayısının azaltılmış olması, dış motivasyonda “rekabet ve beğeni” boyutlarının yer alması Guthrie, Wang (2004) ve Yıldız’ın (2010) ulaştığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öz yeterlik inancı, amaç boyutları araştırmada kitap okuma motivasyonunun boyutları olarak tespit edilememiş ve doğrulanmamıştır.

Kitap okuma motivasyonunun içsel motivasyon kategorisinde yer alan “değer” boyutu öğrencinin kitap okumaktan keyif almasını, kitap okumaya zaman ayırmasını, kitap okumaya verdiği önemi, daha fazla kitap okuma isteğine sahip olmasını ifade eder. İçsel motivasyon kategorisinde yer alan “olumlu tutum” boyutu öğrencinin kitap okumanın kendisine sağlayacağı faydanın bilincinde olmasını, kitap okumaya karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olmasını ifade eder. Dışsal motivasyon kategorisinde yer alan “beğeni” boyutu, ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu ergenlik döneminin özellikleri de dikkate alınırsa öğrencinin kitap okuma motivasyonunda akranlarının ya da çevresinde rol model aldığı kişilerin etkisini, onaylayıcı ve destekleyici tutumunun önemini ifade etmektedir. Beğeni boyutu, öğrencinin kitap okumaya ilişkin eylemlerinin öğretmeni tarafından fark edilmesinden, beğenilmesinden ve övgü almasından duyduğu mutluluğu ya da akranları içinde bu davranışıyla kabul görmesini, gruba dahil olma ihtiyacının karşılanmasını ifade eder. Dışsal motivasyon kategorisinde yer alan “rekabet” boyutu ise öğrencinin arkadaşları içinde kitap okuma konusunda en yüksek notu alma, en iyi kişi olma arzusunu yansıtmaktadır.

Bireyin kitap okuma motivasyonu içsel ve dışsal faktörlerden etkilendiği için ebeveynler ve öğretmenler tarafından, çocuğun kitap okumayı değerli bir eylem olarak görmesini ve olumlu tutuma sahip olmasını sağlayacak ortamların yaratılması ve imkanların sunulması gerekir. Çocuğun küçük yaşlardan itibaren kitap okumanın kendisine sağlayacağı faydaların bilincinde olması sağlanmalıdır. Ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu ergenlik döneminin özellikleri ve kitap okumada cinsiyet faktörünün etkisi dikkate alınarak, öğretmenlerin öğrencinin ilgi ve tercihlerine uygun, gönüllü ve bağımsız olarak okuyabilecekleri ve özerkliğin sağlandığı çeşitli kitap önerileri yapılmalıdır.

“Beğeni” faktörü, öğrencinin çevresi tarafından takdir edilmesi, onaylanması, grup tarafından kabul edilmesi ergenlik döneminde öğrenciler için daha ön plan çıktığından öğretmenlerin öğrencinin kitap okuma konusundaki çabasını fark etmesi, olumlu destekleyici bir yaklaşım içinde olması öğrenciyi kitap okuma konusunda motive edecektir.

5.1.2. Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Araştırma ile kitap okuma motivasyonunu oluşturacak yapı belirlenmeye çalışılırken öncelikle literatürdeki çalışmalar incelenmiş, öğrenciler, Türkçe öğretmenleri ve uzmanlar ile yapılan görüşmeler sonucunda yapıyı belirlemeye yönelik 44 ifadeden oluşan bir madde havuzu 5’li Likert ölçeği türünde oluşturulmuştur. Madde havuzunun kapsam geçerliği ve dil yeterliğini belirlemek için 2 Türkçe Eğitimi alanındaki, 3 Eğitim Bilimleri alanındaki öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmış dil ve ifade yanıtları düzeltilmiş, kapsam geçerliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra 40 öğrenciye taslak ölçek pilot olarak uygulanmış, öğrencilerin anlamakta zorlandığı ya da anlamadıkları noktalar tespit edilerek düzeltilmiş, ölçeğin uygulama süresi ve ortamı belirlenmiştir. Ölçek yazılı olarak sınıf ortamında öğrencilere dağıtılmış, öğrencilerin kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin ölçekte yer alan soruları cevaplamaları 30 dakika sürmüştür.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hem AFA çalışma grubu, hem DFA çalışma grubu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.91 olarak yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Madde analizi ile faktör yük değeri 0.50’nin altında olan ve bir faktörde gruplanmayan ve uygun olmayan 24 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 20 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonuna dayalı analizi sonucunda negatif ve 0.30’un altında madde toplam korelasyon katsayısının olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin ayırt ediciliğini tespit etmek için alt üst gruplara dayalı ilişkisiz örneklem t-testi analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin p değeri 0.00 olarak saptanmış, ölçeğin ayırt ediciliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılarak ölçekteki gizil değişkenler ortaya çıkarılmıştır. Faktör analizi ile 4 faktörlü bir yapının olduğu belirlenmiştir. Analiz ile ortaya çıkan faktörler, faktörü oluşturan maddelerin kapsamı, içeriği, ifade ettiği anlam dikkate alınarak 1. faktör “değer”, 2. faktör “beğeni”, 3. faktör “olumlu tutum”, 4. faktör “rekabet” olarak isimlendirilmiştir. Değer faktöründe 6 madde, beğeni faktöründe 5 madde, olumlu tutum faktöründe 6 madde, rekabet faktöründe 3 madde yer almaktadır. Açıklayıcı faktör analizi ile 4 faktör 20 maddeden oluşan KOMÖ’ ye ulaşılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen ölçek yapısını doğrulamak için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ulaşılan $\chi^2/df=1.55$, GFI=0.92,

RMSA=0.042, CFI=0.96, AGFI=0.90, NFI=0.90, TLI=0.95 değeri modelin iyi uygunluk değerlerini taşıdığını göstermektedir. 4 faktör 20 maddeden oluşan ölçek doğrulatory faktör analizi sonucunda genel olarak mkemmел uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiş, ölçek yapısı doğrulanmıştır. Bu alışma ile geliştirilen 4 faktör 20 maddeden oluşan Kitap Okuma Motivasyonu leğinin yapısı, çok boyutlu olması ve içerdiği faktörler açısından okuma motivasyonu ile ilgili diğer araştırmacılar (Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999; Watkins ve Coffey, 2004, Wang ve Guthrie, 2004) tarafından belirlenen okuma motivasyonu yapıları ile de rtuşmektedir.

5.1.3. Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Ortaokul ğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul ğrencilerinin kitap okuma motivasyonunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler t- testi sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. KOM alt boyutlarında ise “beğeni” boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir, kız öğrencilerin kitap okuma motivasyonunda “beğeni” faktörünün daha yüksek etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul ğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farka sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucuna göre, genel kitap okuma motivasyonunda anlamlı fark oluşmamıştır, beğeni ve rekabet alt boyutunda anlamlı fark belirlenmiştir. Beğeni ve rekabet alt boyutunda anlamlı fark 5. ve 8. sınıf öğrencileri arasında oluşmuştur. 5. sınıf ğrencilerinin en yüksek beğeni ve rekabet ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Genel kitap okuma motivasyonunda ise 5. sınıfların motivasyonunun en yüksek düzeyde olduğu, 7. sınıfların kitap okuma motivasyonu ortalamasının ikinci sırada olduğu, en düşük motivasyona sahip sınıfların 6. ve 8. sınıflar olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıftan sonra kitap okuma motivasyonunda düşüş yaşanması okuma ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçları ile de rtuşmektedir. “Olumlu tutum” boyutunda ise 7. Sınıfların daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde en yüksek ortalamaya “olumlu tutum” boyutunun sahip olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul ğrencilerinin kitap okumaya karşı olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. “Değer” boyutunun kitap okuma motivasyonunda ikinci sırada en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma motivasyonunda içsel motivasyon unsurlarının dışsal motivasyon unsurlarından daha yüksek etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

“Rekabet” faktörü 5. sınıflarda kitap okuma motivasyonunda daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulguları ve sonuçlarına dayanarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler aşağıda sunulmuştur:

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunu oluşturan yapı, iç motivasyon unsurları “değer, olumlu tutum”, dış motivasyon unsurları “beğeni, rekabet” olarak tespit edilmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını arttırmak için öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Motivasyon faktörünün kitap okuma eyleminin başlaması ve sürdürülmesinde, öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmesi nedeniyle öğretmenlerin kitap okuma motivasyonunu oluşturan faktörleri tanıması önemlidir.
2. Öğrencinin sahip olduğu kitap okuma motivasyonu yapısının tanınması için sene başında öğretmenler tarafından bir ölçme aracı kullanılarak kitap okuma motivasyonuna ilişkin tespitler yapılmalı ve bu doğrultuda yapılacak faaliyetler planlanmalıdır.
3. Öğretmenler tarafından öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun “değer, olumlu tutum, beğeni, rekabet” olmak üzere çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu bilinmelidir. Öğrencide birkaç kitap okuma motivasyon boyutunun etkili olabileceği gibi, bir boyutun daha baskın olabileceği dikkate alınarak etkinlikler planlanmalıdır.
4. Öğrencilerin kitap okumasında çevresinden övgü alması, öğretmenleri tarafından takdir edilmesi, bu yöndeki çabalarının fark edilmesi kitap okuma motivasyonunu arttıracaktır. Öğrencilerin öğretmenlerinden ve aile büyüklerinden kitap okumaya yönelik yüreklendirici sözler ve övgüler duyması öğrenciyi kitap okumaya motive edecektir.
5. Ortaokul öğrencilerinin ilk ergenlik yıllarında olmasının getirdiği özellikler dikkate alınarak öğrenciler üzerinde akran grubunun önemli bir etkiye sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencinin akran grubunda popüler olan

kitapları okuma eğiliminde olacağının eğitimciler ve ebeveynler tarafından bilinmesi gerekir.

6. Öğrenciye kitap okuyarak kendini daha iyi ifade edebileceği, bir konu hakkında bilgi edinerek kendine ait düşünceleri oluşturabileceği ve geliştirebileceği, kitap okumanın sağlayacağı faydaları tecrübe etmesini sağlayacak somut yaşantılar sağlanmalıdır.
7. Öğrencilerin kitap okumalarını sağlamak için not gibi zorlayıcı dış unsurlardan ziyade öğrencinin ilgi duyduğu alanları tanıyarak bu yönde çok sayıda seçenek sunulmalı, seçim yapmasına izin verilmeli, sorumluluk alabileceği, kendini ifade etme imkanı sağlayan etkinlikler planlanmalıdır.
8. Öğrencinin okuyacağı kitap seçimi için özerklik sağlanmalı, olumlu ve destekleyici bir iletişim dili kullanılmalıdır. Çocukların içinde bulunduğu popüler okuma kültürü tanınmalı zevkleri doğrultusunda okuyabilecekleri kitaplar önerilmelidir.
9. Öğrencileri kitap okumaya teşvik etmek için öğrenciye rol model olabilecek çeşitli dallarda başarılı kişileri okula davet etmek, tanışmalarını sağlamak ve kitaplarla ilgili söyleşi ortamı oluşturmak öğrencilerin kitap okumaya karşı ilgilerini arttıracaktır.
10. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarında içsel değer en önemli faktörü oluşturduğu göz önünde bulundurularak öğrencilerin kitapla küçük yaşlardan itibaren tanışması, olumlu yaşantılar kazanacağı, başarı algısını şekillendirecek ortamlar yaratılması önemlidir.
11. Öğrencilerin 5. sınıfta sahip olduğu kitap okuma motivasyonunun sürekliliğini sağlamak için öğrencinin ilgisini çekecek öğrenciye yönelik kitap okuma faaliyetleri planlanmalıdır.
12. Kitap okuma motivasyonunda öğrencinin olumlu tutumunu geliştirmek amacıyla, öğrencinin çevresinde rol model alabileceği, kendini rahat bir şekilde ifade edip, kitap okumaya olan ilgisini arttıracak, merak uyandıracak sohbetler edebileceği aile büyükleri, öğretmenler ya da akran grubuna sahip olması önemlidir.
13. Ders kitaplarında ortaokul öğrencilerinde okuma zevki uyandıracak, öğrencilerin şimdiki okuma tercihlerini yansıtan popüler eserlerden de uygun metinler seçilmelidir.

14. Öğrencinin kitap okuma motivasyon düzeyinin yüksek olmasını sağlamak sosyal ve ekonomik nedenlerden kaynaklı kitap okuma alanındaki boşlukları doldurabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu ile kendini sözlü olarak ifade etme becerisi, yazma becerisi, 21. yüzyıl becerilerini kullanabilme düzeyi, akademik başarı, sosyal yeterliklere sahip olma düzeyi gibi değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.
2. Kitap okuma motivasyonuna yönelik öğretmenlerin uyguladığı ya da uygulayabileceği faaliyetler için öğretmen görüşleri ele alınıp incelenebilir.
3. Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin görüş, düşünce ve tutumlarını yansıtan, öğrencinin kitap okumaya ilişkin daha çok duyuşsal boyutunu vurgulayan nitel çalışmalar yapılabilir.
4. Ülkemizde ortaokul öğrencilerine ve ergenlere yönelik kitaplara ilişkin olarak yazarların, yayınevlerinin, kütüphanelerinin okuma kültürüne yönelik algı ve uygulamalarını ele alan çalışmalar yapılabilir.
5. Ülkemizde öğrencileri kitap okumaya teşvik etmek amacıyla MEB tarafından yapılan, eğitim ve öğretim programlarında, ders kitaplarında yer alan uygulamalar, düzenlemeler, politikalar ve karşılaşılan sıkıntılar ile çözüm önerilerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
6. Öğrencilerin kitap okumaya özendirmek amacıyla teknolojik araçlardan faydalanılan yarışma şeklinde çevrimiçi uygulamaların geliştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
7. Öğrencilerin okumaktan zevk aldığı bilim kurgu, tarih, fantastik, macera konulu eserler, eserlerde yer alan kahramanların özelliklerine ilişkin öğrenci görüşlerini içeren nitel çalışmalar yapılabilir.
8. Çeşitli kitapları bir grup öğrencinin belli bir zamanda gönüllü olarak okuması sağlanarak, deney ve kontrol grubu olacak şekilde kaydettikleri ilerleme, kitap okumayan öğrenciler ile aralarında oluşan beceri farklılıkları karşılaştırılabilir.
9. Öğrencilerin okumayı tercih ettiği kitapların özellikleri incelenebilir. Öğrenciyi kitap okumaya motive edecek öykü ve roman gibi edebi türde kitapların yazılması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P. P., & Cho, B. Y. (2011). The classroom assessment of reading. In *Handbook of Reading Research, Volume IV* (pp. 487-514). Routledge.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: Research, theory, and practice in “New Times”. *The Journal of Educational Research*, 93, 193205.
- Alvermann, D. E. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 676-690.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma, *Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı)*, 169, 277–296.
- Bamberger, R. (1975). Promoting the Reading Habit by Richard Bamberger. *Children's Literature*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Baker, L., Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement
- Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34.
- Beers, Kylene G. 1996. No time, no interest, no way, the three voices of literacy. *Journal of School Librarian*, Vol.42, no.2: 30-33
- Benton, M. & Fox, G. (1985). Teaching Literature 9-14. Oxford: Oxford University Press
- Büyüköztürk, Ş. (2022) Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (29. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri (33. Baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2011). Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series), Routledge, New York.
- Can, Ö. (2003). Çocuk ve gençlik edebiyatının eğitimdeki yeri ve önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 149-168.

- Castillo, Wendy, "Measurement And Implications Of Reading Motivation For Diverse Subgroups Of Students" (2018). Publicly Accessible Penn Dissertations. 2966.
- Chang, C. A. T. S. Y. (2009). Developing critical thinking through literature reading.
- Chambers, A. (1985) Booktalk. Occasional Writing on Literature and Children, London: The Bodley Head.
- Chambers, A. (1991) The Reading Environment. How Adults Help Children Enjoy Books, South Woodchester: Thimble Press
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrical*. 16:297-334
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioural sciences. 2nd edn. L.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., & McKenna, M. C. (2013). Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 565-576.
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2015). Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Okuma Motivasyonuna ve Anlamaya Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Çolakoğlu, Ö. M., & Büyükekeşi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 56-64.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39, 1-67.
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27, 1547-1565.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demir, A. (2019). Çocuk Edebiyatı ve Yaratıcı Düşünme. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 8(60), 1011-1024.
- Durmuş, G. (2014). Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 16-40.
- Dostoyevsky, F. (2021). Karamazov Kardeşler. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Raz, E. G. C. (1990). Reliability and Validity Assessment. Lewis-Beck MS, editor.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4).
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1995). *Assessing Motivation To Read*. National Reading Research Center, Summer 1995 Instructional Resource No. 14.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Goodman, K. S. (1997). The reading process. In *Encyclopedia of Language and Education: Literacy* (pp. 1-7). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational psychology*, 82(3), 525.
- Guthrie, J. T., McGough, K., & Wigfield, A. (1994). Measuring reading activity: An inventory. National Reading Research Center.
- 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*, Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). Reading motivation. In *Handbook of motivation at school* (pp. 517-540). Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Boston, MA: Springer US.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation: Rationale, research, teaching, and assessment. *Handbook of research on teaching the English language arts*, 57-84.
- Gültekin A. (2006). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eğitimi neden gerekli. *Varlık*, 1189, 27-31
- Güney, S. (2013). Davranış bilimleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Ho, A. N., & Guthrie, J. T. (2013). Patterns of association among multiple motivations and aspects of achievement in reading. *Reading Psychology*, 34, 101–147.
- Hunt, P. (2006). Introduction: The expanding world of children's literature studies. In *Understanding children's literature* (pp. 1-14). Routledge.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113–120.
- İlkhan, İ., Akyüz, B. (2007). Batı ve Türk edebiyatı üçgeninde çocuk edebiyatının karşılaştırılmalı konumlandırılması ve Türkiye'deki çocuk edebiyatına eleştirel bir yaklaşım. *Sever, S.(Ed.)*, 2, 165-172.
- İnce Samur, A.Ö. (2014). Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Jenkinson, A. J. (1946) *What do Boys and Girls Read?* London: Methuen
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS Uygulamalı. Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*, Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.37. Basım, Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47- 48.
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2010). Values, attitudes, job satisfaction, and counterproductive behavior. *Organizational behavior*, New York: Mc-Graw Hill Irwin
- Knoester, M. (2010). Independent reading and the 'Social Turn': How adolescent reading habits and motivation relate to cultivating social relationships. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 12(1), 332-332.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma İç Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Labarre, A. (1994). *Kitabın Tarihi, çeviren Galip Üstün. İstanbul: İletişim.*
- Lone, F. (2015). The power of reading. *Greater Kashmir*.
- MEB (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:10.
- Mak, H. W., & Fancourt, D. (2020). Reading for pleasure in childhood and adolescent healthy behaviours: Longitudinal associations using the Millennium Cohort Study. *Preventive medicine*, 130, 105889.

- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283-306.
- Mishra, Pallabi ve Datta, B. (2011), "Perpetual Asset Management of Customer-Based Brand Equity-The PAM Evaluator" Current Research Journal of Social Science, 3(1), 34-43
- Moore, D.W., Bean, T.W., Birdyshaw, D. & Rycik, J. (1999). Adolescent literacy: A position statement. International Reading Association.
- Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and instruction*, 25(2-3), 219-270.
- OECD (2010). PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science
- OECD (2019). PISA 2018 results volume I: What students know and can do. Paris: OECD Publishing.
- Orçan, F. (2018). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Pachtman, A. B., & Wilson, K. A. (2006). What do the kids think? *The Reading Teacher*, 59, 680-684.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarine Singh, K., Mogge, S., ... & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(5), 378-396.
- Pullman, P. (2004). The war on words. *Guardian Review*, 6.11.04.
- Ray, S. (2004) 'The world of children's literature: An introduction', in Hunt, P. (ed.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, 2nd edn, London and New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Savran, E. (2022). 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Kök Yayıncılık. Ankara.
- Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*, 6, 108-126.

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Spitzer, D. (1996). Motivation: The neglected factor in instructional design. *Educational Technology*, 36(3), 45-49.
- Spiro, R. J. (2017). Constructive processes in prose comprehension and recall. In *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 245-278). Routledge.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şencan H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçünlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: -çocuk edebiyatı nedir ne değildir?-. Kök yayıncılık.*
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. TDK.
- Tunçel, O. (2020). Kitabın İlk Formu: Eski Mezopotamya'nın Kil Tabletleri. *STD*, 305-321.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 657-677.
- Uğurlu, S. B. (2010). Çocuk Edebiyatı Eleştirisi. *Turkish Studies*, 5, 3.
- Ülper, H., Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği.
- Wall, A., & Wall, R. (2005). *The complete idiot's guide to critical reading*. Penguin.
- 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 US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110.

- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 75-91).
- West, M. (1988) *Trust Your Children: Voices Against Censorship in Children's Literature*, New York: Neal-Schuman.
- West, M. (2004) 'Censorship', in Hunt, P. (ed.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Routledge.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (No. 34). National Reading Research Center.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2). 59-68.
- 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(3), 420.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403-422.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195.
- Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S., & McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: Why adolescents choose (or do not choose) books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(2), 157-166.
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27, 503-533.
- Yalçınkaya, Y. (2015). Okumanın tarihi. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(4), 788-791.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldız, M., (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M., (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4).
- Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9,3, 325-336

EKLER

Ek 1. Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği


(Değerli Katılımcı, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı araştırma projesi kapsamında, kitap okumaya motivasyonunu incelemek amacıyla bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki soruları cevaplarken size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Sorulara verdiğiniz cevaplar bilimsel ve akademik amaçlarla kullanılacaktır, kişisel verilerin gizliliği ve gönüllülük esastır. Katılımınız için teşekkür ederiz.)

Kişisel Bilgiler:					
Sınıfınız: () 5 () 6 () 7 () 8					
Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek					
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Kitap okumaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
2. Gerçekten çok fazla kitap okumak istiyorum.	1	2	3	4	5
3. Kitap okumak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
4. Kitap okumak yaşamımın vazgeçilmez bir parçasıdır.	1	2	3	4	5
5. Kitap okumak için zaman yaratırım.	1	2	3	4	5
6. İyi bir kitap okuyucusu olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
7. Kitap okuduğum için övgü almaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8. İyi bir kitap okuyucusu olabilmek için çok çalıştığımı fark edilmesinin hoşuma gider.	1	2	3	4	5
9. Kitap okuduğum için öğretmenlerimin beni takdir etmesi hoşuma gider.	1	2	3	4	5
10. Kitap okuma konusunda gösterdiğim çabanın takdir edilmesi hoşuma gider.	1	2	3	4	5
11. Arkadaşlarım arasında iyi bir kitap okuyucusu olarak tanınmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
12. Kitap okumak beni çevreme daha duyarlı bir insan yapar.	1	2	3	4	5
13. Kitap okumak diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
14. Kitap okumak diğer insanları anlamama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
15. Kitap okuyarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
16. Kitap okumak olumsuz davranışlarımın farkına varmamı sağlar.	1	2	3	4	5
17. Kitap okumak farklılıklara karşı beni daha hoşgörülü yapar.	1	2	3	4	5
18. Arkadaşımdan daha fazla kitap okumaya çalışırım.	1	2	3	4	5
19. Kitap okuma ile ilgili ödevlerde arkadaşlarım arasında en yüksek notu almaya çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Kitap okuma konusunda arkadaşlarım arasında en iyi kişi olmak isterim.	1	2	3	4	5

Ek 2. Etik Kurul İzni

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 04-05-2023	Oturum Sayısı : 3	Karar Sayısı : 14
Etik Açısından Uygun		
Çalışma Adı	Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması	
Araştırmacılar	Yüksek lisans Öğrencisi Yağmur ALKAN (Yürütücü) Doç.Dr. Salim Durukoğlu (Danışman)	
Başkan	Prof.Dr. Yüksel GÖGEBAKAN	
Kurul Üyeleri		
Kullanıcı: Mehmet YILMAZ		Prof.Dr. Yusuf BATAR
Prof.Dr. Mehmet ONAL		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Nesrin SİS
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR		

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
etik.inonu@inonu.edu.tr@pk.trkiye.gov.tr adresiyle teK=3837&D=6SPN16NEBV&S=302466 adresinden yapılabilir.



1/1

Ek 3. Araştırma İzin Onayı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-77667929
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Yağmur ALKAN)

06.06.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/05/2023 tarih ve E-50235129-730.08.03-304853 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yağmur ALKAN'ın yürütmekte olduğu "Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması" konulu tez çalışmasının, ilimiz Battalgazi ilçesinde bulunan Atatürk Ortaokulu, Öğretmenler Ortaokulu, Rıdvan Mertöz Ortaokulu, 91000 Dev Öğrenci Ortaokulu ile Yeşilyurt ilçesinde bulunan Vali Galip Demirel Ortaokulunda uygulanması talebine ilişkin İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi yazısı ilişikte sunulmuştur.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 02/06/2023 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet AKGÜN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Hatice ÖZDEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Tutanak ve ekleri (25 sayfa)

Adres : Şehit Hamit Fendoğlu Caddesi.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (422) 324 64 22

E-Posta: earge44@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Cumali UZAN

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <https://malatya.meb.gov.tr/>

Faks:4222804549

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c306-ba12-35d7-9f28-23b0 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam,

“Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinde taslak ölçek madde havuzunda yer alan ifadelerin uygunluğunu teknik ve dilsel açıdan inceleyerek, görüş ve düşüncelerinizi ekte yer alan tabloda belirtmeniz çalışmaya katkı sağlayacaktır. Görüş ve düşünceleriniz için teşekkür ederim.

Yağmur ALKAN
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU
İnönü Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
e-posta:

	Madde uygun	Madde uygun ama düzeltilmeli	Madde uygun değil	Açıklamalar
1. Gerçekten çok fazla kitap okumak istiyorum.				
2. Kitap okumaktan zevk alırım.				
3. Kitap okumak benim için önemlidir.				
4. Kitap okumak için zaman yaratırım.				
5. Kitap okumak için keşke daha fazla zamanım olsaydı.				
6. Kitap okumak yaşamımın vazgeçilmez bir parçasıdır.				
7. Uzun bir kitabı anlayarak sonuna kadar okuyabilirim.				
8. İyi bir kitap okuyucusu olduğuma inanıyorum.				
9. Eğlenceli vakit geçirmek için hobi olarak kitap okurum.				
10. Okuduğum kitaba tüm dikkatimi verebilirim.				
11. Hediye olarak kitap almak beni mutlu eder.				
12. Okumak istediğim kitaplar listesi oluştururum.				
13. Kitap okuyarak günlük sıkıntılardan uzaklaşabilirim.				
14. Kitap okumak beni çevreme daha duyarlı bir insan yapar.				
15. Kitap okumak diğer insanları anlamama yardımcı olur.				
16. Kitap okumak olumsuz davranışlarımın farkına varmamı sağlar.				
17. Kitap okumak diğer insanlarla daha iyi iletişim kurmama yardımcı olur.				
18. Kitap okumak farklılıklara karşı beni daha hoşgörülü yapar.				
19. Kitap okuyarak duygu ve düşüncelerimi daha iyi ifade edebilirim.				
20. Kitaplar örnek alabileceğim iyi davranış modelleri sunar.				
21. Kitaplar yanlış düşüncelerimin farkına varmamı sağlar.				
22. Çok kitap okuduğum için övgü almaktan hoşlanırım.				
23. İyi bir kitap okuyucusu olabilmek için çok çalıştığının fark edilmesi hoşuma gider.				
24. Kitap okuma konusunda gösterdiğim çabanın takdir edilmesi hoşuma gider.				
25. Kitap okuduğum için öğretmenlerimin beni takdir etmesi hoşuma gider.				
26. Arkadaşlarım arasında iyi bir kitap okuyucusu olarak tanınmak hoşuma gider.				

27. Okuduğum kitap kahramanlarına ait özellikleri anlatabilirim.				
28. Okuduğum kitaptaki hayali unsurlar ile gerçek unsurları ayırt edebilirim.				
29. Etkilendiğim bir kitap kahramanı ismi söyleyebilirim.				
30. İlgimi çeken konularda kitap okumak isterim.				
31. Okuduğum kitabın beğendiğim ya da beğenmediğim yönlerini açıklayabilirim.				
32. Okuduğum kitapla ilgili sorulan soruları cevaplayabilirim.				
33. Okuduğum kitaptaki olayları zihnimde canlandırabilirim.				
34. Roman, öykü, masal gibi hikaye edici türde kitaplar okumayı severim.				
35. Kendimi daha iyi ifade edebilmek için kitap okurum.				
36. Bir konu hakkında bilgi edinmek için kitap okurum.				
37. Yazma becerimi geliştirmek için kitap okurum.				
38. Derslerde verilen ödevleri yapmak için kitap okurum.				
39. Kitaplardan öğrendiğim bilgilerle insanlığa faydalı buluşlar yapabilirim.				
40. Sınavlardan yüksek not almak için kitap okurum.				
41. Okuma becerilerimi geliştirmek için kitap okurum.				
42. Arkadaşımdan daha fazla kitap okumaya çalışırım.				
43. Kitap okuma konusunda arkadaşlarım arasında en iyi kişi olmak isterim.				
44. Kitap okuma ile ilgili ödevlerde arkadaşlarım arasında en yüksek notu almaya çalışırım.				