



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA
MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Recep YILDIRIM

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

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

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA MOTİVASYONLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Investigation of Middle School Students' Book Reading Motivations in Terms of Various Variables)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Recep YILDIRIM

Danışman: Prof. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

Erzurum
Nisan, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Recep YILDIRIM tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışması 20/04/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Ahmet AKÇAY
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ
Atatürk Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Mesut BULUT
Atatürk Üniversitesi

Aslı Islak İmzalıdır

Enstitü Yönetim
Kurulunun .../.../... tarih
ve sayılı kararı.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

... / ... / 20..

Prof. Dr. Refik DİLBER

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20 / 04 /2025

Recep YILDIRIM

Aslı Islak İmzalıdır

☒ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında, bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, her aşamada desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tezin uygulanması sürecinde gerekli izinlerin alınmasında ve veri toplama çalışmalarında yardımlarıyla katkı sağlayan Şanlıurfa ili Akçakale ilçesindeki okulların idarecilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Son olarak, tüm bu süreçte sabır ve anlayışlarıyla yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Recep YILDIRIM



YÜKSEK LİSANS TEZİ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA MOTİVASYONLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Recep YILDIRIM

Nisan 2025, 112 Sayfa

Amaç: Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Şanlıurfa ili Akçakale ilçesinde öğrenim gören ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının; cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi, kitap okuma sıklığı, tercih edilen kitap türü, akıllı telefona sahip olma durumu, internette geçirilen süre ve interneti kullanım amacı gibi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bir diğer amacı, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu etkileyen faktörleri belirlemek ve eğitim politikaları çerçevesinde ortaya çıkan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunabilmektir.

Yöntem: Araştırma, betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Akçakale ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ve Yağmur Alkan tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Motivasyon Ölçeği”(KOMÖ) kullanılmıştır. Veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, bağımsız değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunun çeşitli faktörlerden etkilendiğini, ancak bazı faktörlerin etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, akıllı telefon sahibi olma durumu gibi değişkenler ile kitap okuma motivasyonu arasında yapılan inceleme sonucunda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Kitap okuma sıklığı ile kitap okuma motivasyonu arasında güçlü bir ilişki gözlemlenmiştir. Haftada bir veya daha fazla kitap okuyan öğrencilerin motivasyonları, hiç kitap okumayanlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir. Öğrencilerin tercih ettiği kitap türlerinin, kitap okuma motivasyonlarını etkilediği tespit edilmiştir. Bilim kurgu/fantastik, klasik edebiyat gibi türleri tercih eden öğrenciler, diğer türlere göre daha yüksek motivasyona sahipken, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İnternette geçirilen süre ile kitap okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. İnternet kullanım amacı ile kitap okuma motivasyonu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Sonuçlar: Cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, akıllı telefona sahip olma ve ekonomik durum gibi faktörlerin kitap okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Bu durum, kitap okuma alışkanlıklarının yalnızca bireysel özelliklere ve ailevi koşullara dayalı olarak şekillenmediğini, diğer faktörlerin de etkili olduğunu gösteriyor. Kitap türü tercihleri ve kitap okuma sıklığı gibi faktörlerin motivasyon üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilgisini çeken türler (örneğin, bilim kurgu/fantastik) motivasyonu artırırken, okuma sıklığı da doğrudan ilişkilidir. İnternet kullanım amacı önemli bir faktör olarak öne çıkmıştır. Eğitim amaçlı internet kullanımı, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaktadır. Eğlence amaçlı internet kullanımı ise motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olmayan bir faktördür. İnternette geçirilen süre arttıkça, öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düşmektedir, bu da uzun süre internet kullanımının motivasyonu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: kitap okuma, motivasyon, ortaokul öğrencileri, kitap okuma motivasyonu

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' BOOK READING MOTIVATIONS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Recep YILDIRIM

April 2025, 112 Pages

Purpose: This study aimed to examine the book reading motivation of 8th grade secondary school students studying in Akçakale district of Şanlıurfa province in the 2023-2024 academic year in terms of various variables such as gender, parental education status, family income level, frequency of book reading, preferred book type, smartphone ownership, time spent on the internet and purpose of using the internet. Another aim of the research is to determine the factors affecting students' book reading motivation and to offer solution suggestions for the problems that arise within the framework of educational policies.

Method: The research was conducted using the descriptive survey model. The sample of the research consists of 8th grade students studying in secondary schools in Akçakale district of Şanlıurfa province in the 2023-2024 academic year. The "Personal Information Form" prepared by the researcher and the "Book Reading Motivation Scale" (KOMÖ) developed by Yağmur Alkan were used as data collection tools. The data were analyzed using the SPSS statistical program. In the research, parametric tests such as t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to determine whether there was a significant difference between the independent variables.

Findings: The findings obtained within the scope of the research show that the motivation of middle school students to read books is affected by various factors, but the effect of some factors is not statistically significant. As a result of the examination conducted between variables such as gender, mother's education status, father's education status, family income level, and smartphone ownership status and book reading motivation, no significant difference was found. A strong relationship was observed between book reading frequency and book reading motivation. The motivation of students who read a book once a week or more was significantly higher than those who did not read at all. It was determined that the book genres preferred by the students affected their book reading motivation. While students who preferred genres such as science fiction/fantasy and classical literature had higher motivation than other genres, these differences were found to be statistically significant. It was revealed that there was a statistically significant difference between the time spent on the internet and book reading motivation. It was also determined that there was a statistically significant difference between the purpose of internet use and book reading motivation.

Conclusions: Factors such as gender, parental education level, having a smartphone, and economic status were not found to have a significant effect on book reading motivation. This shows that book reading habits are not only shaped by individual characteristics and family conditions, but other factors are also effective. Factors such as book genre preferences and book reading frequency were found to have an effect on motivation. While genres that interest students (e.g., science fiction/fantasy) increase motivation, reading frequency is also directly related. The purpose of internet use stood out as an important factor. Internet use for educational purposes increases students' motivation to read books. Internet use for entertainment purposes is a factor that does not have a significant effect on motivation. As the time spent on the internet increases, students' motivation to read books decreases, which reveals that long-term internet use negatively affects motivation.

Keywords: book reading, motivation, middle school students, book reading motivation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	5
Terim ve Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	8
Okuma Kavramı	8
Okuduğunu Anlama	9
Okuma Kuramları.....	16
Davranışçı Kuram	16
Bilişsel Kuram.....	17
Şema Kuramı.....	17
Dönüşümsel Okur-Tepki Kuramı.....	18
Biliş Üstü Kuram	18
Okumaya Bağlanma Kuramı.....	19
Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri.....	20
Sesli Okuma	21
Sessiz Okuma	22
Şiir Okuma	22
Göz Atarak Okuma	23
Hızlı Okuma	23

Eleştirel Okuma.....	24
Kitap Okumanın Eğitimdeki Yeri	24
Okuma Tutumu	25
Kitap Okuma Alışkanlığı	27
Okuma Kültürü	28
Okuma Kültürünün Bileşenleri	30
Okuma Kültürünün Toplumsal ve Bireysel Etkileri	30
Türkiye’de Okuma Kültürü.....	31
Motivasyon Kavramı.....	31
Okuma Motivasyonu.....	33
Okuma Motivasyonunun Boyutları.....	40
Yeterlik ve Öz Yeterlik İnançları.....	45
Okuma Amaçları	47
Sosyal Amaçlar	47
Okuma Motivasyonunu Geliştirmeye Yönelik Kullanılan Stratejiler.....	48
Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	61
Yöntem	61
Araştırma Yöntemi.....	61
Araştırmanın Modeli	61
Modelin Uygunluğu	62
Evren ve Örneklem	63
Veri Toplama Araçları	63
Süreç.....	64
Verilerin Analizi.....	64
Araştırmacı Rolü	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
Bulgular	66
BEŞİNCİ BÖLÜM	73
Tartışma ve Sonuç	73
Öneriler.....	76
KAYNAKÇA	79
EKLER	92
Ek-1. Kitap Okuma Motivasyon Ölçeği.....	92
Ek-2. Kişisel Bilgi Formu	93

Ek-3. Araştırma İzin Belgesi.....	94
Ek-4. Etik Kurul Onayı	95
Ek-5. Ölçek İzin Belgeleri Ekran Görüntüleri	98
ÖZ GEÇMİŞ.....	99



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Okuma Kültürü Edindirme Basamakları</i>	29
Tablo 2. <i>Demografik Değişkenlere Göre Dağılım</i>	66
Tablo 3. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Cinsiyet Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	68
Tablo 4. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Annelerinin Eğitim Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	68
Tablo 5. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	69
Tablo 6. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Ailenin Toplam Gelir Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	69
Tablo 7. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Kitap Okuma Sıklığı Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	70
Tablo 8. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Hangi Tarz Kitap Tercih Etme Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	70
Tablo 9. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Akıllı Telefon Sahibi Olma Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	71
Tablo 10. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Günlük Ortalama İnternette Geçirilen Süre Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	71
Tablo 11. <i>Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İnterneti Hangi Amaçla Kullanıldığının Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi</i>	72

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Atkinson-Shiffrin Bilgi İşleme Modeli	14
Şekil 2. Bellek Kavramıyla İlgili Bir (Zihinsel) Örüntü-Kavram Ağı	15



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
F-testi	: Varyans analizi için kullanılan F-testi
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
KOMÖ	: Kitap Okuma Motivasyon Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
n	: Örneklem büyüklüğü (istatistiksel bir terim)
OECD	: Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Veri analizi programı)
t-testi	: Bağımsız örneklem t-testi (istatistiksel analiz)

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Okuma, bireye yeni dünyaların kapılarını açan, farklı duygu, düşünce ve kişiliklerle tanıştıran; bilginin ve bilgeliğin anahtarını içinde taşıyan, aydınlanmanın ve özgürlüğün temel yapı taşlarından biridir. Okuma, bilgiye erişmenin en hızlı yollarından biri olarak, Sümerlerin kil tabletlerindeki mesajları bize ulaştırdığı gibi, bugünün bilgilerini de geleceğe taşıyarak insanlık hafızasını oluşturur. Kitaplar, insanlığın yüzyıllar boyunca biriktirdiği bilgi ve tecrübeyi, kültürel ve medeniyete dair değerleri korur ve Dostoyevski'nin ifade ettiği gibi zamanın ve yeryüzünün en uzak köşelerine yayılmasını sağlar (Dostoyevski, 2021, s. 341). Bu nedenle, öğrencilerde okuma sevgisi oluşturmak, eğitimcilerin öncelikli hedeflerinden biridir.

Okuma, zihinsel süreçlerin aktif olarak devrede olduğu bir etkinliktir. Bu nedenle eğitim programları, öğrencilerin yalnızca sesleri birleştirerek hızlı ve doğru okuma becerisini değil, aynı zamanda okuduğunu anlama, okuduklarından çıkarımlar yapma, eleştirel düşünme ve hayat boyu sürecek bir okuma alışkanlığı geliştirme gibi hedefler de içerir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte bilgi birikimi ve bilginin yayılma hızı her geçen gün artmaktadır. Bu hızlı değişime ayak uyduramayan toplumlar, gelişmiş ülkelerin gerisinde kalma riskiyle karşı karşıya gelmektedir. Bu bağlamda, yazılı iletişim giderek daha fazla önem kazanmış ve gelişmiş toplumlarda insanlar, günlük iletişimlerinin büyük bir bölümünü okumaya dayandırır hâle gelmiştir (Okur, 2017). Çağdaş toplumların bireylerinde gelişmiş okuma becerileri artık kaçınılmaz bir gereklilik hâline gelmiştir.

Okuma, bireyin yaşam boyu çevresindeki dünyayı anlayan veya anlatan bir konumda olmasını sağlamakla kalmaz; bireyi, dış dünyayı pasif bir şekilde algılayan bir nesneden, dünyayı içsel olarak yeniden inşa eden aktif bir özneye dönüştürür. Yani okuma, bireylere sadece dünyada var olmanın ötesine geçerek, kendi içlerinde derin bir dünya kurma imkânı sunar (Yalınkılıç, 2007).

Guthrie ve Wigfield (2000), okuma motivasyonunu “okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar (Wigfield & Guthrie, 2000), öğrencilerin okuma gelişiminde yalnızca okuma becerisine değil, aynı zamanda okuma isteğine sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin dengeli bir şekilde bir arada yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Gambrell, 1996, s.15).

Motivasyon unsurları, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki ana başlık altında ele alınır. İçsel motivasyon, bireyin bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik gücünün, kendi öğrenme isteği, başarı arzusu, eyleme yönelik algı ve tutumları, hedefleri ve inançları gibi kişisel faktörlerden kaynaklanmasını ifade eder. Dışsal motivasyon ise ödüller, cezalar, rekabet ve diğer insanlarla olan ilişkiler gibi çevresel unsurlara dayanmaktadır (Gambrell, 1996, s.17). Gagne ve Deci'ye (2005, s.331) göre, içsel motivasyon, bireyin bir faaliyeti kendi başına ilgi çekici bulması, bu faaliyetten haz alması ve doyum sağlaması anlamına gelirken; dışsal motivasyonda bireyin doyum sağlama sebebi, maddi ödüller ya da sosyal onay gibi dışsal bir aracıya bağlıdır. İçsel motive olan bir birey için yapılan faaliyetin kendisinin eğlenceli ve ilgi çekici olması önemlidir; dışsal ödüller ya da baskılar daha az öneme sahiptir.

İnsanlar doğuştan gelen merak ve keşfetme duygusuyla, dışsal teşviklere ihtiyaç duymadan öğrenme ve keşfetme yönünde eğilim gösterirler. Bu doğal motivasyonel eğilim, bireyin zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bilgi ve yetenekler, bireyin doğal ilgi alanları doğrultusunda gerçekleştirdiği faaliyetler aracılığıyla gelişir. Yeniliklere ilgi göstermek, etkinlikleri içselleştirmek ve yaratıcı süreçlere katılmak yalnızca çocukluk dönemiyle sınırlı kalmaz; performans, uzun vadeli başarı ve genel yaşam doyumunu açısından insan doğasının belirleyici unsurlarından biridir (Ryan ve Deci, 2000, s.56).

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını geliştirmeleri ve okuma becerilerini ilerletmeleri için motivasyonlarının artırılmasında, içinde bulundukları sosyal çevrenin ve kültürel yapının etkisi büyüktür. Bu bağlamda, eğitimciler ve program geliştiricilere önemli roller düşmektedir. Çevre tarafından şekillendirilebilen tutum ve değerler göz önüne alındığında, ebeveynlerin ve öğretmenlerin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına katkıda bulunabilecekleri stratejileri araştırmaları ve belirlemeleri gereklidir. Öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmak için çevresel ve sosyal desteklerin nasıl sağlanabileceği, eğitim sürecine yönelik geliştirilecek plan ve programların içeriğinde önemli bir yer tutmalıdır (Yıldız, 2010)

Araştırmanın Amacı

Öğrencilere özellikle ortaokul dönemlerinde okuma alışkanlığı kazandırılması ve bu alışkanlığın sürekli olarak desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Alışkanlıklar kolayca kazanılmadığı gibi, ihmal edildiğinde de hızla terk edilebilirler. Bu nedenle, öğrencilerin okuma alışkanlığını sürdürebilmeleri için, onların ilgi duydukları kitap türleri ve konuların belirlenmesi, istedikleri kitaplara kolayca ulaşabilmeleri, kitap okumayı teşvik eden etkili kişilerin tanımlanması ve okuma önündeki engellerin tespit edilmesi gerekmektedir. Günümüz dünyasında, teknolojinin hızlı gelişimi, dijital iletişim araçlarının yaygınlaşması ve elektronik oyunların popülerliği gibi etkenler, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerini ve bu

alışkanlığı devam ettirmelerini zorlaştırmaktadır. Ailelerin ve sosyal çevrenin bu konuda yeterince teşvik edici olmaması ve eğitim sisteminin okuma becerilerini geliştirmede yeterince etkili olamaması gibi faktörler de bu durumu etkilemektedir. Bu unsurlar, öğrencilerin kitaplara ve yazılı materyallere olan ilgisini azaltmakta ve okuma alışkanlığının gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, okuma alışkanlığıyla ilgili hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesini engelleyebilir. Bu yüzden, okuma alışkanlığının kazandırılması ve sürdürülmesi için bu engellerin üstesinden gelinmesi ve öğrencilerin okuma motivasyonunu artıracak yöntemlerin bulunması önemlidir. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, araştırmanın amacı “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”dir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap bulmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ailesinin aylık gelir düzeyi değişkenine göre kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap türü değişkenine göre kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akıllı telefona sahip olup olmama değişkenine göre kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin internette geçirilen süre değişkenine göre kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin internet kullanma amacı değişkenine göre kitap okuma motivasyonları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Okuma, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişiminde temel bir rol oynayan, yaşam boyu öğrenmenin en önemli araçlarından biridir. Ortaokul döneminde kazanılan okuma alışkanlıkları, öğrencilerin akademik başarıları kadar kişisel gelişimlerine de önemli katkılar

sağlar. Öğrencilerin kitap okuma davranışlarını yalnızca bilişsel becerilerle açıklamak yeterli değildir; duyuşsal faktörler, özellikle de motivasyon, bu davranışların şekillenmesinde belirleyici bir etkindir (Guthrie & Wigfield, 2000).

Alanyazında, okuma motivasyonunun öğrencilerin okuma sıklığı, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma tutumları üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, kitap okuma sıklığı, akıllı telefona sahip olma durumu, tercih edilen kitap türü, internet kullanım amacı, internette geçirilen süre vb.) açısından incelenmesi hem eğitimciler hem de politika yapıcılar için yol gösterici olabilir. Bu araştırma, öğrencilerin kitap okuma davranışlarını etkileyen temel etmenlerin belirlenmesine katkı sağlayarak, etkili okuma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının azalması, eğitim sisteminde karşılaşılan önemli sorunlardan biridir. Kitap okuma motivasyonunu etkileyen faktörleri belirleyip, bu faktörler doğrultusunda öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek hem eğitimciler hem de aileler için yol gösterici olabilir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesine ve eğitim programlarının daha etkin hâle getirilmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, dijitalleşmenin öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini anlamak, gelecekteki eğitim politikalarının belirlenmesinde de önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular, kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik eğitim politikalarının oluşturulmasında ve sınıf içi uygulamalarda eğitimcilere rehberlik edebilir.

Şanlıurfa ili Akçakale ilçesi gibi sosyoekonomik ve kültürel açıdan farklılık gösteren bölgelerde yapılan çalışmaların eksikliği de dikkat çekmektedir. Bölgedeki ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını etkileyen demografik ve davranışsal değişkenlerin incelenmesi, eğitim politikalarının bu motivasyonu artırmaya yönelik nasıl geliştirilebileceği konusunda önemli ipuçları sunabilir. Bu araştırma, bölgesel bir örneklem üzerinden kitap okuma motivasyonunu etkileyen faktörleri incelemesiyle literatüre yeni bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmayı farklı kılan özellikler: bölgesel odak, birden fazla değişkenin birlikte incelenmesi, teknolojik faktörlerin incelenmesi, kitap türü ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alması, 8. Sınıflara yönelik olması, SPSS ile veri analizi ve yöntemsel derinlik olarak sıralanabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Tez çalışması kapsamında, örneklerin güvenilirliği ve geçerliliği yerel koşullarda yeniden değerlendirilmiş, ayrıca ölçek maddelerinin kültürel uygunluğu uzman görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

Kitap Okuma Motivasyon Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunun Öznel Yapısı: Kullanılan KOMÖ ve KBF, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını değerlendirmek için tasarlanmış olup, bireylerin kendi algılarına dayalıdır. Dolayısıyla, öğrencilerin yanıtları gerçekte hissettikleri motivasyonu tam olarak yansıtmayabilir. Örneğin, bazı öğrenciler sosyal beğenilirlik kaygısıyla gerçek düşüncelerini ifade etmekten kaçınmış olabilir.

Zaman Kısıtlaması: KBF ve KOMÖ, belirli bir eğitim öğretim döneminde uygulanmıştır. Ancak öğrencilerin kitap okuma motivasyonları mevsimsel, sınav dönemleri ya da sosyal etkinliklere bağlı olarak değişebilir. Bu durum, sonuçların farklı zaman dilimlerinde farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

Kültürel ve Bölgesel Faktörler: Araştırma, kırsal bir bölgede (Şanlıurfa, Akçakale) gerçekleştirilmiştir. Bu bölgedeki öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel yapıları, kitap okuma alışkanlıklarını ve tercihlerini doğrudan etkileyebilir. Dolayısıyla, elde edilen sonuçlar Türkiye genelindeki diğer bölgeler için genellenemez.

KBF ve KOMÖ Sorularının Yorumlanabilirliği: Öğrencilerin KBF ve KOMÖ sorularını anlaması ve doğru yorumlaması, sonuçların geçerliliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Bazı öğrenciler, özellikle soyut kavramlarla ilgili soruları tam anlamıyla kavrayamamış olabilir. Bu da sonuçların tutarlılığını etkileyebilir.

Örneklem Büyüklüğü ve Çeşitliliği: Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Akçakale ilçesinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Ölçeklerin Güvenirlik ve Geçerliliği: Kullanılan ölçekler daha önceki araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik testlerinden geçmiş olsa da, araştırma grubunun demografik yapısı nedeniyle aynı sonuçların alınamama olasılığı bulunmaktadır. Ölçeğin bazı maddeleri, bu bölgedeki öğrencilerin alışkanlık ve deneyimlerine tam olarak uygun olmayabilir.

Varsayımlar

Öğrencilere uygulanan KBF formunun anonim olduğu ve verilen cevapların gizli tutulacağı öğrencilere ve velilerine açıkça ifade edilmiştir. Katılımcıların hiçbiri isim veya kimlik bilgisi belirtmemiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, katılımcılara istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir.

Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçla kullanılmış ve üçüncü şahıslarla paylaşılmamıştır. Ayrıca çalışma, ilgili kurumdan gerekli izinler alınarak yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, KBF aracılığıyla verdikleri cevapların doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır. Öğrencilerin, kitap okuma motivasyonları ve ilgili demografik bilgiler hakkında kendilerini doğru bir şekilde değerlendirdikleri kabul edilmiştir.

Ölçek ile elde edilen bilgilerin, ölçeğe katılan Şanlıurfa ili Akçakale ilçesindeki 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını tam olarak yansıttığı varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan örneklemin, Şanlıurfa ili Akçakale ilçesindeki 8. sınıf öğrencilerinin evrenini temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Literatür taraması ile elde edilen bilgilerin, araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeveyi oluşturmak ve desteklemek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan demografik değişkenlerin (cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi vb.) katılımcı grubu içerisinde eşit dağıldığı varsayılmıştır. Bu durum, belirli değişkenler arasındaki karşılaştırmaların anlamlı olabilmesi için gereklidir.

Katılımcıların, internet kullanım süreleri ve kitap okuma sıklığı gibi davranışsal verileri tutarlı bir şekilde değerlendirdikleri ve bu verileri düzenli bir biçimde rapor ettikleri varsayılmıştır.

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlerin birbiriyle etkileşim içinde olduğu ve bu etkileşimlerin araştırma sonuçlarını anlamlı bir şekilde etkileyebileceği kabul edilmiştir. Örneğin, aile gelir düzeyi ile ebeveyn eğitim durumu arasındaki ilişki, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını etkileyebilir.

Araştırma, kitap okuma motivasyonu ile demografik değişkenler arasında bir ilişki olduğu varsayımına dayanmaktadır. Öğrencilerin cinsiyeti, ebeveynlerinin eğitim durumu ve internet kullanma alışkanlıkları gibi değişkenlerin, kitap okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu varsayımlar, araştırmanın temellerini oluşturmakta ve bulguların yorumlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmanın sonuçları, bu varsayımlar ışığında değerlendirilecek ve ilerleyen bölümlerde tartışılacaktır.

Terim ve Tanımlar

Kitap Okuma Motivasyonu: Bireyin kitap okuma eylemini sürdürmesini sağlayan içsel ve dışsal faktörlerin toplamıdır. İçsel motivasyon, bireyin kitap okuma sürecinden aldığı keyif, merak duygusu ve öğrenme isteğiyle ilgilidir. Dışsal motivasyon ise ödüllendirme,

akademik başarı, sosyal beklentiler veya zorunluluk gibi dış faktörlerden kaynaklanır (Guthrie & Wigfield, 2000).

Demografik Değişkenler: Bireylerin veya grupların belirli sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini tanımlayan ölçülebilir faktörlerdir. Bu değişkenler genellikle yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir seviyesi, meslek, medeni durum ve coğrafi konum gibi unsurları içerir (Hair et al., 2010).

Cinsiyet: Bireylerin biyolojik ve fizyolojik özelliklerine dayalı olarak kadın ve erkek olarak sınıflandırılmasını ifade eden bir kavramdır (American Psychological Association [APA], 2020).

Ebeveyn Eğitim Durumu: Anne ve babanın tamamladığı en yüksek eğitim seviyesini ifade eder. Bu değişken, çocukların akademik başarısı, bilişsel gelişimi ve eğitim motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Davis-Kean, 2005).

Aile Gelir Düzeyi: Bir ailenin belirli bir zaman diliminde (genellikle aylık veya yıllık) elde ettiği toplam maddi geliri ifade eder. Bu değişken, bireylerin eğitim olanaklarına erişimi, yaşam kalitesi, sağlık durumu ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bradley & Corwyn, 2002).

Kitap Okuma Sıklığı: Bireylerin belirli bir zaman dilimi içinde (günlük, haftalık, aylık vb.) ne kadar sıklıkla kitap okuduklarını ifade eden bir değişkendir. Okuma alışkanlıkları ve sıklığı, bireyin bilişsel gelişimi, akademik başarısı ve dil becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Guthrie et al., 2000).

İnternet Kullanım Süresi: Bireylerin bir gün veya hafta içinde internette geçirdiği toplam süreyi ifade eder. Bu değişken, özellikle genç bireylerin akademik başarıları, sosyal etkileşimleri ve zihinsel sağlıkları üzerinde etkili olabilir (Rosen, Lim, Carrier, & Cheever, 2011).

Akıllı Telefon Sahipliği: Bireylerin akıllı telefon kullanma ve sahip olma durumunu ifade eder. Akıllı telefonlar, yalnızca iletişim için değil, aynı zamanda internet erişimi, eğitim materyallerine ulaşım, sosyal medya kullanımı ve çeşitli uygulamalar aracılığıyla günlük yaşamın önemli bir parçası haline gelmiştir (Valkenburg & Piotrowski, 2017).

Tercih Edilen Kitap Türleri: Bireylerin okumayı tercih ettikleri kitap türlerinin çeşitliliğini ifade eder. Bu türler, bireylerin yaş, ilgi alanları, eğitim düzeyleri gibi faktörlere göre değişiklik gösterebilir. Araştırmalar, öğrencilerin zevklerine uygun kitap türlerini tercih etmelerinin, okuma motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Guthrie & Wigfield, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Okuma Kavramı

Okuma, zihinsel ve fiziksel süreçlerin birleşimiyle gerçekleşen karmaşık bir etkinliktir. Nas (2003) tarafından tanımlanan okuma, gözlerin yazıyı tanıması ve zihnin bu bilgiyi anlamlandırma çabasından oluşur. Sever (2000, s.11) ise okumayı, sözcüklerin duyu organları aracılığıyla algılanması, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması şeklinde bir zihinsel aktivite olarak betimler. Yıldız'ın tanımına göre okuma, kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasını içerir (Yıldız, 2006, s.115). Demirel ise okumayı, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak açıklar.

Grabe ve Stoller (2002) okuma sürecinin, işleyen bellek içinde birçok değişkenin etkileşimi ile gerçekleştiğini belirtir. Bu süreçte okurun önceden sahip olduğu bilgiler metindeki bilgilerle etkileşim hâlinindedir ve bu etkileşim sonucunda anlamlandırma meydana gelir. Ülper (2019), okumanın dilsel bir süreç olduğunu ve yazarın kullandığı dilin özelliklerinin metnin dilsel kodlarının çözülmesinde önemli olduğunu belirtir.

Okuma eylemi, çoğu zaman genel kültür düzeyini artırmak, mesleki bilgileri güncelleştirmek, merak edilen konularda bilgi edinmek ve zevk almak amacıyla gerçekleştirilir (Yılmaz, 2002, s. 442). Ancak okuma, aynı zamanda bir öğrenme sürecidir. Özellikle üniversite çağındaki yetişkin okurlar için okuma, nasıl okunacağını öğrenme değil, okunan metinden bilgi edinme ve öğrenme olarak ele alınmalıdır (Simpson & Nist, 2002).

Okumanın insan yaşamında tarihsel olarak önemli bir rol oynadığı kabul edilir. Düşünme yetisini ve ifade becerilerini geliştirdiği bilinen okuma, bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine, iletişim yeteneklerinin ve toplumsal ilişkilerinin güçlenmesine katkıda bulunur. Modern zamanlarda, okuma becerisi zorunlu dil yeteneklerinden biri olarak görülmektedir. Okuma becerisine sahip olmak yeterli değildir; okuma alışkanlığı kazanmak ve okumaya olan ilgiyi sürdürmek de bu becerinin gelişimi için esastır (Aktaş, 2015).

Okuma becerisi, ilkokul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması hedeflenen kritik bir yetenektir. Bu süreç, yalnızca metni kavramayı değil, aynı zamanda yazarın mesajını, niyetini ve yazım tarzını anlamayı da içerir. Okuma, gerçek anlamın ötesine geçerek, metindeki

bilişsel süreçlerin entegrasyonu ile derinlemesine anlamaya erişme yeteneği anlamına gelir (Perfetti & Stafura, 2014). Okuma etkileşimli bir faaliyet olduğu için, anlama ve uygulama gibi işlemleri de bünyesinde barındırır ve birçok alt beceriden oluşur. Örneğin, bir hikâyenin ana fikrini belirleme, sonuçları öngörme ve hikâyeden bir ders çıkarma gibi yetenekler bu becerilere örnektir (Rosenshine, 1980).

Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okuyucunun zaten sahip olduğu bilgileri kullanarak metinlerde sunulan fikirleri çözümlemesi ve bunlar üzerine düşünmesidir. Bu süreç, kelime tanımayı içerir; okuyucu, yazılı kodları seslendirerek ve ardından bu seslendirdiği kelimeleri zihinsel olarak anlamlandırarak bu süreci gerçekleştirir. Smith ve Dechant, okuma tanımı yaparken iki temel unsura dikkat çekerler: tanıma ve algılama. Tanıma, harflerin ve kelimelerin görsel olarak tanınmasını ifade eden duyuşsal bir aktivitedir. Bu tanıma süreci, materyalin beyinde algılanmasıyla devam eder. Algılama esnasında, materyal hem düzenlenir, anlamlandırılır hem de önceki bilgilerle ilişkilendirilir. Bir kelimenin anlamını bilmek okuduğunu anlama için yeterli değildir; kelimenin anlamını öğrenmekle birlikte, kavrama, zihinde yapılandırma, ilişkiler kurma ve değerlendirme süreçleri de gereklidir (Güneş, 2007, s.59).

Okuyucular, önceki bilgilerini ve anlayışlarını kullanarak metnin içeriği ve yapısını değerlendirir. Etkili bir okuma anlama süreci için okuyucunun, metni yorumlama, yapılandırma ve eleştirel düşünme yoluyla aktif bir şekilde anlam çıkarması ve bu anlamı sorgulayarak değerlendirmesi gereklidir (Duke & Pearson, 2008). Son yıllarda okuma anlama yeteneği, çeşitli ölçme yöntemleri ile daha fazla incelenmeye başlamış ve bu konu teori, araştırma ve müfredatın merkezine oturmuştur. Okuma anlama, gözlemlenmesi dolaylı olan bir fenomen olarak kabul edildiğinden, ölçüm yöntemleri üzerine tartışmalar başlangıçtan itibaren var olmuştur. 1975 yılından önce, doğru ve akıcı okuma, okuma anlama yeteneğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiş, ancak zamanla bu göstergelerin yeterli olmadığı anlaşılmıştır (Perfetti & Stafura, 2014).

Okullardaki öğrencilerin artan demografik çeşitliliği, farklı gruplar için yeni modeller ve kuramların geliştirilmesine neden olmuştur. Bu durum, okuma anlamayı aktif ve karmaşık bir bilişsel süreç olarak algılamaya başlamasına katkıda bulunmuştur (Pearson, 2009). Okuma anlama süreçlerinin nasıl ortaya çıktığını ve nasıl geliştiğini inceleyen araştırmalar, okuyucunun bilişsel yapılarına dikkat çekmiştir. Metinle etkileşim hâlinde olan okuyucu, sözcükleri çözme ve dili anlama yeteneklerini aktif olarak kullanır. Sözcüklerin anlamlarını otomatik olarak kavrayabilen okuyucular, anlam çıkarma sürecini daha hızlı yürütürken, şifre çözmede zorlanan okuyucular için bu süreç daha zorlayıcı hâle gelir (Kendeou vd., 2014).

Bireylerin içinde bulunduğu çevresel bağlam okuma anlama sürecine önemli bir etkiye sahiptir. Yaşanılan bağlam, deneyimlerimizi ve dolayısıyla şemalarımızı, kelime dağarcığımızı ve düşünme biçimimizi şekillendirir (Paris & Hamilton, 2009). Okuma genellikle okullarda öğretilen bir beceri olduğu için öğretmenin ve müfredatın bu süreçteki rolü büyük önem taşır. Müfredat, öğretim sürecinin planını belirlerken, psikolojik kuramlar bu planın arkasında önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenme psikolojisi kuramları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini şekillendirme açısından müfredatı etkilemektedir. Türk eğitim sistemi içerisinde zamanla davranışçı yaklaşımlar, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlara yerini bırakmıştır, bu da öğrencilerin zihinsel yapılarını ve öğrenmeyi anlamlandırarak yapılandırmalarının önemsenmesine yol açmıştır. Literatürde, son dönemlerde okuma anlama konusu üzerine bilişsel yaklaşımlar daha fazla ön plana çıkmıştır. Bilişsel yaklaşımla, okuma anlaması hafıza ve dikkat gibi yapıların etkisiyle anlamsal ilişkilerin ortaya çıkarılması yoluyla gerçekleşirken, davranışçı yaklaşımda ise okuyucu metni pasif bir şekilde alırken, bilişsel yaklaşım okuyucunun metnin anlamını aktif bir şekilde inşa edip üretmesine ve yorumlamasına olanak tanır (Dole vd., 1991).

Öğretmenlerin öğretim sürecinde üstlendikleri rehber ve model rolleri, öğrencilere okuma anlama becerilerinin kazandırılmasında hayati öneme sahiptir (Duke & Pearson, 2008). Öğretmenler, metni sunma, içeriğini analiz etme ve anlamını çözme yöntemlerini öğrencilere aktarır. İlk aşamada öğretmenler sorumluluk alırken, zamanla öğrencilerin de bu sorumluluğu üstlenmeleri ve okudukları metinleri önceki örneklerle karşılaştırarak analiz etmeleri beklenir. Çeşitli öğretim stratejilerinin kullanılması ve derslerin bu yönde yapılandırılması, öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlamalarını sağlayabilir (Dole vd., 1991).

Bireysel bilişsel yetenekler ve kişinin bulunduğu çevresel koşullar, okuma anlama becerilerinin gelişimini etkileyebilir. Sözel yetenek, hafıza, aktif öğrenme stratejileri kullanma, metnin ana noktasını belirleyebilme, metinler arası bağlantılar kurabilme, özet çıkarabilme ve eleştirel düşünme gibi özellikler, okuma anlamayı olumlu yönde etkileyebilir. Bu becerilerin geliştirilmesi, okuma anlama düzeyinin artırılmasına yardımcı olabilir. Disleksi gibi öğrenme bozuklukları veya okuma zorlukları yaşayan bireyler (Nation & Snowling, 1998) için, bu süreç daha zorlayıcı olabilir. Bu tür durumlarda, öğrencinin bireysel farklılıklarına duyarlı yaklaşımlar geliştirilerek, her bir öğrenci için uygun okuma hedefleri belirlenmelidir.

Türk eğitim sisteminde, öğrencilerin okuma anlama becerileri, uluslararası ve ulusal değerlendirmelerde sık sık gündeme gelmektedir. Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında, Türkiye 2003 yılından bu yana öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmektedir. PISA,

öğrencilerin okulda öğrendikleri teorik bilgileri gerçek hayatta nasıl uyguladıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu değerlendirme, 15 yaş grubu öğrencilerin hayata ne derecede hazırlandığını belirlemek için geniş kapsamlı bir fırsat sunar ve bugüne kadar yapılmış en kapsamlı uluslararası eğitim araştırmasını temsil eder (Çelen vd., 2011).

Türkiye'nin PISA'ya katılımından bu yana, Türk öğrencilerin okuma anlama becerileri, PISA sonuçlarıyla ve ulusal sınavlarla karşılaştırılmaya başlanmıştır (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Zaman içinde yapılan değerlendirmeler, ülkemizin sınırlı da olsa ilerleme kaydettiğini göstermiştir, ancak son raporlara göre Türk öğrencilerin ortalama okuma puanları OECD ortalamasının altında kalmıştır (Bozkurt & Memiş, 2016). Okuduğunu anlama puanlarının uluslararası karşılaştırmasında, okullar arası ve öğrenciler arası çeşitliliklerin sonuçlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Okullar arası farklılıkları inceleyen bir çalışmada, öğretmen-öğrenci iletişiminin güçlü olduğu ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin benimsendiği okullarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin olumlu yönde etkilendiği, buna karşılık ezberci öğretim yöntemlerinin olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir (Güzle-Kayır, 2012).

Okuma anlaması, okuyucunun önceki bilgileriyle metinden edindikleri arasında bağlantılar kurarak ve bu bilgileri sentezleyerek yeni fikirlere erişme sürecidir. Çocukların bilgi birikimlerini artırmak için, onların zengin ve uyarıcı bir çevrede yetiştirilmeleri önemlidir. Böyle bir ortamda büyüyen çocuklar, akranlarına kıyasla daha geniş bir ön bilgiye sahip olurlar (Akyol, 2005, s.2). Okuduğunu anlama becerisi, şöyle sıralanabilir

Yazılı olan grafik semboller ve bunların anlamları arasında ilişki kurabilme yeteneği,

1. Deyimler, cümleler, paragraflar ve metnin tamamının anlamını küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde kavrayabilme; gerektiğinde metnin parçaları ile bütünü arasında bağlantılar oluşturabilme,
2. Metni değerlendirme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlayabilme kapasitesi,
3. Okunanları geçmiş deneyimlerle ilişkilendirebilme yetisi okuma sırasında görsel, işitsel ve okunan bilgilerin kavranması ve algılanması esastır.
4. Okuduğunu anlamamanın başarılı olması için, yeterli kelime dağarcığına sahip olunması ve okuyucunun dikkatini metne yoğunlaştırabilmesi gerekir. Okumayı anlamlandırmak için gözlerin yanı sıra, hatırlama ve dikkat mekanizmaları, dilin kullanımı ve doğası, konuşmanın anlaşılması, bireyler arası ilişkiler ve sosyo-kültürel farklılıklar gibi faktörler de dikkate alınmalıdır. Gözler okuma sürecinde önemli bir rol oynar, ancak tek başına yeterli değildir. Örneğin, İngilizce bilmeyen bir kişiye İngilizce bir metin verildiğinde, gözlerle okuma yapılabilir ancak

anlamlandırma gerçekleşmez ve bilgi hafızada kalmaz (Kayalar, 1992, s.22). Okuduğunu anlama, çok boyutlu bir süreçtir ve bu sürecin her bir bileşeni, metinden tam anlamıyla yararlanabilmek için bir araya gelmelidir.

Dechant (1991), kavrama sürecinin, sözlüksel işlem veya sözcük bilgisi ile başladığını ve bu işlemin metnin anlamsal kodunu çözme işlemi olduğunu vurgular. Bu işlem, sözcüklerin dilsel bağlamda diğer sözcüklerle birlikte yapılandırılmasını gerektirir, böylece anlamsal kod çözme işlemi devreye girer.

Grabe ve Stoller (2002) tarafından tanımlanan okuma süreçleri şu şekilde iki ana kategoride düzenlenir:

1. Tanımsal Süreçler:

- Hızlı bir süreç
- Etkileşimli bir süreç
- Stratejik bir süreç
- Esnek bir süreç
- Değerlendirme süreci
- Amaçlı bir süreç
- Anlama süreci
- Öğrenme süreci
- Dilbilimsel bir süreç

2. İşlevsel Süreçler:

- Düşük düzey bilişsel süreçler
- Sözcük erişimi
- Sözdizimsel çözümleme
- Anlamsal oluşum
- İşleyen bellek etkileşimi
- Yüksek düzey bilişsel süreçler
- Metin türü farkındalığı
- Okuyucu yorumu için durum modeli
- Arka plan bilgisi kullanımı ve çıkarımda bulunma
- Denetim süreçleri

National Reading Panel (2000) tarafından yapılan çalışmalarda, okuma becerilerinin beş temel bileşeni olarak ses farkındalığı, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcılık ve kavrama belirlenmiştir. Aynı çalışmada, bu beş bileşenin yanı sıra grafik ve anlamsal düzenleyiciler,

soru yanıtlama, soru üretimi, metin yapısı, özetleme, iş birlikli öğrenme ve anlama-izlemedir gibi anlama süreçlerinin de okuduğunu anlamayı etkileyebileceği vurgulanmıştır.

Karatay (2011) okuduğunu anlamayı engelleyen etmenler olarak odaklanma eksikliği, pasif okuma, yetersiz sözcük dağarcığı, metindeki düşünceleri düzenleyememe, duygusal sorunlar, baskı altında hissetme ve ön bilgileri metinden edinilen bilgilerle ilişkilendirememe gibi durumları sıralar. Bu tür engellerin üstesinden gelmek için okuyucunun yalnızca bilgi ve becerilere değil, aynı zamanda duygusal olarak okuma sürecine hazır olmasına da ihtiyaç vardır.

Hall ve Browman (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, okuduğunu anlayamamanın nedenleri arasında sözcük tanıyamama, cümleleri anlayamama, cümleler arasında bağlantı kuramama ve okumaya yönelik motivasyon ve ilginin yetersiz olması gibi faktörler belirtilmiştir. Taylor (1958) ise, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için sadece göz hareketi eğitimi gibi yüzeysel ve mekanik yöntemlere başvurmanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Gerçek anlamda okuduğunu anlamak, metni algılayıp yorumlama becerisini etkin bir alışkanlık hâline getirmeyi gerektirir.

Pressley ve Afflerbach (1995) okuduğunu anlayabilen yetkin bir okurun, ne okuduğunun ve neden okuduğunun farkında olduğunu, metinde hangi stratejileri kullanacağını önceden planlayarak sistematik bir şekilde uyguladığını vurgularlar. Okur, okuma sırasında amaçlarına göre metinden bilgi çıkarma sürecini sürekli denetler, metni inceleyerek anlamları yapılandırır ve sorgular. Okuma süreci, yetkin okurlar için beklentileri karşılayan üretken bir hâle gelir.

Okuduğunu anlama, pasif ve mekanik bir etkinlikten ziyade, etkin ve karmaşık bir bilişsel çaba gerektirir. Okuyucunun okuma amacına yönelik zihinsel çaba göstermesi, sorular sorması, ilişkiler kurması, boşlukları doldurması, yazarın niyetini anlaması ve stratejik olarak üstbilişsel bilgileri uygulaması gerekir. Bu süreçte okuyucu, eleştirel, yaratıcı ve seçici düşünebilmeli ve okuma amacıyla uyumlu bir motivasyon düzeyine sahip olmalıdır. Yeterli düzeyde motive olmayan veya olumsuz bir tutum geliştiren okuyucular, okuma etkinliğini amaçsız ve yeterli zihinsel çaba harcamadan tamamlayabilir, bu da okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkiler (Gambrell & Marinak, 2009).

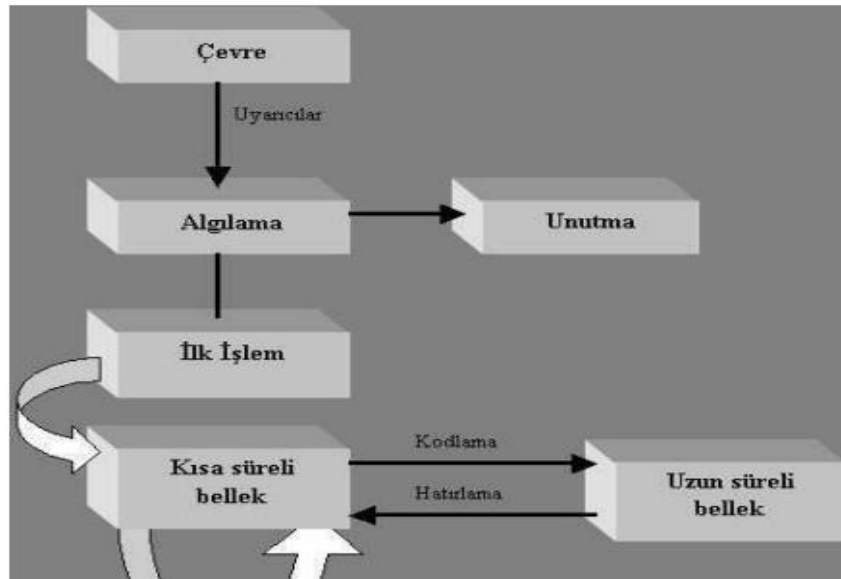
Anlama kavramı, bilişsel ve duygusal süreçleri içeren karmaşık bir yapıya sahiptir ve bu nedenle farklı disiplinler tarafından çeşitli şekillerde yorumlanmıştır. Anlama, genellikle bir metin, fikir veya konuşmadaki anlatılmak istenenleri kavrama yeteneği olarak tanımlanabilir. Günümüzde, bu sürecin duyuşsal yönlerini sayısal olarak ölçmenin zorluğu kabul edilirken, anlama daha çok zihinsel işlemlerin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Okuma öğrenme sürecinde ilk olarak sesler, harfler ve sözcükler tanınır. Daha sonra, bu sözcük gruplarının

anlamını çözme becerisi geliştirilir. Bu temel beceriler edinildikten sonra, akıcı okuma ve ardından öğrenmek için okuma aşamasına geçilir (Blaha & Bennett, 1993).

Anlama kavramı, son yıllarda önemli değişikliklere uğramıştır. Bu değişikliklerden biri, anlamamanın sadece pasif bir kabul süreci olmadığı, aktif bir yaratım süreci olduğudur. Johnston (1993) anlamayı, bilginin sistemli yapılar içinde depolandığı ve şekillendirildiği, açıklandığı, değiştirildiği, kaynaştırıldığı ve oluşturulduğu bir süreç olarak tanımlar. Anlama derecesi, metinden elde edilen bilginin zihinde ne kadar süre tutulabildiği, nasıl işlendiği ve nasıl yeniden yapılandırıldığı ile ölçülür.

Anlama üzerine yapılan tartışmalar devam etmekte olup, anlamamanın bölünemez bir süreç mi yoksa bölünebilir bir etkinlik mi olduğu, bir oluşum mu yoksa bir sonuç mu olduğu gibi konular hâlâ araştırma konusudur. Ancak günümüzde, anlamamanın bütünsel bir oluşum olduğu konusunda genel bir fikir birliği olduğu görülmektedir (Johnston, 1993). Bu bakış açısı, anlamamanın dinamik ve sürekli gelişen bir süreç olduğunu ve sürekli olarak yeni bilgilerle beslenmesi gerektiğini öne sürer.

Şekil 1. Atkinson-Shiffrin Bilgi İşleme Modeli

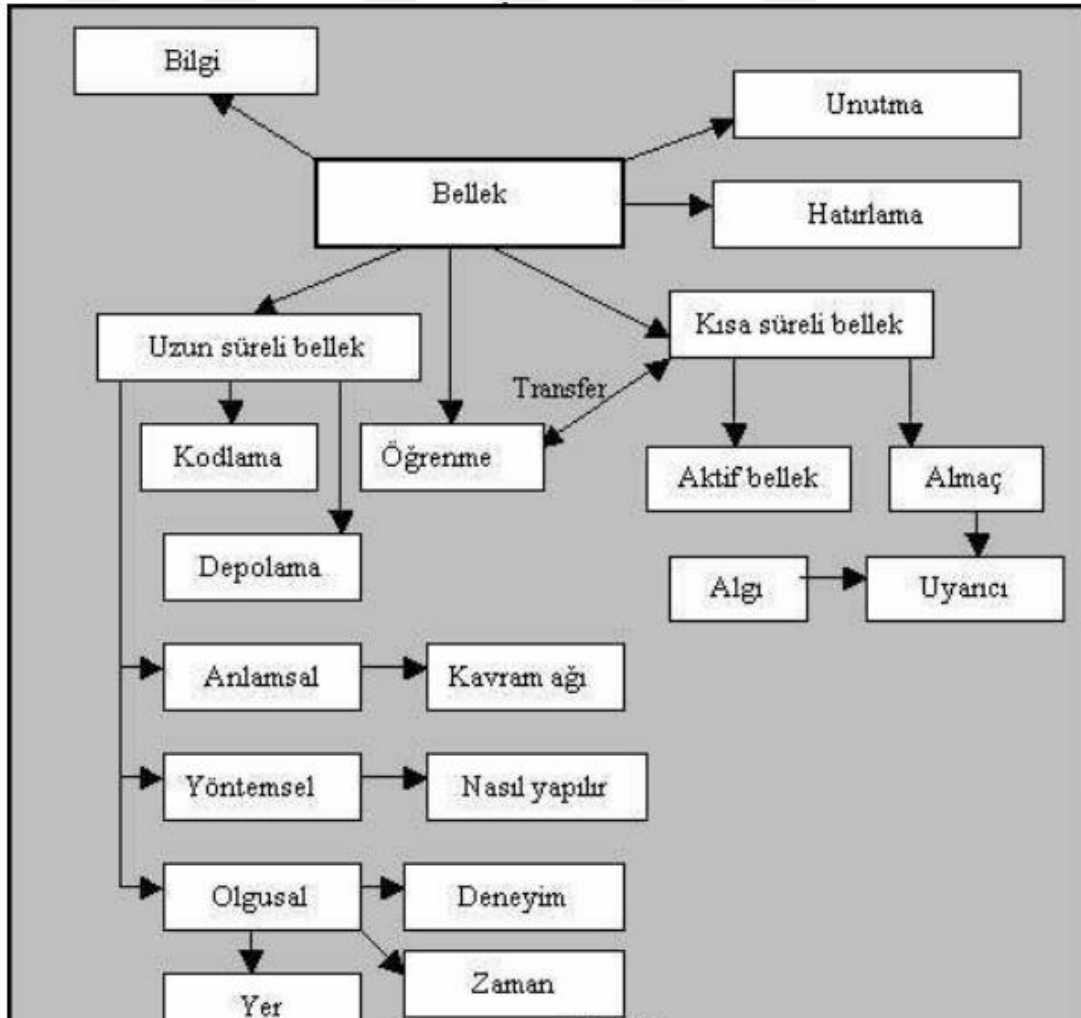


Okuma eyleminin anlaşılması için beyin yapısı ve işlevlerini dikkate almak zorunludur. Beyinde özel bir okuma merkezi tanımlanamasa da okuma sürecinde birçok beyin bölgesinin aktif olduğu bilinmektedir (Kayalar, 1992).

Duyu organlarımız çevremizdeki sayısız nesne ve olaya maruz kalır, ancak algıladığımız bilgilerin hepsini işlememiz mümkün değildir. Algıladıklarımızı nasıl işlediğimizi ve öğrendiğimizi bilmek, bilişsel teorilerin temelini oluşturur. Bilgi-işleme teorisi, öğrenme sürecini uyarıcıların algılanması, kısa süreli bellekte işlenmesi ve uzun süreli bellekte depolanması olarak üç aşamada inceler. Algı Kaydedici ve Kısa Süreli Bellek: Algı kaydedici,

görme, işitme, dokunma, tat alma ve koku alma duyuları aracılığıyla sürekli olarak bilgiye maruz kalır. Ancak, bu bilgilerden sadece küçük bir kısmı dikkate alınır ve bu bilgiler algı kaydedicide sadece birkaç saniye süreyle kalabilir. Eğer bu bilgiler işlenmezse, hızla kaybolur. İşlenen bilgiler daha sonra kısa süreli belleğe aktarılır. Bu bellek birimi, bilgileri yaklaşık 30 saniye süreyle tutabilir ve tutabileceği bilgi miktarı sınırlıdır. Aktif olarak düşünülen veya bilinç düzeyinde tutulan bilgiler bu bellekte bulunur. Kısa süreli bellek hem dışarıdan gelen bilgileri hem de uzun süreli bellekten gelen bilgileri işler ve bu nedenle aktif bellek olarak da adlandırılır. Aktif bellek, bilgileri organize eder, mevcut bilgilerle bağlantısını kurar ve uzun süreli belleğe depolanmaları için hazırlar. Bir bilginin aktif bellekte daha uzun süre kalması için tekrar edilmesi gerekir. Örneğin, bir telefon numarasını aramak için numarayı okuduktan sonra, numarayı çevirene kadar tekrar etmek, bu bilginin kısa süreli bellekte korunmasına yardımcı olur (Kayalar, 1992).

Şekil 2. Bellek Kavramıyla İlgili Bir (Zihinsel) Örüntü-Kavram Ağı



Uzun süreli bellek, bilgilerin uzun vadeli (yıllar boyunca) saklandığı bellek sistemimizin bir bölümüdür. Bu bellek türünün kapasitesinin sınırsız olduğu düşünülür ve burada depolanan bilgilerin zamanla kaybolabilme olasılığı vardır. Uzun süreli belleği işlevsel olarak üç ana kategoriye ayırılır: olgusal (episodic) bellek, anlamsal (semantic) bellek ve yöntemsel (procedural) bellek. Olgusal bellek türü, kişisel deneyimlerin kronolojik kaydını tutar. Örneğin, insanlar çocukluklarında başlarından geçen olayları, nerede ve ne zaman olduklarını detaylarıyla hatırlayabilir. Bu tür bilgiler, olgusal bellekte zaman ve mekân bilgileri ile birlikte saklanır (Kayalar, 1992).

Yöntemsel bellek türü, nasıl yapılacağına dair bilgileri içerir ve genellikle motor beceriler ve alışkanlıklarla ilgilidir. Örneğin, birisi araç kullanmayı öğrendiğinde, vites değiştirme, direksiyon kontrolü gibi eylemleri öğrenir ve bu bilgiler yöntemsel bellekte saklanır. Bu tür bilgiler, bir süre kullanılmadıktan sonra bile, tekrar gerekli olduğunda kolayca hatırlanabilir çünkü bu davranışlar bellekte uyarıcı-tepki ilişkisi olarak kodlanmıştır (Kayalar, 1992).

Anlamsal bellek, dünya hakkında genel bilgileri ve kavramsal bilgileri içerir. Bu bellek bölümünde bilgiler, Piaget'nin de bahsettiği gibi zihinsel şemalar veya yapılar şeklinde düzenlenir. Bu yapılar, çeşitli kavramlar ve bu kavramlar arası ilişkileri içeren bir ağ dokusu olarak organize edilir. Anlamsal bellekte bilgilere ulaşmak için, bu ağ içindeki yollar takip edilir (Kayalar, 1992).

Anlamak, okuma sürecinin merkezindedir. Anlamadan yoksun bir okuma, işlevsiz ve anlamsızdır (Kırcı, 2004). Okuduğunu anlamak, bilgiyi yapılandırarak ve yeni bilgileri mevcut bilgi üzerine inşa etmek için gereklidir. Bu süreç, okunan bilgilerle etkileşim kurmayı ve bireyin kişisel üstbilişsel yeteneklerini devreye sokmayı içerir. Dolayısıyla, okuduğunu anlama, bilgiyi sadece algılamaktan öte, onu bireysel düzeyde işleyip, değerlendirebilmeyi de kapsar. Bu bakımdan nitelikli bir okuma, okuyucunun metinden anlam çıkarabilmesi ve bu anlamı kendi bilgi ve deneyimleriyle bütünleştirebilmesi anlamına gelir (Yıldız, 2006, s. 117).

Okuma Kuramları

Davranışçı Kuram

Davranışçılık, gözlemlenebilir davranış değişikliklerini inceleyen bir teoridir ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisi olmuştur. Bu yaklaşım, okumanın kelime bilgisi, anlama, görsel ve işitsel ayırım gibi birden fazla alt bileşenden oluşan bir süreç olduğunu savunur. Davranışçılar, okuma öğretiminin bu alt bileşenlere bölünerek yapılmasını önermektedir (Tracey & Morrow, 2017).

Kelime bilgisi, okuma sürecinin temel taşlarından biridir. Sözlü kelime bilgisi, sözlü dilden yazılı dile geçişte kritik bir rol oynarken, yazılı kelime bilgisi metni anlama kabiliyeti için zorunludur (National Reading Panel, 2000). Okuma çalışmalarının asıl hedefi metni anlamak ve kavramaktır. Anlamı bilinmeyen kelimelerle dolu bir metin okunuyorsa, bu durumda okumanın bir amacı olmadığı söylenebilir (Akmersin, 2016, s. 11).

Görsel ayırım, harfleri ve sesleri öğrenme sürecinin başlangıcında önemlidir. Öğrencilerin p, b, ve d gibi harfleri ayırt etmeyi öğrenmeleri gerekir. İşitsel ayırım ise, kelimelerdeki seslerin benzerliklerini ve farklılıklarını ayırt etme yeteneğidir (Kennedy vd., 2012). Davranışçılık, okuma öğretiminde pekiştirme prensiplerini kullanır. Davranışların pekiştirilmesi, bu davranışların daha sık gösterilmesine yol açarken, pekiştirilmeyen davranışlar tekrar ortaya çıkmaz. Bu yaklaşım, öğretmenin bilgi sağlayıcı olarak aktif rolünü vurgular ve okuma sürecinde öğretmen merkezli bir yaklaşımı destekler (Tompkins, 2010).

Bilişsel Kuram

Bilişsel yaklaşımlar, okuma sürecinde zihinsel işleyişlere odaklanır. Bu yaklaşımlar, özellikle bellek, problem çözme, algılama ve yorumlama gibi faktörleri inceler. Okumayla ilgili bilişsel modeller, bilginin işleniş biçimine göre üç ana kategoride değerlendirilir: aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimsel. Aşağıdan yukarıya modeller, okuma sürecinin yazılı metinden başladığını ve anlama sürecinin kelime çözümlemesiyle devam ettiğini öne sürer. Bu modellere göre okuyucu, harflerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve sonunda metni anlamaya kadar ilerler (Vacca vd., 2010).

Yukarıdan aşağıya okuma modelleri ise, okuma sürecinin okurun zihinsel süreçlerinden başladığını savunur. Bu modellere göre, okuyucular metni okurken kendi hipotezlerini ve önceden sahip oldukları bilgileri kullanarak metni yorumlar (Tracey & Morrow, 2017). Etkileşimsel modeller hem aşağıdan yukarıya hem de yukarıdan aşağıya yaklaşımların bir arada olduğu, okumanın bu iki yönlü etkileşimle gerçekleştiğini belirtir. Bu modelde, okuma süreci ne tamamen zihinsel süreçlerle başlar ne de sadece metinden; okuyucu her iki yöntemi kullanarak metni anlamlandırır (Tracey & Morrow, 2017).

Şema Kuramı

Şemalar, bir okuyucunun okuma deneyimine getirdiği önceden var olan bilgiler, deneyimler, kavramlar, tutumlar, değerler, beceriler ve yöntemlerdir. Okuyucular, yeni bir durum ya da deneyime anlam katmak için zihinlerinde mevcut bilgilere başvururlar. Bu önceden var olan bilgi birikimine şema denir ve okuma sürecinde önemli bir rol oynar (Vacca vd., 2010). Şema teorisi, okuma öğretimini çeşitli yöntemlerle etkilemiştir. Okuyucuların metni

anlamalarını kolaylaştırmak için, öğretmenlerin öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgileri kullanmaları ve bu bilgileri genişletmeleri teşvik edilir. Kelime öğrenme etkinlikleri, beklenti rehberleri ve beyin fırtınası gibi okuma öncesi etkinlikler, şema teorisine dayanarak düzenlenir (Tracey & Morrow, 2017).

Dönüşümsel Okur-Tepki Kuramı

Geçmişte okuma süreçleri genellikle metinden okuyucuya doğru tek yönlü bir bilgi akışı olarak düşünülürken, günümüzde okur-tepki teorisi ile bu anlayış değişmiştir. Okur-tepki teorisi, okuyucunun metni anlamlandırma sürecine daha fazla önem vermektedir (Gunning, 2010). Louise Rosenblatt'ın (1994) görüşlerine göre, her okuma deneyimi, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimle, belirli bir bağlam ve zaman diliminde gerçekleşen dinamik bir süreçtir. Bu kurama göre, anlam ne tamamen okuyucunun zihninde ne de metinde sabit bir şekilde bulunur; anlam, okur ve metin arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıkar. Rosenblatt ayrıca, okuyucuların metne yaklaşımlarını bilgi odaklı ve estetik (kişisel-duygusal) olmak üzere iki farklı şekilde kategorize etmiştir (Tracey & Morrow, 2017).

Bilgi odaklı tepkiler, okuyucunun metinden gerçekleri çıkarmasına ve bunları mantıklı bir şekilde değerlendirmesine dayanır. Bu tür bir yaklaşımda, okuyucunun amacı bilgiyi doğru bir şekilde anlamak, çıkarımlarda bulunmak ve net sonuçlara varmaktır. Douglas Hennings (2000) bu sürecin, kişisel tepkilerden arındırılarak, yalnızca objektif gerçekleri elde etmeyi hedeflediğini belirtir. Bu yaklaşım, özellikle akademik ve bilimsel metinlerde sıkça kullanılan bir yöntemdir.

Diğer yandan, estetik tepkiler daha öznel ve kişisel niteliktedir. Bu tür tepkilerde, okuyucunun metni algılama biçimi, kişisel deneyimleri ve duyguları ile şekillenir. Estetik okuma, metni sanatsal bir eser olarak değerlendirir ve okuyucunun metinle kurduğu duygusal bağlantıyı ön plana çıkarır. Bu tür bir okuma, özellikle edebi eserlerde yoğun bir şekilde hissedilir ve okuyucuya metnin sunduğu estetik zevki keşfetme imkânı tanır. Rosenblatt'ın bu ayrımları, okuma sürecinin sadece bilgi edinmekten ibaret olmadığını, aynı zamanda bir duygusal ve estetik deneyim olabileceğini vurgular. Okuyucunun metne olan yaklaşımı, okunan metnin türüne ve okuyucunun kişisel beklentilerine göre değişiklik gösterebilir. Bu çerçevede, okuma eğitimi, öğrencilere metinlerle nasıl etkileşime geçeceklerini öğretmek hem bilgiye hem de estetik deneyime ulaşmalarını sağlamak için çeşitlendirilmelidir (Rosenblatt, 1994).

Biliş Üstü Kuram

Metabiliş, bir kişinin kendi düşünceleri üzerine düşünme yetisi olarak tanımlanabilir. Okuma sürecine uygulandığında, metabilişsel teori, okumanın nasıl gerçekleştiğini ve

okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için gereken stratejileri ele alır (Tracey & Morrow, 2017). Vacca vd. (2010) ise, okuma sürecindeki metabilşsel farkındalığın, okuyucunun kendi hakkındaki bilgisi, görev hakkındaki bilgisi ve kendini izleme süreçlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Okuma stratejileri, belirlenen bir hedefe ulaşmak için okuyucunun planlı ve bilinçli bir şekilde kullandığı yöntemlerdir. Ön izleme, tahmin etme, özetleme ve sorgulama gibi teknikler, etkili okuduğunu anlama stratejileri arasında yer alır (Afflerbach vd., 2008).

Metabilşsel okuma stratejileri, okuyucunun metni daha derinlemesine anlamasını ve yorumlamasını sağlayan araçlar sunar. Bu stratejiler aracılığıyla okuyucular, metni okurken kendi anlama süreçlerini aktif olarak yönetebilir, metinde karşılaştıkları zorlukları aşabilir ve okuduklarını daha iyi hatırlayabilirler. Örneğin, bir metni okumadan önce yapılan ön izleme, okuyucunun metin hakkında bir ön fikir edinmesine ve okuma sırasında hangi bilgilere odaklanması gerektiğini belirlemesine yardımcı olur. Tahmin etme stratejisi ise, okuyucunun metin boyunca aktif kalmasını ve metni okurken sürekli hipotezler geliştirerek okuma motivasyonunu artırmayı hedefler (Tracey & Morrow, 2017).

Özetleme, metindeki ana fikirleri ve detayları belirleme pratiği sağlarken, sorgulama tekniği okuyucunun metinle daha etkileşimli bir ilişki kurmasına olanak tanır. Bu stratejiler, okuyucunun metin üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmasını ve böylece okuduğunu daha iyi anlamasını destekler. Bu tür stratejiler, okuma eğitiminde önemli bir yer tutar ve öğretmenlerin öğrencilere bu stratejileri öğretmesi, onların metinleri daha bağımsız ve etkin bir şekilde anlamalarına olanak tanır. Meta bilişsel yaklaşımların okuma öğretimindeki bu rolü, öğrencilerin sadece okulda değil, yaşam boyu öğrenme süreçlerinde de bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle, meta bilişsel stratejiler, okuma becerilerinin geliştirilmesinde vazgeçilmez birer araç olarak kabul edilmektedir (Afflerbach vd., 2008).

Okumaya Bağlanma Kuramı

Araştırmalar, okuma konusunda içsel motivasyona sahip, okumayı zevkli bulan ve kendilerini bu alanda yetkin hisseden öğrencilerin, okuma ve yazma aktivitelerine daha yoğun bir şekilde katıldığını göstermektedir. Bu öğrenciler, otantik okuma ve yazma deneyimlerine dahil olduklarında ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunup iş birliği yaptıklarında, okuma aktivitelerine daha derin bir bağlılık geliştirirler. Bu tür bağlı okuyucular, anlam oluşturmak için çeşitli okuma stratejilerini aktif bir şekilde kullanırlar ve metin üzerinde yoğun bir zihinsel etkileşim içinde bulunurlar. Bu durum, okuma sürecindeki bağlanma teorisini destekler ve okuma motivasyonunun öğrencilerin edebi etkinliklere katılımını nasıl artırdığını gösterir (Wang & Guthrie, 2004).

Okuma motivasyonu üzerine yapılan bu çalışmalar, öğrencilerin okuma sürecine aktif olarak katılmalarını ve metinle etkileşim kurmalarını sağlayacak ortamların oluşturulmasının önemini vurgular. Araştırmacılar, öğrencilerin okuma sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlamak için, sınıf içinde otantik ve anlamlı okuma fırsatları yaratılmasının kritik olduğunu belirtirler. Bu fırsatlar, öğrencilerin metinlerle kişisel ve anlamlı bağlantılar kurmalarına yardımcı olur ve okuma motivasyonunu artırır. Bunun yanı sıra, okuma sürecinde öğrencilere yönelik stratejik desteklerin sağlanması, onların metinleri daha etkili bir şekilde anlamalarına ve yorumlamalarına olanak tanır. Öğrenciler, okudukları metinler üzerinde daha derin düşünebilir, sorular sorabilir ve metnin sunduğu fikirleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilirler. Bu süreçte, öğretmenlerin rehberliği ve destekleyici bir sınıf ortamı, öğrencilerin okuma becerilerini ve motivasyonlarını sürekli olarak geliştirmelerine imkân tanır. Okuma motivasyonu, öğrencilerin edebi aktivitelere olan katılımını belirgin bir şekilde artırabilir. Motivasyonları yüksek olan öğrenciler, okuma ve yazma becerilerini geliştirme konusunda daha istekli olurlar ve bu süreçte edindikleri beceriler, akademik başarılarının yanı sıra kişisel gelişimlerine de katkıda bulunur. Bu nedenle, eğitimcilerin ve araştırmacıların, öğrencilerin okuma motivasyonunu destekleyecek stratejiler geliştirmeleri büyük önem taşır (Tompkins, 2010).

Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Okuma faaliyetleri, çeşitli biçimlerde gerçekleştirilebildiği için, bu da birden fazla okuma türünün tanımlanmasına yol açmıştır. Farklı okuma türleri, bireylerin okuma amaçlarına, göz hareketlerine, kişisel özelliklerine, kullanılan yöntem ve materyallere göre çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Literatürdeki taramalar, okuma türleri, yöntemleri ve teknikleri ile ilgili sınıflandırmaların çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur. Örneğin, bazı okuyucular bilgi edinme amaçlı okumalar yaparken, bazıları keyfi veya zevk almak için okumaktadır. Bilgi edinme amaçlı okuma, genellikle daha sistemli ve analitik bir yaklaşım gerektirirken, keyif amaçlı okuma daha serbest ve kişisel yorumlara açık bir süreçtir. Okuma stratejileri de okuyucunun hedeflerine göre değişiklik gösterir. Göz hareketleri üzerine yapılan çalışmalar, okuma sırasında gözlerin nasıl hareket ettiğini ve bu hareketlerin okuma verimliliği ile nasıl ilişkilendirilebileceğini inceler. Detaylı ve yoğun okumalar sırasında gözler yavaş ve düzenli hareket ederken, tarama veya hızlı okuma gibi tekniklerde göz hareketleri daha hızlı ve kesik kesiktir.

Okuma türleri ayrıca kullanılan materyallere ve ortamlara göre de farklılık gösterebilir. Elektronik okuma, geleneksel kâğıt üzerinde okumadan farklı beceri ve yöntemler gerektirebilir. Elektronik cihazlarda okuma yaparken, hiper bağlantılar ve multimedya içerikler

gibi ek özellikler okuyucunun etkileşimini ve okuma stratejilerini etkileyebilir. Bütün bu faktörler, okuma türlerinin ve yöntemlerinin sürekli olarak evrim geçirmesine ve çeşitlenmesine neden olmaktadır. Eğitimcilerin ve araştırmacıların, bu çeşitliliği anlaması ve öğrencilere uygun okuma stratejileri önermesi, okuma becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu çeşitlilik, aynı zamanda bireylerin farklı okuma ihtiyaçlarına ve tercihlerine uygun daha fazla seçenek sunarak, herkes için daha erişilebilir ve anlamlı okuma deneyimleri oluşturulmasına olanak tanır (Güneş, 2014).

Sesli Okuma

Sesli okuma faaliyetleri, öğrencilerin yeni karşılaştıkları kelimeleri doğru şekilde telaffuz etmelerini ve bu kelimeleri kullanıldıkları bağlamda anlamalarını sağlamayı amaçlar. Bu süreçte, öğretmenler öğrencileri gözlemleyerek gelişimlerini izler ve gelişim göstermeyen öğrenciler için özel çalışmalar düzenleyerek onların okuma becerilerini belirlenen seviyeye çıkarır (Karatay, 2018).

Sesli okuma, yazılan metnin konuşma organları aracılığıyla ifade edilip, işitilen kelimelerin zihne aktarılmasını içeren bir okuma türüdür. Bu okuma şekli, öğrencilere okumayı öğrenme ve okuma seviyelerinin belirlenmesinde yardımcı olurken aynı zamanda dinleme alışkanlıkları kazandırma fırsatı da sunar (Güneş, 2000). Görme organlarıyla algılanan kelimelerin konuşma organlarıyla seslendirilmesi, bu okuma türünün temelini oluşturur. Bu sürecin başarılı olabilmesi için metnin doğru tonlamalarla okunması ve anlamının tam olarak kavranması gereklidir (Ünal, 2006).

Sesli okuma pratikleri dünya genelinde birçok ülkede öğretim metodolojileri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Karmaşık bir süreç olan sesli okuma, öğrencilerin dikkat toplama yeteneklerini ve özgüvenlerini artırır. Aynı zamanda okuma, anlama, öğrenme ve dinleme gibi birçok beceriyi geliştirirken, vurgu ve tonlama bu süreçte öğrenilir ve geliştirilir Sesli okuma; metnin, dinleyiciler tarafından duyulacak şekilde okunmasını, gözlerin kelimeler arasında sıçramalar yaparak değil, kelimelerin birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir şekilde okunmasını kapsar. Bu tür okuma, öğrencilere metni daha etkili bir biçimde iletmelerini sağlar ve dinleyicilerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Okuma sırasında kelimelerin doğru sıralanması ve anlam bütünlüğünün korunması, metnin daha akıcı ve etkileyici bir şekilde sunulmasını sağlar. Bu sayede, sesli okuma faaliyetleri hem okuyucunun hem de dinleyicinin dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Güneş, 2014).

Sessiz Okuma

Sessiz okuma, okuyucunun metni içsel olarak işleyerek anlamayı amaçladığı bir okuma türüdür. Bu süreçte, okuyucu sadece gözleriyle metni takip eder, konuşma organlarını veya baş ve gövde hareketlerini kullanmaz. Sessiz okuma, sesli okumaya kıyasla genellikle daha hızlı gerçekleşir çünkü okuyucu dışa vurumla ilgilenmez ve tamamen metin üzerinde yoğunlaşır (Karatay, 2014).

Sessiz okuma, sesli okuma becerisini tam olarak geliştiremeyen öğrenciler için zorlayıcı olabilir. Bu okuma türü, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma ve genel kültürlerini geliştirme amacını taşır. Öğrencilerin sessiz okuma yoluyla kelimeleri ve cümleleri gözlerle takip etmesi, anlama sürecini hızlandırır ve daha derinlemesine bir kavrayış sağlar (Güneş, 2014).

Sessiz okuma, okuma, kavrama ve anlama hızlarını artırır. Bu okuma türünün amaçlarından biri, bireylerin hızlı ve akıcı bir şekilde okumalarını sağlamaktır. Ancak, sessiz okumaya geçiş yapmadan önce, öğrencilerin sesli okuma becerilerini yeterince geliştirmiş olmaları önemlidir. Bu, özellikle öğrenme sürecinin başlarında, sesli okuma yoluyla temel dil becerilerinin pekiştirilmesini gerektirir. Sessiz okuma, özellikle yetişkin okuyuculara hitap ederken, okuma ve anlama becerileri gelişmekte olan öğrencilere de bu alışkanlığın kazandırılmasının yararları büyüktür. Gelişmiş okuma becerileri olan öğrencilere sessiz okuma, metni daha hızlı işleme ve daha zengin bir içsel anlam oluşturma fırsatı sunar. Bu tür okuma, bireylerin metin üzerinde daha yoğun bir konsantrasyon ve odaklanma yeteneği geliştirmelerine yardımcı olur, böylece daha verimli ve etkili bir okuma deneyimi sağlanır (Güneş, 2014).

Şiir Okuma

Şiir okumaları, duygu ve düşüncelerin yoğun olarak işlendiği metinler olduğundan, bu tür metinlerin seslendirilmesi sırasında ahenk, vurgu ve tonlamaların doğru kullanılması büyük önem taşır. Dinleyiciler üzerinde etkileyici bir deneyim yaratmayı amaçlayan şiir okumaları, zevk verici ve estetik bir nitelik taşımalıdır. Şiirlerin okunması, metinlerdeki edebi değeri ve içerdiği duygu ile düşüncelerin derinliğini vurgulamak için özenle gerçekleştirilmelidir. Bu süreç, şiirlerin yalnızca okunmasıyla kalmayıp, aynı zamanda bu tarz bir okumanın alışkanlık hâline getirilmesini ve geliştirilmesini hedefler (Karatay, 2014).

Şiir okurken yapılan vurgular, şiirdeki ana duygusal yoğunluğu yansıtabilecek şekilde, okuyucunun kendine özgü üslubu ile bütünleşmelidir. Bu, metindeki anlamın daha iyi kavranmasını ve şiirin bıraktığı etkinin derinleşmesini sağlar. Şiirlerin seslendirilmesinde dikkate alınması gereken bir başka önemli nokta da metnin ritm ve ahenk özellikleridir. Bu

özellikler, şiirin yapısını ve akıcılığını belirlerken, dinleyicinin şiiri algılama biçimini de etkiler. Etkili bir şiir okuması için, metnin ritmini ve ahengini koruyarak, metni doğal bir akış içinde sunmak esastır. Bu yaklaşım, şiirin estetik ve sanatsal değerini ön plana çıkarır ve dinleyicilere duygusal bir tatmin sunar. Şiir okumaları, metnin içsel güzelliklerini ve dilin ritmik özelliklerini ön plana çıkararak, dinleyiciye estetik bir zevk sunmayı amaçlar. Bu süreçte, okuyucunun şiire özgü duygu ve düşünceleri doğru vurgu ve tonlamalarla ifade etmesi, şiirin hem anlamını hem de sanatsal değerini zenginleştirir. Eğitimciler ve öğreticiler, bu unsurları öğrencilere aktarırken, şiirin hem biçimsel hem de içsel özelliklerine dikkat çekmeli ve bu özellikleri doğru bir şekilde yansıtmaları için gerekli becerileri kazandırmalıdır (Ünalan, 2006).

Göz Atarak Okuma

Bu okuma türü, metni okumadan önce metnin karakteristik özelliklerine bakarak ve metin hakkında ön bir değerlendirme yaparak metnin ana fikri ve konusunu anlamaya çalışmayı içerir (Karatay, 2014). Bu, özellikle zaman sıkıntısı olan durumlarda veya geniş metinleri hızlı bir şekilde gözden geçirmek gerektiğinde tercih edilen bir tekniktir. Göz gezdirme yöntemi ile yapılan okumada, metnin ana düşüncesini çabucak kavramak esas alınır. Bu teknikle yapılan okumalar, normal okuma hızına göre üç, dört kat daha hızlı olabilir. Okumanın bu şekli genellikle ilk ve son paragrafların başlangıç kısımlarının okunması, alt başlıkların ve görsellerin incelenmesiyle gerçekleştirilir ve araştırma amaçlı okumalar için uygundur (Ünalan, 2006).

Bu süreçte, metnin başlığına bakıldıktan sonra metnin şekil olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi gerçekleşir. Daha sonra, metnin konusunu anlamak için okuyucunun gözleri hızla metni tarar. Göz gezdirme sırasında zihinde beliren sorular, okuyucunun metni daha derinlemesine anlamasına yardımcı olur ve bu soruların cevapları için dikkat çeken cümleler tam olarak okunur. Bu yöntemle, detaylara fazla takılmadan metnin ana fikrine ulaşılmış olur (MEB, 2005).

Hızlı Okuma

Hızlı okuma, bireylerin normalden daha kısa sürede daha fazla kelime, cümle ve metin okumasını sağlayan bir teknik olarak tanımlanır. Genel bir algı olarak, hızlı okumanın okuduğunu anlamayı zorlaştırdığı düşünülse de bu doğru değildir. Aslında, hızlı okuma, düşünme hızını artırarak bireylerin anlama kapasitesini geliştirir ve böylece kısa sürede daha fazla bilgiye ulaşmalarına imkân tanır (Ünalan, 2006).

Yavaş okuma sırasında dikkat daha kolay dağılır ve zihne aktarılan bilgi yoğunluğu azalırken, hızlı okuma sayesinde metin daha etkili bir şekilde hatırlanır. Bu, hızlı okuma esnasında gözlerin kelime gruplarını geniş bir açıyla algılaması ve bu bilgileri zihne daha etkin

bir şekilde yerleştirilmesi ile mümkün olur. Özellikle gazete ve dergi gibi okuma materyallerinde, dilin sade ve akıcı olması hızlı okumanın daha verimli gerçekleşmesini sağlar. Edebi eserlere kıyasla bu tür kaynaklarda dilin daha anlaşılır olması, hızlı okuma tekniklerinin uygulanmasında büyük bir avantaj sağlar (Coşkun, 2003). Bu metinlerde kullanılan dil, okuyucunun bilgiye hızla ulaşmasına yardımcı olur ve okuma sürecini kolaylaştırır.

Eleştirel Okuma

Ortaokul döneminde, çocuklara okuma kültürü kazandırılması sırasında eleştirel okuma ve düşünme becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Eleştirel düşünme, farklı tanımlarla ifade edilmiştir: Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, “Neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar verme sürecinde yansıtıcı ve mantıklı düşünmeyi” ifade etmek için kullanırken, Facione (1990) bu kavramı, “Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan amaçlı, öz-düzenleyici yargı” olarak ve bu yargıların dayandığı “kanıtsal, kavramsal, metodolojik, ölçütsel veya bağlamsal düşüncelerin açıklanması” şeklinde tanımlar.

Edebi eserlerin okunması, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde temel bir rol oynar. Bu eserler, okuyucunun metnin anlamlarını oluştururken kişisel deneyimlerinden ve anılardan yararlanmasını gerektiren karmaşık bir süreci içerir. Bu süreçte okuyucunun, gerçekleri fikirlerden ayırabilmesi, metindeki açık ya da örtük anlamları kavrayabilmesi, yazarın üslubunu değerlendirebilmesi, tartışılan konulara dair detayları gözlemleyebilmesi, olaylar ve eylemler arasındaki nedensel ilişkileri kurabilmesi, çoklu bakış açılarına duyarlılık gösterebilmesi, ahlaki değerlendirmeler yapabilmesi ve öğrendiklerini gerçek dünya durumlarına uygulayabilmesi beklenir. Bu beceriler, gibi eleştirel düşünme uzmanlarının vurguladığı “açıklama, analiz, sentez, argüman oluşturma, yorumlama, değerlendirme, problem çözme, çıkarım yapma, mantıksal akıl yürütme ve uygulama” becerilerini içerir (Chang, 2009, s.291).

Kitap Okumanın Eğitimdeki Yeri

İlk çağlardan bu yana, insanlık bilimsel, düşünsel ve sanatsal alanda büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Modern dünya hayalini gerçekleştirmek için yüzyıllar boyunca sürekli bir çaba içinde olan toplumlar, Rönesans ve ardından gelen Aydınlanma dönemleriyle birlikte özgürlük, demokrasi ve insan hakları gibi kavramları ön plana çıkarmıştır. Bilgi gücünün farkına varılması, ulusların bilimsel gelişim ve keşifler için yarış içine girmelerine yol açmıştır. Bu dönemde, bilgiye ulaşım, çağdaş toplumların şekillenmesinde kritik bir önem kazanmıştır. Bu süreçte, bilimsel ilerlemenin ve aydınlanmanın temsilcisi hâline gelenler, bilgiyle donanmış,

araştıran ve okuyan bireyler olmuştur. Kitaplar, tarihin her döneminde, bilgiye ulaşmanın en etkili araçlarından biri olarak kalmıştır (Yalçınkaya, 2015, s.788).

Kitaplar, bilgiyi herkese ulaştıran evrensel araçlar olarak tanımlanır. Tunçel (2020) kitap kavramını, “Binlerce yıllık bir gelişim sürecinin ardından, çeşitli yüzeylere yazılmış uzun bilgilerin bir araya getirilmesiyle meydana gelen nesne” olarak açıklar. Kitap kelimesinin Yunanca “biblos” ve Latince “liber” sözcüklerinden türemiş olması, bu nesnenin ilk hammaddesinin ağaç kabukları olduğuna işaret eder. Kitapların tarihi, yazının tarihine dayanır. İlkçağlarda başlayan ve kaya resimleri ile sembolleşen yazı, zamanla piktografi ve eski yazı sistemlerine evrilmiştir.

Kitap, bir metnin yayılma ve muhafaza edilme isteğinden doğan bir kavramdır. Sümerlerin kil tabletleri, Mısırlıların papirüsleri, Roma'nın tomarları, Orta Çağ'ın elyazmaları ve modern dönemdeki basılı kâğıtlar, bu sürecin birer ögesi olarak kabul edilebilir (Labarre, 1994). Bu değişimler, kitabın biçimsel ve işlevsel dönüşümlerine rağmen bilgiye erişimdeki merkezi rolünü sürdürmüştür.

Kitap okumak, çocukların sözlü dil yeteneklerinin ve kelime dağarcıklarının gelişiminde oldukça önemli bir rol oynar. Kitaplar sayesinde çocuklar, günlük konuşmalarda nadiren rastlanan yeni ve çeşitli kelimelerle tanışma fırsatı bulurlar. Özellikle çocukluğun ilk yıllarında kitaplar, kelimeleri tanıma ve öğretme açısından temel bir araç olarak işlev görür. Bu bağlamda, kitap okuma süreci, kelime öğrenimi için zengin ve güçlü bir ortam sağlar. Bu kapsamda, çocukların yeni kelimelerle ilk karşılaşmaları sırasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin yapacağı açıklamalar, kelimelerin anlamını pekiştiren çeşitli materyallerle desteklenebilir (Wasik vd., 2016).

Kitaplardaki kelimeler genellikle bir hikâyenin parçası olarak sunulur veya belirli bir konu hakkında derinlemesine bilgi veren bağlamlarda işlenir. Bu yöntem, kelimelerin öğrenilmesini sadece anlamlı kılmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecini daha motive edici ve ilgi çekici hâle getirir (Wasik vd., 2016, s.41).

Okuma Tutumu

Tutum, bir bireyin öğrenme yoluyla kazandığı ve çeşitli olaylara, durumlara ya da kavramlara karşı geliştirdiği olumlu veya olumsuz eğilim olarak ifade edilebilir. Okuma tutumu, bir öğrencinin okuma eylemine yönelik duygusal tepkileri olarak tanımlanır ve bu duygular, öğrencinin okumaya olan ilgisini veya ilgisizliğini şekillendirir. Okuma tutumu, olumlu ya da olumsuz olarak, öğrencinin okuma başarısını doğrudan etkileyen bir faktördür.

Bu bağlamda yapılan birçok araştırma (Akkaya & Özdemir, 2013), okuma tutumunu geliştirmeye yönelik aktivitelerin önemini vurgulamaktadır.

Okuma tutumunu artıracak etkinliklerin ve düzenlemelerin çocuklar için ne kadar hayati olduğunu göstermektedir. Bu noktada ebeveynler, öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları üzerine düşen büyük sorumluluklar bulunmaktadır. Eğitim sürecinde sadece okuma becerilerinin öğretilmesi yeterli değildir; öğrencilere okumaya karşı olumlu bir tutum kazandıracak aktivitelerin de entegre edilmesi gerekmektedir. Çocukların okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, onların okumadan zevk almalarını, okumaya istekli olmalarını ve bu alışkanlığı sürdürmelerini sağlayacaktır (Calkins, 2001).

Okuma tutumunu etkileyen faktörler arasında çevresel etkenler, ebeveyn ve öğretmen davranışları, aile gelir düzeyi, cinsiyet, yaşanan mekânın düzeni, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocukların okudukları kitaplar gibi çeşitli değişkenler yer almaktadır. Bu faktörlerin her biri, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirleyici bir rol oynar. Bu nedenle, bu faktörlerin nasıl bir etkileşim içinde olduğunu belirlemek ve elde edilen sonuçlara göre düzenleyici tedbirler almak, okuma tutumunun geliştirilmesi için kritik öneme sahiptir. Eğitimcilerin ve ailelerin, okuma ortamlarını ve etkinliklerini bu faktörleri göz önünde bulundurarak şekillendirmeleri, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde geliştirecektir (Sainsbury, 2004).

Okuma sürecinde tutumun rolü oldukça önemlidir. Literatür, tutumun okuma eylemi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Kurt (2008) araştırmasında, olumlu bir tutum geliştiren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Wilson ve Casey (2007) ise, okumayı zevkli bulan çocukların daha sık ve daha fazla okuma eğiliminde olduğunu, bu durumun anlama düzeylerini ve okumaya olan ilgilerini artırdığını belirtmişlerdir. Okuma tutumunun pozitif olması, okumanın bir alışkanlık hâline gelmesinde önemli bir faktör olarak vurgulanmıştır.

Okuma tutumu ile okuma motivasyonu arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar genelde sınıf seviyesi yükseldikçe okuma tutumunun azaldığını göstermiştir (McKenna vd., 1995). Smith vd. (2012) ilkokuldan ortaokula geçişte okuma tutumunda bir düşüş olduğunu tespit etmişlerdir. Yaş arttıkça azalan okuma ilgisinin, okuma motivasyonunu düşürdüğü ve okuduğundan anlama düzeyini en düşük seviyeye çektiği görülmüştür. Öğrenme, anlama ile mümkündür ve bu nedenle bireylerin pozitif bir okuma tutumuna sahip olmaları büyük önem taşır.

Okuma tutumu, küçük yaşlardan itibaren kitaplarla ve okuma eylemiyle sürekli iç içe olmayı gerektirir. Çocukların kitaplarla dolu bir çevrede büyümesi ve düzenli kitap okuyan

olumlu rol modellerin varlığı, çocukların okumaya karşı pozitif bir tutum geliştirmelerini sağlar. Baker ve Wigfield (1999) çalışmalarında, okumaya karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin okuma motivasyonlarının da yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yıldırım (2010) araştırmalarında, olumlu okuma tutumu geliştirmek için öğrenci, aile ve okul üçgeninin birlikte çalışması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmalar, okuma tutumunun nasıl şekillendirilebileceği ve desteklenebileceği konusunda değerli bilgiler sunmaktadır.

Kitap Okuma Alışkanlığı

Kitap okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılayarak, yaşam boyu sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde sürdürdüğü eylem olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, okumanın kişisel gelişimde ne denli merkezi bir rol oynadığını vurgular. Bireyin okuma kültürü hakkında daha derin bir anlayış edinebilmek için, kişinin bilgi içerikli ansiklopediler ve ders kitapları dışında kendi tercihleriyle yöneldiği kitap türleri ve yazarları gibi unsurlar dikkate alınabilir (Ayyıldız vd. 2006, s.278).

Okuma alışkanlığı, modern rekabetçi çağda, tüm akademik disiplinlerde başarının temel taşlarından biri olarak kabul edilir. Bu alışkanlık, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmenin, analitik düşünme becerilerini geliştirmenin ve odaklanma yeteneklerini artırmanın yanı sıra, onların akademik başarılarını destekleyen bir araçtır (Lone, 2015, s.2).

Akademik başarı, okuma alışkanlığının en belirgin yararlarından biridir. Öğrencilerin derslerdeki performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bilinmektedir (Aksoy, 2018). Okuma becerisi, öğrencilerin metinler arası bağlantılar kurmasını sağlayarak bilişsel yeteneklerini geliştirir. Eleştirel düşünme becerilerinin artmasına sosyal iletişim becerilerinin güçlenmesine ve duygusal zorluklarla başa çıkma yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunur (Kaçan vd., 2015),

Okuma alışkanlığı sadece birey için değil, toplum için de önemli bir rol oynar. Koç ve Müfuoğlu (2008) bu durumu, bireyin iç dünyasını zenginleştirme ve toplum içinde önyargısız, yansız bir bakış açısı geliştirme şeklinde açıklar. Okuma, bireylerin daha hoşgörülü ve estetik bir düzey kazanmalarına yardımcı olur, düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirir (Özbay, 2009). Bu süreç ayrıca, toplumun genel gelişimine ve üretkenliğine katkı sağlayarak ekonomik ve kültürel ilerlemeye de zemin hazırlar (Karatay, 2011).

Okuma alışkanlığını kazandırma sürecinde, çevresel ve sosyal faktörlerin yanı sıra eğitim sistemi, devlet yapısı ve medyanın rolü büyüktür (Balcı, 2013). Ailelerin, okulların, öğretmenlerin ve kütüphanelerin bu süreçteki etkisi büyük önem taşır. Bireyin okuma alışkanlığı ediniminde karşılaşılabileceği zorluklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Okuma alışkanlığı, bireylerin ve toplumların gelişimi için temel bir beceri olarak ön plana çıkar. Bu

alışkanlık, bireyin yaşam boyu öğrenmesine, bilgi ve deneyimlerini genişletmesine olanak tanır. Dolayısıyla, bireylerin bu alışkanlığı erken yaşlarda kazanmaları hem kişisel hem de toplumsal refah için büyük önem taşır. Okuma, her yaşta sürekli desteklenmeli ve teşvik edilmelidir (Akman & Akman, 2017).

Farklı ülkelerde, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını teşvik etmek ve okuma motivasyonlarını artırmak amacıyla, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitaplar seçmelerine yardımcı olan uygulamalar geliştirilmektedir. Örneğin, 2019 yılında Scottish Book Trust, 11-14 yaş arası ergenlerle birlikte tasarlanan ve onların ilgi alanlarına hitap eden Bookzilla uygulamasını piyasaya sürmüştür. Bu uygulama, genç okurların ilgi alanlarına uygun kitapları bulmalarını teşvik etmeye ve desteklemeye yöneliktir. İngiltere ve ABD'de ise, öğrencilere ilgi alanlarına ve beceri seviyelerine uygun kitaplar seçmelerine destek olacak ve aynı zamanda binlerce dijital kitaba erişim sağlayan myON uygulaması bulunmaktadır (Wilkinson, 2020, s.159).

Okuma Kültürü

Okuma kültürü, bireylerin okuma alışkanlıklarını düzenli ve bilinçli bir şekilde sürdürmesi, okuma materyallerine erişimi, okuma süreçlerinden keyif alması ve bu süreçleri yaşamlarının bir parçası haline getirmesi olarak tanımlanabilir (Chartier, 1992). Okuma kültürü, yalnızca okuma eylemini değil, aynı zamanda okumanın sosyal, kültürel ve psikolojik boyutlarını da içerir. UNESCO (2008), okuma kültürünü, bireylerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve kültürel farkındalık geliştirmesine olanak tanıyan bir süreç olarak nitelendirir.

Okuma kültürü, bireylerin yazılı materyalleri nasıl kullandığı, okuma eylemine yönelik tutumları, değerleri ve alışkanlıklarını kapsamlı bir şekilde ifade eder. Bu kavram, yalnızca okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasıyla değil, aynı zamanda okuma eyleminin toplumsal, kültürel ve entelektüel düzeyde nasıl yerleştiğiyle ilgilidir (Arslan, 2020). Okuma kültürünün gelişmesi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sağlanan eğitimle doğrudan ilişkilidir ve bu kültürün yaygınlaşması, toplumların entelektüel birikimlerinin artmasına katkı sağlar (Çelik, 2016).

Bir toplumun okuma kültürünü oluştururken dikkate alınması gereken temel faktörler arasında, okuma alışkanlıklarının yanı sıra eleştirel okuma becerileri ve metinle etkileşim şekilleri de bulunmaktadır. Eleştirel okuma, sadece bilgilere sahip olmayı değil, bu bilgileri sorgulayarak anlamlandırmayı da içerir. Bu bağlamda, okuma kültürünün güçlendirilmesi için bireylerin yalnızca okuma becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda okuduklarını analiz edebilecek bir düzeye gelmeleri önemlidir (Güven, 2018).

Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının okuma alışkanlıklarını erken yaşlardan itibaren teşvik etmeleri, okuma kültürünün temellerini atmak açısından kritik rol oynamaktadır. Çocukların okuma alışkanlıkları kazanmaları, onların akademik başarılarının yanı sıra bilişsel gelişimlerini de olumlu yönde etkiler. Ayrıca, toplumda okuma bilincinin artması için okuma materyallerinin çeşitliliği ve erişilebilirliği önemli bir faktördür. Toplumda okuma kültürünün yaygınlaşabilmesi için okuma etkinliklerinin düzenlenmesi, okuma kulüplerinin oluşturulması ve medya üzerinden okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi gereklidir (Yılmaz, 2019).

Okuma kültürünün ilk olarak aile ortamında edinilmesi ve ilkokulda okuryazar olma yolunda çaba sarf etmenin çocuklarda kendine güven duygusunu pekiştirdiği görülmektedir. İlköğretimde kazanılan okuryazarlık zevki, eğer doğru rehberlik veya sosyal çevre tarafından desteklenmezse, zamanla okuma ilgisi ve merakı azalma eğilimi gösterebilir. Eğitim programlarının, öğrencilerin ders ve bilgi içerikli metinlerin ötesinde edebi eserleri bağımsız ve gönüllü olarak okumasını, okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesini ve okumayı hayatının bir parçası hâline getirmesini amaçlaması önemlidir (Castillo, 2018).

Okuma kültürünün toplumsal düzeyde gelişmesi, bireylerin düşünsel kapasitesini artırır ve bu, toplumların kültürel seviyesinin yükselmesine yol açar. Bu bağlamda, okuma kültürünün güçlendirilmesi, sadece bireylerin değil, toplumların da genel gelişimine katkı sağlar (Çelik, 2016).

İnce Samur (2014) tarafından belirtilen okuma kültürü edinme süreci, çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar, okumanın birey üzerindeki etkisini pekiştirir ve okuma alışkanlığının gelişimini kolaylaştırmayı amaçlar. Bu basamaklar, bireyin okuma ile olan etkileşimini, başlangıçtan ileri düzeye kadar nasıl evrildiğini sistematik bir şekilde gösterir. Okuma kültürünün kazandırılması, bireylerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme yeteneklerini de geliştirmelerini sağlar, böylece okuyan kişilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımları desteklenmiş olur.

Tablo 1. *Okuma Kültürü Edindirme Basamakları (Lone, 2015, s.56).*

Okul Öncesi Dönem
• Görsel okuma dönemi (Görsel ve dilsel uyaranlarla iletişim kurma) 1. Çocukların kitaplarla tanıştırılması (0-2 yaş) 2. Çocukların kitaplarla arkadaşlık kurması (2-4 yaş) 3. Çocuklarda kitap sevgisinin oluşturulması (4-6 yaş)

Tablo 1 (Devamı)

İlkokul Dönemi
• Görsel okumadan dilsel okumaya geçiş dönemi 1. Çocuklara okuma yazma becerisinin kazandırılması (6-8 yaş) 2. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması (8-10 yaş)
Ortaokul Dönemi
• Dilsel okumadan eleştirel okuma, izleme, dinlemeye geçiş dönemi 1. Çocuklara eleştirel okuma, dinleme, izleme becerisinin edindirilmesi (10-12 yaş) 2. Çocuklara okuma kültürü edindirilmesi

Okuma Kültürünün Bileşenleri

Okuma kültürünün temel bileşenleri şu şekilde özetlenebilir:

Okuma Alışkanlığı: Bireyin düzenli ve sürekli okuma pratiği (Krashen, 2004).

Okuma Materyallerine Erişim: Kütüphaneler, kitapçılar ve dijital platformlar aracılığıyla kaynaklara ulaşım (IFLA, 2010).

Okuma Motivasyonu: İçsel (zevk alma) ve dışsal (akademik başarı) faktörler (Wigfield & Guthrie, 1997).

Sosyal ve Kültürel Çevre: Aile, eğitim sistemi ve toplumun okuma kültürüne etkisi (Bourdieu, 1986).

Eleştirel Okuma Becerileri: Okunan metinleri analiz etme ve yorumlama yetkinliği (Freire, 1970).

Okuma Kültürünün Toplumsal ve Bireysel Etkileri

Okuma kültürü, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynar. Akademik literatürde, okuma kültürünün şu etkileri vurgulanır:

Bireysel Düzeyde: Okuma, dil becerilerini geliştirir, empatiyi artırır ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder (Krashen, 2004; Mar, Oatley & Peterson, 2009).

Toplumsal Düzeyde: Okuma kültürü, bilgi toplumunun oluşumuna katkıda bulunur, kültürel mirasın korunmasını sağlar ve demokratik katılımı destekler (Chartier, 1992; UNESCO, 2008).

Eğitimsel Düzeyde: Okuma kültürü, akademik başarıyı artırır ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eder (OECD, 2010).

Türkiye’de Okuma Kültürü

Türkiye’de okuma kültürü, sosyo-ekonomik faktörler, eğitim sistemi ve dijitalleşme gibi unsurlardan etkilenmektedir. TÜİK (2021) verilerine göre, Türkiye’de bireylerin düzenli kitap okuma oranı düşüktür ve okuma alışkanlığı genellikle sınav odaklı bir motivasyonla sınırlıdır. Öte yandan, kütüphane kullanımı ve dijital okuma platformlarının yaygınlaşması, okuma kültürüne olumlu katkılar sağlamaktadır (Yılmaz, 2018). Akademik çalışmalar, Türkiye’de okuma kültürünün geliştirilmesi için aile eğitimi, erken çocukluk dönemi okuma programları ve kütüphane erişiminin artırılması gerektiğini vurgular (Demirel & Çayır, 2020).

Türkiye’de ve dünya genelinde kitap okuma oranlarının düşük olması, geçmişten günümüze yapılan çeşitli sempozyumlar, konferanslar ve kampanyalarla ele alınmış bir meseledir. Bu etkinliklere rağmen okuma oranlarında istenilen seviyelere ulaşılamamıştır (Hughes vd., 006).

Motivasyon Kavramı

Motivasyon, Latince “movere” kelimesinden türemiştir, bu kelime “harekete geçirmek” anlamına gelir (Pintrich, 2003). Türkçeye Fransızcadan geçen motivasyon kelimesi, “güdüleme” olarak ifade edilir. Fransızca “motiver” fiilinden türeyen “motivation”, harekete geçirme ve etme eylemlerini kapsar. Türk Dil Kurumu (TDK) “güdü” kelimesini, davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve yönlendiren bir güç olarak tanımlar. Kinicki ve Kreitner’e (2010) göre motivasyon, hedefe yönelik gönüllü eylemlerin başlamasına, yönlendirilmesine ve sürdürülmesine neden olan psikolojik süreçlerdir.

Motivasyon terimi, literatürde sıklıkla “güdü” kelimesiyle özdeşleştirilerek kullanılmaktadır (Akdoğan, 2018). Bu kavram, bireylerin bir eyleme başlama ve devam etme isteğini ifade eder. Bireyin bu eyleme geçme arzusu hem içsel isteklerinden hem de dışsal faktörlerden kaynaklanır (Gök, 2019).

Motivasyon, bireyin bir eylemi isteyerek ve zevk alarak yapmasını sağlayan, bireyi harekete geçiren psikolojik, sosyolojik ve kültürel öğeleri barındırır. Bu, bireyin gelişimini, verilen görevleri başarıyla tamamlamasını, etkinliklere gönüllü katılımını ve başarılı performans sergilemesini önemli ölçüde etkiler. İstek ve zevk duyarak gerçekleştirilen etkinlikler, bireyin mental olarak başarıya ulaşmasına yardımcı olur ve eğitim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırır. Çocukların motivasyon üzerine yapılan araştırmalar, çocukların ilkökul yıllarında içsel motivasyonlarının azalma eğiliminde olduğunu, ancak dışsal motivasyonlarının arttığını göstermiştir (Guthrie & Wigfield, 2000). Bu bulgular, motivasyonun eğitim ve öğretim stratejilerinde nasıl ele alınması gerektiğine dair önemli ipuçları sunar.

Motivasyon üzerine yapılan çalışmalar gösteriyor ki, bireyler bir aktivite hakkında olumlu yetenek inançlarına sahip olduklarında, bu aktiviteyi başarıyla gerçekleştirebileceklerine inandıklarında, içsel nedenlerle bu aktiviteye değer verdiklerinde ve ustalık kazanma hedeflerine sahip olduklarında, o aktivitede daha iyi performans gösterme eğiliminde olurlar ve bu aktiviteyi daha sık yapmayı tercih ederler (Wigfield & Guthrie, 1995).

Motivasyon, bireylerin davranışlarını tetikleyen, bu davranışların sürekliliğini sağlayan ve yönünü belirleyen bir g olarak tanımlanabilir. Bu kavram, davranışların kökeniyle ilgilenir ve bir davranışın nasıl yönlendirilebileceği veya bir davranışın yoğunluğunun nasıl artırılabilirceği üzerine odaklanır. İngilizce 'motivation' terimi, Latince'de hareket etmek anlamına gelen 'movere' veya 'motum' kökünden türemiştir. Psikolojide, bireyin içsel itici glerle belirli bir hedefe doğru yönelmesini ve amaçlı davranışlar sergilemesini ifade etmek için kullanılır. Türkçede ise 'güdü', 'saık' veya 'harekete geçirici' terimleriyle ifade edilir. Fındık'nın (2000) ifadesiyle, motivasyon, insanları harekete geçiren ve onların hareket yönlerini belirleyen temel arzulardır. Bu içsel kuvvet, kişilerin hedeflerine doğru yönlendirilmesine yardımcı olur ve onların bu hedeflere ulaşmak için içten gelen bir istekle davranmalarını sağlar.

Motivasyon, bir içe ya da projeye başlarken ortaya çıkan başlangıç güdüsünden daha fazlasıdır; başlanılan işlerde süreklilik arz eden itici bir güçtür. Motivasyon, bireylerin veya grupların amaçlarına yönelik sürekli bir hareket hâlinde olmalarını sağlayan, onların i dünyalarından kaynaklanan ve davranışlarını şekillendiren bir güçtür. Bu süreç, bireylerin hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynar ve onların hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Motivasyon, kişisel ve grup hedeflerine ulaşmada kilit bir faktör olarak değerlendirilir ve bu yönüyle bireylerin ve grupların sürekli gelişimine katkıda bulunur. Motivasyon, insan davranışlarını yönlendiren ve çeşitli hedefler ile inançlarla tanımlanabilen karmaşık bir kavramdır (Guthrie vd., 1999). Bu kavramın varlığı sürekli olmakla birlikte yapısı değişkendir ve motivasyonun süresi, yönü ve kalitesi bireyden bireye farklılık gösterir (Unrau vd., 2014).

Dışsal motivasyon, bireyin belirli eylem ve etkinliklerde dış faktörler tarafından verilen ödül veya puan gibi unsurlar tarafından harekete geçirilmesi sürecini ifade eder (Ryan & Deci, 2000). Bu motivasyon türü, kişinin davranışlarının ödül veya cezalar aracılığıyla yönlendirilmesini içerir ve böylece kişinin eylemleri dış müdahalelerle düzenlenir. Bu süreçte, eylemler genellikle dışsal ödüllendirme mekanizmalarına dayanır ve birey bu tür motivasyonla harekete geçtiğinde, asıl motivasyon kaynağının dış faktörler olduğu anlaşılır (Yıldız, 2013). Bu durum, etkili ve sürdürülebilir motivasyon stratejileri geliştirmede bazı zorluklara yol

açabilir çünkü dışsal motivasyonun sürdürülebilirliği ve derinliği sınırlıdır (Wang & Guthrie, 2004).

Ceyhan (2018) içsel motivasyonu, bireyin kendi içsel ihtiyaçlarına yanıt olarak geliştirilen, kişinin kendi isteğiyle harekete geçmesini sağlayan bir güç olarak tanımlar. İçsel motivasyonun temel taşları arasında ilgi, merak, sevgi, başarıma ulaşma isteği ve kendini gerçekleştirme çabası gibi duyuşsal unsurlar bulunur (Ryan & Deci, 2000). Bu unsurlar, bireyin doğuştan getirdiği özellikler ve toplumsal etkileşimlerle şekillenen ihtiyaçlardan kaynaklanır ve okuma motivasyonunu etkileyen önemli faktörlerdir (Conradi vd., 2014).

Okuma Motivasyonu

Okuma, bireylerin kendilerini ve yaşadıkları dünyayı anlamlandırmaları açısından kritik bir beceridir. Bu becerinin, istenilen hedeflere ulaştırması ve yaşam tarzına dönüşmesi için keyifli ve istekli bir şekilde yapılması gerekmektedir (Ataş, 2015). Ataş (2015) tarafından vurgulandığı üzere, okumanın bu etkili ve sürekli hâle gelmesinde motivasyon büyük bir önem taşır. Okuma, kişisel gelişimde ve çevresel anlamda farkındalık kazanmada etkin bir rol oynar.

Okuma alışkanlığını yaşam boyu sürdürebilmek, bu alışkanlığı kazanmış ve devam ettirebilen bireyler için maksimum fayda sağlar. Bu süreklilik içsel motivasyonla doğrudan ilişkilidir; ilgi, ihtiyaç ve merak gibi unsurlar çerçevesinde, okuduklarını anlama ve yorumlama becerisi gösterebilen bireyler yetiştiren eğitim sistemleri daha etkili olacaktır (Yıldız, 2010).

Bireylerin bir işi başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, bir davranışı benimseyip geliştirebilmeleri için öncelikle bu faaliyetlere karşı içsel bir istek duymaları gerekmektedir. Bu ilke, iyi bir okur olma durumu için de geçerlidir. Bireylerin okuma eylemine karşı motivasyonlarının yüksek olması, iyi birer okur hâline gelmelerinin temel şartlarından biridir. Motivasyon, 19. yüzyılın son çeyreğinde psikologların Amerika ve İngiltere'deki çalışmalarında sıkça karşımıza çıkan bir kavramdır. Bireylerin motivasyonu, duygusal gelişimleri, zaman yönetim becerileri ve benlik algıları gibi faktörler, onların başarılarını doğrudan etkiler. Akademik başarıların sağlanması ve geliştirilmesinde motivasyonun rolü büyüktür (Budak, 2016).

Okuma becerisi, bireylerin akademik ve kişisel gelişiminde kritik bir öneme sahiptir ve bu becerinin geliştirilmesinde motivasyon önemli bir faktördür. Okuma motivasyonu, bir bireyin okuma eylemine yönelik hedeflerini ve inançlarını ifade eder ve bu motivasyon, kişinin okuma sırasındaki etkileşimlerinden ve gerçekleştirdiği aktivitelerden etkilenir (Guthrie & Wigfield, 1997). Etkili bir okuma deneyimi için yüksek düzeyde bir okuma motivasyonuna

ihtiyaç duyulur. Okuyucu, motivasyon sayesinde okuma amacını, kullandığı bilişsel stratejileri, okuma yöntemlerini ve ne kadar okuyacağını belirler (Katrancı, 2015).

Motivasyon, okuma gibi aktivitelerde kritik bir rol oynar. Daha az motive olan okuyucular, daha az zaman ayırır, daha düşük bilişsel çaba harcar ve daha yüksek motivasyona sahip okuyuculara göre derinlemesine anlama konusunda daha az çaba gösterir (Guthrie & Wigfield, 2000).

Gambrell'e (2011) göre, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmak için yapılması gereken aktiviteler arasında öğrencilere kendi yaşantılarıyla ilgili verilen görevler, okuma materyallerine kolay erişim sağlanması ve bu materyallerin çeşitliliği, okuma için ayırdıkları zamanı kendilerinin belirlemesi ve okudukları metinler hakkında arkadaşlarıyla etkileşime geçmeleri yer alır.

Ülkemizde okuma motivasyonu konusunda yapılan çalışmalara göre, okuma eylemlerinin ilk ve orta öğretim seviyelerinde başlatılması ve süreklilik kazanması büyük önem taşımaktadır. İlkokul döneminde başlayan okuma etkinlikleri, öğrencilerin etkili okuma becerilerini geliştirmelerine ve bu becerilerin sonraki yıllarda sürdürülebilir bir alışkanlık hâline gelmesine yardımcı olur (Arıcı, 2008).

Okuma, zihinsel ve duygusal bir süreç olarak karmaşık yapıları barındırır ve bu süreçte duyuşsal boyutlar önemli bir rol oynar. Okumadan keyif almak, okumaya duyguları dahil etmek ve bu süreçte kaygı, tutum, alışkanlık, motivasyon ve özyeterlik gibi kavramların etkili olduğu bilinmektedir (Karatay, 2009). Motivasyon, Latince kökenli bir terim olup, "harekete geçme" anlamına gelmektedir ve Türkçede "isteklendirme, güdüleme" gibi ifadelerle eş anlamlıdır (Ayverdi, 2010).

Motivasyon, bireylerin amaçsal davranışları gerçekleştirmeleri için gereken itici güçtür. Psikolojik ve sosyal faktörlerle beslenen bu süreç, istenen eylemlerin başlatılması ve sürdürülmesi için elzemdir. Okuma becerisi ise bireyin okumayı seçme ve bu eyleme istek duyma durumuyla başlar. Birey, okumaya istekle başladığında genellikle daha fazla keyif alır ve bu durum, okumaya daha fazla zaman ayırmasını ve okuma becerilerinin gelişimini teşvik eder (Dikmen, 2019).

Motivasyon, öğrencinin okumaya yönelik istek ve ilgilerini derinden etkileyebilir, bu da öğrencinin okuma eylemine başlamasını sağlayabilir (Okur, 2017).

Okuma motivasyonu, bireylerin okuma süreci, konusu ve sonuçları ile ilişkili bireysel hedefler, değerler ve inançları kapsar. Bu motivasyon, bireyin ilgi ve çabasının sürekli dönüşümü ile karakterize edilir. Erken yaşlardan itibaren, çocukların okuma faaliyetlerine aktif

olarak katılmalarını, başarıyı deneyimlemelerini ve sürekli olarak okumayla meşgul olmalarını sağlayacak motivasyon kaynaklarının belirlenmesi önemlidir (Kuşdemir, 2014). Bu kaynaklar, ebeveynlere ve eğitimcilere, çocukları nasıl motive edecekleri konusunda yol gösterici olabilir.

Bireyin kendini yetkin hissetmesi de okumaya yönelik motivasyonun artırılmasında etkili bir yöntemdir. Bandura, kendini yetkin hissetmeyi, belirlenen bir görevi yerine getirme konusunda gerekli yeteneklere sahip olduğuna dair bireyin kendi olumlu yargıları olarak tanımlar. Kendine güvenen bireyler, zor okuma metinlerine meydan okuma fırsatı olarak bakar ve bu tür metinlerle başa çıkmak için etkili bilişsel stratejiler geliştirir (Akyol, 2010).

Okuma motivasyonunun önemi, öğrencinin okumaya yönelik istek ve ilgilerini nasıl etkilediği ve bu isteklerin bireyin okuma eylemini gerçekleştirmesini nasıl tetiklediği ile daha da belirginleşir (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

Motivasyonu artırmak için eğitim sistemi, öğrencilere dersi yalnızca öğrenen değil, aynı zamanda katkıda bulunan ve yaratıcı bireyler olarak katılım göstermeleri için fırsatlar sunmalıdır. Öğrencinin kendine güveni arttıkça, düşüncelerini ve okuduklarını eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneği de gelişir. Bu süreçte öğrenci, okumanın sadece bir zorunluluk değil, aynı zamanda keyif alınan ve ihtiyaç duyulan bir aktivite olduğunu fark eder. Öğrenci okuma eyleminin gerekliliğini içselleştirdiğinde, içsel motivasyonunu güçlendirir ve okumaya daha büyük bir istekle yönelir. Bu, okumanın alışkanlık hâline gelmesine ve zamanla temel bir gereksinime dönüşmesine olanak tanır. Böylece, okuma sadece bir okul görevi olmaktan çıkıp, öğrencinin yaşamındaki sürekli bir zenginleştirme aracı hâline gelir (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

Richards'a (1998) göre, evlerinde düzenli olarak okuma yapılan çocuklar, okumanın önemini daha iyi kavrarlar. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukları ve öğrencileri okumaya teşvik etme yöntemleri, okumanın sadece bir eğlence olmadığını, aynı zamanda bilgi edinme ve düşünme süreci olduğunu vurgulamalıdır.

Çocuklarda okuma ilgisinin geliştirilmesi, mevcut ilginin sürdürülmesi ve onlara okumayı sevdirmek için, kendi ilgi alanlarına göre okuma materyalleri seçmelerine imkân tanınmalıdır. Okul ortamının ötesinde, çocukların boş zamanlarında da okumaya teşvik edilmeleri önemlidir. Bu bağlamda, çocuk dergileri ve alfabe kitapları gibi materyallerin sunulması, çocukların okuma motivasyonunu artıracaktır. Araştırmalar göstermiştir ki, çocukluk dönemindeki okuma motivasyonu, ilerleyen yaşlarda aynı düzeyde sürdürülebilirse, bu motivasyon kaybı sonrası yeniden kazanılması oldukça zor olabilir (Yıldız vd., 2010).

Okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönlendiren ve okumanın sürekliliğini sağlayan bir güç olarak tanımlanmıştır (Kurnaz, 2018). Bu motivasyon, okumanın alışkanlık

hâline gelmesini ve sürekli bir eylem olmasını sağlar. 2019 yılında Türkiye'de uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilere Türkçe sevgisi kazandırmayı ve okuma-yazma becerilerini istekli bir şekilde kazanmalarını teşvik etmeyi amaçlar. Bireyin konuştuğu dili sevmesi ve isteyerek okuması, akademik başarıyı da artırabilir (Dikmen, 2019).

Okuma motivasyonunun, okuduğunu anlama yeteneği ve akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu çeşitli araştırmalarla saptanmıştır (Yıldız & Akyol, 2011). Bu motivasyonun etkili kullanılması için okuma motivasyonunu oluşturan unsurların detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Okuma motivasyonu, bireyin kişisel hedefleri, kültürel birikimi, inançları ve tercihlerini içeren bir süreçtir (Kızgın, 2019).

Guthrie (2011) tarafından yapılan çalışmada, okuma motivasyonunu başlatan ve artıran faktörler arasında ilgi, güven, adanmışlık, kararlılık, okumadan elde edilen bilgilere değer verme ve öğretmen desteği gibi unsurlar sıralanmıştır. Bu faktörlerden bazıları bireyin içsel motivasyonunu, bazıları ise dışsal motivasyonunu etkiler (Wang & Guthrie, 2004). Böylece, okuma sürecinde motivasyonel faktörlerin dengeli bir şekilde ele alınması, bireylerin okuma alışkanlıklarını sağlamlaştırabilir ve okumanın keyifli bir aktivite olarak benimsenmesine yardımcı olabilir.

Öğrenciler, okuma faaliyetlerini tamamladıklarında aldıkları pozitif geri dönüşlerle motivasyonlarını artırır. Öğretmen desteği gibi dışsal motivasyon kaynakları, öğrencinin okuma üzerine olan tutumunu güçlendirir ve bu süreçte okuma motivasyonu önemli ölçüde artar. Dışsal motivasyonun en etkili olduğu yaş aralığı genellikle 6 ila 11 yaşları arasındaki somut işlemler dönemidir. Bu dönemde çocuklar, okuma faaliyetlerine başlamak için dışsal ödüllerin farkında olmalı ve bu pekiştiricilerin varlığı onları okumaya yönlendirmelidir (Guthrie vd., 2012).

Okuma motivasyonu üzerine yapılan çalışmalarda, araştırmacıların teorik perspektifleri motivasyon anlayışlarını etkilemiştir. Örneğin, Wang ve Guthrie (2004) motivasyonu inceleyen çalışmalarında, okumaya yönelik motivasyonun içsel ve dışsal olmak üzere iki farklı süreçten meydana geldiğini belirtmişlerdir. İçsel motivasyon, dışsal ödüller (örneğin puan veya ödül almak) yerine bireyin kendi içsel istekleri doğrultusunda eylemlerini gerçekleştirmesi şeklinde tanımlanır. Bu tür motivasyon, kişisel ilgi ve merak gibi faktörlerle desteklenir (Ryan & Deci, 2000).

Logan vd. (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okuma süreçleri ele alınmış ve düşük performans gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, düşük performanslı öğrencilerin içsel motivasyon eksikliği önemli

ölçüde tespit edilmiştir. Bu nedenle, verimli bir okuma süreci için sağlam bir okuma motivasyonunun oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Okuma becerilerinin gelişiminde, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin önemli bir rol oynadığı pek çok çalışma tarafından belirtilmiştir (Yıldız & Akyol, 2011). Okuma bağlılığı kavramı, okuma motivasyonunu anlamak için teorik bir çerçeve sunar. Bu perspektif, içsel olarak motive olan ve okuma sürecinde çeşitli stratejileri kullanan, metni daha iyi anlayabilen ve bu süreçte sosyal etkileşimleri artan öğrenciler arasındaki farklılıkları gözler önüne serer (Gambrell, 2011).

Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu, bireylerin okumanın içerikleri, süreçleri ve sonuçları ile ilgili kişisel hedefleri, değerleri ve inançlarını ifade ettiği bir süreç olarak tanımlarlar. Wang ve Guthrie (2004) ise okuma motivasyonunu, bireylerin okuma etkinlikleri ve başarıları için gösterdikleri içsel ve dışsal motivasyonlar olarak açıklar. Bu tanımlamalar, öğrencilerin okuma hedefleri, değerleri, inançları ve eğilimlerini kapsar (Guthrie vd., 2012). Pitcher vd. (2007) bazı öğrencilerin okuma ve okuryazarlık etkinliklerine ödül olmadığı, zor olduğu veya çaba sarf etmeye değmediği düşüncesiyle katılmadığını belirtirler.

Geniş bir araştırma literatürü, okuma motivasyonu ile okuma başarısı arasında güçlü ve pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar, okuma performansını artırmada okuma motivasyonunu kullanmanın üç potansiyel yolunu önerir (Castillo, 2018).

1. Okuma motivasyonu ölçümleri kullanarak ek yardıma ihtiyaç duyan öğrencileri tanımlamak.
2. Okuma motivasyonunu artırmanın, okuma başarısını yükseltmek için potansiyel bir yöntem olarak kabul edilmesi.
3. Eğitimcilerin, öğrencilerin motivasyon düzenlerine uyum sağlamaları için öğretim yöntemlerini gözden geçirmeleri ve bu yöntemlere ayarlamalar yapmaları için teşvik edilmesi.

Okuma motivasyonu, çok boyutlu bir kavram olarak ele alınır ve bu yapılar çeşitli bileşenleri kapsar. Wigfield ve Guthrie (1997) bu yapıları şu şekilde tanımlamıştır:

- Okuma Yeterliliği: Bireyin okuma konusunda başarılı ve yetkin olabileceğine dair inancını yansıtır.
- Okuma Zorluğu: Metindeki karmaşık fikirleri özümseme veya anlaşılması zor metinleri çözme sürecinden alınan tatmin duygusunu ifade eder.
- Okumanın Önemi: Kişinin okumayı değerli ve kendisi için merkezi bir aktivite olarak algılaması ile ilgilidir.

- Okuma İlgisi: Kişinin çeşitli türlerdeki bilgilendirici veya edebi metinleri okuma isteği ve bu aktiviteden aldığı zevki belirtir.
- Tanınma: Okuma başarısından dolayı öğrencinin tanınma, beğenilme, takdir edilme ve övgü gibi sosyal onay formlarından aldığı hazdır.
- Not İçin Okuma: Öğrencinin, öğretmen tarafından verilen olumlu değerlendirmeleri kazanma arzusu ile motive olduğu okuma eylemi.
- Rekabet: Öğrencinin arkadaşlarından veya çevresindeki kişilerden daha iyi performans sergileme arzusunu ifade eder.
- Sosyal Okuma: Öğrencinin okuduklarını ailesi ve arkadaşları ile paylaşma sürecidir.
- Uyumluluk: Kişinin sosyal çevresine uyum sağlamak için harici amaçlarla yaptığı okumadır.
- İşten Kaçınma: Kişinin okumayı sevmemesi, okumaya karşı ilgi ve istek duymaması ve okumadan kaçınma eğilimini ifade eder.

Schiefele vd. (2012) okuma motivasyonunu üç ana kategori altında inceler:

1. İçsel Motivasyon: Okumadan alınan keyif ve değer gibi unsurlar.
2. Dışsal Motivasyon: Ödüller, sosyal onay gibi dış faktörler.
3. Okumanın Önkoşulları: Algılanan yeterlilik ve özyeterlik gibi kişisel beceriler.

Öğretim süreçlerinde, öğrencilere istenilen davranışları kazandırmak için duyuşsal boyut önem taşır. Motivasyon, öğrencileri amaç ve davranışlara yönlendiren, öğrenci davranışlarının niteliğini belirleyen önemli bir güç kaynağıdır ve hem içsel hem de dışsal motivasyon unsurlarından oluşur. Bir bireyin ilgi ve motivasyonu onun yaşam biçimini şekillendirir; bir çocuğun okuldaki öğrenme süreci, zekasından daha çok ilgi alanlarına bağlıdır. İlgi ve motivasyon, çocuğun en sevdiği konulardaki başarısını ve boş zamanlarını nasıl değerlendireceğini belirleyen önemli unsurlardır (Bamberger, 1990, s.17).

Okuma motivasyonunun sosyolojik yönleriyle ilgili olarak Bamberger (1990), okul öncesi ve okul dışı olumlu deneyimlere sahip olmayan çocukların özel destek gerektirdiğini belirtmiştir. Avusturya'da yapılan araştırmalar, sosyoekonomik faktörlerin okuma başarısındaki etkisinin genel olarak düşünüldüğü kadar belirleyici olmadığını, bu dezavantajların öğretmenlerin ve toplumun özel çabalarıyla üstesinden gelinmesinin mümkün olduğunu göstermiştir (Bamberger, 1990, s.19).

Okuma motivasyonu konusunda, öğrencinin okumaya olan ilgi düzeyi ve okumaya bağlılığı kritik önem taşır. Okumaya bağlılık, sosyal ve ekonomik nedenler gibi değişkenler arasında performans farklılıklarını azaltabilir. Ryan ve Deci'nin (2000) öne sürdüğü kendi kaderini tayin teorisi, öğrencinin okuma motivasyonunun gelişiminde temel bir yere sahiptir.

OECD'nin (2010) raporu, bu teoriye göre, bireylerin okuma motivasyonunun, onlara sağlanan özerklikle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu teoriye göre, bireyler kendi kararlarını verdiklerinde en iyi şekilde gelişirler ve içsel olarak motive olurlar. Bireyler, çeşitli ilgi alanlarına ve amaçlara göre okumalarını çeşitlendirir ve favori konularını ve yazarlarını belirler (OECD, 2010).

Öğrencilerin kültürel değerleri ve inançları içselleştirilmesi, motivasyon üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Çocuklar, kültürel normları ve adetleri içselleştirerek, sosyal olarak değerli davranışları öğrenebilir ve kültürlerinin gerektirdiği yeterlilikleri geliştirebilirler. Sosyal ve akademik değerlerin entegrasyonunun, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği ileri sürülmüştür (Wang vd., 2004).

Çocukların başarılı okurlar olabilmeleri için, eğitimcilerin alandaki güncel çalışmaları takip etmeleri ve çocuklara uygun okuma motivasyonu stratejileri sunmaları gerekmektedir. Motivasyon, çocuğun iç dünyasını aşan, onun sosyal çevresi, toplumsal bağlamı ve eğitim aldığı kurum gibi dışsal etmenlerin de etkilediği çok yönlü bir süreçtir. Eğitim ortamında gerçekleştirilen etkinlikler, çocuğun öğrenme sürecini merkeze alarak motivasyonu artırmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu ve interaksyonları, sınıf içi motivasyon üzerinde belirleyici faktörlerdendir. Öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu pekiştiren temel unsurlardan biri olarak görülmektedir (Viau, 2015).

Öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen bazı geleneksel değerlendirme yöntemleri, özellikle quiz, yazılı sınav ve testler gibi ürüne odaklı ölçme araçlarıdır. Bu tür değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin motivasyonuna zarar verebilecek ve yaratıcılıklarını kısıtlayabilecek yapılar olarak ele alınmıştır. Öğrencinin motivasyonunu etkileyen başka bir unsur ise değerler, yasalar ve kültürel normlardır. Okullar, öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir zaman dilimi geçirdikleri yerlerdir. Bazı eğitim kurumları, öğrenci özerkliğini desteklerken, diğerleri disiplin ve itaat gibi değerlere daha fazla önem verebilir. Bu farklılık, öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve okul deneyimlerini önemli ölçüde etkileyebilir. Bu bağlamda, eğitimcilerin öğrencilerin motivasyonunu anlamak ve desteklemek için onların kişisel ihtiyaçlarını, kültürel arka planlarını ve sosyal bağlamını dikkate almaları büyük önem taşımaktadır. Motivasyon, sadece öğrencinin içsel dünyasıyla sınırlı kalmayan, aynı zamanda onun sosyal ve kültürel çevresiyle de derinden ilişkili bir fenomendir. Etkili bir eğitim süreci için öğretmenlerin bu çeşitlilik içinde her öğrencinin motivasyon kaynaklarını keşfetmesi ve bu kaynakları harekete geçirecek stratejiler geliştirmesi esastır (Wang & Guthrie, 2004, s.167).

Viau (2015) tarafından belirtilen prensipler, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde güdülenmiş olmalarının öğrencileri üzerindeki pozitif etkisine dikkat çeker. Bir öğretmen,

konusuna hâkim olduğunda öncelikle kendisi derse motive olur ve bu durum öğrencilere de yansır. Öğretmenler, dersleri daha ilgi çekici hâle getirmek için teknolojik araçlardan faydalanabilir, öğrencilerin ilgisini çeken içerikler sunabilir ve ders başlamadan önce yapılacaklar hakkında bilgilendirme yaparak öğrencileri derse hazırlayabilir.

Sancı (2002) öğretmenler için öğrenci motivasyonunu artırma yollarını şu şekilde sıralar:

- Öğrencilere yüksek beklentiler koymak ve bu beklentilere ulaşmalarını sağlamak.
- Kendilerini öğrencilere örnek olarak göstermek, istenilen davranışları modellemek.
- Öğrencilere beklentilerini açıkça ifade etmek ve bu beklentileri paylaşmak.
- Ders ortamını olumlu ve destekleyici bir hâle getirmek.
- Öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmek.
- Ders materyallerinin ve konularının öğrenmeye değer olduğunu vurgulamak.
- Öğrencilerin kendilerine olan saygılarını artırmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden öğretim stratejileri geliştirmek.
- Öğrenci fikirlerini ders içeriğine dahil etmek.
- Öğrencilerin merakını uyandıracak sorular sormak ve keşfetmelerini sağlamak.
- Öğrencileri zorlayıcı fakat ulaşılabilir hedefler koymak.
- Pekiştirme yöntemlerini etkin kullanmak.
- Her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim tekniklerini benimsemek.
- Sınıf içinde sağlıklı bir rekabet ortamı yaratmak.
- Öğrencilere gereksiz stres yaratmamak ve öğrenme sürecini keyifli hâle getirmek.

Bu yöntemler, öğretmenlerin öğrencilerini motive etmeleri için kullanabilecekleri etkili stratejilerdir. Uygulandığında, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif ve istekli bir şekilde katılımlarının sağlanabileceği öne sürülmektedir. Öğretmenler, bu stratejileri ders planlamalarına entegre ederek öğrencilerin motivasyonunu sürekli olarak yüksek tutmayı amaçlamalıdır (Viau, 2015).

Okuma Motivasyonunun Boyutları

Kuramsal ve empirik çalışmalar, okuma motivasyonunun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yapı, genellikle içsel ve dışsal motivasyon olarak ayrılmaktadır ve bu kavramsallaştırma, Ryan ve Deci'nin (2000) “öz belirleme kuramı”na dayanır. Farklı araştırmacılar okuma motivasyonunun boyutlarını çeşitli şekillerde tanımlamışlardır.

Wang ve Guthrie'nin (2004) çalışmaları da okuma motivasyonunu içsel ve dışsal motivasyon yapıları üzerinden incelemektedir. İçsel motivasyon, okuma merakı, okumaya bağlılık ve zor metinleri tercih etme boyutlarından oluşurken, dışsal motivasyon tanınma, not almak, sosyal etkileşimler, rekabet ve uyum gibi alt boyutlardan meydana gelir. Bu tür çalışmalar göstermektedir ki, insanları okumaya yönlendiren veya okumadan alıkoyan birçok faktör bulunmaktadır. İnsanlar, okuma konusunda kendilerini yeterli hissettiklerinde, okumaktan zevk aldıklarında, okuma sürecinde içsel olarak tatmin olduklarında ve okumaya karşı bir merak duyduklarında daha başarılı okurlar olabilirler. Aynı zamanda insanlar sadece içsel nedenlerle değil, not almak, kendini göstermek, başkaları ile rekabet etmek veya sosyal olarak tanınmak için de okuma yapabilirler. Bununla birlikte, üst düzey ve sürdürülebilir bir okuma alışkanlığı için içsel motivasyonun harekete geçirilmesi genellikle daha faydalı olacaktır.

Motivasyon genellikle bireylerdeki belirli ihtiyaçların tetiklenmesiyle başlar ve bu ihtiyaçların doyurulması amacına yönelir. Birey, bir ihtiyacın ortaya çıkmasıyla bu ihtiyacı giderme arzusu hisseder ve bu süreçte çeşitli dış ve iç etmenler tarafından teşvik edilir. Bu teşvik, kişinin harekete geçmesini sağlayan bir güdülenme hâline dönüşür (Cüceloğlu, 1991). Kişinin temel amacı, hissettiği bu isteğin doyurulmasını sağlamaktır.

Motivasyon süreci, genellikle üç temel aşamadan oluşur:

1. Bireyi belirli bir hedefe yönlendiren güdüleyici durum,
2. Hedefe ulaşmak için gösterilen çaba ve tutum,
3. Hedefe ulaşma ve sonuçta elde edilen doyum.

Bu süreç bir döngü şeklinde işler; güdüleyici durum, bireyin belirli bir tutumu benimsemesine neden olur, bu tutum ise hedefe ulaşmaya yardımcı olur. Hedefe ulaşıldığında, bireydeki güdüleyici ihtiyaç geçici olarak giderilmiş olur (Cüceloğlu, 1991).

İnsanların yaşamında pek çok farklı ihtiyaç bulunur ve bu ihtiyaçlar, fiziksel ya da psikolojik olsun, kişiyi belirli davranışlar sergilemeye yönlendirir. Bir ihtiyacın belirmesiyle, kişi o ihtiyacı gidermek için bir güdülenme sürecine girer. Bu süreçte, bireyin bir zorlayıcı güç hissetmesi için uyaranların varlığı gereklidir. Bu zorlayıcı güç, fiziksel ve psikolojik motivasyon olarak adlandırılır ve kişiyi belirli bir harekete geçmeye iten etmendir. Bu harekete geçme aşaması, motivasyon sürecinin üçüncü evresi olarak kabul edilir. Örneğin, susuzluk hissi güçlü bir fiziksel ihtiyaçtır ve kişi su bulma ve içme hedefine yönlendirilir. Bu süreçte ilk olarak suya ulaşma isteği (güdüleyici durum), ardından su arama (tutum ve çaba) ve son olarak suyu bulup içme (hedefe ulaşma ve doyum) safhaları gerçekleşir (Yalçın, 2015).

İçsel motivasyon, bireyin kendi iç dürtülerinden kaynaklanan, hedeflerine ulaşana kadar onları aktif tutan ve hedeflerine ulaştığında eylemlerini durduran bir güç olarak tanımlanabilir. Bu tür motivasyon, insanların günlük yaşamlarında sürekli aktif ve hedef odaklı kalmasını sağlar. Çünkü insanlar, genellikle isteseler bile uzun süreler boyunca pasif kalamazlar; belli bir amaç uğruna harekete geçme eğilimindedirler (Başaran, 1982).

Stipek (1993) tarafından belirtilen üzere, öğrenciler kendi içsel nedenlerinden ötürü bir şeye ilgi duyduklarında, öğrenme süreci daha etkili ve verimli olmaktadır. İçsel motivasyon dört ana perspektiften incelenebilir:

1. Yetkinlik: Bireyler, öğrenme süreçlerinde yeteneklerini ve becerilerini geliştirmeye odaklanırlar. Bu süreçte kazandıkları başarılar, kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlar ve bu da onların motivasyonunu artırır.
2. Merak: Bireyler, özellikle beklentilerinin ötesindeki yeni ve farklı aktivitelerle karşılaştıklarında daha fazla merak duyarlar. Bu merak, onları bilinmeyene doğru iten güçlü bir motivasyon kaynağıdır.
3. Özerklik: Bireyler, kendi kararlarını kendilerinin almasını ve kontrolü ellerinde tutmayı tercih ederler. Kendi seçimleriyle ilerlediklerinde motivasyonları artar.
4. İçselleştirilmiş Motivasyon: Bireyler, kendi değer yargılarını içselleştirdiklerinde, başkalarının değerlerini benimsemeye daha az ihtiyaç duyarlar. Bu, onların kendi ilgi alanlarına göre hareket etmelerini sağlar ve özgürce öğrenmeye devam etmelerine olanak tanır.

Bu dört perspektif, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla çaba sarf etmelerini, zorlu görevleri seçmelerini ve başarıya ulaşmalarını sağlar. İçsel olarak motive olan öğrenciler, dışsal motivasyona sahip öğrencilere kıyasla genellikle daha zorlu görevleri tercih eder ve bu süreçte elde ettikleri doyum duygusu ile daha başarılı oldukları gözlemlenir (Stipek, 1993).

Okuma süreci, temelde iki ana bölüme ayrılabilir. İlk kısım, temel anlama becerilerini, kelime dağarcığını, kelime tanıma yeteneklerini ve ses farkındalığını içerir. İkinci kısım ise okuma motivasyonunu kapsar, bu da öğrencinin okumaya olan isteğini, okuma ile ilgili zevklerini ve davranışlarını ifade eder (Cambria & Guthrie, 2010).

Okuma motivasyonunun, okuma eylemini gerçekleştirirken öğrencilerin neşe veya coşku hissetmelerini sağladığı düşünülse de motivasyonun birden fazla türü vardır ve bunlar her zaman eğlenmekle ilişkili olmayabilir. Motivasyon, öğrencinin okuma ile ilgili inançlarını, davranışlarını ve değerlerini içerir. Bu değerler ve inançlar bazı öğrencileri eğlenmeye teşvik ederken, diğerleri için ciddi bir çalışma ve disiplin anlamına gelebilir (Cambria & Guthrie, 2010).

Motivasyon, öğrencinin okuma sürecine yönelik ilgi, güven ve bağlılık gibi konseptlerle ilişkilendirilir. Bir öğrenci okumadan zevk aldığı için okuyabilir, başka bir öğrenci okumanın değerli olduğuna inandığı için kendini bu eyleme adayabilir ve bir başkası ise okuma yeteneğine olan güveni sayesinde okuma eylemini gerçekleştirebilir. Öğrencilerin bu konseptlere sahip olma derecesi değişkenlik gösterebilir. Okuma motivasyonunun bir diğer önemli yönü, okumanın keyifli ve tatmin edici olmasıdır (Öztürk & Aydemir, 2013).

Çocuk dergileri, çocukların okuma alışkanlıklarını güçlendirmede özellikle etkili olabilir. Dergiler genellikle renkli resimler, kısa ve çeşitli türdeki metinler, serbest yazım stilleri ve farklı zorluk derecelerinde içerikler sunar. Bu tür materyaller, çocukların ilgisini çekmekte ve onları okumaya teşvik etmekte etkilidir. Dergi okumanın zorunluluk olmaması, çocukların kendi tercihlerine göre okumayı sürdürmelerine veya istedikleri zaman durmalarına olanak tanır. Dergiler, çocuklarda gelecek sayıları beklemeye yönelik bir heyecan ve beklenti de yaratarak okuma sürekliliğini destekler. Okuma motivasyonunu desteklemek için çocukların sadece okulda değil, evde de kitaplarla ve dergilerle etkileşimde bulunmaları sağlanmalıdır. Çocukların erken yaşlardan itibaren çeşitli okuma materyalleri ile tanıştırılmaları, onların okuma becerilerini ve okuma karşısındaki tutumlarını olumlu yönde geliştirecektir. Oyun kitapları, masal kitapları ve hikâye kitapları gibi farklı türlerde materyallerle çocukları bir araya getirmek, onların okuma alışkanlıklarını güçlendirecek ve okumayı bir zevk hâline getirecektir. Okuma motivasyonunun teşvik edilmesi ve sürdürülmesi, öğrencilerin okuma sorumluluklarını başarıyla üstlenmelerini sağlayan kritik bir süreçtir. Bu süreci desteklemek için kullanılan on temel eğitsel unsur vardır (Yıldız vd., 2010):

1. Kavramsal Yönelim: Bu unsur, bilgi ve öğrenme hedeflerinin net bir şekilde tanımlanması ve duyurulmasını içerir. Bu bilgilerin öğrencilere yönergelerle aktarılması, beklentilerin belirlenmesi ve hedeflerin açıkça ifade edilmesi anlamına gelir.
2. Gerçek Hayat Eğitimi: Gerçek hayatla ilişkilendirilebilen okuma materyalleri, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırır. Bu tür eğitim, öğrencilerin deneyimlerle desteklenmesini ve okumanın günlük yaşamlarındaki yerini anlamalarını sağlar.
3. Özerlik Desteği: Eğitimcilerin, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenme hedeflerine ulaşmalarına ve uygun kaynaklara ve metinlere erişmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.
4. İşbirlikçi Öğrenme: Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi birlikte yapılandırmalarını ve metin üzerine düşüncelerini paylaşmalarını teşvik eder. Öğrenme topluluklarının oluşturulması, bilgi alışverişini ve ortak öğrenmeyi destekler.

5. Övgü ve Ödüller: Samimi ve içten övgüler ile stratejik ödüller, öğrenme sürecinde olumlu bir motivasyon sağlar. Öğrenme hedeflerine ulaşmada kullanılan ödüllerin etkisi büyüktür.
6. İlginç Metinler: Çocukların ilgisini çekecek, yaşlarına ve okuma becerilerine uygun zengin ve çeşitli metinler sunulmalıdır. Bu metinler, planlanmış ve stratejik bir şekilde seçilmelidir.
7. Strateji Eğitimi: Öğrencilere belli başlı okuma stratejileri öğretilmeli, bu stratejilerin nasıl kullanılacağı modelleme ve koçluk yoluyla gösterilmelidir. Bu eğitim, metindeki bilgilerin etkin bir şekilde kazanılmasını sağlar.
8. Değerlendirme: Öğrencilerin başarıları, belirlenen bilgi ve öğrenme hedeflerine uygun şekilde değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmeler, öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş yaklaşımları içermelidir.
9. Öğretmen Katılımı: Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını ve bilgi düzeylerini bilerek, onlara uygun hedefler belirlemeli ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalıdır.
10. Kohezyon: Yukarıda sıralanan eğitsel unsurların eğitim sürecinde bir arada ve uyumlu bir şekilde kullanılması, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırır ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı sağlar (Gök, 2019).

Akyol (2019) tarafından okuma, önceden sahip olunan bilgilerin aktif kullanıldığı, yazar ile okuyucu arasında etkili bir iletişim sürecine dayanan ve belirli bir yöntem ile amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen bir anlam kurma süreci olarak tanımlanır. Bu tanımın temelinde, okumanın akıcı bir şekilde gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Akıcı okuma, özellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik olarak bir dizi strateji ile desteklenebilir. Güneş (2007) bu stratejileri eko okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, okuyucu tiyatroları ve koro okuma olarak sıralamaktadır. Bu tekniklerin uygulanması, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.

Eko Okuma: Hudson vd. (2005) ile Kato'nun (2012) belirttiği gibi, eko okuma, öğretmenin ya da iyi bir okuyucunun yüksek sesle okuduğu bir metni öğrencilerin tekrar etmesi şeklinde gerçekleşir. Bu yöntem, öğrencilerin tonlama, vurgu ve ritim gibi okuma sesinin kullanımı üzerinde yoğunlaşmalarına olanak tanır.

Tekrarlı Okuma: Samuels (1997) ve Adler (2006) tarafından açıklanan tekrarlı okuma, metnin öğrenciler tarafından akıcılık kazanılana kadar defalarca okunmasıdır. Bu yöntem, öğrencilerin kelime tanıma hızını artırır, anlama ve dil becerilerini geliştirir ve okuma akıcılığını yükseltir. Reutzel ve Cooter'in (2012) belirttiği gibi, tekrarlı okuma aynı zamanda

öğrencilerin okuma sırasında özgüven kazanmalarını ve okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini teşvik eder.

Eşli Okuma: Stahl ve Heubach'e (2005) göre eşli okuma, bir yetişkin, akran veya aile üyesi gibi daha iyi okuyabilen bir kişinin, okuma zorluğu çeken bir öğrenci ile metni sesli olarak birlikte okumasıdır. Bu yöntemde, okunacak kitap seçilirken çocuğun mevcut okuma düzeyinin biraz üzerindeki kitaplar tercih edilir. Metin üzerinde çalışılmadan önce ana başlıklar ve görseller çocukla birlikte incelenir ve ardından metin, çocuk ve eşli okuyucu tarafından birlikte sesli olarak okunur. Çocuk okurken zorlandığında eşli okuyucu destek sağlar. Bu stratejiler, öğrencilerin okuma becerilerini etkili bir şekilde desteklemek ve onları okumaya teşvik etmek için kritik öneme sahiptir. Eğitimciler ve ebeveynler bu teknikleri kullanarak çocukların okuma yeteneklerini geliştirebilir ve onları ömür boyu okumaya yönlendirebilir.

Yeterlik ve Öz Yeterlik İnançları

Okuma öz yeterliliği, öğrencilerin okumaya yönelik yeteneklerine ve becerilerine olan inançlarını yansıtan bir algıdır ve bu algı, Chapman ve Tunmer (1995) tarafından okuma yeterliliği olarak tanımlanmıştır. Okumada elde edilen başarının, öz yeterlik algısının gelişiminde paralel bir ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir; başarılı okuma deneyimleri, öz yeterlik algısını güçlendirir (Barber & Klauda, 2020, s.29).

Bireylerin yetkinlik algıları, “Bu görevi yapabilir miyim?” sorusu ile doğrudan ilişkilidir. Genellikle bir birey, bir görevi başarabileceğine inandığında daha iyi performans sergiler ve daha zorlu görevleri seçmek için motive olur (Eccles & Wigfield, 2002). Bandura (1977) öz yeterlik inancını, eylem mekanizmaları içerisinde en yaygın ve merkezi olan olarak tanımlar. Bu inanç, eylemin ana temelidir ve bireyler, kişisel yeterlilik algılarıyla hayatlarına yön verirler. İnsanlar, istedikleri sonucu alabileceklerine veya etki yaratabileceklerine inanmadıkça eyleme geçme eğilimi göstermezler.

Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler, yeteneklerinden şüphe edenlere göre daha çok çaba sarf eder, etkinliklere daha kolay katılır ve zorluklarla daha uzun süre mücadele eder. Kişisel performans, öz yeterlik algısını değerlendirmek için bir göstergedir; başarılar öz yeterliği artırırken, başarısızlıklar azaltır. Çocuklar, kendilerine benzeyen ve model aldıkları akranlarının başarılarını görmekle öz yeterlik algılarını artırabilirler. Öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin motive edici ifadeleri, öğrencilerin öz yeterlik duygusunu güçlendirebilir. Bir etkinliği değerli bulan ve bu etkinlikten elde edilecek faydalara inanan öğrencilerin öz yeterlikleri yüksektir. Performansları kendi yetenekleriyle sınırlı olduğunu düşünen öğrencilerin öz yeterlik algısı düşük olabilirken, çaba ve öğrenme ile yeteneklerini

geliştirebileceklerine inanan öğrenciler için öz yeterlik yükseltilir ve bu, onları daha fazla öğrenmeye ve öz düzenlemeye teşvik eder. Etkili okuyucular, okuma etkinliklerini başarıyla gerçekleştirebileceklerine inanırlar ve daha zorlayıcı metinleri denemeye istekli olurlar (Guthrie & Coddington, 2009, s.505).

Okuma yeterliliği algısı, öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin kendine güven duygusunu yansıtarak, yaşa ve okunan metnin niteliğine bağlı olarak değişebilir. Uzun metinler, dayanıklılık gerektirirken, karmaşık metinler ise ısrarı gerektirir. OECD (2010) raporuna göre, okuryazarlık çabaları eşit olduğunda hem düşük hem de yüksek gelir seviyesine sahip öğrenciler benzer başarılar gösterebilir, bu da farklı demografik gruplar arasında eşitlik sağlayabilir (Guthrie & Wigfield, 2017, s.61).

Öz yeterlik algısını yükseltmek için öğrencilere erişilebilir ve giderek zorlaşan hedefler koymak önemlidir. Öğrenciler, hedeflere ulaşarak başarı hissettiklerinde, okumaya daha fazla zaman ayırarak becerilerini geliştirebilirler. Öğretmenlerin, öğrencilere okumadan önce arka plan bilgisi sağlamaları, öğrencilerin okuma başarısını artırabilir çünkü arka plan bilgisinin okuduğunu anlamanın güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtilmiştir. Öğrenci, konu hakkında ne kadar çok bilgiye sahipse, okudukları ile arasında bağlantı kurması o kadar kolay olur (Barber & Klauda, 2020).

Öğrencilere kendi düzeylerine uygun metinler sunmak ve bu metinler üzerinde bağımsız okuma yapmalarına izin vermek, öz yeterlik algısını güçlendirir. Okuma öz-yeterliliği, ilkokulda kelime tanıma, ortaokulda anlama becerileri gibi yaşa özgü farklılıklar gösterebilir (Ho & Guthrie, 2013).

Bireylerin yetenek inançları, çocukların çeşitli alanlardaki yetkinliklerine ilişkin değerlendirmeleridir ve başarı beklentileri ile yakından ilişkilidir. Wigfield ve Guthrie (1995, s.2) beklentilerin, çocukların bir görevde ne kadar iyi olduklarına dair genel inançlar yerine, yaklaşan bir görevde ne kadar iyi yapacaklarına dair hisleri ifade ettiğini belirtir.

Öz yeterlik inançları, “öz yeterlik, zoru tercih etme ve işten kaçınma” olmak üzere üç boyutta incelenir. Öz Yeterlik, kişinin okumada başarılı olabileceğine olan inancını; Zoru Tercih Etme, zorlayıcı metinleri anlamak ve çözmek isteğini; İşten Kaçınma ise okuma aktivitelerinden kaçınma arzusunu ifade eder. Bu boyutlar, bir öğrencide birbirinden bağımsız olabilir ve herhangi bir boyut diğerlerine göre daha baskın olabilir (Wigfield & Guthrie, 1997, s.407).

Okuma Amaçları

Çocukların okuma amaçlarını ve bu amaçlara yönelik içsel ve dışsal motivasyonları kapsamaktadır. Çocukların okumaya yönelik “merak, ilgi, önem, tanınma, notlar ve rekabet” boyutları ele alınmaktadır. Merak, bir çocuğun belirli bir konu hakkında bilgi edinme arzusunu ifade ederken, ilgi, çocuğun bir metne dalmış olmasını, adeta kitabın içine çekilmesini temsil eder. Bu durum sıklıkla “kitabın içinde kaybolmak” olarak tabir edilir ve çocuğun belirli türlerdeki edebi veya bilgilendirici metinleri okurken aldığı zevki açıklar (Baker & Wigfield, 1999, ss.1-2).

Guthrie ve Wigfield (1997), öğrencilere metinle ilişkilendirme yaparak onların içinde bulundukları durumu deneyimlemelerini sağlayan öğretmen örneklerini anlatmaktadır. Örneğin, bir ortaokul İngilizce sınıfında, öğrencilerin metinle daha iyi bağ kurmalarını sağlamak için sınıfın zeminine bir alan işaretlenip öğrencilerin bu alanda toplanmaları istenebilir. Bu tür canlandırmalar, öğrencilerin metni daha anlamlı bulmalarını ve ilgilerinin artmasını sağlar.

PISA 2000 değerlendirmesi, katılan her ülkede öğrencilerin okumaya olan ilgisinin okuma becerileriyle pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir (OECD, 2010, s.69). Guthrie ve Wigfield, önemi “Okuma yazma motivasyonu olarak değer verme, okuma ve diğer okuryazarlık etkinliklerinin birey için önemli ve yararlı olduğu algısıdır” şeklinde açıklarlar. Okuma değerinin göstergeleri arasında hevesle okumak, ödevleri tamamlamak, kitap toplamak, metinler hakkında yazmak ve bir kulüp üyesi olmak gibi etkinlikler yer alır. Tanınma, notlar ve rekabet gibi dış motivasyon unsurları da bu kategoride yer alır. Tanınma, okuma başarısının somut takdirle ödüllendirilmesi, notlar ise öğretmen tarafından olumlu değerlendirilme arzusu, rekabet ise diğerlerinden daha iyi performans sergileme isteğini ifade eder (Baker & Wigfield, 1999, s.2).

Sosyal Amaçlar

Okumanın sosyal etkileri “Sosyal ve Uyum” olarak iki temel boyut altında incelenebilir. “Sosyal” boyut, bireyin okuma deneyimlerini arkadaşları veya ailesi ile paylaşma isteğini ifade ederken, “Uyum” boyutu ise, kişinin toplumsal beklentileri karşılamak ve sosyal çevresine uyum sağlamak amacıyla okumalar yapmasını temsil eder (Baker & Wigfield, 1999, s.3).

Öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmanın temel amacı, yalnızca kısa metinleri anlamalarını sağlamak değil, aynı zamanda bağımsız okuma için zaman ayırmalarını teşvik etmek ve okuma eylemine içsel bir ilgi geliştirmelerini sağlamaktır. Okuma eylemi, öğrencinin kendisini okuyucu olarak yetkin hissetmesi, okumanın önemine inanması ve okumaktan içsel

bir zevk almasıyla desteklenmelidir. Bu tür öğrenciler, metinleri daha iyi anlamak için gerekli zamanı ve çabayı gösterme eğilimindedir. Öğretimde tek bir motivasyon boyutuna odaklanmak okuma bağlılığını zayıflatabilir. Bu nedenle, bilişsel strateji öğretimi ile birlikte motivasyonu destekleyen uygulamaların dikkatli bir şekilde entegre edilmesi gerekmektedir. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin okuma sürecine daha derinden dahil olmalarını ve bağımsız okuyucular olarak gelişmelerini sağlar (Barber & Klauda, 2020, s.31).

Okuma Motivasyonunu Geliştirmeye Yönelik Kullanılan Stratejiler

Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu, okuma süreçleri, sonuçları ve konularıyla ilgili bireylerin kişisel amaçlarını, değerlerini ve inançlarını şekillendiren bir etken olarak tanımlar. Klauda ve Guthrie (2015) ise motivasyon teorisini, adanmışlıkla bütünleşmiş, iç içe geçmiş bir yapı olarak görürler. Bu çerçevede, okuma sürecinin ve motivasyonun artırılmasında okumaya adanmışlık teorisinin öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

Okumaya adanmışlık teorisinin temel bileşenleri şunlardır:

1. Gerçek Deneyimler: Öğrencilerin akademik müfredatı kişisel deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlar.
2. Özerklik: Öğrencilere öğrenme sürecinde alternatif etkinlikler seçebilme özgürlüğü tanır.
3. İlgi Çekici Metinler: Öğrencinin ilgi alanlarına ve bilişsel yeteneklerine uygun metinler sunar.
4. Strateji Öğretimi: Öğrencilere metinden öğrenme stratejilerini öğretir.
5. İşbirlikçi Öğrenme: Öğrenciler arasında bilginin yapılandırılmasını teşvik eder.
6. Öğretmen İlgisi: Öğretmenin öğrencilere karşı duyarlı olması ve onların etkinliklere aktif katılımını sağlaması.
7. Ödül ve Övgü: Öğrencilerin çabalarını ve dikkatlerini artıran pekiştiriciler kullanır.
8. Değerlendirme: Okuma becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi ile ilişkili değerlendirme faaliyetlerini içerir.
9. Tutarlılık: Tüm bu süreçler arasındaki ilişkilerin ve etkileşimlerin uyumlu ve tutarlı olmasını sağlar (Yıldız, 2010).

Bu bileşenlerin uygulanması, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırır ve onları daha nitelikli okuryazarlar olarak yetiştirmeyi amaçlar. Nitelikli bir okuryazar, okuduğunu anlayabilen ve anladığını çevresini geliştirecek şekilde kullanabilen bir bireydir (Yıldırım,

2010). Okuma becerilerinin iyi düzeyde kazanılması, öğrencinin akademik ve sosyal başarısına önemli katkılar sağlar (Yılmaz, 2008).

Uluslararası alanda yapılan ölçümler, Türkiye'deki öğrencilerin okuma performansının düşük olduğunu göstermektedir. PISA 2015 ve 2018 raporları, Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2015). Bu durum, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik müdahale programlarının önemini ve bu alandaki araştırmaların değerini artırmaktadır (Kuruyer, 2014). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağına dair stratejilerin geliştirilmesi, eğitim süreçlerinde büyük önem taşır. Bu kapsamda, öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak için okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanabilecek çeşitli stratejiler bulunmaktadır (Susar-Kırmızı, 2008).

Motivasyon, bireyin belirli bir işi yapma, bir davranışı sergileme veya bir aktiviteye katılma konusundaki içsel isteklilik durumu olarak tanımlanabilir. Reeve (2018) ve Pintrich ile Schunk (1996) gibi araştırmacılar, motivasyonu bireyin bir işi yapma gücü olarak değerlendirirken, bu gücün bireyin güdülleri, dürtüleri, istekleri ve harekete geçirici enerjileri gibi unsurlardan oluştuğunu belirtmişlerdir. Zimmerman ve Schunk (2012) ise, motivasyonun bireyin bir konuya olan ilgisinin ve çaba gösterme derecesinin bir göstergesi olduğunu ifade ederler.

Motivasyon konusunda yapılan tanımlamalara göre, Woolfolk-Hoy (2000) motivasyonu, bireyin istediği bir amacı gerçekleştirebilmek için kendi iç gücünü kullanma şeklinde açıklarken, Akbaba (2006) motivasyonu, bireyin davranışlarını yönlendiren ve bu davranışların enerji seviyesini ve devamlılığını belirleyen içsel ve dışsal faktörler topluluğu olarak tanımlar. Tucker, Edmondson ve Spear (2002) motivasyonu, eğitime olan ilgi, bağlılık ve öğrenme arzusunu şekillendiren bilişsel, psikolojik ve davranışsal örüntüler olarak tanımlarken; Dörnyei ve Otto (1998) ile Güney (2013) ise motivasyonu, bireyi başarıya, öğrenmeye ve çalışmaya teşvik eden ve davranışlarını sürekli kılan güçler topluluğu olarak görürler.

Schunk (2012) motivasyonun ihtiyaç, beklenti, amaç, davranış, güdü, geri bildirim gibi unsurları içerdiğini belirtirken, Hiver, Kim ve Kim (2018) motivasyonun bireyin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisine vurgu yaparlar. Adams ve Khojasteh (2018) ise motivasyonu, bireyin bir işi gerçekleştirme yönünde içsel ve dışsal harekete geçirici enerjiler olarak tanımlar. Motivasyon, bireyin başarı elde etme sürecindeki çabalarını ve bu çabaları yönlendirme kapasitesini kapsar. Dörnyei ve Otto (1998) ve McGuire (2015) göre, bireyler, motivasyon süreçlerini bilinçli olarak kontrol ederek ve yöneterek başarıya ulaşma potansiyelini

artırabilirler. Bu süreçte, bireyin motivasyonunu etkili bir şekilde kullanabilmesi için öncelikle bu süreçlerin farkında olması ve bu farkındalığı geliştirecek yöntemler öğrenmesi gerekmektedir.

Motivasyon kavramı, Illeris (2018) tarafından belirtildiği gibi, iki temel kategori altında incelenir: kapsam ve süreç. Kapsam kuramları, bireyin motivasyonunu etkileyen faktörleri, bireyin doğası ve motivasyonel durumları tanımlamaya odaklanırken; süreç kuramları, bireyin nasıl motive edileceği, yönlendirileceği ve davranışlarının nasıl sürdürüleceği ile ilgilenir (Osabiya, 2015).

Motivasyon teorileri arasında önemli yer tutan Beklenti-Değer Teorileri, bireyin hedeflediği sonuçlara ulaşma konusunda algıladığı değer ile ilişkilidir. Hedef Teorileri, bireyin belirlediği hedeflere ulaşma sürecinde gösterdiği çabanın motivasyon üzerindeki etkisini inceler (Osabiya, 2015).

İçsel motivasyon, bireyin bir aktiviteden kişisel olarak zevk alması ve bu yolla kendi kendini yönlendirmesi ile karakterize edilir. Bu durum, bireyin ilgili aktiviteye duyduğu merak, ilgi ve kişisel ihtiyaçlar gibi duygusal unsurlar tarafından desteklenir ve bireyin bu aktiviteden doyum almasını sağlar (Ryan & Deci, 2000). Araştırmalar, içsel motivasyonun bireyin yaratıcılık düzeyini artırdığını ve sorunlara yaratıcı çözümler bulma kapasitesini geliştirdiğini göstermektedir. İçsel motivasyonu yüksek bireyler, süreç boyunca çeşitli stratejiler kullanma ve akademik performanslarını artırma eğilimindedir (Li vd., 2015).

Dışsal motivasyon ise, bireyin çevresel etkenlerden, ödüllerden ve dışsal takdirlerden güdülenmesini içerir. Bu tür motivasyon, bireyin belirli hedefleri gerçekleştirme durumunda elde edeceği maddi ödüller veya sosyal onay gibi dışsal ödüllerle ilişkilendirilir. İçsel motivasyon, bireyin başarısını ve motivasyonun kalıcı etkilerini daha fazla desteklerken, dışsal motivasyon daha çok kısa vadeli hedefler için etkilidir (Mekler vd., 2017).

Motivasyon, Kumar vd. (2018) tarafından, özellikle eğitim alanında önemle üzerinde durulan ve bireyin çeşitli faaliyetlerde istekli bir şekilde yer almasını sağlayan temel bir unsur olarak ifade edilir. Eğitim süreçlerinde, motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin, diğerlerine göre daha hızlı öğrendikleri ve akademik olarak daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Singh, 2011).

Okuma becerisinin geliştirilmesi, eğitimde merkezi bir role sahiptir, çünkü öğrencilerin metinleri hızlı ve doğru bir şekilde anlamaları için gerekli olan tüm yetenekleri içerir. Bu beceri, bilgi edinme ve zihinsel faaliyetleri artırarak öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlar. Okuma, farkında olmasalar bile öğrencilerin birçok zihinsel işlemi

aynı anda kullanmalarını gerektirir. Bu süreçte bilişüstü becerilerin etkin kullanımı, okuma verimliliğini maksimize etmek için kritik öneme sahiptir (Olson vd., 2018).

Bilişüstü beceriler, okuma sürecinde anlam oluşturma, izleme ve değerlendirme gibi süreçlerin bilinçli bir şekilde yönetilmesini içerir. Okur, bir metni okumaya başladığında, mevcut bilgisini kullanarak metni analiz eder ve bu süreçte öz-kontrol mekanizmalarını aktif bir şekilde kullanır (Mokhtari & Reichard, 2002). Bu beceriler, öğrenme sürecinde planlama, anlama, yeniden yapılandırma ve öz değerlendirme gibi aşamaları içerir ve öğrencilerin okuma süreçlerinde başarılı olmalarına büyük ölçüde katkı sağlar (Koç & Arslan, 2017).

Guthrie, McRae ve Klauda (2007) tarafından yapılan çalışmalar, öğrencilerin bilişüstü stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmalarının, sadece okuma ve anlama becerilerinde değil, aynı zamanda diğer derslerdeki genel akademik başarıları üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Nieto-Márquez, Baldominos ve Pérez-Nieto (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin özellikle dil ile ilgili derslerde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının, bilişüstü okuma becerilerinin gelişimine etkisi üzerine yapılan araştırmaların eğitim programlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tür çalışmalar, öğretim süreçlerini zenginleştirerek öğrencilerin daha etkin ve verimli bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır.

Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Sancı (2002) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarının okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre okuma faaliyetlerine daha fazla dışsal motivasyon ile yöneldiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu, alt sosyoekonomik gruplardaki öğrencilerin dışsal faktörler tarafından daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Çalışma, bu öğrenci grubunun içsel motivasyonlarının desteklenmesi gerektiğini ve okumaya yönlendirici çevresel düzenlemelerin yapılmasının önemini vurgulamaktadır.

Yıldız (2011) tarafından yapılan araştırma, 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçları, motivasyonun okuduğunu anlamada bilişsel süreçler kadar etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okuma eğilimlerinin büyük ölçüde içsel motivasyon tarafından yönlendirildiğini, ancak okul kaynaklı okuma faaliyetlerinde dışsal motivasyonun daha belirgin

olduğunu belirtmiştir. Araştırma ayrıca, okuma alışkanlıklarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına doğrudan etki etmediğini saptamıştır.

Bozkurt (2013), 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve okuma düzeyleri ile ilişkilendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma motivasyonu ve üstbilişsel farkındalıkları arasında cinsiyet, ailenin kitap alma durumu ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak, çevresinde en çok kitap okuyan bireylerle karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma ayrıca, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonu arasında orta düzeyde, motivasyonun alt boyutları ile ise düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmalar, öğrencilerin okuma motivasyonu ve üstbilişsel okuma becerileri arasındaki etkileşimi çeşitli açılardan ele alarak, eğitimde bu iki alanın nasıl birlikte ele alınabileceğini ve öğretim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini göstermektedir. Bu tür bilgiler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için daha etkin stratejilerin tasarlanmasına yardımcı olabilir ve eğitimciler için değerli kaynaklar sunar.

Gök (2019) bir araştırma gerçekleştirmiş ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında rastgele seçilmiş altı ilkokulda birinci sınıf düzeyinde eğitim gören 282 öğrenci ile bu öğrencilerin aileleri üzerinde çalışmıştır. Araştırma kapsamında, Başlangıç Düzeyi Okuyucular için Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocuklarının kitap okurken yeni adlar, renkler ve şekiller gibi kavramları öğrendiğine inanan, kitap okurken çocuklarıyla resimler hakkında konuşan, onlara sorular soran ve okumanın çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiğine inanan ebeveynlerin çocuklarının okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Dede (2019) ise Sakarya'da bir ilkokulda dördüncü sınıf düzeyinde eğitim gören 26 öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmada, öğrencilerin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına olan etkileri incelenmiştir. Araştırmacı, deney ve kontrol grupları oluşturarak, deneysel bir tasarım kullanmıştır. Veri toplama araçları olarak Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği ile okuma metinleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin sevdikleri karakterlerin bulunduğu metinlerin, okuma motivasyonlarını ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Her iki çalışma da okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumların gelişiminde aile etkileşimlerinin ve ilgi çekici içeriklerin önemini vurgulamakta ve bu faktörlerin öğrencilerin eğitim süreçlerinde nasıl değerlendirilebileceğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Bu tür bilgiler, eğitimcilerin ve

ebeveynlerin çocukların okuma becerilerini destekleme yöntemlerini iyileştirmelerine yardımcı olabilir.

Wigfield ve Guthrie (1995), “Dimensions of Children's Motivations For Reading: An Initial Study” adlı çalışmalarında, okuma motivasyonunu ölçmek amacıyla bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu süreçte içsel ve dışsal motivasyonlar, okuma yeterliği algıları, sosyal etkenler ve caydırıcı unsurları içeren toplam on bir farklı boyut önerilmiş ve her bir boyutu değerlendirmek için birkaç maddenin yer aldığı 82 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Bu anket, 4. ve 5. sınıfa devam eden 105 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma, okuma motivasyonunun çeşitli boyutlarını belirlemeyi hedeflemiş ve bu ölçeği geliştirirken genel motivasyon ile okuryazarlık motivasyonuna ilişkin mevcut araştırmalardan faydalanılmıştır. Bu yaklaşımla genel motivasyon çalışmalarından farklı olarak, okumaya özel bir motivasyon çerçevesi oluşturmaya çalışmışlardır.

Araştırmacılar, çocukların başarıya ulaşmalarında etkili olduğuna inanılan “yetenek ve yeterlik inançları, öznel görev değerleri, başarı hedefleri ve içsel motivasyon” gibi bazı unsurları incelemişlerdir. Güvenirlilik analizleri sonucunda en güvenilir okuma motivasyonu boyutları “okuma yeterliği, zorlukla mücadele, merak, estetik zevk, tanınma, sosyal etkileşim ve rekabet” olarak belirlenmiştir. Çocukların okuma motivasyonu ile ilgili verdikleri yanıtların, güvenilir bir şekilde farklı boyutlara göre sınıflandırılabileceğini saptamışlardır. Bununla birlikte, “önem, notlar, uyumluluk ve çalışmaktan kaçınma” boyutlarının diğerlerine kıyasla daha az güvenilir olduğunu ortaya koymuşlardır. Wigfield ve Guthrie (1995), bazı boyutların her zaman belirgin bir şekilde farklılaşmadığını ve diğer boyutlarla yüksek oranda ilişkili olduğunu da vurgulamışlardır (Wigfield & Guthrie, 1995, s.17).

İkinci bir çalışmada, Wigfield ve Guthrie (1997) “Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading” başlıklı araştırmalarında, çocukların okuma motivasyonunun farklı yönleri ile okuma miktarı ve genişliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu çalışmada, motivasyon boyutlarını “öz yeterlik, içsel ve dışsal motivasyon”, “hedefler” ve “sosyal etkenler” olmak üzere üç ana başlık altında incelemişlerdir. Araştırmada 4. ve 5. sınıf düzeyinde 105 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Bulgular, çocukların okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğunu ve içsel motivasyon öğelerinin, okuma miktarı ve genişliğinde dışsal motivasyona göre daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin okuma motivasyonunun bazı yönlerde erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sancı (2002) yüksek lisans tezinde, altıncı sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını kültürel, toplumsal ve ekonomik açılardan incelemiştir. Maddi ve sosyal yönden farklılık

gösteren alt ve üst gruplardan oluşan öğrenci gruplarını, kültürel ve ekonomik düzeylerdeki üç farklı okuldan seçmiştir. Öğrencilere, Guthrie ve Wigfield tarafından geliştirilen elli soruluk “Okuma Motivasyonu Ölçeği”ni uygulamış ve ekonomik olarak alt grupta bulunan öğrencilerin, üst gruptaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde dışsal denetimle motive olduklarını gözlemlemiştir. Bu durum, alt gruptaki öğrencilerin okumaya dışsal kaynaklı bir ilgiyle yaklaştıklarını göstermektedir. Çalışma sonuçlarında, bu öğrencilere yönelik dışsal motivasyon unsurlarının içsel motivasyon ile desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yıldız (2010), beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonunu içsel ve dışsal güdülenme bağlamında inceleyen doktora tezinde, içsel motivasyonun bireysel tutumdan kaynaklandığını ve okuma davranışını olumlu etkilediğini, buna karşın okul kaynaklı okumaların daha çok dışsal motivasyon etkisiyle gerçekleştiğini bulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin okul dışındaki okuma alışkanlıklarının ilgi ve merak çerçevesinde, yani içsel motivasyonla gerçekleştiği saptanmıştır. İçsel motivasyonun cinsiyetle ilişkisinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Okuma alışkanlıklarının doğrudan okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldız ve Akyol (2011), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının okuduğunu anlama süreçlerine etkisini analiz etmişlerdir. Çalışma sonucunda, içsel motivasyonun okuduğunu anlama düzeyini daha fazla etkilediği ortaya çıkmıştır. Dışsal motivasyon unsurları arasından ise rekabetin okuma üzerinde diğer dışsal faktörlerden daha fazla etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür.

Ülper (2011) ise okuma davranışının duyuşsal yönlerini çeşitli değişkenlere göre incelediği nicel çalışmasında, sosyal etkenlerin kız öğrencilerde erkeklere göre daha fazla etkili olduğunu saptamıştır. Çalışma sonucunda, kitap okumaya dair içsel ve dışsal güdülerin en fazla ilköğretim düzeyinde etkili olduğu, lise düzeyinde ise bu etkilerin azaldığı belirlenmiştir.

Karabay ve Kuşdemir-Kayıran (2010), Okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu çalışma, beşinci sınıf öğrencilerinde tutumların önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Kurnaz ve Yıldız (2015), ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesini araştırmış ve sosyoekonomik faktörlerin etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen en önemli faktörlerden biri, aile desteği ve gelir düzeyidir.

Katrancı (2015), kitap okuma motivasyonu ölçeği geliştirme çalışması yapmıştır. Bu araştırma, motivasyonu değerlendirmek için kullanılan ölçeklerin geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmiştir.

Sallabaş (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada okuma tutumlarının anlama becerilerini önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Öztürk ve Uzunkol (2015), ilköğretim öğrencilerinin okuma stratejileri ve motivasyonları üzerine bir çalışma yaparak öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini analiz etmiştir.

Yamaç ve Çeliktürk-Sezgin (2018), Burdur ilindeki ilkokul öğrencilerinde okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmış ve iç motivasyonun olumlu bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Memiş ve Bozkurt (2014), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik algılarını analiz etmiş ve okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde aile, öğretmen ve çevrenin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ürün-Karahan (2015), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, motivasyonun okuma becerilerindeki gelişimi önemli ölçüde desteklediğini göstermiştir.

Deci ve Ryan'ın (1985), içsel motivasyonun sürdürülebilir öğrenme üzerindeki pozitif etkilerine dair çalışmaları, eğitimde motivasyonel stratejilerin önemini vurgulamaktadır. Wigfield ve Eccles (2000) ise beklenti-değer modelinin akademik başarı üzerindeki belirleyici rolünü inceleyerek, görevlerin birey için anlamlı hâle getirilmesinin motivasyon artırıcı bir faktör olduğunu göstermiştir. Bandura (1997) ise öz-yeterlik inancının, bireylerin davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymuş ve öz-yeterliğin motivasyon üzerindeki kritik rolünü vurgulamıştır.

Ryan ve Deci (2000), içsel motivasyonun uzun vadede okuma becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtirken, Wigfield ve Guthrie (1997), motivasyonun çok boyutlu bir yapı olduğunu ve başarı beklentileri, öz-yeterlik inançları ve okuma stratejilerinin bu motivasyonu şekillendirdiğini vurgular.

Alacacı ve Tuncer (2011) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyetin öğrencilerin kitap okuma motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve cinsiyete göre motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Elde edilen bulgular, erkek öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının, kadın öğrencilere göre daha

yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, erkeklerin genellikle daha macera ve aksiyon türündeki kitaplara ilgi duyması ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, cinsiyetin kitap okuma motivasyonunu etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Kumar ve Singh (2018), Ebeveyn eğitim durumunun, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışma, 300 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, annelerin eğitim düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerin, kitap okuma motivasyonlarının da daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu, ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocukların eğitime olan katkısını vurgulamakta ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin, çocukların kitap okuma alışkanlıklarının gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Okyayuz (2019), Aile gelir düzeyinin kitap okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini değerlendiren bu çalışmada, farklı gelir gruplarından 200 öğrenci ile anket yapılmıştır. Araştırma sonuçları, yüksek gelir grubundaki öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının, düşük gelir grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, ekonomik durumun, öğrencilerin kitap edinme fırsatlarını artırarak okuma alışkanlıkları üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Okyayuz'un (2019) çalışması, aile gelir düzeyinin kitap okuma motivasyonunu etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Çetin ve Yılmaz (2020), internet kullanım süresinin kitap okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini araştıran bu çalışma, ortaokul düzeyindeki öğrenciler arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, internet kullanım süresi arttıkça kitap okuma motivasyonunun düştüğünü göstermektedir. Özellikle sosyal medya ve video izleme gibi faaliyetlerin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği saptanmıştır. Bu sonuç, internetin öğrencilerin dikkatini dağıtma potansiyelinin yanı sıra, kitap okuma alışkanlıklarının gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini de vurgulamaktadır.

Guthrie ve Humenick (2004), bu çalışmada, kitap okuma motivasyonu ve öğrenci katılımı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma, öğrencilerin kitap okuma becerilerinin geliştirilmesinde motivasyonun önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Özellikle, içsel motivasyonun artırılması gerektiği vurgulanmış ve öğretmenlerin bu konuda nasıl destek olabileceklerine dair önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışma, öğretmenlerin öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmada oynadığı rolü vurgulamaktadır.

Baker ve Wigfield (1999), araştırmada, çocukların okuma motivasyonunu etkileyen çeşitli faktörler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma aktivitelerine katılımlarının, motivasyon seviyelerine doğrudan etki ettiğini göstermiştir. Araştırmanın

sonuçları, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri için öğretmenlerin ve ebeveynlerin destekleyici bir rol oynamalarının önemini vurgulamaktadır.

Wigfield ve Eccles'in (2000) yaptığı çalışma, çocukların okuma motivasyonu ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile akademik performansları arasında güçlü bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bu araştırma, cinsiyetin kitap okuma motivasyonunda belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla okuma alışkanlığına sahip olduğu ve içsel motivasyonlarının daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, cinsiyetin kitap okuma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini daha derinlemesine anlamak açısından önemlidir.

National Literacy Trust tarafından yapılan bu çalışma (Clark & Rumbold, 2006), Birleşik Krallık'ta çocukların kitap okuma motivasyonu üzerine odaklanmıştır. Çalışma, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını etkileyen sosyo-ekonomik faktörleri incelemiştir. Elde edilen bulgular, düşük gelirli ailelerin çocuklarının, kitaplara erişim konusunda daha fazla zorluk yaşadığını ve bu durumun kitap okuma motivasyonlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıklarının da çocukların motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir.

PIRLS raporuna göre (Mullis & Martin, 2017) dünya çapında 50'den fazla ülkeyi kapsayan araştırmada, öğrencilerin okuma becerileri ve kitap okuma motivasyonları değerlendirilmiştir. Rapor, öğrencilerin okuma motivasyonlarının aile desteği, okullarda uygulanan okuma programları ve sınıf içi etkinliklerle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. PIRLS, okuma motivasyonunu artıran stratejilere odaklanarak, ülkeler arasındaki farklılıkları gözler önüne sermektedir. Türkiye, bu çalışmada orta düzeyde performans göstermiş ve kitap okuma motivasyonu açısından daha fazla geliştirilmesi gereken bir ülke olarak belirtilmiştir.

Guthrie ve Wigfield (2000), kitap okuma motivasyonu üzerinde özellikle içsel motivasyonun etkili olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilere kitap seçiminde özgürlük tanınmasının, okuma motivasyonlarını artırdığı belirtilmiştir. Bu araştırma, öğrencilere ilgi çekici ve kişisel olarak anlamlı kitaplar sunmanın motivasyonu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, sosyal bağlamda okuma üzerine yapılan grup tartışmaları, çocukların okuma alışkanlıklarını güçlendiren unsurlar arasında sayılmıştır.

Reading Rockets (Gambrell, 1996), okuma motivasyonunun bir çocuğun öz-yeterlik inancı ve okumanın kişisel değerine bağlı olduğunu vurgular. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmada öğretmenlerin okuma etkinliklerine aktif katılım sağlamaları

önemlidir. Özellikle okuma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin ve okuma materyallerinin çeşitliliğinin artırılması, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir.

IMLS tarafından 2023'te yapılan bir inceleme, halk kütüphanelerinin ve topluluk temelli okuma programlarının çocukların kitap okuma motivasyonunu artırmada oynadığı kritik rolü vurgulamaktadır. Araştırma, aile ve topluluk katılımını içeren programların okuma becerilerini ve motivasyonunu geliştirdiğini göstermektedir.

Bir meta-analiz (Förster & Souvignier, 2014), okuma stratejileri ve motivasyon arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma, öğrencilere okuma stratejilerinin öğretilmesinin sadece okuma becerilerini değil, aynı zamanda okuma motivasyonunu da artırdığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin başarı beklentileri ve öz-yeterlik inançlarının motivasyon üzerinde büyük bir etkisi olduğu belirtilmiştir.

Suna (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları incelenmiştir. Araştırmada, sosyoekonomik düzeyin ve aile desteğinin, öğrencilerin okuma motivasyonunu doğrudan etkilediği bulunmuştur. Daha yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları, daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olurken, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların motivasyonlarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Yılmaz'ın (2011) çalışması, 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir. Okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi, genel akademik performansı artıran önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

Yavuz (2019), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını inceleyerek, okumaya yönelik tutumlarının da okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile ailelerinin kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin evlerinde kitaplık bulundurulması ve aile desteği, okuma motivasyonlarını güçlendiren unsurlar arasında sayılmıştır.

Ataş ve Akın (2021), ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve okuma motivasyonlarının, sınıf seviyesi ve evde kütüphane bulundurulması gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Araştırmada, okuma motivasyonu ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki

bulunmasa da, okuma motivasyonunun öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgilerini artırdığı ve bu ilginin başarıya katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Kılıç ve Tuncel'in (2015) araştırması, Türkiye'de lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırma, kitap okuma alışkanlıklarının özellikle internet kullanım süresiyle olumsuz bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Günde 3 saatten fazla internet kullanan öğrencilerin, kitap okuma sıklığının ve motivasyonunun düştüğü bulunmuştur. Araştırma, internetin kitap okuma alışkanlıkları üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamış ve bu konuda okul ve ailelerin farkındalık geliştirmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Aydın ve Soysal (2017), Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını etkileyen faktörleri araştırmış ve aile gelir düzeyi ile okuma motivasyonu arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarının kitap okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu, çünkü bu öğrencilerin kitaplara erişim imkanlarının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin okuma motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini de vurgulamaktadır.

Yılmaz ve Köse (2016), Türkiye'deki lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını ve motivasyonlarını incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin ve okulların okuma alışkanlıklarını teşvik eden programlarının öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf içi okuma etkinliklerinin kitap okuma alışkanlıklarının gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür. Çalışma, okul ortamında oluşturulan okuma kültürünün öğrencilerin motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) Amerika'da, Wigfield ve Guthrie tarafından geliştirilen Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) programı, kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik en kapsamlı programlardan biridir. CORI, özellikle içsel motivasyon, özerklik, öz-yeterlik ve sosyal etkileşim gibi faktörlerin öğrencilerin okuma sürecine katılımını artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmalar, CORI uygulanan öğrencilerin, geleneksel okuma eğitimi alanlara kıyasla daha yüksek okuma motivasyonu ve akademik başarı gösterdiğini saptamıştır.

Förster ve Souvignier (2014), okuma hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejilerin, okuma becerileri ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Bu araştırma, okuma stratejileri ile motivasyon arasındaki güçlü ilişkiyi vurgulamaktadır.

Literacy for Life (LfL) Programı İngiltere'de uygulanan Literacy for Life (LfL) programı, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek için çok yönlü bir yaklaşım

benimsemiştir. Ancak bu programın uygulandığı bazı okullarda, beklenenin aksine, okuma keyfinde azalma gözlemlenmiştir. Bu durum, programın farklı bileşenlerinin okullar tarafından farklı şekillerde uygulanması nedeniyle ortaya çıkmış olabilir. Yine de, bu tür programların okuma motivasyonunu artırma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Guthrie vd. (2006) gibi araştırmacılar, içsel motivasyonun okuma anlama, kelime tanıma ve dünya bilgisini geliştirdiğini belirtmiştir. Dışsal motivasyon ise genellikle kısa vadeli etkiler yaratmakta ve okuma başarısı üzerinde sınırlı bir etkisi olduğu gözlemlenmektedir.

Tüm bu araştırmalardan hareketle; kitap okuma motivasyonunun karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve birçok faktörden etkilendiğini göstermektedir. Cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi, internet kullanım süresi gibi değişkenler, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu belirlemede kritik bir rol oynamaktadır.

Türkiye'de kitap okuma motivasyonu üzerine yapılan akademik araştırmalar, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve okuma motivasyonlarını etkileyen çeşitli faktörleri ele almıştır. Bu çalışmalar, özellikle sosyoekonomik düzey, ebeveyn eğitim durumu, okul başarısı ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir.

Bu araştırmalar, Türkiye'deki öğrencilerin okuma motivasyonlarının akademik başarı ile bağlantılı olduğunu ve ailelerin, özellikle de ebeveynlerin, çocukların okuma alışkanlıklarını teşvik etmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak için okullarda ve ailelerde kitap okuma etkinliklerinin teşvik edilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi, kitap okuma sıklığı, tercih edilen kitap türü, akıllı telefona sahip olma durumu, internette geçirilen süre ve interneti kullanım amacı) değişiklik gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nicel araştırma, verilerin sayısal olarak ifade edildiği ve bu verilerin istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek hipotezlerin test edildiği bir araştırma türüdür. Bu yöntem, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamayı ve genel eğilimler hakkında genellemeler yapmayı hedefler (Creswell, 2017).

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, bağımsız değişkenler (cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi, kitap okuma sıklığı, tercih edilen kitap türü, akıllı telefona sahip olma durumu, internette geçirilen süre ve interneti kullanım amacı) ile bağımlı değişken (kitap okuma motivasyonu) arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar (2017), betimsel tarama modelini, “var olan bir durumu, olguyu ya da fenomeni olduğu gibi betimlemeye yarayan bir araştırma yaklaşımı” olarak tanımlar (s. 77). Karasar’a göre, bu model, bir popülasyonun belirli bir andaki özelliklerini sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılır ve genellikle anket veya ölçek gibi araçlarla veri toplanır. Modelin, sosyal bilimlerde durum tespiti yapmak için güçlü bir araç olduğunu vurgular.

Büyüköztürk vd. (2018), betimsel tarama modelini, “mevcut durumun fotoğrafını çekmek için kullanılan bir yöntem” olarak tanımlar ve sosyal bilimlerde, özellikle eğitim araştırmalarında, öğrenci ve öğretmen davranışlarını veya tutumlarını betimlemek için sıkça tercih edildiğini belirtir (s. 15). Yazarlar, modelin genellenebilir sonuçlar üretme kapasitesine ve geniş popülasyonlar hakkında veri toplama kolaylığına dikkat çeker.

Cohen vd. (2018), betimsel tarama modelini, “bir popülasyonun özelliklerini veya tutumlarını sistematik bir şekilde ölçen ve genellikle anket yoluyla veri toplayan bir yöntem” olarak tanımlar (s. 265). Yazarlar, modelin eğitim araştırmalarında mevcut durumun

betimlenmesi ve politika geliştirme süreçlerine katkı sağlaması açısından önemli olduğunu ifade eder. Ayrıca, modelin kesitsel veya boylamsal yaklaşımlarla uygulanabileceğini belirtir.

Fraenkel vd. (2012), betimsel tarama modelini, “bir grup insanın belirli bir zaman dilimindeki özelliklerini, tutumlarını veya davranışlarını tanımlamak için kullanılan bir araştırma yöntemi” olarak tanımlar (s. 390). Yazarlar, modelin sosyal bilimlerde mevcut durumun anlaşılması ve gelecekteki araştırmalar için hipotez oluşturulması açısından temel bir rol oynadığını vurgular.

Yıldırım ve Şimşek (2016), betimsel tarama modelini, “sosyal bilimlerde bir olgunun mevcut durumunu betimlemek ve değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için kullanılan bir yöntem” olarak tanımlar (s. 70). Yazarlar, modelin nitel ve nicel verilerle entegre edilebileceğini ve özellikle karma yöntem araştırmalarında betimleyici bir bileşen olarak kullanılabileceğini belirtir.

Creswell ve Creswell (2018), betimsel tarama modelini, “bir popülasyonun özelliklerini veya davranışlarını sistematik bir şekilde incelemek için kullanılan, genellikle veya ölçek temelli bir yöntem” olarak tanımlar (s. 149). Yazarlar, modelin sosyal bilimlerde mevcut durumun anlaşılması ve genellenebilir sonuçlar üretilmesi için yaygın bir şekilde kullanıldığını ifade eder.

Modelin Uygunluğu

Betimsel tarama modeli, sosyal bilimlerde bir popülasyonun belirli bir zaman dilimindeki özelliklerini, tutumlarını veya davranışlarını sistematik bir şekilde tanımlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2017, s. 77).

Betimsel tarama modeli, bir popülasyonun belirli bir andaki özelliklerini olduğu gibi betimlemek için etkili bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018, s. 15). Cohen vd. (2018) bu modelin, özellikle eğitim araştırmalarında, bir grup bireyin tutumlarını veya davranışlarını sistematik bir şekilde ölçmek için uygun olduğunu belirtir (s. 265).

Betimsel tarama modeli, anket, ölçek, görüşme veya gözlem gibi çeşitli araçlarla hem nicel hem de nitel veriler üretebilme esnekliği sunar (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 70).

Betimsel tarama modeli, eğitim araştırmalarında öğrenci motivasyonu, tutumları ve davranışlarını incelemek için sıkça kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 17).

Model, mevcut durumun detaylı bir tasvirini sunmayı ve değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmeyi hedeflediğinden, bu tezin amacı ve araştırma sorularıyla yüksek derecede uyumludur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Akçakale ilçesindeki ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve toplam 453 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde, araştırmanın amacını karşılayacak şekilde farklı demografik ve davranışsal özelliklere sahip öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmaya toplam 453 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %51.7'si erkek (n=234), %48.3'ü kadındır (n=219).

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu toplam dokuz sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık gelir düzeyi, kitap okuma sıklığı, okunan kitap türü, akıllı telefona sahip olma durumu, internette geçirilen süre, interneti kullanma amacı olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, verileri toplamak için daha önceki araştırmalarda geçerliğini ve güvenilirliğini kanıtlamış olan Kitap Okuma Motivasyon Ölçeği (Alkan vd., 2023) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği” beşli likert ölçeği türünde “1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini içeren, 20 maddeden oluşmaktadır.

Alkan vd. (2023) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği” (KOMÖ) ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri, bilimsel ölçme araçlarının temel gerekliliklerini karşılamak üzere titizlikle gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2022). Ölçek geliştirme süreci, Büyüköztürk vd. (2022) tarafından belirtilen ölçek geliştirme aşamalarına uygun olarak yürütülmüştür.

Kapsam Geçerliği: Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, 44 maddeden oluşan taslak ölçek, 2 Türkçe Eğitimi ve 3 Eğitim Bilimleri alanındaki uzmanlar tarafından “madde uygun, madde uygun ama düzeltilmeli, madde uygun değil” şeklinde değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin içeriğinin, kitap okuma motivasyonunu ölçme amacına uygunluğu sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2022; Lawshe, 1975).

Yapı Geçerliği: Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA, 392 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiş ve ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. DFA ise 312 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuyla uygulanarak, ölçeğin faktör yapısının uygunluğu

doğrulanmıştır. Analizler sonucunda, ölçek 4 faktör ve 20 maddeden oluşan bir yapıya ulaşmıştır (Büyüköztürk vd., 2022). Faktörler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin teorik çerçeveye uygunluğu teyit edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Güvenirlik: Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, madde toplam korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst gruplara dayalı madde analizi yapılarak ölçeğin iç tutarlılığı ve maddelerin ayırt ediciliği incelenmiştir. Analizler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk vd., 2022). Güvenirlik analizleri, ölçeğin ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunu güvenilir bir şekilde ölçebildiğini ortaya koymuştur (Nunnally & Bernstein, 1994).

Pilot Uygulama ve Uygulama Süreci: Ölçeğin dil anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla 40 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda, öğrencilerin anlamakta zorlandığı maddeler düzenlenmiş ve ölçeğin sınıf ortamında 30 dakikada uygulanması uygun bulunmuştur. Nihai ölçek, 239 ortaokul öğrencisine uygulanarak betimsel istatistik analizleri yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2022).

Sonuç olarak, KOMÖ'nün kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri, ölçeğin ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunu ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ölçek, literatür taraması, uzman görüşleri ve saha uygulamalarıyla desteklenmiş, yerli ve özgün bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2022; Creswell, 2014).

Süreç

Araştırma, etik kurallara uyularak gerçekleştirilmiştir. Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığından 02.04.2024 tarihli, 03 toplantı sayılı etik kurul izni alınmıştır. Çalışma öncesinde Valilik, Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli onaylar alınmıştır. Öğrencilere, araştırmanın amacı ve gönüllü katılım esasına dayandığı açıklanmıştır. Kişisel bilgi formu ve KOMÖ, araştırmacının gözetiminde sınıf ortamında uygulanmıştır. Katılımcıların gizlilik haklarına saygı gösterilmiş ve tüm veriler anonim şekilde toplanmıştır. Araştırma verileri, 2024 yılı mayıs ve haziran aylarında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, SPSS 26.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz kapsamında aşağıdaki istatistiksel yöntemler uygulanmıştır:

Betimsel İstatistikler: Frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Bağımsız Örneklem t-Testi: Cinsiyet ve akıllı telefon sahibi olma gibi iki kategorili değişkenler arasındaki farkları analiz etmek için kullanılmıştır.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA): Kitap okuma sıklığı, tercih edilen kitap türleri gibi çok kategorili değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için uygulanmıştır.

Anlamlılık Düzeyi: $p < 0.05$ olarak belirlenmiştır.

Araştırmacı Rolü

Bu çalışmada, araştırmacı hem veri toplama sürecinin koordinasyonundan sorumlu olmuş hem de analiz sürecini yürütmüştür. Araştırmacı, verilerin tarafsız bir şekilde toplanması ve analiz edilmesi için gereken bilimsel özeni göstermiştir. Tüm süreç boyunca etik ilkelere bağlı kalmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Çalışmada, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veriler, öğrencilerin cinsiyetleri, ebeveynlerinin eğitim durumu, ailelerinin gelir düzeyi, kitap okuma sıklığı, tercih edilen kitap türleri, akıllı telefon sahipliği, günlük internet kullanımı ve interneti kullanım amaçlarına göre sınıflandırılmıştır. İstatistiksel analizler, varyans analizi (ANOVA) ve t-testleri kullanılarak yapılmış, anlamlılık düzeyleri $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular, kitap okuma motivasyonunu etkileyen faktörler arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Tablo 2. Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

		n	%
Cinsiyet	Erkek	234	51.7
	Kadın	219	48.3
Anne eğitim durumu	İlkokul	262	57.8
	Ortaokul	118	26.0
	Lise	45	9.9
	Ön Lisans	11	2.4
	Lisans	12	2.6
	Lisansüstü	5	1.1
Baba eğitim durumu	İlkokul	73	16.1
	Ortaokul	151	33.3
	Lise	148	32.7
	Ön Lisans	26	5.7
	Lisans	30	6.6
	Lisansüstü	25	5.5
Ailenin aylık toplam geliri	0 - 5,000 TL	114	25.2
	5,001 - 10,000 TL	77	17.0
	10,001 - 17,000 TL	68	15.0
	17,001 - 25,000 TL	69	15.2
	25,000 – 30,000 TL	57	12.6
	30,001 ve üzeri	68	15.0

Tablo 2 (Devamı)

Kitap okuma sıklığınız nedir?	Haftada bir veya daha sık	258	57.0
	Ayda birkaç kez	109	24.1
	Ayda bir kez	23	5.1
	Üç ayda bir	12	2.6
	Altı ayda bir	9	2.0
	Yılda bir veya daha az sıklıkta	12	2.6
	Hiç kitap okumam	29	6.4
Hangi türde kitapları daha çok seviyorsunuz?	Kurgusal romanlar	50	11.0
	Klasik edebiyat	40	8.8
	Bilim kurgu/fantastik	64	14.1
	Polisiye/gizem	96	21.2
	Biyografi/otobiyografi	18	4.0
	Tarih/gerçek olaylar	45	9.9
	Popüler bilim	22	4.9
	Çocuk/Gençlik kitapları	33	7.3
	Mizah	17	3.8
Şu anda akıllı telefon sahibi misiniz?	Dini kitaplar	68	15.0
	Evet	154	34.0
	Hayır	299	66.0
Günde kaç saat internette vakit geçiriyorsunuz?	0-1 saat	182	40.2
	1-2 saat	134	29.6
	2-4 saat	85	18.8
	4-6 saat	27	6.0
	6 saatten fazla	25	5.5
İnterneti hangi amaçla kullanıyorsunuz?	Sosyal medya paylaşımları ve etkileşim	84	18.5
	Eğitim ve öğrenim	180	39.7
	İşle ilgili işlemler ve iletişim	13	2.9
	Haberleri takip etme	5	1.1
	Video izleme (YouTube, Netflix, vb.)	80	17.7
	Müzik dinleme	19	4.2
	Çevrimiçi alışveriş	3	.7
	Oyun oynama	39	8.6
	İnternet üzerinde araştırma yapma	30	6.6

Tablo 2’de, bir grup bireyin çeşitli demografik özelliklerine ve alışkanlıklarına ilişkin bilgileri içeriyor. Erkeklerin oranı %5.7, kadınların oranı ise %48.3’tür. Ebeveynlerin eğitim düzeyi, annelerde daha çok ilkokul (%57.8), babalarda ise ortaokul ve lise (%33.3 ve %32.7) olarak göze çarpmaktadır. Ailenin aylık toplam geliri çoğunlukla 0-5,000 TL arasındadır (%25.2). Bireylerin %57’si haftada bir veya daha sık kitap okurken, en çok tercih edilen kitap türleri polisiye/gizem (%21,2) ve dini kitaplar (%15) şeklindedir. Cevap verenlerin %66’sı akıllı telefon sahibi değil. İnternet kullanımında eğitim ve öğrenim (%39.7) ve sosyal medya (%18.5) başlıca amaçlar arasında yer alıyor. Günde 0-1 saat internet kullananların oranı %40.2 iken, bu süre arttıkça oranlar düşmektedir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Cinsiyet Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	t	p
Kitap okuma motivasyonu	Kadın	234	2.9998	.85432	-6.230	0.984
	Erkek	219	3.4973	.84392		

Tablo 3’te, ortaokul öğrencileri arasında kitap okuma motivasyonunun cinsiyete göre farklılıklarını istatistiksel bir analizle inceliyor. Kadın öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ortalaması 2.9998 iken, erkek öğrencilerin ortalaması 3.4973’tür. Kadınların standart sapması .85432, erkeklerin ise 0.84392’dir. t-test sonucunda elde edilen t-değeri -6.230 ve p-değeri 0,984 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, erkek öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu gösterir, ancak p-değeri 0.05’ten büyük olduğu için bu fark anlamsız kabul edilir. Bu, cinsiyetler arasında kitap okuma motivasyonu açısından istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığını işaret eder.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Annelerinin Eğitim Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Kitap okuma motivasyonu	İlkokul	262	3.2376	.91576	.172	.973
	Ortaokul	118	3.2479	.79023		
	Lise	45	3.3044	.89575		
	Ön Lisans	11	3.0500	.87207		
	Lisans	12	3.2083	.91125		
	Lisansüstü	5	3.1200	1.47080		

Tablo 4'te annelerin eğitim düzeyine göre motivasyon incelenmiş ve elde edilen F-değeri 0.172, p-değeri ise 0.973 bulunmuş, bu da annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların kitap okuma motivasyonunda anlamlı bir fark olmadığını gösteriyor.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Babalarının Eğitim Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Kitap okuma motivasyonu	İlkokul	73	3.1514	.96108	1.054	.385
	Ortaokul	151	3.1901	.90578		
	Lise	148	3.3145	.86375		
	Ön Lisans	26	3.1308	.65530		
	Lisans	30	3.4933	.75723		
	Lisansüstü	25	3.1740	.97019		

Tablo 5 ise babaların eğitim durumuna bakıyor ve burada F-değeri 1.054, p-değeri 0.385 olarak hesaplanmış; bu sonuçlar da babaların eğitim düzeyleri arasında öğrencilerin kitap okuma motivasyonunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını işaret etmektedir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Ailenin Toplam Gelir Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Kitap okuma motivasyonu	0 - 5,000 TL	114	3.2636	.97795	1.123	.348
	5,001 - 10,000 TL	77	3.3026	.81700		
	10,001 - 17,000 TL	68	3.2346	.87810		
	17,001 - 25,000 TL	69	3.1326	.83083		
	25,000 – 30,000 TL	57	3.4184	.77648		
	30,001 ve üzeri	68	3.0963	.92854		

Tablo 6, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonunun ailelerinin toplam gelir durumuna göre değişimini analiz ediyor. Veriler, ailelerin gelir düzeylerine göre öğrencilerin kitap okuma motivasyon ortalamalarını ve bu değerlerin standart sapmalarını içeriyor. En düşük motivasyon ortalama değeri 3.0963 ile en yüksek gelir grubunda (30,001 TL ve üzeri), en yüksek motivasyon ise 3.4184 ile 25,000-30,000 TL gelir aralığındaki ailelerin çocuklarında gözlenmiş. F-değeri 1.123 ve p-değeri 0.348 olarak hesaplanmış, bu da ailelerin gelir düzeyleri arasında öğrencilerin kitap okuma motivasyonunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını gösteriyor. Genel olarak, gelir düzeyi ve öğrencilerin kitap okuma motivasyonu arasında belirgin bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Kitap Okuma Sıklığı Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Kitap okuma motivasyonu	Haftada bir veya daha sık	258	3.4589	.87639	12.365	.000
	Ayda birkaç kez	109	3.1661	.74786		
	Ayda bir kez	23	2.8543	.63477		
	Üç ayda bir	12	3.1792	.84704		
	Altı ayda bir	9	2.7944	.75434		
	Yılda bir veya daha az sıklıkta	12	2.7708	.75180		
	Hiç kitap okumam	29	2.2293	.78938		

Tablo 7, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının kitap okuma sıklığına göre farklılıklarını analiz ediyor. Verilere göre, haftada bir veya daha sık okuyan öğrencilerin motivasyon ortalaması 3.4589, hiç kitap okumayanların ise 2.2293 olarak belirlenmiştir. F-değeri 12.365 ve p-değeri 0.000 olarak hesaplanmış, bu da kitap okuma sıklığı ile motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu gösteriyor. Kitap okuma sıklığı arttıkça öğrencilerin motivasyonu da artıyor, bu da düzenli kitap okumanın motivasyonu pozitif yönde etkilediğini ortaya koyuyor.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Hangi Tarz Kitap Tercih Etme Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Kitap okuma motivasyonu	Kurgusal romanlar	50	3.0520	.92549	4.255	.000
	Klasik edebiyat	40	3.5350	.69376		
	Bilim kurgu/fantastik	64	3.5703	.83208		
	Polisiye/gizem	96	3.2198	.94313		
	Biyografi/otobiyografi	18	3.1639	.78942		
	Tarih/gerçek olaylar	45	3.3311	.81179		
	Popüler bilim	22	3.1273	.76497		
	Çocuk/Gençlik kitapları	33	3.1818	.79420		
	Mizah	17	2.3088	.85609		
	Dini kitaplar	68	3.1816	.88562		

Tablo 8, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının tercih ettikleri kitap türlerine göre farklılıklarını incelemektedir. Verilere göre, bilim kurgu/fantastik türünü tercih eden öğrencilerin motivasyon ortalaması en yüksek (3.5703), mizah türünü tercih edenlerin ise

en düşük (2.3088) olarak belirlenmiştir. F-değeri 4.255 ve p-değeri 0.000 olarak bulunmuş, bu da kitap türü tercihleri ile motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Farklı kitap türlerinin, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını çeşitli şekillerde etkilediği ortaya çıkıyor. Özellikle, bilim kurgu/fantastik ve klasik edebiyat tercih edenlerin motivasyonu daha yüksekken, mizah türü tercih edenler daha düşük motivasyon göstermektedir.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Akıllı Telefon Sahibi Olma Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	t	p
Kitap okuma motivasyonu	Evet	154	3.0234	.88518	-3.803	0.917
	Hayır	299	3.3520	.86400		

Tablo 9, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının akıllı telefon sahibi olma durumuna göre farklılıklarını analiz etmektedir. Akıllı telefon sahibi olan öğrencilerin motivasyon ortalaması 3.0234, olmayanların ise 3.3520'dir. t-değeri -3.803 ve p-değeri 0.917 olarak hesaplanmış. Bu sonuç, akıllı telefon sahibi olma durumu ile kitap okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını gösteriyor. Akıllı telefon sahibi olmayan öğrenciler, biraz daha yüksek motivasyon sergileseler de bu fark anlamlı kabul edilmemektedir.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Günlük Ortalama İnternette Geçirilen Süre Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Kitap okuma motivasyonu	0-1 saat	182	3.3280	.89948	3.857	.004
	1-2 saat	134	3.3407	.85473		
	2-4 saat	85	3.1347	.85833		
	4-6 saat	27	2.8685	.75334		
	6 saatten fazla	25	2.8240	.94209		

Tablo 10, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının günlük internette geçirilen süreye göre farklılıklarını incelemektedir. Günlük 0-1 saat internette vakit geçiren öğrencilerin motivasyon ortalaması 3.3280, 6 saatten fazla vakit geçirenlerin ise 2.8240 olarak belirlenmiştir. F-değeri 3.857 ve p-değeri 0.004 olarak hesaplanmış, bu da internette geçirilen süre ile kitap okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu gösteriyor. İnternette geçirilen süre arttıkça, öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düşmektedir, bu da uzun süre internet kullanımının motivasyonu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İnterneti Hangi Amaçla Kullanıldığının Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Kitap okuma motivasyonu	Sosyal medya paylaşımları ve etkileşim	84	3.0661	.90415	4.181	.000
	Eğitim ve öğrenim	180	3.4575	.88996		
	İşle ilgili işlemler ve iletişim	13	3.3077	.64963		
	Haberleri takip etme	5	3.4400	.76518		
	Video izleme (YouTube, Netflix, vb.)	80	3.0900	.86841		
	Müzik dinleme	19	3.1447	.75072		
	Çevrimiçi alışveriş	3	2.9833	.07638		
	Oyun oynama	39	2.7487	.69835		
	İnternet üzerinde araştırma yapma	30	3.4883	.89575		

Tablo 11, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının internet kullanım amaçlarına göre farklılıklarını analiz etmektedir. Eğitim ve öğrenim amaçlı internet kullanan öğrencilerin motivasyon ortalaması en yüksek (3.4575), oyun oynayanların ise en düşük (2.7487) olarak belirlenmiştir. F-değeri 4.181 ve p-değeri 0.000, internet kullanım amacı ile kitap okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu gösteriyor. Eğitim ve araştırma için internet kullanan öğrenciler, sosyal medya veya video izleme gibi diğer amaçlarla kullananlara göre daha yüksek motivasyon sergilemektedir. Bu da internet kullanım amacının kitap okuma motivasyonunu etkileyebileceğini göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, aile gelir düzeyi, kitap okuma sıklığı, tercih edilen kitap türü, akıllı telefon sahipliği, günlük internette geçirilen süre ve internet kullanım amacı gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgular, bazı değişkenlerin kitap okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu, bazılarının ise anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, kitap türü tercihleri, akıllı telefon sahipliği, internet kullanım süresi ve internet kullanım amacı gibi değişkenler üzerinden yapılmıştır.

Erkek öğrencilerin kitap okuma motivasyonunun kadın öğrencilerden biraz daha yüksek olduğunu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ($p=0.984$) göstermiştir. Bu sonuç, bazı çalışmalarda cinsiyetin okuma motivasyonu üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı yönündeki bulgularla uyumludur (Wigfield & Guthrie, 1997). Örneğin Baker ve Wigfield (1999), öğrencilerin okuma motivasyonunun cinsiyetten çok bireysel ilgi ve öz yeterlik inançlarıyla bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, literatürde kadın öğrencilerin genellikle daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğuna dair çalışmalar da bulunmaktadır (McKenna vd., 1995). Bu çelişkili sonuçlar, kültürel bağlamların ve örneklem özelliklerinin cinsiyetin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini şekillendirebileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, Şahin (2019), cinsiyetin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını rapor etmiş ve bu bulgu mevcut araştırmayla uyumludur.

Anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (sırasıyla $p=0.973$ ve $p=0.385$). Bu bulgu, ebeveyn eğitim düzeyinin okuma motivasyonu üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını öne süren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Baker & Wigfield, 1999). Ancak, bazı araştırmalar, daha yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlıklarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (Sénéchal & LeFevre, 2002). Bu farklılık, örneklem sosyoekonomik yapısı veya ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarındaki çeşitlilikle açıklanabilir. Kurnaz ve Yıldız (2015) çalışmasının bazı bulgularıyla çelişmektedir. Kurnaz ve Yıldız, ebeveyn eğitim düzeyinin okuma motivasyonunu dolaylı

olarak etkilediğini ve daha yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlıklarının daha güçlü olduğunu belirtmişlerdir.

Aile gelir düzeyi ile kitap okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.348$). Bu sonuç, gelir düzeyinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu gösteren çalışmalarla uyumludur (Guthrie & Wigfield, 2000). Ancak, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının daha fazla kitap ve eğitim kaynağına erişimi olabileceği düşünüldüğünde, bu bulgu şaşırtıcıdır. Örneklemin çoğunlukla düşük ve orta gelir gruplarından oluşması, gelir düzeyine bağlı farklılıkların belirginleşmesini engellemiş olabilir. Aile gelir düzeyi konusunda literatürde çelişkili sonuçlar mevcuttur. Örneğin, Balcı (2009), sosyoekonomik düzeyin okuma alışkanlıklarını etkilediğini belirtirken, mevcut çalışmada böyle bir etki gözlemlenmemiştir. Bu farklılık, örneklemin homojen yapısından veya bölgesel sosyoekonomik faktörlerden kaynaklanabilir.

Kitap okuma sıklığı ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=0.000$). Haftada bir veya daha sık kitap okuyan öğrencilerin motivasyonu, hiç kitap okumayanlara kıyasla belirgin şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, düzenli okumanın motivasyonu artırdığına dair literatürü desteklemektedir (Stanovich, 1986). Okuma sıklığının artması, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesine ve okumadan daha fazla keyif almasına olanak tanıyarak motivasyonu olumlu yönde etkileyebilir (Cunningham & Stanovich, 1997). Düzenli kitap okuyan öğrencilerde daha yüksek motivasyon gözlemlenmiş; bu da davranışın devam ettirilmesinin, bireyin içsel güdülenmesini pekiştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okuma Katılım Modeli (Engagement Model of Reading Development), düzenli okuma davranışının hem motivasyonu hem de başarıyı beslediğini ifade etmektedir. Kurnaz ve Yıldız, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirildiği araştırmalarında, düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin daha yüksek motivasyon düzeyleri sergilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Şahin (2019), ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, sık kitap okumanın motivasyonu artırdığını ve bu durumun okuma tutumlarıyla da pozitif bir korelasyon gösterdiğini rapor etmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmanın kitap okuma sıklığının motivasyon üzerindeki olumlu etkisini doğrulamaktadır. Ancak, mevcut çalışmada, okuma sıklığının motivasyon üzerindeki etkisinin özellikle macera ve bilimkurgu gibi belirli kitap türleriyle daha belirgin olduğu gözlemlenmiştir, ki bu durum literatürde daha az vurgulanmıştır ve alana özgün bir katkı sunmaktadır.

Tercih edilen kitap türü ile motivasyon arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.000$). Bilim kurgu/fantastik ve klasik edebiyat türlerini tercih eden öğrencilerin motivasyonu, mizah türünü tercih edenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitap türlerinin motivasyonu artırabileceğini gösteren çalışmalarla uyumludur (Gambrell, 2011). Özellikle, bilim kurgu ve fantastik türlerin hayal gücünü teşvik etmesi, öğrencilerin okuma sürecine daha fazla bağlanmasını sağlayabilir (Ivey & Johnston, 2013). Bayat ve Çetinkaya (2018) tarafından yapılan bir araştırmayla kısmen uyumludur. Söz konusu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri incelenmiş ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitap türlerini okumalarının okuma isteklerini artırdığı belirtilmiştir. Ancak, Bayat ve Çetinkaya'nın çalışması daha çok genel okuma alışkanlıklarına odaklanırken, mevcut araştırma, belirli kitap türlerinin (örneğin, macera ve bilimkurgu) motivasyon üzerindeki etkisini daha net bir şekilde ortaya koymuştur. Ayrıca, Aydın ve Kaya (2022) biyografi eserlerinin ortaokul öğrencilerinin öz güven duygusuna etkisini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin ilgi duydukları metin türlerinin motivasyonlarını artırabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda, mevcut araştırma, tercih edilen kitap türünün motivasyon üzerindeki rolünü vurgulayarak literatüre katkıda bulunmaktadır.

Akıllı telefon sahibi olan ve olmayan öğrenciler arasında motivasyon açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.917$). Bu bulgu, teknolojinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisine dair karışık sonuçlar sunan literatürle kısmen uyumludur. Bazı çalışmalar, akıllı telefon kullanımının okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini belirtirken (Mangen & Walgermo, 2014), diğerleri teknolojinin okuma motivasyonuna katkıda bulunabileceğini öne sürmektedir (Ciampa, 2012). Örneklemde akıllı telefon sahibi olmayan öğrencilerin çoğunlukta olması, bu değişkenin etkisini sınırlamış olabilir.

Günlük internette geçirilen süre ile kitap okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p=0.004$). İnternette daha az zaman geçiren öğrencilerin (0-1 saat) motivasyonu, 6 saatten fazla zaman geçirenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, uzun süreli internet kullanımının okuma motivasyonunu olumsuz etkilediğini gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Liu, 2005). İnternetin dikkat dağıtıcı unsurları, öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları zamanı ve ilgiyi azaltabilir.

Eğitim amaçlı internet kullanımının yüksek motivasyonla ilişkili olması, dijital teknolojilerin öğrenme süreçlerinde olumlu katkılar sunabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, Gambrell (2011) tarafından ortaya konan ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarının motivasyonlarını artırdığını ifade eden kuramla uyumludur. Ancak eğlence temelli dijital medya kullanımının motivasyonu düşürmesi, dikkat dağınıklığı ve zaman

yönetimi sorunlarıyla ilişkili olabilir. Bu durum, Kormos ve Csizér'in (2008) teknolojiye aşırı maruz kalmanın okuma alışkanlıkları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğine dair bulgularıyla örtüşmektedir.

İnternet kullanım amacı ile motivasyon arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.000$). Eğitim ve öğrenim veya araştırma amaçlı internet kullanan öğrencilerin motivasyonu, oyun oynama veya sosyal medya kullanımı gibi amaçlarla kullananlara göre daha yüksektir. Bu bulgu, internetin eğitim odaklı kullanımının okuma motivasyonunu desteklediğini gösteren çalışmalarla uyumludur (Jackson vd., 2011). Eğitsel içeriklere erişim, öğrencilerin bilgi arayışını ve okuma isteğini artırabilir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) tarafından yapılan bir çalışmayla uyumludur. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanma sürelerinin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Ateş (2013), Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin bilgisayar teknolojisi kullanımının okuma alışkanlıklarına etkisini incelediği çalışmasında, internetin eğlence amaçlı yoğun kullanımının okuma motivasyonunu azalttığını belirtmiştir. Ancak, mevcut araştırmada, eğitim amaçlı internet kullanımının motivasyonu artırması, literatürdeki olumsuz etkilere odaklanan çalışmalardan farklı bir perspektif sunmaktadır. Bu durum, internetin kullanım amacına bağlı olarak hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olabileceğini göstererek alana özgün bir katkı sağlamaktadır.

Öneriler

Erkek ve kız öğrenciler arasında motivasyon düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamış, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin kitap okuma motivasyonu arasında doğrudan bir ilişki tespit edilememiştir. Ekonomik durum analizleri de benzer şekilde, ailelerin gelir düzeyleri ile öğrencilerin motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Kitap türü tercihleri öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim kurumlarının kütüphanelerinde çeşitli kitap türlerine yer verilmesi, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırabilir. Bilim kurgu ve fantastik gibi türler, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve motivasyonlarını yükseltmekte etkili olmuştur. Bu türlerin yanı sıra, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun yeni türlerin keşfedilmesi ve teşvik edilmesi de faydalı olacaktır. Kitap okuma motivasyonunu artırmak için, öğrencilerin ilgi duyduğu kitap türlerine yönelik okuma programları ve aktiviteler düzenlenmesi de faydalı olabilir.

Teknoloji kullanımı ile ilgili olarak, akıllı telefon sahipliği öğrencilerin kitap okuma motivasyonu üzerinde doğrudan bir etkisi olmasa da internet kullanım amacının önemli bir

faktör olduğu belirlenmiştir. Eğitim ve öğrenim amaçlı internet kullanımı yapan öğrencilerin motivasyonları, eğlence amaçlı kullanım yapanlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum, internetin eğitim aracı olarak kullanılmasının öğrencilerin akademik motivasyonlarını destekleyebileceğini işaret etmektedir. Okullar ve eğitim politikası yapıcılar, öğrencilerin interneti daha fazla eğitim amaçlı kullanmalarını teşvik etmek için gerekli altyapıyı ve destekleyici politikaları sağlayabilir. Eğitim ve öğrenim amacıyla internet kullanımını teşvik etmek için okullarda dijital okuryazarlık programları geliştirilebilir. Öğrencilere, interneti nasıl verimli bir şekilde kullanacaklarına dair rehberlik yapılabilir.

İnternette geçirilen süre ile kitap okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. İnternette geçirilen süre arttıkça, öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düşmektedir, bu da uzun süre internet kullanımının motivasyonu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bunun için öğrencilerin internet kullanım süreleri gözlemlenmeli ve eğitsel amaçlar dışında aşırı internet kullanımı sınırlandırılmalıdır. Özellikle, internetin eğlence amaçlı kullanımının motive edici etkisi düşük olduğundan, öğrencilerin ders çalışmaları veya kitap okuma gibi daha verimli aktiviteler için zaman ayırmaları teşvik edilmelidir. Teknolojiyi kitap okuma alışkanlıklarıyla entegre etmek için online okuma platformları, e-kitaplar ve dijital kütüphaneler gibi seçenekler sunulabilir. Bu tür araçlar, internet kullanımını okuma aktiviteleriyle birleştirerek öğrencilerin ilgisini artırabilir. Öğrencilere internet kullanımının yanı sıra, zaman yönetimi becerileri kazandırılmalıdır. Bu beceriler, öğrencilerin internette geçirdikleri zamanı eğitimle uyumlu hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

1. Bilim kurgu, fantastik ve klasik edebiyat gibi türlere ilgi duyan öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Okul kütüphanelerinde bu tür kitapların durumunun tespiti yapılarak gerekli düzenlemeler yapılabilir.
2. Düzenli kitap okuyan öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, haftalık veya aylık okuma kulüpleri, ödüllü kitap okuma yarışmaları gibi etkinliklerle öğrencilerin okuma alışkanlıkları desteklenebilir.
3. Eğitim ve öğrenme amaçlı internet kullanımının okuma motivasyonunu desteklediği görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilere dijital araçları bilinçli ve verimli kullanma becerileri kazandıracak eğitimler verilebilir.
4. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin doğrudan bir etkisi bulunmasa da ailelerin okuma kültürünü destekleyici rol üstlenmeleri önemlidir. Ailelere yönelik seminerler,

birlikte kitap okuma saatleri ve çocuklarıyla kitaplar üzerine sohbet etmeleri gibi etkinliklerle ev ortamında okuma desteklenebilir.

5. Mizah türünü tercih eden öğrencilerin daha düşük motivasyona sahip olması, bu tür içeriklerin öğrenci gelişimi açısından daha az tatmin edici olabileceğini düşündürmektedir. Bu içerikler tümünden dışlanmamalı, bunun yerine öğrencilerin zamanla farklı türlerle tanışmaları sağlanarak okuma yelpazesi genişletilebilir.
6. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri hazır ölçeklerle düzenli olarak ölçülebilir ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak yönlendirici rehberlik hizmetleri sunulabilir. Böylece öğrencilerin düşük motivasyon düzeyleri erken fark edilerek müdahale edilebilir.
7. Milli eğitim politikaları kapsamında okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik proje sayıları artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, C., & Khojasteh, J. (2018). Igniting students' inner determination: The role of a need-supportive climate. *Journal of Educational Administration*, 56(4), 382–397. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0036>
- Adler, C. R. (Ed.). (2006). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. The Partnership for Reading.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343–361.
- Akdoğan, D. (2018). *Öyküleyici metinlerin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisi* (Tez No. 528322) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi – Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75–96.
- Akman, İ., & Akman, N. (2017). Çocuk ve gençlerde okuma alışkanlığı sorunu: Okul kütüphanelerinin işlevselliğine bir bakış. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 281–285.
- Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi – Gaziantep]. Yök Açık Bilim.
- Aksaçoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3–28.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi* (Tez No. 485967) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi* (Tez No. 388202) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 51.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7. <https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1>
- Alkan, Y., & Durukoğlu, S. (2023). Kitap okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, 6(2), 146–171. <https://doi.org/10.47935/ceded.1375410>
- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA.

- Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arslan, M. (2020). Okuma kültürü ve eğitimdeki yeri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 102–113.
- Ataş, F., & Akın, E. (2021). Investigation of the relationship between the reading motivations of secondary school students and their academic achievements in Turkish course. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 495-507. <https://doi.org/10.53506/egitim.996344>
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi* (Tez No. 381097) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, V. (2013). Türkiye’deki 15 yaşındaki öğrencilerin bilgisayar teknoloji imkânlarının okuma alışkanlıklarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 155–169.
- Aydın, E., & Kaya, M. (2022). Biyografi eserlerinin ortaokul öğrencilerinin öz güven duygusunun gelişimine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 777–792.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli büyük Türkçe sözlüğü*. Kubbealtı.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı)*, 169, 277–296.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Yayınları.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Kültür Bakanlığı.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- 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.
- Başaran, İ. E. (1982). *Eğitime giriş*. Sevinç Matbaası.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984–1001.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 345329) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, M., & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.

- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi* (Tez No. 422992) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk edebiyatı dersleri üzerine düşünceler. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 128-129.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Calkins, L. M. (2001). *The art of teaching reading*. Longman.
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1), 16-29.
- Castillo, W. (2018). Measurement and implications of reading motivation for diverse subgroups of students. *Publicly Accessible Penn Dissertations*, 2966.
- Ceyhan, S. (2018). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi - Ankara]. Yök Açık Bilim
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat 2-4). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları [Konferans sunumu]. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Çelik, M. (2016). Okuma kültürü ve okuma alışkanlıklarının toplum gelişimine katkısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 56-72.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. baskı). Celepler Matbaacılık.
- Chang, C. A. T. S. Y. (2009). Developing critical thinking through literature reading.
- 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), 154-167.
- Chartier, R. (1992). *The cultural uses of print in early modern France*. Princeton University Press.
- Chou, C., Condrón, L., & Belland, J. C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 379-414. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8138-1>
- Ciampa, K. (2012). Reading in the digital age: Using electronic books as a teaching tool for beginning readers. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(2). <https://doi.org/10.21432/T2NC7B>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

- 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., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 138-152. <https://doi.org/10.1002/rq.54>
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Dergisi*, 13, 101-130.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dede, K. U. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi* (No. 551031) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi – Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Çayır, N. (2020). Erken çocukluk eğitiminde okuma kültürü oluşturma. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 259–275. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8765>
- Dikmen, N. (2019). *Çocukların okuma becerileri, motivasyonu ve tutumlarının şiirsel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi – Bursa]. Yök Açık Bilim
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264.
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dostoyevski, F. (2021). *Karamazov kardeşler*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.
- Durmuş, G. (2014). Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 16-40.
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). 6–8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159–174.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- 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*. The California Academic Press.
- Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. baskı). Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Förster, K., & Souvignier, E. (2014). Effects of reading strategy instruction on reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 103–124. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9232-4>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50, 14–25.
- Gambrell, L. B. (2011). Motivation in the school reading curriculum. In T. V. Rasinski (Ed.), *Developing reading instruction that works* (pp. 41–65). Solution Tree.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- 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*.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Merrill.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* (Tez No. 534764) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi – Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Grabe, W., & Stoller, L. F. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Güçel, G. (1993). *Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretimi ve okuma yazma alışkanlığı üzerine bir değerlendirme* (Tez No. 32222) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (Cilt 2). Pegem Akademi.
- Güney, S. (2013). *Örgütsel davranış*. Nobel.
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama üzerine. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28(IX), 98–103. <http://www.tdk.gov.tr/residesadik/OkumaAnlama.htm>
- Guthrie, J. T. (2011). Best practices in motivating students to read. In L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (4th ed., pp. 177–198). The Guilford Press.

- Guthrie, J. T. (2017). Literacy engagement and motivation: Rationale, research, teaching, and assessment. In *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 57–84).
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). Reading motivation. In *Handbook of motivation at school* (pp. 517–540). Routledge.
- 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., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- 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). Springer US.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 231–256.
- Güven, S. (2018). Eleştirel okuma ve okuma kültürü: Teorik bir çerçeve. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28(2), 45–59.
- Güzle-Kayır, Ç. (2012). *PISA 2009-Türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Hall, K., & Browman, H. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities. *Educational Research*, 14(1), 167–174.
- Hennings, D. G. (2000). *Communication in action: Teaching literature-based language arts*. Houghton Mifflin.
- Hiver, P., Kim, T. Y., & Kim, Y. (2018). Language teacher motivation. In *Language teacher psychology* (pp. 18–33). <https://doi.org/10.21832/9781783099467>
- Ho, A. N., & Guthrie, J. T. (2013). Patterns of association among multiple motivations and aspects of achievement in reading. *Reading Psychology*, 34, 101–147.
- Hughes-Hassell, S., & Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Young Adult Library Services*, 4(2), 39–45.
- İleri Aydemir, Z., & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66–76.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In *Contemporary theories of learning* (pp. 1–14). Routledge Publishing.
- İnce-Samur, A. Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi* (Tez No. 443309) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255–275. <https://doi.org/10.1002/rrq.46>

- Jackson, L. A., von Eye, A., Fitzgerald, H. E., Witt, E. A., & Zhao, Y. (2011). Internet use, videogame playing and cell phone use: Associations with children's academic performance. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1499–1504. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.006>
- Johnston, H. P. (1993). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Kaçan-Softa, H., & Ulaş-Karaahmetoğlu, G. (2015). Üniversite öğrencilerinde kitap okumanın eleştirel düşünme üzerine etkisi. *Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik E-Dergisi*, 3(2), 24-37.
- Karasakaloğlu, N. (2006). Adnan Menderes Üniversitesi sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (ss. 142-145). Kök Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. baskı). Nobel.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. baskı). Nobel.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 58-79.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1398-1412.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. baskı). Berikan.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. baskı). Pegem.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (3. baskı). Pegem.
- Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal*, 40(2), 193-206.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. <https://doi.org/10.16916/aded.41165>
- Kayalar, M. (1992). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. Real.
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., et al. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3–8 years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).
- Kırcı, M. (2004). Türkçe ve edebiyat dersleri ortamında okuma, anlatısal bilgi ve bilinçlenme denemesi. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 16-24.
- Kinicki, A., & Kreitner, R. (2010). *Organizational behavior: Values, attitudes, job satisfaction, and counterproductive behavior*. McGraw-Hill Irwin.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745–778. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29>

- Koç, S., & Müftüoğlu, G. (2008). Dinleme ve okuma öğretimi. Retrieved from <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf>
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Kumar, R., Zusho, A., & Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler* (Tez No. 495710) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi – Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53–70.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* (Tez No. 226919) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi – Ankara]. Avesis Gazi Üniversitesi Tez Arşivi.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi – Ankara]. Yök Açık Bilim
- Labarre, A. (1994). *Kitabın tarihi* (G. Üstün, Çev.). İletişim.
- Laha, B., & Bennet, J. M. (1993). *Yeni okuma teknikleri* (D. Şahiner, Çev.). Rota Yapım Tanıtım Tic. Ltd. Şti.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Li, Y., Wei, F., Ren, S., & Di, Y. (2015). Locus of control, psychological empowerment, and intrinsic motivation relation to performance. *Journal of Managerial Psychology*, 30(4), 422–438. <https://doi.org/10.1108/JMP-10-2012-0318>
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–720. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124–128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Lone, F. (2015, March 15). The power of reading. *Greater Kashmir*. <https://www.greaterkashmir.com>
- Mangen, A., & Walgermo, B. R. (2014). Digital reading and reading competence: The influence of digital devices on reading behavior and reading outcomes. *International Journal of Educational Research*, 67, 79–87. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.06.006>
- McGuire, S. Y. (2015). *Teach students how to learn: Strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation*. Stylus Publishing.

- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayinevi.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. MEB.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ezgi.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85–101. <https://doi.org/10.1006/jmla.1998.2564>
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson Education.
- Nieto-Márquez, N. L., Baldominos, A., & Pérez-Nieto, M. Á. (2020). Digital teaching materials and their relationship with the metacognitive skills of students in primary education. *Education Sciences*, 10(4), 113. <https://doi.org/10.3390/educsci10040113>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- OECD (2010). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD Publishing.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 469624) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi – İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Olson, G. M., Duffy, S. A., & Mack, R. L. (2018). Thinking-out-loud as a method for studying real-time comprehension processes. In D. E. Kieras & M. A. Just (Eds.), *New methods in reading comprehension research* (pp. 253–286). Routledge Publishing.
- Osabiya, B. J. (2015). The effect of employees' motivation on organizational performance. *Journal of Public Administration and Policy Research*, 7(4), 62–75. <https://doi.org/10.5897/JPAPR2014.0300>
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I- Okuma eğitimi*. Öncü Kitap.
- Öztürk, E., & Aydemir, Z. (2013). BDO'larının okuma motivasyonlarının günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105–1116.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. G. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32–53). Routledge.

- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3–31). Routledge.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. Prentice Hall.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinensingh, K., Mogge, S., ... Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378–396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley and Sons Publishing.
- Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2012). *Teaching children to read: The teacher makes the difference*. Pearson.
- Richards, J. C. (1998). *Extensive reading*. Cambridge Publishers.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057–1092). International Reading Association.
- Rosenshine, B. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535–554). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic motivation and self-determination theory: Conceptual and empirical foundations. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- 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.
- Sainsbury, M. (2004). Children's attitudes to reading. *Education Journal*, 79(15), 49–54.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376–381.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 110258) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi – Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson Publishing.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Simpson, M. L., & Nist, S. L. (2002). Encouraging active reading at the college level. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 365–378). The Guilford Press.

- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2), 161-171.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Erlbaum.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*.
- Stahl, S., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37, 25-60.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stipek, D. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice* (2. baskı).
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Tez No. 187992) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi – Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Susar-Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21(4), 283-308. <https://doi.org/10.1080/027027100750061930>
- Taylor, E. A. (1958). The fundamental reading skill. *Journal of Developmental Reading*, 1(4), 21-30. <https://doi.org/10.7586/6584813154>
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models* (3rd ed.). Guilford Press.
- Tucker, A. L., Edmondson, A. C., & Spear, S. (2002). When problem solving prevents organizational learning. *Journal of Organizational Change Management*, 15(2), 122-137. <https://doi.org/10.1108/09534810210423008>
- Tunçel, O. (2020). Kitabın ilk formu: Eski Mezopotamya'nın kil tabletleri. *STD*, 305-321.
- UNESCO. (2008). *The global literacy challenge*. UNESCO Publishing.
- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.664564>
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: Öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi dergisi*, 30, 103-120.

- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. baskı.). Nobel.
- Ürün Karahan, B. (2015). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi (Tez No. 389161) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi – Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vacca, J. A., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read* (6th ed.). Pearson.
- Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. Yale University Press.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme* (Çev. Yusuf Budak). Anı.
- 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. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- 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), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2004). Engagement and motivation in reading. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 135-157). Paul H. Brookes Publishing.
- 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.
- Wilson, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist*, 35(4), 257-270. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_04
- Yalçın, Y. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretmenlerin başarısını arttırmada içsel güdüleme (içsel motivasyon) yeterlilikleri* (Tez No. 385900) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi – İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin görüş ve tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 227.
- Yavuz, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (Esenler ilçe örneği)* (Tez No. 579728) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü – Giresun]. Yök Açık Bilim.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Tez No. 279796) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, C. (Ed.). (2006). *Yeni ilköğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (ss. 115-151). Pegem A.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2010). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Pegem.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 279666) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B. (2018). Türkiye’de okuma kültürü ve kütüphaneler. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(2), 145–160.
- Yılmaz, H. (2019). Toplumda okuma kültürü ve yaygınlaştırılma stratejileri. *Eğitim ve Toplum*, 14(1), 89–104.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

EKLER

Ek-1. Kitap Okuma Motivasyon Ölçeği

	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 edilmesi 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. Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyet

Erkek ☐

Kadın ☐

2. Anne eğitim durumu nedir?

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Ön Lisans

☐ Lisans

☐ Lisansüstü

3. Baba eğitim durumu nedir?

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Ön Lisans

☐ Lisans

☐ Lisansüstü

4. Ailenin aylık toplam gelir düzeyi nedir?

☐ 0 - 5,000 TL

☐ 5,001 - 10,000 TL

☐ 10,001 - 17,000 TL

☐ 17,001 - 25,000 TL

☐ 25,000 – 30,000 TL

☐ 30,001 ve üzeri

5. Kitap okuma sıklığınızı seçiniz.

☐ Haftada bir veya daha sık

☐ Ayda birkaç kez

☐ Ayda bir kez

☐ Üç ayda bir

☐ Altı ayda bir

☐ Yılda bir veya daha az sıklıkta

☐ Hiç kitap okumam

6. Hangi türde kitapları daha çok tercih ediyorsunuz?

☐ Kurgusal romanlar

☐ Klasik edebiyat

☐ Bilim kurgu/fantastik

☐ Polisiye/gizem

☐ Biyografi/otobiyografi

☐ Tarih/gerçek olaylar

☐ Popüler bilim

☐ Çocuk/Gençlik kitapları

☐ Mizah

☐ Dini kitaplar

7. Şu anda bir akıllı telefona sahip misiniz?

☐ Evet

☐ Hayır

8. Günlük ortalama olarak internette geçirdiğiniz süre nedir?

☐ 0-1saat

☐ 1-2 saat

☐ 2-4 saat

☐ 4-6 saat

☐ 6 saatten fazla

9. İnterneti hangi amaçla kullanıyorsunuz?

☐ Sosyal medya paylaşımları ve etkileşim

☐ Eğitim ve öğrenim

☐ İşle ilgili işlemler ve iletişim

☐ Haberleri takip etme

☐ Video izleme (YouTube, Netflix, vb.)

☐ Müzik dinleme

☐ Çevrimiçi alışveriş

☐ Oyun oynama

☐ İnternet üzerinde araştırma yapma

☐ Blog yazma veya blogları takip etme

Ek-3. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-26292541-44-101826273
Konu : Araştırma, Uygulama ve Anket İzni
(Recep YILDIRIM)

08.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) 17.07.2023 tarih ve 79871462 sayılı Valilik Makam Onayı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 29.04.2024 tarihli ve 2400133381(DYS:101285086) sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Recep YILDIRIM tarafından tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki ilgi (b) yazısı ve ilgi (a)' da belirtilen Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 13 Mayıs 2024- 08 Haziran 2024 tarihleri arasında tutanakta belirtilen Akçakale ilçemizde yer alan okullardaki 8. Sınıf öğrencilerine yönelik araştırma, uygulama ve anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Asım SULTANOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 2-Anket (5 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Akçakale İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bilgi:

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Ertuğrul Gazi Mahallesi Osmangazi Caddesi No:14 Haliliye

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

/Şanlıurfa

Bilgi için: O.TELLİOĞLU

Telefon No : 0 (414) 280 63 57

Unvan : Memur

E-Posta: strateji03@meb.gov.tr

İnternet Adresi:

Faks:4142806399

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 45e7-b4be-3a8d-8a94-3006 koda ile teyit edilebilir.

Ek-4. Etik Kurul Onayı

**T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU**

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Abdulkadir KIRBAŞ'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Recep YILDIRIM'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans araştırma çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 02.04.2024

Teslim Tarihi: 02.04.2024

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı
e-imza

Bu Tez Yüksek Lisans Araştırma uygundur: +

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez Yüksek Lisans Araştırma uygun değildir: □

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :02.04.2024
Toplantının Sayısı :03

Karar-13: Danışmanlığını Doç.Dr. Abdulkadir KIRBAŞ'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Recep YILDIRIM'ın “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans araştırma çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli tez araştırması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,
oy birliği ile karar verilmiştir.

(e-imza)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(e-imza)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(e-imza)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(e-imza)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 03 Karar No: 13	Toplantı Tarihi: 02.04.2024
	Aşağıda bilgileri verilen tez araştırma çalışması ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez araştırma çalışması ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Recep YILDIRIM Çalışma Konusu: Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza

Ek-5. Ölçek İzin Belgeleri Ekran Görüntüleri

The screenshot shows the Zimbra web interface. The top navigation bar includes 'Posta', 'Sesli', 'Kişiler', 'Takvim', 'Görevler', 'Evrak Çantası', and 'Tercihler'. The left sidebar shows the 'Posta Klasörleri' (Mail Folders) including 'Gelen Kutusu (15)', 'Gönderilenler', 'Taslaqlar (1)', 'İstenmeyen Posta (7)', 'Çöp Kutusu', and 'Chats'. The main content area displays an email titled 'ÖLÇEK KULLANIM İZNI HK.' dated '10 Ocak 2024 13:07'. The email is from 'Kimden:' and to 'Kime:'. The body text is in Turkish and mentions 'Alkan, Y., & Durukoğlu, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi: Ölçek Geliştirme ve uygulama çalışması. Journal of Children's Literature and Language Education, 6 (2), 146-171'. Below the email content, there is a 'Windows'u Etkinleştir' (Activate Windows) watermark.

The screenshot shows the Zimbra web interface with a search results page. The top navigation bar includes 'Posta', 'Sesli', 'Kişiler', 'Takvim', 'Görevler', 'Evrak Çantası', and 'Tercihler'. The left sidebar shows the 'Temel Filtreler' (Basic Filters) and 'Gelişmiş Filtreler' (Advanced Filters). The main content area displays a search result for 'alkan'. The search results show one email titled 'Ölçek kullanım izni' dated '10 Ocak 2024 13:28'. The email is from 'Kimden:' and to 'Kime:'. The body text is in Turkish and mentions 'Merhaba Hocam, Geliştirdiğimiz "Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği"ni atıf göstererek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.' Below the email content, there is a 'Windows'u Etkinleştir' (Activate Windows) watermark.

ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacı ... yılında dünyaya geldi. İlk ve orta öğrenimini ... tamamladı. 2016 yılında Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne yerleşen araştırmacı buradan 2020 yılında mezun oldu. 2022 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaya başladı. 2023 yılında MEB’de çalışmaya başlayan araştırmacı Türkçe öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

