



Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Uygulamaların, Öğretmenler Tarafından Gerçekleştirilme Düzeylerinin Belirlenmesi

Determining the Applications to Increase Students' Book Reading Motivation by Teachers

 <https://doi.org/10.52105/temelegitim.18.2>

Ersin PALABIYIK¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4269-902X>

Geliş Tarihi/Received: 26.10.2022 Kabul Tarihi/Accepted: 30.03.2023 Yayın Tarihi/Published: 15.04.2023

Özet:

Bu çalışmada, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik olarak yapılabilecek uygulamaların öğretmenler tarafından ne derece gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin toplanabilmesi için ölçek geliştirilmesine karar verilmiş olup toplam 15 maddeden oluşan 5'li Likert türünde geçerli ve güvenilir ($\alpha=.867$) bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan 83 sınıf ve 108 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 191 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamalar çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulama neticesinde, öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların 0 ile 75 puan arasında değiştiği, standart sapmanın 8.35 olduğu ve genel ortalamanın 56.80 olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların, öğretmenler tarafından beklentileri karşılayacak şekilde gerçekleştirildiği yönünde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Motivasyonu, Öğretmenler, Öğrenciler

Abstract:

This study aimed to assess the extent to which teachers have implemented practices that can increase student motivation for reading books. To this end, a valid and reliable ($\alpha=.867$) scale was developed in the 5-point Likert type consisting of 15 items. The scale was applied online to 191 teachers from various regions of Turkey, including 83 classroom and 108 Turkish language teachers. Results revealed that scores on the scale varied between 0 and 75 points with an average score of 56.80 and a standard deviation of 8.35; thus indicating that teacher practices are meeting expectations in terms of increasing students' motivation for reading books overall.

Keywords: Reading Motivation, Teachers, Students

Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article: Palabiyik, E. (2023). Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların, öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeylerinin belirlenmesi, *Temel Eğitim Dergisi*, 18, 18-29.



Bu makale Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisansı ile lisanslanmıştır. Makalenin okuma, indirme, kopyalama, dağıtma ve yazdırma hakları herkes için kalıcı olarak serbest bırakılmıştır.

This article is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.



1. Giriş

Okuma eylemi, yazar ile okuyucu arasındaki etkileşime bağlı olan, yöntem ve amaçların doğru olarak belirlendiği ve aynı zamanda var olan önceki bilgilerin kullanıldığı bir anlam kurma süreci olarak ifade edilmektedir. (Akyol, 2005). Okuma aynı zamanda, bireylerin kişisel, akademik ve sosyal olarak gelişimine katkı sağlayan önemli bir etkidir. (Yıldız ve Akyol, 2011). Yeryüzündeki değişime ve gelişime uyum sağlayabilmek ve bu süreci anlayabilmek için insanın okumaya ve okuduklarını yorumlamaya ihtiyacı vardır. Eğitimin en önemli amaçlarından biri de bu ihtiyacı giderebilmek ve öğrenme becerilerinin gelişmesini sağlayabilmektir. Değişik düşünce yapılarındaki kitapları okumak ve bu okunanları anlamlandırabilmek, kişinin analiz-sentez becerilerini geliştirebilmesini, olaylara farklı perspektiflerden

¹ ersinpalabiyik06@gmail.com

bakabilmesini ve bireye içinde bulunduğu toplumun sosyoekonomik süreçlerine katılabilmesine imkân sağlamaktadır (Katrancı, 2015).

Okuma eylemi, bireylerin gerçekleştirmeyi veya gerçekleştirilmeyi seçebilecekleri bir etkinlik olması nedeniyle motivasyon gerektiren bir faaliyettir. İnsan davranışlarını şekillendiren önemli değişkenlerden birisi olan motivasyon, okumayı öğrenmede ve geliştirmede temel etkenlerin başında gelmektedir (Baker ve Wigfield, 1999). Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma eylemini bilişsel beceriler dışında motivasyon gibi duyuşsal etkenlerin de etkilediği tespit edilmiş olup okuyucu gerekli bilişsel donanıma sahip olsa bile okuma eylemini gerçekleştirmek için yeterli motivasyona sahip değilse okuma aktivitesine yeterli zamanı ayırmadığı görülmüştür (Paris, Wasik ve Turner, 1991; Wigfield ve Guthrie, 1997; Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004).

Kitap Okuma Motivasyonu

Motivasyon kavramı, insan davranışlarına yön veren çok boyutlu hedefleri ve inançları betimlemektedir (Guthrie ve Wigfield, 1999). Motivasyon, değişik boyutları olan ve analiz edilmesi zor bir kavram olup, varlığını daima sürdüren ve aynı zamanda değişken bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte motivasyonun süresi, yönü ve kalitesi farklılık gösterebilmektedir (Unrau ve Quirk, 2014). Davranış ve beceri kazanmalarında çocuklara önemli bir katkısı olduğu düşünülen motivasyon, yaş ilerledikçe daha karmaşık bir yapı haline gelir. Küçük yaş grubundaki öğrenciler sahip oldukları becerileri değerlendirme konusunda daha pozitif bir düşünce yapısına sahipken, çocukların yaşları ilerledikçe ve okul çevresi ile akademik durumları değiştikçe motivasyon seviyeleri de buna bağlı olarak değişmekte ve farklılık göstermektedir.

Okuma becerisi önemli bir beceri olup bu becerinin gelişme göstermesinde motivasyon kavramı önemli bir yere sahiptir. Bireyin okumaya yönelik olarak ortaya koyduğu hedef ve inançlar okuma motivasyonu olarak nitelendirilmekte olup, kişinin gerçekleştirmiş olduğu eylemlerden, etkileşimlerden etkilenmektedir. Herhangi bir metnin iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için okuma motivasyonunun üst düzeyde olması gerekmektedir. (Guthrie ve Wigfield, 1999). Okuyucu gerçekleştireceği okuma eyleminde okumaya yönelik amacını, bilişsel faaliyetlerini, okuma yöntemlerini ve okuma miktarını ancak okuma motivasyonu sayesinde oluşturabilir (Katrancı, 2015). Gambrell (2011)'e göre öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik etkinlikler sırasıyla; öğrencilere kendi yaşantılarıyla ilgili verilen ödevler-etkinlikler, öğrencilerin okuma materyallerine kolay erişebilmeleri ve bu materyallerin çeşitliliği, öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanı kendilerinin belirleyebilmesi ve okudukları metinlerle ilgili arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmaları söylenebilir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacıların ele aldığı kuramsal bakış açıları, okuma motivasyonuna olan yaklaşımları etkilediği görülmüştür. Örnek verilecek olursa; motivasyon kavramını araştıran Wang ve Guthrie (2004)'e göre kişiyi okumaya teşvik eden motivasyonun içsel ve dışsal olmak üzere iki süreçten oluştuğunu öne sürmektedirler. İçsel motivasyon, gerçekleştirilecek olan bir eylemin ödül veya puan almak gibi dışsal etkenlerden dolayı değil de bireyin sadece kendisi istediği için yerine getirmesi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bu motivasyon türünde kişisel ilgi ve merak gibi etkenlerin önemli bir rol oynadığı da belirtilmiştir (Ryan ve Deci, 2000). Bireyler, okumayla ilgili yeterli düzeyde içsel bir motivasyona sahipse, kendi istekleri doğrultusunda okurlar ve okuma eylemine çok daha fazla zaman ayırmış olurlar.

Logan, Medford ve Hughes (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin okuma süreçleri incelenmiş olup okuma eyleminde düşük performans gösterenlerin okuduğunu anlama becerilerinin yordanması amaçlanmıştır. Yapılan incelemeler ve değerlendirmeler sonucunda düşük performans gösteren öğrencilerin içsel motivasyonlarının önemli derecede yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle etkili ve verimli bir okuma yapılmak isteniyorsa mutlaka okuma motivasyonunun sağlam bir şekilde oluşturulması gerekmektedir.

Bir diğer motivasyon türü olan dışsal motivasyon ise, aktivitelere, etkinliklere dahil olmanın dışardan verilen bir ödüle veya puana bağlı olmasını söyler (Ryan ve Deci, 2000). Bireyin sergilediği davranışların ödül veya ceza yoluyla kontrol altına alınması, davranışların dışardan müdahale ile düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Bu durumda kişiler dışardan yapılan bu müdahale neticesinde bir eylemde veya etkinlikte bulunuyorsa bu o kişinin dışsal motivasyona sahip olduğunu gösterir (Yıldız, 2013). Buna bağlı olarak dışsal motivasyona sahip olan bireyler, kendi istedikleri için değil de ödül veya puan almak istedikleri için okuma eylemini yaparlar. Dolayısıyla bu süreçte bireyler kendilerini başka insanlara gösterebilmek düşüncesiyle hareket ederler. Bu da etkili ve verimli bir okumanın

gerçekleşmesinde önemli bir engel olarak görülmektedir (Wang ve Guthrie, 2004). Kişide gerçek anlamda bir okuma bilinci yaratılmak isteniyor ise içsel motivasyonun sağlanması gerekmektedir.

Ülkemizde okuma etkinlikleri birinci sınıftan itibaren başlamakta olup, sonraki sınıf seviyelerinde de devam etmekte ve sekizinci sınıfın sonuna kadar sürmektedir. İlkokulda yapılacak olan okuma etkinliklerinde amaç, öğrencilerin etkili bir okuma becerisi kazanmalarını sağlamak ve bu becerinin sonraki yıllarda bir alışkanlığa dönüştürülerek devam ettirilmesinin önünü açmaktır. Bu nedenle öğrencilerde içsel motivasyonun oluşturulması çok önemlidir. Bu doğrultuda öğrencilerin düzeylerine uygun ve ilgilerine yönelik kitapları seçebilmeleri noktasında imkanlar sağlanması, okulda amaçlanan ve planlanan okuma faaliyetlerinin başında gelmelidir (Arıcı, 2008).

Toplum içinde yaşayan bireylerin okumayı sevmelerini sağlamak için geçmişten günümüze kadar sürekli konferanslar, sempozyumlar, imza günleri v.b. gibi etkinlikler gerçekleştirilmekte ve kampanyalar yürütülmektedir. Gerçekleştirilen bu kampanyalara rağmen ülkemizde kitap okuma oranları istenilen seviyelerde gerçekleşmemektedir. Yapılan çalışmalarda da Türkiye’de ve dünyada kitap okumayan insanların sayısının fazla olduğu görülmektedir (Applegate ve Applegate, 2004; Arıcı, 2008; Dökmen, 1994; Hughes-Hassell ve Lutz, 2006; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Srommen ve Mates, 2004).

Toplumdaki okuma oranlarının artırılması için öncelikle bireylerin okuma eylemini gerçekten severek ve isteyerek yapması gerekmektedir. Not veya ödül için yapılan okumalar geçicidir ve istenilen nota veya ödüle ulaşıldığı zaman okuma aktivitesi büyük olasılıkla bırakılacaktır. Bu nedenle kişiye gerçekten bir okuma alışkanlığı kazandırılmak isteniyorsa öncelikle kitap okumaya yönelik içsel motivasyonu sağlayacak etkinlikler düzenlenmeli ve okumanın gerçek anlamda isteyerek ve sevilerek yapılan bir eyleme dönüştürülmesi amaçlanmalıdır.

İlgili literatür doğrultusunda bu çalışmanın amacı, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik olarak yapılabilecek uygulamaların öğretmenler tarafından ne derece gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda, öğretmenlerin cinsiyetleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda, öğretmenlerin mesleki branşları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda, öğretmenlerin görev yaptıkları yerler anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik olarak yapılabilecek uygulamaların öğretmenler tarafından ne derece gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesi planlandığından veya diğer bir ifade ile öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinin genel olarak tespit edilmesi amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan ve sistematik rastgele örnekleme yoluyla seçilen 83 sınıf ve 108 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 191 öğretmenle çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	67	35.1
	Kadın	124	64.9
	Toplam	191	100
Kıdem	1-10 yıl	88	46.1
	11-20 yıl	57	29.8
	21-30 yıl	40	20.9
	30 yıldan fazla	6	3.1
	Toplam	191	100
Branş	Sınıf öğretmenliği	83	43.5
	Türkçe öğretmenliği	108	56.5
	Toplam	191	100
Görev Yapılan Yer	Şehir merkezi	164	85.9
	Köy/Belde	27	13.6
	Toplam	191	100

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre katılımcıların yarısından fazlasını (%64.9) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcı sayısı olarak kıdem yılının en fazla olduğu grup %46.1 ile 1-10 yıl arası ve görev yapılan yer %85.9 ile en fazla şehir merkezi olarak görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleri sayısının oranı (%56.5), sınıf öğretmenleri sayısına oranla (%43.5) daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verilerin toplanması için ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Anderson (1981) tarafından önerilen sekiz aşama dikkate alınarak ölçek oluşturulmuştur. Bu aşamalar aşağıda sırasıyla verilmiştir:

Ölçeğin geliştirilmesine yönelik olarak ilk aşamada; ilgili literatür doğrultusunda, okuma motivasyonunu artırmaya yönelik olarak yapılan çalışmalar incelenmiş olup toplam 54 tane sorunun yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için başvurulacak uzmanlar belirlenmiştir. Bu uzmanlardan 3'ü Türkçe eğitimi alanındaki akademisyenlerden ve 2'si de Türkçe öğretmenlerinden seçilmiştir. Hazırlanan madde havuzu görüşlerine sunulmuştur.

Üçüncü aşamada; bu maddeler belirlenen 5 uzmanının görüşleri alınarak bir ön elemeden geçirilmiş ve 36 maddeye düşürülmüştür. Uzmanların yaptıkları değerlendirmeler sonucunda kapsam geçerliği için uygun bulunmayan sorular ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda madde sayısı 20 olarak belirlenmiştir.

Dördüncü aşamada; bu 20 madde rastgele dizilerek; "Her zaman" ifadesi için 5; "Sıklıkla" ifadesi için 4; "Bazen" ifadesi için 3; "Nadiren" ifadesi için 2; "Hiçbir zaman" ifadesi 1 puan olacak şekilde derecelendirilmiştir. Ölçeğin demografik özellikler bölümünde cinsiyet, kıdem, branş ve görev yapılan yer olarak 4 farklı soru sorulmuştur.

Beşinci aşamada hazırlanan Likert ölçeğinin birinci formu, ölçekteki madde sayısının yaklaşık on katına karşılık gelen 191 öğretmene uygulanmıştır. Çalışılan öğretmen grubu sistematik rastlantısal örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Altıncı aşamada; 20 tane maddenin her birine ait tepkiler ile toplam ölçek puanları arasında korelasyon hesaplanmıştır.

Yedinci aşamada; gerekli analizler yapılarak hazırlanan ölçeğe ait geçerlik ve güvenilirlik sonuçları elde edilmiştir. Yapılan faktör analizi neticesinde birden fazla faktöre yük binen ve ölçeğin yapısına uygun olmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. İlk oluşturulduğunda 4 faktör ve 20 maddeden oluşan ölçek, gerçekleştirilen analizler neticesinde 15 madde 3 faktöre indirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış olup bununla ilgili bilgiler makaledeki açıklayıcı faktör analiz başlığı altında ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.

Sekizinci aşamada; okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaları içeren ve toplamda 15 maddeden oluşan Okuma Motivasyonunu Artırma Ölçeği'nin son formu hazırlanmıştır. Her biri sorunun değeri 5 puan olup testten alınabilecek en yüksek puan 75 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken ilk olarak, ölçekte yer alan maddelere ilişkin tutum puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Fark analizleri için normallik varsayımı tüm alt gruplarda incelenmiş, verilerin normal dağılım özelliği taşımadığı tespit edilmiştir. Bunun için SPSS paket programında üç adet veriye bakılmıştır. İlk olarak Kolmogorov - Smirnov ve Shapiro - Wilk normallik testlerinin sonucunda p değeri 0.05'den küçük çıkmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi için bu değerlerin 0.05'den büyük çıkması gerekmektedir. İkinci olarak normallik Q-Q Plot grafiği ve histogram grafiği yorumlanmıştır. Grafiklerin, normal dağılım eğrisine uygun olmadığı değerlendirilmiştir. Üçüncü olarak verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değeri -1.657, basıklık değeri ise +10.156 olarak bulunmuştur. Bu değerler maksimum -2.0 ve +2.0 aralığında olmalıdır (George ve Mallery, 2010). Bu üç nedenden dolayı verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir. Böylece bu çalışmada, verilerin analizinde parametrik olmayan testler olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizi sırasında esas alınacak anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiş olup, Kruskal Wallis H Testi'nin anlamlı bulunduğu durumlarda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilebilmesi için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı Faktör Analizi (EFA), ölçeğin yapı geçerliğinin tespit edilmesi amacıyla kullanılmış olup föktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi (PCA) ve döndürme tekniği olarak Varimax Dik Eksen Tekniği kullanılmıştır. Ayrıca faktör sayısının tespiti için maddelerin öz değerlerinde 1.00 değeri alt sınır olarak belirlenmiş olup, ölçeğin faktör yapı değerlendirmesinde maddeler arasında kararsızlık olmamasına ve her bir maddenin faktör yük değerleri arasındaki farkın en az 0.10 olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo-2: Okuma Motivasyonunu Artırma Ölçeği'nin Toplam Varyans Açıklaması-I

Bileşenler	Toplam Faktör Yükleri (Döndürülmüş)		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	7,09	35,46	35,46
2	1,55	7,78	43,24
3	1,18	5,94	49,18
4	1,03	5,19	54,37

Yapılan analiz neticesinde, ölçekte öz değerleri 1'den büyük 4 faktörün yer aldığı belirlenmiştir. Bu noktada, birinci faktörün öz değerinin 7.09 ve toplam varyansa %35.46 oranında etki ettiği, ikinci faktörün öz değerinin 1.55 ve toplam varyansa %7.78 oranında etki ettiği, üçüncü faktörün öz değerinin 1.18 ve toplam varyansa %5.94 oranında etki ettiği ve son olarak dördüncü faktörün öz değerinin 1.03 ve toplam varyansa ise %5.19 oranında etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu 4 faktörün açıklanan toplam varyansa %54.37 oranında etki ettiği belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler sonucunda ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya sahip olabileceği ön görülmüş olsa da yapılan Temel Bileşenler Analizi sonucunda birbirine yakın seviyede olduğu görülen 5 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunun sonucunda tekrardan yeni bir analiz yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Tablo-3: Okuma Motivasyonunu Artırma Ölçeği'nin Toplam Varyans Açıklaması-II

Bileşenler	Toplam Faktör Yükleri (Döndürülmüş)		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	5,39	36,96	36,96
2	1,52	10,18	47,14
3	1,05	7,03	54,17

Yapılan yeni analiz neticesinde ölçekte yer alan 15 madde tekrar incelenmiştir. İkinci analiz sonucunda öz değerleri 1'den büyük 3 tane faktörün olduğu belirlenmiştir. Bu durumda birinci faktörün öz değerinin 5.39 ve toplam varyansa %36.96 oranında etki ettiği, ikinci faktörün öz değerinin 1.52 ve toplam varyansa %10.18 oranında etki ettiği ve üçüncü faktörün öz değerinin 1.05 ve toplam varyansa %7.03 oranında etki ettiği görülmüştür. Elde edilen bu 3 faktörün toplam varyansa %54.17 oranında etki ettiği belirlenmiştir. Tespit edilen bu değer, beklenen etki oranı içerisinde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010). Sonuç olarak toplamda 15 maddeden oluşan tutum ölçeğinin Temel Bileşenler Analizi'ne uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo-4: Okuma Motivasyonunu Artırma Ölçeği'nin KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklen Uygunluğunun Ölçüsü	0,879
Yaklaşık χ^2 değeri	924,158
Bartlett Küresellik Testi	Sd
	120
	p
	,000

Tablo 4'te verilen analiz sonuçlarına göre, KMO örneklem yeterli değeri tavsiye edilen 0.6 değerinin oldukça üzerinde 0.879 olarak tespit edilmiş olup, Bartlett Küresellik Testi'nin istatistiksel olarak anlamlı [$X^2=924,158$, $p < .05$] bulunmuş olması veri setinin faktör analizi için uygunluğunu doğrulamaktadır. Bu sonuçlara dayanarak, eldeki bu verilerin faktör analizi için uygun olduğu ifade edilebilir. Varimax dik döndürme tekniği sonrası ölçeğin birinci faktörünün 6 maddeden oluştuğu, ikinci faktörünün 5 maddeden oluştuğu ve üçüncü faktörünün ise 4 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Tablo-5: Okuma Motivasyonunu Artırma Ölçeği'nin Faktör Deseni (*Dik Döndürme-Varimax*)

Sorular	Bileşenler		
	1.Faktör	2. Faktör	3. Faktör
Soru 8	0,520		
Soru 13	0,737		
Soru 15	0,658		
Soru 16	0,543		
Soru 18	0,583		
Soru 20	0,466		
Soru 9		0,516	
Soru 10		0,681	
Soru 11		0,749	
Soru 17		0,728	
Soru 19		0,542	
Soru 1			0,465
Soru 2			0,483
Soru 3			0,794
Soru 7			0,578

Tablo 5'te yer alan sonuçlara göre birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.466 ile 0.737 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.516 ile 0.749 arasında ve üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.465 ile 0.794 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekteki 4, 5, 6, 12 ve 14. maddelerin faktör yük değerleri arasında en az 0.10'luk fark bulunmaması nedeniyle ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir.

Güvenirlilik Analizleri

Toplam 15 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçeğin iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır.

Tablo-6: Okuma Motivasyonunu Artırma Ölçeği'nin Üç Alt Faktörüne Ait Güvenirlik Değerleri

Ölçeğin Bileşenleri	Madde	Bileşenin	Güvenirlik Değeri
	Sayısı	Varyansı	(Cronbach Alpha)
1. Faktör	6	1,028	0,812
2. Faktör	5	1,738	0,725
3. Faktör	4	1,372	0,702

Yapılan analiz neticesinde ölçeğin yüksek düzeyde ($\alpha=.867$) güvenirlik standardına sahip bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca birinci faktörü oluşturan altı madde için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.812$, ikinci faktörü oluşturan beş madde için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.725$ ve üçüncü faktörü oluşturan dört madde için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.702$ olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada cevap aranan sorular için toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Uygulamalarda Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Öğrencilerde kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamaların, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo-7: Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Uygulamaların Yapılma Sıklığının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Dağılımı ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	67	95.97	6430.00	-0.005	0.996
Kadın	124	96.02	11906.00		

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların gerçekleştirilme düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U = -.005$; $p>.05$).

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Uygulamalarda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerde kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamaların, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo-8: Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Uygulamaların Yapılma Sıklığının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Dağılımı ve Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1)1-10 yıl	88	102.93	3	8.190	0.042	1-2
2)11-20 yıl	57	84.21				
3)21-30 yıl	40	90.91				
4)30 yıldan fazla	6	140.33				

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların gerçekleştirilme düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması için yapılan Kruskal Wallis H - Testi

sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($X^2=8.190$; $p<.05$). Mann Whitney U testi sonucuna göre, anlamlı farklar; kıdemi "1-10 yıl" ile "11-20 yıl" olan öğretmenler, kıdemi "11-20 yıl" ve "30 yıldan fazla" olan öğretmenler ve kıdemi "21-30 yıl" ile "30 yıldan fazla" olan öğretmenler arasında gerçekleşmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alınarak yapılan değerlendirme sonucunda, "1-10 yıl" ile "11-20 yıl" kıdemleri arasındaki anlamlı fark, "1-10 yıl" arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. "11-20 yıl" ile "30 yıldan fazla" kıdemleri arasındaki ve "21-30 yıl" ile "30 yıldan fazla" kıdemleri arasındaki anlamlı fark ise, "30 yıldan fazla" mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Uygulamalarda Öğretmenlerin Mesleki Branşına İlişkin Bulgular

Öğrencilerde kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamaların, öğretmenlerin mesleki branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo-9: Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Uygulamaların Yapılma Sıklığının Öğretmenlerin Mesleki Branşlarına Göre Dağılımı ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğretmenliği	83	105.45	8752.00	-2.073	0.038
Türkçe Öğretmenliği	108	88.74	9584.00		

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların gerçekleştirilme düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki branşlarına göre karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=-2.073$; $p<.05$). Mesleki branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin sıra ortalamaları (105.45), branşı Türkçe öğretmenliği olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (88.74) daha yüksektir. Bu nedenle bu iki branş arasındaki anlamlı fark sınıf öğretmenleri lehinedir.

Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Uygulamalarda Öğretmenlerin Görev Yerlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerde kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamaların, öğretmenlerin görev yerlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo-10: Öğrencilerin Kitap Okuma Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Uygulamaların Yapılma Sıklığının Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Dağılımı ve Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Görev Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Şehir merkezi	164	96.63	15848.00	-0.715	0.475
Köy/Belde	27	88.35	2297.00		

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların gerçekleştirilme düzeylerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre karşılaştırılması için yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U = -.715$; $p>.05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmaya yönelik olarak yapılması önerilen uygulamaları sınıflarında ne sıklıkta gerçekleştirdikleri belirlenmiş olup bu durumun tespit edilebilmesi için de geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Yapılan analizler neticesinde ölçeğin, 5'li Likert türünde 15 madde ve 3 faktörden meydana geldiği ve geçerli-güvenilir olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörün öz değerinin 5.39 olduğu ve toplam varyansa %36.96 oranında etki ettiği, ikinci faktörün öz değerinin 1.52 olduğu ve toplam varyansa %10.18 oranında etki ettiği ve üçüncü faktörün öz değerinin 1.05 olduğu ve toplam varyans %7.03 oranında etki ettiği belirlenmiştir. Elde edilen bu 3 faktörün toplam varyansa %53.18 oranında etki ettiği tespit edilmiştir. Bu oranın 3 faktörlü bir ölçek için yeterli seviyede olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen madde analizleri neticesinde maddeler ile toplam puanlar arasında güçlü bir korelasyonel bir ilişki olduğu ortaya çıktığı görülmüştür. İç tutarlılık katsayısı birinci faktörü oluşturan altı madde için $\alpha=.812$, ikinci faktörü oluşturan beş madde için $\alpha=.725$ ve üçüncü faktörü oluşturan dört madde için $\alpha=.702$ ve ölçek toplamı için $\alpha=.867$ olarak bulunmuştur. Hesaplanan madde toplam korelasyonları ile iç tutarlılık katsayıları ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Geliştirilen bu ölçeğin, alanda yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

191 öğretmen ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlara bakıldığında 0 ile 75 puan arasında değiştiği, standart sapmanın 8.35 olduğu ve genel ortalamasının 56.80 olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların, öğretmenler tarafından beklentileri karşılayacak şekilde gerçekleştirildiği yönünde yorumlanabilir. Bu uygulamaların gerçekleştirilme düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş ve görev yapılan yer değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir; yani cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin bu uygulamaları gerçekleştirmesinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirilme seviyelerinin, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. "1-10 yıl" ile "11-20 yıl" mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasındaki anlamlı fark "1-10 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. "11-20 yıl" ve "30 yıldan fazla" kıdemleri ile "21-30 yıl" ve "30 yıldan fazla" kıdemleri arasındaki anlamlı fark ise, "30 yıldan fazla" mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Bu sonuçlara göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile mesleğinde 30 yılını geride bırakan öğretmenler, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaları gerçekleştirmede ön plana çıkmışlardır.

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirilme düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu fark sınıf öğretmenleri lehinedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmada daha etkin bir performans sergiledikleri ve konu ile ilgili daha fazla görev bilincine sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir.

Öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirilme seviyelerinin, öğretmenlerin görev yerlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda şehir merkezinde görev yapan öğretmenler ile köy ya da beldede görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamaları gerçekleştirmede büyük oranda benzer bir performans sergiledikleri yönünde yorumlanabilir.

Öğrencilerde kitap okuma motivasyonunun istenilen seviyeye getirilebilmesi için okulların kütüphanelerinde seviye bakımından farklı ve çeşit bakımından zengin kitapların yer aldığı kitaplıklar oluşturulabilir. Kütüphanede bulunan bu kitapların okunmasının sağlanması için öğretmenlerin aile desteği ile birlikte öğrencileri teşvik etmesi ve yönlendirmesi gerekmektedir. Kütüphaneler sadece ödev yapılan yerler değil aynı zamanda öğrencilerin okuma yapıp keyifli vakit geçirebilecekleri yerler olarak düşünülmeli ve bu doğrultuda planlama yapılmalıdır. Lattanzii JR (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 6. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin kitap okuma motivasyonları üzerinde kitap okuma kulübü üyeliğinin etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde kitap okuma kulübünde yapılan etkinliklerin öğrencilerin kitap okuma isteğini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca okuma kulübünde yapılan aktivitelerin öğrencilerin okuma deneyimlerine önemli ölçüde katkı sunduğu ve bağımsız bir şekilde okuma stratejileri kullanan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının

arttığı belirlenmiştir. Bonaria'nın (2011) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin kütüphaneden kitap seçme yöntemleri ve bu yöntemlerin okuduğunu anlama ve kitap okuma motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde kullanılan bu yöntemlerin öğrencilerin daha iyi anlamlandırmasını ve okuma motivasyonunu arttıracaklarını göstermiştir. Okul ortamlarında gerçekleşen değişik uygulamalar, özellikle kitap okumayla ilgili olanlar da dahil olmak üzere bireysel motivasyonu desteklemektedir. Thooft (2011) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada, sesli kitap okuma yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu artırdığına dair önemli veriler ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan bu çalışmada öğretmen görüşlerine de başvurulmuş ve öğretmenlerin sesli kitapların tanıtılmasından ziyade bunların bir okuma programında kullanılmasının daha etkili olacağı yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerinin kitap okuma isteğini ve motivasyonunu artırmak istiyorlarsa öncelikle yapmaları gereken şey farklı okuma etkinliklerini sürece dahil etmeleridir. Örneğin oluşturulacak küçük gruplar ile birlikte bu grupların aynı kitabı okumaları ve okuduktan sonra kitap üzerinde tartışma yapmaları sağlanabilir. Öğrencilerin daha önce okudukları kitaplara ilişkin görüşlerinin ve okuma deneyimlerinin paylaşılması için gerekli ortam sağlanabilir ve öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili görüşlerini rahatlıkla ifade etmeleri yönünde cesaretlendirilebilir. Okunan kitaplarla ilgili olarak sınıf duvarlarına asılmak üzere kısa bildiriler veya posterler öğrencilere hazırlanabilir ve bunun gibi etkinlikler daha çok gerçekleştirilebilir. Okuduğu kitap ile ilgili farklı etkinliklere katılan öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonlarının da artacağı düşünülmektedir (Katrancı, 2015).

Bu çalışma sonunda, benzer çalışmalar yapacak olan araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 1) Daha fazla sayıda öğretmene ulaşarak araştırmanın çalışma grubu büyütülebilir.
- 2) Öğretmenlerle konuyla ilgili görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilebilir ve böylece konunun daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması sağlanabilir.
- 3) Öğrenciler de çalışmaya dahil edilerek görüşleri alınabilir ve böylece daha kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilebilir.

5. Kaynakça

- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? üniversite öğrencileri ile mülakatlar/Why Don't We Like Reading? Interviews with Undergraduates. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- 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, 452-477.
- Bonaria, A. (2011). *A comparison of the effects of library book selection methods on the level of motivation for reading and comprehension skills of second grade students*. New Jersey: William Paterson University of New Jersey, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko - Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- 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.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference Fourth Edition (11.0 update)*. Boston: Pearson
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-205. doi: 10.1207/s1532799xssr0303.4.
- 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.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.

- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Lattanzi JR., J. A. (2014). *Just don't call it a book club: Boys' reading experiences and motivation in school and in an after school book club*. New Jersey: The State University of New Jersey, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- 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.
- Paris, S. G., Wasik, B., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 2, pp. 609-640). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-157.
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.
- Thooft, N. A. (2011). The effect of audio books on reading comprehension and motivation. A Master's Project Report. College of St. Scholastica.
- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35, 260-284. doi: 10.1080/02702711.2012.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Prenevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.