



Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Examining the Book Reading Motivation of Secondary School Students According to Socio-demographic Variables

Fatih KANA , Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, fatihkana@comu.edu.tr

Furkan YAVŞAN , Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, furkanyavsan@gmail.com

Geliş tarihi - *Received*: 12 Mayıs 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 22 Temmuz 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Ağustos 2025



Öz. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını sosyo-demografik değişkenlere göre belirlemektir. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de Marmara Bölgesi’nde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklemini ise Marmara Bölgesi’ndeki bir ildeki ortaokulda öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen 209 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Alkan ve Durukoğlu (2023) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için istatistik paket programlar kullanılmış ve araştırmadan elde edilen verileri analiz edebilmek amacıyla betimsel analiz, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda cinsiyet, evlerinde kitaplık olma, sınıf düzeyi, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi, haftalık kitap okuma sayısı ve aylık kitap okuma sayısı değişkenleri ile okuma motivasyonu arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kütüphane üyeliği olma, ailelerin kitap satın almayı destekleme, yaş, annelerin-babaların eğitim durumu değişkenleri ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma motivasyonu, Kitap okuma, Ortaokul öğrencileri, Türkçe eğitimi.

Abstract. The aim of this study is to determine the book reading motivation of middle school students according to socio-demographic variables. In the study, the relational screening model, one of the quantitative research models, was used in order to examine the relationship between the reading motivation of middle school students and demographic variables. The universe of the study consists of middle school students studying in the Marmara Region in Turkey, and the sample consists of 209 students studying in a middle school in a province in the Marmara Region, determined by simple random sampling. The “Book Reading Motivation Scale” developed by Alkan and Durukoğlu (2023) was used in the study. SPSS.26 package program was used to analyze the data in the study, and descriptive analysis, t-test and one-way analysis of variance were used to analyze the data obtained from the study. As a result of the analyzes, a significant difference was found between the variables of gender, having a library at home, grade level, daily internet usage time, daily social media usage time, weekly book reading number and monthly book reading number and reading motivation. It was found that there was no significant difference between the variables of having a library membership, family support for purchasing books, age, fathers' - mothers' education level and reading motivation.

Keywords: Reading motivation, Book reading, Secondary school students, Turkish education.



Extended Abstract

Introduction. Reading is a crucial cognitive process that allows individuals to convey thoughts, emotions, and experiences across time. It plays a fundamental role in human development, shaping historical awareness and personal growth. Defined as the process of constructing meaning from written texts, reading is closely linked to motivation. Motivation influences one's willingness to engage in reading, the effort invested, and overall reading success. Reading motivation includes factors such as personal interest, enjoyment, values, attitudes, and environmental influences. This study aims to examine the book reading motivation of middle school students in relation to socio-demographic variables. Motivation is assessed under four key dimensions: value, enjoyment, positive attitude, and competition. Although previous studies have addressed reading motivation, there is a need for more comprehensive research focusing on middle school students. This study fills that gap by exploring whether students' reading motivation varies significantly based on gender, grade level, age, parental education levels, library membership, availability of bookshelves at home, family support for buying books, daily internet and social media use, and the number of books read weekly and monthly.

Method. This study employed a quantitative correlational research design to examine the relationship between middle school students' book reading motivation and various socio-demographic variables. The sample consisted of 209 students from a middle school in the Marmara Region of Turkey, selected through a simple random sampling method. Data collection was carried out using the "Book Reading Motivation Scale" developed by Alkan and Durukoğlu (2023). The scale was created based on literature reviews and expert opinions, followed by pilot applications. It includes 20 items across four dimensions: value, enjoyment, positive attitude, and competition. Validity and reliability analyses, including Exploratory and Confirmatory Factor Analyses, were conducted, yielding a high Cronbach's Alpha value of 0.88 and a strong KMO value of 0.913, indicating high internal consistency and sample adequacy. Descriptive statistics, t-tests, and ANOVA were used to analyze the data with SPSS 26. Skewness and kurtosis values of all subscales ranged between -2 and +2, indicating normal distribution and allowing for the use of parametric tests. The results aim to provide insights into how demographic factors influence reading motivation among middle school students and to support the development of reading habits through targeted educational strategies.

Results. This study analyzed middle school students' book reading motivation based on various socio-demographic factors. Descriptive and inferential statistical analyses were conducted. Descriptive findings revealed that students spent varied amounts of time on internet and social media use, with many reporting daily internet usage between 1 to 3 hours, and social media usage under 2 hours. Weekly and monthly book reading frequencies were also reported, with notable proportions of students reading two or more books weekly or monthly. The motivation scale was assessed across four dimensions: Value, Enjoyment, Positive Attitude, and Competition. Students showed high motivation regarding reading as a personal value and as a positively perceived activity. However, motivation linked to competition was more neutral. T-test analyses indicated significant gender differences in favor of female students in Value, Enjoyment, and Positive Attitude dimensions. Similarly, students with bookshelves at home reported significantly higher motivation in several dimensions compared to those without. However, no significant differences were observed based on library membership or parental support for book purchases. ANOVA results showed no significant differences across grade



level, age, or parental education levels. However, students with lower daily internet or social media usage had significantly higher motivation scores in all four dimensions. Furthermore, students who read more frequently—weekly or monthly—demonstrated significantly higher scores in Value, Enjoyment, and Competition dimensions. These findings highlight the influence of certain habits and environments on reading motivation, suggesting that limiting screen time and fostering supportive home reading environments can enhance students' intrinsic and extrinsic motivation to read.

Discussion and Conclusion. This study explored various socio-demographic factors influencing the reading motivation of middle school students. Significant gender differences were found in favor of female students, who expressed stronger emotional and behavioral commitment to reading. Girls enjoyed reading more, considered it a core value in their lives, and derived satisfaction from recognition related to reading. In contrast, male students tended to prioritize digital entertainment over reading. The presence of a home bookshelf also emerged as a positive factor, with students who had access to books at home showing higher reading motivation. Although library membership did not significantly impact reading motivation, researchers suggested that libraries could still play an essential role by exposing students to positive reading models. Parental support in purchasing books did not lead to significant differences in motivation, highlighting that financial support alone may not suffice—emotional and behavioral encouragement is also needed. Grade-level comparisons revealed that 5th-grade students had higher motivation than 8th graders, possibly due to less academic pressure and fewer distractions from electronic devices. No significant difference was found based on age, mother's or father's education level, though students with moderately educated parents showed slightly higher motivation. Students who used the internet or social media for two hours or less daily reported significantly higher motivation scores, while excessive screen time was linked to reduced motivation. Lastly, both weekly and monthly book reading frequency positively affected students' motivation. Those who read more often demonstrated stronger reading-related attitudes and perceived reading as more beneficial to their emotional, social, and academic development.



Giriş

Yazının icadıyla fikirler, duygular, yaşantılar daha kalıcı hâle gelmiş ve okuma eylemi yoluyla başkalarına aktarılması sağlanmıştır. İnsanlık, bu yolla tarihini öğrenmiş ve geleceğine yön vermiştir. Okumak; insanın hayata bakışını değiştiren, kendisini geliştirmesini sağlayan zengin bir hazinedir. Türk Dil Kurumu (2024a) “Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” şeklinde okumak eylemini tanımlamaktadır. “Okuma, yazılı metinlerden anlam oluşturma sürecidir.” (Anderson ve diğerleri 1985). Güneş (2006) okumayı, çocukların bir metni okuyup kavraması ve okuduklarından hareketle üst bilişsel becerilerini kullanarak kendilerini geliştirmesi şeklinde açıklamaktadır. Akyol (2020) okumayı “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlamaktadır. Kurudayıoğlu (2011) okuma eyleminin zihinde gerçekleşen soyut bir süreç olması nedeniyle değişik şekillerde tanımlarının yapıldığını belirtmektedir.

Motivasyon; Güncel Türkçe Sözlük’te isteklendirme, güdüleme olarak açıklanmaktadır (TDK, 2024b). Koçel (2014) motivasyonu, bireylerin belli bir gayeye ulaşmak için emellerine göre hareket etmeleri ve gayret göstermeleri şeklinde tanımlamaktadır. Korkmazer (2021) motivasyonun içeriğini fertlerin öngörüler, gereksinimleri, hedefleri, tutumları, başarıları ile ilgili kendilerine açıklama yapmaları şeklinde tarif etmektedir.

Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu fertlerin şahsi amaçları, zaman içinde gelişen okuma eylemleri ve okuma eylemlerinin neticelerine bağlı olarak ortaya çıkan meziyetleri ve görüşleri şeklinde açıklamaktadır. Kitap okuma motivasyonu; ferdin okuma eylemine biçim veren, okuma eyleminin gerçekleştirilmesini ve devamlılığını sağlayan davranış, görüş ve meziyetler gibi ferdin kendisinde bulundurduğu ruhsal süreçlerdir (Alkan ve Durukoğlu, 2023). Okuma motivasyonu; fertlerin okuma eylemine ayıracakları vakte, okumayı severek gerçekleştirmelerine, okuma sürecinde harcaacakları emeğe tesir eden ve okumaya bağlılık ve istek uyandıran ana yapıdır. Bireyin güdülleri, çevresel faktörler, okuyucu olarak kendisine bakış açısı, okuma becerileriyle ilgili görüşleri, okuma esnasında yararlandığı zihinsel süreçler gibi birçok etmen okuma motivasyonunun içeriğini oluşturur (Yıldız ve Aktaş, 2015). Motivasyon kavramı ile okuma becerisi arasında yakın bir bağ vardır. Okuma becerisinde başarıyı yakalamak için motivasyon gerekir. Kişinin okumaya yönelik motivasyonu ne kadar çok olursa kişi daha çok okuma eylemini gerçekleştirir ve bununla birlikte okuduklarını kavrama seviyesi de gelişir. Okumaya yönelik motivasyonu üst seviyede olan öğrenciler öğrenme konusunda da daha çok çaba harcamaktadır (Ataş, 2020: 21). İleri Aydemir ve Öztürk (2013)’e göre 7-14 yaş arasındaki öğrencilerin okuma motivasyonlarının doğru bir şekilde belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Okuma motivasyonun pek çok alt boyutu olduğundan öğrencilere yönelik okumayla ilgili saptamalar yapmayı sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin okuma becerileri ve okuma motivasyonu geliştirilerek ileriki yaşamlarında iyi bir okuyazar olmaları sağlanabilir.

Alan yazını taraması yapıldığında, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Adıyaman ve Türkyılmaz, 2023; Çekici ve Çocuk, 2022; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Türkben, 2020; Yılmaz ve Çalışkan, 2017). Ancak bu çalışmaların çoğu, ya belirli bir değişkeni (örneğin cinsiyet ya da akademik başarı gibi) odağa almakta ya da motivasyon kavramını sınırlı alt boyutlarla ele almaktadır. Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin kitap

Kana, F. ve Yavşan, F. (2025). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3041-3065.

DOI. 10.51460/baebd.1697419



okuma motivasyonunu daha bütüncül, derinlemesine ve çok değişkenli bir çerçevede ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma alışkanlığı, bireyin sadece akademik başarısını değil, aynı zamanda düşünme becerilerini, dil gelişimini, hayal gücünü ve toplumsal farkındalığını da doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle özellikle ortaokul dönemi gibi bireyin kimlik ve ilgi alanlarının şekillendiği bir gelişim döneminde kitap okuma motivasyonunu etkileyen faktörlerin ayrıntılı biçimde incelenmesi, hem öğretmenlerin hem ailelerin hem de eğitim politikalarının odaklanması gereken önemli bir alandır. Mevcut araştırmalar çoğunlukla yüzeysel eğilimler sunarken sosyo-demografik değişkenler bağlamında (örneğin öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, evde kitap bulundurulma durumu, teknoloji kullanım süresi gibi) kitap okuma motivasyonunu çok boyutlu şekilde analiz eden çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın alt problem cümleleri şu şekildedir:

- Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaşları, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeyleri, kütüphane üyesi olmaları, evlerinde kitaplıkları olması, ailelerinin kitap satın almalarını desteklemesi, günlük internet kullanım süreleri, günlük sosyal medya kullanım süreleri, haftalık kitap okuma sayıları aylık kitap okuma sayıları ile kitap okuma motivasyonlarına yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?

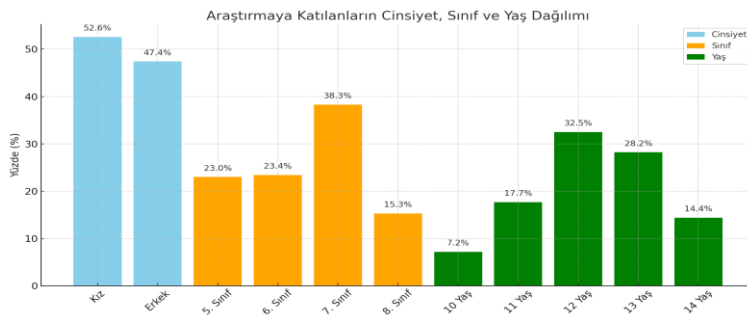
Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya ikiden fazla değişkenin birbiriyle olan ilişkisinin hiçbir şekilde bu değişkenlerin değiştirilmeden ele alındığı araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu ile sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Marmara Bölgesi’nde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklemi ise Marmara Bölgesi’ndeki bir ildeki ortaokulda öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen 209 öğrenci oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme; araştırma kapsamındaki her unsurun, varlığın örnekleme dahil olma ihtimalinin eşit olmasıdır (Korkmaz, 2020).



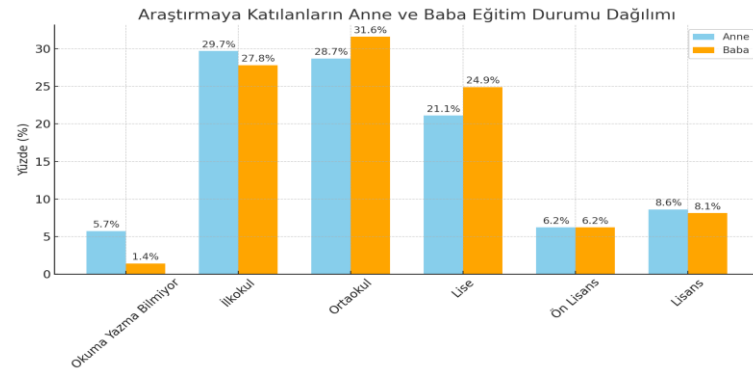
Grifik 1. Araştırmaya katılanların cinsiyet, sınıf ve yaş dağılımı

Kana, F. ve Yavşan, F. (2025). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3041-3065.

DOI. 10.51460/baed.1697419

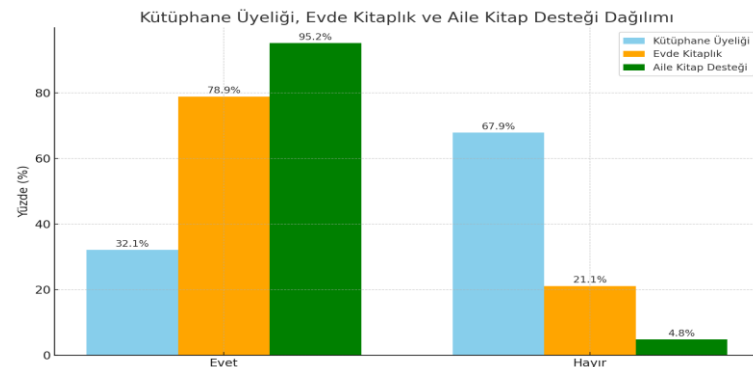


Grafik 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %52.6'sının kız, %47.4'ünün erkek; %23'ünün 5., %23.4'ünün 6., %38.3'ünün 7., %15.3'ünün ise 8. sınıf öğrencisi, %7.2'sinin 10, %17.7'sinin 11, %32.5'inin 12, %28.2'sinin 13, %14.4'ünün ise 14 yaşında olduğu görülmektedir.



Grafik 2. Araştırmaya katılanların anne-baba eğitim durumları

Grafik 2 incelendiğinde araştırmaya katılan örneklem grubunun annelerinin %5.7'sinin okuma yazma bilmediği, %29.7'sinin ilkokul, %28.7'sinin ortaokul, %21.1'inin lise, %6.2'sinin ön lisans, %8.6'sının lisans mezunu; babalarının %1.4'ünün okuma yazma bilmediği, %27.8'inin ilkokul, %31.6'sının ortaokul, %24.9'unun lise, %6.2'sinin ön lisans, %8.1'inin lisans mezun olduğu görülmektedir.



Grafik 3. Araştırmaya katılanların kütüphane üyeliği, evde kitaplık ve aile kitap desteği dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde araştırmaya katılan örneklem grubunun %32.1'inin kütüphane üyeliği olduğu, %67.9'unun kütüphane üyeliği olmadığı; %78.9'unun evinde kitaplık olduğu, %21.1'inin evinde kitaplık olmadığı; %95.2'sinin ailesinin kitap satın almayı desteklediği, %4.8'inin ailesinin kitap satın almayı desteklemediği görülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmada, Alkan ve Durukoğlu (2023) tarafından geliştirilen Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekte Değer, Beğeni, Olumlu Tutum, ve Rekabet olmak

Kana, F. ve Yavşan, F. (2025). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3041-3065.

DOI. 10.51460/baebd.1697419



üzere dört boyut ve 21 madde bulunmaktadır. Faktör analizinin uygunluğunu test eden Bartlett kübik serbestlik sınaması sonucunda ki-kare değeri ($\chi^2 = 3304,322$; $p < .05$) anlamlı bulunurken örneklem uygunluğunu gösteren Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ölçütü .913 değerine ulaşmıştır ($\geq .60$). Nihai formun açıkladığı toplam varyans %60 olup, iç tutarlılık ($\alpha = .88$) düzeyi yeterli kabul edilmiştir (Alkan ve Durukoğlu, 2023).

Veri analizi

Araştırmada istatistik paket programlar kullanılmıştır. Analiz sürecine geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterme durumunu değerlendirmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir.

Tablo 1.
Ölçeğe ait basıklık çarpıklık değerleri

Boyut	Basıklık	Çarpıklık
Değer	-.068	-.616
Beğeni	.163	-.742
Olumlu Tutum	1.168	-1.142
Rekabet	-.663	-.295

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğe ait boyutlardaki basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Şencan’a (2005) göre basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğunda normal dağılım gösterdiği için veri analizinde parametrik testler kullanılacaktır. Bu araştırmada betimsel analiz, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılacaktır.

Geçerlik ve güvenirlik

Güvenirlik araştırmadan elde edilen sonuçların hangi derecede doğru ölçtüğü ve araştırmanın tekrar yapılması durumunda özdeş veya benzer neticeye ulaşılmasıdır (Ekiz, 2020). Alkan ve Durukoğlu (2023) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0.88 olduğu görülmektedir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0.92 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 1.00’e yaklaştıkça güvenirliğinin artması nedeniyle “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği” de güvenilir tespit edilmiştir. Bartlett testi sonucunun anlamlı olması ve KMO değerinin 0.913 tespit edilmesi örneklem sayısının yeterli olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubundan elde edilen veriler değerlendirilecektir.



Tablo 2.

Araştırmaya katılanların günlük internet kullanım süreleri

Günlük İnternet Kullanım Süresi	n	%
Hiç kullanmıyorum	5	2.4
1 saatten az	21	10.0
1 saat	38	18.2
2 saat	59	28.2
3 saat	37	17.7
4 saat	20	9.6
5 saat ve üzeri	29	13.9

Tablo 2’de araştırmaya katılan örneklem grubunun günlük internet kullanım süreleri incelendiğinde %2.4’ünün günlük hiç internet kullanmadığı, %10’unun 1 saatten az, %18.2’sinin 1 saat, %28.2’sinin 2 saat, %17.7’sinin 3 saat, %9.6’sının 4 saat, %13.9’unun 5 saat ve üzerinde günlük internet kullandığı görülmektedir.

Tablo 3.

Araştırmaya katılanların günlük sosyal medya kullanım süreleri

Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	n	%
Hiç kullanmıyorum	33	15.8
1 Saatten Az	50	23.9
1 Saat	47	22.5
2 Saat	39	18.7
3 Saat ve Üzeri	40	19.1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan örneklem grubunun günlük sosyal medya kullanım süreleri incelendiğinde %15.8’inin günlük sosyal medyayı hiç kullanmadığı, %23.9’unun 1 saatten az, %22.5’inin 1 saat, %18.7’sinin 2 saat, %19.1’inin 3 saat ve üzerinde günlük sosyal medya araçlarını kullandığı görülmektedir.

Tablo 4.

Araştırmaya katılanların haftalık kitap okuma sayıları

Haftalık Kitap Okuma Sayıları	n	%
Hiç okumuyorum	24	11.5
1	59	28.2
2	60	28.7
3	28	13.4
4	17	8.1
5 ve Üzeri	21	10.0

Tablo 4’te araştırmaya katılan örneklem grubunun haftalık kitap okuma sayıları incelendiğinde %11.5’inin hiç kitap okumadığı, %28.2’sinin 1, %28.7’sinin 2, %13.4’ünün 3, %8.1’inin 4, %10.0’unun 5 ve üzerinde kitap okuduğu görülmektedir.



Tablo 5.

Araştırmaya katılanların aylık kitap okuma sayıları

Aylık Kitap Okuma Sayıları	n	%
Hiç okumuyorum	10	4.8
1	15	7.2
2	18	8.6
3	18	8.6
4	34	16.3
5	31	14.8
6	18	8.6
7	14	6.7
8	13	6.2
9	9	4.3
10	29	13.9

Tablo 5'te araştırmaya katılan örneklem grubunun aylık kitap okuma sayıları incelendiğinde %4.8'inin hiç kitap okumadığı, %7.2'sinin 1, %8.6'sının 2, %8.6'sının 3, %16.3'ünün 4, %14.8'inin 5, %8.6'sının 6, %6.7'sinin 7, %6.2'sinin 8, %4.3'ünün 9, %13.9'unun 10 kitap okuduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Ortaokul Öğrencilerinin değerlere ilişkin görüşleri

Madde	$\bar{x}$	ss
m1	3.74	1.20
m3	3.72	1.14
m2	3.55	1.17
m5	3.46	1.13
m4	3.37	1.13
m6	3.22	1.23

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin kitap okumaya yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Katılımcılar, kitap okumaktan keyif aldıklarını, çok sayıda kitap okumak istediklerini ve kitap okumanın kendileri için anlamlı bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin kitap okumaya ilişkin içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin kitap okumaya zaman ayırma, kitap okumanın yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası olduğu algısı ve kendilerini yetkin bir okuyucu olarak görme konularında kararsız oldukları dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin okuma eylemine karşı duygusal bir eğilim taşıdıklarını ancak bu eğilimin düzenli okuma alışkanlığına dönüşmesi noktasında bazı yapısal veya bireysel engellerin söz konusu olabileceğini düşündürmektedir.



Tablo 7.

Ortaokul öğrencilerinin beğenilere ilişkin görüşleri

Madde	$\bar{x}$	ss
m9	3.74	1.15
m11	3.62	1.21
m10	3.59	1.17
m8	3.51	1.20
m7	3.39	1.20

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri, kitap okuma davranışlarının sosyal çevre tarafından fark edilmesi ve takdir edilmesinden memnuniyet duymaktadır. Öğrenciler, kitap okuduklarında öğretmenleri tarafından takdir edilmenin, arkadaş çevresinde iyi bir okuyucu olarak tanınmanın, okuma sürecinde gösterdikleri çabanın fark edilmesinin ve bu çabanın değer görmesinin kendileri için anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin okuma motivasyonlarının sosyal takdir ve onay yoluyla desteklendiğini göstermektedir. Öte yandan, öğrencilerin kitap okuma davranışları karşılığında doğrudan övgü almaya ilişkin tutumlarında kararsız oldukları dikkat çekmektedir.

Tablo 8

Ortaokul öğrencilerinin olumlu tutum geliştirmeye ilişkin görüşleri

Madde	$\bar{x}$	ss
m17	3.88	1.06
m12	3.87	1.12
m15	3.82	1.15
m14	3.80	1.15
m16	3.79	1.12
m13	3.79	1.12

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin kitap okuma eylemine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Öğrenciler, kitap okumanın bireysel ve sosyal gelişimleri üzerinde anlamlı etkileri olduğuna inanmaktadır. Katılımcılar, kitap okumanın farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmalarını sağladığını, çevrelerine karşı daha duyarlı bireyler hâline geldiklerini, duygu ve düşüncelerini daha etkili şekilde ifade etmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kitap okumanın, diğer insanları anlamalarına katkı sağladığını ve kişiler arası iletişim becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, kitap okumanın öğrencilerin kendi olumsuz davranışlarını fark etmelerine olanak sunduğu yönündeki görüşlerin de desteklendiği görülmektedir.

Tablo 9

Ortaokul öğrencilerinin rekabete ilişkin görüşleri

Madde	$\bar{x}$	ss
m19	3.35	1.24
m20	3.49	1.26
m18	3.08	1.20



Tablo 9'un bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonuna ilişkin rekabet boyutunda kararsızlık yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler, kitap okuma ile ilgili verilen ödevlerde arkadaşları arasında en yüksek notu alma, kitap okuma konusunda en iyi birey olma ya da akranlarından daha fazla kitap okuma yönündeki çabalara ilişkin tutumlarında belirgin bir yönelim göstermemektedir.

Sayfa | 3052

Tablo 10.

Kitap okuma motivasyonu ölçeğindeki boyutlara ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-testi analizleri

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Değer	Kız	110	3,81	,90691	4,965	207	,000
	Erkek	99	3,18	,92628			
Beğeni	Kız	110	3,74	,96825	2,611	207	,010
	Erkek	99	3,38	,99008			
Olumlu Tutum	Kız	110	3,95	,95974	2,116	207	,036
	Erkek	99	3,68	,90535			
Rekabet	Kız	110	3,38	1,09413	,996	207	,321
	Erkek	99	3,23	1,06719			

Veriler cinsiyete göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 10 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Değer ($t_{(207)}=4.965$; $p<0.05$), Beğeni ($t_{(207)}=2,611$; $p<0.05$), Olumlu Tutum ($t_{(207)}=2,116$; $p<0.05$) boyutlarıyla ilgili görüşleriyle cinsiyetleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin Rekabet ($t_{(207)}=.996$; $p>0.05$) boyutuyla ilgili görüşleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 11.

Kütüphane üyeliği olma durumunun boyutlara göre t-testi analizleri

Boyutlar	Kütüphane Üyeliği Olma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Değer	Evet	67	3.61	1.06356	1.071	207	,285
	Hayır	142	3.46	,91751			
Beğeni	Evet	67	3.54	1.05647	-.308	207	,758
	Hayır	142	3.58	,96397			
Olumlu Tutum	Evet	67	3.87	,96523	,434	207	,664
	Hayır	142	3.80	,93391			
Rekabet	Evet	67	3.34	1.24041	,267	207	,790
	Hayır	142	3.30	1.00221			

Veriler kütüphane üyeliği olma durumuna göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 11 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Değer ($t_{(207)}=1.071$; $p>0.05$), Beğeni ($t_{(207)}=-.308$; $p>0.05$), Olumlu Tutum ($t_{(207)}=.434$; $p>0.05$), Rekabet ($t_{(207)}=.267$; $p>0.05$) boyutlarıyla ilgili görüşleriyle kütüphane üyeliği olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.



Tablo 12.

Öğrencilerin evlerinde kitaplık olma durumunun boyutlara göre t-testi analizleri

Boyutlar	Evde Kitaplık Olma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	df	p
Değer	Evet	165	3.60	,94204	2.518	207	,013
	Hayır	44	3.19	1.00125			
Beğeni	Evet	165	3.64	,95729	2.044	207	,042
	Hayır	44	3.30	1.08305			
Olumlu Tutum	Evet	165	3.88	,90120	1.809	207	,072
	Hayır	44	3.60	1.06277			
Rekabet	Evet	165	3.43	1.04130	3.122	207	,002
	Hayır	44	2.87	1.12573			

Veriler evlerinde kitaplık olma durumuna göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 12 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Değer ($t_{(207)} = 2.518$; $p < 0.05$), Beğeni ($t_{(207)} = 2.044$; $p < 0.05$), Rekabet ($t_{(207)} = 3.122$; $p < 0.05$) boyutlarıyla ilgili görüşleriyle evde kitaplık olma durumu arasında evlerinde kitaplık bulunanların lehine anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin Olumlu Tutum ($t_{(207)} = 1.809$; $p > 0.05$) boyutuyla ilgili görüşleriyle evde kitaplık olma durumu arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 13

Okuma motivasyonu ölçeğindeki boyutlarla sınıf değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değer	Gruplar Arası	1.436	3	.479	.509	.677
	Grup içi	192.988	205	.941		
	Toplam	194.424	208			
Beğeni	Gruplar Arası	2.490	3	.830	.841	.473
	Grup içi	202.290	205	.987		
	Toplam	204.780	208			
Olumlu Tutum	Gruplar Arası	.510	3	.170	.189	.904
	Grup içi	184.125	205	.898		
	Toplam	184.636	208			
Rekabet	Gruplar Arası	5.582	3	1.861	1.605	.189
	Grup içi	237.675	205	1.159		
	Toplam	243.257	208			

A: 5. Sınıf, B: 6. Sınıf, C: 7. Sınıf, D: 8. Sınıf

Veriler sınıf değişkenine göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleriyle Değer ($F = .509$, $p > 0.05$), Beğeni ($F = .841$, $p > 0.05$), Olumlu Tutum ($F = .189$, $p > 0.05$) ve Rekabet ($F = 1.605$, $p > 0.05$) boyutları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.



Tablo 14.

Okuma motivasyonu ölçeğindeki boyutlarla yaş değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değer	Gruplar Arası	1.695	4	.424	.449	.773
	Grup içi	192.729	204	.945		
	Toplam	194.424	208			
Beğeni	Gruplar Arası	1.305	4	.326	.327	.860
	Grup içi	203.476	204	.997		
	Toplam	204.780	208			
Olumlu Tutum	Gruplar Arası	1.537	4	.384	.428	.788
	Grup içi	183.098	204	.898		
	Toplam	184.636	208			
Rekabet	Gruplar Arası	4.486	4	1.121	.958	.432
	Grup içi	238.771	204	1.170		
	Toplam	243.257	208			

A:11yaş, B:12 yaş, C:13 yaş, D:14 yaş

Veriler yaş değişkenine göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yaşları ile Değer ($F=.449, p>0.05$), Beğeni ($F=.327, p>0.05$), Olumlu Tutum ($F=.428, p>0.05$) ve Rekabet ($F=.958, p>0.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 15.

Okuma motivasyonu ölçeğindeki boyutlarla öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değer	Gruplar Arası	4.193	5	.839	.895	.486
	Grup içi	190.232	203	.937		
	Toplam	194.424	208			
Beğeni	Gruplar Arası	7.661	5	1.532	1.578	.168
	Grup içi	197.119	203	.971		
	Toplam	204.780	208			
Olumlu Tutum	Gruplar Arası	6.409	5	1.282	1.460	.205
	Grup içi	178.227	203	.878		
	Toplam	184.636	208			
Rekabet	Gruplar Arası	6.626	5	1.325	1.137	.342
	Grup içi	236.631	203	1.166		
	Toplam	243.257	208			

A: Okuma yazma bilmiyor, B: İlkokul, C: Ortaokul, D: Lise, E: Ön Lisans (İki Yıllık), F: Lisans, G: Yüksek Lisans-Doktora

Veriler annelerinin eğitim durumu değişkenine göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim durumu ile Değer ($F=.895, p>0.05$), Beğeni ($F=1.578, p>0.05$), Olumlu Tutum ($F=1.460, p>0.05$) ve Rekabet ($F=1.137, p>0.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.



Tablo 16.

Okuma motivasyonu ölçeğindeki boyutlarla öğrencilerin babalarının eğitim durumu değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Değer	Gruplar Arası	4.748	5	.950	1.016	.409
	Grup içi	189.676	203	.934		
	Toplam	194.424	208			
Beğeni	Gruplar Arası	5.644	5	1.129	1.151	.335
	Grup içi	199.137	203	.981		
	Toplam	204.780	208			
Olumlu Tutum	Gruplar Arası	1.997	5	.399	.444	.817
	Grup içi	182.639	203	.900		
	Toplam	184.636	208			
Rekabet	Gruplar Arası	5.504	5	1.101	.940	.456
	Grup içi	237.752	203	1.171		
	Toplam	243.257	208			

A: Okuma yazma bilmiyor, B: İlkokul, C: Ortaokul, D: Lise, E: Ön Lisans, F: Lisans, G: Yüksek Lisans-Doktora

Veriler babalarının eğitim durumu değişkenine göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim durumu ile Değer ($F=1.016$, $p>0.05$), Beğeni ($F=1.151$, $p>0.05$), Olumlu Tutum ($F=.444$, $p>0.05$) ve Rekabet ($F=.940$, $p>0.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 17

Okuma motivasyonu ölçeğindeki boyutlarla öğrencilerin günlük internet kullanım süresi değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Değer	Gruplar Arası	21.548	6	3.591	4.196	.001	C-G
	Grup içi	172.877	202	.856			D-G
	Toplam	194.424	208				
Beğeni	Gruplar Arası	13.694	6	2.282	2.413	.028	C-G
	Grup içi	191.087	202	.946			D-G
	Toplam	204.780	208				
Olumlu Tutum	Gruplar Arası	12.400	6	2.067	2.424	.028	C-G
	Grup içi	172.236	202	.853			D-G
	Toplam	184.636	208				
Rekabet	Gruplar Arası	25.737	6	4.290	3.984	.001	B-G
	Grup içi	217.519	202	1.077			C-G
	Toplam	243.257	208				D-G

A: Hiç kullanmıyorum, B: 1 Saatten az, C: 1 Saat, D: 2 Saat, E: 3 Saat, F: 4 Saat, G: 5 Saat ve üzeri

Veriler günlük internet kullanım süresi değişkenine göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin



günlük internet kullanım süresi ile Değer ($F=4.196$, $p<0.05$), Beğeni ($F=2.413$, $p<0.05$), Olumlu Tutum ($F=2.424$, $p<0.05$) ve Rekabet ($F=3.984$, $p<0.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını tespit amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizine göre günlük 0-1 saat internet kullanan ortaokul öğrencileri, günlük 5 saat ve üzeri internet kullanan ortaokul öğrencilerine göre Değer, Beğeni, Olumlu Tutum boyutlarında farklı düşünmektedirler. Günlük 0-2 saat internet kullanan ortaokul öğrencileri, günlük 5 saat ve üzeri internet kullanan ortaokul öğrencilerine göre Rekabet boyutunda farklı düşünmektedirler.

Tablo 18.

Okuma motivasyonu ölçeğindeki boyutlarla öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Değer	Gruplar Arası	12.294	4	3.073	3.443	.010	A-E
	Grup içi	182.130	204	.893			B-E
	Toplam	194.424	208				C-E
Beğeni	Gruplar Arası	5.229	4	1.307	1.336	.258	D-E
	Grup içi	199.552	204	.978			
	Toplam	204.780	208				
Olumlu Tutum	Gruplar Arası	2.912	4	.728	.817	.515	
	Grup içi	181.724	204	.891			
	Toplam	184.636	208				
Rekabet	Gruplar Arası	11.671	4	2.918	2.570	.039	A-E
	Grup içi	231.586	204	1.135			
	Toplam	243.257	208				

A: Hiç kullanmıyorum, B: 1 Saatten az, C: 1 Saat, D: 2 Saat, E: 3 Saat ve üzeri

Veriler günlük sosyal medyayı kullanım süresi değişkenine göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin günlük sosyal medyayı kullanım süresi ile Değer ($F=3.443$, $p<0.05$) ve Rekabet ($F=2.570$, $p<0.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu; Beğeni ($F=1.136$, $p>0.05$) ve Olumlu Tutum ($F=.817$, $p>0.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını tespit amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizine göre sosyal medya kullanmayan, 0-2 saat sosyal medya kullanan ortaokul öğrencileri, 3 saat ve üzeri sosyal medya kullanan ortaokul öğrencilerine göre değer boyutuna göre farklılık göstermektedir. Sosyal medya kullanmayan ortaokul öğrencileri, 3 saat ve üzeri sosyal medya kullanan ortaokul öğrencilerine göre rekabet boyutuna göre farklılık göstermektedir.



Tablo 19.

Okuma motivasyonu ölçeğindeki boyutlarla öğrencilerin haftalık kitap okuma sayısı değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Değer	Gruplar Arası	43.036	5	8.607	11.541	.000	B-A; C-A D-A; E-A
	Grup içi	151.389	203	.746			F-A
	Toplam	194.424	208				
Beğeni	Gruplar Arası	19.455	5	3.891	4.262	.001	B-A C-A
	Grup içi	185.326	203	.913			F-A
	Toplam	204.780	208				
Olumlu Tutum	Gruplar Arası	9.232	5	1.846	2.137	.063	B-A C-A
	Grup içi	175.404	203	.864			
	Toplam	184.636	208				
Rekabet	Gruplar Arası	24.813	5	4.963	4.612	.001	B-A C-A
	Grup içi	218.443	203	1.076			F-A
	Toplam	243.257	208				

A: 0, B: 1, C: 2, D: 3, E: 4, F: 5 ve üzeri

Veriler haftalık kitap okuma sayısı değişkenine göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin haftalık kitap okuma sayısı ile Değer ($F=11.541$, $p<0.05$), Beğeni ($F=4.262$, $p<0.05$) ve Rekabet ($F=4.612$, $p<0.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu; Olumlu Tutum ($F=2.137$, $p>0.05$) boyutu arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını tespit amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizine göre haftalık 1-4 arası, 5 ve üzeri kitap okuyan ortaokul öğrencileri, haftalık kitap okumayan öğrencilere göre değer boyutunda; haftalık 1-2, 5 ve üzeri kitap okuyan ortaokul öğrencileri, haftalık kitap okumayan öğrencilere göre Beğeni ve Rekabet boyutunda; haftalık 1-2 kitap okuyan ortaokul öğrencileri, haftalık kitap okumayan öğrencilere göre Olumlu Tutum boyutunda farklı düşünmektedirler.

Tablo 20

Okuma motivasyonu ölçeğindeki boyutlarla öğrencilerin aylık kitap okuma sayısı değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Değer	Gruplar Arası	64.606	10	6.461	9.854	.000	C-A; D-A
	Grup içi	129.818	198	.656			E-A,B; F-A,B; G-A,B; H-A,B;
	Toplam	194.424	208				I-A,B; J-A; K-A,B
Beğeni	Gruplar Arası	26.421	10	2.642	2.933	.002	C-A; D-A
	Grup içi	178.360	198	.901			E-A; F-A



		Toplam	204.780	208				G-A; H-A J-A; K-A
	Olumlu	Gruplar Arası	27.506	10	2.751	3.466	.000	C-A; E-A
	Tutum	Grup içi	157.130	198	.794			F-A; G-A
		Toplam	184.636	208				H-A; K-A
	Rekabet	Gruplar Arası	31.201	10	3.120	2.913	.002	
		Grup içi	212.056	198	1.071			K-A; K-B
		Toplam	243.257	208				

A: 0, B: 1, C: 2, D: 3, E: 4 F: 5, G: 6, H: 7, I: 8, J: 9, K: 10

Veriler aylık kitap okuma sayısı değişkenine göre ayrıldığında betimsel istatistikler normal dağılıma işaret etmektedir. Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin aylık kitap okuma sayısı ile Değer ($F=9.854$, $p<0.05$), Beğeni ($F=2.933$, $p<0.05$), Olumlu Tutum ($F=3.466$, $p<0.05$) ve Rekabet ($F=2.913$, $p<0.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını tespit amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi analizine göre aylık 2-3 arası ve 9 kitap okuyan ortaokul öğrencileri, aylık kitap okumayan ortaokul öğrencilerine göre; aylık 4-8 arası ve 10 kitap okuyan ortaokul öğrencileri, aylık kitap okumayan ve 1 kitap okuyan ortaokul öğrencilerine göre Değer boyutuyla ilgili farklı düşünmektedirler. Aylık 2-7 ve 9-10 arası kitap okuyan ortaokul öğrencileri, aylık kitap okumayan ortaokul öğrencilerine göre Beğeni boyutunda; aylık 2-6 arası ve 10 tane kitap okuyan ortaokul öğrencileri, aylık kitap okumayan ortaokul öğrencilerine göre Olumlu Tutum boyutunda; aylık 10 kitap okuyan ortaokul öğrencileri, 0-1 arasında kitap okuyan ortaokul öğrencilerine Rekabet boyutunda farklı düşünmektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu ile ilgili görüşleriyle cinsiyetleri arasında kız öğrenciler lehine bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla kitap okumayı daha çok sevdiklerini, kitap okumanın kendileri için daha değerli olduğunu ve kitap okumaya daha fazla zaman ayırdıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca, kitap okudukları için övgü almaktan ve iyi bir kitap okuyucusu olarak tanınmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin kitap okumayı hayatlarının önemli alışkanlığı hâline getirdiği söylenebilir. Erkek öğrencilerin telefon, tablet, bilgisayar gibi araçlarla oyun oynamayı sevdiklerinden kız öğrencilerle karşılaştırıldığında kitap okumaya çok değer vermedikleri ve zaman ayırmadıkları söylenebilir. Şahin (2019) çalışmasında kitap okuma motivasyonu ile cinsiyet arasında kız öğrenciler lehine bir fark olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Biçer ve Duruhan (2014) ortaokul kız öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Smaragdi ve Jonsson (2006) ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya daha fazla ilgi duyduklarını tespit etmişlerdir. Can, Deniz ve Çeçen (2016) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha üst seviyede okuma tutumuna sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Aküzüm ve Bars (2022) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarda kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ancak bazı çalışmalar cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir. Çeçen ve Deniz (2015) araştırmalarında öğrencilerin cinsiyetlerine göre okumaya yönelik tutumlarının anlamlı farklılık



göstermediğini tespit etmişlerdir. Çevik, Orakcı, Aktan ve Toraman (2019) çalışma sonuçlarında cinsiyet ile okuma kaygısı arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Ataş (2020) araştırmasında öğrencilerin cinsiyetine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sayfa | 3059

Araştırma bulgularına göre, evlerinde kitaplık bulunan ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları, kitaplık bulunmayan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kitaplık bulunan öğrenciler, kitap okumayı sevdiklerini, okuma faaliyetinin yaşamlarında önemli bir yer tuttuğunu ve bu etkinliğe zaman ayırdıklarını ifade etmektedir. Ayrıca bu öğrenciler, kitap okudukları için öğretmenlerinden ve arkadaşlarından takdir görmenin yanı sıra iyi bir okuyucu olarak tanınmaktan memnuniyet duymaktadır. Bu bulgu, kitaplara erişimin kolay olduğu, okuma ortamının fiziksel olarak desteklediği evlerde öğrencilerin okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Nitekim önceki araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Katrancı (2015) ve Güzel (2020), öğrencilerin kendilerine ait kitaplıklara sahip olmalarının okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Telli (2021) ise evde kitaplık bulunan öğrencilerin özellikle öz yeterlik, ilgi, tanınma ve sosyallik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Aküzüm ve Bars (2022) ile Adıyaman ve Türkyılmaz (2023) da evde kitaplığın içsel okuma motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır. Kurnaz ve Yıldız (2015) çalışmalarında öğrencilerin evlerinde kitaplık olmasının okuma motivasyonuna katkı sağladığını fakat bu katkının anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını belirlemişlerdir. Ancak bu bulgulara karşıt yönde sonuçlar da bulunmaktadır. Şahin (2019) ile Epçaçan (2022) tarafından yürütülen çalışmalarda, evde kitaplık bulunma durumunun okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu durum yalnızca fiziksel ortamın değil aynı zamanda öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen psikososyal ve pedagojik etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin kütüphane üyeliği durumu kitap okuma motivasyonlarını etkilememektedir. Bu sonuç, kütüphane üyeliğinin tek başına öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmada yeterli bir faktör olmayabileceğine işaret etmektedir. Ev ortamında kitaplığa sahip olmanın öğrenci motivasyonunu artırdığı göz önüne alındığında, kütüphane ortamlarının da yalnızca üyelik düzeyinde değil aktif kullanım, etkileşimli etkinlikler ve okuma kültürünün desteklenmesi bağlamında değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle okul kütüphanelerinin eğitim sürecine entegrasyonu ve öğrencilere rehberlik eden kütüphane programlarının uygulanması, öğrencilerin okuma bilincini ve motivasyonunu artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Krashen, 2004).

Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin ailelerinin kitap satın almayı destekleme durumları ile öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını etkilememektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%95.2) ailelerinin kitap satın almayı desteklemesine karşın bu desteğin öğrencilerin okuma motivasyonlarında anlamlı bir etki yaratmaması dikkat çekicidir. Bu durum, kitap satın alma desteğinin tek başına öğrencinin okuma davranışlarını şekillendirmede yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Okuma motivasyonunun gelişimi yalnızca materyal teminini değil, aynı zamanda aile içinde okuma kültürünün aktif olarak yaşatılmasını ve çocukla birlikte kitap okuma gibi sosyal destek mekanizmalarının devreye girmesini de gerekli kılmaktadır (Bamberger, 1975). Bu bağlamda,



ebeveynlerin yalnızca kitap sağlamaları değil, aynı zamanda çocuklarının okuma süreçlerine aktif olarak katılmaları, örnek olmaları ve okuma etkinliklerini teşvik etmeleri gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyon düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte olup bu farklılık 5. sınıf öğrencileri lehine ortaya çıkmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin kitap okumayı yaşamlarının önemli bir parçası olarak gördükleri, kitap okumaya daha fazla zaman ayırdıkları ve kendilerini iyi bir kitap okuyucusu olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin henüz ilkokuldan yeni geçmiş olmaları nedeniyle ilkokuldaki olumlu okuma alışkanlıklarını devam ettirmeleriyle ilişkilendirilebilir. Buna karşın, 8. sınıf öğrencilerinin ise Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavına hazırlık sürecinde test çözmeye ağırlık verdikleri ve kitap okumaya daha az zaman ayırdıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra 5. sınıf öğrencilerinin telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletleri ailelerinin denetiminde sınırlı sürede kullanmaları okuma motivasyonunda olumlu etki gösterirken yaş ilerledikçe teknolojik alet kullanım süresinin kendi denetimlerine geçmesiyle bu cihazları daha fazla kullanmaları kitap okuma motivasyonlarını azalttığı söylenebilir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte teknolojik cihazların kullanım süresinin artması, özellikle denetimsiz dijital medya kullanımının kitap okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği değerlendirilmektedir (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Can, Deniz ve Çeçen, 2016; Güzel, 2020). Bu bulgular Epçaçan'ın (2022) çalışmasıyla örtüşmekte olup daha küçük yaş grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Katrancı (2015) bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Biçer ve Duruhan (2024), benzer şekilde 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Ataş (2020) çalışmasında öğrencilerin sınıf düzeyine göre Türkçe dersi akademik başarıları ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak bazı araştırmalarda sınıf düzeyi ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı da rapor edilmiştir (Çeçen ve Deniz, 2015; Yılmaz ve Çalışkan, 2017).

Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin yaşları ile kitap okuma motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, yaş faktörünün kitap okuma motivasyonu üzerinde doğrudan belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu araştırmadan farklı olarak Smaragdi ve Jonsson (2006), yaşın kitap okuma davranışlarında dikkate alınması gereken önemli bir etken olduğunu belirtmiş; ergenlik öncesi bireylerin kitap okumaya daha fazla ilgi gösterdiğini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerin annelerinin eğitim durumu, öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu etkilememektedir. Ancak alan yazınında bu bulguyla çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. Aküzüm ve Bars (2022), anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Katrancı (2015) de anne eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma motivasyon düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Kurnaz ve Yıldız (2015), ebeveynlerin kitap okuma davranışlarının çocukların okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öte yandan Ataş (2020), annelerin eğitim seviyesinin öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ve okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Çevik, Orakcı, Aktan ve Toraman (2019) da benzer şekilde, anne ve baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin okuma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca Can,



Deniz ve Çeçen (2016) çalışmasında da annenin eğitim seviyesi ile ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları ile babalarının eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, Atas'ın (2020) çalışmasıyla örtüşmektedir. Atas, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ve okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Telli (2021) de benzer şekilde baba eğitim düzeyinin okuma güdülenmesinin önem ve öz yeterlik boyutları ile doğrudan ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Ancak Telli'nin çalışması, baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma güdüsündeki önem ve öz yeterlik düzeyinin yükseldiğine dikkat çekmektedir. Öte yandan bazı çalışmalar bu bulgularla çelişmektedir. Güzel (2020), baba eğitim düzeyinin arttıkça öğrencilerin okuma motivasyonunun da anlamlı düzeyde yükseldiğini belirlemiştir. Katrancı (2015) de baba eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma motivasyonu üzerinde etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Çeçen ve Deniz (2015), öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu ile günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, bu ilişkinin 1 ila 2 saat internet kullanan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Günde 1–2 saat internet kullanan öğrenciler; kitap okumaktan zevk aldıklarını, kitapların hayatlarının önemli bir parçası olduğunu, kitap okumak için zaman ayırdıklarını ve kitap okumanın kendileri için değerli olduğunu ifade etmektedir. Bu öğrenciler ayrıca, kitap okudukları için çevrelerinden takdir gördüklerini, kendilerini iyi bir kitap okuyucusu olarak değerlendirdiklerini ve bu durumun sosyal çevreleriyle olan ilişkilerine olumlu yansıdığını belirtmektedirler. Söz konusu öğrenciler, kitap okumanın empati, iletişim, hoşgörü ve öz farkındalık gibi sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Buna karşılık, günlük internet kullanım süresi 3 saat ve üzeri olan öğrencilerde bu tür olumlu tutumların daha az olduğu görülmektedir. Bu durum, uzun süreli internet kullanımının, özellikle de sosyal medya, oyun ve eğlence içeriklerine odaklanan kullanımın, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Şahin (2019) de benzer biçimde, günlük internet kullanım süresi iki saatin üzerinde olan öğrencilerin içsel okuma motivasyonlarının anlamlı şekilde düştüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgu, aşırı ekran süresinin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sınırlayabileceği ve kitap okumaya yönelik ilgilerini azaltabileceği yönündeki görüşleri desteklemektedir.

Araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu ile günlük sosyal medya kullanım süreleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılık, sosyal medyayı günde 2 saat ve daha az süreyle kullanan öğrenciler lehine belirginleşmektedir. Söz konusu öğrenciler, kitap okumaktan keyif aldıklarını, daha fazla kitap okumak istediklerini ve kitap okumanın kendileri için hayati bir değer taşıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu öğrenciler, kitap okumak için özel zaman ayırdıklarını ve kendilerini iyi bir kitap okuyucusu olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle sosyal medyayı hiç kullanmayan öğrencilerin, kitap okuma konusunda arkadaşlarından daha fazla çaba gösterdikleri ve akademik görevlerde daha yüksek başarı hedefledikleri görülmektedir. Buna karşın, sosyal medyayı günde 3 saat ve üzerinde kullanan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının belirgin biçimde düşük olduğu saptanmıştır. Bu öğrenciler kitap okumaya yeterli zaman ayırmadıklarını ve kitap okumanın yaşamlarında önemli bir yer tutmadığını ifade etmektedirler. Bu bulgular, dijital medya



kullanımının öğrencilerin akademik motivasyonları üzerindeki olası olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Sosyal medyanın hızlı tüketilen içeriklere dayalı doğası, derinlemesine düşünme, dikkat ve odaklanma gibi kitap okuma süreçleriyle çelişmekte ve bu durum öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Nitekim Kurnaz ve Yıldız (2015), bilgisayar başında geçirilen günlük sürenin artmasının okuma motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmiş; Güzel (2020) ise dijital cihazlara daha az zaman ayıran öğrencilerin okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu ile haftalık kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Haftalık en az bir kitap okuyan öğrenciler, kitap okumayan akranlarına kıyasla kitap okumaktan daha fazla keyif aldıklarını, daha fazla kitap okuma arzusuna sahip olduklarını ve kitap okumanın yaşamlarında önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler ayrıca, kitap okumayı yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası olarak görmekte, kitap okumak için özel zaman ayırmakta ve kendilerini iyi bir kitap okuyucusu olarak tanımlamaktadır. Haftada 1, 2, 5 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler, kitap okudukları için sosyal çevrelerinden takdir görmenin ve çabalarının fark edilmesinin motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bu öğrenciler, arkadaşları arasında kitap okuma konusunda daha fazla öne çıkma, akademik başarıyı artırma ve kitap okuma etkinliklerinde en iyisi olma yönünde güçlü bir arzuya sahiptir. Haftada en az 1 kitap okuyan öğrencilerin, kitap okumadıkları takdirde iletişim becerilerinin, empatik yaklaşımlarının ve sosyal duyarlılıklarının gelişmesinin zorlaştığını vurguladıkları görülmektedir. Bu bulgu, kitap okumanın yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişim açısından da önemli bir rol oynadığını desteklemektedir. Nitekim literatürde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öztürk ve Aydemir (2012), öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri arttıkça okuma motivasyonlarının da yükseldiğini vurgulamışlardır. Kurnaz ve Yıldız (2015) ise kitap okuma sıklığı ile motivasyon arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Şahin (2019) ve Güzel (2020) de, öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının artmasının okuma motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinin aylık kitap okuma sayıları ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Aylık en az iki kitap okuyan öğrenciler, hiç kitap okumayan veya yalnızca bir kitap okuyan akranlarına kıyasla kitap okumaktan daha fazla keyif aldıklarını, daha fazla kitap okuma arzusuna sahip olduklarını ve kitap okumanın yaşamlarında önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler ayrıca, kitap okumayı yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası olarak görmekte, kitap okumak için özel zaman ayırmakta ve kendilerini iyi bir kitap okuyucusu olarak tanımlamaktadır. Aylık kitap okuma sayısı 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 ve 10 olan öğrenciler, kitap okudukları için sosyal çevrelerinden takdir görmenin ve çabalarının fark edilmesinin motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bu öğrenciler, arkadaşları arasında kitap okuma konusunda daha fazla öne çıkma, akademik başarıyı artırma ve kitap okuma etkinliklerinde en iyisi olma yönünde güçlü bir arzuya sahiptir. Aylık kitap okuma sayısı 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 10 olan öğrenciler; kitap okumanın çevrelerine daha duyarlı bir birey olmalarını sağladığını, insanlarla daha sağlıklı iletişim kurabildiklerini, insanları daha iyi anlayabildiklerini, hislerini ve fikirlerini daha iyi anlatabildiklerini, kendi olumsuz davranışlarını daha iyi fark edebildiklerini ve farklılıklara karşı hoşgörülü olabildiklerini belirtmektedirler. Aylık kitap okuma sayısı 10 olan öğrenciler; arkadaşlarından daha çok kitap okuma çabası içinde olduklarını, kitap okuma ile ilgili ödevlerde arkadaşları içinde en iyi notu almaya çaba gösterdiklerini ve kitap okumada



arkadaş çevresinde en iyi kişi olmayı amaçladıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgular, öğrencilerin kitap okuma sıklığının artmasının, yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişim açısından da önemli bir rol oynadığını desteklemektedir. Literatürde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öztürk ve Aydemir (2012), öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri arttıkça okuma motivasyonlarının da yükseldiğini vurgulamışlardır. Kurnaz ve Yıldız (2015) ise kitap okuma sıklığı ile motivasyon arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Şahin (2019) ve Güzel (2020) de, öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının artmasının okuma motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir.



Kaynakça

- Adıyaman, B. ve Türkyılmaz, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 971-987. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1230595>
- Aküzüm, L. ve Bars, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 97-122. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104146>.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkan, Y. ve Durukoğlu, S. (2023). Kitap okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 6(2), 146-171. <https://doi.org/10.47935/ceded.1375410>
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott J. ve Wilkinson I. AG. (1985). *Becoming a nation of readers: the report of the commission reading*. The National Institute of Education.
- Ataş, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bingöl ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bamberger, R. (1975). Promoting reading habits. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000013412>
- Biçer, N. ve Duruhan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 199-213.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Can, A., Deniz, E. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 645-660. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9311>
- Çeçen, M. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakir ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çekici, Y. E., ve Çocuk, H. E. (2022). Z Kuşağının Okuma Kaygısı, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı. *Avrasya Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 45-57.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.17244/eku.398683>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarına ilişkin bir araştırma. *Turkish Studies - Education*, 17(5), 993-1014. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.63281>
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* in (p. 406.) Longman.
- Güneş, F. (2006). Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. *Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. İlköğretmen Dergisi*, 2, 43-45.
- Güzel, Ü. (2020). *Öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=pBe2HuCOw0Kbg3ZCmJXLqQveno=6UjygTYOJtk3WeckQe5dRg>
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- 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>
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örneklem teknikleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 147-159). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kana, F. ve Yavşan, F. (2025). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 3041-3065. DOI. 10.51460/baebd.1697419



- Korkmazer, F. (2021). *Kamu hizmetlerinde motivasyon akademik personele yönelik fenomenolojik bir araştırma*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 53-70. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1230595>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Smaragdi, U. J. ve Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long - term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940. <https://doi.org/10.16916/aded.585809>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Telli A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü görünüşleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/38675/1/Ay%20Telli.pdf>
- Türk Dil Kurumu. (2024a). *Güncel Türkçe sözlük*. 5 Mart 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2024b). *Güncel Türkçe sözlük*. 6 Mart 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 657-677. <https://doi.org/10.31464/jlere.770661>
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3379>
- Yılmaz, C. ve Çalışkan, M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(33), 573-588. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12541>