
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

# OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN OKUMA VE YAZMA MOTİVASYON ÖLÇEKLERİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

**Fatıma Çiftci**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EKİM, 2024**

# TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren iki (2) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

## YAZARIN

Adı : Fatıma

Soyadı : Çiftci

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi :

## TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

İngilizce Adı : Reading and Writing Motivation Scales for Preschool Children: A Validity and Reliability Study

# ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğim ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Fatıma Çiftci

İmza

# JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatıma Çiftci tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi
(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

**Başkan:** Doç. Dr. Eylem Dayı
(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Başak Karateke
(Eğitim Bilimleri Bölümü/
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Ufuk Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 19/ 09 /2024

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

*Çocuklara*

# TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, yüksek lisans eğitimimin ilk gününden itibaren iyi bir araştırmacı olmanın inceliklerini öğreten, sürecin en başından sonuna kadar desteğini her an hissettiğim, karşılaştığım her zorlukta yanımda olan ve beni motive eden, onunla çalışmanın bir şans olduğunu düşündüğüm ve öğrencisi olmaktan büyük mutluluk duyduğum sevgili hocam Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi'ye tüm emekleri için kalpten ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jurimde bulunup kıymetli görüş ve önerileriyle tezimin son haline ulaşmasında büyük katkıları olan sevgili hocalarım Doç. Dr. Eylem Dayı'ya ve Dr. Öğretim Üyesi Başak Karateke'ye çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçek kahramanları olan çocuklara, araştırmama katılarak yaptığım işi anlamlı kıldıkları, duygu ve düşüncelerini benimle paylaştıkları için teşekkür ederim. Gözlerindeki parıltılarıyla geleceğe dair umudumu arttırdıkları için çok mutluyum, her birini sevgiyle kucaklıyorum!

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zorlukta desteklerini hissettiğim, akademik dertlerimizi birlikte aştığımız, süreci keyifli kılan sevgili arkadaşlarım Çağla Çakal ve Zehra Şimşek'e bu süreçte bana eşlik ettikleri için çok teşekkür ederim.

Muhteşem dost olduğu yetmezmiş gibi tez yazma sürecimde en iyi akademik kılavuzum olan, tüm sorularımı sabırla cevaplayan, bu yola girmem için beni teşvik eden, biricik dostum Cansel Aydemir'e; Study date'lerimiz ile tüm çalışma sürecimi keyifli hale getiren ve beni motive eden, manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim canımın içi Saliha Koçkaya'ya çok çok çok teşekkür ederim!

Varlıkları için şükür dolu olduğum, koşulsuz destek ve sevgilerini her zaman hissettiğim sevgili aileme, canım annem Hava Civelek'e, canım babam Recep Civelek'e; herkesin hayatında en az bir tane olması gereken, akıl hocam, canım abim Ahmet Yılmaz Civelek'e,

onlarsız bir hayatı asla düşünemediğim, her anıma eşlik eden, her anımı güzelleştiren, bu hayattaki en büyük şanslarım canımın içi ablalarım Nurcan Civelek ve Çiğdem Civelek'e; verdiği desteklerle pek çok işimi kolaylaştıran yeğenim sevgili Mehmet Kaan'a ve yeğenlerim Rana, Azra, İclal, Metehan ve İlyas Kerem'e sıcacık gülüşleri, o güzel enerjileri ve yanımda oldukları için çok çok çok teşekkür ederim! Her biriniz iyi ki varsınız!

Kısacık ömründe her masa başına oturduğumda minik patileriyle hemen yanıma kıvrılıp ben masadan kalkana değin yanımdan ayrılmadan bana eşlik eden en tatlı tez yazma arkadaşıma -her ne kadar bu yolculuğun yarısında onu kaybetmiş olsam da- kedim Venüs'e varlığında bana verdiği neşe ve huzur için teşekkür ederim. Venüs'ün yokluğunda hissettiğim boşluğu farkında dahi olmaksızın katlanılır kılan kedim Latte'ye teşekkür ederim.

Son ve en büyük teşekkür ise; tüm süreç boyunca yanımda olan, sevgisi ve sonsuz desteğiyle bana güç veren, her şeyi kolaylaştıran, sevgili eşim, yol arkadaşım, Halis Emre Çiftci'ye tüm destekleri için binlerce kez teşekkür ederim.

Fatıma ÇİFTCİ

# OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN OKUMA VE YAZMA MOTİVASYON ÖLÇEKLERİ; GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Fatıma Çiftci**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ekim 2024**

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem (54-72 aylık) çocukların hem okuma hem de yazma motivasyonlarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan bu araştırma nicel yaklaşımda tarama modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş farklı bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitimine devam eden, 54-72 ay arası tipik gelişim gösteren 134 kız, 189 erkek olmak üzere toplam 323 çocuktan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde oluşturulan taslak maddeler uzman görüşü alınması ardından yapılan pilot uygulama sonrasında okuma motivasyon ölçeğinde 14 madde, yazma motivasyon ölçeğinde ise 11 madde olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Bunun yanında ölçek geliştirirken maddeler ve ölçek boyutunda geçerlik kanıtlarına ulaşmak için kullanılan en güçlü yöntemlerden biri olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucundan okuma motivasyonu ölçeğinde kalan 8 madde için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.75 bulunmuştur. Yazma motivasyonu ölçeğinde kalan 6 madde için hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.61 bulunmuştur. Araştırma sonunda Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri okul öncesi çocuklarının okuma ve yazma motivasyonlarını değerlendiren geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Geçerlik ve güvenirlik, okul öncesi eğitim, okuma motivasyonu, yazma motivasyonu
Sayfa Adedi : xvii+124
Danışman : Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

# READING AND WRITING MOTIVATION SCALES FOR PRESCHOOL CHILDREN: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

**(M.S. Thesis)**

**Fatıma Çiftci**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**October 2024**

## ABSTRACT

The aim of this research is to develop valid and reliable measurement tools to assess both reading and writing motivation in preschool children aged 54-72 months. The study was conducted using a quantitative research approach aligned with the survey model. During the scale development process, draft items were created and refined based on expert feedback, followed by a pilot study. The final version of the reading motivation scale consists of 14 items, while the writing motivation scale includes 11 items. The study group comprises a total of 323 typically developing children, 134 girls and 189 boys, who were attending five different independent kindergartens under the Ministry of National Education in Ankara during the 2023-2024 academic year. The data were analyzed using Exploratory Factor Analysis (EFA). Additionally, Confirmatory Factor Analysis (CFA), one of the most robust methods for establishing validity evidence at the item and scale dimension level, was also utilized. The reliability coefficient calculated for 8 items in the reading motivation scale was found to be 0.75, and for 6 items in the writing motivation scale, it was found to be 0.61. The study concludes that the Reading and Writing Motivation Scales for Preschool Children are valid and reliable tools for assessing reading and writing motivation in preschool children.

Key Words : Preschool education, reading motivation, writing motivation, validity and reliability
Page Number : xvii+124
Supervisor : Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

# İÇİNDEKİLER

**TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU** ..... i

**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI** ..... ii

**JÜRİ ONAY SAYFASI** ..... iii

**TEŞEKKÜR** ..... v

**ÖZ** ..... vii

**ABSTRACT** ..... ix

**İÇİNDEKİLER** ..... xi

**TABLOLAR LİSTESİ** ..... xv

**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... xvii

**BÖLÜM I** ..... 1

**GİRİŞ** ..... 1

**Problem Durum** ..... 1

**Araştırmanın Amacı** ..... 5

**Araştırmanın Önemi** ..... 6

**Sınırlılıklar** ..... 9

**Sayıltılar** ..... 9

**Tanımlar** ..... 9

**BÖLÜM II** ..... 11

**KURAMSAL ÇERÇEVE ..... 11**

**Motivasyon ..... 11**

**İçsel Motivasyon ..... 13**

**Dışsal Motivasyon ..... 14**

**Okuma Motivasyonu ..... 15**

**Yazma Motivasyonu ..... 19**

**Okul Öncesi Dönem Okuma ve Yazma Motivasyonu ..... 20**

**Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçekleri Maddelerin Dayandırıldığı Teorik Çerçeve ..... 26**

**Okuma/Yazmadan Alınan Keyif ..... 27**

**Okumaya/Yazmaya İlişkin Benlik Algısı ..... 29**

**Okuma/Yazmaya Verilen Değer ..... 31**

**Okul Öncesi Çocuklar Kendi Motivasyon Düzeyini Belirleyebilir mi? ..... 32**

**Okul Öncesi Çocukların Okuma Yazma Motivasyonu Neden Değerlendirmelidir? ..... 35**

**BÖLÜM III ..... 37**

**YÖNTEM ..... 37**

**Araştırmanın Modeli ..... 37**

**Çalışma Grubu ..... 38**

**Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçekleri'nin Geliştirilmesi ..... 39**

**Ölçeğin Amacını ve Madde Türünü Belirleme ..... 39**

**Alan Yazının İncelenmesi ..... 40**

**Madde Havuzunun Oluşturulması ..... 40**

**Uzman Görüşlerinin Alınması ..... 41**

**Uygulama Süreci ..... 42**

*Pilot Uygulama* ..... *42*

*Asıl Uygulama* ..... *43*

**Verilerin Analizi** ..... **45**

**BÖLÜM IV** ..... **47**

**BULGULAR** ..... **47**

**Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular** ..... **47**

**Okuma Motivasyonu Ölçeğine Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları** ..... **54**

**Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlik Kanıtlarına İlişkin Bulgular** ..... **56**

**Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular** ..... **57**

**Yazma Motivasyonu Ölçeğine Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları** **62**

**Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlik Kanıtlarına İlişkin Bulgular** ..... **63**

**BÖLÜM V** ..... **65**

**TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER** ..... **65**

**Tartışma** ..... **65**

**Okul Öncesi Çocukların Okuma ve Yazma Motivasyonunu Ölçmenin Zorlukları** ..... **70**

**Sonuç** ..... **72**

**Öneriler** ..... **73**

**Uygulamaya Yönelik Öneriler** ..... **73**

**Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler** ..... **74**

**Okul Öncesinde Çocukların Okuma Yazma Motivasyonlarını Artırmaya Yönelik Öneriler** ..... **75**

**KAYNAKLAR** ..... **80**

**EKLER** ..... **113**

**EK 1. Gazi Üniversitesi Enstitü Onay Belgesi** ..... **114**

**EK 2. MEB Onay Belgesi .....115**

**EK 3. Ebeveyn Onam Belgesi .....116**

**EK 4. Oyuncak Görseli (Doki).....118**

**EK 5. Oyuncak Görseli (Kuki) .....119**

**EK 6. Okul Öncesi Çocuklar İçin Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçeği .....120**

**EK 7. Okul Öncesi Çocuklar için Okuma Motivasyonu Ölçeği .....121**

**EK 8. Okul Öncesi Çocuklar için Yazma Motivasyonu Ölçeği .....123**

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Okuma Motivasyonu Ölçeği Deneme Formu Maddelerine Yönelik Yapılan Paralel Analiz Sonuçları* ..... 47

Tablo 2 *Okuma Motivasyonu Ölçeğine Ait Faktörler, Faktörlere Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri* ..... 48

Tablo 3 *Okuma Motivasyonu Ölçeği Deneme Formu Maddelerine Yönelik Yapılan Paralel Analiz Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* ..... 49

Tablo 4 *Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* ..... 50

Tablo 5 *Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* ..... 51

Tablo 6 *Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* ..... 52

Tablo 7 *Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* ..... 53

Tablo 8 *Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* ..... 54

Tablo 9 *Okuma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmemiş Yol Katsayıları* ..... 55

Tablo 10 *Yazma Motivasyonu Ölçeği Deneme Formu Maddelerine Yönelik Yapılan Paralel Analiz Sonuçları* ..... 57

Tablo 11 *Yazma Motivasyonu Ölçeğine Ait Faktörler, Faktörlere Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri* ..... 58

Tablo 12 *Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* .....59

Tablo 13 *Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* .....60

Tablo 14 *Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* .....61

Tablo 15 *Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri* .....61

Tablo 16 *Yazma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmemiş Yol Katsayıları* .....62

# ŞEKİLLER LİSTESİ

*Şekil 1.* Wigfield ve Guthrie'e (1997) göre okuma motivasyonunun boyutları.....17

*Şekil 2.* Okuma motivasyonunun hiyerarşik çerçevesi .....18

*Şekil 3.* Okuma motivasyonu ölçeği deneme formu maddelerine ilişkin yamaç birikinti grafiği.....48

*Şekil 4.* Standardize edilmiş yol katsayıları .....56

*Şekil 5.* Okuma motivasyonu ölçeği deneme formu maddelerine ilişkin yamaç birikinti grafiği.....58

*Şekil 6.* Standardize edilmiş yol katsayıları .....63

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Bu bölümde sırası ile problem durum, amaç, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

## Problem Durum

İnsan doğduğu andan itibaren merak eden ve öğrenen bir canlıdır. Hayatın her evresinde var olan öğrenme güdüsü yaşamın ilk yıllarında daha yoğun bir şekilde ortaya çıkmakta ve tüm yaşantılarımızın temelini oluşturmaktadır. Bu yoğun ve hızlı öğrenmelerin gerçekleştiği en önemli dönemlerden biri okul öncesi dönemdir. Beyin ve öğrenme üzerine yapılan araştırmalarda erken çocukluk veya okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk yıllarının hem bilişsel hem de dil gelişimi açısından kritik bir süreç olduğu vurgulanmış ve bu dönemin önemi "fırsat penceresi" terimiyle açıklanmıştır (Beaty & Pratt, 2003). Bu dönem çocukların pek çok yeni bilişsel, sosyal ve duygusal süreçleri deneyimlediği ve aynı zamanda okuma, yazma ve matematik ile ilgili erken akademik becerileri kazandığı bir zaman dilimidir. Tüm bu gelişimlerle beraber çocukların ilgileri, alışkanlıkları, tutumları ve değerleri de ortaya çıkmaya ve biçimlenmeye başlamaktadır (Keenan & Evans, 2009).

Günümüzde okul öncesi dönemde edinilen erken akademik beceriler arasında en çok dikkat çeken beceriler okuma ve yazma becerileridir. Okuryazarlık, okuma yazmayı öğrenme ile başlayan bir süreç gibi görünse de aslında arkasında uzun bir gelişim süreci bulunmaktadır. Bu gelişim sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlığa dair kazandığı pek çok öncül beceri vardır. Bu öncül beceriler çocuğun bebeklikten itibaren ebeveynleri, öğretmenleri ve çevresinde bulunan insanlarla olan etkileşimleri ve okuma yazma materyalleriyle ilgili deneyimleri sonucunda kazandığı farkındalıkla ortaya çıkar ve gelişir.

Çocuğun formal olarak okuma yazma öğrenmeden önceki süreçte okuma yazmaya dair öğrendiği her kavram, bilgi ve beceri "erken okuryazarlık becerileri" olarak isimlendirilmektedir (Ranweiler, 2004). Bir başka ifade ile erken okuryazarlık çocuğun okul öncesi dönemde, formal okuma yazmayı öğrenmeden önce okuma-yazmaya ait var olan bilgi ve bileşenler hakkında farkındalık sahibi olmasıdır (Gök, 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık ömür boyu süren okuma yazma serüveninin ilk basamağı olarak da tanımlanmaktadır (Whitehead, 2007: 59).

Erken okuryazarlık becerileri farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır (Whitehurst & Lonigan, 2001). Alan yazın incelendiğinde birçok araştırmacının ortak görüşü ile genel kabul gören erken okuryazarlık bileşenleri sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı becerileridir (Aarnoutse, Van Leeuwe & Verhoeven, 2005; Casey & Howe, 2002; Spira, Bracken, & Fischel, 2005; Whitehurst & Lonigan, 2001). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin bu bileşenlerinde edinilen bilgi ve beceriler ile okuryazarlığa dair gelişen farkındalık ileri dönem okuma ve yazma başarısı için oldukça gerekli ve önemlidir (Ezell & Justice, 2011). Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesi çocuğun okuma başarısına ve gelecek yıllardaki akademik yaşantısına olumlu yansımalarının olduğu araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur (Ball & Gettinger, 2009; Burns, Griffin, & Snow, 1999; Ergül vd., 2020; Muter, Hulme, Snowling, & Steveson, 2004; Neuman & Dickinson, 2001). Dahası birçok araştırmada erken okuryazarlık becerilerinin ilerleyen yıllardaki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu vurgulamaktadır (*ör*., Nelson, 2005; Spira vd., 2005).

Erken okuryazarlık becerilerinin yanı sıra uluslararası ve ulusal alan yazında araştırmacıların dikkatini çeken diğer bir konu da yine okul öncesi dönem temelleri atılan okuma ve yazma becerilerine ilişkin motivasyondur. Çünkü okuma yazma becerilerinin gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri motivasyondur. Okuma motivasyonu "Bireyin kişisel hedefleri, ilgisi ve değerleriyle şekillenen, okuma konuları, süreçleri ve sonuçlarının tümüdür." şeklinde tanımlanmaktadır (Guthrie & Wigfield, 2000; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). Okuma motivasyonunun eğitim süreci içindeki önemi, okumaya katılım ve okuma başarısı gibi önemli faktörlere doğrudan etki etmesiyle ortaya çıkmıştır (Eccles & Wang, 2012; Klauda & Guthrie, 2015). Okuma motivasyonu veya okuma-yazma motivasyonu olarak karşımıza çıkan bu kavram sayesinde küçük çocukların okuma yazma gelişimleri farklı bir açıdan ele alınmış, okumanın sadece bilişsel süreçlerden ibaret olmadığı, duygusal boyutta olan değişkenlerin de okuma yazma gelişimine ve ilerleyen

süreçlerdeki akademik başarılara büyük oranda etki ettiği ortaya koyulmuştur (Wang, Willett & Eccles, 2011). Özetle, araştırmacılar bilişsel beceriler ve motivasyonun erken okuryazarlık başarısını birlikte etkilediğine dair ortak görüşe varmıştır (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000; Morgan & Fuchs, 2007).

Motivasyon, bireyin seçimler yaparken veya bir işi sürdürürken ilgi, kazanım ve değer gibi temeller üzerinde kurulu, eylemde çaba göstermeyi sağlayan bir yapıdır (Locke & Latham 2004; Ryan & Deci, 2000a). Motivasyona daha yakın bir pencereden bakıldığında yaşam boyunca bilişsel ve sosyal gelişim için çok önemli olan, zevk ve canlılık kaynağını temsil eden özümseme, yetkinlik ve keşfetmeye yönelik doğal bir eğilim olan içsel motivasyon (Ryan & Deci, 2000a) ve bir etkinliğe katılımın dışsal değerler ve isteklere bağlı olduğu dışsal motivasyon (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000b) olarak iki temel bileşenden oluştuğu görülmektedir. Her iki motivasyon türü de dengeli kullanıldığında bireylerin başarı hedeflerine ulaşma ve kişisel gelişimlerini sürdürme konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Okuma motivasyonu da genel motivasyon teorileriyle aynı temelde olup içsel ve dışsal motivasyonla ilişkilendirilmiştir (Wang & Guthrie, 2004). Çocuk okumayı sürdürürken içten motive olmuşsa gereken ilgiyi kendi isteğiyle ortaya koyar (Baker, 2003). Okumaya kendi isteğiyle ve severek zaman ayırır (Guthrie, 2013). Çocuk içten gelen bir hevesle okuma görevlerini yerine getirdiğinde içsel motivasyona örnek gösterilecek bir davranış sergilemiş olur (Hidi, 2000). Çocuk öğretmeninin, ailesinin veya çevresindeki kişilerin kendisi ile ilgili beklentilerini karşılamak için de okumaya daha fazla ilgi gösterebilir. Bu durum çocuğun dışsal olarak motive olmasına örnek gösterilebilir. Yapılan araştırmalar hem içsel motivasyonun hem dışsal motivasyonun okuduğunu anlama ve okuma davranışlarına doğrudan etki ettiğini kanıtlamıştır (Cockroft & Atkinson, 2017; Hwang, Chen, Sung, & Lin, 2019; Lau, 2004).

Okuma motivasyonu hakkında yapılan araştırmalarla okuma motivasyonu ve ileri dönem okuma başarı arasındaki boylamsal ilişkinin anlaşılması, okul öncesi dönem çocukların okuma motivasyonlarının incelenmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak okuma öncesi dönemde bilişsel ve duyuşsal becerilerin ortak bir şekilde desteklenmesinin, çocuklardaki okuma başarısına veya okumaya katılım gibi kritik becerilere etkisinin ne olduğu merak edilmiştir. Bu gereklilik ve merak bağlamında yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemdeki yüksek okuma motivasyonunun ilerleyen yaşlarda iyi bir okuma becerisi ve yüksek akademik başarıya etki ettiği gösterilmiştir (*ör*., Morgan & Fuchs, 2007; Sénéchal & Lefevre, 2002).

Çocuklarda okuma motivasyonu oluşurken çevresel faktörlerin büyük oranda etki ettiği (Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed, & Tucker, 2006) ve bireysel farklılıkların büyük oranda önemli olduğu belirtilmektedir (Okur, 2017). Herhangi bir yetersizliği olmadığı halde okumakta zorlanan çocukların motivasyon eksikliğinden dolayı okumaya direndikleri ve bu direnme davranışının okuma becerilerini olumsuz etkilediği bildirilmiştir (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010). Okumaktan zevk alan çocukların ise diğerlerine göre okuma yazma faaliyetlerine daha çok katılım sağladıkları (Marinak, Malloy, Gambrell, & Mazzoni, 2015) ve ilerleyen senelerde okumada daha başarılı oldukları gösterilmiştir (Morgan & Fuchs, 2007). Özellikle okul öncesi dönemde okuma becerilerinin gelişiminde sorunları olan çocuklar için okuma yazmayı öğrenme süreci zorlu bir tecrübeye dönüşebilmektedir (Suggate, 2016). Çocukların eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan okuma/yazma deneyimlerini daha keyifli hale getirmek ve onları motive etmek okuma yazma başarısı için oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma gelişimlerindeki gecikmelerin veya motivasyon sorunları da dahil bu becerilerde var olan problemlerin tespit edilmesi ve müdahale edilmesi, ileriki dönem akademik yaşantılarında oluşacak problemlerin önüne geçmede önemli bir rol oynayacaktır.

Sadece ülkemizde değil, dünyada da okul öncesi dönem okuma-yazma gelişimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma yazma motivasyonu hakkındaki araştırmalara yönelik ilginin istenen düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir (Altun, 2019a; Wang, 2000). Okuma ve yazma başarısı için en önemli faktörlerden birinin motivasyon olduğunun bilinmesine rağmen okul öncesi çocuklarda okuma ve yazma motivasyonu değil okuma tutumlarının (Kush & Watkins 1996; Sperling & Head 2002) ve okumaya karşı ilginin incelendiği çalışmalar daha çok dikkat çekmektedir (Frijters, Barron, & Brunello, 2000). Ancak bu terimlerin motivasyonun çok yönlü ve karmaşık yapısını tam karşılamadığı vurgulanmaktadır (Dedeoglu ve Ulusoy, 2013; Eccles & Wigfield 2002; Mata, 2011). Bu zayıf araştırma ilgisi okul öncesi dönem okuma yazma motivasyonunu değerlendirmeye yönelik değerlendirme araçlarının da geliştirilmesini etkilemiştir. Okul öncesi çocuklar için geliştirilen okuma motivasyon değerlendirme araçları sınırlı sayıdadır ve son yıllarda ortaya çıkmıştır (Mata, 2011; Marinak vd., 2015; Zheng, Schwanenflugel, & Rogers, 2016; McTigue, Solheim, Walgermo, Frijters, & Foldnes, 2019). Ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde ise geçmişten günümüze okuma-yazma motivasyonunu değerlendirme araçlarının okul grubu çocuklar için veya yetişkinler için geliştirildiği (*ör*., Durmuş, 2014; Gök, 2019; Gömleksiz, 2004; Gül Özdil ve Demir, 2020; Kurnaz 2019; Ünal, 2006), okul

öncesi dönem çocukların ne okuma ne de yazma motivasyonlarını doğrudan değerlendirecek geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış bir değerlendirme aracının bulunmadığı belirlenmiştir.

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma gelişimleri yani erken okuryazarlık alanında yapılan çalışmalar artarak devam etmektedir. Erken okuryazarlık alanı üzerindeki ilgi büyürken bu dönemin önemli bir bileşeni olan okuma yazma motivasyonuna dair ilginin de gün geçtikçe artacağı düşünülmektedir. Bu konu üzerine yapılacak olan çalışmalarda okul öncesi çocukların okuma yazma motivasyonlarının değerlendirilebilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç olacağı ön görülmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış, geçerli ve güvenilir okuma yazma motivasyon ölçme aracı eksikliği bir problem durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimcilerin okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma gelişimlerine ve okuma yazma motivasyonlarına müdahale edebilmeleri için öncelikle onların motivasyon düzeylerini değerlendirmeleri önem arz etmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönem çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını değerlendirecek bir ölçme aracının geliştirilmesi, okul öncesi dönem çocukların okuma ve yazma motivasyonları hakkında bilgi edinilmesine, gerek görüldüğünde bu bilgilerin kullanılmasına ve müdahale için harekete geçilmesine olanak sağlaması bağlamında eğitimcilere rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların hem okuma hem de yazma motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirmektir.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının (54-72 aylık çocuklar) okuma ve yazma motivasyonlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla okul öncesi çocuklar için okuma ve yazma motivasyon ölçeklerinin geliştirilmesidir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklar için Okuma Motivasyon Ölçeği”nin yapı geçerliği ne düzeydedir?
2. Geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklar için Okuma Motivasyon Ölçeği”nin güvenirliği ne düzeydedir?
3. Geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklar için Yazma Motivasyon Ölçeği”nin yapı geçerliği ne düzeydedir?

4. Geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklar için Yazma Motivasyon Ölçeği”nin güvenirliği ne düzeydedir?

**Araştırmanın Önemi**

Okuryazarlık, sadece akademik alan için değil yaşamsal faaliyetlerin tümü için önemli bir beceridir. Öyle ki çocukların okumayı öğrenmesi bir dönüm noktası olarak ifade edilmektedir (Stainthorp & Hughes, 2004). İnsan yaşamı için bu denli önemli bir beceri olan okuryazarlığın sağlıklı bir şekilde edinilmesi ve başarıyla sürdürülmesi için bilinçli bir çabaya gerek duyulmaktadır. İnsan hayatı boyunca -her dönem- dikkat ve özen isteyen okuryazarlık becerisinin, özellikle okuma ve yazmanın temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde bilişsel ve duygusal açıdan desteklenmesinin önemi ayrıca dikkat çekmektedir.

Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Bunun ana sebeplerinden biri 1. sınıfa başlayan çocuğun okuma yazmaya ilişkin bilgi ve beceri eksikliğinin, okumayı öğrenme sürecinde ve sonraki okuma yazma becerilerinde ve akademik yaşamlarında çeşitli zorluklara sebep olma riskidir. Araştırmalar, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin, daha sonraki okuryazarlık deneyimlerinin başarısını belirleyen en temel unsurunu oluşturduğunu göstermektedir (Jefri & Areepattamannil, 2018; National Early Literacy Panel [NELP], 2020). Bu süreçte verilen erken okuryazarlık eğitiminin okuma ve öğrenme başarısını ilkokul, ortaokul ve sonraki yıllarda bile etkilediği ortaya koyulmuştur (Dickinson & Tabors, 2001; Ergül vd., 2022; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan, & Welsch, 2005; McCardle, Scarborough, & Catts, 2001; Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016; NELP, 2020; Whitehurst & Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık becerilerinin edinimi ile ilgili sorunları olan çocukların sonraki okul yıllarında hatta lise yıllarında bile okuma performanslarının düşük bir seviyede devam ettiği görülmektedir (Jefri & Areepattamannil, 2018; NELP, 2020).

Günümüzde yapılan araştırmaların çoğu çocukların okuryazarlık performanslarını iyileştirmek için okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri, okul dönemi ile birlikte de ilk okuma yazmanın öğrenilmesi, akıcılık, okuduğunu anlama gibi okumanın bilişsel başlıkları üzerinde durmaktadır (Afflerbach ve Cho, 2011). Ancak araştırmaların tüm bu bilişsel konuların üzerinde odaklanmasına rağmen ülkemizde de dünyada da hala okuma düzeyinin istenilen seviyede olmadığı çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Milli Eğitim

Bakanlığı [MEB], 2022; Okuyay, 2019; Kena vd., 2016). Dünya okuryazarlığında da bu tür sorunların varlığı okuma performansını arttırmak amacıyla bilişsel becerilerin yanında duygusal becerilerinde geliştirilmesi için çeşitli stratejilerin araştırılmasına sebep olmuştur (Afflerbach & Cho, 2011). Bu bağlamda okuma becerisi araştırılırken hem bilişsel becerilerin hem de duygusal verilerin birlikte araştırıldığı çalışmaların (*ör.*, Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola, & Laine, 2003) sadece bilişsel becerileri inceleyen (*ör.*, Johnston & Costello, 2005) çalışmalara göre daha doğru sonuçlara ulaştığı vurgulanmaktadır (McTigue vd., 2019). Örneğin Nevo ve Vaknin-Nusbaum (2020) tarafından yapılan bir araştırmada birinci sınıf öğrencilerine, formal okuma yazma eğitimine ek olarak okuma materyallerini seçme ve iş birliği için fırsat sunan okuma motivasyonu müdahalesi alan çocukların, kontrol grubu olan ve sadece geleneksel okuma programı alan çocuklara kıyasla okuma motivasyonu ve okuma başarısı başlıklarında daha iyi performansa sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Bunun gibi çalışmalar okuma müdahale çalışmalarına bilişsel desteklerin yanında motivasyonel desteklerin de dahil edilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada geliştirilen değerlendirme aracının okul öncesi çocukların okuma yazma gelişimlerinde bilişsel becerileri araştırılırken duygusal becerilerin de incelenmesi ve böylelikle her iki becerinin de dengeli bir şekilde desteklenmesine olanak sağlayacak fırsatların yaratılmasına olanak vereceği ön görülmektedir.

Okul öncesi çocukların okuryazarlık becerilerine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek, onların okuryazarlık hakkındaki görüşlerini incelemek ilk okuma yazmayı öğrenme süreci ve sonrası için oldukça önemlidir (Bates, D'Agostino, Gambrell, & Xu, 2016). Düşük düzeyde erken okuryazarlık becerileri ve okuma yazma motivasyonuyla eğitim hayatına başlayan çocuklar olumsuz okul deneyimleri yaşama riski altındadır (Stanovich, 2009). Çocukların okul öncesi dönemde okuryazarlık gelişimlerinin ve motivasyonlarının desteklenmemesi gelecekteki akademik yaşantılarında bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır (Lonigan & Shanahan, 2009; Mol, Bus, Jong, & Smeets, 2008). Çocukların okul öncesi dönemini verimli geçirilmesi bu riskin en aza indirilmesi açısından önemlidir. Hem bilişsel becerilerin hem de motivasyonun geliştirilebilir olduğu (Bates vd., 2016; Renninger ve Hidi, 2016; Unrau vd., 2017) ortaya koyulduğundan, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ya da okuma yazma motivasyonuna yönelik yapılacak değerlendirmelerin önemi artmaktadır. Bu tür değerlendirmelerin okuma ya da okul başarısızlığı gibi risklere karşı önlem almak ve erken müdahale için iyi bir fırsat olduğu söylenebilir. Bu sebeple okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını

belirleyen değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu araştırmada geliştirilen okuma yazma motivasyon değerlendirme araçları ile bu ihtiyacın nispeten karşılanabileceği düşünülmektedir.

Okuma yazma etkinliklerini seven ve keyifle katılan çocuklar diğer çocuklara göre okuryazarlık konusunda daha başarılı hale gelirler (Bates vd., 2016; Marinak vd., 2015; Morgan & Fuchs, 2007). Motivasyonun beceri edinimine katkısı ve başarıya olan etkisi göz önüne alındığında, çocukların okuma yazmayı öğrenirken yaşadığı zorlukların önüne geçmek için en güçlü yöntem olduğunu söylemek mümkündür (Logan, Medoford, & Hughes, 2011). Yapılan güncel araştırmalar, okul öncesi dönem çocukların motivasyonlarının bilinçli bir şekilde desteklenmesinin çocuklardaki motivasyonu arttıracağı gibi temel okuma becerilerinin kazanımını da kolaylaştıracağına vurgu yapmaktadır (McBreen & Savage, 2020a, 2020b). Çocukların yetkin birer okuyucu olması motivasyonlarının yüksek olmasıyla yakından ilişkilidir (Cartwright, Marshall, & Wray, 2016). Bu sebeple okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma motivasyonlarını değerlendirerek takip etmek ve desteklemek oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırmada geliştirilen okuma yazma motivasyon değerlendirme araçlarının alanda çalışan öğretmenlerin uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi çocukların okuma yazma faaliyetlerine ve okuma yazmaya verdikleri değer, bu becerilerden ne kadar keyif aldıkları konusu araştırmaya değer olup daha önce bu konu hakkında ülkemizde herhangi bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılmamış olması alan yazında bir boşluk oluşturmaktadır. Bu anlamda bu araştırmada geliştirilen değerlendirme araçları bir ilk olacak ve alandaki bu boşluğun doldurulmasında katkı sunacaktır. Diğer taraftan uluslararası alan yazında okul öncesi dönem okuma motivasyonunu ölçmek amacıyla geliştirilen değerlendirme araçlarında yazma boyutu bulunmamaktadır (Bates vd., 2016; Chapman vd., 2000; Marinak vd., 2015; Zheng vd., 2016). Bu araştırmada geliştirilen ölçek okul öncesi çocukların okuma motivasyonlarının yanı sıra yazma motivasyonlarını da değerlendirmektedir. Bu anlamda geliştirilen ölçek alanyazında önemli bir kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Özetle, erken okuryazarlık eğitiminin önemi araştırmalarla net bir şekilde ortaya koyulmuş olsa da alanyazına bakıldığında çocukların okuryazarlık gelişim sürecindeki duygusal boyutlara gereken önemin verilmediği görülmektedir. Her ne kadar çocuklardaki okuma ve yazma motivasyonuna olan ilgi her geçen gün artsa da özellikle ülkemizde okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını ölçen bir değerlendirme aracına

rastlanmamıştır. Araştırmada geliştirilen bu ölçek ile okuma motivasyonunun yanında yazma motivasyonunun da değerlendirmesine olanak sağlaması ve bunu yaparken yaş grubu olarak okul öncesi çocukları hedef alması açısından alan yazındaki bir gereksinimin giderileceği düşünülmektedir.

Araştırmada geliştirilen Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri, gelecek araştırmalarda çeşitli soruların (okul öncesi dönem okuma motivasyonu ile ilkokul sürecindeki okuma başarısı arasındaki ilişki, okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin motivasyon üzerindeki etkisi, cinsiyet, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerin okuma yazma motivasyonuna etkisi vb.) cevabını bulmak ve okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonlarının farklı açılardan incelemek için kullanılacak önemli bir değerlendirme aracı olacağı umulmaktadır.

**Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 54-72 aylık okul öncesi eğitim alan çocukları kapsamaktadır.
2. Bu araştırma Ankara ilinde bulunan anaokullarıyla sınırlıdır.

**Sayıltılar**

1. Araştırmaya katılan çocukların sorulara yanıt verirken içten bir şekilde, kendine en yakın hissettiği peluş oyuncağı seçtiği varsayılmaktadır.
2. Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'nin tüm çocuklara aynı koşullar altında uygulandığı varsayılmaktadır.

**Tanımlar**

*Motivasyon:* Motivasyonun çok boyutlu doğası tam ve ortak bir tanım yapılmasını zorlaştırsa da (Unrau & Quirk, 2014), sıkça kullanılan tanıma göre motivasyon, herhangi bir aktivite için harekete geçmeyi sağlayan etmenlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Guthrie & Wigfield, 2000).

*Okuma motivasyonu*: Okuma etkinliklerine katılmaya teşvik eden, bireyin okumaya yönelik ilgileri, inançları ve hedeflerini kapsayan içsel ve dışsal etkenlerin tümüdür (Conradi, Jang, & McKenna, 2014a).

*Yazma motivasyonu:* Bireyin yazmaya yönelik ilgi, inanç ve hedefleri doğrultusunda şekillenen, yazma etkinliklerine katılmaya teşvik eden içsel ve dışsal etkenlerin tümüdür.

*Benlik Algısı (Self-concept):* Bireyin kendisi hakkındaki var olan düşünce, inanç ve algıların tümüdür (Schnitzler, Holzberger, & Seidel, 2021).

*Öz Yeterlilik (Self-efficacy):* Bireyin durumları kontrol etme ve engelleri başarıyla aşma yeteneği hakkındaki inançlarını ifade eder (Bandura, 1997). Okuma ve yazma becerileri ile ilgili olarak öz yeterlilik kavramı bireyin okuma yazma etkinliklerini başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine dair yeteneğine olan inancı ve kendine olan güvenidir.

*Değer:* Bireyin okuma yazma etkinliklerini faydalı, keyifli ve önemli bulduğuna dair var olan inançlarının tümüdür (Marinak & Gambrell, 2016).

# BÖLÜM II

# KURAMSAL ÇERÇEVE

## Motivasyon

Sözlük anlamı olarak bakıldığında isteklendirme, güdüleme olarak karşımıza çıkan motivasyon Türk Dil Kurumu [TDK], 2024), kelime köküne bakıldığında Latince hareket etmek anlamına gelen "movere" fiilinden türediği görülmektedir (Jansen, Meyer, Wigfield, & Möller, 2022). Motivasyon güncel alanyazında sıkça "belirlenmiş bir hedefe yönelik etkinliği başlatma ve sürdürme gücü olan kavram" olarak tanımlanmaktadır (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Ayrıca bir davranışın sürekliliğini, bir hedef doğrultusunda harcanan gücü veya verilen emeği açıklamaktadır (Pintrich, 2003). Davranışı etkiler ve bireyleri bu davranış doğrultusunda harekete geçirir (Köyceğiz-Gözeler ve Özbey, 2021). Motivasyona ait her ne kadar pek çok farklı tanım olsa da tüm tanımlarda ortak dikkat çeken iki husus; bireyi davranış için harekete geçirmesi ve hedeflenen amaç doğrultusunda davranışı sürdürmek konusunda etkili olmasıdır. Bu bilgi doğrultusunda insanların davranışlarını incelerken hangi faaliyetlere yöneldiklerini ve enerjilerini neye harcadıklarını gözlemlemek veya bu türden sorular sormak motivasyonları hakkında bilgi vermektedir (Pintrich & Schunk, 2002).

Bilim insanları uzun yıllardır akla gelebilecek pek çok farklı alanda motivasyonun etkisini merak etmiş ve araştırmışlardır. Çok boyutlu doğasından dolayı, araştırmacılar motivasyonu farklı açılardan ele alarak, farklı şekillerde açıklamışlardır. Kimi araştırmacılar her ne konuda olursa olsun motivasyonu genel olarak ele alırken kimileri alana özgü tanımlamalarda bulunmuşlardır. Örnek vermek gerekirse Gottfried (1990) içsel motivasyonun çeşitli alanlara ayrılabileceğini savunurken, bir grup araştırmacı da bu yapılardan alana yönelik değil de genel hatlarıyla söz etmeyi tercih etmişlerdir (Deci &

Ryan, 2013; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Bazı araştırmacılar ise motivasyonu tanımlarken keyif alma, öz yeterlilik gibi daha spesifik yapılar üzerinde durmuşlardır (Schiefele vd., 2012). Her ne kadar farklı tanımlamalar ortaya çıksa da motivasyon, yapılan eylemin altında yatan neden olarak vazgeçilmez bir faktör olduğu kabul edilmiştir (Guay vd., 2010) ve başarı ile motivasyon arasında kuvvetli bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (Wang, 2022).

Motivasyon sadece bireylerin değil çocukların da hem günlük hayat becerilerinde hem de eğitim süreçlerinde aktivitelere katılmalarını ve sürdürmelerini sağlamaktadır (Ormrod, 2013). Çocukların öğrenme aktivitelerinde etkili ve verimli olmalarında motivasyon büyük rol oynamaktadır (Martin, 2001). Motivasyonu yüksek çocuklara bakıldığında öğrenme görevlerine aktif katılımları ve görevi başarıyla yerine getirmek için sebat ediyor olmaları dikkat çekmektedir (Özbey, 2019).

Alanyazında motivasyonun öğrenme süreçlerinin ön koşullarından biri olduğu ve çocukların öğrenmeye istekli olmalarını ve davranışı sürdürmelerini sağlayan önemli bir unsur olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Akbaba, 2006; Ryan & Deci, 2000; Ormrod, 2013). Öyle ki motive olmamış bir çocuğun ilgisini, dikkatini ve çabasını sürdürmesi sınırlıdır, öğrenmeye zaman ayırmakta ve odaklanmada sorunlar yaşayabilir (Ergin ve Karataş, 2018). Dolayısıyla motivasyonu yüksek olan çocuklar düşük olanlara göre öğrenme etkinliklerine daha keyifle katılırlar ve süreç içinde daha verimli ve etkililerdir (Köyceğiz-Gözeler ve Özbey, 2021). Bu bağlamda çocukların öğrenme süreçlerinde daha verimli ve etkili olmaları için motivasyonlarını yüksek düzeyde tutacak değişkenler üzerinde düzenlemelerin yapılması oldukça önemlidir (Karataş, 2011).

Özellikle okul öncesi çocukların okuma yazma motivasyonlarına bakıldığında daha yakın tarihte araştırılmaya başlanan bir konu olduğu görülmektedir. Oysa ki Deci ve Ryan (2013) çocukların doğduğu andan itibaren içsel olarak motive olmuş bir durumda olduklarını savunmaktadır. Çünkü öğrenme süreçlerini ve okul deneyimlerini değerli bulma, öğrenme etkinliklerine ilgi duyma ve keyif alma gibi istekli katılımların hepsinin motivasyonla ilişkili olduğunu göstermektedir (Cao, 2022). Bu bağlamda okul öncesi çocukların da öğrenme süreçlerinde motivasyonlarının incelenmesi ve bunlara yönelik düzenlemelerin yapılması oldukça önemlidir. Okul öncesi çocukların öğrenme süreçleri planlanırken motivasyon konusunda desteklendiğinde çocukların yaratıcılıkları, bilişsel gelişimleri ve hatta ileri yıllardaki eğitim performansları olumlu yönde etkilenmektedir (Theodotou, 2014).

Çocuklardaki motivasyondan söz ederken sadece az veya çok olmasının yanında motivasyon türünün önemi de dikkat çekmektedir. Motivasyonun türü veya yönelimi nedir diye

bakıldığında, eylem gerçekleştirilirken itici gücün ne olduğuna bakılır. Bu itici güç merak, ilgi, keyif olacağı gibi öğretmenin veya ebeveynin onayını almak olarak da karşımıza çıkabilir. Buna göre motivasyonun miktarı değişmeyebilir ancak motivasyonun odağı ve niteliği tamamen değişmektedir (Ryan & Deci, 2000b). Bu kapsamda aşağıdaki başlıklarda içsel motivasyon ve dışsal motivasyon detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

### İçsel Motivasyon

Bireyleri eylemlere yönlendiren motivasyon türleri arasında içsel motivasyon oldukça önemli bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Baldassarre, 2013). İçsel motivasyon, bireyin bir eyleme katılırken sadece kendi ilgi ve zevkini temel alan içsel faktörlerin tümüdür (Katz, Kaplan, & Gueta, 2010). İçsel motivasyon tanımlanırken eylemin tamamen ilgi çekici ve tatmin edici olduğu için başlatılmasına vurgu yapılmıştır (Karatas ve Erden, 2017). Motivasyon, dışardan değil bireyin iç kaynaklarından gelir. Bir iş, aktivite için içsel olarak motive olunduğunda o işi tamamlamak için tamamen içten gelen bir istek ve ilgiyle, gönüllü bir şekilde katılım gösterilmektedir.

Öğrenmelerde içsel motivasyonun etkisi oldukça büyüktür. Motive olurken içsel kaynaklarından beslenen kişilerin öğrenme süreçleri incelendiğinde yeni bilgi ve becerilere daha açıktır ve öğrenme süreci daha kolay ilerlemektedir (Baldassarre & Mirolli, 2013). Herhangi bir konuda öğrenmek için içsel olarak motive olmuş bireylerin çok fazla zaman ve enerji ayırdıkları bunun yanında bu sürece yoğun bir şekilde dahil oldukları gözlenmiştir (Ryan & Deci, 2000a; Wigfield & Guthrie, 1997). Öğrenme söz konusu olduğunda var olan pek çok motivasyon kaynakları içinde en güçlüsünün "içten gelen bir öğrenme güdüsü" olduğu vurgulanmaktadır.

Akademik başarıda da içsel motivasyonun olumlu etkisi ortaya konmuş ve verilen göreve ilgi ve katılım ne kadar fazla ise başarının da o derece yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Leeper, Corpus, & Iyenga, 2005). Bunların yanı sıra içsel olarak motive olmuş çocukların yeni becerileri öğrenme ve var olan becerilerini geliştirme konusunda da başarılı oldukları, böylelikle yeteneklerini genişlettikleri bilinmektedir (Baldassarre, 2011). Ayrıca öğrenme etkinliklerine ilgiyle katılım ve öğrenme sürecinden keyif almaları da çocuğun içsel motivasyonunun yüksek olmasıyla ilişkilidir (Corpus, McClintic-Gilbert, & Hagenga, 2009). Çocuğun içsel motivasyona sahip olması öğrenmelerini ve kendini geliştirmesini

etkiler, bu da çocuğun bilişsel olarak da yeterli bir düzeye ulaşmasını sağlayacaktır (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004).

İçsel motivasyon başarıyı hemen tek başına getirmese de başarıya ulaştıracak becerilerin edinilmesini sağlar. Öyle ki içsel motivasyonun aktif olarak kullanılması, ilerleyen süreçlerde dışardan gelen herhangi bir ödülden daha verimli bir şekilde hedefe ulaşmayı sağlayan kalıcı davranışların ortaya çıkmasına neden olur (Baldassarre, 2011, 2013; Lehman & Stanley, 2008). Sık verilen bir örnekle açıklamak gerekirse matematik ödevini yaparken, etkinliğe ilgiyle katılan çocuk içsel olarak motive oluyorken sadece iyi bir not almak için o ödevi yapan arkadaşı dışsal olarak motive olur. Bu örneğe bakıldığında içsel olarak motive olmuş çocuğun matematik başarısının daha yüksek olması olasıdır (Ryan & Deci 2000a). Özetle içsel motivasyonu dışsal motivasyondan ayıran şey; içsel motivasyonda bir iş yapılırken çevreden gelen olumlu dönütün yanı sıra kendi içsel tatmini için yapmak söz konusu iken dışsal motivasyonda öğrenme süreci boyunca kontrolü elinde tutan bir denetleyiciye ihtiyaç duyulmasıdır (Ryan & Deci, 2000a).

### Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bir görevi tamamlarken odağın toplumsal onay, sosyal statü veya ödül gibi dışsal faktörlerde olduğu motivasyon şeklidir (Amorose & Horn, 2000). Dışsal motivasyonda göreve keyifle katılmak yerine dışarıdan gelen ödüller veya cezalar için katılmak söz konusudur (Vallerand, 2004). Dışsal motivasyonda yapılan iş, aktivite tamamen süreç sonunda verilecek olan "ödüle" bağlıdır, yapılan işin kendisi değil sonuçta alınacak olan ödül daha önemlidir. Bu sebeple içsel motivasyon ve dışsal motivasyon birbirinin tersi kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Ottis, Grouzett, & Pelletier, 2005; Ryan & Deci, 2000a).

Öğrenme sürecinde dışarıdan gelen motivasyon kaynağıyla göreve katılan çocuk süreç içinde bu göreve kendi isteğiyle yani içsel motivasyonla katılması ve bu motivasyonu sürdürmesi mümkündür. Ancak süreç boyunca çocukların devamlı olarak içsel motive olmalarını beklemek de gerçekçi bir beklenti değildir. Bu durumda dışsal motivasyonu aktif ve etkili bir şekilde kullanmak öğretim sürecinde öğretmen için önemli bir strateji olarak süreci verimli hale getirebilir (Ryan & Deci, 2000c). Her ne kadar içsel ve dışsal motivasyonu birbirinden zıt iki kavram olarak sınıflandırılsa da öğrenme sürecinde ikisinin

de kullanılması, çocukların eğitim süreçlerinde ikisine birden ihtiyaç duyduklarını ve iki motivasyon şeklini de kullandıklarını kabul etmek önemlidir (Lepper & Henderlong, 2000).

**Okuma Motivasyonu**

Bilim insanları okumaya katılımı ve okuma başarısını arttırmanın yollarını uzun yıllardan bu yana aramaktadır. Bu arayışın sonunda okuma başarısına doğrudan etki eden, bilişsel ve akademik boyuttan farklı, tamamen duygusal bileşenlerden oluşan motivasyonun etkisini fark etmişlerdir. Böylelikle okuryazarlık süreci için vazgeçilmez bir unsur haline gelen motivasyonun okuma alanına özgü yapılarını araştıran bilim insanları *okuma motivasyonu* kavramını ortaya çıkarmışlardır (Retelsdorf, Kohller, & Moller, 2011; Taboada, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2009; Wang & Guthrie, 2004).

Stutz, Schaffner ve Schiefele (2016) okuma motivasyonunun çocukların okuma sıklıklarını artırarak okuma alışkanlığı kazanmalarında ve böylelikle okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağlayan önemli bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Okuma motivasyonunun, okumanın temel bileşenlerinden olan okuduğunu anlama becerisinde oynadığı önemli rol araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Özellikle içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur (Hebbecker, Förster, & Souvignier, 2019; Kuşdemir ve Bulut, 2018; Troyer, Kim, Hale, Wantchekon, & Armstrong, 2019; Yıldız ve Akyol, 2011). Araştırmalar okuma motivasyonunun kavramsal bilgiyi daha çok anlama ve zorlu okuma görevlerinde sebat etme isteği gibi okumanın sürdürülmesi için önemli bazı faktörlerle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Guthrie & Humenick, 2004; Morgan & Fuchs, 2007).

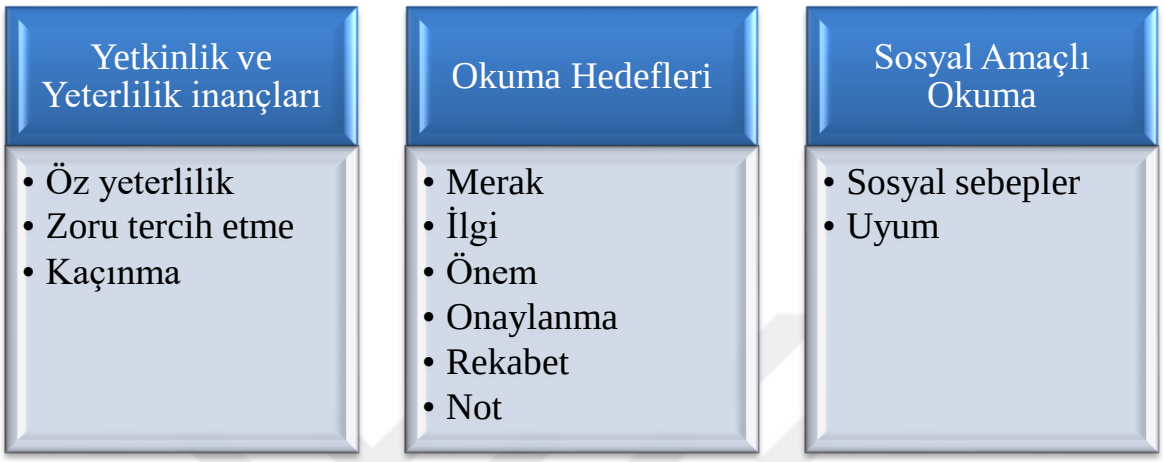
Okuma motivasyonunun ve ilgisinin okuma başarısına olan katkısını inceleyen pek çok araştırmada okuma davranışını devam ettirme ve okumayı sürdürme konusunda motivasyonun oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Çelik ve Yurdakul, 2020; Jang & Ryoo, 2019; Kim, 2016; Martinez, Aricak, & Jewell, 2008; Petscher, 2010). Araştırmalar motive olmuş çocukların okumayı daha çok seçtiklerini, daha çok okuduklarını ve daha iyi okuyucular olduklarını ortaya koymuştur (Guthrie & Wigfield, 2000; Malloy, Marinak, & Gambrell, 2010). Ayrıca çocukların okuma becerileri ve motivasyonlarının çift yönlü etkileşim içinde olduğunu yani çocukların okuma becerileri arttıkça motivasyonları, motivasyonları arttıkça okuma becerilerinin arttığını söylemek mümkündür (Guay, Marsh, & Boivin, 2003; Morgan & Fuchs, 2007).

Okuma motivasyonunun yüksek olması olumlu sonuçlar veriyorken düşük olması olumsuz sonuçları ortaya koymaktadır. Çocuklarda yapılan çalışmalar göstermiştir ki düşük okuma motivasyonu okuduğunu anlamayı olumsuz şekilde etkilemektedir (Anmarkrud & Bråten, 2009; Guthrie, McRae, & Klauda, 2007; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Lau, 2009; Türkben, 2020; Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016; Yıldız, 2013). Bunlara ek olarak okuma motivasyonunun daha sonraki okuma başarısını yordadığı da gösterilmiştir (Becker vd., 2010; Schaffner, Philipp, & Schiefele, 2016; Taboada vd., 2009). Okuma motivasyonunun okuma başarısının kritik bir belirleyicisi olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Biancarosa & Snow, 2004; Curtis, 2002).

Okuma motivasyonu denildiğinde aslında çocuğun okuma etkinliklerine katılmak isteyip istememesinden çok daha fazlası söz konusudur. Bu kavram oluşturulurken yapılan tanımlar oldukça geniştir ve pek çok boyuttan oluşmaktadır (Schiefele vd., 2012). Okuma gelişiminden okuma başarısına ve okumaya katılıma kadar süreç içindeki önemi göz önüne alındığında, motivasyonla ilgili kavramların tanımlanması ve araştırılması hakkındaki çeşitli sorunlar devam etmektedir (Conradi, Jang, & McKenna, 2014b). Bu sebeple araştırmacılar okuma motivasyonunun kavramsallaştırılmasını ve sistematik bir şekilde incelenip ortak bir sonuca ulaşılması gerekliliğini vurgulamaktadır (Conradi vd., 2014a; Schiefele vd., 2012)

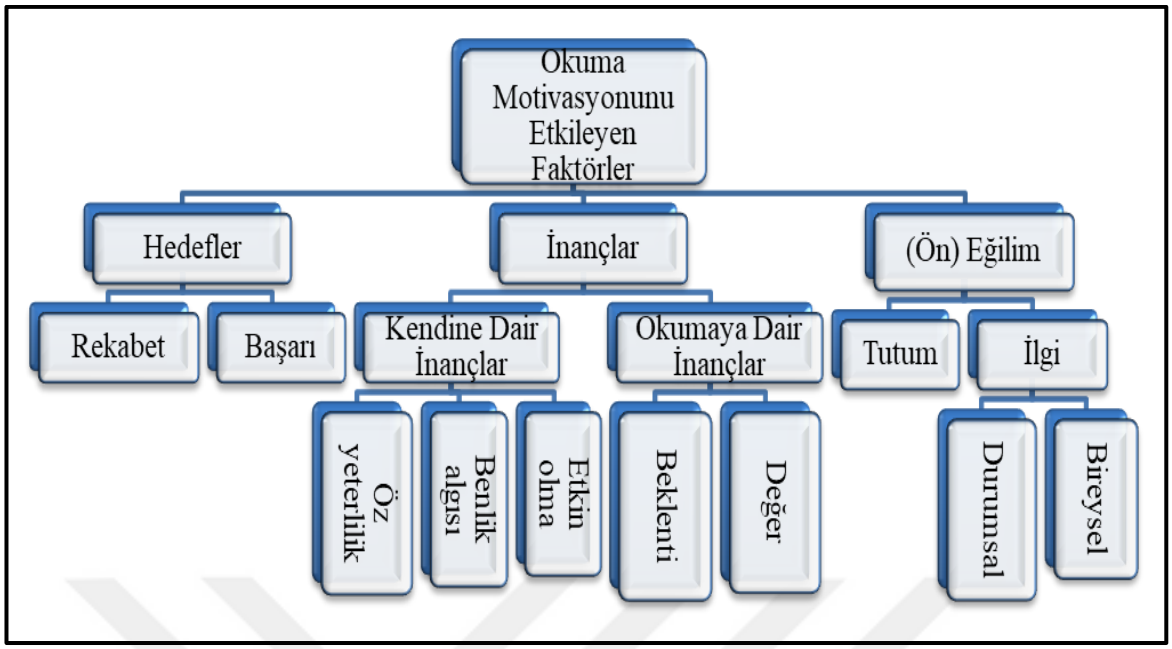
Sıkça kullanılan tanımda okuma motivasyonu "*okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen değerler, inançlar ve hedeflerin tümü*" şeklinde tanımlanmıştır (Guthrie & Wigfield, 2000; Schiefele vd., 2012). Tanımdan da anlaşılacağı üzere okuma motivasyonu bireyin okuma sürecinden aldığı keyif, okumaya ilişkin algısı, hedefleri, beklentileri gibi karmaşık ve farklı bileşenleri bünyesinde barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Mata, 2011; Zheng vd., 2016). Örneğin; Wigfield ve Guthrie (1997) yaptığı araştırmada okuma motivasyonunu 11 boyut altında toplamış, Wigfield (1997) ise bu boyutları üç ana kategori altında listelemiştir (Şekil 1). Bunlar; *yeterlilik inançları* (öz yeterlilik, zoru tercih etme, kaçınma), *okuma hedefleri* (merak, ilgi, önem, onay, not, rekabet), *sosyal amaçla okuma* (sosyal sebepler, uyum) olarak sıralanmıştır. Bir başka araştırmada ise Wang ve Guthrie (2004) okuma motivasyonunun boyutlarını ilgi ve merak, bağlılık, dürtü, öz yeterlilik, onaylama, not, sosyal etkileşim, rekabet, işten kaçınma olarak dokuz başlık altında sıralamıştır. Wigfield vd. (2016) okuma motivasyonunun; okumaktan alınan keyif, okumaya verilen değer, okuma benlik algısı, okuma öğrenme hedefi, öz yeterliliği gibi farklı boyutlardan oluşan bir ağaç benzetmesi yaparak okuma motivasyonunun temelini ve bileşenlerini farklı bir açıdan tanımlamıştır. Guthrie (2013)

okuma motivasyonunu açıklarken ilgi, güven ve adanma olan ilk üç maddenin daha çok önemli olduğunu vurgulamış ve sonrasında okumayı sürdürme, okumaya değer verme ve okumanın önemine inanma olarak sıralamaya devam etmiştir.




*Şekil 1.* Wigfield & Guthrie'e (1997) göre okuma motivasyonunun boyutları

Okuma motivasyonunu detaylı bir şekilde tanımlayan bir diğer araştırmaya bakıldığında Conradi vd. (2014a) yaptıkları araştırma dikkat çekmektedir. Bu araştırmada okuma motivasyonu terimini açıklarken alandaki tüm çalışmaları listelemiş, yapılan tanımlar ve boyutları sentezlemiş, okuma motivasyona dair geniş bir tablo ortaya koyarak okuma motivasyonunu etkileyen faktörleri kapsamlı bir şekilde şemalaştırmışlardır. Okuma motivasyonunun hiyerarşik çerçevesi olarak adlandırılan bu şemaya Şekil 2'de yer verilmiştir.




*Şekil 2.* Conradi vd. (2014a) göre okuma motivasyonunun hiyerarşik çerçevesi

Şekil 2 incelendiğinde Conradi vd. (2014a) okuma motivasyonunu hedefler, inançlar ve eğilimler temelinde üç ana başlık olarak sınıflandırmış, hedefleri okuma becerilerinde diğerlerinden daha başarılı olma isteğini *rekabetçi hedefler* ve okuma görevlerinde genel başarı isteğini *başarı hedefi* olarak iki ayrı başlıkta açıklamıştır. İnançlar ana başlığında ise *kendine dair inançlar* ve *okumaya dair inançların* okuma etkinliklerinde kişinin algılarına ve inançlarına yönelik açıklamalarda bulunmaktadır. Eğilim başlığında ise *tutum* ve *ilginin* okuma motivasyonu üzerindeki etkisini açıklamıştır. Yapılan bu çalışma, okuma motivasyonuyla ilgili var olan önceki çalışmaların derinlemesine incelenerek ortak bir teorik temel oluşturulması adına önemli bir kaynaktır.

Araştırmacılar tarafından yapılan tüm tanımlar ve boyutlandırma çalışmaları okuma yazma alanında motivasyonun değerlendirilmesine bir kapı aralamış ve bir temele oturmasını sağlamıştır. Her ne kadar hala ortak bir temel oluşmuş olmasa da geliştirilen okuma motivasyon değerlendirme araçları bize günümüzde bireylerin okuma ve yazmaya dair hissettiklerini ölçmemize ve farklı değişkenlerle olan ilişiklerini incelememize ve yeni öğretim teknikleri keşfetmemize olanak sağlamaktadır. Alanyazına bakıldığında, yukarıda bahsedilen okuma motivasyonu kuramlarını temel alan ve çeşitli araştırmalarda sıklıkla kullanılan, okuma motivasyonunu araştırmak için geliştirilen okuma motivasyonu ölçme araçları; Ergenlerin Okuma Motivasyonu Profili (Adolescent Motivation to Read Profile [AMRP]) (Pitcher vd., 2007), Çocukların Okuma Motivasyonları Ölçeği (Children's Motivations for Reading Scale [CMRS]) (Baker & Scher, 2002), İlköğretim Okuma Tutum

Anketi (Elementary Reading Attitude Survey [ERAS]) (McKenna & Kear, 1990), Okuma Motivasyonu Profili **(**Motivation to Read Profile [MRP]) (Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996), Okuma Motivasyonu Anketi (Motivation to Read Questionnaire [MRQ]) (Wigfield & Guthrie, 1997), Okuyucu Öz Algı Ölçeği (Reader Self-Perception Scale) (Henk & Melnick, 1995), Okuma Öz Kavramı Ölçeği (Reading Self-Concept Scale) (Chapman & Tunmer, 1999), Okuma Motivasyonu Anketi (SRQ-Reading Motivation Questionnaire [SRQ-RM]) (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012) şekilde listelenmektedir. Yaşa veya araştırılmak istenen motivasyon türüne, boyutuna göre bu ölçme araçlarının sıklıkla tercih edildiği görülmektedir.

Özetlemek gerekirse; *okuma motivasyonunun* çok eski tarihlerden beri önemi fark edilse de derin ve detaylı araştırmalar nispeten daha yakın tarihlerde yapılmaya başlanmıştır. Soyut bir kavram olmanın getirdiği zorlukla beraber araştırmaların yeni yeni detaylandırılması hala ortak bir tanım ortaya koymanın ve ortak bir dil kullanmanın önüne geçmektedir. Literatürdeki bu karmaşıklığa rağmen pek çok geçerli ve güvenilir okuma motivasyonu ölçme aracı bulunmakta ve bireylerin/çocukların okuma motivasyonları hakkında bilgi vermektedir. Var olan bu değerlendirme araçlarıyla yapılan araştırmalar, okuma motivasyonunun önemini ortaya koymuş ve okuma motivasyonu kavramının araştırılmasının en önemli amaçlarından biri olan okuma başarısına katkısının çok büyük oranda olduğu kapsamlı bir literatürle kanıtlamıştır (*ör.,* Biancarosa & Snow, 2004; Conradi vd. 2014a; Curtis, 2002; Durik, Vida, & Eccles, 2006; Lau, 2009; Morgan & Fuchs, 2007; Möller & Bonerad, 2007; Park, 2011; Petscher, 2010; Schiefele vd., 2012; Wang & Guthrie, 2004).

**Yazma Motivasyonu**

Yazma gelişimi çocuğun okuryazar olma sürecinin önemli bir parçasıdır (Doğanay Bilgi, 2021: 173). Bu süreçteki önemi sebebiyle çocukların yazma motivasyonlarını araştırmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Hem bilişsel hem de dil becerileri bakımından zorlu bir eylemdir (Hidi & Boscolo, 2007). Yazma eylemi her ne kadar zor bir beceri olarak tanımlansa da çocukların yazmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olması, yazma etkinliklerine istekli bir şekilde katılmaları ve sürdürmeleri için oldukça önemli bir faktördür (Hayes, 2012). Yapılan araştırmalar yazma motivasyonunun temellerinin yazı yazmayı öğrenme sürecinde atıldığını bildirmektedir (Hodges, 2015). Okul öncesi dönemde ve okulun ilk yıllarında çocuklar genellikle yapılan etkinliklere heyecan ve merakla katılırlar,

öğrendikleri yeni bilgilere değer verirler (Wigfield vd., 2016). Bu, okuma yazmayı öğrenirken yazmaya karşı duydukları heyecan için de geçerlidir (Pritchard & Honeycutt, 2007). Bu nedenle okul öncesi dönemde yazma becerisinin gelişimi için yapılan çalışmalara ek olarak çocukların var olan yazma motivasyonlarının korunması ve geliştirilmesi önemlidir.

Son yıllarda artarak devam eden araştırmalar, okuryazarlık öğreniminin ana bileşeni olarak motivasyona sürekli vurgular yapmaktadır (Bruning & Kauffman 2016; Magnifico, 2010; Mata, 2011; Nolen, 2007). Motivasyonun çok boyutlu doğası göz önüne alındığında yazma beceresiyle ilişkili olarak en sık kullanılan motivasyon yapısının öz yeterlilik olması dikkat çekmektedir (Troia, Shankland, & Wolbers, 2012). Çocuğun yazar olarak kendine dair algılarının olması, zorlu yazma görevlerinde ısrarcı olması, etkili stratejiler kullanması gibi davranışlar öz yeterlilikle ilişkilidir (Hidi & Boscolo, 2007; Pajares, Valiante, & Cheong 2007). Yazma motivasyonuna dair önemli birleşen olan öz yeterlilik çocuklarda gelişirken yazmaya karşı tutum oldukça büyük rol oynamaktadır (Bruning & Kauffman, 2016; Marinak vd., 2012; Mata, 2011; Nolen, 2007). Yazmaya yönelik motivasyon düzeyi ve öz yeterlilik algısının çift taraflı birbirlerini etkilediğini söylemek mümkündür.

Yazma deneyimlerine katılan çocuklara güvenli bir şekilde yaklaşmak beceri gelişimleri için oldukça önemlidir (Pajares vd., 2007). Aksi takdirde hata yapma korkusu ve kusursuz yazı yazma beklentisi, yazı yazmanın çocuk tarafından asla ulaşılamaz bir şey olarak algılanmasına neden olabilir ve bu yazma motivasyonunu olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Rueda, 2011). Buna karşın, yazma aktiviteleri süresince çocuğa yazmak istedikleri hakkında seçim yapma fırsatı sunulduğunda yazma motivasyonları içsel hale gelir ve kendileri için önemli olan konularda metin oluşturma denemeleri yaparlar (Kissel & Miller, 2015; Magnifico, 2010). Çocuklar yazdıkları şeyler hakkında söz sahibi olduklarını fark ettiklerinde, yazma aktivitelerine büyük çaba ve istekle katılmak istedikleri gözlemlenmektedir (Marinak vd., 2012b). Çocuklara yazma süreçleri için seçim yapma fırsatı sunulması onların ilerleyen süreçlerde bağımsızlaşarak öğrenmelerini hızlandırdığı ve yazma becerilerinin geliştiği savunulmaktadır (Rog, 2011).

### Okul Öncesi Dönem Okuma ve Yazma Motivasyonu

Okuma motivasyonu araştırmaları ilk olarak -çoğunlukla- okul dönemi çocuklar ve yetişkinler üzerinde yapılmış (Eccles, 1983; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Wang

vd., 2011), ilerleyen süreçlerde ise okul öncesi dönem çocuklarının da okuma motivasyonları merak edilip incelenmiştir (Altun, 2019; Austin & Casselden, 2010; Cunningham, 2008; Sperling & Head, 2002). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma motivasyonlarını inceleyen araştırmalar, okul çağı çocuklarla yapılan araştırmalarda olduğu gibi (Wigfield vd., 2016), okul öncesi çocukların okuma süreçlerinde bilişsel unsurlar kadar ilgi, tutum ve motivasyonun önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Altun, 2019; Barber & Klauda, 2020; Kerr & Frese, 2017; Schiefele vd., 2012).

Çocukların okumayı öğrenmelerinde, okuma etkinliklerine katılmayı tercih etmelerinde, bu katılımı sürdürmelerinde ilgi, tutum, motivasyon gibi duygusal faktörlerinin etkisi oldukça büyüktür (Altun, 2013). Motivasyon özellikle okuma öncesi dönemde, çocuğun okumaya yönelik ilgisini oluşturan ve okumaya yönlendiren en önemli etmenden biridir (Yıldız ve Akyol, 2011). Çocukların okuma motivasyonlarındaki artış onların okumaya daha fazla zaman ayırmalarını sağlar (Guthrie ve Wigfield, 2000). Aksi durumda da okuma öncesi dönemde ve/veya okuma öğretimi sürecinde motivasyonun göz ardı edilmesi çocukların ileri dönem okuma becerilerini örneğin okuma alışkanlığı kazanmalarını olumsuz etkilemektedir (Karademir, 2018; Öztürk ve Aksoy, 2016). Okul öncesi dönemdeki okumaya karşı tutum ve motivasyonun ilerleyen yıllardaki okuma davranışlarına ve okuma motivasyonlarına etki ettiği ortaya koyulmuştur (Bates vd., 2016; Chapman vd., 2000; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000).

Okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanlarındaki büyüme ve olgunlaşmanın yanında zevk, ilgi ve alakanın da şekillendiği bir zaman dilimidir. Tüm bu ilgi ve tutum şekillenirken çocuğun önceki deneyimleri oldukça önemlidir (Bassili & Brown, 2005). Çocukların okumaya yönelik motivasyonları, okul öncesi dönemde rutin bir şekilde okuma etkinliklerine maruz kalmasıyla ilişkilidir. Okul öncesi çocukların günlük yaşam içerisinde yazılı materyallerle olan etkileşimleri okuma yazmaya dair başarı duygularını pekiştirerek onların okumaya yönelik motivasyonlarını arttırmaktadır (Marinak vd., 2015; Mata, 2011). Bu dönemde çocukların okuma motivasyonlarını olumlu şekilde etkileyen etkinliklere zaman ayırmak oldukça önemlidir. Bunun yanında çocukların maruz kaldığı doğrudan ve dolaylı okuma deneyimleri de okuma motivasyonlarına katkı sağladığı bilinmektedir (Strommen & Mates, 2004). Doğrudan ve dolaylı okuma deneyimlerini kısaca açıklamak gerekirse; doğrudan okuma deneyiminde çocuğun, ebeveyn (veya birlikte okuma yapılan kişi) ile duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşması, dolaylı okuma deneyiminde ise çocuğun ebeveynlerinin veya çevresindeki yetişkinlerin okuma hakkındaki fikirlerden

(okumak önemlidir, eğlencelidir, sıkıcıdır vb.) etkilenmesiyle ortaya çıkmaktadır (Strommen & Mates, 2004). Bu kapsamda çocukların okumaya karşı tutum ve motivasyonlarını oluştururken ebeveynlerini rol model aldıklarını ve büyük ölçüde onlardan etkilendikleri vurgusunu yapmak önemlidir (Berns, 2004). Kültür, çevre ve toplumsal değişkenlerin de çocuktaki tüm okuma ve yazma tutumlarının üzerinde etkisi vardır (Ajzen & Fishbein, 2005; Prislin & Wood, 2005).

Okul öncesi dönemde çocuğun okumaya motive olmadığı durumda okula başlarken okumaya karşı düşük motivasyonun yanında düşük okuryazarlık becerisine de sahip olması onları iki kat dezavantajlı yapmaktadır (Jean, Morgan, & Fuchs, 2018). Birinci sınıfta okumayı öğrenmede zorluk yaşayan çocukların okumaya dair öz yeterlilik algılarının düşük olduğu ve okumanın zor bir aktivite olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Morgan, Fuchs, Compton, Cordray, & Fuchs, 2008). Okuma öncesi dönem için motivasyon ve okuryazarlık ilişkisinin anlaşılabilmesi için daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Çünkü okuma motivasyonu üzerine çalışılsa bile erken okuryazarlık açısından motivasyon çalışmaları hala çok sınırlıdır (Castle, 2015; Jean vd., 2018).

Günümüzde yapılan araştırmalar okuma öncesi dönem okuma motivasyonlarını değerlendiren çalışmaların hala daha yeterli olmadığına ve okuma öncesi okuma motivasyonunun okuryazarlık becerilerine olan katkısı hakkında çok az şey bilindiğine vurgu yapmaktadır (Altun, 2019; Guthrie vd., 2005; Jean vd., 2018; Marinak vd., 2015; Mata, 2011; Zheng vd., 2016). Okul öncesi dönem çocukların okuma yazma motivasyonlarının araştırılması oldukça önemliyken bu alanda araştırmanın az olmasının sebepleri merak edilmektedir. Buna verilen en önemli yanıt ise ölçülemeyen şeyin araştırılamaması olmuştur (Baroody & Diamond, 2013; McTigue vd., 2019; Sperling, Sherwood, & Hood, 2013), çünkü okul öncesi dönem okuma yazma motivasyonunu ölçecek değerlendirme araçları sınırlıdır ve son dönemlerde geliştirilmiştir. Bugüne kadar hazırlanmış uluslararası okul öncesi dönem okuma/yazma motivasyonunu değerlendirme araçlarına bakıldığında araştırmacılar ortak sınırlılıklar üzerinde durmuşlardır (*ör.;* Chapman ve Tunmer, 2003; Poskiparta vd., 2003; Stutz vd., 2016). Bu sınırlılıkları listelemek gerekirse; ilk sırada teorik olarak okuma motivasyonunun çok boyutlu bileşenlerine dair net bilgi ve ortak bilginin olmayışı (Conradi vd., 2014a; Schiefele vd., 2012; Petscher, 2010), sonrasında ise duygusal becerilerin ölçülmesiyle ilgili genel zorluklar (Fulmer & Frijters, 2009; Watkins & Coffey, 2004) son olarak da okul öncesi çocuklarla çalışmanın getirdiği zorluklar (Morgan & Fuchs, 2008) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen tüm sınırlılıklara rağmen okul öncesi dönem okuma yazma motivasyonunu ölçecek çeşitli değerlendirme araçları bulunmaktadır. Örneğin Mata (2011) 36 maddelik okul öncesi çocuklar için uyarladığı okuma ve azma motivasyon ölçeği olan Okuma ve Yazma Motivasyonu Profili (Motivation for Reading and Writing Profile) 451 okul öncesi çocuğa uygulamış, çocukların okuma ve yazma motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların hem okuma hem yazma profillerini inceleyen ölçekte okuma motivasyonunun alt boyutları olan değer, benlik kavramı, okuma/yazma keyfi boyutlarına yer verilmiştir. Çalışmada okuma motivasyonunun cinsiyetlere göre değişiklik gösterip göstermediği de incelenmiş, kız ve erkek çocuklarının okuma ve yazma motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Okul öncesi çocukların okuma motivasyonlarını inceleyen bir diğer çalışmada Marinak vd. (2015) çocukların okuma motivasyonlarını değerlendiren bir araç geliştirmişlerdir. Ben ve Benim Okuma Profilim (Me and My Reading Profile) olarak adlandırdıkları bu araç 20 maddeden oluşmaktadır ve okuyucu benlik algısı, değer, sesli kitap okuma boyutlarını barındıran 3'lü likert tipi bir değerlendirme aracı olarak geliştirilmiştir. 286 okul öncesi, 409 1. sınıf, 204 2. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Yeni bir okuma motivasyonu boyutu olarak yer verilen sesli kitap okuma boyutunun çocukların okuryazarlık gelişimine ve içsel motivasyonlarına katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Ülkemizde ise okul öncesi dönem çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını ölçen bir ölçek bulunmamaktadır. Bununla birlikte okul öncesi çocukların motivasyonları hakkında yapılan çalışmalar da çok sınırlı sayıdadır. Belirlenen tek çalışmada Altun (2019) çocukların kendilerine dair yanıtlar verirken likert tipi araçların kısıtlayıcı olduğunu vurgulayarak, 353 okul öncesi dönem çocuklarla gömülü teori (grounded theory) yöntemini kullanarak yüz yüze bireysel görüşmeler yaparak okul öncesi dönem çocukların okuma motivasyonlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasında çocukların yanıtlarından yola çıkarak okul öncesi çocukların okuma motivasyonlarına dair kuramsal çerçeve oluşturmayı hedeflemiştir. Verilen yanıtlar tümevarım yöntemiyle incelenmiş ve çocukların okuma motivasyonlarına ilişkin 12 ayrı boyut ortaya çıkarılmıştır. Bunlar; kaçınma, tanınma- onaylanma, zoru tercih etme, iletişim, rekabet, merak, zevk alma, eğlence ve oyun, meslek ve finans, öğrenme, akademik, sosyal olarak sıralanmıştır. Bu araştırma ile alanyazında var olan ortak boyutların (tanınma, rekabet, sosyal, merak, zevk alma, tanınma, kaçınma, zoru tercih etme) yanı sıra yeni eklenen bazı dikkat çekici boyutlar ortaya çıkmıştır. Eğlence ve oyun, iletişim ve

akademik boyut okul öncesi çocukların okuma motivasyonlarına dair yeni boyutları olarak bu araştırma ile ortaya koyulmuştur.

Okul öncesi çocukların motivasyonlarını inceleyen araştırmalar yukarıda açıklanan sebeplerden dolayı sadece ülkemizde değil, uluslararası alan yazında da nispeten azdır, yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde anaokulundan ikinci sınıfa kadarki süreci *küçük çocukların* okuma öncesi ve ilk okuma yazmayı öğrenme sürecindeki motivasyonel durumları ve okuma becerileri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Beş yaş grubu ile yapılan boylamsal bir çalışmada okuyucu öz benliği ve okuma performansı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Chapman & Tunmer, 1997). Uluslararası alanyazına bakıldığında okul öncesi dönemde okuma ve yazma motivasyonunun boylamsal olarak incelendiği araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin okuma başarısı ile okuma tutumları arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimi incelenmiş, okumaya yönelik olumlu tutumların yüksek okuma başarısına sebep olurken, okumaya yönelik olumsuz tutumların ise düşük okuma başarısına sebep olduğu ortaya konmuş ve bu ikisi arasındaki çift yönlü etkiye vurgu yapılmıştır (Kush, Watkins, & Brookhart, 2005). Okumaya yönelik olumlu algının okuma başarısına etkisini inceleyen bir diğer çalışmada da okuma tutumunun okuma başarısına etki ettiği ve bu ilişkinin zamanla güçlendiğini ortaya koymaktadır (Martinez vd., 2008). Yapılan bir başka boylamsal çalışmada ise çocukların okul öncesi dönemdeki okuma ve yazmaya karşı olan ilgilerinin üçüncü sınıftaki kelime bilgisi ve okuma becerilerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (McTaggart, 2003). Finlandiya'daki okul öncesi çocuklarla yapılan bir başka araştırmada ise çocukların okumaya yönelik olan ilgilerinin ileride kelime dağarcığının gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Torppa vd., 2007).

Okul öncesi çocukların okuma yazma motivasyonuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde genelde çocukların okuma motivasyonlarını araştıran çalışmaların daha çok olduğunu, yazma motivasyonlarını inceleyen çalışmaların nispeten az olduğunu gözlemlemek mümkündür. Ancak araştırmalar genellikle yazma motivasyonunun, okul öncesi dönemde desteklenmesinin önemli rolünü vurgulamaktadır (Barratt-Pugh, Ruscoe, & Fellowes, 2021). Çocuklar yazmaya başlarken kendileri için anlamlı olan, gelişimlerine uygun metinlerle ilgilenerek öz yeterlilik geliştirirler (Grainger, Gouch, & Lambirth, 2003). Kendi yeterliliklerini uygun ve keyifli yazma deneyimleri yaşayan okul öncesi dönem çocukları yazmada başarı hissini tadarlar ve bu böylelikle yazmaya katılım motivasyonları artar (Mata, 2011). Çocukların kendi deneyimleriyle ilişkili, iletişim sebebiyle yazma etkinliklerine

katılmaları da çocukların yazmaya olan ilgilerini canlandırmaktadır (Bahlmann & Myers, 2019; Barratt-Pugh, 2007). Yapılan araştırmalar okul öncesi çocukların okumayı öğrenme sürecinde genelde yazmaya dair olumlu görüşlere sahip olduğunu, sebebinin ise öz yeterlilik algılarının gelişmesiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Bruning & Kauffman 2016; Marinak vd., 2012b; Mata, 2011).

Okuma öncesi dönemde çocukların, okuryazarlığın neden önemli olduğunu, yazmanın ilerleyen süreçler için niçin önemli olacağını fark etmeleri ve böylelikle okuma-yazmaya değer vermeleri de yazma motivasyonlarına katkı sağlamaktadır (Magnifico, 2010; Putman & Walker, 2010). Yazma becerisi gelişirken çocuklarda oluşan değer duygusu önemli motivasyon kaynaklarından birisidir (Barratt-Pugh vd., 2021). Çocuktaki değer kavramını geliştirmek için öğretmenlerin, çocukların yazma etkinliklerine dönütler vererek onların fikirlerini önemsediklerini hissettirmelerinin önemi vurgulanmaktadır (Marinak vd., 2012a). Öğretmenlerin çocuklara yönelttiği bu tavır çocukların yazma süreçlerini sahiplenip değer vermelerine katkı sağlamaktadır.

Barratt-Pugh, Ruscoe ve Fellowes (2021), 109 okul öncesi çocukla sohbet ederek yazmaya ilişkin görüşlerini topladıkları çalışmada, okul öncesi çocukların yazmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada çocukların yazmaya ilişkin öz yeterliliklerinin iyi olması ve görüşlerinin olumlu olması dikkat çekmektedir. Çocukların okumayı destekleme ve gelecekteki başarıları için yazmayı olmazsa olmaz bir unsur olarak görmeleri ve değer vermeleri de motivasyonlarına olumlu şekilde katkı sağlamaktadır. Araştırmada küçük bir grup çocuk ise yazmayı zor bulduklarını, nasıl yazacaklarına ve ne yazacaklarına dair endişeler taşıdıklarını belirtmiştir. Araştırmada dikkat çeken önemli sonuçlardan biri de çocukların yazının bilişsel yönüne ve yazma becerisine olan aşırı vurgunun motivasyonlarını azalttığı olmuştur. Yapılan bu araştırma çocukların kendi yazma motivasyonlarına dair görüşlerini bildirmeleri açsından önem arz etmektedir.

En güncel çalışmalardan biri olan Schrodt, FitzPatrick, Brown ve Hover (2023) araştırmalarında anaokulu öğrencilerinin yazma motivasyonlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı geliştirmişlerdir. Writing Challenge Task (WCT) (Yazma Zorluğu Görevi) olarak adlandırdıkları bu değerlendirme aracında okul öncesi dönem çocuklarının yazma motivasyonlarını incelemişlerdir. 106 okul öncesi çocuğa uygulanan değerlendirme aracı sonunda geçerli güvenilir güçlü bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada geliştirilen ölçek, sıklıkla kullanılan Mata'nın (2011) Motivation For Reading

and Writing (Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçeği) kıyaslanmış ve ondan daha yüksek geçerliliğe sahip olduğunu kanıtlamıştır.

Çocukların okuma motivasyonlarının erken yıllarda belirlenmesi oldukça önemli bir husustur (Atkinson, 2000). Okul öncesi çocukların genel olarak yüksek okuma yazma motivasyonuna sahip oldukları bilinmektedir (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2019; Marinak vd., 2015; Mata, 2011) ancak bu süreç iyi yönetilmediğinde çok hassas ve oldukça değişken olabilir. Gerek okul öncesi dönemde gerekse ilkokulun ilk yıllarında okuma becerilerinin temelleri atılırken yaşanan olumsuzluklar ilerleyen yıllardaki okuma motivasyonlarındaki düşüşe sebep olabilir (Jean vd., 2018). Bugüne kadar yapılan araştırmalar çocukların ilerleyen okul yıllarında motivasyonlarında düşüşler yaşadığını göstermektedir (Baker & Wigfield, 1999; Gambrell vd., 1996; Lepper vd., 2005; Mata, 2011; Pajares & Cheong, 2003; Pajares vd., 2007; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Wigfield vd., 2015). Bu düşüşler genelde çocuklardaki okuma öz yeterlilik algısını olumsuz etkileme (Eccles, O'Neill, & Wigfield, 2005), okumadan keyif almama ve okumanın değerini farketmeme ve sosyal okuma faaliyetlerine katılmak istememe gibi şekillerde ortaya çıkmaktadır (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2012).

Özetle okul öncesi çocukların okuma motivasyonlarını araştıran çalışmalar görece daha az yapılsa da ortaya çıkan sonuçlar göstermektedir ki okul öncesi çocukların okumaya karşı tutumları, duyguları vardır ve geliştirilebilmektedir (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2019; Jean vd., 2018). Okuma öncesi sürecin güzel bir şekilde değerlendirilerek, erken okuryazarlık faaliyetlerine önemli ölçüde yer vererek (etkileşimli kitap okuma, yazıca zenginleştirilmiş oyunlar, yazma ve okuma davranışları içeren dramatik oyunlar, hikâye kitabı okuma, vb.) çocuklardaki okuma motivasyonu arttırılabilir (Vaknin-Nusbaum, Nevo, & Gilat-Yihyie, 2021). Okul öncesi dönem bu açıdan değerlendirilmediğinde ise düşük okuma motivasyonuna sahip çocuklar okumaya karşı olumsuz duygular besleyerek, okuma etkinliklerine katılmayı istemez ve okuma becerilerini geliştirme konusunda riske girebilirler.

## Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçekleri Maddelerin Dayandırıldığı Teorik Çerçeve

Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçekleri oluştururken yapılan literatür taramasında daha önce yapılmış değerlendirme araçlarında alt boyutlarının her bir

araçta farklı olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi okuma ve/veya yazma motivasyonunu ölçmek için geliştirilen ve sıklıkla kullanılan ölçme araçları incelendiğinde; Mata'nın (2011) Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçeği (Motivation For Reading and Writing) adlı ölçme aracında "*keyif almak, değer/önem, okuyucu/yazar olarak benlik kavramı*" boyutlarını ele alırken, Marinak vd.'nin (2015) hazırladığı Ben ve Okuma Profilim'de (Me And My Reading Profile) ise "*benlik kavramı, değer, yüksek sesle okuma*" boyutları temel alınarak oluşturulmuştur. Okul öncesi çocukların okuma yazma motivasyonlarını değerlendiren ve literatürde sıklıkla kullanılan bir diğer değerlendirme aracı olan, Zheng vd.'nin (2016) Erken Dönem Okuma Motivasyonu Ölçeği'nde (Emergent Reading Motivation. Scale) "*okuma benlik kavramı, okuma performansı hedefi, okuma öğrenme hedefi*" boyutlarına yer verilmektedir. Baker ve Scher'in (2002) değerlendirme aracında ise Çocukların Okuma Motivasyonları Ölçeği (Children's Motivations For Reading Scale (CMRS)) "*keyif almak, değer, algılanan yeterlilik"* boyutlarının yanı sıra *"kütüphaneyle alakalı*" maddelere yer verilerek farklı bir boyut oluşturulmuştur. Chapman ve Tunmer (1995), Okuma Öz Kavramı Ölçeği'nde (Reading Self-Concept Scale (RSCS)) çocukların öz kavramlarını değerlendirirken "*yetkinlik alt ölçeği, tutum alt ölçeği, zorluk alt ölçeği*" boyutlarını temel almaktadır. Bu teorik zemin çeşitliliğinin sebebi olarak motivasyon kavramının çok boyutlu doğası olduğunu söylemek mümkündür.

Bahsedildiği üzere okuma motivasyonu çok boyutlu ve kapsamlı bir teorik alt yapıya sahiptir. Bu sebeple her bir boyuttan örnek maddelere ölçekte yer vermek mümkün olmayacağı için Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçekleri'ni geliştirirken araştırmalarda en sık kullanılan, çocukların okuma-yazma motivasyonu hakkında detaylı bilgiler almaya olanak sağlayan, okul öncesi dönem çocukların kolayca anlayıp dönüt verebileceği boyutlar üzerinden maddeler hazırlanmıştır. Bu boyutlar; okuma/yazmadan alınan keyif, okumaya/yazmaya ilişkin benlik algısı ve değer olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda maddelerin oluşturulurken dayandırıldığı boyutlar aşağıda kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır.

### Okuma/Yazmadan Alınan Keyif

Okuma yazma motivasyonunu etkileyen temel boyutlardan biri olarak karşımıza çıkan "keyif alma" basitçe, çocuğun okuma yazma etkinlikleriyle meşgul olmaktan zevk alması olarak tanımlanabilir. İlginin bir sonucu olarak keyif alma, çocuğun okuma yazma etkinliklerinden ne kadar keyif aldığına ve hoşlandığına dair sorulara cevap verir (Gambrell,

2011; Wigfield & Cambria, 2010). Okumaktan keyif alan çocuklar, okumayı keyifli, ilginç ve heyecan verici bir aktivite olarak görmektedir (Schiefele vd., 2012). Okumaktan alınan keyif unsurunun, çocukların okuma yazma faaliyetlerine katılmalarını sağlayan başlıca içsel motivasyon ögelerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Clark & Zoysa, 2011).

Keyif alma ile yapılan ilgi çekici bir çalışma, 3. sınıf ve 5. sınıfa giden çocukların okumadan keyif alma ve başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmaya başlarken başarılı olan çocukların okumaktan daha çok keyif alacağı öngörüsü ile yola çıkılmıştır. Ancak araştırma sonucunda okuryazarlık konusunda başarılı olan bazı çocukların, başarı fikrine aşırı odaklanmalarından dolayı oluşan stresin okumaktan keyif almalarının önünde engel olduğunu ortaya koymuştur (Goetz, Hall, Frenzel, & Pekrun, 2006). Yine de bu stres faktörü kontrol altına alındığında okumaktan keyif almak çocukları okuma yazma etkinliklerinde daha başarılı hale getirmektedir (Clark & Zoysa, 2011; Schiefele vd., 2012). Benzer bir çalışma, okumanın öğretmen kontrolünde yapıldığı durumları ve çocuğun zevk için yaptığı okumaları incelemiş, öğretmen kontrolündense çocuğun zevk aldığı için yaptığı okumaların miktarının daha çok olduğunu yani içsel motivasyonun okuma miktarında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Wang & Guthrie, 2004).

Okumadan keyif almak, okumanın sürekliliğini sağlama ve okuma etkinliklerine daha çok vakit ayırmanın da önemli bir koşulu olarak da dikkat çekmektedir (Adelson vd., 2019; Clark & Zoysa, 2011). Okuma etkinliklerine katılmakta zorlanan ortaokul çocuklarıyla yapılan bir çalışmada çocukların okumaktan veya okudukları konulardan zevk aldıklarında okumaya daha çok zaman ayırdıkları bulunmuştur (Neugebauer, 2014).

Okuma öncesi dönemde çocukların okuma yazma etkenliklerinden keyif almalarını değerlendiren çalışmalar ise oldukça azdır (McGeown vd., 2015b). Teoride bu konuda detaylı veri olmamasına rağmen, uygulamada okuma öncesi dönemde ve okuma yazmayı öğrenme sürecinde çocukların okuma yazma etkinliklerinden keyif almalarının motive olmaları açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bir araştırma okuryazarlığı öğrenme sürecinden zevk alan çocukların daha güvenli ve başarılı olduğunu ortaya koymuştur (McGeown vd., 2015b). Bu da daha önceki yapılan çalışmalarla doğru orantılıdır (Clark & Zoysa 2011; Conlon vd. 2006; Katzir, Lesaux, & Kim, 2009; McKenna vd., 2011). Keyif almanın okuma motivasyonunun önemli bir boyutu olmasından hareketle okul öncesi dönemde çocukların okuma yazmadan keyif alma durumlarını araştırmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

### Okumaya/Yazmaya İlişkin Benlik Algısı

Benlik kavramını açıklarken, öz yeterlilik olgusunun bu kavramın temeli olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Öz yeterlilik, var olan bir sorunu çözme veya bir görevi yerine getirme, organize etme ve sürdürme gibi becerilerde bireyin kendine olan güveni şeklinde tanımlanabilir (Bandura, 1997). Benlik kavramı ise öz-yeterliğe bağlı olarak bireyin daha özel bir alanda (okuma, matematik becerileri gibi) veya bir aktivitede sahip olduğu becerilerine karşı kendi algısıdır (Marsh & Craven, 2006).

Literatüre bakıldığında motivasyon yapılarının net bir teorik zemine oturmamış olmasının etkisi olarak, bu boyutu tanımlarken öz yeterlilik, benlik algısı, yeterlilik inançları, öz algılar gibi çeşitli isimlendirmeler yapılmış olduğu görülmektedir. Bu terimler bazen farklı başlıkları temsil ettiği bazen birbirinin yerine kullanıldığı veya ayrımlarının net bir şekilde yapılamadığı gözlemlenmektedir. Bu karmaşanın sebebi olarak bu kavramların birbiriyle olan güçlü ilişkisi (Schiefele vd., 2012) ve güçlü korelasyonu olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2006).

Öz yeterlilik, benlik algısı, yeterlilik inançları gibi farklı şekilde adlandırılmış olan benlik algısı okumaya, yazmaya veya diğer becerilere ait bireyin o beceriyi yerine getirebilme konusunda kendini yeterli veya yetkin görmesi olarak açıklanabilir. Örneğin çocuğun bir metni okuma, bir pasaj yazma gibi becerilerde kendine ait değerlendirmeleri yapabilmesidir. Bu değerlendirmelerde çocuğun kendini yeterli konumda görmesi veya bir diğer değişle benlik algısının olumlu gelişmesi için benzer etkinliklerdeki başarıları ve çevreden gelen olumlu dönütler ve cesaretlendirmelerin etkisi oldukça büyüktür (Wigfield vd., 2004). Bandura'ya (1997) göre ise olumlu benlik algısının gelişmesindeki en önemli faktör çocuğun önceki başarılı performanslarıdır.

Olumlu benlik algısına sahip, yüksek öz yeterlilik sahibi çocuklar araştırıldığında üç benzer davranış kalıplarına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bunlar; zor görevlerde bile denemekten geri durmamaları, her farklı denemede daha başarılı olmaları, zorlansalar bile etkinlikleri tamamlamak için çabalamaları olarak sıralanmaktadır (Bandura, 1997; Schunk & Zimmerman, 1997). Bir etkinliğe katılma, var olan problemi çözme ve bir iş için çaba gösterme konuları incelendiğinde öz-yeterliği yüksek olan bireylerin düşük olan bireylere göre daha olumlu davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmaktadır (Solheim, 2011).

Okuma benlik algısı kavramının çocukların okuma motivasyonunda etkisi oldukça büyüktür. Çocukların okuma yazmaya dair benlik algıları, motivasyonlarına dair açık bilgiler vermektedir. Bu sebeple pek çok motivasyon değerlendirme aracında bir boyut olarak ölçülmüştür (Chapman & Tunmer, 1995; Gambrell vd., 1996; Marinak vd., 2015; Mata, 2011; Zheng vd., 2016). Okuyucu benlik algısının ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bu iki yapının karşılıklı birbirlerini etkilediğini ortaya koymaktadır (Medford & McGeown, 2012; Retelsdorf, Köller, & Möller, 2014).

Öğrencilerin okul deneyimleri boyunca kendilerine dair var olan öz yeterlilik algıları, okuma yazmayla ilgili etkinliklere katılma motivasyonlarını etkilemede oldukça önemli bir rol oynadığı ortaya koyulmuştur (Eccles, 2005; Wigfield vd., 2015). Kendilerine dair yetenek inançları yüksek olan çocukların okuma etkinliklerine katılma ve okuma başarısında olumlu gelişmeler gözlenmektedir (Marinak vd., 2015; Morgan ve Fuchs, 2007; Morgan vd., 2008) ve okuma yazma etkinliklerini heyecanlı bulmaktadırlar (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006; Wigfield vd., 2016). Öz yeterliliğin okuma ile ilişkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında akademik başarı ve okuma başarısı üzerindeki etkisi gözlenmiş ve öz yeterliliği yüksek olan çocukların akademik başarı ve okuma başarısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Caroli & Sangone, 2014; Chiu & Chow, 2010; Govorova, Benítez, & Muñiz, 2020; Low, King, & Caleon, 2016; Marsh & Craven, 2006; Mucherah & Yoder, 2008; Solheim, 2011).

Araştırmalar öz yeterlilik ve okuryazarlık benlik algısı arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır (Wilson & Trainin, 2007). Ayrıca motivasyon yapılarından biri olarak görülen öz yeterlilik kavramının okuryazarlık kazanımına pozitif şekilde katkı sağladığını ortaya koyan birçok araştırma vardır (*ör.*, Liew, McTigue, Barrois, & Hughes, 2008; McClelland vd., 2007).

Okul öncesi çocukların okuma yazma benlik algılarını değerlendiren Chapman ve Tunmer'in (1995) Okuma Benlik Kavramı Ölçeği (RSCS) bu alanda dikkat çeken çalışmalardan biri olmuştur. 5-10 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan araştırma sonunda çocukların okuyucu benlik algılarının erken okuryazarlık becerilerini kazanmalarıyla birlikte ortaya çıktığını göstermektedir. Bu çalışmadan çıkan bir diğer önemli sonuç ise çocukların okul öncesi dönemde var olan okuma benlik algılarının okul döneminde de devam ettirdikleri olmuştur. Mata'nın (2011) anaokulu çocukları için hazırladığı okuma yazma motivasyon ölçeğinde benlik kavramı ölçülen boyutlardan biri olmuştur. Geçerli ve

güvenilir olan bu araçta bu yaş çocukların kendi okuryazarlık yetkinliklerine dair benlik algılarını sağlıklı bir şekilde ifade edebildikleri ortaya koyulmaktadır.

Okuma/yazma ilişkin benlik algısına dair okul öncesi çocukların algıları merak konusudur. Yukarıda belirtildiği üzere bu dönem çocukların benlik algılarının özellikle erken okuryazarlık becerileriyle birlikte ortaya çıkmaya başladığı ve çocuklar tarafından fark edildiği araştırmalarla desteklense de daha detaylı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Zheng vd., 2016).

### Okuma/Yazmaya Verilen Değer

Okuma yazmaya verilen değer çocukların okuma-yazma ile ilgili öznel görüşlerinin tümüdür. İlgi, etkinliğin önemi ve faydalı olduğuna dair olan inançların hepsi değer algısıyla ilişkilendirilmektedir (Merga & Mat Roni, 2018). Değer algısı çocukların seçimlerini, seçimlerinde sebat etmelerini sağlayan, etkinliğe dair kendi algılarını belirlemede ve etkinliğin önemini hissetmede büyük rol oynayan önemli bir unsurdur (Wigfield & Eccles, 2000: 68). Bu sebeple çocuklar okuma yazma etkinliğine değer verdiğinde buna yönelik seçimler yapar (daha çok okuma ve/veya yazma etkinliğine katılır), bu seçimlerini sürdürür ve kendilerine dair olumlu bir öz yeterlilik algısına sahip olurlar. Çocukların bir etkinliğe katılmaları ve o etkinliğe dair algılarının ve inançlarının oluşması değer kavramıyla ilgilidir (Barron & Hulleman, 2015).

Değer kavramının dayandığı teorik yapı literatürde beklenti-değer motivasyon teorisi olarak adlandırılmaktadır. Beklenti-değer teorisi araştırmaları, çocukların başarıya verdikleri değerin gelecekteki başarılarını yordadığını göstermektedir (Denissen, Zarrett, & Eccles, 2007; Durik, Vida, & Eccles, 2006; Simpkins, Davis-Kean, & Eccles, 2006). Bunun yanında çocukların bir etkinliğe gösterdikleri değer, o göreve katılımlarını ve sebat etmelerindeki en önemli etmendir (Wigfield vd., 2009). Değer kavramının motivasyona sağladığı katkı da çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur (*ör.,* Ball, Huang, Cotten, Rikard, & Coleman, 2016; Guo, Parker, Marsh, & Morin, 2015). Çocuklar bu motivasyonel algılarını akranlarıyla kendilerini karşılaştırarak ve kendilerine ilişkin algılarını gözlemleyerek oluştururlar (Wigfield vd., 2009).

Beklenti-değer teorisinde, görevin ne kadar ilgi çekici bulunduğu da değer kavramıyla ilişkilidir ve doğrudan motivasyonunu etkiler (Marinak vd., 2012a). Her bireyin değer algısı tamamen özneldir, aynı etkinliğe bireyler tarafından farklı şekilde değer gösterilmesi

olağandır. Eccles vd., (2005), bir etkinliğe verilen değer ne kadar çoksa o görevi tamamlama istediğinin o denli yüksek olduğu vurgusunu sıklıkla yapmaktadır. Beklenti-değer teorisi aynı zamanda çocukların okuma hakkında kendilerine dair yetenek algılarını, okuma etkinliklerindeki başarılarına dair beklentilerini ve okumanın önemi hakkındaki farkındalıklarıyla ilişkilidir (Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009). Okumaya verilen değer okumanın önemine vurgu yapmaktadır (Wigfield & Eccles, 2000). Okumanın değeri okuma başarısının ve okumaya katılımın iyi bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Malloy vd., 2010). Değer kavramının okumaya etkisini okumanın ilk gelişim döneminde ortaya koyan çalışmaların yanında (Marinak vd., 2015; McGeown vd., 2015; Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2017; Vaknin-Nusbaum vd., 2018) okuma öncesi süreç için araştıran çalışmalarda bulunmaktadır (Nevo vd., 2019; Jean vd., 2018; Laitinen, Lepola, & Vauras, 2017). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde dil ve yeni ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ilişkili olarak beklenti ve değerlerin ilk gelişimini anlamak büyük önem taşımaktadır ancak alan yazında okul öncesi ve okumayı öğrenme sürecinde motivasyonu oluşturan bu yapılar hakkındaki araştırmalar nispeten daha azdır.

Alan yazındaki boşluğu kapatan çalışmalardan biri Marinak vd. (2015) tarafından beklenti-değer teorisini temel alarak oluşturulan okul öncesi çocukların okuma motivasyonlarını araştıran Me And My Reading Profile (Ben ve Benim Okuma Profilim) değerlendirme aracıdır. Bu araştırma sonucu anaokulundan ikinci sınıfa kadar çocukların okumaya verdikleri değeri ayırt edebildiklerini ortaya koyduğuna dair önemli bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan da referans alınarak çocukların okul öncesi dönemde değer kavramıyla ilgili algıları olduğu ve bunları ifade edebildiği kabul edilmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'nde de çocukların okuma yazmaya yönelik değer algısı hakkındaki görüşlerini ifade ettikleri maddeler bulunmaktadır.

### Okul Öncesi Çocuklar Kendi Motivasyon Düzeyini Belirleyebilir mi?

Çocukların okuma yazmaya karşı olan duygularını, düşüncelerini belirlemek için yapılan araştırmaların pek çoğunda bilgi kaynağı olarak çocuğun ebeveyni veya öğretmeninin kullanıldığı gözlenmektedir (Bracken & Fischel, 2008; Dunsmuir & Blatchford, 2004; Lepola, Poskiparta, Laakkonen, & Niemi, 2005; Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005). Yetişkinin çocukla yaptığı okuma aktivitelerine (kitap bakma, yazma aktiviteleri vb.) çocuğun katılımından yola çıkarak çocuğun okumaya karşı duyguları saptanmaya

çalışılmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu araştırmalar çocuğun okuryazarlık becerileri hakkında bize bilgi verse bile çocuğun duygularına odaklanmak yerine okuma davranışlarına odaklanmaktadır. Araştırmalarda bir yetişkinden görüş almanın sebebi olarak okul öncesi çocuklardan özellikle "motivasyon" gibi soyut bir kavram için bilgi toplamanın zorluğuyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir (Stutz vd., 2016).

Bunun yanında çocukların kendi motivasyonlarına dair öz bildirimleri ve yetişkinler tarafından değerlendirmelerin örtüşmediğini ortaya koyan çalışmalar vardır (Baroody & Diamond 2013; Coddington & Guthrie, 2009; Henry, Mashburn & Konold, 2007; Sperling vd., 2013). Çocuğun okumaya karşı tutumu hakkında ölçme yapan öğretmenin, çocuğun duygularını değerlendirmek yerine okuma performansını değerlendirdiği durumlar olabilir veya değerlendirme işlemini ebeveynler yaptığında, sosyal olarak sevilen bir davranış olmasından dolayı öyle olmasa bile çocuğunun okumaya karşı olumlu duygular beslediğini, okumaya karşı çok ilgili olduğunu ifade edebilir (Baroody & Diamond, 2012). Bunun yanında öğretmenlerin okul öncesi süreçte okuma yazma motivasyonunu tam anlamıyla gözlemleyip yorum yapabileceği bir bağlam olmaması ve ebeveynlerin de okul öncesi okuma ve yazma motivasyonuna dair genel bilgiye sahip olmaması çocukların kendi motivasyonlarını belirtmeleri için önemli bir gerekçe oluşturmaktadır (McTigue vd., 2019). Tüm bu sebepler göz önüne alındığında çocuğun okuma yazmaya karşı olan duygu, düşünce ve motivasyonlarını ölçmek için ebeveyn veya öğretmeninden ziyade ya da onların görüşüne ek olarak çocuğun kendisinin de doğrudan bilgi kaynağı olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında bilim insanları duygusal bileşenler/veriler araştırılırken birden fazla kaynak kullanmanın doğru verilere ulaşmak açısından daha sağlıklı olacağını vurgulamaktadır, bu kaynaklardan biri de çocukların öz bildirimidir (Baroody & Diamond 2013; Henry vd., 2007). Araştırmacılar son yıllarda özellikle duygusal bileşenler ve uygulamaları hakkında araştırma yaparken çocuklardan doğrudan bilgi almanın önemini vurgulamaktadırlar (Dockett, Einarsdottir, & Perry, 2011; Fern & Kristinsdóttir, 2011). Öyle ki okul öncesi çocukların perspektiflerini inceleyen çalışmaların çoğu, öğrenme bağlamını geliştirmek için çocukların fikirlerine başvurmanın önemine ve çocukların görüşlerini bildirmelerinin önemine dikkat çekmektedir (Harris & Mantakis 2013). Araştırmalar okul öncesi çocukların kendilerine ait görüş ve deneyimlerini ifade ederken bilge ve kendinden emin bir şekilde sunduklarını, öğrenme süreçleri hakkında oldukça sağlıklı içgörüler sağlayabildiklerini ortaya koymaktadır (Dockett vd. 2011; Ruscoe, Barblett, & Barratt-Pugh, 2018).

Okuma motivasyonunu değerlendiren farklı biçimlerde araçlar olsa da örneğin ebeveynlerin çocuklarının okuma motivasyonları hakkındaki bildirimleri (Wigfield & Guthrie, 1997) veya öğretmenlerin çocuklar hakkında tuttuğu raporlar gibi (Wigfield vd., 2009) okuma motivasyonunu ölçmek için en çok önerilen ve sağlıklı olduğu savunulan öğrenci öz bildirim yöntemleridir (Davis, Tonks, Hock, Wang, & Rodriguez 2018). Çocukların kendilerine dair öz bildirimlerini araştırmanın daha ekonomik olduğu, bu değerlendirmeyi yapmanın oldukça hızlı ve kolay olduğu da göz ardı edilmemesi gereken önemli bir unsurdur. Ayrıca bu değerlendirmeyi yapmak için öğretmenin veya ebeveynin vaktine daha az ihtiyaç duyulur, bu da çocukla pratik bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmaktadır.

Okul öncesi çocuklarının kendi okuma yazma motivasyonlarını belirlemeleri ilk etapta kulağa zor ve çok mümkün değilmiş gibi gelse de doğru sorular ve teknikler kullanıldığında çocuklar duygularını, hissettiklerini açıkça ortaya koyabilirler. Okul öncesi çocukları okumaya karşı olumlu ve olumsuz duyguları ayırt edebilir, hislerini kolay ve açık bir şekilde ifade edebilirler (Baker & Scher, 2002; Baroody & Diamond, 2013). Küçük çocukların sevdiği kitapları ifade etmesi, "Ben şu kitabı seviyorum, bu hikâyeyi tekrar oku" gibi dönütlerle kitaplar ve okumaya ilişkin duygu ve düşüncelerini belli eden tepkiler vermeleri sıklıkla rastlanan bir durumdur (Doğanay Bilgi, 2023). Bunun yanında yazmayı sevdiklerini veya zorlandıklarını belirtmeleri, harfleri yazmayı öğrendiklerinde heyecan göstermeleri yazma alanında da kendi motivasyonlarının farkında olduğu hakkında bize ipucu verebilir.

Genel olarak okuma ve yazmaya yönelik araştırmalara bakıldığında da çocukların özellikle söz konusu okul öncesi çocuklar olduğunda okuma ve yazma motivasyonlarını ölçerken çok azının çocukların doğrudan kendi görüşlerini aldığı görülmektedir (Mata, 2011). Küçük çocukların (okul öncesi dönem, ilkokul 1 ve 2. sınıf öğrencilerin) okuma ilgisini ölçen araçlardan çok azı bilgi kaynağı olarak doğrudan çocuğu kullanmıştır. Bu araçlardan en popüler ve kabul edilir olanları, hedef gurubu ilkokul çocukları olan Okuma Tutum Ölçeği (Elementary Reading Attidute Survey (ERAS); McKenna & Kear 1990), okul öncesi çocukların kitaplarla ilişkisini değerlendiren Okuma Motivasyonları Ölçeği (Motivations for Reading Scale), Evde Okuma ve Okuryazarlığa İlgi Anketi (Home Literacy and Literacy Interest; Baker & Scher, 2002, Frijters, vd., 2000), Ben ve Okuma Profilim (Me and My Reading Profile; Marinak vd., 2015), Anaokulu Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçeği (Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children; Mata, 2011) olarak listelenebilir.

**Okul Öncesi Çocukların Okuma Yazma Motivasyonu Neden Değerlendirmelidir?**

Okuma motivasyonunun sınıf içindeki beklentiler ve öğretmen etkisi gibi değişken durumlara bağlı olabileceğini ortaya koyan araştırmalar (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, & Perenevich, 2006; Jacobs & Eccles, 2000) sonucunda okuma motivasyonunu değerlendirmek ayrı bir önem kazanmıştır. Okuma motivasyonun çeşitli değişkenlerden etkilenmesi ve gelişebilir olması, çeşitli önlemler alınarak veya düzenlemeler yapılarak olumlu değişikliklere yol açabilmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Tüm bu düzenlemelerin yapılabilmesi için çocukların motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek önemlidir. Geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri çocukların okuma motivasyon düzeylerini belirlemek için öğretmenler tarafından kullanılabilir. Bu ölçekten alınan veriler doğrultusunda öğretmenler çocukların okuma yazmaya karşı var olan motive düzeylerine göre gerekli ödül sistemleri geliştirebilir ve öğretimi planlayabilir ve çocukların dışsal motivasyonlarını destekleyebilir.

Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki okuma yazma motivasyonuyla ilgili olumsuz bazı sonuçları ortaya koymaktadır. Her ne kadar çalışmalar okul öncesi çocukların okuma yazma motivasyonlarının yüksek olduğunu gösterse de okul öncesi çocukların okuma tutumlarının okuma öğretimiyle birlikte yıl sonunda daha düşük duruma geldiği belirlenmiştir (Sperling & Head, 2002) Bir başka çalışma ise okuma motivasyonunun okul öncesinden ikinci sınıfa kadar azaldığını ortaya koymuştur (Marinak vd., 2015). Aynı çalışmada üçüncü sınıf çocuklarının okuma yazma etkinliklerinde zorlanmalarıyla birlikte öz benlik algılarının düşemeye başladığını kaydetmektedir. Jacobs vd.'nin (2002) çocukların okumaya verdiği değer boyutunu incelediği araştırmasında da birinci sınıfta yüksek olan değer duygusunun altıncı sınıfta azaldığı ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda, okul öncesi dönemden beri süregelen veya ilerleyen sınıflarda ortaya çıkan okuma yazmaya yönelik motivasyon eksikliklerinin çocukların okuryazar olma süreçlerindeki başarılarının önünde bir risk olabileceğini söyleyebiliriz. Bu sebeple bu tarz boylamsal araştırmaların çocukların okuma-yazma motivasyonlarını incelerken, zaman içindeki değişimlerini de gözlemleme fırsatı sunması açısından önemli olduğu söylenebilir. Özellikle ülkemiz için düşünüldüğünde buna benzer boylamsal araştırmaların yapılabilmesi okul öncesi çocukların okuma yazma motivasyonlarının araştırılması önem arz etmektedir. Geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'nin gelecekte yapılacak bu tür araştırmalar için önemli bir veri toplama kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmalar okuma ve motivasyon ilişkisini okul çağındaki çocuklar için pozitif bir etkiye sahip olduğunu uzun zamandır ortaya koymaktadır (Conradi vd., 2014b; Morgan & Fuchs, 2007; Petscher, 2010; Schiefele vd., 2012) ancak okuma öncesi dönemdeki okuma motivasyonu ve okuma başarısı arasındaki ilişki hala tam olarak netleşmiş değildir (Morgan & Fuchs, 2007; Morgan vd., 2008; Poskiparta vd., 2003; Sperling vd., 2013). Alan yazındaki bu eksiğin giderilmesi önemlidir çünkü okuma öncesi dönem okuma başarısı ileriki dönemlerdeki akademik başarı için büyük bir avantajdır (Sparks, Patton, & Murdoch, 2014). Bu nedenle okul öncesi dönem okuma yazma motivasyonunun değerlendirmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, geliştirilen veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

## Araştırmanın Modeli

Betimsel araştırmalar bireylerin, grupların, kurumların, yöntem veya materyallerin özelliklerini tanımlamayı, karşılaştırmayı, sınıflandırmayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı amaçlayan araştırmalardır (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Bu araştırma kapsamında, okul öncesi dönem çocukların hem okuma hem de yazma becerileri hakkındaki motivasyonlarının belirlenmesine yardımcı olacak Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçekleri'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen bu ölçeklerin geçerlik güvenirlik gibi psikometrik özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Geçerlik ve güvenirliğin belirlenmesi bu ölçeklerin gelecek araştırmalarda kullanılması bakımından oldukça önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırma betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda yapılan bu araştırma nicel yaklaşımda tarama modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Tarama modeli, yapılan araştırmaları tanımlayan, betimleyen, ne olduğunu açık bir şekilde ortaya koyan ve anket veya kontrol listesi gibi kapalı uçlu sorulardan oluşan ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan bir modeldir (Creswell, 2016). Dış bir müdahale olmadan var olan durumu açıkça ortaya koyan tarama modeli, katılımcıların araştırılan konu hakkındaki bilgilerini, algılarını, tutumlarını belirlemeye çalışır (Oral ve Çoban, 2020: 223). Bu türdeki araştırmalar var olan örneklem

üzerinden evrenin araştırma konusu hakkındaki tutum, eğilim ve görüşlerinin belirlenmesini hedeflemektedir (Creswell, 2016).

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı beş farklı anaokulunda okul öncesi eğitimine devam eden 134 kız, 189 erkek olmak üzere toplam 323 çocuktan oluşmaktadır.

Çalışmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde seçimler yapılırken ekonomiklik, uygulanabilirlik ve kolay ulaşılabilirlik söz konusudur (Fraenkel & Wallen, 2009). Uygun örneklemede kolay ulaşılabilirliğin yanı sıra katılmaya gönüllülük gibi ölçütlerle üyelerin belirlenmesi vurgusu da bulunmaktadır (Toroman, 2023). Bu bağlamda mevcut çalışmanın evreni okul öncesi çocuklar, örneklem grubu ise Ankara ili Yenimahalle ilçesinde yer alan beş anaokulunda, okul öncesi eğitimine devam eden 323 çocuktur.

Uzmanlar, ölçek geliştirme çalışmalarında katılımcı sayısını belirlemenin en doğru yolunun hazırlanılan ölçekteki madde sayısının en az üç en fazla 10 katı kadar kişiye ulaşmak olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel., 2020). Bu doğrultuda yapılan bu araştırmada yeterli katılımcı sayısına ulaşıldığı düşünülmektedir.

Çalışma grubu, ebeveynlerinin çalışmaya katılmasını onayladığı, gönüllü çocuklardan oluşup, aşağıdaki ölçütleri karşılayan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir.

1. Çocukların yaşlarının 54 -72 ay arasında olması,
2. Tipik gelişim gösteren çocuklar olmaları, (her hangi bir yetersizlik tanısının bulunmaması)
3. MEB'e bağlı anaokullarında aktif okul öncesi eğitim alıyor olmaları

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul izni (Ek 1) alınmış, ardından da araştırmanın Ankara il merkezinde bulunun MEB'e bağlı resmî ve özel okul öncesi kurumlarında yürütülmesi için MEB'den gerekli yasal izin (Ek 2) alınmıştır.

Sonraki süreçte çalışmaya katılması planlanan okul öncesi resmî ve özel anaokulları yönetimleri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve bu

kurumlardan idari izinler alınmıştır. Bu görüşmelerde okul yönetimlerinin yanı sıra öğretmenlere de bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Okul yönetimlerinin desteği ile okullarda uygulama yürütülecek kriterleri karşılayan çocuklar belirlenmiş ve ebeveynlerinden yazılı onayları (Ek 3) alınmıştır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır ve bu nedenle çalışma uygulanmadan önce çocuktan da çalışmaya katılmak isteyip istemediğine dair onay alınmış, istemediğini belirten öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir.

## Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçekleri'nin Geliştirilmesi

Alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirirken sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek için uyulması gereken adımlar şöyle sıralanmaktadır (De Vellis, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2014):

- Ölçeğin amacını belirleme, ölçeğin madde türünü belirleme
- Alanyazın taraması, hedef kitle görüşmeleri, madde havuzu oluşturma
- Madde havuzundaki maddeler için uzman görüşü alma
- Deneme uygulaması, geçerlik ve güvenirlik kontrolleri yapma

Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyonu Ölçekleri geliştirilirken bu basamaklar adım adım takip edilmiş ve süreç aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

### Ölçeğin Amacını ve Madde Türünü Belirleme

Alanyazında yapılan okumalar esnasında Türkiye'de okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonunu değerlendirmek için herhangi bir aracının olmadığının fark edilmesi üzerine böyle bir ölçek geliştirme planlanmıştır ve geliştirilecek ölçeğin amacı belirlenmiştir. Bu kapsamda okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek hedeflenmiştir. Ölçme aracının hem küçük çocuklar için geliştirilmesi planlandığı için hem de duygusal bir beceriyi ölçecek olması gibi sebeplerden dolayı daha detaylı yanıt alabilmek için madde türünün 4'lü likert olmasına karar verilmiştir. Ölçeğin kapsamını belirlemek için daha detaylı alan yazın taramaları yapılmıştır.

### Alan Yazının İncelenmesi

Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'nin geliştirilmesi amacıyla okul öncesi dönem okuma-yazma motivasyonu hakkında alanyazın taranmış, var olan okuma ve yazma motivasyon ölçeklerinin ilkokul ve sonrası dönemleri kapsayacak nitelikte, daha büyük yaş grubu ve okuryazar olan öğrenciler için geliştirildiği belirlenmiştir (*ör.,* Gök, 2019; Gül Özdil ve Demir, 2020; Kurnaz, 2019; Ünal 2006; Yılmaz, 2016).

Uluslararası alan yazında ise okul öncesi dönem çocukların okuma ve yazma motivasyon düzeylerini ölçen araçların bulunduğu görülmüştür (Baker & Scher, 2002; Chapman & Tunmer 1995; Coddington & Guthrie, 2009; Marinak vd., 2015; Mata, 2011; McTigue vd., 2018; Wilson & Trainin, 2007; Zheng vd., 2016). Bu alandaki geliştirilen ölçeklerin teorik çerçevesi incelenmiş, alan yazında okuma motivasyonu kavramının karmaşık ve çok yönlü doğasına olan vurgu dikkat çekmiş, var olan çalışmaların motivasyonu öz yeterlilik, benlik algısı, yeterlilik inançları ve öz algılar gibi kavramlarla ilişkilendirdiği gözlemlenmiştir. Tüm bu alan yazının taranması ve geliştirilen ölçeklerin incelenmesi sonrasında madde havuzu oluşturulmaya başlanmıştır.

### Madde Havuzunun Oluşturulması

Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'ni oluştururken yapılan tüm yerel ve yurtdışındaki ilkokul ve özellikle okuma öncesi okuma/yazma motivasyonu ölçme araçları incelenmiş, maddelerin ait olduğu teorik çerçeve, soruların türleri, nasıl sorulduğu, nasıl yanıt alındığı, kaç maddeden oluştuğu, uygulama süresi gibi önemli konular listelenmiştir. Teorik çerçevenin oturtulması ile birlikte incelenen değerlendirme araçlarındaki maddelerin okul öncesi çocuklar için uyarlanabilirliği üzerine çalışılmıştır. Daha önce yapılan ölçeklerin çoğu okuma yazmayı bilen çocuklara uygulandığı için yanıt alma yöntemleri okul öncesi çocuklar için uygun olmayacağından, geliştirdiğimiz araçta Mata'nın (2011) çalışmasında olduğu gibi peluş oyuncaklarla yanıt alarak çocukların daha doğru yanıtlar vermesi ve keyifle katılımlarını sağlayacak bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca okul öncesi çocukların dikkat seviyeleri göz önüne alındığında değerlendirme aracının uygulanma süresinin kısa olması ve soruların ilgi çekici olması için büyük çaba sarfedilmiştir. Son olarak hazırlanan değerlendirme aracındaki cümlelerin daha basit ve anlaşılır olmasına büyük önem verilmiştir.

Maddeler hazırlanırken yapılan incelemeler sonucu okuma ve yazma motivasyonunda dikkat çeken üç önemli konu başlığı altında maddeler hazırlanmıştır. Bunlar; okumaktan/yazmaktan alınan keyif, okuyucu benlik algısı, okumaya/yazmaya verilen değer olarak listelenmiş ve bu boyutlara uygun hem okuma motivasyon ölçeğine hem yazma motivasyon ölçeğine uygun maddeleri yazılmıştır. Böylelikle madde havuzunda 48 madde birikmiştir.

### Uzman Görüşlerinin Alınması

Alanyazın taraması sonucu oluşan geniş soru havuzunda çocukların düzeyine uygunluk, dil bilgisel açıdan uygunluk, ölçme değerlendirme açısından uygunluk gibi çeşitli elemelere gidilmiş ve madde sayısı azaltılmıştır. Bu elemelerin sonunda okuma motivasyon ölçeğinde 19 madde, yazma motivasyon ölçeğinde 16 madde kalmış ve hazırlanan ölçek formları uzmanlara iletilmiş, yorumları alınmıştır. Görüş alırken özellikle motivasyon konusu üzerine çalışmış farklı alanlardan farklı uzmanlar olmasına dikkat edilmiştir. Uzman grubu olarak iki kişi ölçme ve değerlendirme uzmanı, iki kişi Türkçe eğitimi uzmanı, iki kişi özel eğitim uzmanı, iki kişi okul öncesi eğitimi uzmanı ve bir sınıf eğitimi bir de çocuk gelişim uzmanı olmak üzere toplamda on farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlerle ölçek maddelerinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Türkçe dil yapısına uygunluğu açısından dikkatle incelenen ve düzenlenen değerlendirme aracı alınan görüşler sonrası, uzmanlardan gelen öneriler toparlanarak ve düzenlenerek bazı maddelerde yapısal değişikliğe gidilmiş bazı maddeler tamamen ölçekten çıkartılmıştır.

Değiştirilen ölçek maddelerinden biri olan “Kütüphanede vakit geçirmek hoşuma gider. / Kütüphanede vakit geçirmek hoşuma gitmez.” uzmanların o yaş grubu çocukların kütüphane terimini bilmemeleri ve çok gitmediği önerisiyle “Kitapçıda vakit geçirmek hoşuma gider.” şeklinde düzenlenmiştir. Yine okuma motivasyon ölçeğinde yer alan “İlkokulda okuma ödevleri olacak, bu heyecan verici. / İlkokulda okuma ödevleri olacak, bu sıkıcı.” ödev kelimesinin çağrıştırdığı sorumluluk duygusundan dolayı güvenirliği etkileyeceği önerisiyle “İlkokulda okuma etkinlikleri olacak, bu heyecan verici. / İlkokulda okuma etkinlikleri olacak, bu sıkıcı.” şeklinde düzenlenmiştir. Aynı şekilde “Arkadaşımla/ sevdiklerimle mesajlaşmak için okumayı öğrenmeliyim.”, “Telefonda daha farklı oyunlar oynamak için okumayı öğrenmeliyim.” maddeleri de telefonla mesajlaşmanın çocuklara uygun bir davranış olmadığı, telefonda oyun oynamanın iyi bir aktivite olarak aksettirilmesinin doğru bulunmadığı, “Arkadaşlarımdan daha başarılı olmak için okumayı öğrenmem gerekir”,

“Elimde kitap tutmak beni çalışkan gösteriyor” maddeleri de rekabet duygusunu beslediği için uzman önerileri sonucu uygun olmadığı düşünülerek ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle alınan uzman görüşü sonunda okuma motivasyon ölçeği 15 maddeye düşmüştür.

Yazma motivasyon ölçeği için bakıldığında ise uzman dönütleri doğrultusunda okuma ölçeğine paralel olarak “Arkadaşlarımdan daha başarılı olmak için yazmayı öğrenmem gerekir.”, “Telefonda daha farklı oyunlar oynamak için yazmayı öğrenmem lazım.”, “Arkadaşımla/sevdiklerimle mesajlaşmak için yazmayı öğrenmeliyim.” maddeleri ölçekten tamamen çıkarılmıştır. Böylelikle yazma motivasyonu ölçeğinde olan 13 madde ile pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

## Uygulama Süreci

### *Pilot Uygulama*

Geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri yanıtları birebir çocuklardan alması adına özeldir. Bu sebeple pilot uygulamasının ölçek maddelerinin netleşmesi adına çalışmanın en önemli adımlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Pilot uygulamada uzman görüşleri sonunda oluşturulan taslak ölçek kullanılmıştır. Bu taslak ölçekte okuma ve yazma ölçeklerinin her ikisinde toplam 28 madde bulunmaktadır. Uygulama süresi, çocuklara uygunluğu, maddelerin anlaşılırlığının belirlenmesi amacıyla yaşları 44 aydan 72 aya kadar değişen 13 kız 15 erkek olmak üzere toplam 28 çocukla bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama velilerden alınan izinle birlikte uygulamaya katılmak isteyen çocukların katılımıyla çalışma grubu ile aynı koşulları karşılayan çocuklarla bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Anaokulu yönetiminin ayırmış olduğu çocukla birebir iletişime uygun, sakin ve sessiz bir sınıf ortamında çalışma yapılmıştır. Ölçek uygulanırken bir masa etrafında çocukla karşı karşıya oturacak şekilde ve oyuncakların yüzü çocuklara dönük olacak şekilde uygun bir oturma düzeni hazırlanmıştır. Gerekli ortam düzenlemesinin ardından çocuklarla birebir ölçeğin uygulanması yapılmıştır. Uygulama sonucu ortaya çıkan sorunlara karşı taslak ölçekte bazı düzenlemelere gidilmiştir. Bu değişiklikler şu şekildedir:

Pilot uygulamadan önce, uzman görüşü sonrası değiştirilerek “Kitapçıda vakit geçirmek hoşuma gider. / Kitapçıda vakit geçirmek hoşuma gitmez.” maddesi çocukların kitapçıya çok fazla gitmediğini onun yerine farklı market ve dükkanlardan kitap aldıklarını ifade

etmeleri üzerine “Kitap satılan yerlerde kitaplara bakmak hoşuma gider. / Kitap satılan yerlerde kitaplara bakmaktan hoşlanmam.” şeklinde güncellenmiştir.

Pilot uygulama esnasında madde sayısının fazla olduğu, uygulama süresinin çocuklar için uzun sürdüğü, bazı çocukların sıkıldığı ve bu nedenle çalışmayı bırakmak istediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle uygulama süresinin kısaltılması gerektiği düşüncesinden hareketle bazı düzenlemeler yapılmıştır. İlk düzenleme okuma ve yazma maddeleri uygulamaları arasına kısa süreli bir oyun yerleştirme ve 1.5-2 dakikalık kısa bir ara verilmesine yönelik olmuştur. Diğer bir düzenleme ise uygulama süresinin uzunluğu sebebiyle bazı maddelerin ölçeklerden çıkarılması olmuştur. Süre kısaltma amacı ile madde azaltmaya giderken aynı zamanda anlaşılırlığının düşük olduğu gözlemlenen hem okuma hem yazma motivasyon ölçeğinde bulunan “İlkokulda okuma-yazma etkinlikleri olacak. Bu heyecan verici. / İlkokulda okuma-yazma etkinlikleri olacak. Bu sıkıcı.” maddesi ölçeklerden çıkarılmıştır. Çocuklar her ne kadar etkinlik ifadesine fazlası ile aşina olsa da okuma ve yazma etkinliklerini anlamlandıramadıkları gözlemlenmiştir. Yazma motivasyonu ölçeğinde ise “Yazmayı öğrendiğimde yazmak istediğim birçok şey var. /Yazmayı öğrendiğimde yazmak istediğim hiçbir şey yok.” maddesi sonrasında sorular “ne kadar, az mı çok mu?” sorusuna uyum sağlamadığı için çıkarılmaya karar verilmiştir. “Kitaplarda gördüğüm bazı harfleri yazabilirim. Kitaplarda gördüğüm hiçbir harfi yazamam.” maddesi de öncesinde sorulan “Harfleri yazabildiğim için mutluyum. / Harfleri yazamadığım için mutsuzum.” maddesiyle çeliştiği fark edildiğinden ölçekten çıkartılmıştır. Pilot uygulama sonunda okuma motivasyonu ölçeğinde 14 madde, yazma motivasyonu ölçeğinde ise son haliyle 11 madde olarak asıl uygulamaya geçilmiştir.

### *Asıl Uygulama*

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerden biri olan Okul Öncesi Çocuklar için Okuma Motivasyon Ölçeği çocuğun okumaya yönelik motivasyonundan bahseden ifadelerden oluşmuştur. Her bir ifade de çocuktan belirtilen durumla ilgili, kendi duygularını en iyi yansıttığına inandığı peluş oyuncağı göstermesi istenmektedir. Çocukların seçim yaparken o maddeyi o oyuncak için değil fikri bu yönde olduğu için seçmesi önemlidir. Bu sebeple peluş oyuncaklar seçilirken renklerinin ayrımı kolay yapılabilmesi için farklı seçilmiştir ama ikisinin de aynı derecede sevimli olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmamızda kullandığımız peluş oyuncaklardan birisi Doki (Ek 4) ismi verdiğimiz kahverengi ve sevimli bir eşektir.

Bir diğeri ise Kuki (Ek 5) ismini verdiğimiz beyaz renkli sevimli kuzu oyuncağıdır. Peluş oyuncaklar temel olarak iki yargı bildirmektedir. Örneğin bir peluş oyuncak "Öğretmenim bize kitap okurken eğleniyorum." ifadesi yansıtırken diğer peluş oyuncak "Öğretmenim bize kitap okurken sıkılıyorum." diyerek duygularını belirtir. Çocuk kendi duygusunu en iyi yansıtan peluş oyuncağı seçtikten sonra ikinci bir soru olarak bu ifadelere ne kadar katıldığı sorulur. Örneğin çocuk "Öğretmenim bize kitap okurken eğleniyorum." ifadesini seçtiyse araştırmacı "Ne kadar eğleniyorsun az mı çok mu?" diyerek bu duygusunu derecelendirmesi istenmiştir. Aynı şekilde çocuk diğer ifadeyi yani "Öğretmenim bize kitap okurken sıkılıyorum." diyen peluş oyuncağı seçerse de yine araştırmacı "Ne kadar sıkılıyorsun az mı çok mu? diyerek ifadesini derecelendirmesini istemiştir.

Uygulama çocuklarla bireysel olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her ne kadar okulların koşullarına göre durum değişse de uygulamalar sessiz bir sınıf ortamı, boş bir etkinlik odası gibi sessiz ve çocuğun dikkatinin dağıtacak uyaranların olmadığı ortamlarda yapılmıştır. Çocukla karşı karşıya oturulabilecek bir oturma düzeni ile çocuğun araştırmacıyı ve peluş oyuncakları, araştırmacının da çocuğu rahatça görmesi sağlanmıştır. Ölçekler iki küçük oturumda art arda uygulanmıştır. Sorular araştırmacı tarafından iki farklı peluş oyuncak ile seslendirilmiş ve çocuktan okuma ve yazmaya yönelik duygu ve düşüncesinin hangi peluş oyuncağa daha çok benzediğini söylemesiyle toplanmıştır. Çocuk ve araştırmacı karşılıklı olarak bir masada oturmuş, uygulayıcı çocukla sıcak bir şekilde selamlaşmış ve oyuncakları tanıtıp, isimlerini söylemiştir. Ayrıca çocukların oyuncakların isimlerini unutma ihtimaline karşın "Eğer isimlerini unutursan parmakla oyuncakları gösterebilirsin." uyarısında bulunmuştur. Sonrasında "Seninle okuma ve yazma hakkında biraz sohbet etmek istiyorum, Doki ve Kuki'de bizimle fikirlerini paylaşacak" şeklinde bir girişle testin amacı çocuklara açıklanmıştır. Çocukların sorulara içten ve samimi bir şekilde yanıt vermeleri sağlamak için "Verdiğin yanıtlar sadece ikimizin arasında kalacak." hatırlatmasında bulunulmuştur. "Doğru ya da yanlış cevap yok, sadece fikrini merak ediyoruz. Hadi başlayalım!" diyerek test başlatılmıştır. Çocuklara ilk olarak geçiş soruları yöneltilmiştir. Bu aşama çocukların testi tanıması ve sorulara dürüst yanıt vermeleri için oldukça önemlidir. Uygulayıcı geçiş sorularını sorarak çocuğun yanıt verme sistemini anlamasına yardımcı olmuştur. İki tane geçiş sorusu vardır ve bunlar uygulamada olduğu gibi Doki ve Kuki tarafından seslendirilmektedir. Doki: "Bir sürü arkadaşım var." Kuki: "Pek fazla arkadaşım yok." seslendirmesinden sonra uygulayıcı çocuğun ismini söyleyerek "… hangisi gibi düşünüyorsun?" sorusunu yöneltmiştir, çocuğun seçiminden sonra ikinci geçiş sorusu olan;

Kuki: “Çizgi film izlemeyi severim.” Doki: “Çizgi film izlemeyi sevmem.” soruları sorularak çocuktan yanıt alınmış ve asıl ölçek sorularına geçiş yapılmıştır.

Sonrasında uygulamacı formda yer alan her bir ifadeyi çocuğa seslendirmiş ve çocuktan o ifade ile ilgili duygusunu en iyi yansıtan peluş oyuncağı göstermesini istemiştir. Her sorunun ardından çocuğun bu ifadeye ne kadar katıldığı “az mı çok mu ….?” sorusuyla sorulmuş, yanıtları işlenmiştir. Her bir ifade için seçilen peluş oyuncağın ifadesi 1’den 4’e kadar puan içermektedir. Çocuğa seçtiği peluş oyuncağın ifadesinin taşıdığı puan değeri verilmiştir.

Okul öncesi çocukların dikkat süreleri göz önüne alındığından sıkılmalarını önlemek ve dikkat dağınıklığının önüne geçmek için okuma motivasyon ölçeğinden sonra küçük bir ara verilmiş ve peluş oyuncakların da dahil olduğu hareket içeren bir oyun oynanmıştır. Oyun ortalama 1.5 dakika süren hayali bir oyundur. Okuma Motivasyonu Ölçeği sona erdiğinde araştırmacı: “Minik bir ara verelim mi? Bak burada kocaman bir elma ağacı var (hayali) hadi oradan zıplayarak elma toplayalım! Doki ve Kuki de sana yardımcı olacak.” deyip zıplayarak elma toplama ve sonrasında onu hayali bir kazana atıp karıştırarak pekmez yapmayı içeren hayali ve hareketli bir oyuna yer verilmiştir.

Oyun sonrasında yazma motivasyon ölçeğinin uygulamasına “Şimdi de sana yazma hakkında birkaç soru soracağım, devam edelim mi?” sorusuyla geçiş yapılmıştır. Devam etmeyi kabul eden çocuklarla yazma motivasyon ölçeğine geçilmiş, okuma motivasyon ölçeğindeki tüm aşamalar tekrar edilmiştir. Test bittiğinde çocuğa katıldığı için teşekkür edilmiş, çocuk Doki ve Kuki ile vedalaşmış ve test sonlandırılmıştır.

Ölçekler her çocuğa aynı sıra uygulanmış olup önce okuma motivasyon ölçeği uygulanmış, oyun arası verilmiş ve arkasından yazma motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri’nin uygulama süresi en fazla 13 dakika, en az 6.5 dakika sürmüştür, ortalama uygulama süresi 8 dakikadır. Bu sürelere oyun süresi de dahil edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada beş farklı anaokulunda okul öncesi eğitimine devam eden 134 kız, 189 erkek olmak üzere toplam 323 çocuktan veri toplanmıştır. Verilerin %50’si (162) deneme uygulaması olarak alınıp Açıklayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) aşamasında kullanılmış, verilerin %50’si ise (161) asıl uygulama çerçevesinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis) için kullanılmıştır.

AFA uygulamasında Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı, faktör çıkarma tekniği olarak *Principal axis factoring* ve döndürme tekniği olarak varimax kullanılmıştır. AFA uygulamalarında boyut sayısına karar verirken paralel analiz, yamaç birikinti grafiği ve Kaiser kriterine (özdeğer > 1) göre değerlendirme yapılmıştır. Madde çıkarma işleminde, madde faktör yük değeri alt sınırı olarak 0.30 değeri dikkate alınmıştır. Açımlayıcı analizler IBM SPSS 26 programında ve paralel analizler R programlama dilinde kullanılan *psych* paketi (Revelle, 2024) içerisinde yer alan *fa.parallel* fonksiyonu ile yapılmıştır.

Doğrulayıcı analizler R programlama dilinde kullanılan *lavaan* (Rosseel, 2023) paketi içerisinde yer alan *cfa* fonksiyonu ile DFA sonuçlarının görselleştirilmesi *semPlot* paketi (Epskamp, 2022) içerisinde yer alan *semPaths* fonksiyonu ile yapılmıştır.

Güvenirlik analizi için içtutarlık katsayısı olarak McDonald ω katsayısı hesaplanmıştır. Omega katsayısı hesaplaması R programlama dilinde kullanılan *psych* paketi (Revelle, 2024) içerisinde yer alan *omega* fonksiyonu ile yapılmıştır.

# BÖLÜM IV

# BULGULAR

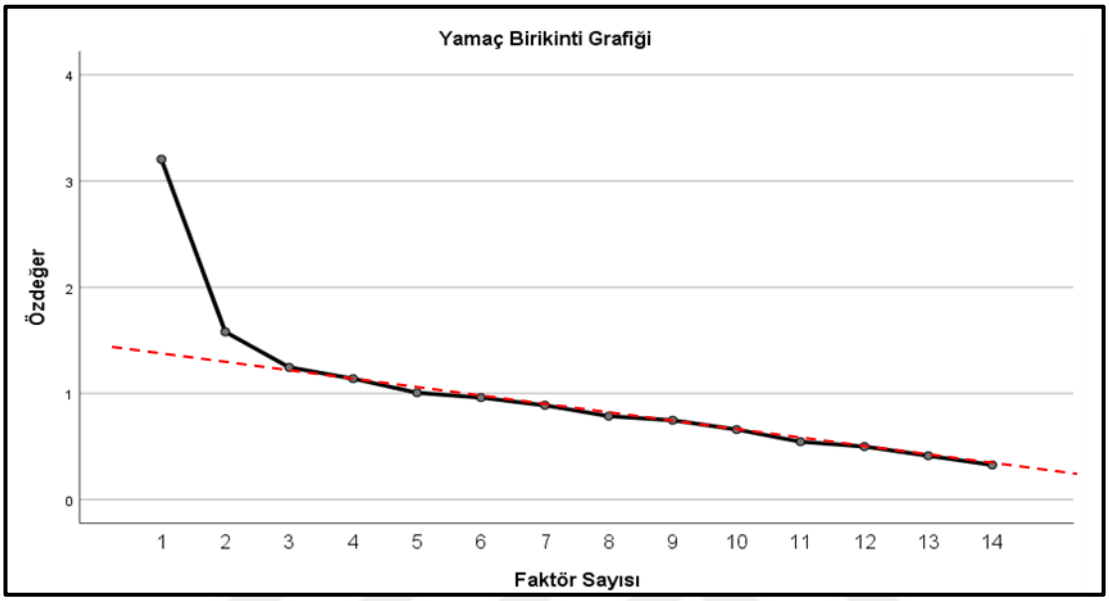
## Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Geliştirilmek istenen okuma motivasyon ölçeğinde yer alan maddeler arasındaki ortak değişkenliği açıklayan yapının ortaya çıkarılması için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'dan önce bu analizin varsayımları olan örneklem yeterliği testi Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ve değişkenler arasındaki korelasyonun sıfırdan farklı olduğunu ortaya koyan Bartlett testi sonuçları incelenmiştir. Varsayım incelemelerinde KMO değerinin (KMO= 0.70) orta düzey ve Bartlett testinin ($\chi^2$= 451.24, sd= 91, $p$< .05) manidar olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar örneklem sayısının orta düzeyde yeterli olduğunu, değişkenler arasındaki ilişkinin sıfırdan farklı olduğu ortaya koymakta ve ileri analizlere devam edilebileceğini göstermektedir. Okuma motivasyonu ölçeği için kullanılan maddelerin kaç boyutlu bir yapı ortaya çıkardığını belirlemek için sırasıyla paralel analiz, yamaç birikinti grafiği ve Kaiser kriteri incelenmiştir. Buna yönelik olarak okuma motivasyonu maddelerinin faktör sayısı için paralel analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
*Okuma Motivasyonu Ölçeği Deneme Formu Maddelerine Yönelik Yapılan Paralel Analiz Sonuçları*

| | Gerçek veri | Paralel analiz |
|---|---|---|
| 1. Faktör | 2.45 | 0.86 |
| 2. Faktör | 1.00 | 0.55 |
| 3. Faktör | 0.69 | 0.43 |
| 4. Faktör | 0.65 | 0.32 |
| 5. Faktör | 0.45 | 0.23 |

Tablo 1 incelendiğinde okuma motivasyonu ölçeğine yönelik 14 madde üzerinde yapılan paralel analiz sonuçlarına göre iki faktörlü yapı ortaya çıkmaktadır. Ölçek maddelerinin kaç boyutlu olduğuna yönelik yapılan yamaç birikinti grafiği Şekil 3'te verilmiştir.




*Şekil 3.* Okuma motivasyonu ölçeği deneme formu maddelerine ilişkin yamaç birikinti grafiği

Şekil 3 incelendiğinde, ikinci faktörden sonra diğer faktörler plato (faktörlerin düz bir çizgi [kırmızı] boyunca yer alması) yaptığından dolayı yamaç birikinti grafiğine göre iki faktörlü yapı ortaya çıkmaktadır. Kaiser kriterine göre faktör sayısını belirlemek için boyut sayısı serbest bırakılarak yapılan AFA sonucunda elde edilen özdeğerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
*Okuma Motivasyonu Ölçeğine Ait Faktörler, Faktörlere Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri*

| | Kareler toplamı* | | | Döndürülmüş kareler toplamı* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Faktör | Özdeğer | Açıklanan varyans (%) | Kümülatif varyans (%) | Özdeğer | Açıklanan varyans (%) | Kümülatif varyans (%) |
| 1 | 2.675 | 19.107 | 19.107 | 1.801 | 12.865 | 12.865 |
| 2 | 0.995 | 7.104 | 26.211 | 1.431 | 10.220 | 23.084 |
| 3 | 0.686 | 4.902 | 31.113 | .788 | 5.632 | 28.716 |
| 4 | 0.646 | 4.617 | 35.731 | .762 | 5.445 | 34.161 |
| 5 | 0.446 | 3.186 | 38.917 | .666 | 4.755 | 38.917 |

** AFA yapıldığı için temel bileşenler analizine yönelik özdeğeri gösteren başlangıç özdeğerleri verilmemiştir.*

Tablo 2 incelendiğinde iki faktörün özdeğerlerinin 1'den büyük olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde faktör sayısına karar vermek üzere yapılan paralel analiz, yamaç birikinti grafiği ve Kaiser kriterine göre iki faktörlü yapı ortaya çıkmaktadır. Okuma motivasyonu ölçeği için kurgulanan tek boyutlu yapının elde edilmesine yönelik olarak faktör sayısı sınırlandırılmadan analizler yürütülmüştür. Buna yönelik olarak faktör sayısı sınırlandırılmadan yapılan AFA sonucuna göre döndürülmüş faktör yük matrisi değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
*Okuma Motivasyonu Ölçeği Deneme Formu Maddelerine Yönelik Yapılan Paralel Analiz Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 | Faktör 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| M2 | .720 | .187 | .165 | .058 | -.082 |
| M1 | .681 | .038 | .135 | .148 | .006 |
| M7 | .632 | .233 | -.093 | .010 | .557 |
| M4 | .474 | .078 | -.008 | .104 | .054 |
| M12 | .160 | .657 | .317 | -.058 | -.087 |
| M3 | .132 | .520 | -.063 | -.050 | .159 |
| M8 | .166 | .514 | .036 | .135 | .086 |
| M13 | -.086 | .408 | .069 | .138 | .030 |
| M10 | .151 | .346 | .018 | .044 | .114 |
| M14 | .097 | .048 | .717 | .003 | .092 |
| M9 | .089 | .120 | .227 | .212 | .040 |
| M11 | .139 | .012 | .004 | .731 | .109 |
| M6 | .233 | .119 | .036 | .261 | .007 |
| M5 | -.061 | .226 | .238 | .182 | .520 |
| | | | | KMO | 0.70 |
| | | | | Açıklanan varyans (%) | 38.92 |

Tablo 3 incelendiğinde, faktör sayısı serbest bırakılarak 14 madde ile yapılan AFA sonucunda beş faktörlü yapı ortaya çıkmış ve yaklaşık %39 açıklanan varyans elde edilmiştir. Ancak beş faktörlü yapıda üç, dört ve beşinci faktörde birer madde yer almaktadır. Her faktörde en az üç madde yer alması gerektiği dikkate alındığında okuma motivasyonu ölçeğinin iki faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca M6 ve M9 maddelerinin düşük faktör yüküne (< .30) ve M7 maddesinin binişik faktör yüküne (farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın < 1 olması) sahip olduğu görülmektedir. İki madde (M6 ve M9)

düşük faktör yüküne sahip olduğu için çıkarılacak maddeye karar vermek 14 madde üzerinden sırasıyla dört, üç, iki ve bir faktörlü olacak şekilde analiz tekrarlanmıştır. Dört faktörlü analizde M9 maddesi, üç faktörlü analizde M5, M9 ve M14 maddeleri, iki faktörlü analizde M5, M9, M11 ve M14 maddeleri, tek faktörlü analizde M5, M9, M11, M13 ve M14 maddeleri düşük faktör yüküne sahip oldukları görülmüştür. Faktör sayısına göre yapılan ardışık her analizde M9 maddesi düşük faktör yüküne sahip olduğu için M9 maddesi çıkarılıp faktör sayısı serbest bırakılarak analiz tekrarlanmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
*Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| Maddeler | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 |
|---|---|---|---|---|
| M1 | .702 | .009 | .005 | .166 |
| M2 | .701 | .148 | -.102 | .247 |
| M7 | .610 | .307 | .254 | -.098 |
| M4 | .504 | .090 | .016 | -.018 |
| M6 | .281 | .091 | .111 | .043 |
| M12 | .099 | .633 | -.110 | .567 |
| M3 | .131 | .555 | .044 | -.059 |
| M8 | .202 | .499 | .087 | .063 |
| M13 | -.045 | .382 | .060 | .065 |
| M10 | .173 | .345 | .101 | .028 |
| M5 | .002 | .228 | .753 | .202 |
| M11 | .256 | .017 | .260 | -.007 |
| M14 | .103 | .025 | .141 | .470 |
| | | | KMO | 0.70 |
| | | İki faktörde açıklanan varyans (%) | | 36.51 |

Tablo 4 incelendiğinde, faktör sayısı serbest bırakılarak 13 madde ile yapılan AFA sonucunda dört faktörlü yapı ortaya çıkmış ve iki faktörde %25 açıklanan varyans elde edilmiştir. M9 maddesinin çıkarılması açıklanan varyansı arttırmıştır. Ancak bu dört faktörlü yapıda üç ve dördüncü faktörde birer madde yer almaktadır. Her faktörde en az üç madde yer alması gerektiği dikkate alındığında okuma motivasyonu ölçeğinin iki faktörlü yapısı korunmuştur. Ayrıca M6 ve M11 maddelerinin düşük faktör yüküne (< .30) ve M12 maddesinin binişik faktör yüküne (farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın < 1

olması) sahip olduğu görülmektedir. İki madde (M6 ve M11) düşük faktör yüküne sahip olduğundan dolayı çıkarılacak maddeye karar vermek için 13 madde üzerinden sırasıyla üç, iki ve bir faktörlü olacak şekilde analiz tekrarlanmıştır. Üç faktörlü analizde M6, M11 ve M14 maddeleri, iki faktörlü analizde M5, M11 ve M14 maddeleri, tek faktörlü analizde M5, M11, M13 ve M14 maddelerinin düşük faktör yüküne sahip oldukları görülmüştür. Faktör sayısına göre yapılan ardışık her analizde M11 maddesi düşük faktör yüküne sahip olduğu için M11 maddesi çıkarılıp faktör sayısı serbest bırakılarak analiz tekrarlanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
*Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| Maddeler | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 |
|---|---|---|---|---|
| M2 | .710 | .148 | -.113 | .234 |
| M1 | .691 | .007 | -.014 | .152 |
| M7 | .664 | .253 | .341 | -.162 |
| M4 | .497 | .076 | .007 | -.019 |
| M6 | .257 | .101 | .051 | .056 |
| M12 | .141 | .637 | -.054 | .461 |
| M3 | .158 | .524 | .107 | -.091 |
| M8 | .201 | .508 | .076 | .050 |
| M13 | -.055 | .409 | .040 | .055 |
| M10 | .182 | .338 | .112 | .023 |
| M5 | .016 | .201 | .727 | .203 |
| M14 | .115 | .038 | .148 | .505 |
| | | | KMO | 0.71 |
| | | İki faktörde açıklanan varyans (%) | | 27 |

Tablo 5 incelendiğinde, faktör sayısı serbest bırakılarak 12 madde ile yapılan AFA sonucunda dört faktörlü yapı ortaya çıkmış ve iki faktörde %27 açıklanan varyans elde edilmiştir. M11 maddesinin çıkarılması açıklanan varyansı arttırmıştır. Ancak bu dört faktörlü yapıda üç ve dördüncü faktörde birer madde yer almaktadır. Her faktörde en az üç madde yer alması gerektiği dikkate alındığında okuma motivasyonu ölçeğinin iki faktörlü yapısı korunmuştur. Ayrıca M6 maddelerinin düşük faktör yüküne (< .30) sahip olduğu görülmektedir. M6 maddesi çıkarılıp faktör sayısı serbest bırakılarak analiz tekrarlanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
*Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| Maddeler | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 |
|---|---|---|---|
| M1 | .712 | -.008 | .179 |
| M2 | .672 | .083 | .293 |
| M7 | .672 | .530 | -.215 |
| M4 | .482 | .095 | .034 |
| M3 | .107 | .488 | .117 |
| M8 | .150 | .469 | .215 |
| M5 | .031 | .392 | .031 |
| M10 | .138 | .357 | .108 |
| M13 | -.079 | .349 | .191 |
| M12 | .098 | .439 | .710 |
| M14 | .125 | .083 | .283 |
| | | KMO | 0.71 |
| | | Açıklanan varyans (%) | 35.87 |

Tablo 6 incelendiğinde, faktör sayısı serbest bırakılarak 11 madde ile yapılan AFA sonucunda üç faktörlü yapı ortaya çıkmış ve yaklaşık %36 açıklanan varyans elde edilmiştir. M6 maddesinin çıkarılması açıklanan varyansı arttırmıştır. Ancak bu üç faktörlü yapıda üçüncü faktörde bir madde yer almaktadır. Her faktörde en az üç madde yer alması gerektiği dikkate alındığında okuma motivasyonu ölçeğinin iki faktörlü yapısı korunmuştur. Ayrıca M14 maddesinin düşük faktör yüküne (< .30) sahip olduğu görülmektedir. M14 maddesi çıkarılıp faktör sayısı serbest bırakılarak analiz tekrarlanmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
*Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| Maddeler | Faktör 1 | Faktör 2 |
|---|---|---|
| M1 | .744 | .022 |
| M2 | .676 | .170 |
| M7 | .592 | .318 |
| M4 | .501 | .073 |
| M12 | .181 | .572 |
| M8 | .184 | .540 |
| M3 | .142 | .508 |
| M13 | -.052 | .417 |
| M10 | .159 | .380 |
| M5 | .045 | .340 |
| | KMO | 0.72 |
| | Açıklanan varyans (%) | 32 |

Tablo 7 incelendiğinde, faktör sayısı serbest bırakılarak 10 madde ile yapılan AFA sonucunda iki faktörlü yapı ortaya çıkmış ve iki faktörde toplam %32 açıklanan varyans elde edilmiştir. M14 maddesinin çıkarılması açıklanan varyansı arttırmıştır. Okuma motivasyonu tek faktörlü olarak kurgulandığı için kalan 10 madde tek faktörlü olacak şekilde analiz yapılmış ve sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
*Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| Eski Maddeler | Güncel Maddeler | Faktör 1 | Faktör 1 |
|---|---|---|---|
| M7 | M5 | .676 | .679 |
| M2 | M2 | .610 | .672 |
| M1 | M3 | .532 | .580 |
| M12 | M8 | .485 | .452 |
| M8 | M6 | .476 | .438 |
| M4 | M4 | .427 | .437 |
| M3 | M3 | .426 | .384 |
| M10 | M7 | .369 | .339 |
| M5 | - | .253 | --- |
| M13 | - | .118 | --- |
| KMO | | 0.72 | 0.75 |
| Açıklanan varyans | | 22 | 26 |

Tablo 8'de birinci sütun incelendiğinde faktör sayısı 1'e sabitlenerek 10 madde ile yapılan AFA sonucunda tek faktörlü yapıda %22 açıklanan varyans elde edilmiştir. M5 ve M13 maddelerinin düşük faktör yük değerine (< .30) sahip oldukları görülmektedir. Bu iki madde çıkarılarak faktör sayısı 1'e sabitlenerek 8 madde ile yapılan AFA sonucunda tek faktörlü yapıda %26 açıklanan varyans elde edilmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin faktör yükleri sınır değer üzerinde (> .30) yer aldığı ve ölçeğin son haline 8 madde içerecek şekilde karar verilmiştir.

**Okuma Motivasyonu Ölçeğine Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

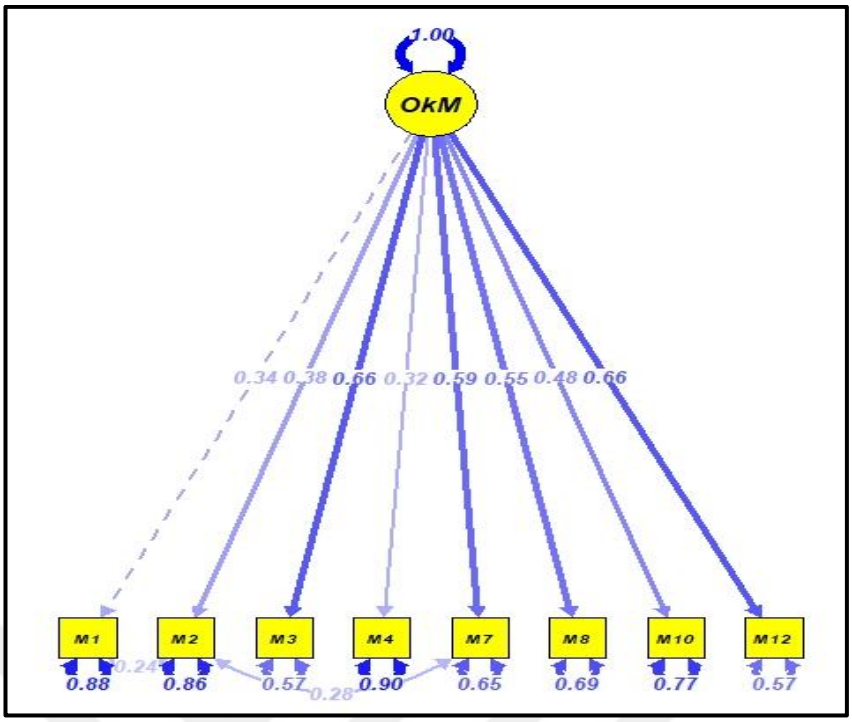
Okuma motivasyonunu ölçmek üzere geliştirilen taslak 14 madde ile yapılan açımlayıcı analizler sonucunda 8 maddeden oluşan ölçeğin nihai formu elde edilmiştir. AFA ile faktör yapısı keşfedilen okuma motivasyonu ölçeğinin benzer bir grupta aynı faktör yapısını test etmek için DFA uygulaması yapılmıştır. Model veri uyumunun test edildiği bu analiz sonucunda, model veri uyumunu ortaya koyan ($\chi^2$= 25.61, sd= 18, $p$> .05, RMSEA= .051, CFI= .964, TLI= .945) değerleri elde edilmiştir. Model veri uyumun değerlendirildiği analizlerde ki-kare istatistiğine yönelik manidar bir sonuç elde edilmemesi, RMSEA değerinin 0.05'ten küçük olması, CFI ve TLI değerlerinin 0.95'ten büyük olması mükemmel

veri uyumu; RMSEA değerinin 0.05-0.08 aralığında, CFI ve TLI değerlerinin 0.90-0.95 aralığına yer alması iyi model veri uyumu olarak yorumlanmaktadır (Smith & McMillan, 2001). Bu çerçevede yapılan analizler neticesinde okuma motivasyonu ölçeğinin mükemmel model veri uyumuna yakın değerler ortaya koyduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda standardize edilmemiş yol katsayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
*Okuma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmemiş Yol Katsayıları*

| Maddeler | Güncel Maddeler | Kestirim | Sh | Kestirim / Sh | p |
|---|---|---|---|---|---|
| M1 | M1 | 1.000 | 0.000 | --- | --- |
| M2 | M2 | 1.171 | 0.349 | 3.353 | .001 |
| M3 | M3 | 2.229 | 0.640 | 3.592 | .000 |
| M4 | M4 | 0.884 | 0.328 | 2.699 | .007 |
| M7 | M5 | 1.796 | 0.513 | 3.500 | .000 |
| M8 | M6 | 2.271 | 0.660 | 3.439 | .001 |
| M10 | M7 | 1.779 | 0.544 | 3.270 | .001 |
| M12 | M8 | 2.356 | 0.656 | 3.593 | .000 |
| M2~~M7 | | 0.191 | 0.062 | 3.080 | .002 |
| M1~~M2 | | 0.184 | 0. 062 | 2.994 | .003 |

Tablo 9 incelendiğinde gizil değişken olarak alınan okuma motivasyonu ile gözlenen değişken olarak alınan her madde arasındaki yol katsayıları manidardır ($p < .05$). Bu durum okuma motivasyonu faktörünün ölçekte yer alan 8 maddeyi temsil ettiği ve ölçekte yer almasının uygun olduğu yönelik kanıt ortaya koymaktadır. Benzer şekilde M1 ile M2 ve M2 ile M7 maddelerinin hata varyansları arasında tanımlanan ilişki manidardır ($p < .05$). DFA'ya yönelik standardize edilmiş yol katsayılarını içeren yol diyagramı Şekil 4'te verilmiştir.




*Şekil 4.* Standardize edilmiş yol katsayıları

Şekil 4'te yol diyagramında standardize edilmiş yol katsayıları, M1-M2 ile M2-M7 arasındaki kovaryans değerleri verilmiştir.

**Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlik Kanıtlarına İlişkin Bulgular**

Okuma motivasyonu ölçeğinin tek uygulamaya dayalı iç tutarlık güvenirlik kanıtı olarak McDonald ω katsayısı hesaplanmıştır. Faktör yük değerlerinin eşit olmaması ve hata varyanslarının ilişkilendirilmediği durumda Cronbach α katsayısının görece düşük kestirilmesinden dolayı McDonald ω katsayısı kullanılmıştır. Okuma motivasyonu ölçeğinin asıl uygulama sonucunda 8 madde için hesaplanan McDonald ω katsayısı 0.75 bulunmuştur. Sattler (2006) tarafından önerilen güvenirlik değerlerine bakıldığında, .80'in üzerindeki katsayılar güvenilir, .70–.79 nispeten güvenilir kabul edilmektedir. Bu bağlamda okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen güvenirlik katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

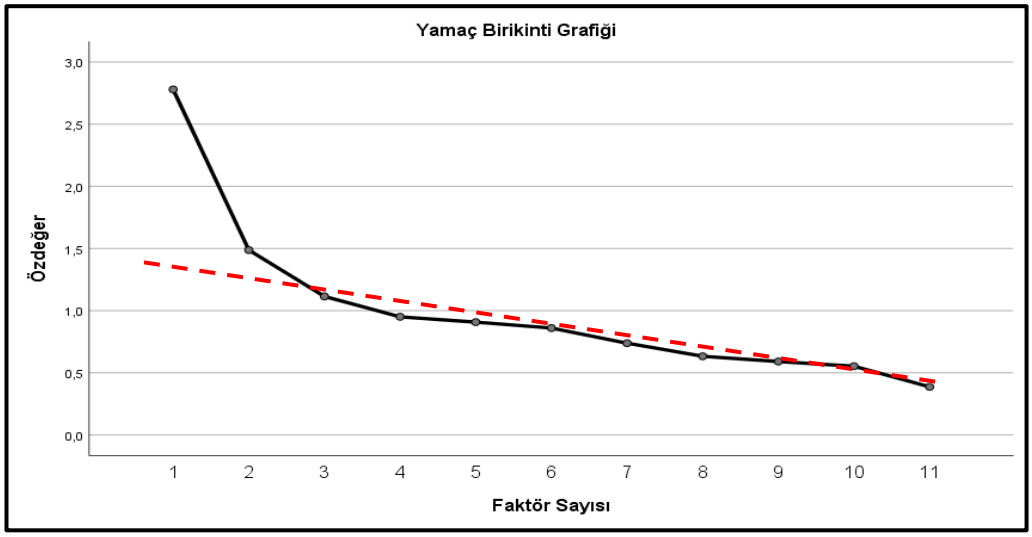
**Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular**

Geliştirilmek istenen yazma motivasyon ölçeğinde yer alan maddeler arasındaki ortak değişkenliği açıklayan yapının ortaya çıkarılması için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'dan önce bu analizin varsayımları olan örneklem yeterliği testi Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ve değişkenler arasındaki korelasyonun sıfırdan farklı olduğunu ortaya koyan Bartlett test sonuçları incelenmiştir. Varsayım incelemelerinde KMO değerinin (KMO= 0.71) orta düzey ve Bartlett testinin ($\chi^2$= 250.55, sd= 55, $p$< .05) manidar olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar örneklem sayısının orta düzeyde yeterli olduğunu, değişkenler arasındaki ilişkinin sıfırdan farklı olduğu ortaya koymakta ve ileri analizlere devam edilebileceğini göstermektedir. Yazma motivasyonu ölçeği için kullanılan maddelerin kaç boyutlu bir yapı ortaya çıkardığını belirlemek için sırasıyla paralel analiz, yamaç birikinti grafiği ve Kaiser kriteri incelenmiştir. Buna yönelik olarak okuma motivasyonu maddelerinin faktör sayısı için paralel analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
*Yazma Motivasyonu Ölçeği Deneme Formu Maddelerine Yönelik Yapılan Paralel Analiz Sonuçları*

| | Gerçek veri | Paralel analiz |
|---|---|---|
| 1. Faktör | 2.00 | 0.85 |
| 2. Faktör | 0.67 | 0.47 |
| 3. Faktör | 0.25 | 0.31 |
| 4. Faktör | 0.11 | 0.20 |
| 5. Faktör | 0.07 | 0.10 |

Tablo 10 incelendiğinde yazma motivasyonu ölçeği 11 madde üzerinde yapılan paralel analiz sonuçlarına göre iki faktörlü yapı ortaya çıkmaktadır. Ölçek maddelerinin kaç boyutlu olduğuna yönelik yapılan yamaç birikinti grafiği Şekil 5'te verilmiştir.




*Şekil 5.* Yazma motivasyonu ölçeği deneme formu maddelerine ilişkin yamaç birikinti grafiği

Şekil 5 incelendiğinde, ikinci faktörden sonra diğer faktörler plato (faktörlerin düz bir çizgi [kırmızı] boyunca yer alması) yaptığından dolayı yamaç birikinti grafiğine göre iki faktörlü yapı ortaya çıkmaktadır. Kaiser kriterine göre faktör sayısını belirlemek için yapılan boyut sayısı serbest bırakılarak yapılan AFA sonucunda elde edilen özdeğerler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
*Yazma Motivasyonu Ölçeğine Ait Faktörler, Faktörlere Ait Özdeğerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri*

| | Kareler toplamı* | | | Döndürülmüş kareler toplamı* | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Faktör | Özdeğer | Açıklanan varyans (%) | Kümülatif varyans (%) | Özdeğer | Açıklanan varyans (%) | Kümülatif varyans (%) |
| 1 | 2.146 | 19.511 | 19.511 | 1.639 | 14.904 | 14.904 |
| 2 | .979 | 8.897 | 28.408 | 1.453 | 13.211 | 28.116 |
| 3 | .570 | 5.183 | 33.590 | .602 | 5.475 | 33.590 |

** AFA yapıldığı için temel bileşenler analizine yönelik özdeğeri gösteren başlangıç özdeğerleri verilmemiştir.*

Tablo 11 incelendiğinde iki faktörün özdeğerlerinin 1'den büyük olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde faktör sayısına karar vermek üzere yapılan paralel analiz, yamaç birikinti grafiği ve Kaiser kriterine göre iki faktörlü yapı ortaya çıkmaktadır. Yapılan AFA sonucunda döndürülmüş faktör yük matrisi değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12
*Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 |
|---|---|---|---|
| Y9 | .604 | -.040 | .013 |
| Y8 | .591 | .070 | .007 |
| Y10 | .509 | .199 | -.136 |
| Y6 | .445 | .078 | .060 |
| Y7 | .357 | .134 | .065 |
| Y5 | .328 | .073 | .106 |
| Y3 | .270 | .261 | .174 |
| Y2 | .060 | .913 | -.100 |
| Y1 | .051 | .496 | .253 |
| Y4 | .390 | .471 | .069 |
| Y11 | .046 | .085 | .675 |
| | | KMO | 0.71 |
| | | Açıklanan varyans (%) | 28 |

Tablo 12 incelendiğinde, faktör sayısı serbest bırakılarak 11 madde ile yapılan AFA sonucunda üç faktörlü yapı ortaya çıkmış ve iki faktörde toplam %28 açıklanan varyans elde edilmiştir. Ancak bu üç faktörlü yapıda üçüncü faktörde bir madde yer almaktadır. Her faktörde en az üç madde yer alması gerektiği dikkate alındığında yazma motivasyonu ölçeğinin iki faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Y3 maddesinin düşük faktör yüküne (< .30) ve Y4 maddesinin binişik faktör yüküne (farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın < 1 olması) sahip olduğu görülmektedir. Y3 maddesi çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13
*Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 |
|---|---|---|---|
| Y9 | .618 | -.045 | .048 |
| Y8 | .585 | .065 | .000 |
| Y10 | .511 | .214 | -.160 |
| Y6 | .438 | .062 | .038 |
| Y7 | .358 | .131 | .075 |
| Y5 | .317 | .051 | .093 |
| Y2 | .070 | .858 | -.061 |
| Y1 | .048 | .515 | .391 |
| Y4 | .404 | .488 | .131 |
| Y11 | .054 | .041 | .508 |
| | | KMO | 0.71 |
| | | Açıklanan varyans (%) | 33.71 |

Tablo 13 incelendiğinde, 10 madde ile yapılan AFA sonucunda yaklaşık %34 varyans açıklayan üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Ancak üç faktörlü yapıda, üçüncü faktörde bir madde yer almaktadır. Her faktörde en az üç madde yer alması gerektiği dikkate alındığında yazma motivasyonu ölçeğinin iki faktörlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Y11 maddesi tek başına üçüncü faktörde yer aldığı için bu maddenin çıkarılması düşünülmüştür. Bununla beraber madde çıkarma işlemi yapılmadan 10 madde ile iki faktörlü ve tek faktörlü olacak şekilde analizler tekrarlanmıştır. Her iki analizde de Y11 maddesi düşük faktör yüküne (< .30) sahip olduğu görüldüğünden Y11 maddesi çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14
*Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| | Faktör 1 | Faktör 2 |
|---|---|---|
| Y9 | .624 | |
| Y8 | .588 | |
| Y10 | .488 | |
| Y6 | .440 | |
| Y7 | .352 | |
| K5 | .316 | |
| Y2 | | .791 |
| Y4 | .392 | .538 |
| Y1 | | .531 |
| | KMO | 0.71 |
| | Açıklanan varyans (%) | 31.04 |

Tablo 14 incelendiğinde, 9 madde ile yapılan AFA sonucunda %31 varyans açıklayan iki faktörlü yapı elde edilmiştir. Birinci faktörde altı madde, ikinci faktörde üç madde yer almakta ve tüm maddelerin faktör yük değerinin sınır değerin (> .30) üzerinde olduğu görülmektedir. Kuramsal çerçeve gereği ölçeğin tek boyutlu olduğu dikkate alındığında ikinci boyutta yer alan maddeler görece düşük faktör yüküne sahip olan Y1, Y4 ve Y2 maddeleri sırasıyla çıkarılarak analizler tekrarlanmış ve sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15
*Yazma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Döndürme İşlemi Sonrasında Elde Edilen Faktör Yük Değerleri*

| Maddeler | Güncel Maddeler | Faktör 1 |
|---|---|---|
| Y8 | Y4 | .610 |
| Y9 | Y5 | .593 |
| Y10 | Y6 | .507 |
| Y6 | Y2 | .457 |
| Y7 | Y3 | .349 |
| Y5 | Y1 | .329 |
| KMO | | 0.75 |
| Açıklanan varyans (%) | | 23.67 |

Tablo 15 incelendiğinde, yapılan AFA sonucunda 6 maddeden oluşan tek faktörlü yapı elde edilmiş ve yaklaşık %24 varyans açıklayan yapı elde edilmiştir. Tüm maddelerin faktör yükü sınır değerin (>. 30) üzerinde yer aldığı görülmekte ve ölçeğe 6 madde ile son hali verilmiştir.

**Yazma Motivasyonu Ölçeğine Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

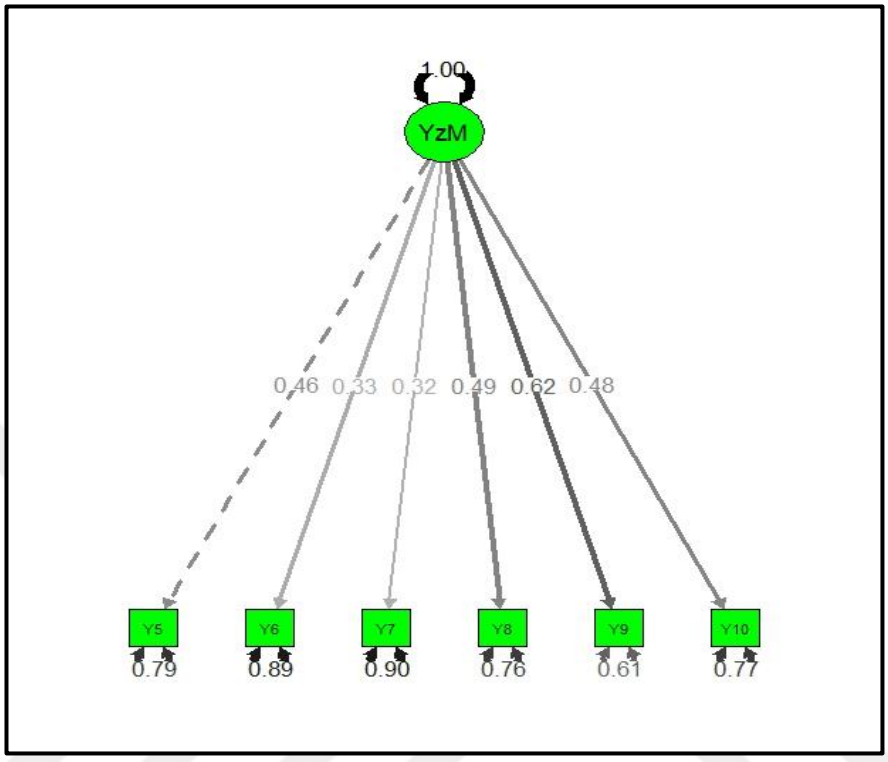
Yazma motivasyonu ölçmek üzere geliştirilen taslak 11 madde ile yapılan açımlayıcı analizler sonucunda 6 maddeden oluşan ölçeğin nihai formu elde edilmiştir. AFA ile faktör yapısı keşfedilen okuma motivasyonu ölçeğinin benzer bir grupta aynı faktör yapısını test etmek için DFA uygulaması yapılmıştır. Model veri uyumunun test edildiği bu analiz sonucunda, model veri uyumunu değerlendirmek üzere ($\chi^2$= 13.41, sd= 9, $p$> .05, RMSEA= .055, CFI= .940, TLI= .900) değerleri elde edilmiştir. Model veri uyumunun değerlendirildiği analizlerde ki-kare istatistiğine yönelik manidar bir sonuç elde edilmemesi, RMSEA değerinin 0.05'ten küçük olması, CFI ve TLI değerlerinin 0.95'ten büyük olması mükemmel veri uyumu; RMSEA değerinin 0.05-0.08 aralığında, CFI ve TLI değerlerinin 0.90-0.95 aralığına yer alması iyi model veri uyumu olarak yorumlanmaktadır (Smith & McMillan, 2001). Bu çerçevede yapılan analizler neticesinde yazma motivasyonu ölçeğinin iyi model veri uyumu ortaya koyduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda standardize edilmemiş yol katsayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16
*Yazma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmemiş Yol Katsayıları*

| Eski Maddeler | Güncel Maddeler | Kestirim | Sh | Kestirim / Sh | *p* |
|---|---|---|---|---|---|
| Y5 | Y1 | 1.000 | --- | --- | --- |
| Y6 | Y2 | 1.543 | 0.554 | 2.785 | .005 |
| Y7 | Y3 | 1.012 | 0.374 | 2.707 | .007 |
| Y8 | Y4 | 1.869 | 0.533 | 3.508 | .000 |
| Y9 | Y5 | 2.333 | 0.620 | 3.765 | .000 |
| Y10 | Y6 | 1.467 | 0.420 | 3.491 | .000 |

Tablo 16 incelendiğinde gizil değişken olarak alınan yazma motivasyonu ile gözlenen değişken olarak alınan her madde arasındaki yol katsayıları manidardır ($p$< .05). Bu durum yazma motivasyonu faktörünün ölçekte yer alan 6 maddeyi temsil ettiği ve ölçekte yer

almasının uygun olduğu yönelik kanıt ortaya koymaktadır. Yapılan DFA'ya yönelik standardize edilmemiş yol katsayılarını içeren yol diyagramı Şekil 6'da verilmiştir.




*Şekil 6.* Standardize edilmiş yol katsayıları

Şekil 6'da verilen yol diyagramında standardize edilmiş yol katsayıları verilmiştir.

**Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Güvenirlik Kanıtlarına İlişkin Bulgular**

Yazma motivasyonu ölçeğinin tek uygulamaya dayalı içtutarlık güvenirlik kanıtı olarak McDonald ω katsayısı hesaplanmıştır. Faktör yük değerlerinin eşit olmaması ve hata varyanslarının ilişkilendirilmediği durumda Cronbach α katsayısının görece düşük kestirilmesinden dolayı McDonald ω katsayısı kullanılmıştır. Yazma motivasyonu ölçeğinin asıl uygulama sonucunda 6 madde için hesaplanan McDonald ω katsayısı 0.61 bulunmuştur. Sattler (2006)' e göre güvenirlik katsayısı için .60 –.69 alt sınır olarak kabul edilmektedir. Araştırmada geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'nin güvenirlik düzeyi okuma motivasyon ölçeğinde 0.75 yazma motivasyon ölçeğinde 0.61 bulunmuştur. Daha önce yapılan okul öncesi çocukların motivasyonlarını

ölçen araçların güvenirlik düzeyiyle karşılaştırıldığında ölçekler arası bir tutarlılık söz konusudur.

# BÖLÜM V

# TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu başlık altında, Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'nin geliştirilme sürecinden bahsedilmiş ve alan yazına olan katkısı tartışılmıştır. Sonrasında verilen uygulayıcıya verilen öneriler, okul öncesinde çocukların okuma yazma motivasyonlarını artırmaya yönelik öneriler ve gelecek çalışmalar için öneriler verilerek çalışma sonlandırılmıştır

## Tartışma

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri geliştirmektir. Bu amaçla ölçekler Ankara'da 134'i kız 189'u erkek olmak üzere 323 okul öncesi dönem (54-72 aylık) çocuklara uygulanmıştır.

Okuma ve yazma motivasyonu değerlendirme araçlarının, okul öncesi dönemde okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için genellikle tercih edilen bilişsel değerlendirme araçlarının yanında bir boşluğu dolduracağı, çocukların bilişsel becerileriyle beraber duygusal açıdan konuyu algılayışının belirlenmesi ve böylelikle okuma ve yazmanın daha derinlemesine incelenebilmesine yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (Anmarkrud & Bråten, 2009; Conlon vd., 2006; Katzir vd. 2009; Retelsdorf vd., 2011; Taboada vd., 2009; Unrau & Schlackman 2006; Wang & Guthrie 2004). Çalışmalar okuma gelişimi ve başarısını daha derinlemesine incelerken motivasyon kavramının daha çok üzerinde durulması gerektiği düşüncesini doğrulamaktadır (Schiefele vd., 2012). Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklar hakkında daha detaylı bilgiler edinmek isteyen araştırmacıların bilişsel boyutların

ötesine bakması ve motivasyonun da dahil olduğu değerlendirme araçları oluşturulması önerilmektedir (Afflerbach & Cho 2011).

Mevcut literatür, okuryazalık gelişiminde bilişsel becerilerin yanı sıra çocukların duygusal ve motivasyonel yönlerinin de incelenmesi gerektiğini öne sürse de özellikle okul öncesi dönemde bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Okuma motivasyonu genelde ilkokul ve sonraki okul düzeyindeki çocuklar için incelenmiş, okul öncesi çocuklar için daha az araştırmaya rastlanmıştır (Marinak vd., 2015; Mata, 2011). Bu sebeple çocukların okula başlamadan önceki okuma motivasyonları hakkında çok az şey bilinmektedir. Her ne kadar alan yazında çocukların kendilerine dair okuma algısı, var olan inançları, okuma etkinliklerine verdikleri değer gibi farklı motivasyon bileşenlerine ait kendileri için fikir sahibi olsalar ve bunu ifade etseler de (Marinak vd., 2015) alan yazında okul öncesi okuma yazma motivasyonuna dair araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Yapılan araştırmaların tümü motivasyonun erken okuryazarlık sürecinde ne kadar önemli bir faktör olduğunu açıkça ortaya koysa da özellikle okul öncesi dönem çocuklarının okuma ve yazma motivasyonuyla ilgili araştırmaların eksikliği bu alanda daha çok kapsamlı çalışmaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri okul öncesi çocukların okuma yazmaya karşı olan motivasyonları hakkında bilgi edinebilmemiz için bir kapı aralamıştır.

Geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'nin güvenirlik düzeyi okuma motivasyon ölçeğinde 0.75 yazma motivasyon ölçeğinde 0.61 bulunmuştur. Geliştirilen ölçeklerin güvenirlik aralığı daha önce bu yaş grubu çocukları için oluşturulan okuma motivasyon ölçekleriyle tutarlıdır. Örneğin Coddington & Guthire'nin (2009) Young Reading Motivation Questionnaire (Genç Okuma Motivasyonu Anketi) güvenirlikleri .60 ile .67 arasında değişmektedir. Baker ve Scher'in (2002) Motivation for Reading Scale'da (Okuma Motivasyonu Ölçeğida güvenilirlikleri) ise .57 ile .67 arasında kaydedilmiştir. Sattler (2006) tarafından önerilen güvenirlik değerlerine bakıldığında, .80'in üzerindeki katsayılar güvenilir, .70–.79 nispeten güvenilir, .60–.69 sınırda güvenilir ve .59'un altındaki katsayılar güvenilmez olarak kabul edilmiştir.

Her ne kadar amaç güvenirliği çok yüksek bir ölçek geliştirmek olsa da çalışılan yaş grubunun okul öncesi çocuklar olması bu durumu zorlaştırmaktadır. Bu zorluğun sebepleri ise aşağıda detaylıca açıklanmaktadır.

Okul öncesi dönem çocukları için ölçme araçları geliştirirken, bu yaş grubunun bilişsel, dilsel ve dikkat gelişimine uygun niteliklerin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır (Baker & Scher, 2002). Özellikle maddelerinin, çocukların dil gelişim düzeylerine ve günlük yaşantılarındaki deneyimlere uygun şekilde hazırlanması, ölçme aracının geçerliğini ve güvenirliğini artırmada kritik bir rol oynar (Coddington & Guthrie, 2009). Ayrıca, bu yaş grubundaki çocukların dikkat sürelerinin sınırlı olması nedeniyle, maddelerin sayısının az tutulması ve basit, anlaşılır bir yapıya sahip olması önerilmektedir (McTigue vd., 2019). Alanyazındaki çalışmalar da okul öncesi dönemde çocukların okuma motivasyonunu ölçen araçların genellikle az sayıda maddeye sahip olduğunu ve bu yaklaşımın değerlendirme sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir (Schutte & Malouff, 2007; McTigue vd., 2019). Tüm bu gereklilikler doğrultusunda geliştirilen ölçme araçları, çocuklardan elde edilen verilerin doğruluğunu pekiştirirken aynı zamanda uygulayıcılara da pratiklik sağlamaktadır (Sainsbury & Schagen, 2004). Bu nedenle bu araştırmada geliştirilen okuma ve yazma motivasyon ölçeklerinin maddeleri okul öncesi çocuklara hitap etmesi sebebiyle titizlikle hazırlanmıştır. Bu yaş grubu çocukların düzeyine ve dil gelişimine uygun olması, yaşantılarında var olan örnekleri içinde barındırması geliştirilen ölçme aracının kullanışlı olmasında büyük rol oynayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında bir diğer önemli husus ölçeğin madde sayısının okul öncesi çocuklara uygunluğudur. Geliştirilen ölçeklerdeki madde sayısının az olması, bu yaş grubu çocukların dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle hem uygulama kolaylığı sağlayacak hem de elde edilecek sonuçların verimliliğini artıracaktır.

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının okuma ve yazma motivasyonlarını geliştirmek amacıyla tasarlanan ölçekler üç boyutlu bir yapı üzerine planlanmışken, elde edilen sonuçların tek boyutlu olması dikkate değer bir bulgudur. Okuma motivasyonu, çok boyutlu bir kavram olarak kabul edilir ve birçok araştırmacı, motivasyonun, bireylerin okuma etkinliklerine katılımı ve okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak için farklı boyutlarla ele alınması gerektiğini savunmaktadır (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995; Schutte & Malouff, 2007). Bu bağlamda, motivasyonun çeşitli boyutları arasında ilgi, öz yeterlilik ve sosyal etkileşim gibi unsurlar yer almaktadır. Ancak araştırmada tek boyutlu bir ölçme aracının ortaya çıkması, çocukların bu karmaşık motivasyon yapısını sadece bir boyut üzerinden algıladıklarını veya değerlendirmeye yönelik daha geniş bir anlayışa sahip olmadıklarını düşündürebilir. Bu durum, çocukların dikkatsizliği veya ölçme aracının yapılandırılmasında kullanılan maddelerin, çocukların bilişsel ve dil gelişim düzeyine

yeterince uygun olmamasından kaynaklanıyor olabilir (Baker & Scher, 2002; Coddington & Guthrie, 2009). Ayrıca, okul öncesi çocukların dikkat sürelerinin sınırlı olması nedeniyle, az sayıda madde içeren bir ölçeğin geliştirilmiş olması, bu karmaşık yapıyı tam olarak yansıtamamış olabilir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, okul öncesi dönem çocuklarının okuma ve yazma motivasyonunu daha iyi anlayabilmek için daha fazla boyutlu bir yapı üzerine yeniden değerlendirilmesi gerektiğini önermektedir. Bu noktada, gelecekteki çalışmalarda, daha fazla boyut eklenerek ve çeşitli yöntemler kullanılarak çocukların motivasyonunun daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi faydalı olacaktır. Özellikle çocukların okuma motivasyonuna dair farklı boyutları ele alan yaklaşımlar, eğitsel uygulamaların geliştirilmesinde de önemli bir rol oynayacaktır (Sainsbury & Schagen, 2004).

Okul öncesi dönemde çocukların katılımını artırmak amacıyla geliştirilen değerlendirme yöntemleri, eğlenceli ve çocuk dostu uygulamalar içermelidir; bu tür yaklaşımlar, çocukların motivasyonunu ve katılımını olumlu yönde etkilemektedir (Baker & Scher, 2002; Coddington & Guthrie, 2009; McTigue vd., 2019). Bu bağlamda araştırmada geliştirilen okuma ve yazma motivasyon ölçekleriyle ilgili olarak alan yazında çok sık rastlanmayan bir yöntemle, farklı ve çocuk dostu olarak tanımlanabilecek bir yanıt alma sisteminin olması ölçeğin tercih edilebilirliğini arttıracağı düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi çocukların ilgisini çeken, zevkle katılmalarını sağlayan en önemli faktör peluş oyuncaklarla yanıtların alınması olmuştur. Çocuklar maddelerde yer alan duygu ve düşüncelerini ifade eden peluş oyuncaklardan kendine yakın olanı seçerken bir oyunun içindeymiş gibi zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Çocukların bu oyuncaklarla bağ kurdukları, testin sonunda Doki ve Kuki ile vedalaşırken sarılıp öpmeleri çocukların bu teste katılmaktan keyif aldıklarını doğrular nitelikte göstergeler olmuştur. Ayrıca çocuğa seçim yaparken karar verme karmaşıklığını azaltmak için dört seçenek içinden karar vermek yerine ana madde ve o maddenin seçimine göre "az mı çok mu?" soruları sorularak çocukların daha detaylı yanıtlar vermesi sağlanmıştır. Bu da çocuğun çok seçenek arasında çok zorlanmadan yanıt vermesini kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur.

Geliştirilen Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'ni kullanışlı hale getiren önemli bir unsur da birbirinden bağımsız kullanılabilen iki ölçekten oluşmasıdır. Özellikle altı maddeden oluşan yazma motivasyon ölçeği ihtiyaç duyulduğunda okuma motivasyon ölçeğinden bağımsız tek başına kullanılarak çocukların yazma motivasyonlarını hızlı bir biçimde belirlemeye de yardımcı olacaktır. Değerlendirme

sonucuna göre çocukların yazma motivasyonlarını yükseltmek için çeşitli müdahaleler yapılması için rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukları söz konusu olduğunda özellikle de duygusal beceriler gibi zor bir konuyu nicel yöntemlerle araştırmanın çeşitli zorlukları vardır (McTigue vd., 2018). Bu sebeple çocuğun öz bildiriminin yanında, ebeveyn görüşleri, öğretmen görüşleri, gözlemler gibi farklı veri kaynaklarının kullanımı önerilmektedir (Baroody & Diamond 2013; Henry vd., 2007; Sperling vd., 2013). Ancak yine de çocuklardaki okuma motivasyonu içsel kaynaklardan gelen bir durum olduğundan dolaylı değerlendirmeler geçersiz ve sağlıksız sonuçlara ulaştırabilir. Yapılan araştırmalar çocukların kendi motivasyonları hakkında öz bildirimleriyle yetişkinlerin onları değerlendirdiği durumlarla tutarlı sonuçlara ulaşılmadığını göstermektedir (Baroody & Diamond, 2013; Coddington & Guthrie, 2009; Sperling vd., 2013). Bu sebeple bu araştırmada geliştirilen Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'nin öz bildirim yöntemiyle yanıt toplayan bir değerlendirme aracı olması açısından önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir.

Sınıf seviyeleri yükseldikçe okuma yazma becerilerinde daha zor aşamalara geçildiğinde çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını koruyabilmek veya motive olmalarını sağlamak temel okuryazarlık becerilerine bağlıdır (DeWyngaert, 2022). Çocukların okuma yazma motivasyonlarının değerlendirilmesi ve takip edilmesi, gerektiği durumlarda da çeşitli müdahale sistemlerinin kullanılması için geliştirilen Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'ne başvurulabilecektir. Okuma motivasyonunun özellikle okul öncesinde, çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecindeki duygusal yaklaşımlarına ve tutumlarının oluşmasında önemli etkileri sahiptir. Bu süreçte çocuklarda görülen motivasyon eksikliği okuma etkinliklerine katılmak istememe, okumayla ilgili zorlukla karşılaşınca pes etme gibi olumsuz eğilimler gösterebileceği daha önce yapılan araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Dweck, 2002). Bu nedenle çocukların okuma öncesi dönemde gereken durumlarda önlem alınması için okuma yazma motivasyonlarının değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Özetle, okuma ve yazma aktivitesi istemli ve çaba isteyen zahmetli bir eylemdir (Guthrie vd., 2007). Bu eylemin bir tarafını gerek okuma yazma öğrenimi öncesi gerekse ilk okuma yazmayı öğrenirken gerekse de öğrenilen okuma becerilerinin gelişiminde akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi bilişsel beceriler oluştururken bir kısmını da motivasyon oluşturmaktadır. Günümüzde motivasyon, okumanın en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Cambria & Guthrie, 2010). Bu sebeple çocukları yetkin birer okur olarak yetiştirmede daha okul öncesinden

başlayarak tüm bilişsel okuma becerilerinin yanında okuma motivasyonlarını arttırmak için de çabalamak gerekmektedir.

Açık bir şekilde görülmektedir ki okul öncesi dönem okuma yazma motivasyonu ve bunun okuma yazmayı öğrenme sürecinin yanında erken okuryazarlık becerilerine etkisi daha fazla araştırılmaya ihtiyaç duymaktadır (Jean vd., 2018). Okul öncesi çocukların motivasyonunu değerlendirirken karşılaşılan ve alan yazında ortak bir şekilde dile getirilen sınırlılıkların okuma motivasyonunu tanımlamadaki teorik karmaşa, duygusal becerilerin ölçülmesindeki zorluklar ve okul öncesi çocuklarla çalışmanın getirdiği zorluklar olarak sıklıkla vurgulandığından bahsedilmiştir (Conradi vd., 2014a; Stutz vd., 2016). Ölçeği geliştirirken uygulama aşamasında sıklıkla karşılaşılan ve literatürde de yer verilen okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını değerlendirmenin zorlukları konusuna sonraki araştırmalar için faydalı bilgiler sağlayacağı düşünüldüğünden daha detaylı bir şekilde, ayrı bir başlıkta yer verilmek istenmiştir.

### Okul Öncesi Çocukların Okuma ve Yazma Motivasyonunu Ölçmenin Zorlukları

Her ne kadar duygusal bileşenler ve uygulamaları hakkında araştırma yaparken okul öncesi çocuklardan doğrudan bilgi almanın önemi üzerinde durulsa da (Dockett vd., 2011; Fern & Kristinsdóttir, 2011), küçük çocuklardan doğrudan bilgi almanın ciddi zorlukları da bulunmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak okuma motivasyonunu ölçen bazı araştırmalarda öngörülenden farklı sonuçlara ulaşılmış, çocukların motivasyonla ilgili fikirlerini ortaya koyarken bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır (*örn.*; Baker & Scher, 2002; Morgan & Fuchs, 2007; Morgan vd., 2008; Poskiparta vd., 2003; Sperling vd., 2013; Stutz vd., 2016). Alan yazındaki bu tutarsızlığın sebebi, yukarı da açıklandığı üzere okuma motivasyonunun çok bileşenli yapısının teorik olarak tam olarak açıklanmamasın yanı sıra duygusal verilerin değerlendirilmesinde yaşanan zorluk ve okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını ölçmenin zorluğuyla ilişkilendirilmektedir (Fulmer & Frijters, 2009; Morgan & Fuchs, 2008; Stutz vd., 2016).

Okul öncesi çocuklarla yapılan araştırmalarda ortak bir zorluk olarak karşılaşılan, bu yaş grubu çocukların motivasyonel inançlarını ölçmeye dair oluşan zorluklar özellikle vurgulanmaktadır (*ör.;* Kim & Lorsbach, 2005; Schrodt vd., 2019, 2022). Bu zorluğun bir sebebi olarak da aslında okul öncesi çocukları ile yapılan araştırmaların hala sınırlı sayıda

olması gösterilebilir. Çünkü okul öncesi çocukların motivasyonlarını inceleyebilmek için bu alanda bu yaş grubuyla yapılmış çalışmaların daha çok olması onların bu konu hakkında düşünme süreçlerini ve motivasyon inançlarını anlamamıza sebep olacaktır (Takada vd., 2023).

Motivasyon kavramının tamamen içsel süreçlerle ilişkili olması ve araştırmacılar gibi bireyden uzak kişilerin dışardan gözlemlenmesinin mümkün olmaması sebebiyle genellikle öz bildirim yöntemiyle yanıtlar alınır (Takada vd., 2023). İlk zorluklardan biri burada karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki okul öncesi dönem çocukların öz bildirimlerini yaparken dil becerileri ve bilişsel olarak bu duygularını/görüşlerini tam olarak açıklamaya hazır olamayabilirler (Kim & Lorsbach, 2005). Anketlere yanıt verirken daha somut düşünmeleri, yakın zamanda yaşadığı olaylar hakkında düşünce belirtmeleri sıklıkla karşılaşılan durumdur (Turner, 1995). Bunun yanında okul öncesi dönem çocukların likert tipi testlere verdikleri yanıtlarda genelde uç noktaları tercih etmeleri sıklıkla karşılaşılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Mellor & Moore, 2014; Ruzek vd., 2020).

Okul öncesi çocukların motivasyonlarını değerlendirirken karşılaşılan bir diğer önemli zorluk ise çocukların kendilerine dair görüşlerini belirtirken çok olumlu olmaları ve genellikle iyimser bir tablo çizmeleri olmuştur (Gambrell & Gillis, 2007; Turner, 1995). Bu sonuçlar çocukların motivasyonlarına dair yüksek verilerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Her ne kadar öz bildirimin önemi sıklıkla vurgulansa da bazı durumlarda çocukların öz bildirimleri ve performanslarının tutarlı olmadığını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Turner, 1995; Graham, Harris & Chambers, 2016). Ayrıca bu yaş grubu çocukların kendi motivasyonlarını ve öz algılarını ölçmenin karmaşık ve zor olduğuna vurgu yapılmaktadır (Lai, 2011). Tüm bu sorunlar bu yaş grubu çocukların öz bildirimleriyle oluşturulmuş değerlendirme araçlarına katılmalarını zorlaştırmaktadır.

Alan yazından bahsedildiği gibi geliştirilen mevcut ölçekler uygulanırken de benzer problemlerle karşılaşılmıştır. Çocuklara kendi duygularının, düşüncelerinin sorulması her ne kadar onları mutlu etse ve değerli hissettirse de kendi motivasyonlarını ölçmek konusunda çok pozitif veya çok negatif olabildikleri dikkat çekmiştir. Bunun yanında çocukların duygularını ifade ederken dış etkenlerin etkisinde kalabilirler (*ör.;* "Öğretmenim bize kitap okurken eğleniyorum." maddesine olumsuz bir yanıt verdiğinde öğretmenine söylenebileceğini düşündüğü için olumlu yanıt vermek gibi.). Sorulara çok iyi yanıtını verdiklerinde ödül alacaklarını düşünebilir veya çok kötü yanıtında ise olumsuz bir izlenim oluşturacaklarını düşünerek çekinebilirler.

Literatürdeki tüm bu zorluklar göz önüne alınarak hazırladığımız değerlendirme aracı uygulanırken bu sorunları en aza indirmek için bazı durumlara özellikle dikkat edilmiştir. Öncelikle okul öncesi çocuklarla araştırma yaparken tanışma anında çocukla güzel bir iletişim kurmaya oldukça önem verilmiştir. O dönem çocuklar çekingen olabilir veya hemen iletişime geçmek istemeyebilir. Bu sebeple çocuğun iletişim kurmasını kolaylaştırmak için değerlendirme başlangıcında çocukla sevecen bir şekilde tanışılmış ve değerlendirme oyuncaklar kullanarak yapılmıştır.

Araştırmalarda yanıt almayı kolaylaştırmak ve çocukların rahatlıkla yanıt vermesini sağlamak için farklı yöntemler denenmektedir. Özellikle okul öncesi yaş grubu için çeşitli görsel destekler kullanılmaktadır, soruları çeşitli hayvan görselleriyle, üzgün ve mutlu surat görselleriyle yanıt alınan değerlendirme araçları bulunmaktadır. Örneğin, Baker ve Scher (2002) yanıt almada oyuncak kullanmanın iki yanıtı da eşit biçimde seçilebilir yapmasından dolayı güvenilir bir yanıt alma yöntemi olduğunu söylemektedir. Buradan hareketle bu araştırmada çocukların yanıt verirken kendilerini özgür ve rahat hissetmeleri için daha önceki çalışmalardan ilham alınarak peluş oyuncaklarla yanıtlar alınmıştır. Çocuklara madde sunulmuş ve kendi duygu ve düşüncelerinin iki peluş oyuncaktan hangisine daha çok benzediği sorusu yöneltilmiştir. Buna ek olarak, madde sayısını kısıtlı tutma, cümleleri çocukların gündelik hayatından ve anlaşılır seçme gibi önlemler alınarak bu zorluklar en aza indirmeye çalışılmıştır.

**Sonuç**

Erken okuryazarlık söz konusu olduğunda bilişsel beceriler yoğun olarak araştırılmış ancak duygusal kısım olan motivasyon ikinci planda kalmıştır. Bu sebeple okul öncesi çocukların erken okuryazarlık motivasyonları üzerine hala daha araştırılmamış pek çok konu vardır. Alanyazında bu eksikliğin başlıca sebeplerinden biri özellikle okula geçiş dönemi ve öncesini kapsayan yaş gruplarına ait geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmaması gelmektedir. Bu değerlendirmenin en güvenilir kaynağının çocukların kendi öz bildirimleri olduğunu araştırmalar ortaya koymaktadır. Bu araştırmada çocukların okul öncesi dönemde okuma ve yazmaya yönelik motivasyonlarını kendi fikirleriyle değerlendirmeyi amaçlayan bir araç geliştirilmiş ve bunun uygulanabilirliğini ortaya koyulmuştur. Yapılan bu çalışma teorik olarak daha fazla temellendirilmiş, kapsamlı çalışmaların önünü açmak bir basamak oluşturmaktadır ve Türkiye'de okul öncesi çocukların okuma yazma motivasyon profillerini belirlemek için hazırlanmış şimdilik tek kaynak olma özelliğini taşımaktadır.

## Öneriler

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin düşük erken okuryazarlık becerilerinin genelde düşük motivasyonla ilişkili olduğunu (*ör.;* Bates vd., 2016; Margolis & McCabe, 2006; Unrau vd., 2017) göz önünde bulundurmaları oldukça önemlidir. Bunun yanında okuma öncesi dönem okuma yazma motivasyon eksikliğinin geliştirilebilir olduğu ve öğretmenlerin çabalarıyla artırılabileceği bilinmektedir (Bates vd., 2016; Unrau vd., 2017). Çocukların hem okuma becerilerinin hem de duygusal olarak eğilimlerinin geniş bir açıyla gözlemlenmesi, öğretmenlerin çeşitli müdahaleler geliştirmesi için büyük öneme sahiptir (Smith & Miller, 2018). Bu nedenle Okul öncesi çocukların için geliştirilen bu okuma ve yazma motivasyonlarını ölçekleri, öğretmenlerin çocukları tanımasında ve araştırmalarda daha farklı parametreleri anlamak amacıyla kullanılabilir. Bu ölçekleri uygulamanın ortalama sekiz dakika sürmesi nedeniyle çocukların hızlı bir şekilde erken okuryazarlık becerilerinin yanında erken okuma yazma motivasyonlarını da değerlendirmek mümkündür. Ek olarak geliştirilen bu ölçme araçları tek bir okuma yazma motivasyon ölçeği olarak kullanılacağı gibi ayrı ayrı olarak da kullanılabilir olması işlevselliğini artırmaktadır.

Ölçekler her ne kadar okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını değerlendirmek için özenle hazırlanmış olsa da çocukların bireysel algılamalarından dolayı maddeleri farklı anlama ihtimalleri her zaman vardır. Örneğin "Okumayı öğrendiğimde kitapları kendi başıma okumak heyecan verici. / Okumayı öğrendiğimde kitapları kendi başıma okumak sıkıcı." maddesinde çocuk aslında okumayı sevse bile annesiyle birlikte kitap okumayı sevdiği için kendi başına kitap okumaktansa annesiyle vakit geçirmek daha cazip geleceğinden buna sıkıcı yanıtını verebilir. Bu ihtimal uygulamacılar tarafından her zaman göz önünde bulundurulmalı ve çeşitli değerlendirme yöntemlerini bir arada kullanarak çok yönlü değerlendirmelere başvurmalıdırlar.

Uygulama yapılırken bir diğer önemli husus güvenirlikle ilişkili olarak, Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'ni çalışmalarında kullanmak isteyen araştırmacıların veya öğretmenlerin peluş oyuncakların seçiminde birtakım hususlara dikkat etmelidirler. Örneğin, peluş oyuncakların birbirine benzer ilgi çekicilikte olması önemlidir. Çocuklar yanıt verirken sırf sevimli bulduğu için bir peluş oyuncağı daha çok tercih edebilir. Bu sebeple seçilen oyuncakların benzer özelliklere sahip olması önemlidir. Öyle ki seçilen

iki peluş oyuncak arasında cinsiyet çağrıştıran özelliklerin olmaması (mavi ya da pembe renk gibi), birinin çok sevimli diğerinin sıradan olması gibi çeldirici özelliklerin bulunmamasına dikkat etmek gerekmektedir.

### Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Okul Öncesi Çocukları için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri'yle okul öncesi çocukların motivasyonlarını ölçmeyi hedeflemiş ve erken okuryazarlık becerilerini ölçerken araştırmacılara ek bir kaynak olması sebebiyle geliştirilmiştir. Okul öncesi çocuklarının okuma ve yazma motivasyonlarını inceleyen geçerli ve güvenilir Türkçe bir kaynak oluşturması amaçlanmıştır. Bu çalışma gelecek çalışmalarda çocukların motivasyonlarını ölçmede yaşanan zorluklar için ek bir kaynak görevi görüp daha yenilikçi araştırmalar için bir basamak niteliğindedir.

Motivasyonun çok bileşenli doğası motivasyon araştırmalarında çeşitli boyutların incelenmesi, okuma motivasyonu alanında yapılacak çalışmalar için önemli ve öncelikli bir konudur. Bu sebeple ileride okuma motivasyonunun boyutları ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Bu teorik olarak okuma motivasyonunun yapılarının ortak bir dil ile tanımlanması ve sınıflandırılması sonrasında yapılacak çalışmaların daha sağlam bir zemine oturtulması için önem arz etmektedir. Ayrıca okuma yazma motivasyonlarıyla ilgili okul öncesi çocukların motivasyonlarının farklı bileşenlerle ilişkisi araştırılabilir. Okul öncesi çocukların okuma yazma motivasyonları temel alınarak boylamsal çalışmalar yapılarak ilerleyen yıllarda çocuklardaki değişimler incelenebilir. Bunun yanında okuma yazma motivasyonun etkilendiği unsurlar üzerine çalışmalar yapılabilir.

Okul öncesi çocuklarının okuma ve yazma motivasyonlarını belirledikten sonra çevresel etmenlerin etkisi araştırılabilir. Okuma yazma sürecinde hevesli okul öncesi çocuklar yetiştirmekteki öğretmenler ve ebeveynler olarak rolümüzün ne olduğunu araştıran detaylı çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında ev ya da okulda okuma-yazma etkinlikleri yapılan ortamların çocukların okuma ve yazma motivasyonlarına etkisinin ne düzeyde olduğunu inceleyen araştırmalar yapılarak literatürdeki boşlukların dolduracağı düşünülmektedir.

### Okul Öncesinde Çocukların Okuma Yazma Motivasyonlarını Artırmaya Yönelik Öneriler

Günümüzde çocukların okuma yazma etkinliklerine az katılmaları, bu alanda başarının giderek azalması ve okuduğunu anlama gibi becerilerde başarısız hale gelmeleri içsel okuma yazma motivasyonu desteklemenin önemini ortaya çıkarmıştır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (Program for International Student Assessment, PISA) raporlarına göre öğrencilerin %37'sinin okumaktan hiç keyif almadıkları gerçeğini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu sonuç da göstermektedir ki okuma yazma becerileri ile ilgili olarak çocukların sadece bilişsel becerilerine odaklanıp duygusal gelişimlerini yok saymak bazı olumsuz sonuçları doğurmaktadır. Yapılan araştırmalar genellikle okumayı öğrenirken okumanın bilişsel temelleriyle ilgilenmiş ve genelde okumayı öğrenmiş ve/veya öğrenme sürecinde olan çocuklarla yapılmış olsa da son zamanlarda yapılan çalışmalar çocuklar okumayı formal olarak öğrenmeden önce okuma motivasyonunun geliştirilmesi için özel çaba ve önem gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (*ör.,* Nevo vd., 2019). Yapılan pek çok araştırma göstermektedir ki çocukların okul yılları boyunca öğrenmeye karşı içsel motivasyon düzeyleri ve yeterlilik duyguları gittikçe azalmaktadır (Eccles vd., 1998; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Schatz & Krashen, 2006; Wigfield & Eccles, 2002b; Jacobs vd., 2002). Bu sebeple çocukların gerek okul döneminde gerekse okul öncesi dönemde içsel okuma yazma motivasyonlarının yetişkinler tarafından desteklenmesi oldukça önemlidir.

Çocukların okuma motivasyonlarını artırmayı hedeflerken göz önünde bulundurulması gereken bazı önemli hususlara değinmek gerekir. Motivasyonun tüm bileşenleri çocuğun/bireyin içinde gerçekleşen psikolojik süreçlerdir. Okuma motivasyonu bireysel farklılıkları içinde barındırır ve farklı değişkenlerden etkilenir. Örneğin ev ortamı, okul gibi farklı bağlamlardan (De Naeghel vd., 2012) ya da metnin basılı bir kaynaktan veya dijital bir kaynaktan okunması (McKenna vd., 2012) gibi etkenler bile çocuklardaki okuma motivasyonuna etki edebilir. Çocukların her şeyden önce bireysel özelliklerinin, öğrenme ortamlarının motivasyonlarını şekillendirmede büyük oran da önemli olduğuna dikkat etmek gerekir (Anderman, 2020; Eccles & Wigfield, 2020). Çocuklar için okuma yazma motivasyonlarını arttırma çalışmalarında onların neleri sevdiğini nelerden hoşlandığını keşfetmek ve kendilerine ait kimliklerini tanımak oldukça önemlidir (Ericson, 2022). Yapılan araştırmalar çocukların okuma deneyimlerindeki başarıları veya başarısızlıkları var olan içsel okuma motivasyonlarına etki ettiğini ortaya koymaktadır. Bu olumlu veya

olumsuz deneyimler çocuklardaki zevk için okuma isteklerini, okumaya katılımlarını okumaya verdikleri değerlere kadar pek çok temeli etkilemektedir (Vaknin-Nusbaum vd., 2018; Chapman & Tunmer, 2003; Lepola vd., 2005). Tüm bu akademik beklentilerin yanı sıra çocuğun sadece istediği için okuma etkinliklerine katılması ve sürdürmesi kendi kişisel gelişimleri için de kilit rol oynamaktadır. Çocukların içsel motivasyonlarını desteklemek onları daha özgüvenli, meraklı bir hale getirirken sınıftaki etkinliklerde aktif rol almalarına katkı sağlar. Bunun için öğretmenlerin ve ebeveynlerin içsel motivasyonlarını destekleyecek olumlu ortamlar oluşturması ve pozitif dönütler vermesi oldukça önemlidir. Böylelikle okuma yazmayı sevgiyle ve içten gelen hevesle inşa eden çocuklar ilerleyen yıllarda daha mutlu okuyucular olduğunu göstermektedir (Guthrie & Wigfield, 2000). Bunun yanında öğretmenlerin çocukların okuma motivasyonlarını arttırmak ve sınıfta okumaya karşı olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmak gibi önemli rollere sahip olduğu unutulmamalıdır (Cambria & Guthrie, 2010).

Doğru şekilde tasarlanmış bir eğitim ortamı çocukların motivasyon düzeylerinin gelişmesine etki edebilir ve var olan motivasyon düzeylerini yükseğe çıkarmak için iyi bir yardımcı etken olabilir. Buna karşın herhangi bir düzenlemenin olmadığı, okuma yazma aktivitelerinin sadece bir sınıf görevi olarak sunulduğu ortamlarda ise çocuklardaki okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği, var olan motivasyon düzeylerinde düşüşlere sebep olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009; Watkins & Coffey, 2004).

Teşvik edici eğitim ortamları oluşturulurken anasınıfı öğretmenlerinin okuma ve yazmaya karşı tutamları, inançları, kendi okuryazarlık bilgileri ve kişisel özellikleri gibi pek çok değişkenin de olumlu katkısı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Nevo vd., 2019). Sadece okuma ve yazmanın teknik detaylarıyla ilgilenen stresli ve sıkıcı ortamlar çocukların var olan okuma yazma ilgilerine zarar verebilir (Kucirkova & Cremin, 2020). Okuma yazma aktivitelerinin gerçekleştiği alanlar çocukların ilgisini çekerek onları etkinliğe katılmaya teşvik edecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Örneğin; farklı yüzeylere farklı kalemlerle çalışma yapmak, resimli kitap okumalarını zaman zaman bir sınıfta kurulacak basit bir çadırda ya da okul bahçesinde yapmak gibi farklı okuma ortamları oluşturulabilir. Buna ek olarak sınıfların erken okuryazarlık materyalleri (oyunlar, resimli hikâye kitapları, bilgilendirici kitaplar, çocuk dergileri farklı özellikte kalemler, farklı yazı yüzeyleri gibi) ile zenginleştirilmesi ve bunların sınıfta çocukların sürekli görebileceği ve erişebileceği şekilde konumlandırılması gerekmektedir (Cameron, 2010; Thornton & Brunton, 2009). Çocukların

okul öncesi sınıflarda oyunlarla, hikâyelerle, sıralı kartlarla, pek çok yazılı ve görsel materyallerle karşılaşması çocuklar için her zaman heyecan vericidir. Tüm bu materyallerle olan etkileşimler çocuklardaki erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesine ve böylelikle okumaya karşı oluşan merak duygusuyla birlikte okuma motivasyonlarının gelişmesine hizmet eder (Marinak vd., 2015; Mata, 2011).

Stipek (2002) sınıflarda çeşitli düzenlemeler yapılarak çocuklardaki içsel motivasyonun ve öz yeterliliklerinin desteklenebileceğini vurgulamıştır. Bunun yanında sınıf içinde çocuğun bağımsızlığını geliştirmeye yönelik çalışmalarla içsel motivasyonlarının gelişmesine destek olunabilir. Çocuğun kendi öğrenmeleri hakkında söz sahibi olmasını burada bağımsızlık olarak ifade edebiliriz. Araştırmalar, çocuklar başkaları tarafından kontrol edilmektense eylemleri üzerinde kendileri söz sahibi olduklarında içsel olarak daha çok motive olduklarını göstermektedir (Grolnick, Gurland, Jacob & Decourcey, 2002; Turner, 1995). Bu sebeple çocuklara sınıf içinde kendi eylemlerinin sorumluluğunu almaları için daha çok fırsat tanınması önerilmektedir.

Öğretmen öğrenci etkileşimi öğrencilerin okuma başarılarını ilerletme ve motivasyonlarını arttırmak için çeşitli fırsatlar sunar. Öğretmenlerin çocuklardaki motivasyonları arttırmaları için bazı bilinçli düzenlemeler yapması gerekmektedir. Bogner vd., (2002) göre motivasyonu düşük veya zorlanan öğrencileri güçlendirmek için pozitif motivasyona ihtiyaç vardır. Bu olumlu sınıf ikliminin yanı sıra bu öğretmen öğrenci iş birlikleri öğrencilerin okuma alanındaki gelişmeleri için önemli rol oynamaktadır (Lyons, 2003).

Çocuklarda içsel okuma motivasyonun gelişirken öğretmenlerin bu sürece büyük oranda katkı sağladığı ortaya koyulmuştur (Cambria & Guthrie, 2010). Guthrie (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin okuma motivasyonlarını arttıracak bazı stratejileri şu şekilde listelemiştir;

- Kitap seçimi sırasında çocuğa alternatifler arasından seçim yapma fırsatı sunmak
- Çocuğun bilişsel gelişim düzeylerinin farkında olmaları ve uygulamalar yaptırırken bu bilişsel düzeyi dikkate almak
- Çocukların başarı duygusunu tatmalarına olanak sağlamak
- Çocukların çevresindekilerle birlikte iş birliği yapabilecekleri ortamlar oluşturmak
- Okumanın önemini dikte etmek yerine çocukta anlamı olan bir önem vurgusunu kazandırmak

Okuma motivasyonu üzerinde etkisi olan bu değişiklikler erken okuryazarlık müfredatının düzenlenmesiyle daha uygulanabilir olacağı için müfredatta bu tür değişiklikler yapmak okul öncesi çocukların okuma motivasyonlarını arttırmak için önemli olabilir. Ülkemiz için bakıldığında MEB'in 2013 yılında hazırlamış olduğu Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği başlığı altında çocukların okuma yazmaya karşı heveslendirilmesi, farkındalık kazandırması için çocuklarla motivasyon üzerine çalışılması gerektiği vurgusu bulunurken; 2024 yılında hazırlanmış güncel programda erken okuryazarlığa dair kazanımların daha da genişletilmesine rağmen okuma yazma motivasyonuna vurgunun daha dolaylı bir şekilde yapıldığı dikkat çekmiştir. Dünya çapında okul öncesi çocukların okuryazarlık motivasyonları üzerine artan bir ilgiyle daha çok önem verildiği bu yıllarda güncel Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2024) detaylı bir şekilde yer verilmemesi, çocukların okuryazarlık gelişimi açısından bir dezavantaj oluşturabilir. Okul öncesi dönem çocukların okuma ve yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini destekleyen bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi ve okuma yazma motivasyonunu destekleyecek stratejilerin ve etkinliklerin programa dahil edilmesi ve duyuşsal bir kazanım boyutunda programa eklenmesi önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bu yönde yapılacak bir güncellenmenin, çocukların okuryazarlık becerilerinin yanı sıra okuma yazmaya yönelik ilgi, istek, tutum ve motivasyonlarını destekleyerek onların gelecekteki akademik başarılarına temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi çocuklarda yazma becerisi yoğun bir şekilde bilişsel becerilere odaklanan, yazmayı çözülmesi gereken kodlar bütünü olarak algılatan eğitim yöntemlerinde çocuklar yazma eylemini zor bularak yazmaya direnç gösterebilirler ve dolayısıyla yazma motivasyonları düşük olabilir (Barratt-Pugh vd., 2020). Bunun yerine yazma faaliyetlerinde anlamlı bir bağlam oluşturup çocuğun deneyimlerine yer verilen etkinliklere dönüştüğünde çocuktaki öz yeterlilik duygusunu destekleyecek ve yazmaya yönelik motivasyonu artıracaktır (Bruning & Kauffman 2016; Magnifico, 2010; Putman & Walker, 2010). Yazma etkinliklerini günlük müfredatın içine yedirerek sunmak, çocukların kendi deneyimlerinin yer aldığı kitaplar yapmak, yapılandırılmış oyunlara yazma etkinliklerini dahil etmek çocuklardaki yazma motivasyonunu desteklemek için yapılabilecek bazı düzenlemeler olarak önerilmektedir (Bahlmann & Myers 2019). Bunun yanında çocuklara farklı yazma ortamları sağlamak çocukların ilgi alanları takip edilerek o konular üzerine yazma fikirleri oluşturmak gibi etkinlikler de yazma motivasyonlarını arttıran farklı yazı yazma bağlamlar

oluşturulabilir (Barratt-Pugh vd., 2020). Daha güncel olarak, teknolojik cihazların araç olarak kullanıldığı yazı yazma aktivitelerinde veya varsa bu alanda geliştirilmiş uygulamaların kullanılmasının çocukların ilgisini çekeceği düşünülmektedir.

# KAYNAKLAR


Aarnoutse, C., YanLeeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253- 275.

Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT.

Adelson, J. L., Cash, K. M., Pittard, C. M., Sherretz, C. E., Pössel, P., & Blackburn, A. D. (2019). Measuring reading self-perceptions and enjoyment: Development and psychometric properties of the Reading and Me Survey. *Journal of Advanced Academics, 30*(3), 355-380.

Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2011). The classroom assessment of reading. *Handbook of Reading Research, 4,* 487-518.

Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters beyond strategies and skills? *The Reading Teacher, 66,* 440-448.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. D. Albarracin, B. T. Johnson, and M. P. Zanna (Eds.), In *The handbook of attitude,* (pp. 173-222). London: Psychology.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,* 343-361.

Albin, M. L., Benton, S. L., & Khramtsova, I. (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology, 21,* 305–324.

Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment.* Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Altun, D. (2019). Preschoolers' emergent motivations to learn reading: A grounded theory study. *Early Childhood Education Journal, 47*(4), 427–443.

Amorose J. A., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athtletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22*, 63-84.

Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101864.

Anmarkrud, O., & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252–256.

Areepattamannil, S., & Freeman, J. G. (2008). Academic achievement, academic self-concept and academic motivation of immigrant adolescents in the Greater Toronto Area secondary schools. *Journal of Advanced Academics, 19*, 700–743.

Arnold, S. L. (1899). *Learning to read: Suggestions to teachers of young children.* New York: Silver Burdette.

Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology, 20*(1), 45-57.

Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation.* Princeton, NJ: Van Nostrand.

Austin, M., & Casselden, B. (2010). Reporting on reading: A survey into the reading attitudes and personal reading habits of year 2 children. *The School Librarian, 58*(3), 133–135.

Aydemir, Z. İ., & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 12*(1), 66-76.

Bahlmann B. C. M., & Myers, J. K. (2019). Young children's writing in play-based classrooms. *Early Childhood Education Journal, 2*(48), 233–242.

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 19*(1), 87–106.

Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*(4), 239–269.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34I,* 452-477.

Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities: An overview. In L. Baker, P. Afflerbach and D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baldassarre, G. (2011). What are intrinsic motivations? A biological perspective. In *Proceedings of the 2011 IEEE International Conference on Development and Learning (ICDL)* (Vol. 2, pp. 1–8). Frankfurt am Main, Almanya.

Baldassarre, G., & Mirolli, M. (2013) *Intrinsically motivated learning systems: An overview. Intrinsically motivated learning in natural and artificial systems.* Berlin: Springer.

Ball, C., & Gettinger, M. (2009). Monitoring children's growth in early literacy skills: Effects of feedback on performance and classroom environments. *Education and Treatment of Children*, *32*(2), 189–212.

Ball, C., Huang, K. T., Cotten, S. R., Rikard, R. V., & Coleman, L. O. (2016). Invaluable values: An expectancy-value theory analysis of youths' academic motivations and intentions. *Information, Communication & Society*, *19*(5), 618–638.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal Of Health Promotion: AJHP*, *12*(1), 8-10.

Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *7*(1), 27-34.

Barlia, L. (1999). *High school students' motivation to engage in conceptual change learning in science.* Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio.

Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, *32*(2), 78–87.

Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2013). Measures of preschool children's interest and engagement in literacy activities: Examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*, 291–301.

Barratt-Pugh, C. (2007). Multiple ways of making meaning: Children as writers. In L. Makin, C. Jones-Diaz, and C. McLachlan (Eds.). *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice.* (pp. 133-152). NSW: MacLennan & Petty.

Barratt-Pugh, C., Ruscoe, A., & Fellowes, J. (2021). Motivation to write: Conversations with emergent writers. *Early Childhood Education Journal*, *49*, 223-234.

Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. *Psychology*, *84*, 261–271.

Barton, G. (2013). *Don't call it literacy! What every teacher needs to know about speaking, listening, reading and writing*, London, Routledge.

Bassili, J. N., & Brown, R. D. (2005). Implicit and explicit attitudes: Research, challenges, and theory. In D. Albarracín, B. T. Johnson and M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes.* (pp. 543-574). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bates, C. C., D'Agostino, J. V., Gambrell, L., & Xu, M. (2016). Reading recovery: Exploring the effects on first-graders' reading motivation and achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *21*(1), 47–59.

Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Beaty, J. J., & Pratt, L. (2003). *Early literacy in preschool and kindergarten.* Ohio, USA: Merrill Prencite Hall.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773.

Benton, S. L., Corkill, A. J., Sharp, J., Downey, R., & Khramtsova, I. (1995). Knowledge, interest, and narrative writing. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 66–79.

Berns, R. M. (2004). *Child family school community: Socialization and support*. Belmond, Canada: Wadsworth Thompson Learning.

Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy.* New York. Alliance for Excellent Education.

Bogner, K., Raphael, L., & Pressley, M. (2002). How grade 1 teachers motivate literate activity by their students. *Scientific Studies of Reading, 6*(2), 135–165.

Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development, 19*(1), 45–67.

Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 33*(2), 106–120.

Bruning, R., & Kauffman, D. (2016). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. MacArthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (Vol. 2, pp. 160-173). New York: The Guilford.

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 25–38.

Burns, M.S., Griffin, P., & Snow, C.E. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* (29. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal, 46*(1), 16–29.

Cameron, P., A. (2010). *Preschool environments, relationships and creative skills: A case study.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Walden, Minneapolis.

Cao, G. (2022). Towards the favorable consequences of academic motivation and l2 enjoyment for students' willingness to communicate in the second language. *Frontiers in Psychology, 4,* 5228.

Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, *37*(1), 55–91.

Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas and J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 721-735). Bethesda, MD: Nasp,

Castle, K. (2015). *Motivation to read: A study of three primary age students.* Education and Human Development Master Theses. Retrieved from https://digitalcommons. brockport. edu/cgi/viewcontent. cgi.

Celik, K., & Yurdakul, A. (2020). Investigation of PISA 2015 reading ability achievement of Turkish students in terms of student and school level variables. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *7*(1), 30–42.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, *87*(1), 154.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1999). Reading self-concept scale. *Children's Self-Perceptions*, *4*, 29-34.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(1), 5–24.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic selfconcept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*, 703–708.

Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences, 20*, 579-592.

Clark, C., & de Zoysa, S. (2011). *Mapping the interrelationships of reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment: An exploratory investigation*. London, England: National Literacy Trust.

Cockroft, C., & Atkinson, C. (2017). I just find it boring: Findings from an affective adolescent reading intervention. *Support for Learning*, *32*(1), 41–59.

Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology, 30*(3), 225-249.

Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology, 30*(3), 225–249.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education.* London: Routledge

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme, testler ve ölçmeye giriş.* (E. Tavşancıl, Çev.). Ankara: Nobel.

Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading, 29,* 11–32.

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014a). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26,* 127–164.

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014b). Motivation terminology in reading control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 515–526.

Corpus, J., McClintic-Gilbert, M., & Hagenga, A. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*(2), 154-166.

Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology, 26,* 116- 131.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel, karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. (1998). The impact of print exposure on word recognation. In J. L. Metsala and L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235-262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning, 12*(2), 19–36.

Curtis, M. E. (2002). *Adolescent reading: A synthesis of research*. Paper presented at the U.S. Department of Education and the National Institute of Child Health and Human Development Conference on Adolescent. Literacy, Baltimore.

Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology, 39*(2), 121-187.

De Caroli, M. E., & Sangone, E. (2014). Generalized self-efficacy and well-being in adolescents with high vs. low scholastic self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 867–874.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021.

De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Psychology, 11*, 1678

De Vellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar.* (T. Totan, Çev.), Ankara: Nobel.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325–346.

Dedeoglu, H., & Ulusoy, M. (2013). Classroom preservice teachers' reading attitudes. *Research in Reading & Writing Instruction, 1*(2), 80–88.

Demir, E. (2022). Ölçek geliştirme sürecinde doğrulayıcı faktör analizi., M. Acar Güvendir ve Y. Özer Özkan (Eds.). *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci* içinde (p. 130). Ankara. Pegem Akademi.

Denissen, J. J., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, selfconcept, and interest. *Child Development, 78*(2), 430–447.

DeWyngaert, L. (2022). *Comparing canadian fourth graders' print and ınternet literacy: Contributions of motivation and early home literacy experiences.* Doctoral dissertation, University of Maryland, Baltimore.

Dickinson, D., & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. In D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (Eds.), *Researching young children's perspectives: Ethics, theory, and research* (pp. 68-81). London: Routledge.

Doğanay Bilgi, A. (2021). Erken okuryazarlıkta kodla ilişkili beceriler III: Yazı farkındalığı becerileri ve desteklenmesi. F. Erbay (Ed.). *Erken okuryazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde (ss. 171-198). Ankara: Eğiten Kitap.

Doğanay Bilgi, A. (2023). Okuma güçlüğüne erken müdahale ve motivasyon. A. Doğanay Bilgi ve E. R. Özmen (Eds.). *Okuma güçlüklerine erken müdahale* içinde (ss.103-122). Ankara: Nobel.

Dunsmuir, S., & Blatchford, P. (2004). Predictors of writing competence in 4- to 7-year-old children. *British Journal of Educational Psychology, 74*(3), 461–483.

Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, *98*(2), 382–393.

Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*, 16-40.

Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation* (p.45). New York, NY: Academic.

Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the eccles et al. Model of achievement-related choices. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stageenvironment fit. In RM, Lerner and L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology: Vol. 1. Individual bases of adolescent development,* (pp. 404-434). NJ: Hoboken.

Eccles, J. S., & Wang, M. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway? In S. L. Christenson, A. L. Reschly and C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement,* (pp. 133-145). New York: Springer.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Psychology, 53,* 109–132.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A develop- mental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61,* 101859.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motivation,* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48,* 90–101.

Eccles, J. S., O'Neill, S. A., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 237-249). Boston, MA: Springer.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon(Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development,* (pp. 1017-1095). New York: Wiley.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P., (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830-847.

Elliot, A. J. (1997). Integrating the classic and contemporary approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr and P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 243-279). Greenwich, CT: JAI.

Epskamp, S. (2022). *semPlot: Path diagrams and visual analysis of various SEM packages' output* (R package version 1.1.6). CRAN. https://CRAN.R-project.org/package=semPlot

Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(4), 868-887.

Ergül, C., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Demir, E., Tülü, B. K., & Kudret, Z. B. (2020). Türkçe konuşan çocukların farklı sosyoekonomik düzeylerde sesbilgisel farkındalık ve okuma performansına ilişkin boylamsal sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, *46*(205), 49-68.

Ergül, C., Kudret, Z. B., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Tülü, B. K., & Demir, E. (2022). Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerilerinin gelişimi ve matthew etkisi: Boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(234), 939-966.

Erickson, J. D. (2023). Young children's perceptions of a reading intervention: A longitudinal case study of motivation and engagement. *Reading & Writing Quarterly, 39*(2), 120-13

Erkuş, A. (2010). Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyuşmazlığı. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *1*(2), 72-77.

Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler.* Ankara: Pegem Akademi.

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2011). *Shared storybook building young children's language and emergent literacy skill.* Baltimore: Paul H.

Fern, E., & Kristinsdóttir, G. (2011). Young people act as consultants in child-directed research: an action research study in Iceland. *Child & Family Social Work, 16*(3), 287–297.

Fern, E., & Kristinsdóttir, G. (2011). Young people act as consultants in child-directed research: An action research study in Iceland. *Child & Family Social Work, 16*(3), 287–297.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 466–477.

Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review, 21*(3), 219–246.

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most ımportant to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65*, 172-178.

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.

Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher, 69*(3), 259–263.

Gambrell, L. B., & Gillis, V. R. (2007). Assessing children's motivation for reading and writing. In J. R. Paratore and R. L. McCormack (Eds.), *Classroom literacy assessment: Making sense of what students know and do,* (pp. 50-61). New York, NY: Guildford.

Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49*, 518–533.

Goetz, T., Hall, N. C., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction, 16*, 323-338.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525–538.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., &Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*, 3-13.

Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology, 11*, 431.

Gök, N, F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gök, S., (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 185-195.

Gönen, M., Çelebi Öncü, E., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 32*(164), 7-34.

Graham, S., Harris, K., and Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. In C. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 4-55). New York: Guilford.

Grainger, T., Gouch, K., & Lambirth, A. (2003). Playing the game called writing: Children's views and voices. *English in Education, 37*(2), 4–15.

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adoles cence. In A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 147-171). San Diego, CA: Academic.

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 711–735.

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 124−136.

Guo, J., Parker, P. D., Marsh, H. W., & Morin, A. J. (2015). Achievement, motivation, and educational choices: A longitudinal study of expectancy and value using a multiplicative perspective. *Developmental Psychology, 51*(8), 1163-1176.

Guthrie, J. T. (2013). Best practices for motivating students to read. In Morrow, L. and Gambrell, L. (Eds.), *Best practices in literacy instruction 3*, (pp. 21-39). London: Guilford.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research:* (Vol. 3, pp. 403-422). New York, NY: Routledge.

Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perenevich, K.C. (2006). From spark to fire: Can situational interest lead to long- term reading motivation? *Reading Research and Instruction, 45*(2), 91–117.

Guthrie, J. T., Wigfıeld, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231–256.

Guthrie, J.T., & Humenick, N.M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In. P. McCardle and V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research,* (pp. 329-354). Baltimore, MD: Brookes.

Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people.* London: Education Empowerment Foundations.

Gül Özdil, B., & Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(30), 528-547.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 4-55.

Harris, P., & Mantakis, H. (2013). *Children's voices: A principles framework for children and young people's participation as valued citizens and learners*. Adelaide: South Australian Department for Education and Child Development.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Writing Communication, 29*(3), 369–388.

Hebbecker, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*, *23*(5), 419-436.

Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher, 48*(6), 470-482.

Henry, G. T., Mashburn, A. J., & Konold, T. (2007). Developing and evaluating a measure of young children's attitudes toward school and learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 25*(3), 271–284.

Hidi, S. (2000). An interest researchers perspective: the effects of extrinsic and intrinsic motivation factors on motivation. In. C. Sansoe and J. M. Harackiewicz. (Eds). *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance,* (pp. 309-339). San Diego, CA: Academic.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2007). *Writing and motivation*. Amsterdam: Elsevier.

Hochweber, J., & Vieluf, S. (2018). Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. *The Journal of Educational Research, 111*(3), 268-283.

Hodges, T. S. (2015). *The impact of teacher education writing-intensive courses on preservice teachers' self-efficacy for writing and writing instruction.* Doctoral Dissertation, Texas A&M University, College Station, Texas.

Hwang, G., Chen, M., Sung, H., & Lin, M. (2019). Effects of integrating a concept mapping-based summarization strategy into flipped learning on students' reading performances and perceptions in Chinese courses. *British Journal of Educational Technology, 50*(5), 2703–2719.

Köyceğiz-Gözeler, M., & Özbey, S. (2021). Motivation in preschool children: The effect of the supportive education program. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities, 8*(21), 68-87.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527.

Jacobs, J., & Eccles, J. (2000). *Parents, task values, and real-life achievement-related choices*. In C. Sansone and J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance,* (pp. 405-439). San Diego, CA: Academic.

Jang, B. G., & Ryoo, J. H. (2019). Multiple dimensions of adolescents' reading attitudes and their relationship with reading comprehension. *Reading and Writing, 32*(7), 1769–1793.

Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., & Möller, J. (2022). Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin, 148*(1-2), 1–26.

Jean, E., Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2018). Understanding and promoting the motivation to read in young children. In N. D. Young, C. N. Michael, and T. A. Citro (Eds.), *From floundering to fluent: Reaching and teaching struggling readers,* (pp. 41-51). London, UK: Rowman & Littlefield.

Jefri, H. M. A., & Areepattamannil, S. (2018). Examining the relations of early literacy activities and skills to reading dispositions, engagement, and achievement among fourth-grade students in the United Arab Emirates. *Social Psychology of Education, 22*(4), 901–920.

Johnston, P., & Costello, P. (2005). Principles for literacy assessment. *Reading Research Quarterly, 40,* 256–267.

Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A., & Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology, 26,* 1-25.

Karademir, M., & Gürsoy, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 247-282.

Karahan, F. (2017). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in the Turkish context. *Journal of Arts and Sciences 7*, 73-87.

Karatas, H., & Erden, M. (2017). Predictors of academic motivation: Epistemological beliefs, learning approaches, and problem solving skills. *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(4), 897-916.

Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education, 78*(2), 246-267.

Katzir, T., N. K. Lesaux, & Y.-S. Kim. 2009. The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing, 22*, 261–276.

Keenan, T., & Evans, S. (2009). *An introduction to child development*. London: Sage.

Kena, G., Hussar, W., McFarland, J., de Brey, C., Musu-Gillette, L., Wang, X., & Barmer, A. (2016). *The Condition of Education 2016*. Washington: National Center for Education Statistics. Hatalı gibi kontrol eder misin? rapor mu ne bu?

Kerr, M. M., & Frese, K. M. (2017). Reading to learn or learning to read? Engaging college students in course readings. *College Teaching, 65*(1), 28-31.

Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 601-612.

Kim, H. (2016). The relationships between Korean university students' reading attitude, reading strategy use, and reading proficiency. *Reading Psychology, 37*(8), 1162–1195.

Kim, J., & Lorsbach, A. W. (2005). Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environment. *Learning Environments Research. 8,* 157–175

Kissel, B. T., & Miller, E. T. (2015). Reclaiming power in the writers' workshop: Defending curricula, countering narratives, and changing identities in prekindergarten classrooms. *The Reading Teacher*, *69*(1), 77–86.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing, 28,* 239–269.

Krashen, S. (2005). The decline of reading in America, poverty and access to books, and the use of comics in encouraging reading. *Teachers College Record*, *14*. Retrieved http://sdkrashen.com/content/articles/decline_of_ reading.pdf.

Kucirkova, N., & Cremin, T. (2020). *Children reading for pleasure in the digital age: mapping reader engagement.* London, UK: Sage.

Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 234-250.

Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research, 89*(5), 315–319.

Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*(1), 29–44.

Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(12), 14-66.

Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. *Person Research's Report*, *6*, 40-41. Laitinen, S., Lepola, J., & Vauras, M. (2017). Early motivational orientation profiles and language comprehension skills: From preschool to Grade 3. *Learning and Individual Differences, 53,* 69–78.

Lau, K. (2004). Construction and initial validation of the Chinese reading motivation questionnaire. *Educational Psychology*, *24*(6), 845–865.

Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 32*(4), 366–382.

Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Leeper, M., Corpus, J., & Lyenger, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*, 96–184.

Lehman, J., & Stanley, K. O. (2008). *Exploiting open-endedness to solve problems through the search for novelty.* In *Proceedings of the ALIFE,* (pp. 329-336). Winchester, UK.

Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading, 9*(4), 367–399.

Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance,* (pp. 257-307). San Diego, CA: Academic.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Review, 97,* 184-196

Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L., & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 515–526.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review, 29*(3), 388–403.

Logan, S., Medoford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21,* 124-128.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy*.

Low, M., King, R. B., & Caleon, I. S. (2016). Positive emotions predict students' well-being and academic motivation: The broaden-and-build approach. In R. King and A. Bernardo (Eds.). *The psychology of Asian learners*. New York: Springer.

Lyons, C. A. (2003). *Teaching struggling readers: How to use brain-based research to maximize learning.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist, 45*(3),167–184.

Malloy, J. A., Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). *Essential readings on motivation.* Newark, DE: International Reading.

Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic, 41,* 218–227.

Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2016). *No more reading for junk: Best practices for motivating readers*. London: Heinemann.

Marinak, B. A., Gambrell, A. B., & Mazzoni, S. A. (2012a). *The teacher the text and the context as factors in motivating students to write: The motivation to write scale in maximizing motivation for literacy learning*. New York: Guilford.

Marinak, B. A., Malloy, J. B., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2015). Me and my reading profile: A tool for assessing early reading motivation. *The Reading Teacher, 69*(1), 51-62.

Marinak, B., Gambrell, L., & Mazzoni, S. (2012b). *Maximizing motivation for literacy learning, grades K–6*. New York, NY: Guilford.

Marsh, H.W., & Craven, R.G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133–163.

Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 11*, 1-20.

Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the tem- poral-interaction model. *Psychology in the Schools, 45*(10), 1010–1023.

Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology, 32*(3), 272-299.

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica, 27*(4), 563–572.

McBreen, M., & Savage, R. (2020a). The impact of a cognitive and motivational reading intervention on the reading achievement and motivation of students at-risk for reading difficulties. *Learning Disability Quarterly, 1*, 14-52.

McBreen, M., & Savage, R. (2020b). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 33*(3), 1125–1163.

McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts. H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 16,* 230-239.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43,* 947–959.

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015a). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. Reading and Writing, *28*(4), 545–569.

McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015b). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research, 57*(4), 389-402.

McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., & Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: Qualitative insights from children. *Journal of Research in Reading, 43*(4), 597–608.

McKenna, M. (2001). Development of reading attitudes. In L. Verhoeven and C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups,* (pp. 135-158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher, 43*(9), 626-639.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 283-306.

McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934–955.

McTaggart, J. A. (2003). *The role of children's interest and home literacy environment in the development of early literacy skills.* Master's Thesis. University of Guelph, Canada

McTigue, E. M., Solheim, O. J., Walgermo, B., Frijters, J., & Foldnes, N. (2019). How can we determine students' motivation for reading before formal instruction? Results from a self-beliefs and interest scale validation. *Early Childhood Research Quarterly, 48,* 122-133.

McTigue, E. M., Washburn, E. K., & Liew, J. (2019). Academic resilience and reading: Building successful readers. *Educational Psychology Review, 31,* 140-164.

MEB. (2022). PISA Türkiye. http://pisa.meb.gov.tr sayfasından 15 Ağustos 2024 tarihinde erişilmiştir.

Medford, E., & McGeown, S. P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, *22*(6), 786-791.

Mellor, D., & Moore, K. A. (2014). The use of Likert scales with children. *Journal of Pediatric Psychology*, *39*(3), 369-379.

Merga, M. K., & Mat Roni, S. (2018). Children's perceptions of the importance and value of reading. *Australian Journal of Education, 62*(2), 135-153.

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26.

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children, 73*, 163-183.

Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 387–404.

Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, *29*(3), 214-235.

Mueller, R. O., & Knapp, T. R. (2019). Reliability and validity. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 397–401). New York, NY:Routledge.

Naeghel, J. D., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, *109*(3), 232–252.

National Early Literacy Panel. (2020). *NELP report: Developing early literacy*. Reading Rockets. https://www.readingrockets.org/article/nelp-report-developing-early-literacy

Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry get away? *The Reading Teacher, 58*, 771–773.

Neugebauer, S. R. (2014). Context-specific motivations to read for adolescent struggling read-ers: Does the motivation for reading questionnaire tell the full story? *Reading Psychology, 35*, 160-194.

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Eds.). (2001). *Handbook of early literacy research.* New York: Guilford.

Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology, 40*(1), 22-41.

Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., & Gambrell, L. (2019). Reading motivation in kindergartners and 1st-graders. *Journal of Research in Childhood Education*, *33*(4), 610-622.

Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction, 25*(2–3), 219–270.

Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Okuyay. (2019). Türkiye okuma kültürü araştırması. https://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf, sayfasından 10 Ocak 2024 tarihinde erişilmiştir.

Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J. E. (2000). The role of task avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross- lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*, 478–491.

Oral, B., & Çoban, A. (2020) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Ormrod, C. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel.

Ottis, N., Grouzett, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 97*, 170-183.

Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında motivasyon ve öz düzenleme becerileri üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, *65*(65), 26-47.

Öztürk, D. S., & Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 562-591.

Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, *39*, 437–455.

Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: A developmental perspective. In P. Boscolo (Ed.). *Writing and motivation* (vol. 19, pp. 141-150). Bingley, England: Emerald.

Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, *21*(4), 347–358.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th Edition). California: Sage.

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, *33*(4), 335–355.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667–686.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinesingh, K., Mogge, S., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Lliteracy*, *50*(5), 378-396.

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., & Simmons, L. (2015). *Accelerating language skills and content knowledge via shared book reading.* Baltimore, MD: Brookes Publishing

Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 187–206.

Prislin, R., & Wood, W. (2005). Social influence in attitudes and attitude change. In D. Albarracin, B. T. Johnson, and M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes.* (pp. 671-706). London: Psychology.

Pritchard, R., & Honeycutt, R. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. MacArthur, and J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction*, (pp. 28-49). New York, NY: Guilford.

Putman, M., & Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research In Childhood Education*, *24*(2), 140–151.

Ranweiler, L. (2004). *Preschool readers and writers: Early literacy stratejies for teachers*. Michigan: High Scope.

Renninger, K. A., & Hidi, S. (2015). The power of interest for motivation and research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, *26*, 127–164.

Retelsdorf, J., Kohller, O., & Moller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, *21*(4), 550–559.

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept–Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, *29*, 21-30.

Reutzel, D. R., & Mohr, K. A. J. (2015). 50 years of reading research quarterly (1965–2014): Looking back, moving forward. *Reading Research Quarterly*, *50*(1), 13–35.

Revelle, W. (2023). Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.3.9. https://CRAN.R-project.org/package=psych, sayfasından erişilmiştir.

Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48*, 345–359.

Rog, L. J. (2011). *Read, write, play, learn: Literacy instruction in today's kindergarten*. Newark, DE: International Reading.

Rosseel (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. URL http://www.jstatsoft.org/v48/i02/

Rueda, R. (2011). *The 3 dimensions of improving student performance: Matching the right solutions to the right problems*. New York: Teachers College.

Ruscoe, A., Barblett, L., & Barratt-Pugh, C. (2018). Sharing power with children: Repositioning children as agentic learners. *Australasian Journal of Early Childhood, 43*(3), 63–71.

Ruzek, E., Jirout, J., Schenke, K., Vitiello, V., Whittaker, J. V., & Pianta, R. (2020). Using self report surveys to measure PreK children's academic orientations: A psychometric evaluation. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 55-66.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. San sone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 14-54). San Diego, CA: Academic Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.

Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading, 27*(4), 373-386.

Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading, 27*, 373–386.

Sattler, J. M. (2006). *Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations* (5th ed.). La Mesa: Jerome M. Sattler.

Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2016). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading, 39*(1), 19–36.

Schatz, A., & Krashen, S. (2006). Attitudes toward reading in grades 1-6: Some decline in enthusiasm but most enjoy reading. *Knowledge Quest, 35*(1), 46-48. Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*, 427-463.

Schiefele, U. (2012). The role of interest in motivation and learning. In *Intelligence and personality* (pp. 163-193). Psychology Press.

Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education, 36*(3), 627-652.

Schrodt, K. E., Elleman, A. M., FitzPatrick, E. R., Hasty, M. M., Kim, J. K., & Tharp, T. J. (2019). An examination of mindset instruction, self-regulation,and writer's workshop on kindergarteners' writing performance and motivation:a mixed-methods study. *Reading and Writing Quarterly, 35(5), 427-444.*

Schrodt, K., Barksdale, B., & Fields, R. S. (2022). Self-directed kindergarten writers. *Texas Journal of Literacy Education, 9*(2), 12-29.

Schrodt, K., FitzPatrick, E., Brown, M., & Hover, A. (2023). Examining the validity of the Writing Challenge Task: an assessment tool for measuring writing motivation in kindergarteners. *Reading and Writing Quarterly, 39*(4), 334-349.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction,* (pp. 43-50). Newark, DE: Inter national Reading.

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). New York: Pearson

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology, 28,* 469–489.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child Development*, *73*(2), 445-460.

Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, *42*(1), 70–83.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2006). Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement. In A. P. Prescott (Ed.), *The concept of self in education, family and sports*, (pp. 51-74). New York, NY: Nova.

Smith, H. D., & Miller, S. D. (2018). Digging deeper: Understanding the reading and motivational profiles of students who do not demonstrate proficiency on state-mandated reading assessments, *Reading Psychology*, *39*(8), 855–878.

Smith, T. D., & McMillan, B. F. (2001). A primer of model fit indices in structural equation modeling. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.

Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology, 32*, 1- 27.

Sparks, R. L., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of 10 years later. *Reading and Writing*, *27*(1), 189-211.

Sperling, R. A., & Head, D. M. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, *29*(4), 233-236.

Sperling, R. A., Sherwood, T. P., & Hood, A. M. (2013). Relating motivation to read and emergent reading skills: A measurement validation study. *Reading Psychology, 34*, 461–485.

Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 4,* 225–234.

Stainthorp, R., & Hughes, D. (2004). What happens to precocious readers' performance by the age of eleven? *Journal of Research in Reading*, *27*(4), 357-372.

Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education,189*(1–2), 23–55.

Stipek, D. J. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. S.Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (p.p. 309–332). San Diego, CA: Academic Press.

Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 48*(3), 188–200.

Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students. *Journal of Research in Reading, 4,* 14-75.

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, *49*(1), 77-96.

Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme.* Ankara: Nobel.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading Writing, 22*, 85-106.

Takada, M.E., Lemons, C.J., Balasubramanian, L., Hallman, B.T., Al Otaiba, S., & Puranik, C. S. (2023). Measuring kindergarteners' motivational beliefs about writing: A mixed-methods exploration of alternate assessment formats. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1217085.

Theodotou, E. (2014). Early years education: are young students intrinsically or Extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children's learning. *Research In Teacher Education, 4*(1), 17–21.

Thornton, L., & Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio Emilia approach: Early years education in practice.* New York, NY: Routledge.

Toroman, Ç. (2023). Evren ve örneklem. A. İlğan ve A. Ekinci. (Editörler). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A. M., Eklund, K., Lerkkanen, M. K., Leskinen, E., & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia, 57*(1), 3–32.

Toste, J., Didion, L., Peng, P., Filderman, M., & McClelland, A. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research, 90*(3), 420–456.

Troia, G. A., Shankland, R. K., & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly, 28*(1), 5–28.

Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: A conceptual replication. *Reading and Writing, 32*, 1197-1218.

Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*, 410-441

Türkben, T., (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 657-677.

Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, *35*(3), 260–284.

Unrau, N. J., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100, 81–101.

Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2017). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, *88*, 167–204.

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, *35*(2), 45.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2017). A joint interactive storybook intervention program for preschool and kindergarten children. *Reading Psychology*, *38*(3), 231–261.

Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., & Gilat-Yihyie, S. (2021). Language and print concepts achievement among children with low and high reading motivation. *Reading Psychology*, *42*(7), 730-757.

Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, *41*(3), 438–454.

Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, *2*, 427-435.

Wang, J. H., & Guthire, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, *39*(2), 162-186.

Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, *49*(4), 465–480.

Wang, X. (2022). Enhancing Chinese EFL students' academic engagement: The impact of L2 enjoyment and academic motivation. *Frontiers in Psychology*, *13*, 14-18.

Wang, Y. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*, *27*(2), 120–128.

Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 110–118.

Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: Paul Chapman.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research,* (pp. 11-30). New York: Guilford.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49–78.

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32,* 59–68.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*(1), 1–35.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 68–81.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs and values from childhood through adolescence. In A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation,* (pp. 92-102). San Diego, CA: Academic.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89,* 420-432

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research,* (Vol. 3, pp. 403-422). New York, NY: Routledge.

Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb and R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes,* (pp. 657-700). New York: John Wiley & Sons.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology,* (pp. 933-1002). New York, NY: Wiley.

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives, 10*(3), 190-195.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 299-310.

Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school*, (pp. 55-76). New York, NY: Routledge

Wilson, K., & Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, *28*, 257–282.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın 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.

Yılmaz, C. (2016). *Yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Zheng, G., Schwanenflugel, P. J., & Rogers, S. M. (2016). Emergent motivation to read in prekindergarten children. *Reading Psychology, 37*(3), 392–423.

# EKLER

# EK 1. Gazi Üniversitesi Enstitü Onay Belgesi

**Evrak Tarih ve Sayısı: 26.07.2023-E.706381**

**T.C.**
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**
**Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-706381 26.07.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**Dağıtım Yerlerine**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Fatıma ÇİFTCİ'nin, Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ'nin** danışmanlığında yürüttüğü ***"Okul Öncesi Çocuklar İçin Okuma ve Yazma Motivasyon Envanteri; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **11.07.2023** tarih ve **13** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 899

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**
**Komisyon Başkanı**

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

## EK 2. MEB Onay Belgesi

**Evrak Tarih ve Sayısı: 29.11.2023-E.811193**

**Evrak Tarih ve Sayısı: 27.11.2023-E.810738**

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-90486093 27.11.2023
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 13.10.2023 tarihli ve 799475 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Fatıma ÇİFTCİ'nin **"Okul Öncesi Çocuklar İçin Okuma ve Yazma Motivasyon Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması"** konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup, çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (4 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

**EK 3. Ebeveyn Onam Belgesi**

**Ebeveyn Onam Formu**

Sayın veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi danışmanlığında, Fatıma Çiftci'nin yürüttüğü "Okul Öncesi Çocuklar için Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçekleri; Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması'' adıyla, 2023 Ocak - 2024 Haziran tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

*Araştırmanın Hedefi*: Okul öncesi çocukların okuma ve yazma motivasyonlarını değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmektir.

*Araştırma Uygulaması*: Anket / Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Ayrıca çalışma sürecinde herhangi bir ses ya da görüntü kaydı alınmayacaktır.

Sorular, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp katılımı sonlandırmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımla,

Araştırmacı: Fatıma Çiftci

İletişim bilgileri:

Velisi olduğum…….....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

İsim - Soyisim

İmza:

..../...../.....

**EK 4. Oyuncak Görseli (Doki)**



**EK 5. Oyuncak Görseli (Kuki)**



**EK 6. Okul Öncesi Çocuklar İçin Okuma ve Yazma Motivasyon Ölçeği**

İsim Soyisim: _____

Doğum Tarihi: _____ Yaş (yıl/ay): _____

Okul : _____

Uygulama Tarihi : …./…../……

Uygulama süresi:

Cinsiyet : Kız:  ☐ Erkek:  ☐



-Merhaba! Benim adım Doki.

-Bizimle arkadaş olmak ister misin, adın ne? - Tanıştığımıza memnun oldum.

-Doğru ya da yanlış cevap yok, sadece fikrini merak ediyoruz. Hadi başlayalım!

**Bir sürü arkadaşım var.**

-Bize işaret edebilir veya isimlerimizi söyleye bilirsin

**Çizgi film izlemeyi severim.**



-Merhaba! Benim adım Kuki.

- Çok güzel bir isim! Şimdi sana okuma ve yazma hakkında birkaç cümle söyleyeceğiz. Her birinde nasıl hissettiğini söyle.

**Pek fazla arkadaşım yok.**

-Sence….(çocuk ismi)? Hangisi gibi düşünüyorsun?

**Çizgi film izlemeyi sevmem.**

**EK 7. Okul Öncesi Çocuklar için Okuma Motivasyonu Ölçeği**

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Maddeler</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>1.</td><td colspan="2">Evde kitaplara bakmak harika bir fikir. ☐</td><td colspan="2">Evde kitaplara bakmak kötü bir fikir. ☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4) ☐</td><td>Az katılıyorum (3) ☐</td><td>Az katılıyorum (2) ☐</td><td>Çok katılıyorum (1) ☐</td></tr>
<tr><td>2.</td><td colspan="2">Bana kitap hediye edildiğinde mutlu olurum. ☐</td><td colspan="2">Bana kitap hediye edildiğinde mutsuz olurum. ☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4) ☐</td><td>Az katılıyorum (3) ☐</td><td>Az katılıyorum (2) ☐</td><td>Çok katılıyorum (1) ☐</td></tr>
<tr><td>3.</td><td colspan="2">Öğretmenim bize kitap okurken eğleniyorum. ☐</td><td colspan="2">Öğretmenim bize kitap okurken sıkılıyorum. ☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4) ☐</td><td>Az katılıyorum (3) ☐</td><td>Az katılıyorum (2) ☐</td><td>Çok katılıyorum (1) ☐</td></tr>
<tr><td>4.</td><td colspan="2">Kitaplardaki resimlere bakarken sıkılırım. ☐</td><td colspan="2">Kitaplardaki resimlere bakarken eğlenirim. ☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4) ☐</td><td>Az katılıyorum (3) ☐</td><td>Az katılıyorum (2) ☐</td><td>Çok katılıyorum (1) ☐</td></tr>
<tr><td>5.</td><td colspan="2">Kitap satılan yerlerde kitaplara bakmayı severim. ☐</td><td colspan="2">Kitap satılan yerlerde kitaplara bakmayı sevmem. ☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4) ☐</td><td>Az katılıyorum (3) ☐</td><td>Az katılıyorum (2) ☐</td><td>Çok katılıyorum (1) ☐</td></tr>
<tr><td>6.</td><td colspan="2">Aynı kitabı tekrar tekrar dinlemeyi severim. ☐</td><td colspan="2">Aynı kitabı tekrar tekrar dinlemeyi sevmem. ☐</td></tr>
</table>

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Çok katılıyorum (4) ☐ | Az katılıyorum (3) ☐ | Az katılıyorum (2) ☐ | Çok katılıyorum (1) ☐ |
| **7.** | **Bazı kelimeleri okumayı biliyorum, bu yüzden mutluyum.** ☐ | | **Hiçbir kelimeyi okumayı bilmiyorum, bu yüzden mutsuzum.** ☐ | |
| | Çok katılıyorum (4) ☐ | Az katılıyorum (3) ☐ | Az katılıyorum (2) ☐ | Çok katılıyorum (1) ☐ |
| **8.** | **Okumayı öğrendiğimde kitapları kendi başıma okumak heyecan verici.** ☐ | | **Okumayı öğrendiğimde kitapları kendi başıma okumak sıkıcı.** ☐ | |
| | Çok katılıyorum (4) ☐ | Az katılıyorum (3) ☐ | Az katılıyorum (2) ☐ | Çok katılıyorum (1) ☐ |

**EK 8. Okul Öncesi Çocuklar için Yazma Motivasyonu Ölçeği**

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">Maddeler</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>1.</td><td colspan="2">(Önce çocuğa büyüyünce ne olmak istediği sorulacaktır) …….. olmak için yazı yazmak önemlidir. ☐</td><td colspan="2">(Önce çocuğa büyüyünce ne olmak istediği sorulacaktır) …….. olmak için yazı yazmak önemli değildir. ☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4)<br>☐</td><td>Az katılıyorum (3)<br>☐</td><td>Az katılıyorum (2)<br>☐</td><td>Çok katılıyorum (1)<br>☐</td></tr>
<tr><td>2.</td><td colspan="2">Bence yazmayı öğrenmek zor. ☐</td><td colspan="2">Bence yazmayı öğrenmek kolay. ☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4)<br>☐</td><td>Az katılıyorum (3)<br>☐</td><td>Az katılıyorum (2)<br>☐</td><td>Çok katılıyorum (1)<br>☐</td></tr>
<tr><td>3.</td><td colspan="2">Yazmayı öğrendiğimde kendi başıma yazı yazabileceğim. Bu beni heyecanlandırıyor. ☐</td><td colspan="2">Yazmayı öğrendiğimde kendi başıma yazı yazabileceğim. Bu beni heyecanlandırmaz. ☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4)<br>☐</td><td>Az katılıyorum (3)<br>☐</td><td>Az katılıyorum (2)<br>☐</td><td>Çok katılıyorum (1)<br>☐</td></tr>
<tr><td>4.</td><td colspan="2">Bir şeyler yazmada başarılı değilim.<br>☐</td><td colspan="2">Bir şeyler yazmada başarılıyım.<br>☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4)<br>☐</td><td>Az katılıyorum (3)<br>☐</td><td>Az katılıyorum (2)<br>☐</td><td>Çok katılıyorum (1)<br>☐</td></tr>
<tr><td>5.</td><td colspan="2">Harfleri yazabildiğim için mutluyum. ☐</td><td colspan="2">Harfleri yazamadığım için mutsuzum .<br>☐</td></tr>
<tr><td></td><td>Çok katılıyorum (4)</td><td>Az katılıyorum (3)</td><td>Az katılıyorum (2)</td><td>Çok katılıyorum (1)</td></tr>
</table>

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| **6.** | **Sevdiklerime bir şeyler yazıp çizmek beni mutlu eder.** ☐ | | **Sevdiklerime bir şeyler yazıp çizmek beni mutlu etmez.** ☐ | |
| | Çok katılıyorum (4) ☐ | Az katılıyorum (3) ☐ | Az katılıyorum (2) ☐ | Çok katılıyorum (1) ☐ |



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*