

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE 3-6 YAŞ ÇOCUK KİTABI SEÇİM KRİTERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' READING MOTIVATIONS AND 3-6 YEAR OLD CHILDREN'S BOOK SELECTION CRITERIA

Hatice Kübra SABANCILAR
Turhal Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü
rosegarden879@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9179-9468

Erhan ALABAY
Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri
Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
erhan.alabay@sbu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4025-2352

ÖZ

ABSTRACT

Geliş/Received:

15.03.2025

Kabul/Accepted:

16.06.2025

Yayın/Published:

30.06.2025

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi
Öğretmeni
Okuma Motivasyonu
Çocuk Edebiyatı
Resimli Çocuk
Kitabı Seçim Kriteri

Keywords

Preschool Teacher
Reading Motivation
Children Literature
Selection Criteria for
Children's Picture
Book

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonlarıyla 3-6 yaş çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki korelasyonel ilişkiyi incelemeyi ve bu faktörlerin yaşadığı şehir, çocukluk dönemi okuma sıklığı ve yıllık kitap okuma alışkanlıkları gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Örneklemi İstanbul ve Tokat'ta görev yapan 220 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Veriler "Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve "Okul Öncesi Öğretmenin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriterleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada değerler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, küçük şehirlerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonlarının, büyük şehirlerde yaşayan öğretmenlere kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çocukken daha fazla kitap okuyan öğretmenlerin, günümüzde okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu ile cinsiyet, çalıştıkları okul türü, çocukları kütüphaneye götürme alışkanlıkları ve sınıflarında kitaplık veya kütüphane bulunup bulunmaması gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu ile çocuklar için kitap seçim kriterleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

This study aims to examine the correlational relationship between preschool teachers' reading motivation and their selection criteria for children's books intended for ages 3 to 6. It also seeks to investigate whether these factors differ according to demographic variables such as the city in which they reside, the frequency of reading during their childhood, and their annual reading habits. The sample consisted of 220 preschool teachers working in Istanbul and Tokat provinces. The data were collected using the 'Adult Reading Motivation Scale' and the 'Preschool Teacher's and Parents' Criteria for Choosing Children's Books (Ages 3-6) Scale'. In the study, normality tests, kurtosis and skewness values were examined, and parametric tests were used. Based on the findings of the study, it was determined that preschool teachers living in small cities had significantly lower reading motivation compared to those living in large cities. Additionally, it was found that teachers who read more books as children currently have higher reading motivation. However, no significant differences were observed between preschool teachers' adult reading motivation and variables such as gender, type of school they work at, whether they take children on library trips, or whether they have a bookshelf or library in their classrooms. Furthermore, a low-level positive relationship was found between preschool teachers' adult reading motivation and their criteria for selecting books for children.

DOI: <https://doi.org/10.69643/kaped.1658611>

Atf/Cite as: Sabancılar, H. K., & Alabay, E. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonları ile 3-6 yaş çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 6(1), 82-96.

* Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Okul öncesi dönem söz konusu olduğunda, akla gelen temel kavramlardan biri çocuk edebiyatıdır. Alan yazın incelendiğinde, çocuk edebiyatı; çocukların büyüme ve gelişme süreçlerine, duygu, düşünce, yetenek, hayal gücü ve ilgi alanlarına hitap eden, onları eğitirken aynı zamanda eğlenmelerine olanak tanıyan hem sözlü hem de yazılı eserleri kapsadığı görülmektedir (Sever, 2007; Yalçın & Aytaş, 2002). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatının bir diğer önemli işlevi, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerine katkıda bulunmak ve temel yaşam becerilerini kazandırmaktır. Çocuk edebiyatı aracılığıyla, çocuklar empati kurma, değerler eğitimi alma ve toplumsal normlar hakkında bilgi edinme fırsatı bulurlar (Temizyürek vd., 2016). Ayrıca, bu tür eserler çocukların yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarını kolaylaştırmakta ve hayal kurma ile yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Al-Aufi 2020; İsmail, 2023). Okul öncesi dönemde çocuk, edebiyat ürünleriyle daha fazla etkileşimde bulunduğu, okuma alışkanlıklarını kazanmaya başlar ve bu alışkanlıkları ilerleyen yaşlarında sürdürebilir (Danacı vd., 2015).

Bu doğrultuda, çocuk edebiyatının sunduğu imkanlardan en iyi şekilde yararlanabilmek için, öğretmenlerin kitap seçiminde dikkatli ve bilinçli olmaları büyük önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde, henüz okuma yazma becerisini kazanmamış çocuklar için yapılan seçimler büyük bir özen gerektirir. Bu süreçte, öğretmenlerin çocuk kitaplarının içeriğini, fiziksel özelliklerini, resimlendirme durumunu, çocukların gelişim ve yaş düzeyine uygunluğunu, kullanılan dilin uygunluğunu ve kitapta verilmek istenen mesajları birçok açıdan gözden geçirmeleri gerekmektedir. Çünkü yapılan bazı araştırmalar, çocukların gelişim düzeyine uygun olmayan ve hatta çocuklara olumsuz örnek teşkil edebilecek unsurların da bulunabileceğini göstermektedir (Ateş, 2023; Dedeoğlu vd., 2011). Öğretmenlerin, bu olumsuz unsurları fark ederek çocukların gelişimine uygun çocuk edebiyatı eserlerini eğitim programına dahil etmeleri ve ebeveynlere önermeleri beklenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için uygun kitap seçme durumları ile çeşitli değişkenler arasındaki anlamlı ya da anlamsız farklılaşmaları ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Bayraktar ve Demiriz'in (2017) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçme durumları ile mesleki kıdemleri karşılaştırılmış ve kitapların iç ve dış yapı özellikleri açısından kıdem ile anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yükselen ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçimiyle ilgili görüşleri incelenmiş, çocuk edebiyatı dersi alma veya bu alanda eğitim alma durumlarına göre kitap seçme ölçütleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunlukla yazı-resim uyumu ve kitapta kullanılan malzemeye dikkat ettiği, ancak yazar ve yayınevi gibi unsurları daha az önemseydiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Külcü (2019), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitabı seçme ölçütlerini bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırmış ve mezun olunan üniversite, çalışılan yaş grubu ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaların yanı sıra, öğretmenlerin kitap seçme kriterlerini karşılaştıran başka araştırmalara da rastlanmaktadır (Doğan Güldenöğlü, 2020; Griffin & Mindrila, 2023; Karan, 2019; Sayın Kadakal, 2022; Teke vd., 2024; Turan Coşkun, 2018). Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin kitap seçme ölçütleri ile kendi okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kişisel okuma motivasyonlarının çocuklar için belirledikleri kitap seçim kriterleriyle ilişkili olabileceği düşüncesinden hareketle, alan yazına katkı sağlayacak bir araştırma yapılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Okuma motivasyonu yüksek bireylerin, kitap seçiminde daha bilinçli ve özenli davranma olasılıklarının yüksek olduğu öne sürülmektedir (Konrad, 2023; Locher & Becker, 2019). Öz Belirleme Kuramına göre, okuma pratiklerinde yüksek otonomiye sahip öğretmenler, kitap kalitesini değerlendirmede daha fazla yeterlilik sergileyebilir ve çocukların ilgi alanlarıyla rezonans kuran kitaplar seçerek ilişkiselliği güçlendirebilir (Deci & Ryan, 2012). Günümüzde öğretmenlerin okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Griffin & Mindrila, 2023). Özbilirleme Kuramı'na (Self-Determination Theory - SDT) göre, öğretmenlerin okuma motivasyonu, yetişkin okuma motivasyonunun bir alt bileşeni olarak ele alınmakta ve bu motivasyonu etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin bulunduğu belirtilmektedir (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2008). Yüksek okuma motivasyonuna sahip öğretmenlerin, kendi okuma tercihlerine daha fazla yönelme, okuma becerilerine güven duyma ve okuma deneyimlerini sosyal çevreleriyle paylaşma eğilimlerinin arttığı ifade edilmektedir (Schutte & Malouff, 2007). Bu bağlamda, okuma motivasyonu yüksek öğretmenlerin, çocuk edebiyatındaki güncel gelişmeleri daha yakından takip edebildikleri, farklı türlerdeki çocuk kitaplarını daha iyi tanıyıp değerlendirebildikleri ve edebi eserler hakkında daha geniş bir bilgi birikimine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, düzenli okuma alışkanlığına sahip öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişebileceği, bu

doğrultuda kitapların içeriğini titizlikle inceleyerek çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun eserleri seçme konusunda daha bilinçli hareket edebilecekleri belirtilmektedir (Barberg, 2022). Bunun yanı sıra, yüksek okuma motivasyonuna sahip öğretmenlerin estetik ve edebi unsurları daha iyi değerlendirme yetisine sahip olmaları, çocuk edebiyatı eserlerinin dil yapısı, anlatım biçimi, resimleme ve içerik açısından uygunluğunu daha bilinçli analiz etmelerine katkı sağlayabilir. Öz Belirleme Kuramı'na (Deci & Ryan, 2012) göre, öğretmenlerin okuma için içsel motivasyonu, kişisel ilgi ve keyif alma gibi faktörlerle şekillenir ve bu, çocukların gelişim düzeyine uygun kitap seçimini etkileyebilir; dışsal faktörler, örneğin mesleki zorunluluklar, bu seçimleri şekillendiren diğer bir etkidir. Öğretmenlerin bu farkındalığı, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen nitelikli kitapları tercih etmelerini sağlayarak, onların edebi zevklerini ve okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, okuma motivasyonu yüksek öğretmenlerin çocuklara sundukları kitap seçiminde daha duyarlı olmaları beklenmektedir ve bu durum, çocukların erken yaşlardan itibaren kaliteli edebi eserlerle tanışmalarına katkıda bulunabilir (Soyuçok & Balantekin, 2021).

Alan yazında öğretmenler ve öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını inceleyen çalışmalara rastlanılmaktadır (De la Rocha Díaz vd., 2020; Geçgel vd., 2020; Ürün Karahan, 2015). Ancak okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonlarının resimli çocuk kitabı seçim kriterleri üzerine etkisini inceleyen ülkemiz literatüründe herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, alan yazına bu konuda ışık tutacağı ve konuya ilişkin farklı bir yaklaşım oluşmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerin okuma motivasyonları ile 3-6 yaş resimli çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki korelasyonel ilişkinin varlığının bulunması hedeflenmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonlarının öğretmenin farklı değişkenleri arasındaki farklılaşmanın tespiti amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

a.Okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonları ile cinsiyet, çalıştıkları okul türü, yaşadığı şehir, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, yılda okunan kitap sayısı, çocukken kitap okuma sıklığı, çocukken kitap okuma sıklığı, çocukları kütüphaneye götürme durumu, sınıflarında kitaplık bulundurma durumu ve sınıfta kitap okuma etkinliği sıklığı arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

b.Okul öncesi öğretmenlerinin Yetişkin Okuma Motivasyonları Ölçeği ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kitap Seçim Kriterleri Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nicel bir çalışma olan bu çalışmada korelasyonel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını, var ise bu ilişkilerin derecesini incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Crano vd., 2014). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonu değişkeni ile çocuk kitabı seçim kriteri değişkeni karşılaştırılması amaçlandığı için ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ve Tokat illerindeki devlet kurumları ile özel kurumlarda görev yapmakta olan toplam 15567 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. G-Power programıyla örneklem analizi yapılmış, %5 hata oranı, %95 güven aralığına göre yapılan analiz sonucunda en az 210 okul öncesi öğretmenine ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Örneklemen belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem modelinden yararlanılmıştır. Çevrim içi formlar hazırlanmış ve bu formlar okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Araştırmada hem Tokat hem de İstanbul'da görev yapan toplam 220 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. İstanbul ve Tokat illerinin seçilme nedeni, araştırma alt problemleri doğrultusunda büyük şehir ve küçük şehirde görev yapan öğretmenler arasındaki olası farklılıkları belirleyebilmek ve aynı zamanda bu illerde çalışan öğretmenlere ulaşım kolaylığı sağlamaktır. Aynı zamanda araştırmanın zaman, erişilebilirlik ve maliyet gibi sınırlılığı olduğu için araştırmacıların bulunduğu şehirlerdeki okul öncesi öğretmenlerinden seçim yapılmıştır. Araştırmacıların kendi çalışma ortamlarına yakın örneklem grubuna ulaşılması, sürecin daha sistematik ve kontrollü yürütülmesine imkan sağlayacağı düşünülmüştür. Bu sebeple örneklem seçiminde İstanbul ve Tokat illeri araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	199	90,5
	Erkek	21	9,5
Yaş	30 yaş ve altı	74	33,6
	31-39 yaş	87	39,5
	40 yaş ve üstü	59	26,8
Okul Türü	Devlet	187	85,0
	Özel	33	15,0
Yaşadığı Şehir	Tokat	152	69,1
	İstanbul	68	30,9
Öğrenim Durumu	Ön lisans ve altı	21	9,5
	Lisans	176	80,0
	Lisansüstü	23	10,5
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	74	33,6
	6-10 yıl	64	29,1
	11 yıl ve üstü	82	37,3
Yılda Okuduğu Kitap Sayısı	0-5 tane	71	32,3
	6-10 tane	78	35,5
	11 tane ve üstü	71	32,3
Çocukken Kitap Okuma Sıklığı	Nadiren/Hiç	144	65,5
	Her zaman	76	34,5
Çocukları Kütüphaneye Götürme Durumu	Evet	135	61,4
	Hayır	85	38,6
Sınıflarında Kitaplık Bulundurma Durumu	Evet	187	85,0
	Hayır	33	15,0
Sınıfta Kitap Okuma Etkinlik Sıklığı	Hiç/Çok nadir	87	39,5
	Her zaman/Sık sık	133	60,5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma örnekleminin %90,5'inin kadın, %85'inin devlet okulunda görev yaptığı, %69,1'inin Tokat ilinde çalıştığı, %39,5'inin 31-39 yaş aralığında olduğu, %80'inin lisans mezunu olduğu ve %33,6'sının 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Örnekleme dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin %65,5'inin çocukluk döneminde kitap okuma sıklığının nadiren veya hiç olmadığı, %35,5'inin ise yılda 6-10 kitap okuduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %61,4'ünün eğitim verdikleri çocukları kütüphaneye götürdüğü, %85'inin sınıflarında çocuklar için bir kitaplık bulundurduğu ve %60,5'inin sınıfta her zaman veya sık sık kitap okuma etkinliklerine yer verdiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Demografik Bilgi Formu, Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriterleri Ölçeği (KSKÖ) kullanılarak veriler toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve toplam 11 kapalı uçlu sorudan oluşan bir formdur.

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ)

Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ) Schutte ve Malouff (2007) tarafından hazırlanan bir ölçektir. Ölçeğin ülkemizdeki geçerlilik güvenirlik çalışmaları Yıldız ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek, yetişkinlerin okumaya yönelimlerini ve okuma alışkanlıklarını sürdürebilmelerini sağlayan okuma motivasyon düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekte, 4 faktör ve 21 madde bulunmaktadır. Bu faktörler "benlik", "yeterlilik", "tanınma" ve "diğer"dir. "Diğer" faktörü yetişkinin başka alanlarda başarılı olmak için gerçekleştirdiği okumayı kapsamaktadır. Beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puan ortalamalarının artması

kişinin okuma motivasyonunun da yüksek olduğunu göstermektedir (Yıldız vd., 2013). Bu çalışma kapsamında yalnızca ölçeğin toplam puan ortalaması kullanılmıştır. Bunun nedeni, alt boyutlardaki anlamlılık ile toplam puan ortalaması değerlerindeki anlamlılığın paralellik göstermesidir. Bir diğer ifade ile ölçeğin alt boyutları ile toplam puanları arasındaki analiz sonuçları birbirleri ile paralellik göstermekte olup, bu nedenle yalnızca YOMÖ toplam puanları analize dahil edilmiştir.

Ölçeğin orijinalinde araştırmacılar tarafından yapılan güvenirlik analizleri Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile test-tekrar test analizleri yapılmıştır. Ölçek alt boyutlarının güvenirlik katsayılarına bakıldığında; “benlik” alt boyutunda $\alpha = .82$, “yeterlilik” alt boyutunda $\alpha = .60$, “tanınma” alt boyutunda $\alpha = .78$, “diğer” alt boyutunda $\alpha = .72$ ve tüm maddelerde $\alpha = .86$ olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamında ise güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,872$ olarak hesaplanmıştır (Yıldız vd., 2013). Bu çalışmada YOMÖ ortalama puanı ile alt boyutların güvenirlikleri incelendiğinde ise YOMÖ ortalama puanının Cronbach Alfa değeri $= .864$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda ise “benlik” Cronbach Alfa $= .821$, “yeterlilik” Cronbach Alfa $= .620$, “tanınma” Cronbach Alfa $= .718$ ve “diğer” Cronbach Alfa değeri $= .741$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında ise benlik, tanınma ve diğer alt boyutları ile ölçeğin tamamında güvenirliğin yüksek olduğu, yeterlilik alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriteri Ölçeği (KSKÖ)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Seçim Kriterleri (3-6 yaş) Ölçeği, Saçkesen (2008) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuk kitabı seçiminde dikkate aldığı kriterleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek; içerik (konu ve tema), fiziksel özellikler ve içerik (dil ve karakter) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölkeden alınan puanların artması, bireylerin uygun çocuk kitabı seçim kriterlerine sahip olduklarını ve bilinçli tercihler yaptıklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda “fiziksel özellikler” alt boyutunun Cronbach Alfa değeri $.67$, “içerik (konu ve tema)” alt boyutunun $.64$, “içerik (dil ve karakter)” alt boyutunun $.66$ ve ölçeğin genel Cronbach Alfa değeri $.67$ olarak tespit edilmiştir (Saçkesen, 2008). Bu çalışmada KSKÖ toplam puanı ile alt boyutların güvenirlikleri incelendiğinde ise KSKÖ toplam puanının Cronbach Alfa değeri $= .691$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecine gerekli izinlerin alımı ile başlanmış olup, araştırma için gerekli izinler Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Etik Kurulu 15.11.2021 tarih, 77918 sayılı yazısı ve 21/671 kayıt numarası ile alınmıştır. Etik izin alındıktan sonra okul öncesi öğretmenlerinden online onam alındıktan sonra gönderilen linkten ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Veriler “Google Forms” ile çevrim içi ortamda toplanmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen okul öncesi öğretmenleri Demografik Bilgi Formu, YOMÖ ve KSKÖ sorularında kendilerine yakın buldukları maddeyi işaretlemişlerdir. Verilerin analizi sürecinde SPSS 22.0 paket program kullanılmıştır. Verilerin analizi öncesinde verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	n	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
YOMÖ	220	1	4,95	3,50	,035	-,650	2,471
KSKÖ	220	58	105	80,78	,482	-,137	,982
Fiziksel Özellikler	220	14	30	25,14	,212	-,406	,104
Konu ve Tema	220	11	40	24,28	,287	,465	,983
Dil ve Karakter	220	21	35	31,36	,212	-,725	-,008

Tablo 2’ de görüldüğü üzere ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin $+3$ ile -3 aralığında olması normal dağılım için yeterli olarak kabul edilmektedir (Groeneveld & Meeden, 1984; Hopkins & Weeks, 1990). Bu varsayımdan yola çıkılarak YOMÖ toplam puanı, KSKÖ toplam puanı ve KSKÖ “Fiziksel Özellikler”, “Konu

ve Tema” ve “Dil ve Karakter” alt boyutlarından alınan puanların normal dağıldığını, kısacası tüm ölçek toplam ve ortalama puanları ile alt boyutlarından alınan puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir. Bu nedenle tüm analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde iki gruptan oluşan veriler için Bağımsız Gruplarda T Testi, üç gruptan oluşanlar için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonrasında anlamlı farklılık olan gruplara Scheffe Çoklu Karşılaştırma Analizi yapılmıştır. Son olarak iki ölçeğin birbiriyle ilişkisi olup olmadığını görmek için tüm ölçekler ve alt boyutlarına Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puanlar ile öğretmenlerin çeşitli değişkenleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. YOMÖ Toplam Puanı ile Öğretmenin Bazı Değişkenleri Arasındaki Bağımsız T Testi Sonuçları

Değişkenler		Yetişkin Okuma Motivasyonu				
		n	Ort.	ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	199	3,514	,535	1,286	,200
	Erkek	21	3,358	,484		
Okul Türü	Devlet	187	3,479	,529	-1,396	,164
	Özel	33	3,618	,535		
Yaşadığı Şehir	Tokat	152	3,423	,515	-3,279	,001*
	İstanbul	68	3,671	,529		
Çocukken Kitap Okuma Sıklığı	Nadiren/Hiç	144	3,380	,461	-4,804	,000*
	Her Zaman	76	3,725	,583		
Çocukları Kütüphaneye Götürme Durumu	Evet	135	3,500	,569	,021	,984
	Hayır	85	3,499	,466		
Sınıflarında Kitaplık Bulundurma Durumu	Evet	187	3,499	,545	-,028	,978
	Hayır	33	3,502	,448		
Sınıfta Kitap Okuma Etkinlik Sıklığı	Evet	87	3,361	,520	-3,185	,002*
	Hayır	133	3,590	,519		

* p< .05

Tablo 3'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu ile cinsiyet, çalıştıkları okul türü, çocukları kütüphaneye alan gezisine götürme durumları ve çalıştıkları sınıfta kitaplık ya da kütüphane bulundurma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak, çalıştıkları şehir değişkeni ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. İstanbul ilinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, Tokat'ta çalışanlara kıyasla yetişkin okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer önemli bulgu ise, çocukken kitap okuma sıklığı değişkeni ile yetişkin okuma motivasyonu arasındaki ilişkiye yöneliktir. Çocukken her zaman kitap okuyan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukken nadiren ya da hiç kitap okumayan öğretmenlere kıyasla yetişkin okuma motivasyon puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kitap okuma etkinliği yapma sıklığı ile yetişkin okuma motivasyonu puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre, sınıfta kitap okuma etkinliğini her zaman veya sık sık yapan öğretmenlerin, bu etkinliği hiç veya çok nadir yapan öğretmenlere kıyasla yetişkin okuma motivasyonu puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. YOMÖ Toplam Puanı ile Öğretmenin Bazı Değişkenleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		Yetişkin Okuma Motivasyonu			F	p
		n	Ort.	ss		
Yaş	30 yaş ve altı	74	3,586	,578	2,647	,073
	31-39 yaş	87	3,511	,504		
	40 yaş ve üstü	59	3,375	,491		
Öğrenim Durumu	Ön lisans ve altı	21	3,568	,832	2,630	,074
	Lisans	176	3,462	,475		
	Lisansüstü	23	3,720	,563		
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	74	3,561	,516	16,152	,163
	6-10 yıl	64	3,541	,481		
	11 yıl ve üstü	82	3,412	,574		
Yılda Okunan Kitap Sayısı	0-5 tane	71	3,317	,437	16,152	,000*
	6-10 tane	78	3,421	,604		
	11 tane ve üstü	71	3,769	,417		

* p< .05

Tablo 4'te, öğretmenin yaşı, öğrenim durumu, mesleki kıdemi ve bir yılda okunan kitap sayısı ile Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ortalama puanları arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu toplam puan ortalaması ile yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak, öğretmenlerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile yetişkin okuma motivasyonu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılaşmanın, yılda 11 ve üzeri kitap okuyan öğretmenler ile 0-5 kitap ve 6-10 kitap okuyan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre, yılda 11 ve üzeri kitap okuyan okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt amacı, okul öncesi öğretmenlerinin Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği puanları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Kitabı Seçim (3-6 Yaş) Kriteri Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. İki ölçekten elde edilen puanların karşılaştırılması için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmış olup, analiz bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. YOMÖ ve KSKÖ alt boyutları arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

n=220	1	2	3	4	5
1.YOMÖ Ortalama	1	,149*	,176**	-,105	,228**
2.KSKÖ Toplam Puan		1	,766**	,514**	,696**
3.Fiziksel Özellikler			1	-,016	,698**
4. Konu ve Tema				1	-,102
5. Dil ve Karakter					1

**p<.01,*p<.05 düzeyinde anlamlı, r= 0,000-0,300 düşük düzeyde ilişki, r= 0,301- 0,700 orta düzeyde ilişki, r= 0,701-1,00 güçlü ilişki

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonları ile çocuklar için kitap seçim kriterleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma motivasyonu ile kitap seçme kriterleri arasında yer alan “fiziksel özellikler” (r = 0,163) ve “dil ve karakter” (r = 0,228) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okuma motivasyonu puanı ile kitap seçme kriterleri toplam puanı arasında (r = 0,149) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, okuma motivasyonu ile “konu ve tema” alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonu ile çocuk kitabı seçim kriterleri arasındaki korelasyonel ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen ilk bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları şehrin büyük şehir veya küçük şehir olma durumuna göre okuma motivasyonlarının farklılaştığını göstermektedir. İstanbul'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin, Tokat'ta görev yapan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek yetişkin okuma motivasyonuna sahip olduğu belirlenmiştir. Tokat'ta görev yapan öğretmenlerin okuma motivasyonları, İstanbul'daki öğretmenlere kıyasla daha düşük bulunmuştur; bu durum, Öz Belirleme Kuramı'nın çevresel faktörlerin içsel motivasyonu etkilediği görüşüyle uyumlu olarak, büyük şehirlerdeki kültürel ve eğitsel kaynaklara daha fazla erişimle açıklanabilir. Aynı zamanda bu bulgu, Lone'un (2011) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan bireylerin okuma alışkanlıkları karşılaştırılmış ve kırsal bölgede yaşayan bireylerin %38,61'inin günde 1-2 saat okuma yaptığı, ortalama okuma sürelerinin 1,81 saat olduğu saptanmıştır. Buna karşın, kentsel bölgede yaşayan bireylerin %35,44'ünün günde 2-3 saat okuma yaptığı ve ortalama okuma süresinin 2,02 saat olduğu belirlenmiştir. Literatürde de kırsal ve kentsel bölgelerde yaşamının okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu ve kentsel bölgede yaşayan bireylerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu bulgularına rastlanmaktadır (Leech vd., 2023; Takupiwa vd., 2013; Ybañez, 2024). Bu farklılığın en önemli nedenlerinden biri, büyük şehirlerde eğitim ve kültürel olanakların daha fazla olmasıdır. Büyük şehirlerde görev yapan öğretmenler, kütüphanelere, kitapçılara, edebiyat etkinliklerine, fuarlara ve okuma gruplarına daha kolay erişim sağlayabilmektedir. Bu tür imkanların fazlalığı, öğretmenlerin okuma motivasyonunu artırıcı bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşadıkları şehrin toplumsal ve çevresel dinamikleri de okuma motivasyonlarını etkileyebilir. Okuma kültürünün yaygın olmadığı bir çevrede yaşayan öğretmenlerin bireysel gelişimlerini sürdürmeleri zorlaşabilir. Zira birey, içinde bulunduğu toplumun kültürel dinamiklerinden etkilenmekte ve bu durum, bireyin okuma alışkanlıklarını doğrudan şekillendirebilmektedir. Bu nedenle içerisinde bulunduğu sosyoekonomik yapının da öğretmenin okuma motivasyonunu etkileyebileceği düşünülebilir. Yılmaz (1995) tarafından yapılan çalışmada üst düzey bir sosyoekonomik çevrede yaşayan kişilerin okuma alışkanlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Ilgar ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ve fikirlerinin ekonomik durumlarına göre farklılaştığı ve bu farkın üst düzey sosyoekonomik duruma sahip olanlar lehine olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonları ile çocukken kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir farklılaşmanın mevcut olmasıdır; bu farklılaşma, çocukken daha sık kitap okuyan öğretmenlerin yetişkin okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, Sikora ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Sikora ve diğerleri tarafından yapılan araştırma sonucunda, ergenlik döneminde kitaplara maruz kalmanın uzun vadede yetişkinlik döneminde okuryazarlık, sayısal okuryazarlık, bilişsel yeterlilik ile eğitimsel ve mesleki başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, ergenlik döneminde daha fazla kitaba maruz kalan bireylerin bağımsız okuryazarlık düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından geliştirilen okuma motivasyonu modelinde ise, özellikle erken yaşta kitaplara etkileşimde bulunan çocukların, büyüdüklerinde okuma ile ilgili öz yeterlilik algılarının ve okumaya karşı ilgilerinin arttığı savunulmaktadır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdemi ve okul türü değişkenleri ile yetişkin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Güven ve diğerleri (2020) ile Ataş (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da cinsiyet değişkeni ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak okuma motivasyonu ve cinsiyet rolü üzerine yapılan çalışmalarda genel bir uzlaş sağlanamamıştır. Chang ve Rawian (2025), cinsiyet farklılıklarını açıklamak için yeterli teorik araştırmanın bulunmadığını öne sürerken, okuma motivasyonunun bireysel ilgi ve alışkanlıklara bağlı olarak değerlendirilmesi durumunda cinsiyetin belirleyici bir faktör olmamasının beklenebileceğini vurgulamaktadır. Yaş değişkeni açısından bakıldığında, çalışma grubunun büyük bir kısmının 30-40 yaş aralığında olması, farklılaşmanın ortaya çıkmasını engelleyen bir faktör olabilir. Yaş değişkeninin etkisini daha net analiz edebilmek için geniş bir yaş aralığında dengeli bir dağılımın sağlanması önerilebilir. Ayrıca, bu yaş grubundaki öğretmenlerin benzer mesleki sorumluluklara ve kişisel gelişim süreçlerine sahip olmaları, okuma motivasyonları

açısından farklılık oluşmasını önleyebilir. Yaş faktörü mesleki deneyimi ve bilgi birikimini artırabilse de bu durumun doğrudan okuma motivasyonunu yükselttiğini söylemek mümkün değildir. Bunun yanı sıra Akbabaoğlu ve Yıldız Duban (2020) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarını inceleyen çalışmada da okul türü değişkeninin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul öncesi öğretmenlerinin yetişkin okuma motivasyonu ile sınıfta çocuklarla birlikte kitap okuma etkinliği sıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmasına karşın, sınıfta bir kitaplık/kütüphane bulundurma veya çocukları kütüphaneye götürme açısından anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Bu durum, öğretmenlerin bireysel okuma motivasyonlarının, anlık ve doğrudan uygulanabilen etkinlikler üzerinde daha belirgin bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Sınıf içinde bir kitaplık oluşturulması veya kütüphane gezilerinin düzenlenmesi, okulun fiziksel ve yönetsel yapısına bağlı olarak farklı değişkenlerden etkilenebilirken, ekonomik koşullar da bu tür uygulamaların gerçekleştirilmesini zorlaştırabilir. Buna karşın, sınıf içi kitap okuma etkinliklerinin okuma motivasyonu yüksek öğretmenler tarafından daha sık tercih edilmesi, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkili olabilir. Ancak çocukları kütüphaneye götürme veya sınıfta kitaplık oluşturma gibi uygulamalar, okulun fiziki koşulları, yönetim desteği ve kurumsal politikalar gibi dışsal faktörlere daha fazla bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmenin içsel motivasyonu sınıf içindeki uygulamaları etkileyebilirken, daha geniş çaplı yapısal düzenlemeler için kurumsal destek ve uygun altyapı gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Demir (2011), öğretmenlerin içsel motivasyonlarının sınıf içi uygulamalarını etkilediğini ve bunun öğrenci katılımı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Aytaç (2021), öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin sınıf içinde uyguladıkları müfredata doğrudan yansıdığını saptamıştır. Lazarides ve Schiefele (2024) ise öğretmen motivasyonunun sınıf müfredatına ve öğrencilere yansıdığını, bu durumun öğrenci memnuniyetini artırarak öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonları ile çocuk kitapları seçim kriterleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunmasıdır. Öğretmenlerin okuma motivasyonları ile kitap seçim kriterleri arasında düşük düzeyde pozitif bir korelasyon ($r = 0.149-0.228$) bulunmuş olup, bu zayıf ilişki başka faktörlerin de seçim sürecini etkileyebileceğini göstermektedir. Bu düşük ilişki, öğretmenlerin kişisel okuma alışkanlıklarının ve okuma motivasyonlarının, çocuklara yönelik kitap seçiminde belirli ölçütlere odaklanmalarını etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Özellikle fiziksel özellikler ile dil ve karakter unsurlarına yönelik pozitif ilişkinin varlığı, öğretmenlerin çocuk kitaplarını değerlendirirken görsellik, tasarım ve dil kullanımına daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Ancak, kitap seçiminde “konu ve tema” alt boyutu ile anlamlı bir ilişki bulunmaması, öğretmenlerin tematik içerikten ziyade dilin sadeliği, karakterlerin uygunluğu ve fiziksel nitelikler gibi daha somut unsurları ön planda tuttuklarını düşündürmektedir. Mercan (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin çocuk kitaplarını seçerken öncelikli olarak görselliğe dikkat ettikleri, ardından kitabın ilgi çekiciliği, dil ve anlatım özellikleri ile çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygunluğu gibi faktörleri değerlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, Şahin (2021) ve Gönen ve diğerleri (2024) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin kitap seçiminde görselliğe büyük önem verdikleri ortaya konmuştur. Okuma motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin, çocuk kitaplarını seçerken daha titiz davrandıkları ve yalnızca fiziksel unsurları değil, dil, anlatım, içerik ve pedagojik uygunluk gibi diğer önemli faktörleri de detaylı şekilde değerlendirdikleri düşünülebilir. Bunun temel nedenlerinden biri, bu öğretmenlerin daha geniş bir çocuk edebiyatı repertuarına sahip olmaları ve bu sayede uygunluk kriterlerini daha bilinçli bir şekilde değerlendirebilmeleridir. Nitekim Strommen ve Mates (2004), okuma motivasyonu düşük bireylerin, çocuklar için kitap seçiminde daha az bilinçli olabileceklerini ve çocukların ilgi ve beceri alanlarına uygun olmayan kitapları seçme riski taşıdıklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde, okuma motivasyonu yüksek öğretmenler, kitap okuma eylemini yalnızca bir görev olarak değil, aynı zamanda keyifli bir etkinlik olarak gördüklerinden, çocuklara kitap okuma süreçlerinde daha titiz davranmakta ve çağdaş çocuk edebiyatı eserlerini seçme konusunda daha bilinçli hareket edebilmektedir (Hartsfield & Kimmel, 2020). Bu doğrultuda, okuma motivasyonu yüksek öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde daha bilinçli seçimler yaparak çocukların okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir (Cremin vd., 2024).

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, küçük şehirlerde yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin okuma motivasyonlarını artırmak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Küçük şehirlerdeki öğretmenlerin okuma

motivasyonunu artırmak için, okuma seçimlerinde otonomiye destekleyen atölyeler ve ilişkiselliği teşvik eden kitap tartışma grupları düzenlenebilir. Ek olarak öğretmenlere yönelik edebiyat atölyeleri oluşturulması ve çocuk edebiyatı eserlerinin sergilendiği etkinliklerin düzenlenmesi, okuma alışkanlıklarını teşvik edici bir ortam sağlayabilir. Ayrıca, küçük şehirlerde zengin içerikli kütüphanelerin kurulması ve bu kütüphanelerde edebiyat temalı seminerlerin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin akademik ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilir. Okuma motivasyonu düşük öğretmenlerin, sınıf içi okuma etkinliklerine daha az yer verdikleri göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara yönelik etkili kitap okuma teknikleri üzerine eğitimler ve atölyeler düzenlenerek, öğretmenlerin bu süreci daha keyifli hale getirmeleri desteklenebilir. Bunun yanı sıra, okuma motivasyonu yüksek ve düşük öğretmenlerin bir araya getirilerek belirli kitaplar üzerine edebiyat sohbetleri veya tartışma grupları oluşturulması, motivasyonu düşük öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Böylece, öğretmenlerin okuma kültürüyle etkileşimlerini artırarak, hem kişisel hem de mesleki düzeyde gelişimlerine katkıda bulunmak mümkün olabilir. Tüm sonuçlar ışığında konuya ilişkin gelecekte yapılacak olan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerin çocuk kitabı seçimini etkileyebileceği düşünülen başka kriterlerle ilişkiler incelenebilir, çocuk kitabı seçimine dair öğretmenlere eğitim verilerek deneysel desende bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışma Tokat ve İstanbul illerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer sınırlılığı da verilerin çevrim içi şekilde toplanmış olmasıdır. Ek olarak araştırmada kullanılan YOMÖ ölçeğinin sadece toplam puanı üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda ölçeğin alt boyutları analize dahil edilip daha ayrıntılı içgörüler sağlanabilir. Bu araştırmada sadece on bir adet demografik bilgi sorusu ile sınırlandırılmıştır. Gelecek çalışmalarda hizmet içi eğitim alıp almama durumları veya öğretmenlerin kendi çocuklarına kitap okuma sıklığı gibi potansiyel olarak önemli faktörler de demografik bilgi formuna eklenebilir ve gelecek çalışmalarda bu değişkenlerin durumu da incelenebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu makale ile ilgili araştırma, yazarlık ve/veya yayın sürecinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını belirtir.

Mali Destek

Yazarlar, bu makalenin tüm aşamalarında herhangi bir kurum veya kuruluştan mali destek almadıklarını beyan ederler.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederiz.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada araştırmacılar arasında eşit bir iş birliği ile yürütülmüş ve raporlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Etik Kurulu 15.11.2021 tarih, 77918 sayılı yazısı ve 21/671 kayıt numarası ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

Akbabaoğlu, M., & Yıldız Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okumamotivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740.

Al-Aufi, S. A. (2020). The contribution of children's literature to child development. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30445.92649>.

- Ataş, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bingöl ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, N. T. (2023). An evaluation of preschool children's books with respect to the principle of appropriateness for children. *Research on Education and Psychology*, 7(2), 242-269. <https://doi.org/10.54535/rep.1356828>
- Aytaç, A. (2021). A Study of teachers' self-efficacy beliefs, motivation to teach, and curriculum fidelity: A path analysis model. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 130-143. <https://doi.org/10.33200/ijcer.898186>
- Barberg, J. (2022). *The effect of choice in reading: Motivation, engagement, and enjoyment* [Dissertations, Theses, and Projects 740]. Minnesota State University Moorhead. <https://red.mnstate.edu/thesis/740>
- Bayraktar, V., & Demiriz, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin çocuk kitabı seçiminde kullandıkları ölçütlerin kıdem durumuna göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 791-811.
- Chang, G., & Rawian, R. (2025). Gender differences and similarities in reading motivation from the perspective of social cognitive theory. *World Journal of English Language*, 15(1). <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n1p206>
- Crano, W. D., Brewer, M. B., & Lac, A. (2014). *Principles and methods of social research*. Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781003271734>
- Cremin, T., Mukherjee, S. J., Aerila, J. A., Kauppinen, M., Siipola, M., & Lähteelä, J. (2024). Widening teachers' reading repertoires: Moving beyond a popular childhood canon. *The Reading Teacher*, 77(6), 833-841. <https://doi.org/10.1002/trtr.2294>
- Danacı, M. Ö., Çetin, Z., & Doğan, Ö. (2015). The effect of adolescents' reading children's literature to their younger siblings on their book reading habits. *Creative Education*, 6, 2013-2020. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.618206>
- De la Rocha Díaz, M., Méndez, I., & Ruiz-Esteban, C. (2020). Reading motivation, alcohol and drug use in future teachers in preschool and primary school. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1150-1157. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040080>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 18(6), 85-107. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006>
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., & Lamme, L. L. (2011). A content analysis of international children's picture books: Representation of poverty. *Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 37-52.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement: An application of self-determination theory. *Education Sciences*, 6(2), 1397-1409. <https://doi.org/10.1397/1409.01.03.2011>
- Doğan Güldenoğlu B. N. (2020). The childrens book selection criteria: Evidence from preschool and primary school teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 645-661. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.4066>
- Geçgel, H., Kana, F., Öztürk, N., & Akkaş, İ. (2020). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 478-507. <https://doi.org/10.31464/jlere.742459>

- Gönen, M., Ögütçen, A., Akbaba, F. D., & Çelik, N. N. (2024). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap okuma sürecine yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 53(243), 1549-1586. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1239719>
- Griffin, R. A., & Mindrila, D. (2023). Teacher reading motivation: Factors and latent profiles. *Literacy Research and Instruction*, 63(1), 42-78. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2153763>
- Groeneveld, R. A., & Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, 33(4), 391-399. <https://doi.org/10.2307/2987742>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 3, pp. 403-422. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Güven, A. Z., Özbilen, U., & Banaz, E. (2020). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 240-247. <https://doi.org/10.29228/ijla.43206>
- Hartsfield, D., & Kimmel, S. (2020). Supporting the right to read: Principles for selecting children's books. *The Reading Teacher*, 74(4), 419-427. <https://doi.org/10.1002/trtr.1954>
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729. <https://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- İlgar, L., İlgar, Ş., & Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (41), 99-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2252>
- Ismail, H. M. (2023). Children's literature: The significance and other impacts. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(3), 593-598. <https://doi.org/10.17507/tpls.1303.07>
- Karan, H. (2019). *Çocuk kitabı seçiminde öğretmen ve ebeveynlerin kitap seçim kriterleri*. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı, Maltepe Üniversitesi.
- Konrad, M. H. (2023). The love of the book: Students' text selection and their motivation to read. *The Reading Teacher*, 77(3), 332-340. <https://doi.org/10.1002/trtr.2246>
- Külcü, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitabı seçerken dikkate aldıkları ölçütlerin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2024). Addressing the reciprocal nature of effects in teacher motivation research: A study on relations among teacher motivation, student-reported teaching, and student enjoyment and achievement. *Learning and Instruction*, 90, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101862>
- Leech, D. J., Leech, N. L., McClintock, E., & Haug, C. A. (2023). Rural teachers' and non-rural teachers' motivations to teach: Differences and similarities. *The Rural Educator*, 44(4), 15-28. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1364>
- Locher, F. M., & Becker, S. (2019). The relation between students' intrinsic reading motivation and book reading in recreational and school contexts. *AERA Open*, 5(2), 2332858419852041. <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>

- Lone, F. A. (2011). Reading habits of rural and urban college students in the 21st century. *Library Philosophy and Practice*, 586. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/586>
- Mercan, Z. (2015). *Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). *Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 654–678). The Guilford Press.
- Saçkesen, S. (2008). *Çocuk kitapları seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, M. (2021). Course materials and textbook selection criteria of english language teachers. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1587-1611. <https://doi.org/10.18506/anemon.960575>
- Sayın Kadakal, S. (2022). *Çocuk kitapları seçiminde ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an Adult Reading Motivation Scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469–489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Sikora, J., Evans, M. D. R., & Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*, 77, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.10.003>
- Soyuçok, M., & Balantekin, Y. (2021). Sınıf öğretmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonları ile okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1171-1203. <https://doi.org/10.19171/uefad.948076>
- Strommen, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.3.1>
- Takupiwa, N., Herbert, Z., Nhamo, M., Willard, N., Alick, M., Honest, M., & Farai, M. (2013). A comparative study of motivational levels for rural and urban teachers in Masvingo district, Zimbabwe. *Journal of Business and Economic Management*, 1(2), 18-24. <https://doi.org/10.15413/jbem.2013.0126>
- Teke, N., Baş, T., & Çabuk, B. (2024). Do preschool children access quality books? Reading culture of parents and teachers and book selection for children. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 37(2), 483-508. <https://doi.org/10.19171/uefad.1394452>
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., & Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan Coşkun, R. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimleri çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 10(11). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8280>

- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Ybañez, D. E. (2024). Students' reading practices and comprehension in urban and rural schools. *Psychology and Education*, 26(1), 13-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13876029>
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6158/82778>
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 9(3), 325-336.
- Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 161-168.

EXTENDED SUMMARY

Children's literature is a fundamental concept in the preschool period. A review of the literature reveals that it encompasses oral and written works supporting children's growth and development, addressing their emotions, thoughts, abilities, imagination, and interests while providing both education and entertainment (Sever, 2007; Yalçın & Aytaş, 2002). Selecting appropriate and reliable children's literature materials is crucial. In this context, a significant responsibility falls on preschool teachers. Studies have examined preschool teachers' book selection practices and various variables, identifying both significant and insignificant differences (Bayraktar & Demiriz, 2017; Külcü, 2019; Yükselen et al., 2016). However, no research has specifically investigated the relationship between teachers' book selection criteria and their reading motivation. Considering that personal reading motivation may influence book selection criteria, conducting a study contributing to the literature is essential. This study aims to examine the relationship between preschool teachers' reading motivation and their selection criteria for picture books designed for children aged 3–6.

a. Is there a significant difference between preschool teachers' Adult Reading Motivation and variables such as gender, school type, city of residence, age, educational background, professional experience, number of books read per year, frequency of reading books during childhood, frequency of reading books during adulthood, frequency of taking children to the library, availability of a classroom library, and frequency of conducting book reading activities in the classroom?

b. Is there a significant relationship between preschool teachers' scores on the Adult Reading Motivation Scale and their scores on the Preschool Teachers' Children's Book Selection Criteria Scale?

This study, which employs a quantitative research design, utilizes the correlational survey model, a subtype of correlational methods. The research sample consists of a total of 220 preschool teachers working in both Tokat and Istanbul. These two cities were selected to identify potential differences between teachers working in a metropolitan area and those in a smaller city, in line with the research sub-problems, while also ensuring accessibility to teachers in these locations. Data were collected using a Demographic Information Form, the Adult Reading Motivation Scale (ARMS), and the Preschool Teachers' and Parents' Children's Book Selection (Ages 3–6) Criteria Scale (CBSCS). Based on the analyses conducted, the data were found to have skewness and kurtosis values within the acceptable range for parametric tests. Therefore, data were analyzed using the Independent Samples t-Test, ANOVA, and Pearson Correlation Analysis.

The analysis revealed no significant differences between preschool teachers' adult reading motivation and the variables of gender, school type, frequency of taking children on library field trips, or the presence of a library or bookshelf in their classrooms. However, a significant difference emerged based on the city in which they worked. Preschool teachers in Tokat demonstrated significantly higher adult reading motivation compared to their counterparts in Istanbul. Another key finding highlights the relationship between childhood reading frequency and adult reading motivation. Preschool teachers who reported always reading books during childhood had significantly higher adult reading motivation scores than those who rarely or never read books as children. Additionally, a significant difference was observed between the frequency of conducting book reading activities in the classroom and adult reading motivation scores. Teachers who frequently or always engaged in classroom book reading activities exhibited significantly higher adult reading motivation compared to those who rarely or never conducted such activities. While variables such as age, educational background, and professional experience did not show significant differences in adult reading motivation scores, the number of books read per year emerged as a significant factor. Preschool teachers who read 11 or more books annually demonstrated higher adult reading motivation. Lastly, the study identified a low but positive correlation between preschool teachers' adult reading motivation and their criteria for selecting books for children.

The findings indicate significant relationships between preschool teachers' reading motivation and their criteria for selecting children's books. This suggests that teachers' personal reading habits and motivation may influence their focus on specific criteria when choosing books for children. To enhance the reading motivation of preschool teachers in smaller cities, various activities can be organized. Bringing together teachers with high and low reading motivation in literary discussions or book discussion groups focused on specific texts may help those with lower motivation develop stronger reading habits. By fostering greater engagement with reading culture, such initiatives could contribute to both the personal and professional development of teachers.