



FARKLI BRANŞLARDAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ*

Kayhan BOZGÜN**

Öz

Bu araştırma farklı branştaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinde tarama deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yoluyla seçilen 463 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği ile demografik değişkenlerden oluşan Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Veri analizi Jamovi yazılımı kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre herhangi bir değişim gözlenmezken; farklı branşlara ve sınıf düzeyine göre okuma motivasyonlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bulgulardan elde edilen en çarpıcı sonuç bilimsel yayınları takip eden öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının tüm alt boyutlarda ve toplam puana göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularına dayanarak, öğretmen adaylarının okuma motivasyon düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının okuma motivasyonları değişkenlik

* Bu çalışma için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından 03.01.2022 tarih ve E-30640013-108.01-50812 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.



** Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, kayhan.bozgun@amasya.edu.tr, Amasya/Türkiye.

gösterebilmektedir. Araştırma bulgularının gelecekte araştırmacılar için önemli kaynak olacağı öngörülmektedir. Bilimsel yayınları takip eden öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için eğitim fakültelerinde bu konuda yapılan çalışma sayılarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma motivasyonu, öğretmen adayları, bilimsel yayınlar, farklı branş.

AN INVESTIGATION OF READING MOTIVATION OF PROSPECTIVE TEACHERS IN DIFFERENT BRANCHES

Abstract

This study aims to investigate the reading motivations of prospective teachers in different branches. The sample of the study, which was carried out with a survey design in quantitative research methods, consists of 463 prospective teachers selected by convenience sampling. Data analysis was analyzed using the Jamovi software. While no change was observed in the findings according to the gender of the prospective teachers; it has been determined that reading motivations differ significantly according to different branches and class levels. The most valuable result obtained from the findings was that the reading motivations of the prospective teachers who followed the scientific publications differed significantly in all sub-dimensions and according to the total score. Based on the findings of this research, it can be said that the reading motivation levels of the teacher candidates are above the medium level. As a result, reading motivations of prospective teachers may vary.

Keywords: Reading motivation, prospective teachers, scientific publication, different branches.

1. GİRİŞ

Değişen koşullar, pandeminin getirdiği yeni paradigmlar yaşamın birçok alanını etkilediği gibi okumaya ayrılan süreyi de etkilemektedir. Dijital ekran okuma süreleri, telefon ile geçirilen zamanlar, bilgisayar ve televizyon başında bulunurken okuma becerilerinden yararlanılmaktadır. Bu araçlar günümüzde birer eğitim aracı haline gelmiştir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında okumanın

önemi her geçen gün artmaktadır. Çünkü okuma becerisi bilgiye ulaşmada, bilgiyi yapılandırmada, hayal kurmada ve yaratıcı düşünmede etkili bir beceridir (Akyol, 2012). Okuma geçmişte yazıları çözümlene becerisi iken, günümüzde okuduğunu anlama, yapılandırma ve öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanmaya doğru evrilmektedir (Akbabaoğlu ve Yıldız Duban, 2020). Okumayı tanımlamak da bu nedenle zordur. Türk Dil Kurumunun (TDK, 2011) sözlüğünde bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek olarak tanımlanır.

Gelişen ülkeler ve toplumların okuyarak üreten topluluklar olduğu bilinmektedir. Okuma sosyal hayattaki ilişkilerde ve kişinin analiz etme becerisi kazanımında kolaylık sağlar (Ürün Karahan, 2015). Okuma becerisi ön bilgiler, hazırbulunuşluk ve motivasyon gerektiren bir etkinliktir. Motivasyon sürdürülen bir işte sürekli ilgi, ihtiyaç ve çabanın devam etmesini sağlayan dürtü ve istek olarak tanımlanmaktadır (Katrancı, 2015; Slavin, 2013). Büyük Türkçe Sözlüğünde isteklendirme ve güdülenme olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011). Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının okumaya yönelerek okumayı alışkanlık haline getirmesinde temel faktörlerden biri de okuma motivasyonudur.

Okuma motivasyonu, okuma sürecini etkileyen değerler, kişisel amaçlar ve inançların birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Bireyin okumaya başlamasında, okumayı sürdürmesinde okuma motivasyonu rol oynamaktadır. Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelmesinde ve adanmışlığında etkili olan temel bir faktördür. Bireyleri okumaya yönelten nedenler, bireylerin okuma amaçları, okuma eğilimleri ve okumaya ayırdıkları zaman okuma motivasyonu ile yakından ilgilidir (Ürün Karahan, 2015; Yıldız vd., 2013). Okuma motivasyonuna sahip bireylerin okuduğunu anlamada ve okuma becerilerinde daha başarılı oldukları bilinmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Yıldız, 2010). Bilişsel ve duyuşsal birçok faktörden etkilenen okuma becerisine

yönelik motivasyonun bireylerde farklı düzeylerde görülmesi normal bir durumdur. Çocukların büyüdükçe ilgilerinin değişmesi (Ryan ve Deci, 2000) okuma becerilerinden uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Okuma motivasyonu; okuma miktarı, okumaya istekli olma (Applegate ve Applegate, 2004), okuma metinlerinde tercih sunma (Klauda ve Guthrie, 2015), sınıf düzeyine göre okuma (Gilson vd., 2018) ve öğretmenin özyeterliliği (Quirk vd., 2010) gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Bu nedenle okuma motivasyonunun yetişkin bireyler olan öğretmen adaylarında da incelenmesinin gerekliliği doğmuştur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin okuma konusunda istekli ve alışkanlık sahibi olmaları eğitiminden sorumlu oldukları çocukların da okumaya karşı olan ilgilerinde belirleyicidir (Applegate ve Applegate, 2004).

Uluslararası alanda yapılan PISA gibi sınavlarda okuma becerileri için sıralamada Türkiye'nin halen istenen düzeye gelemediği ifade edilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2018 yılındaki araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama oranlarını çok düşük düzeyde kaldığı görülmektedir (Akyol ve Çoban Sural, 2021). Bu sonuçlar okuma konusunda istek ve ilginin sağlanması ve okumaya zaman ayrılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları yüksek olduğunda, öğrencilerini okumaya daha çok heveslendirecek, okuma çalışmalarına daha fazla önem verecek ve öğrencileri okumak konusunda daha çok cesaretlendirecektir. Ayrıca okudukça başarı oranı arttığından, öğretmen adaylarının okumaya daha çok ilgi duyması öğrencilerinin de benzer oranda başarılı olmasına katkıda bulunabilecektir (Akbabaoğlu ve Yıldız Duban, 2020; Ülper ve Çeliktürk, 2013). Öğretmenler öğrencilerine rol model olduklarından kendi okumaları ve öğrencilerinin okuma çalışmalarını sürdürmede sorumluluk sahibidirler. Bu nedenle öğretmen adayları ve öğretmenler örnekleminde okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalar önemli yer tutmaktadır.

Son yıllarda okuma motivasyonunu inceleyen çalışmaların sayısı artmaktadır. Türkiye’de de nicelik olarak artmasına rağmen halen yeterli bulunmamaktadır (Yıldız vd., 2013). Ürün Karahan (2015) alanyazında okuma motivasyonu çalışmalarının ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde daha sık çalışıldığını vurgulamaktadır. Lisans düzeyinde okuma motivasyonu çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılığın başlıca sebeplerinden biri de yetişkin düzeyinde okuma motivasyonu ölçümlerini yapabilecek araçların eksikliği olarak görülmektedir. Schutte ve Malouff (2007) bu eksikliği gidermek amacıyla Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğini geliştirmiştir. Türkçeye Yıldız vd. (2013) tarafından uyarlanan ölçeğin son yıllarda birçok çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Lisans düzeyinde yapılan çalışmaların (Geçgel vd., 2020; Güzel ve Elkıran, 2021; Şahin, 2019) genellikle Türkçe öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı fark edilmektedir. Diğer branşları da kapsayan çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Akbabaoğlu ve Yıldız Duban (2020)’ın çalışması sınıf öğretmeni adayları üzerine yapılmıştır. Bu çalışma ile Türkçe Öğretmenliği ile birlikte diğer bazı branşlar da incelenerek eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma motivasyonlarını değişimi ele alınmıştır. Hazırlanan bu çalışma farklı branşlardaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının belirlenmesinde alanyazında konu ile ilgili önemli bilgiler sağlayabilecektir. Bu çalışma ile geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının bazı değişkenlere göre değişimi incelenmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı farklı branştaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının bazı değişkenlere göre incelenmesini sağlamaktır. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonunda cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri branş, okumaya ayırdıkları süre gibi değişkenler de etkili olduğundan (Ürün Karahan, 2015) dolayı çalışmada bu değişkenlere göre okuma motivasyonlarının incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca gelecek nesilleri yetiştirecek olan ve öğrencilerine rol model olacak olan öğretmen

adaylarının okuma motivasyon düzeylerini değerlendirilmesi de önemli görünmektedir. Okuma motivasyonunun erken yaşlarda kazandırılması önemlidir ve bu sorumluluk aileler kadar öğretmenlere de düşmektedir. Çalışma ile alanyazında öğretmen adayları düzeyinde önemli bir boşluk da doldurulmuş olacaktır.

Araştırmanın ana problemi “Farklı branştaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının bazı değişkenlere nasıl değişmektedir?” sorusu temelinde kurulmuştur. Buna dayanarak araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonları farklılık göstermekte midir?
5. Bilimsel yayınları okumalarına göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonları farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile öğretmen adaylarına herhangi bir etkide bulunmadan okuma motivasyonlarını olduğu biçimde betimlemek amaçlanmaktadır (Fraenkel vd., 2012).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklem grubu uygun örnekleme yoluyla seçilen öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir il merkezinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde eğitim-öğretime devam eden 463 öğretmen adayı basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilerek bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmen adaylarına ait betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özelliklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	<i>n</i>	%
Cinsiyet		
Erkek	110	23.8
Kadın	353	76.2
Sınıf		
1	116	25.1
2	91	19.7
3	135	29.2
4	121	26.1
Branş		
Okul Öncesi Öğretmenliği	94	20.3
Sınıf Öğretmenliği	167	36.1
Türkçe Öğretmenliği	145	31.3
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	57	12.4
Bilimsel yayınları takip etme		
Evet	150	32.4
Hayır	313	67.6

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarından 110’u erkek (%23.8) ve 353’ü kadındır (%76.2). Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde 116’sı (%25.1) birinci sınıfta, 91’i (%19.7) ikinci sınıfta, 135’i (%29.2) üçüncü sınıfta ve 121’i (%26.1)

dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %20.3'ü ($n=94$) Okul Öncesi Öğretmenliğinde, %36.1'i ($n=167$) Sınıf Öğretmenliğinde, %31.3'ü ($n=145$) Türkçe Öğretmenliğinde ve %12.4'ü ($n=57$) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliğinde öğrenim görmektedir. Bilimsel yayınları okuyup takip eden öğretmen adayları %32.4 ($n=150$) olarak belirlenirken, takip etmeyen öğretmen adayları %67.6 ($n=313$) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaşları 18 ile 26 arasında değişmektedir (*Ort*: 20.65; *Ss*: 1.63).

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada cinsiyet, yaş, sınıf, branş, bilimsel yayınları okuma ve takip etme değişkenlerini belirlemeyi amaçlayan Kişisel Bilgi Formu veri toplama aracının ilk kısmında yer almıştır. Temel veri toplama aracı öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını belirlemeyi amaçlayan Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeğidir.

Yetişkinlerin okuma motivasyonlarını belirlemek ve ölçmek amacıyla Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Yıldız vd. (2013) yapmıştır. Ölçek dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları benlik, yeterlilik, tanınma ve diğer olarak isimlendirilmiştir. Benlik boyutu ben ve kendilik kavramının bir parçası olarak okumanın önemine, yeterlilik boyutu okumadaki yeterliliği ve yeterli okuyan bir birey olmaya, tanınma boyutu başkaları tarafından iyi bir okuyucu olarak algılanmaya ve okumadaki performansını görmelerini sağlamaya, diğer boyutu ise başka alanlarda iyi işler yapabilmeye ve başarılı olabilmeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilerek analiz edilmiştir. DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının 2.51, diğer uyum indekslerinden $RMR=.055$, $CFI=.86$, $AGFI=.83$, $GFI=.87$, $RMSEA=.077$ olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda DFA analizinde elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları belirtilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği sağlanmış ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin orijinali 21 maddeden oluşmasına rağmen Türkçeye uyarlama çalışmasında iki madde çıkarılmış ve Türkçe formu 19 maddeden oluşmuştur.

Uyarlama çalışmasında güvenirlik analizi için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Ayrıca zamana göre tutarlılığını ölçmek amacıyla test-tekrar test analizi uygulanmış ve iki uygulama arasında alt boyutlara göre .68 ile .80 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. DFA ve güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Türkiye örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceği tespit edilmiştir (Yıldız vd., 2013). Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .92 olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Bu çalışmanın verileri Jamovi 1.6.23 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi başlangıcında başlangıç analizleri olarak verilerin doğruluğu incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu amaçla verilerin minimum ve maksimum değerleri ile z puanları incelenmiş ve verilerin doğruluğu sağladığı görülmüştür. Kayıp değerler incelenmiş ve herhangi bir katılımcı verisinde kayıp değere rastlanılmamıştır. Verilerin normalliği için histogram grafikleri ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenerek verilerin normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesinde cinsiyet ve bilimsel yayınları takip etme gibi iki gruptan oluşan değişkenler için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grubu olan branş ve sınıf değişkenleri için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Kullanılan analizlerde Levene testi ile varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Anlamlı fark belirlenen gruplarda farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD işlem sonrası testi kullanılmıştır. Analizlerin raporlaştırılmasında elde edilen

bulguların pratikte ne kadar anlamlı olduğunu görmek amacıyla etki büyüklüğü tahminleri incelenmiştir (Cohen, 1992). Etki büyüklüğü .12'nin altında olanlar düşük; .13 ile .25 arasında olanlar orta ve .26'nın üzerinde olanlar yüksek olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmadaki veriler için gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde, anlamlılık düzeyi $p < .05$ düzeyine göre yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bulgularda ilk olarak öğretmen adaylarının okuma motivasyonu düzeyleri istatistikleri incelenmiştir. Bu analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Okuma Motivasyonu Düzeyleri

Değişken	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Alınabilecek minimum puan	Alınabilecek maksimum puan
Benlik	463	28.41	6.56	8	40
Yeterlilik	463	12.81	3.54	4	20
Tanınma	463	9.95	2.96	3	15
Diğer	463	13.51	3.30	4	20
Toplam	463	64.69	13.92	19	95

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının okuma motivasyonu ölçeğinin benlik alt boyutu puan ortalamalarının 28.41; yeterlik alt boyutu puan ortalamalarının 12.81; tanınma alt boyutu puan ortalamalarının 9.95 ve diğer alt boyutu puan ortalamalarının 13.51 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puanı ortalamalarının ise 64.69 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular öğretmen adaylarının okuma motivasyon düzeylerinin iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının okuma motivasyonu toplam puanları ile ölçeğin benlik, yeterlilik, tanınma ve diğer alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyete göre okuma motivasyonu t-testi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	Cohen's d
Benlik							
Erkek	110	26.4	6.89	2.99	461	0.01*	0.33
Kadın	353	28.62	6.65				
Yeterlilik							
Erkek	110	12.6	3.92	0.25	461	0.80	0.03
Kadın	353	12.67	3.43				
Tanınma							
Erkek	110	10.2	3.03	1.66	461	0.09	0.18
Kadın	353	9.70	2.93				
Diğer							
Erkek	110	13.4	3.44	0.08	461	0.94	0.01
Kadın	353	13.38	3.25				
Toplam							
Erkek	110	62.6	15.00	1.16	461	0.25	0,04
Kadın	353	64.38	13.78				

Not: $p < .05^*$

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının okuma motivasyonu ölçeğinin benlik alt boyutu puanlarında ($t_{(461)} = 2.99, p < .01, \eta^2 = .33$) kadınların lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Yeterlilik ($t_{(461)} = 0.25, p > .05, \eta^2 = .03$), tanınma ($t_{(461)} = 1.66, p > .05, \eta^2 = .18$) ve diğer ($t_{(461)} = 0.08, p > .05, \eta^2 = .01$) alt boyutlarında cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre okuma motivasyonu ölçeğinin toplam puanlarında ($t_{(461)} = 1.16, p > .05, \eta^2 = .04$) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Etki büyüklüklerine göre incelendiğinde benlik alt boyut puanlarının etki büyüklüğü yüksek düzeyde iken

tanınma alt boyutu puanlarının orta düzeyde, diğer boyutların ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre okuma motivasyonu ANOVA sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	F	$\frac{sd_1}{sd_2}$	p	η^2
Benlik							
1	116	29.71	6.77	2.49	3, 459	0.06	0.016
2	91	27.95	6.30				
3	135	28.44	6.90				
4	121	27.49	6.00				
Yeterlilik							
1	116	13.35	3.68	2.46	3, 459	0.06	0.016
2	91	12.81	3.41				
3	135	12.96	3.57				
4	121	12.14	3.37				
Tanınma							
1	116	10.20	3.08	4.20	3, 459	0.01*	0.027
2	91	10.53	2.74				
3	135	10.01	2.92				
4	121	9.19	2.91				
Diğer							
1	116	13.97	3.24	2.52	3, 459	0.06	0.016
2	91	13.67	3.17				
3	135	13.61	3.34				
4	121	12.84	3.36				
Toplam							
1	116	67.22	14.38	3.28	3, 459	0.02*	0.021
2	91	64.96	13.72				
3	135	65.03	14.18				
4	121	61.66	12.91				

Not: $p < .05^*$

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının okuma motivasyonu ölçeğinin tanınma alt boyutu ($F_{(3,459)} = 4.20, p < .01, \eta^2 = .03$) ve ölçeğin toplam puanlarında ($F_{(3,459)} = 3.28, p < .01, \eta^2 = .02$) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık incelendiğinde tanınma alt boyutunda ikinci sınıf ile dördüncü sınıflar arasında ve ölçek toplam puanlarındaki farklılıkların birinci sınıf ile dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında birinci sınıf öğretmen adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Benlik ($F_{(3,459)} = 2.49, p > .01, \eta^2 = .02$), yeterlilik ($F_{(3,459)} = 2.46, p > .01, \eta^2 = .02$) ve diğer ($F_{(3,459)} = 2.52, p > .01, \eta^2 = .03$) alt boyutlarında öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre bir farklılık bulunmamıştır. Etki büyüklüklerine göre incelendiğinde okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutları ile toplam puanlarının etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının branş değişkenine göre farklılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Branşa Göre Okuma Motivasyonu ANOVA Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	F	$\frac{sd_1}{sd_2}$	p	η^2
Benlik							
Okul Öncesi Öğretmenliği	94	27.59	7.14				
Sınıf Öğretmenliği	167	27.93	6.21				
Türkçe Öğretmenliği	145	29.89	6.00	3.74	3, 459	0.01*	0.024
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	57	27.44	7.37				
Yeterlilik							
Okul Öncesi Öğretmenliği	94	12.30	3.65				
Sınıf Öğretmenliği	167	12.26	3.30				
Türkçe Öğretmenliği	145	13.77	3.42	5.69	3, 459	0.01*	0.036
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	57	12.86	3.85				
Tanınma							
Okul Öncesi Öğretmenliği	94	9.83	3.12	1.96	3, 459	0.12	0.013

Sınıf Öğretmenliği	167	9.62	2.77				
Türkçe Öğretmenliği	145	10.41	3.02				
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	57	9.91	2.98				
Diğer							
Okul Öncesi Öğretmenliği	94	13.14	3.13				
Sınıf Öğretmenliği	167	13.09	3.09				
Türkçe Öğretmenliği	145	14.50	3.30	6.68	3, 459	0.01*	0.042
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	57	12.84	3.71				
Toplam							
Okul Öncesi Öğretmenliği	94	62.85	15.03				
Sınıf Öğretmenliği	167	62.90	12.73				
Türkçe Öğretmenliği	145	68.57	13.27	5.66	3, 459	0.01*	0.036
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	57	63.05	15.30				

Not: $p < .05^*$

Tablo 5'te görüldüğü gibi okuma motivasyonu ölçeğinin benlik ($F_{(3,459)} = 3.74, p < .01, \eta^2 = .02$), yeterlilik ($F_{(3,459)} = 5.69, p < .01, \eta^2 = .04$) ve diğer ($F_{(3,459)} = 6.68, p < .01, \eta^2 = .04$) alt boyutları ile ölçeğin toplam puanlarında ($F_{(3,459)} = 5.66, p < .01, \eta^2 = .04$) öğretmen adaylarının branşlarına göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık incelendiğinde benlik ve yeterlilik alt boyutlarında ve ölçek toplam puanlarındaki farklılıkların Türkçe Öğretmeni adayları ile Sınıf Öğretmeni ve Okul Öncesi Öğretmeni adayları arasında Türkçe Öğretmeni adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutundaki farklılığın ise Türkçe Öğretmeni adayları ile Sınıf Öğretmeni, Rehberlik-Psikolojik Danışmanlık Öğretmeni ve Okul Öncesi Öğretmeni adayları arasında Türkçe Öğretmeni adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Tanınma ($F_{(3,459)} = 1.96, p > .01, \eta^2 = .01$) alt boyutunda öğretmen adaylarının branşlarına göre bir farklılık bulunmamıştır. Etki büyüklüklerine göre incelendiğinde okuma motivasyonu ölçeğinin alt boyutları ile toplam puanlarının etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonu toplam

puanları ile ölçeğin benlik, yeterlilik, tanınma ve diğer alt boyut puanlarının bilimsel yayınları okuma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Bilimsel Yayınları Okumaya Göre Okuma Motivasyonu t-testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	Cohen's d
Benlik							
Evet	150	30.5	6.06	5.56	461	0.01*	0.55
Hayır	313	26.93	6.78				
Yeterlilik							
Evet	150	13.9	3.40	5.21	461	0.01*	0.52
Hayır	313	12.07	3.48				
Tanınma							
Evet	150	10.7	2.80	4.33	461	0.01*	0.43
Hayır	313	9.42	2.95				
Diğer							
Evet	150	14.5	3.08	5.00	461	0.01*	0.50
Hayır	313	12.86	3.27				
Toplam							
Evet	150	69.5	12.92	6.12	461	0.01*	0.61
Hayır	313	61.28	13.85				

Not: $p < .05^*$

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının okuma motivasyonu ölçeğinin benlik alt boyutu ($t_{(461)} = 5.56, p < .01, \eta^2 = .55$), yeterlilik alt boyutu ($t_{(461)} = 5.21, p < .01, \eta^2 = .52$), tanınma alt boyutu ($t_{(461)} = 4.33, p < .01, \eta^2 = .43$) ve diğer alt boyutu ($t_{(461)} = 5.00, p < .01, \eta^2 = .50$) puanları ile okuma motivasyonu ölçeği toplam ($t_{(461)} = 6.12, p < .01, \eta^2 = .61$) puanlarında bilimsel yayınları okuyanların lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, bilimsel yayınları okuyan öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüklerine göre incelendiğinde tüm alt boyutların ve ölçek toplam puanlarının etki büyüklüklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma farklı branştaki öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını incelemeyi amaçlayan tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Okuma motivasyonunun cinsiyet, sınıf düzeyi, branş ve bilimsel yayınları takip etme değişkenlerine göre değişimi de incelenmektedir. Araştırmanın problemi kapsamında oluşturulan alt problemlere ilişkin bulguların yorumlanması bu bölümde verilmiştir.

Araştırmanın ilk alt probleminde öğretmen adaylarının okuma motivasyonu düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonu düzeylerinin genel olarak orta ve iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazında gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu belirlenmiştir (Geçgel vd., 2020; Güzel ve Elkıran, 2021; Ülper ve Çeliktürk, 2013; Ürün Karahan, 2015). Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının genel olarak orta ve iyi düzeyde okuma motivasyonuna sahip oldukları çıkarımı yapılabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde cinsiyete göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonları değişimi incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının okuma motivasyonu ölçeğinin sadece benlik alt boyutuna göre kadınların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçek toplam puanı ve diğer alt boyutlarda cinsiyete göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonu toplam puan ortalamaları kadınların lehine olmasına rağmen anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında benzer bulguları içeren çalışmalar bulunmaktadır. Geçgel vd. (2020) ile Şahin (2019) Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının benlik boyutunda kadınların lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Ürün Karahan (2015) ise kızların lehine olmak üzere okuma motivasyonunun tüm alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Güzel ve Elkıran (2021) cinsiyete göre okuma motivasyonunun

değişmediğini belirleyerek farklı bir sonuç bulmuştur. Yabancı literatürde ise erkeklerin kızlardan daha az okuduğu (De Naeghel vd., 2010; OECD, 2010)tespit edilerek bu çalışmadaki bulgulardan farklı sonuçlara ulaşıldığı ortaya çıkmıştır. Karim ve Hasan (2007) cinsiyete göre okuma alışkanlığı ve tutumlarının değişmediğini ifade etmiştir. Ulusal ve uluslar arası alan yazında bu konuda farklı sonuçların bulunduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonları değişimi incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının okuma motivasyonu ölçeğinin sadece tanınma alt boyutunda ikinci sınıfların lehine; ölçeğin toplam puanına göre birinci sınıf ile dördüncü sınıflar arasında 1. sınıfların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında sınıf düzeyine göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının 1. sınıftan 4. sınıfa doğru azalması KPSS sınavı nedeniyle öğretmen adaylarının test odaklı düşünmeleri ile açıklanabilir. Burada vurgulanmak istenen birinci sınıftaki öğretmen adaylarının okumalarını eğlence amaçlı, dördüncü sınıftakilerin ise zorunlu olarak görmeleri olabilir. Okuma motivasyonunun yapısı içsel ve dışsal motivasyondan oluştuğu hatırlandığında bir sınavı geçmek ya da bir amaca ulaşmak için yapılan okumaların dış motivasyonel etkinlik olacağı bilinmektedir. Ayrıca üniversiteye yeni başlayan öğretmen adaylarının sadece akademik olarak değil kişisel gelişim için de motivasyonlu olması beklenen bir durumdur. Geçgel vd. (2020) ile Şahin (2019) bu çalışma ile benzer yönde üst sınıflara doğru okuma motivasyonunun azaldığını tespit etmiştir. Akbabaoğlu ve Yıldız Duban (2020) ise sınıf düzeyi yükseldikçe okuma motivasyonlarının arttığını belirlemiştir. Sınıf düzeyine göre okuma motivasyonunun değişmediğini tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Güzel ve Elkıran, 2021).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrenim gördükleri branşlara göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonları değişimi incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının okuma motivasyonu ölçeğinin sadece tanınma alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutları ile toplam puanında öğretmen adaylarının branşlarına göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farklılık tespit edilen gruplardaki farklılığın tamamının Türkçe Öğretmeni adayları lehine olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe Öğretmenliği öğrencileri doğası gereği dilin dört temel beceriden biri olan okumada diğer akranlarına göre daha fazla zaman geçirmektedir. Bu durum araştırmada belirlenen farklılığın Türkçe Öğretmenliği lehine olmasını sağladığı düşünülebilir. Ürün Karahan (2015) da öğretmen adaylarının branşlara göre okuma motivasyonlarının farklılaştığını tespit ederek bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmen adaylarına bilimsel yayınları takip edip etmedikleri sorulmuş ve bu değişkene göre okuma motivasyonu farklılıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgularda bilimsel yayınları takip ettiğini belirtmiş olan öğretmen adaylarının bilimsel yayınları takip etmeyenlere göre ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında okuma motivasyonlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklükleri açısından incelendiğinde de alt boyutların puanları ile toplam puanın etki büyüklüklerinin yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Sadece üniversitede dersi geçmek amaçlı yayınları takip etmekle kalmayıp güncel yayınları takip etmenin öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını artırması beklenen bir sonuçtur. Karim ve Hasan (2007) okumaya olan ilginin farklı yayınları okumaya göre değişim gösterdiğini belirleyerek okuma motivasyonu oluşturmada ilgi çekici ve tercihe yönelik kaynakların önemini ortaya koymaktadır. Şahin (2019) de öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısının artıkça okuma motivasyon düzeylerinin arttığını ifade ederek benzer bulgulara ulaşmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adayları meslekleri gereği gelecekte öğrencilerine okuyarak ve yazarak rol model olmada önemli görev üstleneceklerdir. Okuma motivasyonu olan öğretmenin öğrencilerine de bu motivasyonu aşılayacağı beklenmektedir. Bu örnekleme okuma motivasyonunun incelenmesi okuma çalışmalarına katkı sağlayabilecektir. Elde edilen bulgulara dayanarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmen adayları örnekleminde gerçekleşen bu araştırmanın gelecekte öğretmenler üzerinde tasarlanması önerilmektedir. Öğrencilerinin okumalarını isteyen ve onlara okumayı güdülemek isteyen öğretmenlerin sınıfta okuma çalışmalarına kendisinin de katılması okuma motivasyonunun artmasında etkili olabilir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazmayı yeni öğrenen öğrencileri ile birlikte okuma saatleri düzenlemesi yararlı görünmektedir. Bu çalışmada cinsiyet, sınıf düzeyi, branş ve bilimsel yayınları takip etme değişkenlerine göre değerlendirilen okuma motivasyonunun ilerde yapılacak çalışmalarda bu konudaki görüşlerinin alındığı nitel yönü yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbabaoğlu, M., & Yıldız Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1720-1740.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Sural, Ü. Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Geçgel, H., Kana, F., Öztürk, N. E., & Akkaş, İ. (2020). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 478-507.
- Gilson, C. M., Beach, K. D., & Cleaver, S. L. (2018). Reading motivation of adolescent struggling readers receiving general education support. *Reading & Writing Quarterly*, 34(6), 505-522.

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403–422). New York: Longman.
- Güzel, A., & Elkıran, Y. M. Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 324-341.
- Karim, N. S. A., & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25(3), 285-298.
- Katranrı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and adolescent readers. *Reading and Writing*, 28, 239–269.
- MEB. (2018). *MEB 2023 Eğitim Vizyonu Raporu*. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 04.03.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Organisation for Economic Cooperation, Development [OECD]. (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. OECD Publishing.
- Quirk, M., Unrau, N., Ragusa, G., Rueda, R., Lim, H., Velasco, A., ... & Loera, G. (2010). Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: The development of a survey questionnaire. *Reading Psychology*, 31(2), 93-120.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology, 28*(5), 469-489.
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). Boston: Pearson Education.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 393-423.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Büyük Türkçe Sözlüğü*. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 05.03.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Ülper, H., & Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(11), 1033-1057.
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies, 10*(11).
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(44), 348-359.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is known that developing countries and societies are communities that produce by reading. Reading facilitates the relations in social life and the acquisition of the ability to analyze (Ürün Karahan, 2015). Reading skill is an activity that requires prior knowledge, readiness and motivation. Motivation is defined as the drive and desire that ensures the continuation of continuous interest, need and effort in a sustained job (Katrancı, 2015; Slavin, 2013). One of the main factors for students and preservice teachers to turn to reading and make reading a habit is reading motivation. Reading motivation is defined as the combination of values, personal goals and beliefs that affect the reading process (Guthrie & Wigfield, 2000). It plays a role in an individual's initiation and continuation of reading. In recent years, the number of studies examining reading motivation has been increasing. Although it has increased in quantity in Turkey, it is still not sufficient (Yıldız et al., 2013). Ürün Karahan (2015) emphasizes that reading motivation studies are more frequently studied at primary, secondary and high school levels in the literature. It is seen that studies on reading motivation at undergraduate level are limited. The aim of the study is to examine the reading motivations of preservice teachers in different branches according to some variables. Since variables such as gender, grade level, branch of education, and reading scientific publications are also effective in the reading motivation of teacher candidates (Ürün Karahan, 2015), the necessity of examining reading motivations according to these variables has emerged in the research. In addition, it seems important to evaluate the reading motivation levels of preservice teachers who will raise future generations and be role models for their students. With this study, an important gap at the level of preservice teachers will be filled in the literature.

Method

Quantitative research method was used in this study. The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used as the research model. The sample group of the study consists of 463 preservice teachers selected through convenient sampling. The Personal Information Form, which aims to determine the variables of gender, age, grade, branch, reading scientific publications, was included in the first part of the data collection tool. The main data collection tool is the Adult Reading Motivation Scale, which aims to determine the reading motivation of preservice teachers. The data were analyzed using the Jamovi 1.6.23 statistical program. Effect size estimations

were examined in order to see how significant the findings were in practice (Cohen, 1992).

Findings (Results)

It was determined that there was a significant difference in favor of women in the self-sub-dimension scores of the preservice teachers' reading motivation scale. It was determined that there was a significant difference in recognition sub-dimension and total scores according to grade level. It has been determined that there is a significant difference in self, efficacy, and other sub-dimensions and total scores according to their branches. It has been determined that there is a significant difference in favor of those who read scientific publications in the scores of the all sub-dimensions and their total scores. The findings can be interpreted as the reading motivation levels of the teacher candidates are at a good level.

Conclusion and Discussion

In this study, significant difference was found in favor of women according to the self sub-dimension of the pre-service teachers' reading motivation scale. Geçgel et al. (2020) found a significant difference in favor of women in the self-dimension of preservice teachers studying in Turkish Language Teaching. In favor of the second grades only in the sub-dimension of recognition; according to the total score of the scale, a significant difference was found between the first and fourth grades in favor of the first graders. Şahin (2019) found that reading motivation towards upper classes decreased in a similar direction with this study. It has been determined that there is a significant difference between the preservice teachers according to their branches. Ürün Karahan (2015) also determined that the reading motivations of preservice teachers differ according to the branches and reached similar results with this study. It has been determined that the reading motivations of the preservice teachers who stated that they follow scientific publications differ. It can be said that preservice teachers' reading motivation levels are generally at moderate and good levels. It has been determined that there are similar results in different studies conducted in the literature (Güzel and Elkıran, 2021). As a result, it is expected that the teacher who has reading motivation will instill this motivation in his students. Examining reading motivation in this sample will contribute to reading studies. Based on the findings, some suggestions were made. It is suggested that this research, should be designed on teachers in the future. The participation of teachers who want their students to read and who want to motivate them to read can be effective in increasing reading motivation.