



# İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ VE BU KONUYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

THE RELATIONSHIP BETWEEN READING MOTIVATIONS AND READING COMPREHENSION SKILLS OF 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS' VIEWS ON THIS SUBJECT

Onur BATMAZ<sup>2</sup> - Özge ERDOĞAN<sup>3</sup>

## Öz

Bu araştırma, ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntemin çeşitleme deseni ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Yozgat il merkezinde yer alan üç ilkökölde bulunan 216 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisi ile bu okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Yıldız (2010) tarafından yapılan “Okuma Motivasyonu Ölçeği”, Batmaz (2017) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.00 programı ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının yüksek ve okuduğunu anlama becerilerinin ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasında çok yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tamamı okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma Motivasyonu, Okuduğunu Anlama, İlkokul Öğrencileri, Karma Araştırma

## Abstract

This study was carried out to determine the relationship between reading motivations and reading comprehension skills of 4th grade primary school students and to examine the views of teachers about this subject. The study group of the study, which was conducted with a combination of quantitative and qualitative research approaches, consisted of 216 primary school fourth grade students in three primary schools in Yozgat city center and 10 classroom teachers working in these schools. While the participants of the study were determined, an easily accessible situation sampling method was used. The data of the study were collected by Reading Motivation Scale by Yıldız (2010), Reading Comprehension Achievement Test by Batmaz (2017) and semi-structured interview form prepared by the researchers. The data were analyzed with SPSS 21.00 program and descriptive analysis. As a result of the study, it was found that the reading motivations of the fourth grade students in the primary school were high and the reading comprehension skills were in the middle level. In addition, it was concluded that there was a very high positive correlation between the reading motivations and reading comprehension skills of the fourth grade students. When the opinions of the teachers are examined, it is revealed that their students have positive opinions about reading motivations and reading comprehension skills. In addition, all teachers stated that there is a relationship between reading motivation and reading comprehension.

**Keywords:** Reading Motivation, Reading Comprehension, Primary School Students, Mixed Research

<sup>1</sup> Bu çalışma 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi / Sağlık Hiz. MYO, onur.batmaz@bozok.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9208-2645

<sup>3</sup> Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi / Fatih Eğitim Fakültesi, erdoganozge.edu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9750-2044

## GİRİŞ

Çağın ihtiyaçlarına karşılık verebilmek adına giderek daha zor ve karmaşık becerilere ihtiyaç duyan eğitim süreci, temel dil becerilerindeki yetkinliğin daha nitelikli hale getirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle bu süreçteki en önemli zihinsel becerilerden biri olan okuma, önemini hala korumaktadır. Günlük yaşama ayak uydurabilmek ve eğitim hedeflerini gerçekleştirebilmek için vazgeçilmez bir beceri olan okuma, birçok bileşene sahiptir (Clemens ve diğ., 2019). Karatay'a (2007) göre okuma, sözcüklerin, grafik, resim ve şekil gibi görsel materyallerin duyuvar aracılığıyla algılanarak ön bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir. Öğrenme sürecine de önemli katkılar sağlayan okuma becerisi için öğrencilerin desteklenmeleri ve daha etkili performans gösterebilmeleri için karmaşık olan problem durumları incelenmelidir (Severino, DeCarlo, Sondergeld, İzzetoğlu ve Ammar, 2018). Bu bağlamda okuma becerisinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için okumaya etki eden faktörlerin belirlenmesi son derece önemlidir.

Yıldız ve Akyol (2011) okumadan beklenen faydanın elde edilmesindeki en önemli etmenlerden birinin öğrencinin okuduğunu anlamasına bağlı olduğunu dile getirmektedir. Çünkü iki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama” aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır (Demirel ve Şahinel, 2006). Okuduğunu anlama, okumanın sadece bir sonucu değil okuma sürecini etkileyen tüm etmenleri etkileyen bütüncül bir anlam kurma sürecidir. Bununla birlikte okuduğunu anlama akademik ve psikososyal sonuçların kilit bir göstergesidir (Kenyon, Palikara ve Lucas, 2018). Okuduğunu anlama düşünme, yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinden faydalanan bilişsel bir çabanın ürünüdür. Ön öğrenmelerin, deneyimlerin ve yaşantıların okunan metni anlamlandırma sürecinde rolü de oldukça önemlidir. Bu bağlamda farklı bakış açılarından yararlanabilmek, metni derinlemesine analiz edebilmek ve anlam kurabilmek için birçok bilgi ve becerinin birlikte yapılandırılması gerekir.

Bilişsel, duyuşsal ve psikososyal sonuçlar için okuduğunu anlama başarısının önemi göz önüne alındığında, okuduğunu anlama düzeylerini etkileyen ve bu düzeylerde gelişim sağlayan unsurların üzerinde durulması gerektiği gündeme gelmektedir (Kenyon, Palikara ve Lucas, 2018). Güneş'e (2007) göre okuduğunu anlama sürecinde fizyolojik, duyuşsal ve bilişsel birçok faktör rol oynamaktadır. Bu duyuşsal faktörlerden biri olan motivasyon okuma ve anlama sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Motivasyon, organizmayı etkileyerek bir amaç doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan şey olarak ifade edilmektedir (Selçuk, 2008). Okuma motivasyonu ise bireyin okuma süreçlerini, konularını ve sonuçlarını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar şeklinde tanımlanabilir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Okuma motivasyonu, insan davranışlarına yön veren temel değişkenlerden biri olmasının yanında okumayı öğrenme ve geliştirme sürecinde de etkili olan faktörlerin başında gelir (Akyol, 2005; Baker ve Wigfield, 1999). Çünkü okuma motivasyonu, bireylerin okuma sürecine yönelmesini sağlayan içsel ve dışsal süreçlerdir (Wang ve Guthrie, 2004).

Okuma sürecinde ortama aktarılan bilişsel süreçler her ne kadar okuduğunu anlamayı yordasa da duyuşsal süreçlerin de okumaya olan ilginin, merakın ve hevesin en önemli yardımcıları olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında doğrusal yönde bir ilişki olduğu söylenebilir (Bråten, Johansen ve Strømsø, 2017). Wigfield, Gladstone ve Turci'ye (2016) göre çocukların okuma motivasyonları onların okuduğunu anlama becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Okunan metinden anlam çıkarma sürecinde metne yönelme, inceleme, değerlendirme ve ilişki kurarak yeni bir anlam kurma birçok motivasyonel süreci gerektirir. Bu motivasyonel süreçler bilinçli bir şekilde okuma sürecine aktarıldığında okuyucu için karmaşık olan anlamlandırma etkinliği daha aktif ve

verimli bir şekilde gerçekleşebilir (Monteiro, 2013). Metnin yapısını ve içeriğini sorgulayarak vermek istediği mesajı çözümlene görevi, zihni yoran bilişsel süreçleri içerdiğinden okuma motivasyonuna ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sürdürülebilir bir okuma alışkanlığı için okuyucuyu harekete geçiren motivasyon, bu davranışın sürekliliği için çok önemlidir. Ayrıca sadece içsel değil sosyal motivasyonun da bu noktada okumaya katkısı birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Gambrell, Palmer, Codling, ve Mazzoni, 1996; Guthrie, Wigfield., Metsala ve Cox, 1999; Mckenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Bu nedenle sınıf ortamında okuma sürecine destek olmak, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve okuma isteğini sürdürülebilir kılmak için öğretmenlere önemi görevler düşmektedir.

Öğrenim faaliyetlerinde aktif bir şekilde kullanılan okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha nitelikli çıktılara sahip olmalarına yardımcı olur (Perfetti ve Stafura, 2014). Bu önemden hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma motivasyonlarını geliştirecek birçok uygulamaya yer vermeleri son derece önemli hale gelmektedir. Böylece öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının niteliği, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını da etkileyecektir (Cambria ve Guthrie, 2010). Sözelimi öğrenciler, öğretmen tarafından zayıf okuyucular olarak algılandıklarında okuma motivasyonları olumsuz yönde etkilenebilir. Öğretmenlerin okuma düzeylerini yeterli görmedikleri öğrencileri ile kurdukları iletişim ve onlara verdikleri sözsüz mesajlar, öğrencilerin okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Boerma, Mol ve Jolles, 2016). Bu nedenle bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için çeşitli uygulamalara yer verilerek sürecin niteliğinin artırılması gereklidir.

Alanyazın incelendiğinde okuma ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin bu beceriyi hangi stratejiler ile geliştirebilecekleri yönünde olduğu görülmektedir. Ancak son yıllarda öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi daha detaylı bir şekilde incelenmeye başlanmıştır (Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016; Wang ve Guthrie, 2004; Gottfried, 1990). Türkiye’de ise ilkökul düzeyindeki öğrencilerin okuma motivasyonlarının incelenmesine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisine yönelik yapılan çalışmaların (Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018; Yıldız ve Akyol, 2011) sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu alanda yapılan çalışmaların az olmasının yanında ilkökul kademesinin son basamağı olan dördüncü sınıftaki öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinin, ilkökul kademesine yönelik genel bir durumu ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Okuma sürecinde önemli etken olan okuma motivasyonunun okuduğunu anlama ile ilişkisinin incelenmesinin ve öğretmenlerin de bu sürece yönelik görüşlerinin alınmasının alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü bu çalışma, sadece okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için değil aynı zamanda da bu sürece yönelik öğretmenler tarafından nelerin yapıldığını görmek için yapılmıştır. Ayrıca bundan sonraki süreçte bu alanda yapılacak çalışmalara da katkı sağlayabilir. Bu araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ne düzeydedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerilerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Creswell'e (2017) göre karma yöntem, araştırmacıların mevcut problemlerini daha iyi anlamak amacıyla hem nicel hem de nitel veriler toplayarak bu verileri bütünleştirdiği, bu bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlara ulaştıkları bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmanın desenini ise karma yöntem desenlerinden birleştirme (çeşitleme) deseni oluşturmaktadır. Çeşitleme deseninde amaç, araştırma esnasında elde edilen nitel ve nicel verilerin analizinden elde edilen sonuçları birleştirerek bütüncül bir anlayış sağlamaktır (Creswell ve Clark, 2008). Araştırmanın nicel boyutunu, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi oluştururken nitel boyutunu ise, bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi oluşturmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu Yozgat il merkezinde yer alan üç ilkökulda bulunan 216 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi ile bu okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken araştırmacının kolay ulaşabileceği, araştırmacıya veri toplama sürecinde hız ve pratiklik sağladığı için kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırarak araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 123).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Okuma Motivasyonu Ölçeği:** Guthrie ve Wigfield tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Yıldız (2010) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmış ve 21 maddeden oluşan iyi derecede yapı geçerliğine sahip bir ölçeğe ulaşılmıştır. Her bir madde şu dereceleme göre puanlanmaktadır: 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana benziyor), 4 (bana çok benziyor). Ayrıca bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

**Okuduğunu Anlama Başarı Testi:** Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ölçmek için Batmaz (2017) tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerinde bulunduğu okuduğunu anlama başarı testi hazırlanmış ve hazırlanan sorular sınıf eğitimi bölümünden üç öğretim üyesine, Türkçe eğitimi bölümünden bir öğretim üyesine, dört ve 10 yıllık deneyime sahip iki Türkçe öğretmenine ve beş ile 12 yıllık deneyime sahip iki sınıf öğretmenine inceletilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların, kazanım ile soru uyumuna, soru köküne, çeldiricilere, soruların dil ve anlatımına ilişkin görüşleri dikkate alınarak ve testten soru çıkartılmadan yapılan düzenlemelerden sonra 40 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testi ile ön uygulama yapılmıştır. 230 öğrenci ile yapılan ön uygulama sonrasında okuduğunu anlama başarı testinin test ve madde analizleri yapılmış olup 25 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testi elde edilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Okuduğunu anlama başarı testinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri

Madde	$p_j$	$r_{jx}$	Madde	$p_j$	$r_{jx}$	Madde	$p_j$	$r_{jx}$	Madde	$p_j$	$r_{jx}$
1	0.75	0.34	11	0.49	0.39	21	0.62	0.55	31	0.65	0.55
2	0.71	0.21	12	0.28	0.13	22	0.56	0.47	32	0.54	0.73
3	0.71	0.43	13	0.60	0.39	23	0.71	0.21	33	0.34	0.17
4	0.78	0.33	14	0.45	0.25	24	0.67	0.41	34	0.33	0.21
5	0.92	0.15	15	0.62	0.57	25	0.15	0.13	35	0.49	0.23
6	0.82	0.23	16	0.56	0.60	26	0.62	0.52	36	0.62	0.49
7	0.63	0.52	17	0.71	0.57	27	0.62	0.25	37	0.56	0.67
8	0.61	0.63	18	0.81	0.23	28	0.50	0.71	38	0.55	0.39
9	0.71	0.57	19	0.62	0.19	29	0.50	0.62	39	0.51	0.57
10	0.75	0.42	20	0.51	0.57	30	0.22	0.02	40	0.23	0.10

$p_j$ = madde güçlük indeksi

$r_{jx}$ = madde ayırt edicilik indeksi

Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2010) göre maddelerin ayırt edicilik indeksi 0.40 ve üzeri ise madde çok iyi, 0.30-0.39 arasında ise madde oldukça iyi, 0.20-0.29 arasında ise madde düzeltilmeli, 0.20'den küçük ise madde zayıftır ve testten çıkarılmalıdır. Buna göre araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama başarı testinin kapsam geçerliliği dikkate alınarak 0.30'un altında olan 15 soru testten çıkarılmıştır. Böylece 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testi elde edilmiştir. Elde edilen başarı testinin güvenilirliğini belirlemek üzere Kuder – Richardson 20 güvenirlik analizi yapılmış ve KR-20 değerinin .82 olduğu bulunmuştur.

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu:** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki hakkındaki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının araştırmacının amacına uygunluğu ve soruların anlaşılabilirliği bakımından iki uzmanın incelemesine sunulmuş ve görüşleri alındıktan sonra çalışma grubu dışından iki öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonrasında görüşme formu ile ilgili üç öğretim üyesi ve iki öğretmenden uzman görüşü alınmış, alınan görüşler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle de görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu, araştırmacının nicel boyutunu açıklayıcı sorulardan ve öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin neler olduğunu anlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri için Yozgat Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak uygulamadan önce okul idaresi, sınıf öğretmenleri ve öğrenciler uygulamanın içeriği ile ilgili bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak katılacak öğretmenler ve öğrencilerle çalışma yapılmıştır. Araştırmada öğrenciler için veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılırken öğretmenler için de Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Verilerin daha güvenilir olması için öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri farklı ders saatinde ölçülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise ders saatleri dışında öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazının kullanılacağı ifade edilmiş fakat katılımcılar ses kayıt cihazının kullanılmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple görüşmeler araştırmacı tarafından tutulan yazılı notlar ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme

esnasında veri kaybının önlenmesi için gerekli olan durumlarda katılımcıların görüşlerinin tekrar edilmesi istenmiş olup tutulan notlar katılımcılara okutularak teyit ettirilmiştir. Yapılan görüşmelerin her biri 20-25 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin analizinde, öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ne verdikleri cevaplar bilgisayar ortamında değerlendirmek üzere sayısal verilere dönüştürülmüştür. Okuma Motivasyonu Ölçeğindeki her bir madde “benden çok farklı” “1”, “benden biraz farklı” “2”, “bana benziyor” “3” ve “bana çok benziyor” “4” değerleri ile ifade edilmiştir. Okuma motivasyonu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 4'tür. Okuduğunu Anlama Başarı Testinde yer alan çoktan seçmeli soruların her birine 4 puan verilerek ölçek 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik”in 33. maddesinde belirlenen puanlama derecesine (pekiyi, 100-85; iyi, 70-84; orta, 55-69; geçer, 45-54; başarısız, 0-44) göre belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 21.00 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde basit istatistiksel tekniklerden (ortalama ve standart sapma) ve korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısının hesaplanması sonucu elde edilen verilerin yorumlanması Büyüköztürk'e (2012) göre şu şekilde yapılmıştır: Katsayı değeri 0.00-0.30 düşük düzey; 0.31-0.70 orta düzey; 0.71-0.89 yüksek düzey; 0.90-1.00 çok yüksek düzey. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz esnasında araştırmacılar, elde edilen bulguları ayrı ayrı tanımlayarak bir araya getirmiştir. Daha sonra ortak tanımlar yazılmış, farklı tanımlar üzerinde de uzmanlardan görüş alınarak tanımlamalara son hali verilmiştir. Betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme veya belge gibi veri toplama araçlarında yer alan soru veya konunun temele alınarak analiz edilmesidir. Analiz, verilerden doğrudan doğruya alıntılar yapılarak gerçekleştirilmektedir (Ekiz, 2009: 75). Ayrıca öğretmenlerin isimleri gizli tutularak Ö1,Ö2,Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmacının amacına ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel ve betimsel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin okuma motivasyonlarına ilişkin standart sapma ve ortalamaları içeren bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeyleri

	n	$\bar{x}$	ss
<b>Okuma Motivasyonları Düzeyi</b>	216	3.14	.58

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon puanlarının ortalaması  $\bar{x}=3.14$  olduğu görülmüştür. Ayrıca okuma motivasyonu ölçeğinden alınabilecek en fazla puanın 4 olmasından dolayı öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, okuma sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri olan okuma motivasyonunun istenilen düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

### İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ortalama ve standart sapma içeren bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri bakımından düzeyleri

	n	$\bar{x}$	ss
<b>Okuduğunu Anlama Becerileri Düzeyi</b>	216	67.54	20.50

Tablo 3'e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri puanlarının ortalaması ( $\bar{x}=67.54$ ) “orta” düzeyde olduğu bulunmuştur.

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

	<b>Okuduğunu Anlama Becerileri</b>
<b>Okuma Motivasyonları</b>	.933**

p< .01

Öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r = .933$ ,  $p < .01$ ). Yapılan analiz sonucuna göre öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça okuduğunu anlama becerilerinin de artacağı söylenebilir.

1435

#### **İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Bu bölümde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere çeşitli sorular yöneltilerek verilen cevaplar analiz edilmiştir.

#### **Öğretmenlerin Okuma Motivasyonuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmaya katılan öğretmenlere okuma motivasyonu nedir? sorusu sorulmuş öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin okuma motivasyonuna ilişkin görüşleri

<b>Tanımlar</b>	<b>f</b>
Okumaya istekli hale gelme	8
Okunan metne karşı olumlu duygu besleme	1
İçsel ve dışsal pekiştireçlerin oluşturduğu güdülenmişlik hali	1
Kendini hazır hissederek okumaya yönelme ve yoğunlaşma	1

Tablo 5’e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuma motivasyonunu okumaya istekli hale gelme durumu şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okuma motivasyonunu kısmen doğru tanımladıklarını ve okuma motivasyonuna ilişkin bazı değişkenleri dikkate almadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu konu ile ilgili Ö1 ve Ö4’ün görüşleri şu şekildedir:

“Okuma motivasyonu, kişinin okumaya istekli olması şeklinde ifade edilebilir.” (Ö1)

“Öğrencilerin bir okuma metnine ya da hikâyeye karşı olumlu duygu beslemesi ve istekli olmasıdır.” (Ö4)

### Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuma Motivasyon Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlere, öğrencilerinizin okuma motivasyonlarının ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz? sorusu yöneltilmiş olup verdikleri cevaplar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri hakkındaki görüşleri

Okuma motivasyonu düzeyi	f
Orta	7
Yüksek	3

Tablo 6’ya göre, öğretmenlerin 7’si öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeylerinin orta düzeyde, 3’ü ise yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeylerinin düşük olduğunu belirtmemiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma motivasyonları hakkında olumlu yönde bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

### Okuma Motivasyonunu Olumlu Yönde Etkileyen Etkenler

Araştırmaya katılan öğretmenlere, okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyen etkenler nelerdir? sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyen etkenler

Etkenler	f
Okunacak materyalin özelliklerinin öğrenciye uygun olması	7
Öğrencinin çevresinde okuma alışkanlığına sahip bireylerin olması	5
Öğrencinin okuma bilincine sahip olması	3
Okuma ortamının uygun olması	3
Öğrencinin okuma davranışının pekiştirilmesi	2
Okuma sürecinin eğlenceli hale getirilmesi	2

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyen birçok etken ifade ettikleri görülmektedir. Bu etkenler incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyondan çok dışsal motivasyona dikkat ettikleri söylenebilir. Konuyla ilgili Ö8 ve Ö9’un görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencinin okuduğu metnin içeriğinin, yazı şeklinin öğrencinin yaşına uygun olması öğrenciye okumayı sevdirebilir. Ayrıca okuyacağı ortamın uygun olması da bu durumu etkiler. Yine okuma sürecini bir iş olmaktan çıkarıp eğlenceli bir etkinlik haline getirilmesi de önemlidir.” (Ö8)

“Okuma ortamının okumaya elverişli hale getirilmesi ve öğrencinin okuduğu metnin seviyesine uygun bir şekilde bol resimli olması da motivasyonunu artırır diye düşünüyorum.” (Ö9)



### Okuma Motivasyonunu Olumsuz Yönde Etkileyen Etkenler

Araştırmaya katılan öğretmenlere, okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen etkenler nelerdir? sorusu yöneltilmiş olup öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen etkenler

Etkenler	f
Yanlış okuma materyalleri seçilmesi	6
Özgüven eksikliği	3
Öğrencinin okumaya karşı önyargılı olması	2
Okuma etkinliği yerine teknolojik aletlerin daha cazip gelmesi	2
Okumanın sınıf ortamında öğrenciye ceza olarak sunulması	2
Ailenin okuma alışkanlığının olmaması	2

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlasının okunacak materyalde yapılacak yanlış seçimin, okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen hem içsel hem de dışsal motivasyon etkenlerinden bahsettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili Ö4 ve Ö6’ın görüşleri şu şekildedir:

*“Metinlerin uzun olması ve az görselinin olmasının yani öğrencinin yaşına uygun olmayan kitapların öğrencilere okutulması öğrencilerin motivasyonunu düşürecektir.”*  
(Ö4)

*“Okunacak kitabın puntosunun, içeriğinin, görsellerinin öğrenciye göre olmaması olumsuz etkiler motivasyonu. Ayrıca öğrencinin okumaya karşı özgüveni yoksa korkuyorsa, o da okuma motivasyonunu etkiler diye düşünüyorum.”* (Ö6)

1437

### Okuma Motivasyonlarını Artırmaya Yönelik Uygulamalar

Öğretmenlere, öğrencilerinizin okumaya karşı motivasyonunu artırmak için neler yapıyorsunuz? sorusu yöneltilmiş öğretmenlerin verdikleri cevaplar da Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Okuma motivasyonunu artırmaya yönelik uygulamalar

Uygulamalar	f
Günlük okuma saatleri yapma	7
Okumayla ilgili yarışmalar düzenleme	4
Okuma sürecinde drama çalışmaları yapma	3
Öğrencilerin ilgilerini çekebilecek okuma köşeleri oluşturma	3
Okuma etkinliğinin rahatlatıcı, dinlendirici bir süreç olduğunu anlatma	2

Tablo 9’a göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun günün bir kısmını okumaya ayırdıkları görülmektedir. Günlük okuma saatlerinde öğrencilere yalnızca seçtikleri kitapları kendi sıralarında sessizce okumaları söylenmiş ve başka bir çalışma yapılmamıştır. Bununla birlikte tabloda yer verilen diğer uygulamalar da incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik birçok uygulamaya yer verildiği söylenebilir. Konu ile ilgili Ö6 ve Ö10’nun görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilere okuma ile ilgili yarışmalar yaptırıyorum. Ayrıca okudukları hikayeleri kısaca anlatmalarını isteyerek hikayeleri okuyup okumadıklarını da kontrol etmiş oluyorum.” (Ö6)

“Öğrencilerle belirlediğimiz okuma saatlerinde birlikte hikâye okuyoruz. Öğrencilerin bu süreçte benim de okuduğumu görmeleri onları ister istemez okumaya karşı istekli hale getiriyor.” (Ö10)

### Öğrencilerin Okumaya Motive Olma Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmenlere, öğrencilerinin okumaya motive olma sürecinde yaşadığı sorunlar nelerdir? sorusu yöneltilmiş olup öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10:** Öğrencilerin okumaya motive olma sürecinde yaşadıkları sorunlar

Sorunlar	f
Öğrencinin dikkatinin dağılması	7
Öğrencinin okumaya ilişkin olumsuz tutumu	5
Öğrencilerin okumayı sıkıcı bulmaları	5
Öğrencilerin okul dışında okuma yapmamaları	3

Tablo 10’a göre öğrencilerin okumaya motive olma sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Bu sorunlar içerisinde en fazla öğrencilerin dikkatlerinin dağılması (f=7), öğrencinin okumaya ilişkin olumsuz tutumu (f=5) ve öğrencilerin okumayı sıkıcı bulmaları (f=5) sorunlarının yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrencilerini okumaya motive olma konusunda birçok zorlukla mücadele ettiklerini göstermektedir. Bu konuda Ö5 ve Ö7 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencileri okumaya motive etmeye çalışırken sürekli dikkatleri başka yerde. Ya arkadaşlarında ya eşyalarında ya da başka bir yerde. Kendilerini okumaya vermiyorlar.” (Ö5)

“Öğrencinin okumak istememesi, sıkılması. Ayrıca öğrenci yavaş veya hatalı okuyacağını düşündüğü için de okumak istemiyor.” (Ö7)

### Okumaya Yönelik Motivasyonu Düşük Olan Öğrenciler İçin Yapılan Uygulamalar

Öğretmenlerin, okumaya yönelik motivasyonu düşük olan öğrenciler için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Okumaya yönelik motivasyonu düşük olan öğrenciler için yapılan uygulamalar

Uygulamalar	f
İlgilerine yönelik okuma materyalleri sunma	7
Farklı okuma teknikleri uygulama	4
Okuma sürecinde aile ile iletişim halinde olma	3
Ödüllendirme	3

Tablo 11’e göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=7) okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler için onların ilgilerine yönelik okuma materyalleri seçtikleri görülmektedir. Bunun dışında okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler için yapılan uygulamaların yetersiz olduğu ve içsel motivasyonu yeterince geliştirmediği söylenebilir. Bu konuda Ö1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilere daha eğlenceli, görseli daha çok olan, renkli ve ilgilerini çekebilecek kitapları seçmelerini sağlıyorum. Bir de bu süreçte çok kitap okuyana küçük hediyeler veriyorum.” (Ö1)

### Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere okuduğunu anlama becerisi nedir? sorusu sorulmuş olup öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisine ilişkin görüşleri

Tanımlar	f
Okunan metni kendi cümleleri ile ifade etmesi	6
Okunan metinle ilgili 5N 1K sorularına cevap vermesi	2
Okunan materyalin doğru yorumlanması	2

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=6) okunan metni kendi cümleleri ile ifade etmesinin okuduğunu anlama becerisi için yeterli olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle okuduğunu anlama becerisinin genellikle metin içi anlam kurma düzeyinde düşünüldüğü ve bu becerinin eksik-yanlış yorumlandığı söylenebilir. Bu konuda Ö4 ve Ö5 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencinin okuduğu öyküden veya hikâyeden anladıklarını kendince anlatması olarak ifade edilebilir.” (Ö4)

“Okuduğunu anlama becerisi, öğrencinin okuduğu metni temel öğeleriyle (ne zaman, nerede, neden, nasıl, ne, kim) ortaya koyabilmesidir.” (Ö5)

### Öğretmenlerin Kendi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlere, öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerisinin ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz? sorusu yöneltilmiş olup verdikleri cevaplar Tablo 13’de sunulmuştur.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin kendi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri hakkındaki görüşleri

Okuduğunu Anlama Düzeyi	f
Orta	6
İyi	4

Tablo 13’e göre, öğretmenlerin 6’sı öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin orta düzeyde, 4’ü ise iyi düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğunu belirtmemiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin kendi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

### Okuduğunu Anlama Becerisini Olumlu Yönde Etkileyen Etkiler

Öğretmenlere, okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyen etkenler nelerdir? sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 14’de sunulmuştur.

**Tablo 14.** Okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyen etkenler

Etkenler	f
Okumaya karşı ilgili olma	6
Okunan metnin dikkat çekici olması	6
Okuyucunun kelime dağarcığının fazla olması	3

Tablo 14'e göre okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyen etkenlerin başında okumaya karşı ilgili olma (f=6) ve okunan metnin dikkat çekici olması (f=6) gelmektedir. Tabloda belirtilen etkenler incelendiğinde, öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyen birçok değişkene (evde zengin okuma ortamı, öğretmenlerin okumaya yönelik yaptıkları çeşitli uygulamalar vb.) değinmedikleri görülmektedir. Konuyla ilgili Ö3 ve Ö9 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Olumlu etkileyen etkenlerin başında okunan materyalin okuyucunun ilgi ve isteklerine uygun olması kısacası ona hitap etmesi gelir. Ayrıca okuyan kişinin de kelime dağarcığının kısıtlı olması anlamayı düşürür, dolayısıyla kelime dağarcığının da iyi olması gerekir.” (Ö3)*

*“Öğrencinin okumaya karşı olan ilgisi yüksekse bol bol okuma gerçekleştirecek. Dolayısıyla okuduğunu da daha iyi anlayacaktır.” (Ö9)*

#### **Okuduğunu Anlama Becerisini Olumsuz Yönde Etkileyen Etkenler**

Öğretmenlere, okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkileyen etkenler nelerdir? sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 15’de sunulmuştur.

**Tablo 15.** Okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkileyen etkenler

Etkenler	f
Okunan metnin düzeye uygun olmaması	5
Okuma ortamının uygun olmaması	4
Okuma becerilerinin düşük olması	3
Kelime dağarcığının yetersiz olması	2
Özgüven eksikliği	2

Tablo 15’e göre öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkileyen birçok etkenden bahsettikleri görülmektedir. Bu etkenler incelendiğinde öğretmenlerin bilişsel açıdan (okunan metnin düzeye uygun olmaması, okuma becerilerinin düşük olması, kelime dağarcığının yetersiz olması) daha fazla, duyuşsal açıdan (ölgüven eksikliği) ve fiziksel açıdan (okuma ortamının uygun olmaması) daha az etkeni dikkate aldıkları söylenebilir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Sınıf ortamının gürültülü olması, aydınlık seviyesinin az olması da okuduğunu anlamayı etkileyebilir. Ayrıca öğrencinin okuduğu metnin seviyesinin de öğrencinin seviyesinin üzerinde olması ister istemez okuduğunu anlamayı da etkilemektedir.” (Ö2)*

*“Okuma yapılan ortamın fiziksel açıdan sıkıntılı olması etkileyebilir. Öğrencinin yavaşça okuması veya hatalı okuması da okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” (Ö6)*

### Okuduğunu Anlama Becerilerini Artırmaya Yönelik Uygulamalar

Öğretmenlere, öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerini artırmak için neler yapıyorsunuz? sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Okuduğunu anlama becerilerini artırmaya yönelik uygulamalar

Uygulamalar	f
Öğrencilere okuduklarını anlattırma	6
Öğrencilere okudukları ile ilgili sorular sorma	5
Öğrencilere okunan metinle ilgili etkinlik yaptırma	3
Öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre okuma materyali seçmelerini sağlama	2

Tablo 16’ya göre öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerini artırmaya yönelik genellikle klasik etkinliklere (öğrencilere okuduklarını anlattırma, öğrencilere okudukları ile ilgili sorular sorma) yöneldikleri söylenebilir. Tablonun geneli incelendiğinde yapılan çalışmaların, çalışma kitabı dışına pek çıkılmadan yapıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili Ö8 ve Ö10 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Öğrencilere okuduğu kitabı değerlendirmesini sağlayıcı uygulamalar yaptırıyorum. Mesela okuduğu hikâyeyi sınıf önünde anlattırma gibi.” (Ö8)*

*“Öğrencilere okudukları metinle ilgili sorular soruyorum. Bu şekilde okuduklarını daha iyi anlamlandırdıklarını düşünüyorum.” (Ö10)*

### Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sürecinde Yaşadığı Sorunlar

Öğretmenlere, öğrencilerinizin okuduğunu anlama sürecinde yaşadığı sorunlar nelerdir? sorusu yöneltilmiş olup öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17.** Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde yaşadıkları sorunlar

Sorunlar	f
Kelime tanıma problemleri	5
Metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin olması	5
Dikkatini okuma sürecine verememe	3
Okuduğunu zihninde canlandıramama	1

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde en fazla karşılaştıkları sorunların kelime tanıma problemleri (f=5) ve metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin (f=5) olduğu görülmektedir. Tablo genelindeki sorunlar incelendiğinde ise okuduğunu anlama sürecinde yaşanan sorunların mekanik okuma problemlerine ve bilişsel düzeydeki eksikliklere dayandığı söylenebilir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

*“Öğrencinin yanlış okuduğunda o kelimelere takılıp kalması ve böylece anlatılmak isteneni kaçırmaması, bu süreçte yaşanan önemli sorunlardan biri bence.” (Ö10)*

*“Öğrencilerin okuduğu metinde eğer bilmediği kelimeler varsa ve bunların sayısı da fazlaysa öğrencinin anlaması da düşecektir.” (Ö9)*

## Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Olan Öğrenciler İçin Yapılan Uygulamalar

Öğretmenlerin, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin için ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18.** Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrenciler için yapılan uygulamalar

Uygulamalar	f
Okuduğu metni anlamaya yönelik sorular sorma	7
Görsel öğeleri fazla olan basit düzey metinleri kullanma	6
Okunan metinlerle ilgili etkinlik yaptırma	1

Tablo 18’e göre öğretmenlerin büyük bir kısmı okuduğu metni anlamaya yönelik sorular sorma (f=7) ve görsel öğeleri fazla olan basit metinlerle okuma yaptırma (f=6) gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrenciler için yeterli çalışmalar yapmadıkları görülmektedir. Bu konuda Ö2 ve Ö8 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Daha fazla görseli olan basit hikayeler okuturum. Öğrenci görsellerle okuduğunu daha kolay anlamlandırıp daha iyi anlayacaktır diye düşünüyorum.” (Ö2)*

*“Öğrencilere seviyesine uygun görsel öğeleri fazla olan hikayeler veriyorum onları okumasını sağlıyorum ve okuduğunu o hikayeye ilgili de basit düzeyde seviyesine göre sorular soruyorum.” (Ö8)*

## Öğretmenlerin Okuma Motivasyonu ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Öğretmenlere, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkiyi nasıl ifade edersiniz? sorusu yöneltilmiş olup öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 19’a sunulmuştur.

**Tablo 19.** Öğretmenlerin okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri

Görüşler	İlişkiye Yönelik İfadeler	f
İlişki vardır	* Doğrusal bir ilişki * Doğru orantılı bir ilişki * Motivasyon anlamanın ön koşulu olan bir ilişki	10
İlişki yoktur		-

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olduğunu ve bu ilişkiyi de doğrusal, doğru orantılı ve motivasyon anlamanın ön koşulu olan bir ilişki şeklinde ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin okuma sürecine yönelik bu faktörlerin önemi hakkında bir bilgiye sahip oldukları şekilde yorumlanabilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek, okuduğunu anlama düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu ve okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okumaya karşı motive olmaları onların okuduklarını daha kolay bir şekilde anlamalarına katkı sağlayabilir.

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu, okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma (Gottfried, 1990; Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018; Yıldız, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011; Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Guthrie ve Wigfield'a (1999) göre okuduğunu anlama yalnızca bilişsel bir çabanın ürünü değildir. Okuduğunu anlama, aynı zamanda okumaya yönelik bir ihtiyaç hissedilmesi durumunda okumaya motive olunan durumun çıktılarıdır. Bu nedenle okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasında birbirini destekleyen bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Okuduğunu anlama sürecinin içselleştirilebilmesi ve anlam kurma süreci için üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi için okumaya yönelik sahip olunan inanç ve değerler son derece etkilidir. Bu nedenle okuma motivasyonunun ile okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi arasındaki doğrudan ilişki öğretmenler tarafından da benimsenmelidir (Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016). Araştırmada konuyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, nicel veri bulgularını destekleyici niteliktedir.

Araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu birçok çalışma ile paralellik göstermektedir (Yılmaz ve Çalışkan, 2017; Ürün Karahan ve Taşdan, 2016; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Ürün Karahan, 2015; Bozkurt ve Memiş, 2013; Yıldız, 2013). Bununla birlikte araştırmanın nitel bulguları da incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyecek birçok uygulamaya yer verdikleri görülmektedir. Sınıf içinde gerçekleştirilen bu uygulamaların, öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin okumaya ilişkin bakış açıları ve söylemleri okumayı doğrudan etkiler (Coddington ve Guthrie, 2009). Öğretmenlerin sınıfta okuma motivasyonunun artırılmasına yönelik yaptıkları uygulamalar, öğrencilerin okuma konusunda kendilerini daha yetkin hissetmelerine yardım eder. Öğretmenler, öğrencilerin okuma etkinlikleri sırasında okuma motivasyonlarını destekleyen bir yaklaşım benimsediklerinde, öğrencilerin okuma için daha büyük bir istek duymaları muhtemeldir. Bu açıdan, öğretmenlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarını sağlamadaki rolü son derece önemlidir (Naeghel, Keer, Vansteenkiste, Haerens ve Aelterman, 2016).

Okuma motivasyonlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda sadece öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri yeterli değildir. Öğrencilerin kendileri ile ilgili yaptıkları bir değerlendirmenin ardından öğretmen ile yapılan görüşmeler, okuma motivasyonu ile ilgili daha sağlam ve gerçekçi bilgiler vermektedir (Coddington ve Guthrie, 2009). Buradan hareketle bu araştırmada da öğrencilerin okuma motivasyonları değerlendirildikten sonra sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere göre öğretmenler, kendi öğrencilerinin okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırmanın nicel verilerini destekler niteliktedir. Ancak Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola ve Laine'ye (2003) göre öğretmenler, öğrencilerinin okuma motivasyonlarını değerlendirirken genellikle onların okuma performanslarına ve sesli okuma düzeylerine göre bir değerlendirme yapmaya daha meyillidirler. Bu durum hem içsel hem de dışsal motivasyonu ölçmek için yeterli bir durum değildir. Nitekim yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel motivasyondan çok dışsal motivasyona dikkat ettikleri söylenebilir.

Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma motivasyonunun iç ve dış motivasyon kaynaklı olduğu belirtilmektedir. Bu süreçte iç motivasyonun okuma alışkanlığı ve isteği oluşturmadaki katkısı, dış motivasyona oranla çok

daha fazla olsa da iç motivasyonu oluşturmak oldukça zordur. Buna rağmen dış motivasyonu oluşturmak ise çok daha kolaydır. Bu nedenle öğretmenler de dış motivasyonu desteklemeye daha yatkındırlar (Baker ve Wigfield, 1999; Deci ve Ryan, 2000; Reeve, 2006; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız ve Akyol, 2011). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin dış motivasyonu oluşturmaya yönelik daha fazla çalışmaya yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler için yapılan uygulamaların içsel motivasyonu yeterince geliştirmediği söylenebilir. Bu durum, dış motivasyon kaynakları doğrultusunda okumaya daha fazla yer veren ancak okuma isteği ve hevesini uzun süre sağlayamayan öğrencilerin yetiştirilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin okumaya motive olma konusunda birçok zorlukla mücadele ettiklerini ancak sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler için yaptıkları uygulamaların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin okuma motivasyonları tanımları da incelendiğinde okuma motivasyonuna ilişkin bazı değişkenleri dikkate almadıkları görülmektedir. Birçok araştırmacı, öğretmenlerin okuma motivasyonuna yönelik inançlarının ve deneyimlerinin, okuma sürecinde karşılaşılan problemlerin üstesinden gelinmesinde çok önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi birikimlerinin, okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen değişkenlerle mücadele etme gücüne karşılık geldiğini ifade etmektedirler (Egyed ve Short, 2006; Gottfried, 1985; Sweet, Guthrie ve Ng, 1998). Buradan hareketle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonları ile ilgili yeterli ve donanımlı bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bulgusu birçok çalışma sonucu ile örtüşmektedir (Ergen ve Batmaz, 2019; Altunkaya, 2017; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Erdem, 2016; Özder, Konedralı ve Doğan, 2012). Bununla birlikte konuyla ilgili öğretmen görüşleri de incelendiğinde, öğretmenlerin kendi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri hakkında olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıflarında birçok uygulamaya yer verdikleri ve bu uygulamaların okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptıkları uygulamalar incelendiğinde metin içi anlam kurma çalışmalarının daha yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum okuduğunu anlama becerisinin genellikle metin içi anlam kurma düzeyinde düşünüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Oysaki okuduğunu anlama metni yorumlamayı, metinde yazılı olmayan şemalarla bağlantı kurmayı ve böylece okunan metne yönelik zihinsel bir resim oluşturmayı içerir (Ness, 2011). Buradan hareketle okuduğunu anlama becerisinin metin içi anlam kurma düzeyinden metin dışı ve metinler arası anlam kurma düzeylerine çıkarabilmek için bu düzeylere uygun uygulamaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine yardımcı olacak çalışmalar yaptıkları görülse de bu çalışmaların sınıflarda sıklıkla kullanılan geleneksel çalışmalar ile örtüştüğü düşünülmektedir. Birçok araştırmacıya göre öğretmenler genellikle sınıflarda okuma sonrası metni özetleme, metin ile ilgili sorulara cevap verme, çalışma kitabı etkinliklerini sırasıyla yapma gibi klasik etkinliklere yer vermektedirler. Ancak bu çalışmalar, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine uzun vadede katkı sağlayacak ve bu gelişimi sürekli olarak sürdürecektir nitelikte ve çeşitlilikte değildir (Ness, 2011; Pressley ve El-Dinary, 1997; Taylor, Peterson, Pearson ve Rodriguez, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini artırmaya yönelik daha çeşitli uygulamalar hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmaları son derece önemlidir.



Araştırma sonuçları incelendiğinde ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde birçok sorun yaşadıkları ve bu sorunların genellikle mekanik okuma problemlerine ve bilişsel düzeydeki eksikliklere yönelik olduğu düşünülmektedir. Parker, Hasbrouck ve Denton'a (2003) göre öğrencilerin yaşadıkları okuduğunu anlama sorunları daha çok sınırlı sayıdaki sözcük dağarcığından, yorumlama becerisindeki deneyimsizlikten, dikkat dağınıklığından ve akıcı okuma problemlerinden kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin benzer problemler belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrenciler için yeterli çalışmalar yapmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin genellikle okunan metni anlamaya yönelik sorular sorma çalışmalarına yer vermeleri, yorumlamayı ve üst düzey düşünmeyi harekete geçirecek sınırlı çeşitlilikte uygulamanın yapıldığını ortaya koymaktadır. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde okumaya yönelik motivasyon geliştirme, ev ortamında okuma çalışmalarına devam etme, aile-okul iş birliğine destek verme, model olma, ilgi alanlarına yönelik kitap seçimi yaptırma, oyunsu süreçler ile okuma etkinlikleri yapma, etkileşimli okuma yapma gibi çalışmaların okuduğunu anlama sürecinde sorun yaşayan öğrenciler için kullanılabilmesi ortaya konulmuştur (Gauvain, Savage ve McCollum, 2000; Lowman, Stone ve Guo, 2018; Taboada ve Buehl, 2012).

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular ışığında okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama sürecine ve bu araştırmadan sonra yapılabilecek çalışmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

1. Sınıf öğretmenleri, merak uyandırıcı ve ilgi çekici okuma metinleri ile öğrencilerinin içsel okuma motivasyonlarını artırmaya yönelik uygulamalara yer verebilir.
2. Öğrencilerin okuma motivasyonunu destekleyici uygulamalarda ailelerin de etkin rol aldığı aile katılımı çalışmaları yapılabilir.
3. Sınıf öğretmenlerine, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrenciler için yapılabilecek çalışmalara yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.
4. Okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisine yönelik deneysel çalışmalara yer verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boerma, I. E., Mol, S. E. ve Jolles, J. (2016). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently. *Reading Psychology*, 37(4), 547-569.

- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Bråten, I., Johansen, R. P. ve Strømsø, H. I. (2017). Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 17-36.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *Feature Articles*, 46(1), 16-29.
- Clemens, N. H., Oslund, E., Kwok, O., Fogarty, M., Simmons, D. ve Davis, J. L. (2019). Skill moderators of the effects of a reading comprehension intervention. *Exceptional Children*, 85(2) 197-211.
- Coddington, C. S. ve Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation, *Reading Psychology*, 30(3), 225-249.
- Creswell, W. J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, W. J. ve Clark, P. L. (2008). *Mixed Methods Reader*. California: Sage.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Egyed, C. J. ve Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience, and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27, 462-474.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 393-414.
- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 130-147.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. ve Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 2-19.
- Gauvain, M., Savage, S. ve McCollum, D. (2000). Reading at home and at school in the primary grades: Cultural and social influences, *Early Education and Development*, 11(4), 447-463.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational psychology*, 82(3), 525.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. ve Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-257.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-205.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. New York: Longman.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kenyon, S. M. G., Palikara, O. ve Lucas, R. M. (2018). Explaining reading comprehension in children with developmental language disorder: The importance of elaborative inferencing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 2517-2531.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Lowman, J., Stone, L. T., Laura ve Guo, J. (2018). Effects of interactive book reading for increasing children's knowledge of instructional verbs. *Communication Disorders Quarterly*, 39(4), 477-489.
- Mckenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34, 301-335.
- Naeghel, J. D., Keer, H. V., Vansteenkiste, M., Haerens, L. ve Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Doğan, H. (2012). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 13-26
- Parker, R., Hasbrouck, J. E. ve Denton, C. (2003). How to tutor students with reading comprehension problems, preventing school failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 47(1), 45-47.
- Perfetti, C. ve Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37.

- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. ve Laine, P. (2003). Motivational emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187.
- Pressley, M. ve El-Dinary, P. B. (1997). What we know about translating comprehension strategies instruction research into practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 486-488.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Severino, L., DeCarlo, M. J. T., Sondergeld, T., Izzetoglu, M. ve Ammar, A. (2018). A validation study of a middle grades reading comprehension assessment. *Research in Middle Level Education*, 41(10), 1-17.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T. ve Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210-223.
- Taboada, A. ve Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read, *Teachers and Teaching*, 18(1), 101-122.
- Taylor, B., Peterson, D., Pearson, P. D. ve Rodriguez, M. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Ürün Karahan, B. (2015). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586.
- Wang, J. H. ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. ve Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yıldırım, Ş. ve Şimşek, F. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık,
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.

- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, C. ve Çalışkan, M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 573-588.