

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*

The Relationship Between 5th Graders' Reading Comprehension, Reading Motivation and Reading Habits

Mustafa YILDIZ¹, Hayati AKYOL²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, mustafa@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, hakyol@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumu test edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini; rekabet faktörü hariç dışsal motivasyonun ise olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin okulda daha çok dışsal motivasyon nedeniyle okuduğu, kişisel tercihlerine dayalı okumalarında ise içsel motivasyon etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma motivasyonu, Okuduğunu anlama, Okuma alışkanlığı, Yapısal eşitlik modeli.

ABSTRACT

This study aimed whether or not reading comprehension was affected directly by intrinsic and extrinsic reading motivation, and indirectly by the mediation of the reading habit. The study group comprised a total of 481 fifth graders from the lower, middle and upper socioeconomic levels. According to the results of the study intrinsic motivation was found to have a positive effect on reading comprehension. It was also found that extrinsic motivation affects reading comprehension negatively but that its "competition" dimension affects reading comprehension positively. The results showed that intrinsic motivation, not extrinsic, is effective when reading

* Bu çalışma, "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tezine dayanmaktadır.

stems from students' personal tendencies. Students seemed to spend time on reading materials that tap their interests and curiosities outside school. However, during school-related reading hours, extrinsic motivation seemed to have a stronger effect. The results also showed that students' reading habits did not affect their reading comprehension directly.

Keywords: Reading motivation, Reading comprehension, Reading habits, Structural equation modeling.

GİRİŞ

Okuma, öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen önemli bir değişkendir. Okumadan beklenen faydanın elde edilmesi öğrencinin okumaya yönelmesine ve okuduğunu anlamasına bağlıdır. Öğrencileri okumaya yönelten nedenler okuma motivasyonunu gündeme getirmektedir. Bireylerin bir etkinliğe yönelmesini sağlayan temel faktörlerden birisi olan motivasyon, öğrencilerin okumaya yönelmelerinde ve iyi bir okuyucu olmalarında da etkili olan dinamiklerin başında gelmektedir. Öğrenciler ilgilerinden ve meraklarından dolayı içsel nedenlerle okumaya yönelebilecekleri gibi okul, aile, arkadaş çevresi vb. dışsal nedenlerle de okumaya yönelebilirler.

Okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2005) olarak ifade edilmektedir. Okuduğunu anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009). Okumada yalnızca bilişsel süreçler etkin değildir. Wang ve Guthrie'ye (2004) göre, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde bilişsel süreçlerin yanı sıra motivasyonla ilgili faktörlere de yer verilmelidir. Çünkü okunan metnin anlaşılmasında bilişsel süreçler kadar motivasyon süreçleri de rol oynamaktadır.

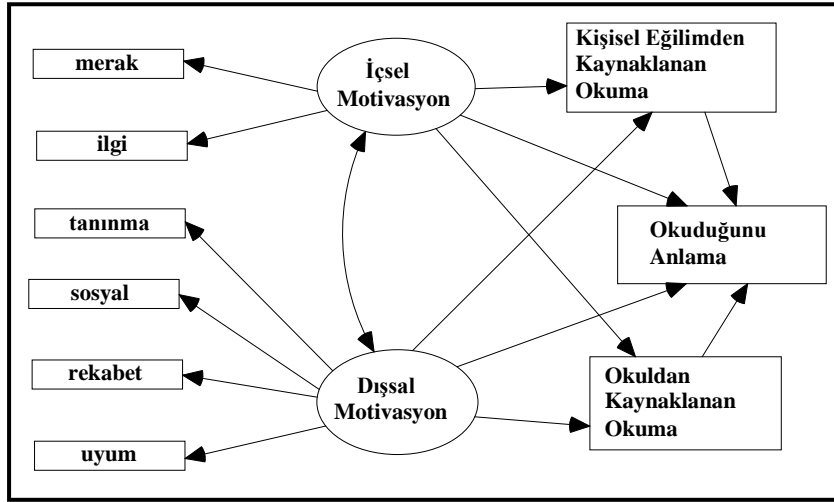
Okuma motivasyonu, bireyleri okumaya yönelten içsel ve dışsal süreçlerdir (Wang ve Guthrie, 2004). İçsel motivasyon, herhangi bir etkinliği not almak veya tanınmak gibi dışsal nedenlerden ziyade kişinin kendisi için yapmasıdır (Deci ve Ryan, 1985). İçsel

motivasyon, bir etkinliğe katılmanın etkinliğe yönelik kişisel ilgiden kaynaklandığını ifade eder (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon, etkinliklere katılmanın dışsal değer ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Ryan ve Deci, 2000). Davranışların dışsal olarak düzenlenmesi, davranışın sosyal ödül ve cezalarla kontrol edilmesidir. Öğrenciler cezadan kaçınmak için ya da öğretmenin veya ailesinin beklentilerini karşılamak için okuyorsa bu onun dışsal olarak motive olduğunu gösterir (Hidi, 2000). Bu durum öğrencilerin sosyal olarak değer verilen davranışları özümseyerek okumayla kendi değerlerini bütünleştirmelerine neden olur (Wang ve Guthrie, 2004). Böylece karşımıza okumasının odağında dışsal süreçler olan, dışsal nedenlerden dolayı okuyan ve bunu benimsemiş okurlar çıkar.

Son yıllarda Türkiye’de öğrencileri okumaya yönlendirmeye ve okuma alışkanlığının geliştirilmesine odaklanan kampanyalar (100 Temel Eser, Türkiye Okuyor vb.) sayesinde öğrencilerin okudukları kitap sayısının arttığı bilinmektedir. Ancak okuma miktarındaki bu artışın öğrencilerin okuma becerisine katkısı konusunda yeterli araştırma bulunmamaktadır. Deci ve ark., (1991) tanınmak, ödül almak ve teşvik edici süreçlere uyum sağlamak amacıyla okumanın dışsal motivasyonu geliştirdiğini ifade etmektedir. Wigfield ve Guthrie (1997) ödüle ve dışsal süreçlere dayalı kitap okuma programının uygulandığı okullarda ödül, tanınma, rekabet veya diğer dışsal yapıların öğrencinin okumayla ilgili dışsal motivasyonunu geliştirebileceğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de öğrencilerin okuma motivasyonları, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri açıklayan bazı teorik modeller bulunmaktadır. Örneğin Dökmen (1994) geliştirdiği okuma modeliyle, insanların eline neden kitap aldıklarını, okumayı niçin sürdürdükleri ve okumanın sonucunda neler elde ettikleri konusunda kavramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Bu modele göre kişilerin okuduklarını anlama kapasiteleri ve okuma hızları arttıkça kitap okuma eğilimleri de

artacaktır. Benzer şekilde Stanovich (1986) de okuma etkinlikleri ile okuma başarısı arasında dairesel bir ilişki olduğunu belirtmektedir. İyi okuyucular daha çok okumaya eğilimlidir çünkü okumak için daha fazla motivasyon sahibidirler. Bunun sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişmektedir. Öte yandan, zayıf okuyucular okumaktan kaçınabilirler, bu da becerilerinin sürekli düşmesine yol açmaktadır. Böylece, sık okuyanlar ile okumaktan kaçınanlar arasındaki fark zaman içerisinde büyümektedir. Bu bağlamda bir başka model de Wang ve Guthrie (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre öğrenciler hem kişisel eğilimlerinden dolayı hem de okuldan kaynaklanan nedenlerle okuyabilirler. İçsel ve dışsal motivasyon öğrencilerin kişisel ilgilerine yönelik okumalarında ve okulda derslerden kaynaklanan okumalarında etkili olmaktadır. Modelin analizi sonucunda içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı pozitif yönde, dışsal motivasyonun da negatif yönde etkilediği; okuma miktarının okuduğunu anlama başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı belirlenmiştir.



Şekil 1. Kavramsal Model

Araştırmada okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri gösteren bir model geliştirilerek Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde analiz edilmiştir. İncelenen modeller ve literatürde var olan bilgilerden hareketle geliştirilen modelin kavramsal yapısı Şekil 1’de görülmektedir. Yapısal modelin geliştirilmesinde Wang ve Guthrie (2004) tarafından hazırlanan model temel alınmıştır. Bu modele göre öğrencilerin okuma motivasyonları içsel ve dışsal olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. İlgi ve merak okumaya yönelik içsel motivasyonu; tanınma, sosyal, rekabet ve uyum dışsal motivasyonu oluşturan boyutlardır. Araştırmada okuma alışkanlıkları kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma olarak iki kategoride ele alınmıştır. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma, öğrencinin çeşitli yayınları hangi sıklıkla okuduğunu belirtmektedir. Okuldan kaynaklanan okuma ise öğrencinin “okuma saatleri” uygulamaları kapsamında okulda yıl boyunca okuduğu kitapların sayısını ifade etmektedir. Modelin en temel amacı içsel ve dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı, doğrudan veya okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumunu test etmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak, “Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kapsamında, karşılaştırma ve korelasyon türünden tarama yapmaya imkan tanıyan ilişkisel tarama modeli” (Karasar, 2002) kullanılmıştır. Araştırmanın odaklandığı nokta değişkenler arasındaki ilişkilere, Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek ve oluşturulan hipotezleri test edebilmek için değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri test etmeyi amaçlayan bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) geliştirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma için alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey ailelere mensup 495 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Ancak verilerin temizlenmesi ve normallik

varsayımlarının sınanması ile ilgili işlemler sonunda 14 veri, veri setinden çıkarılmıştır. İstatistiksel işlemler 481 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %49'unun (N=237) kız, %51'inin ise (N=244) erkek olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuduğunu Anlama Başarısı Testi ve Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği ile veri toplanmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ)

Okuma Motivasyonu Ölçeği, Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilmiş çok boyutlu bir ölçektir. Ölçek, üzerinde yapılan çalışmalar (Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999) sonunda 11 faktör ve 54 maddeden oluşan bir yapıya kavuşturulmuştur. OMÖ, Wang ve Guthrie (2004) tarafından yeni bir analize tabi tutularak, üç faktörlü yapıdan farklı olarak içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktörden oluşan yeni bir model geliştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmalarının ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarına 9-12 yaşlarında 590 ilköğretim öğrencisi katılmıştır.

Geçerlik

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2=457.77$, $p=.000$, $df=182$, $\chi^2/df=2.51$) anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.051, RMR=.038, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.89, NFI=.83 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak altı faktör ve 21 madden oluşan, iyi derecede yapı geçerliğine sahip bir ölçeğe ulaşılmıştır.

Tablo 1: Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Faktörleri Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler

Faktörler	\bar{X}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Merak	3.32	.64	-	.38**	.40**	.42**	.40**	.35**	.84**	.50**
2 İlgi	3.55	.59		-	.36**	.31**	.35**	.26**	.81**	.41**
3 Sosyal	3.09	.71			-	.48**	.45**	.51**	.46**	.81**
4 Uyum	3.43	.62				-	.53**	.39**	.44**	.76**
5 Rekabet	3.54	.54					-	.41**	.45**	.74**
6 Tanınma	2.96	.69						-	.37**	.77**
7 İçsel	3.44	.51							-	.55**
8 Dışsal	3.25	.49								-

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerine ait aritmetik ortalama puanlarının $\bar{X} = 3.44$, dışsal motivasyon düzeylerine ait aritmetik ortalama puanlarının $\bar{x} = 3.25$ olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre bütün faktörlerin anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin güvenirlik düzeyine karar vermek için, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ve test – tekrar test çalışması kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,86 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla; Merak, $\alpha = .59$; İlgi, $\alpha = .68$; Tanınma, $\alpha = .52$; Sosyal, $\alpha = .62$; Rekabet, $\alpha = .62$; Uyum, $\alpha = .54$; İçsel Motivasyon, $\alpha = .68$; Dışsal Motivasyon, $\alpha = .82$; toplam OMÖ, $\alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin zaman içindeki tutarlılığının belirlenmesi için uyarılma çalışmalarına katılan 71 öğrenciye üç hafta sonra ölçek tekrar uygulanmıştır. Test tekrar test yöntemi sonucu faktörler arasında tespit edilen ilişkiler merak faktörü için ($r = .69$, $p < .01$), ilgi faktörü için ($r = .70$, $p < .01$), sosyal faktörü için ($r = .72$, $p < .01$), uyum faktörü için ($r = .65$, $p < .01$), rekabet faktörü için ($r = .78$, $p < .01$), tanınma faktörü için ($r = .70$, $p < .01$),

toplam içsel boyut için ($r = .73, p < .01$), toplam dışsal boyut için ($r = .81, p < .01$) olarak yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Bayrağımızın Altında isimli 353 kelimededen oluşan hikâye edici bir metin ile Göçmen Kuşlar isimli 295 kelimededen oluşan bilgi verici metin kullanılmıştır. Metinler, özel bir yayınevine ait, ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak sorular Türkçe Öğretim Programı'nda okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle hazırlanmıştır. Soru tipi olarak çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Hazırlanan 36 soruluk test analizlerin yapılabilmesi için 129 öğrenciye uygulanmıştır. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır. Ayırtıcılık indisi .30'un altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Ayrıca maddelerin ayırtıcılık gücünün yanı sıra alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile belirlenmiştir. Sonuçta 8 maddenin uygulama yapılacak öğrenci grubu için uygun olmadığı belirlenerek testten çıkarılmasıyla 28 maddelik test formuna ulaşılmıştır.

Okuma Alışkanlığının Ölçülmesi

Araştırmada okuma alışkanlıkları iki temel kategoride ele alınmıştır. Birincisi öğrencilerin hoşlandıkları için kişisel eğilimlerine dayalı olarak okuyabilecekleri, ikincisi okuldan kaynaklanan nedenlerle okuyabilecekleri şeklindedir. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma, öğrencinin 'hangi tür metinleri hangi sıklıkta okuduğunu' belirtirken, okuldan kaynaklanan okuma öğrencinin okula bağlı bir gereklilikten dolayı 'okuma saatlerinde okuduğu kitapların sayısını' ifade etmektedir.

Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı

Türkiye Okuyor kampanyasının ilköğretim okullarında uygulanmasının bir sonucu olarak öğrenciler her gün yaklaşık 20 dakika kitap okumaktadırlar. Öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarının belirlenmesinde, beşinci sınıf boyunca okudukları kitap sayısının yeterli olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin okuduğu kitap sayısını hatırlamakta zorlandıkları durumlarda okuma dosyalarından yararlanılarak gerekli bilgilere ulaşılmıştır. Okuldan kaynaklanan okuma miktarına ilişkin bilgiler, kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği

Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeğinin geliştirilmesinin ilk aşamasını öğrencilerin okudukları metin türlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda yapılan literatür taramasının yanı sıra ölçek uyarlama çalışmaları sırasında uygulama yapılan sınıflarda öğrencilerle hangi tür metinleri, kitapları, dergileri vb. okudukları sorularak gerekli notlar alınmıştır. Genel olarak öğrencilerin okumaya zaman ayırdıkları 10 farklı tür yayın tespit edilmiştir. Belirlenen bu yayınlar hakkında alan uzmanlarının da görüşleri alınarak bazı gruplandırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak ölçekte bulunması gereken 7 tür yayın (eğlendirici kitaplar, dergiler, gazete, hikâye ve roman vb.) olması gerektiğine karar verilmiştir. Her bir yayın türünün hangi sıklıkta okunduğunu belirleyebilmek için 4'lü likert şeklinde derecelendirme ifadeleri kullanılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Geliştirilen bu ölçme aracının KMO test sonucunun .78 olduğu belirlenmiştir. Uygulanan döndürülmemiş temel bileşenler analizi sonuçları, ölçme aracının 1 faktör üzerine kurulabileceğini göstermiştir. Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 2.42 olan ve toplam varyansın %34.60'ını açıklayan tek boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğinin güvenilirlik düzeyine karar vermek için, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .68 olarak tespit edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formuyla öğrencilerin adı, soyadı ve sınıflarının yanı sıra annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve ailenin aylık geliri gibi hakkında bilgi toplanmaktadır. Anne ve babanın eğitim durumu ile aile gelirine yönelik bilgiler öğrencilerin atandıkları sosyoekonomik düzeyi temsil edip etmediklerinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi Analysis of Moment Structures (AMOS) 7 ve Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) 15.00 istatistik paket programlarında yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, korelasyon ve varyans analizleri SPSS 15.0 programı, okuma motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması kapsamında yapılan DFA ve araştırma modellerinin test edilmesi AMOS 7 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma hipotezleri .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2’de değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgular görülmektedir.

Tablo 2: Okuduğunu Anlama, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı, Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı, Okumaya Yönelik İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Okuduğunu Anlama	1.00				
2. Kişisel Eğ. Kay. Okuma Mik.	.27**	1.00			
3. Okuldan Kay. Okuma Mik.	.16**	.32**	1.00		
4. İçsel Motivasyon	.38**	.44**	.28**	1.00	
5. Dışsal Motivasyon	.24**	.34**	.33**	.52**	1.00

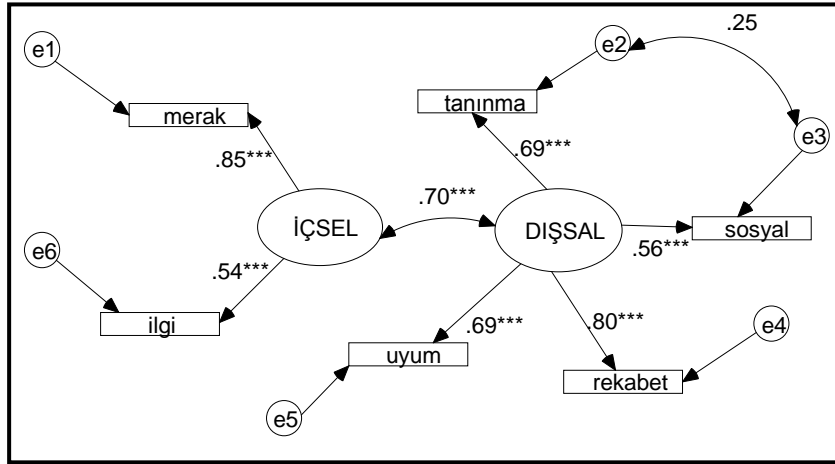
** p<.01

Tablo 2 incelendiğinde bütün değişkenlerin birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili oldukları görülmektedir.

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Her yapısal eşitlik modelinin ölçme modeli ve yapısal model (teorik model) olarak iki temel yapısı bulunmaktadır (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). Bu çalışmada, yapısal modelinin test edilmesinde iki aşamalı yaklaşım tercih edilmiştir. Şimşek'e (2007) göre iki aşamalı yaklaşımda önce ölçme modeli test edilir. Bu modelde bir sorun olmadığı tespit edildikten ya da sorunlar giderildikten sonra yapısal model test edilir.

Ölçme modelini üzerinde yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2=30.18$, $p=.000$, $df=8$, $\chi^2/df=3.77$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.076, GFI=.98, AGFI=.95, CFI=.97, NFI=.97 olarak bulunmuştur. Ki-kare uyum değerinin 5'den küçük, RMSEA'nın .05'den küçük, GFI, CFI ve NFI'nın .95'den büyük, NFI'nın .90 dan büyük olması modelin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir. Düzeltme indisleri incelendiğinde e2 (tanınma) ve e3 (sosyal) değişkenlerinin hatalarının ilişkilendirilmesi sonucunda modelde güçlü bir iyileşme sağlanabileceği görülmüştür. Şimşek'in (2007) aynı örtük değişkenin gösterge değişkelerinde yapılan düzeltmelerin herhangi bir soruna yol açmadığı yönündeki görüşlerinden hareketle gerekli düzeltme işlemi yapılmıştır. Ölçme modelinin düzeltilmiş yapısına ilişkin DFA sonuçları Şekil 2'de görülmektedir.



$p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Şekil 2. Ölçme Modeli Düzeltilmiş DFA Sonuçları

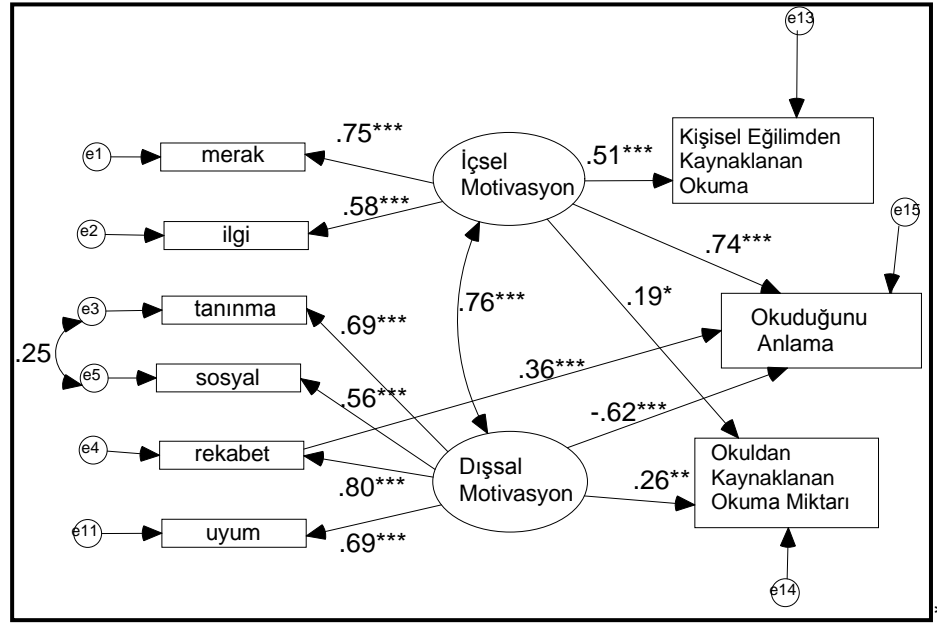
Düzeltilme işlemlerinin ardından Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2=10.15$, $p=.000$, $df=7$, $\chi^2/df=1.45$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksleri ise RMSEA=.031, GFI=.99, AGFI=.98, CFI=1, NFI=.99 olarak bulunmuştur. Hataların ilişkilendirilmesinden sonra Ki-kare uyum değeri 1'e, RMSEA değeri 0'a yaklaşarak daha iyi uyum değeri elde edilmiştir. Ayrıca GFI, AGFI, CFI ve NFI değerleri de 1' yaklaşarak çok iyi uyum değerlerine ulaşmışlardır.

Güvenirlilik çalışmaları kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, içsel motivasyon için $\alpha = .68$; dışsal motivasyon için $\alpha = .82$, tüm ölçek için $\alpha = .84$ olarak belirlenmiştir. Ölçme modeline ilişkin DFA sonuçları ölçeğin uyarlanması sonucunda oluşan yapıyla tamamen örtüşmektedir. Bu durum Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin geçerlik bakımından sağlam bir istatistiksel yapıya ve güvenilir ölçümler yapma özelliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçme modelinin test edilmesinden sonra yapısal model test edilmiştir. Kavramsal modelin path analizi sonuçlarına göre modelin Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2=60.65$, $p=.000$, $df=21$, $\chi^2/df=2.89$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksleri

RMSEA=0.063, GFI=.97, AGFI= .94, CFI=.96, NFI=.95 olarak bulunmuştur Yapısal eşitlik modeli analizlerinde ilk analizin yapılmasıyla ulaşılan sonuçlar nihai sonuçlar olarak görülmemektedir. Şimşek'in (2007b) belirttiği gibi analiz sonunda anlamsız ilişkilerin modelden çıkarılması ve düzeltme (modification) indislerinin incelenerek modele yeni eklenecek olası ilişkilerin dikkate alınması gerekmektedir. Böyle durumlarda modele en çok katkıyı yapan düzeltmeler dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Düzeltme indisleri incelendiğinde e4 (rekabet) değişkeni ile e15 (okuduğunu anlama) değişkeni arasında kurulacak ilişkinin ve e3 (tanınma) ve e5 (sosyal) değişkenlerinin hatalarının ilişkilendirilmesinin modele katkısının olacağı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda ortaya çıkan değerler modelin yeteri düzeyde uyum değerine sahip olduğunu gösterdiğinden modelde yapılacak düzeltmelerin modelin teorik ve kavramsal yapısına uygun olması gerektiği düşünülmüştür. Tanınma ve sosyal değişkenlerinin hatalarının ilişkilendirilmesine yönelik düzeltme ölçe modelinin analizinde yapılan düzeltmeyle tutarlılık göstermektedir. Rekabetin okuduğunu anlama üzerinde doğrudan olumlu bir etkisinin olacağını yönelik düzeltme tahmini de modelin teorik boyutuna önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Anlamsız ilişkilerin modelden çıkarılması ve düzeltme indisleri doğrultusunda yapılan işlemlerin ardından model tekrar analiz edilmiştir. Doğrulanana modele (Nihai) ilişkin path analizi sonuçları Şekil 3'de görülmektedir.



$p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Şekil 3. Doğrulananan Modele (Nihai) İlişkin YEM Sonuçları

Doğrulananan modelin path analizi sonuçlarına göre (Şekil 17) modelin Ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2 = 30.19$, $p = .000$, $df = 22$, $\chi^2/df = 1.37$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksleri RMSEA=0.028, GFI=.99, AGFI=.97, CFI=.99, NFI=.97 olarak bulunmuştur. Modelin uyum değerleri bakımından oldukça iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Modelin genel olarak çok iyi uyum verdiği belirlendikten sonra değişkenler arasında doğrudan ya da dolaylı olduğu öngörülen etkilerin incelenmesi gerekmektedir.

Şekil 2 incelendiğinde içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı doğrudan anlamlı düzeyde etkilediği ($\beta = .74$, $p < .001$); içsel motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarını anlamlı düzeyde doğrudan etkilediği ($\beta = .51$, $p < .001$); yine içsel motivasyonun okuldan kaynaklanan okuma miktarını doğrudan anlamlı düzeyde etkilediği ($\beta = .19$, $p < .05$) görülmektedir. Bu bulgular içsel motivasyonun okuduğunu

anlamayı ve okuma alışkanlıklarını doğrudan anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir.

Analiz sonuçları dışsal motivasyon açısından değerlendirildiğinde, dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ($\beta = -.62, p < .001$). Ancak dışsal motivasyonun okuduğunu anlamaya olumsuz yönde etkisi rekabetin okuduğunu anlamaya olumlu yönde doğrudan etkisini ($\beta = .36, p < .001$) gösteren ilişkinin modele eklenmesinden sonra gerçekleşmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde rekabet değişkeninin okuduğunu anlamaya doğrudan olumlu etkisinin bulunması dışsal motivasyonun bir bütün olarak okuduğunu anlamaya etkisinin olumsuz olmadığını göstermektedir. Ayrıca dışsal motivasyonun okuldan kaynaklanan okuma miktarını doğrudan anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ($\beta = .26, p < .01$).

TARTIŞMA

Okuma motivasyonu, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama ilişkileriyle ilgili olarak geliştirilen yapısal modelin analizi sonucunda; içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde, rekabet faktörü hariç dışsal motivasyonun olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin testle ölçülen okuduğunu anlama başarıları ile okuma motivasyonu arasında anlamlı ilişki ilk kez Gottfried (1990) tarafından yapılan araştırmada belirlenmiştir. Ancak okuduğunu anlama ile okuma motivasyonunun bazı boyutlarının anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı yönünde araştırma bulguları (Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie ve diğ., 1999) bulunmaktadır. Bu araştırmada içsel motivasyon merak ve ilgi olarak iki faktörden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olan olumlu etkisi bakımından yorumlandığında, içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse içsel motivasyonun öğrencilerin okuma yoluyla aldıkları bilgileri; inceleme, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme ve ön bilgileriyle birleştirip anlamı yapılandırmaya yönelik çabalarını artırdığı söylenebilir.

Deneysel çalışmalar içsel motivasyonun öğrencileri akademik becerilerini geliştirmede daha başarılı ve ısrarcı olmalarını sağladığını göstermektedir (Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). Bu durum okuma açısından düşünüldüğünde, merak ettikleri ve ilgi duydukları metinleri okurken öğrencilerin metinde geçen olayları anlamaya yönelik dikkatleri artmakta; doğru çıkarım yaparak doğru anlama ulaşımlarını sağlayacak bilişsel süreçleri daha iyi kullanmalarına neden olmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). İçsel motivasyonu yüksek öğrenciler okuma sürecinde karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmek için gerekli çözüm yollarını bulmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Okudukları metinle ilgili sorulara cevap verebilmek için çaba harcamaları ve karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede ısrarcı olmaları içsel motivasyonu yüksek öğrencilerin metindeki derin yapıya ulaşarak metni anlama düzeylerini artırmaktadır (Baker, Dreher ve Guthrie, 2000; Schallert ve Reed, 1997).

İçsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu katkısının bir boyutu da öğrencilerin kaygı düzeyi ile ilgilidir. Fransson (1984) tarafından yapılan araştırmada içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu, bu durumun okuduğunu anlama başarısına olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir. PIRLS 2001 sonuçlarına göre, Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili en önemli değişkenin öğrenci özellikleri olduğu; öğrenci özelliklerinde en yüksek faktör yüküne sahip olan değişkenin ise öğrencilerin okuma ilgileri olduğu belirlenmiştir (Aslanoğlu, 2007). Yapılan araştırmalar ilgi düzeyi yüksek okurların okuma sürecinde metnin özelliklerini dikkate aldıklarını göstermektedir (Alexander ve Jetton, 2000).

Dışsal motivasyonu yüksek olan öğrenciler hoşlandıkları için ya da anlamak için okumak yerine görevi tamamlamaya odaklandıklarından okuduklarını anlamak için ezberleme ve tahmin etme gibi yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanmaktadır. Bu öğrenciler okuma sürecine kendilerini bilişsel olarak tam vermedikleri gibi en az çabayla sonuca ulaşmayı hedeflemektedir (Meece ve Holt, 1993; Meece ve Miller, 1999). Ayrıca bilişsel süreçleri kullanarak okuma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelip metni anlamaya odaklanmak yerine ödüllere ulaşmaya ya da olumsuz sonuçlardan sakınmak için okumaya yönelirler. Okuma sürecinde dikkatin azalması

metindeki anlama tam olarak ulaşmayı engeller. Metne odaklanmadaki eksiklikler öğrencilerin etkisiz stratejiler kullanmalarına ve metinden yanlış çıkarımlar yapmalarına neden olur. Kısacası okumaya yalnızca dışsal nedenlerle yönelmiş öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları düşük olmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). Yapılan bu araştırmanın sonuçları okuma konusunda öğrencilerin arkadaşlardan ve aile bireylerinden onay ya da kabul görmeye, öğretmenin beklentilerini karşılamaya yönelik eğilimleri arttıkça okuduğunu anlama başarılarının azaldığını; okumada arkadaşlarından daha iyi olmaya yönelik rekabetçi eğilimleri arttıkça okuduğunu anlama başarılarının da arttığını göstermektedir.

Rekabet değişkeninin okuduğunu anlamaya doğrudan olumlu etkisinin bulunması dışsal motivasyonun bir bütün olarak okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemediğini göstermektedir. Dışsal motivasyonun bir boyutu olan rekabet yöneliminin okuduğunu anlamaya olumlu etkisi oldukça dikkat çekmektedir. Baker ve Wigfield'a (1999) göre rekabet, Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin kavramsal yapısında performans amaç yönelimiyle ilişkili bir boyut olarak ifade edilmektedir. Motivasyonla ilgilenen teorisyen ve araştırmacılar (Maehr ve Zusho, 2009; Harackiewicz ve diğ., 2002) performans amaçlarının performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak iki kategoriden oluştuğunu belirtmektedir. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin rekabet boyutunu oluşturan maddeler (okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla cevap vermeye çalışırım, okumada en iyi olmaktan hoşlanırım vb.) içerikleri itibarıyla performans-yaklaşma amaçlarıyla uyumludur. Performans-yaklaşma amaçlarının performans-kaçınma amaçlarından farklı olarak başarı üzerinde olumlu sonuçlara neden olabileceği belirtilmektedir (Harackiewicz ve diğ., 1998; Elliot, 1999).

Araştırma sonuçları okuma motivasyonunun okuma alışkanlıklarına etkisi bakımından değerlendirildiğinde içsel motivasyonun hem kişisel eğilimden hem de okuldan kaynaklanan okumayı etkilediği, ancak dışsal motivasyonun okuldan kaynaklanan okumayı etkilerken kişisel eğilimden kaynaklanan okuma üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırma sonuçlarının içsel motivasyonun kişisel eğilimlerden

ve tercihlerden kaynaklanan okumayı etkilediği yönündeki araştırmalarla (Wang ve Guthrie, 2004; Guthrie ve diğ., 1999; Wigfield ve Guthrie, 1997) tutarlı olduğunu göstermektedir. Dışsal motivasyonun okuldan kaynaklanan okumada etkili olması Meece ve Miller'nin (1999), okumaya teşvik edici programların öğrencileri okulda tanınmak ya da bir hediyeye ulaşmak için okumaya yönlendirmesi dışsal motivasyonu güçlendirdiği yönündeki görüşlerini desteklemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Araştırma sonuçları, içsel motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiğini göstermektedir. Okumaya yönelik merak ve ilginin yüksekliği, öğrencinin okuma sürecinde dikkatini artırarak okumaya kendini vermesini sağlamaktadır. Bu durum öğrencinin metni anlamak için daha fazla çaba göstermesine ve okuduğunu anlama sürecinde etkili olan zihinsel becerileri daha işlevsel kullanmasına yardımcı olmaktadır.
2. Rekabet boyutu hariç dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin okumaya yalnızca öğretmenin beklentilerini karşılama (uyum), çevreleriyle iletişim kurma (sosyal) ve iyi bir okuyucu olarak tanıma (tanınma) nedeniyle yönelmelerinin okuduğunu anlama sürecinde etkili olan bilişsel ve duygusal süreçlerin kullanılmasını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak, okumada arkadaşlarından daha iyi olmaya yönelik rekabetçi eğilimler öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmaktadır.
3. Okumayla ilgili öğretmen beklentilerinin karşılanmasına özellikle de okuma ödevlerinin tamamlanmasına yönelik 'uyum' yöneliminin okuduğunu anlama başarısına olumlu etkisinin olmaması ilköğretimde okuma eğitimi sürecinde verilen ödevlerin

öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirme konusunda işlevsel olmadığını göstermektedir.

4. Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumalarında yalnız içsel motivasyonun etkili olduğu, dışsal motivasyonun etkili olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okul dışında ilgileri ve merakları doğrultusunda yayın türlerini okumaya zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır. Ancak okuldan kaynaklanan okuma hem içsel hem de dışsal motivasyondan etkilenirken dışsal motivasyonun etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle okuma saatlerinde öğrenciler, ilgileri ve meraklarından kaynaklanan içsel motivasyondan ziyade dışsal motivasyon nedeniyle okumaya yönelmektedir. Bu durumun sonucunda da okuma miktarındaki artış okuduğunu anlamaya beklenen katkıyı sağlamamaktadır.

5. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlamaya doğrudan etkisinin olmaması, kişisel eğilimden ve özellikle de okuma saatlerinde okuldan kaynaklanan okuma miktarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede etkisiz olduğunu göstermektedir. Bu durum okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik mevcut uygulamaların okuduğunu anlamayı geliştirmek bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Bu araştırmanın en önemli sonucu, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğudur. Bu sonuçtan hareketle hem müfredat hem de okuma ile ilgili süreçler düzenlenirken motivasyon boyutu daha çok dikkate alınmalıdır.

2. Öğrencilerin okumaya yönelik farklı motivasyon karakterlerine sahip olması öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkat etmeleri gereken durumlar olduğunu göstermektedir. Öğrencilere okuma konusunda yardımcı olabilmek için okulun ilk

yıllarından itibaren öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesine ve izlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

3. Öğretmenler yapacakları çeşitli etkinliklerle öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini ve meraklarını geliştirmeli; öğrencileri okuma konusunda yaptıkları çalışmalarını arkadaşları ve aileleriyle paylaşmaya yönlendirmeliler. Okul içinde ve okul dışında yapılacak etkinliklerde, okumada etkili olan içsel ve dışsal süreçlerin bütünleştirilmesine özen gösterilmelidir. Böylece dışsal süreçlerin okuduğunu anlama üzerindeki olumsuz etkisi azaltılabilir.

4. Okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine yönelik kampanyalar düzenlenirken okumada etkili olan süreçler daha fazla dikkate alınmalıdır. Okumaya teşvik ve yönlendirmede çok okuyanın ödüllendirildiği, dışsal motivasyondan daha çok etkilenen, mevcut kampanyalar yerine okuduğunu anlama odaklı, okumayla ilişkili bilişsel, sosyal ve motivasyona dayalı süreçlerle desteklenen çok boyutlu kampanyalar düzenlenmelidir.

5. Sınıf kitaplıklarının oluşturulmasında öğrencilerin okumaya yönelik kişisel eğilimleri dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin ilgi, merak ve hobileri doğrultusunda hikâye, roman, dergi, gazete, oyunlar, bulmaca vb. farklı yayın türleri temin edilmelidir. Öğrencilerin tercih ettikleri yayınları okumalarına fırsat verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aslanaoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alexander, P. A. & Jettton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 285 – 311). New York: Longman.
- Baker, T., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.

- Baker, L., Dreher, M.J., & Guthrie, J.T. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In L. Baker, M. J. Dreher, & J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (1-16). New York: Guilford.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Dökmen, Ü. (1995). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Fransson, A. (1984). Cramming or understanding? Effect of intrinsic extrinsic motivation on approach to learning and test performance. Alderson & A. H. Urquhart (Eds), *Reading in a foreign language* (pp.86–115). London: Longman.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999) 'Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount'. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231- 256.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning From text. *Elementary School Journal*, 99, 343-366.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1–21.
- Harackiewicz, J.M., Pintrich, P.P., Barron, K.E., Elliot, A.J.& Thrash, T.M.(2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hídí, S. (2000). An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic motivation factors on motivation. In C. Sansoe & j. M. Harackiewicz. (Eds). *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance*. (pp: 309-339). San Diego, CA: Academic Pres.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Maehr, M.L.& Zusho, A.(2009). Achievement goal theory. The past, present, and future. In K., R. Wentzel and A. Wigfield (Eds). *Handbook of motivation at School*. New York: Routledge.

- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J.L. ve Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meece, J. L., & Miller, S.D.(1999). Changes in elementary school children achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207-230.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schallert, D.L., & Reed, J. H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in reading. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 68-85). Newark, D E: International Reading Association.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Wang, J. H., & 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., & 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.
- Wolters, C.A., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

SUMMARY

Research on reading focuses mostly on cognitive processes although reading is related to many cognitive, social, emotional and motivational processes. This study aims to explain the relationships between reading motivation, reading comprehension and reading habits among 5th graders. In the structural model developed it was found that reading comprehension was directly affected by intrinsic and extrinsic reading motivation, and indirectly by the mediation of the habit of reading.

Correlational survey model was employed in the study and study group included 481 fifth graders from the lower, middle and upper socioeconomic levels. The data collection instruments used in the study included the Motivation for Reading Questionnaire-Turkish Form, Reading Comprehension Test, Reading Amount Stemming from Personal Tendency Questionnaire, and a Personal Information Form. To begin with, the Motivation for Reading Questionnaire (Wigfield and Guthrie, 1997; Wang and Guthrie, 2004) was adapted to Turkish language for 3, 4 and 5th graders. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) and reliability studies based on the intrinsic and extrinsic motivation model yielded a 21-item valid and reliable questionnaire with the following factors: curiosity and interest in the intrinsic motivation dimension, and recognition, sociability, competition and compliance in the extrinsic motivation dimension. The most important result of this study has been that reading comprehension is affected not only by cognitive but also by motivational processes. Other results may be summarized as follows:

Intrinsic motivation was found to have a positive effect on reading comprehension. This shows that intrinsic motivation improves students' cognitive and affective skills, which are needed for reading comprehension. It was also found that extrinsic motivation affects reading comprehension negatively but that its "competition" dimension affects reading comprehension positively. The direct positive effect of the competition variable on reading comprehension shows that extrinsic motivation as a whole does not negatively affect reading comprehension.

The results showed that intrinsic motivation, not extrinsic, is effective when reading stems from students' personal tendencies. Students seemed to spare time for reading materials that tap their interests and curiosities outside school. However, during school-related reading hours, both intrinsic and extrinsic motivation seemed to be effective, and extrinsic motivation seemed to have a stronger effect. The results also showed that students' reading habits did not affect their reading comprehension directly.