



**OKUDUĞUNU ANLAMA İLE AKICI OKUMA, OKUR BENLİK
ALGISI, OKUMAYA ADANMIŞLIK VE OKUYUCU TEPKİSİ
İLİŞKİLERİ**

Barış Esmer

**DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Barış

Soyadı : Esmer

Bölümü: Sınıf Öğretmenliği

İmza:

Teslim Tarihi: 05.09.2019

TEZİN

Türkçe Adı: Okuduğunu Anlama ile Akıcı Okuma, Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Okur-Tepkisi İlişkileri

İngilizce Adı: Direct and Inferential Relations Among Reading Comprehension, Silent and Oral Reading Fluency, Reading Self-Concept, Reading Engagement and Response to Picturebooks

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Barış Esmer

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Barış Esmer tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama ile Akıcı Okuma, Okur Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkisi İlişkileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Ulusoy

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Hayati Akyol

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa Yıldız

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Kuşdemir

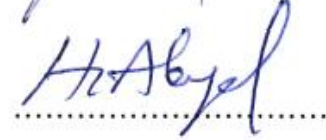
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 21/08/2019

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Geniş aileme...

TEŞEKKÜR

Çalışma sürecinde bu tezin zenginleşmesinde değerli fikirleri, farklı bakış açıları ile önemli katkılarından dolayı değerli hocam Doç. Dr. Mustafa Ulusoy' a teşekkürü borç bilirim.

Tez yazım sürecinde, tezin olgunlaşmasında önerdikleri çok değerli fikirlerle, farklı bilimsel bakış açılarıyla katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Hayati Akyol, Doç. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya, Doç. Dr. Mustafa Yıldız ve Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Kuşdemir'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Kendileriyle birlikte çalışmaktan keyif aldığım ve tezin belli aşamalarında görüş ve fikirlerine başvurduğum Arş. Gör. Elif Büşra Uzun'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde bizlere destek olan okul müdürlerimize ve sınıflarını bizlere açan sınıf öğretmenlerimize çok teşekkür ederim. Tezimin tüm aşamalarında desteklerini aldığım TÜBİTAK kurumuna teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştirip bu günlere getiren maddi ve manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim çok değerli annem, babam ve kardeşlerime, bana her zaman her konuda destek olan, benden sevgi ve desteğini esirgemeyen ve beni daima gülümseyerek karşılayan sevgili eşim ve oğluma sonsuz teşekkürler...

Ankara, 2019

Bariş ESMER

**OKUDUĞUNU ANLAMA İLE AKICI OKUMA, OKUYUCU BENLİK
ALGISI, OKUMAYA ADANMIŞLIK VE OKUR-TEPKİSİ
İLİŞKİLERİ
(Doktora Tezi)**

Barış Esmer

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ağustos, 2019

ÖZ

Okuduğunu anlama becerisi karmaşık ve çok boyutludur. Okuduğunu anlamaya yönelik teorik modeller anlama becerisini açıklayan değişkenleri göstermektedir. Bu modeller okuduğunu anlamamanın anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinleri anlamada sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve metne yönelik tepki düzeyleri arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile test etmek amaçlanmıştır. Araştırmada akıcı okuma (sesli – sessiz), okur benlik algısı bağımsız, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkileri bağımsız aracı değişken, okuduğunu anlama ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bu amaçla hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlere özgü yapısal regresyon modelleri geliştirilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu Ankara ilinde devlet okullarında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 349 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlere yönelik okuduğunu anlama soru cevap, Boşluk Doldurma Tekniği (BDT), Sessiz Akıcı Okuma

testleri, Okuyucu Tepkileri Yönergesi Yanlış Analiz Envanteri, Okuma Prozodisi Rubriği, Okur Benlik Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler toplanırken her metin türüne özgü 4'er adet olmak üzere toplam 12 adet resimli çocuk kitabından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS 22 programlarından yararlanılmıştır. Veriler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, yapısal regresyon model ve aracılık testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre (a) hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerde sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okuma arasında orta düzeyde ve anlamlı, sesli/sessiz akıcı okuma ile okur benlik arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler vardır (b) hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden okuduğunu anlama yapısal regresyon modelleri mükemmel uyum değerleri göstermektedir (c) araştırmanın bağımsız değişkenleri hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama varyansının %76'ini, bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama varyansının % 71'ini ve postmodern metinlerden okumadaki varyansın %81'ini açıklamaktadır (d) sessiz akıcı okuma hikâye edici ve postmodern metinlerden okuduğunu anlamamanın, okumaya adanmışlık bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlamamanın doğrudan, anlamlı ve en güçlü yordayıcısıdır (e) sesli akıcı okuma tüm metin türlerinde okumaya adanmışlığın en güçlü yordayıcısıdır (f) bilgilendirici ve postmodern metinlerde okumaya adanmışlık, hikâye edici metinlerde sesli akıcı okuma okuyucu tepkilerinin en güçlü yordayıcısıdır (g) sesli akıcı okuma okumaya adanmışlık aracılığıyla tüm metin türlerinden okuduğunu anlamayı dolaylı olarak anlamlı şekilde yordamaktadır (h) okur benlik algısının hikâye edici metinlerden okuduğunu anlamayı yordama gücünün tamamı okumaya adanmışlıktan kaynaklanmaktadır (i) okuyucu tepkileri postmodern metinlerden sesli akıcı okumanın ile okuduğunu anlama arasında tam ve anlamlı aracılık yapmaktadır (j) yapısal regresyon modellerinde yer alan akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri birlikte okuduğunu anlama becerilerini geniş düzeyde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, sesli-sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okuyucu tepkisi, okur benlik algısı, yapısal eşitlik modeli, aracılık etkisi

Sayfa Adedi: 242 + xxii

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Ulusoy

**DIRECT AND INFERENTIAL RELATIONS AMONG READING
COMPREHENSION, SILENT AND ORAL READING FLUENCY,
READING SELF-CONCEPT, READING ENGAGEMENT AND
RESPONSE TO PICTUREBOOKS**

(Ph.D. Thesis)

Bariş Esmer

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

Reading comprehension is a complex process. Theoretical models of reading comprehension might help teachers and researchers understand these complexities. Because models can point to variables that make the largest contributions to reading comprehension. In the present study, we examined the direct and indirect relations among three text genres of reading comprehension (narrative, informational and postmodern), silent and oral reading fluency, reading engagement, reading self-concept, and students' response to picture books. Furthermore, we address the mediating role of reading engagement and children's responses to picture books on reading comprehension. For this purpose, 3 structural equation models specifying to the narrative, informative and postmodern texts have been developed. The sample consists of 349 4th grade Turkish elementary school students in public schools in Ankara. The data were collected with narrative, informative and postmodern reading comprehension tests, Cloze Tests, Silent Fluent Reading Tests, Reader Response Prompts, The Informal Reading Inventory, Multidimensional Fluency Scale, and The Reading Self-Concept Scale. Data were

collected from 12 picture books, 4 of which were specified to each text type. Data were analyzed with SPSS 22 and AMOS 22. The results showed that (a) narrative, informative and postmodern silent and oral reading fluency have positively, moderately and significantly related, and reading fluency (oral and silent) and reading self-concept poor and significantly related (b) all models (narrative, informational and postmodern reading comprehension) had an excellent fit, (c) Total amount of variance explained in reading comprehension was 76%, 71%, and 81% for narrative, informational and postmodern model, respectively, (d) silent reading fluency was the best predictor of narrative and postmodern reading comprehension and uniquely and directly related to; and reading engagement made the largest contributions to informational text comprehension, (e) oral reading fluency made the largest contributions to reading engagement in all text types, (f) reading engagement was the best predictor of students' responses to informative and postmodern texts and oral reading fluency made best contributions to response to narrative text, (g) oral reading fluency indirectly affected reading comprehension via mediating role of reading engagement in all text types, (h) reading engagement completely mediated the relations of oral reading self-concept to reading comprehension in narrative text, (i) students' responses completely mediated the relations of oral reading fluency to reading comprehension in postmodern text (j) reading fluency, reading engagement and self-perception, and reader responses have largely effect size on reading comprehension in three text types.

Key Words: Reading comprehension, oral reading fluency, silent reading fluency, reading engagement, reader responses, reading self-concept, structural equation modeling, mediation role

Page Number: 242 + xxii

Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa Ulusoy

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xxi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırma Hipotezleri.....	10
1.4. Araştırmanın Önemi.....	11
1.5. Varsayımlar	13
1.6. Sınırlılıklar.....	13
1.7. Tanımlar	14
BÖLÜM 2.....	17
KURAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Okuduğunu Anlama	17
2.2. Okur Benlik Algısı	25

2.3. Okumaya Adanmışlık	27
2.3.1. Motivasyon ve Adanmışlık	27
2.3.2. Okumaya Adanmışlık	29
2.4. Metin Yapıları ve Özellikler	34
2.4.1. Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinler	34
2.4.2. Postmodern Metinler	39
2.5. Akıcı Okuma	46
2.5.1. Prozodi	51
2.5.2. Sessiz Akıcı Okuma	54
2.6. Okuyucu Tepkileri	56
2.7. İlgili Araştırmalar	61
2.7.1. Okur Benlik Algısı ile İlgili Araştırmalar	61
2.7.2. Okumaya Adanmışlık- Motivasyon, Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar	63
2.7.3. Metin Türleri ile İlgili Araştırmalar	66
2.7.3.1. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinler ile İlgili Araştırmalar	66
2.7.3.2. Postmodern Metinler ile İlgili Araştırmalar	68
2.7.4. Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi, Sessiz Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar	69
2.7.5. Okuyucu Tepkileri ile İlgili Araştırmalar	74
2.7.6. Çok Değişkenli Araştırmalar	77
BÖLÜM 3	83
YÖNTEM	83
3.1. Araştırmanın Modeli	83
3.1.1. Modelin Betimlenmesi	84
3.1.2. Modelin Tanımlanabilirliğinin Değerlendirilmesi	84

3.1.3. Ölçme Araçlarının Seçilmesi, Verilerin Toplanması ve Hazırlanması.....	85
3.1.4. Model Uyumunun Test Edilmesi.....	85
3.1.5. Modelin Yeniden Tanımlanması	85
3.1.6. Sonuçların Rapor Edilmesi.....	85
3.2. Çalışma Grubu	85
3.2.1. Ön Uygulama Çalışma Grubu.....	85
3.2.2. Veri Toplama Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar	86
3.2.3. Çalışma Grubu.....	88
3.3. Veri Toplama Araçları	89
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testleri	89
3.3.1.1. Soru-Cevap Testleri	89
3.3.1.2. Boşluk Doldurma Tekniği Testleri	90
3.3.2. Sessiz Akıcı Okuma Testleri	91
3.3.3. Okuma Hızı ve Kelime Tanıma	91
3.3.4. Okuma Prozodisi Rubriği	92
3.3.5. Okur Benlik Algısı Ölçeği	92
3.3.6. Okuyucu Tepkileri.....	95
3.3.7. Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi	96
3.3.8. Kitapların Seçimi.....	98
3.3.8.1. <i>Postmodern Çocuk Kitapları</i>	100
3.3.8.1.1. <i>Kutup Ekspresi</i>	100
3.3.8.1.2. <i>Kayıp Şey</i>	101
3.3.8.1.3. <i>Sihirli Aynadan İçeriye (Through the Magic Mirror)</i>	101
3.3.8.2. <i>Hikâye Edici Resimli Çocuk Kitapları</i>	102
3.3.8.2.1. <i>Kütüphanedeki Aslan</i>	102
3.3.8.2.2. <i>Değirmenci ile Baykuş</i>	102

3.3.8.2.3. <i>Küçük Limon Ağacı</i>	102
3.3.8.2.4. <i>Gümüş Tüylü Martı</i>	102
3.3.8.3. Bilgilendirici Çocuk Kitapları	103
3.3.8.3.1. <i>Su Samurları Olmasaydı Ne Olurdu?</i>	103
3.3.8.3.2. <i>Mavi Balinadan Daha Büyük Ne Var?</i>	103
3.3.8.3.3. <i>Kasırgalar</i>	103
3.3.8.3.4. <i>Ayakkabının Öyküsü</i>	103
3.4. Veri Toplama Süreci	104
3.5. Verilerin Analizi	105
BÖLÜM 4	109
BULGULAR ve YORUM	109
4.1. Doğrudan ve Dolaylı (Aracılık) İlişkiler	110
4.1.1. Hikâye Edici Metinlerden Anlama	110
4.1.2. Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli	113
4.1.3. Hikaye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama Yapısal Regresyon Modeli.....	115
4.1.4. Hikâye Edici Metinler Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkisi Aracılık Modeli.....	119
4.1.5. Bilgilendirici Metinlerden Anlama	121
4.1.6. Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli	124
4.1.7. Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Yapısal Regresyon Modeli.....	126
4.1.8. Bilgilendirici Metinler Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkileri Aracı Model	130
4.1.9. Postmodern Metinlerden Anlama	132
4.1.10. Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli	135

4.1.11. Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Yapısal Regresyon Modeli.....	137
4.1.12. Postmodern Metinler Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkileri Aracı Model	141
4.2. Etki Büyüklüğü	143
4.3. Hikâye Edici, Bilgilendirici ve Postmodern Modellerin Karşılaştırılması	144
BÖLÜM 5.....	147
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	147
5.1. Araştırmanın Genel Sonuçları.....	147
5.1.1. Betimsel Analiz Sonuçları	147
5.1.2. Korelasyonel Analiz Sonuçları	148
5.1.3. DFA Sonucu	148
5.1.4. Yapısal Regresyon Analizi Sonuçları.....	148
5.1.5. Aracılık İlişkisi Sonuçları	152
5.1.6. Etki Büyüklüğü Sonuçları.....	155
5.2. Tartışma.....	155
5.2.1. Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlamaya Yönelik Tartışma.....	155
5.2.2. Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlamaya Yönelik Tartışma...	158
5.2.3. Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlamaya Yönelik Tartışma	159
5.2.4. Dolaylı İlişkilere (Aracılık Roller) Yönelik Tartışma	161
5.2.5. Yapısal Regresyon Modellerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma.....	164
5.3. Öneriler	168
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	168
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	168

KAYNAKLAR.....	171
EKLER.....	199

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Metni Anlamlandırma Modelleri</i>	19
Tablo 2. <i>Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bakış Açıları ve Değerlendirme Biçimleri</i>	20
Tablo 3. <i>Akademik Öz benlik ve Öz yeterlik Kavramlarının Karşılaştırılması</i>	26
Tablo 4. <i>Motivasyon ve Adanmışlık Karşılaştırılması</i>	28
Tablo 5. <i>Bilgilendirici Metin Türleri ve Özellikleri</i>	39
Tablo 6. <i>Yeni Okuryazarlıklar ile Postmodern Resimli Kitaplar İlişkisi</i>	43
Tablo 7. <i>Postmodern İçeriklerde Kullanılan Üst kurgusal Özellikler</i>	45
Tablo 8. <i>Okuma Gelişim Aşamaları</i>	46
Tablo 9. <i>Sessiz Akıcı Okuma Tekniklerinin Karşılaştırılması</i>	56
Tablo 10. <i>Edebi Anlama, Metne Karşı Duruş, Metnin İşlevi İlişkisi</i>	58
Tablo 11. <i>Metne Karşı Yaklaşım- Tepki Sınıflandırması</i>	59
Tablo 12. <i>Ön Uygulama Katılımcı Bilgileri</i>	86
Tablo 13. <i>Katılımcılara İlişkin Bilgiler</i>	88
Tablo 14. <i>Metinlerin Kr-20 ve Okunabilirlik Değerleri</i>	91
Tablo 15. <i>Okur- Benlik Algısı Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri</i>	93
Tablo 16. <i>Okuyucu Tepkileri Değerlendirme Kriterleri</i>	95
Tablo 17. <i>Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri</i>	97
Tablo 18. <i>Okumaya Adanmışlık Gösterge Liste Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Açıklanan Varyans</i>	98
Tablo 19. <i>Araştırma Sürecinde Kullanılan Metinler ve Kullanım Amaçları</i>	100

Tablo 20. <i>Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci</i>	104
Tablo 21. <i>Normallik Dağılımına İlişkin Basıklık, Çarpıklık Değerleri</i>	107
Tablo 22. <i>Yapısal Eşitlik Model Uyum Kriterleri ve Kabul Edilen Kriterlerin Yorumlanması</i>	108
Tablo 23. <i>Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler</i>	111
Tablo 24. <i>Hikâye Edici Metinlerden Anlama Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	112
Tablo 25. <i>Hikâye Edici Metinlerden Anlama Yapısal Regresyon Analizine İlişkin Uyum İndeksleri</i>	115
Tablo 26. <i>Hikâye Edici Metinlerden Anlama Modeli Test Sonucunda Önerilen Düzeltmeler</i>	116
Tablo 27. <i>Hikâye Edici Metinlerden Anlama Son Model Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları</i>	117
Tablo 28. <i>Hikâye Edici Metin Okumaya Adanmışlık Aracılık Yordama Güçleri</i>	120
Tablo 29. <i>Hikâye Edici Metin Okuyucu Tepkileri Aracılık Yordama Güçleri</i>	121
Tablo 30. <i>Bilgilendirici Metinlerden Anlama Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler</i>	122
Tablo 31. <i>Bilgilendirici Metinlerden Anlama Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	123
Tablo 32. <i>Bilgilendirici Metinlerden Anlama Yapısal Regresyon Analizine İlişkin Uyum İndeksleri</i>	126
Tablo 33. <i>Bilgilendirici Metinlerden Anlama Modeli Test Sonucunda Önerilen Düzeltmeler</i>	127
Tablo 34. <i>Bilgilendirici Metinlerden Anlama Son Model Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları</i>	128
Tablo 35. <i>Bilgilendirici Metin Okumaya Adanmışlık Aracılık Yordama Güçleri</i>	131
Tablo 36. <i>Bilgilendirici Metin Okuyucu Tepkileri Aracılık Yordama Güçleri</i>	131
Tablo 37. <i>Postmodern Metinlerden Anlama Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler</i>	132

Tablo 38. <i>Postmodern Metinlerden Anlama Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	133
Tablo 39. <i>Postmodern Metinlerden Anlama Yapısal Regresyon Analizine İlişkin Uyum İndeksleri</i>	137
Tablo 40. <i>Postmodern Metinlerden Anlama Modeli Test Sonucunda Önerilen Düzeltmeler</i>	138
Tablo 41. <i>Postmodern Metinlerden Anlama Son Model Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları</i>	139
Tablo 42. <i>Postmodern Metin Okumaya Adanmışlık Aracılık Yordama Güçleri</i>	142
Tablo 43. <i>Postmodern Metin Okuyucu Tepkileri Aracılık Yordama Güçleri</i>	142
Tablo 44. <i>Yapısal Regresyon Modellerine Yönelik Etki Büyüklükleri</i>	143
Tablo 45. <i>Araştırmada Test Edilen Doğrudan İlişkilere Yönelik Sonuçların Karşılaştırılması</i>	144
Tablo 46. <i>Aracılık İlişkilerine Yönelik Sonuçların Karşılaştırılması</i>	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Doğrudan ve dolaylı (aracılık) ilişkilerini ölçen kavramsal model.....	9
<i>Şekil 2.</i> Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde etkili olan faktörler.....	22
<i>Şekil 3.</i> Sınıf içinde okuryazarlık etkinlikleri ve değerlendirilmesi üzerindeki etkiler.....	24
<i>Şekil 4.</i> Okuma gelişiminde adanmışlık modeli.....	30
<i>Şekil 5.</i> Okumaya adanmışlık ile ilgili dikkat edilmesi gereken ilkeler.....	33
<i>Şekil 6.</i> Bilgilendirici metinlerin özellikleri.....	38
<i>Şekil 7.</i> Etkileşimli öyküleştirme	40
<i>Şekil 8.</i> Akıcı okumanın bileşenleri	49
<i>Şekil 9.</i> Sessiz akıcı okuma yeterlik alanları.....	55
<i>Şekil 10.</i> Bilgi amaçlı ve estetik okuma süreci	60
<i>Şekil 11.</i> Okuduğunu anlama testleri (soru-cevap) geliştirme süreci.....	89
<i>Şekil 12.</i> Okur-benlik algısı ölçeği DFA sonuçları (I. düzey).....	94
<i>Şekil 13.</i> Okur-benlik algısı ölçeği DFA sonuçları (II. Düzey)	94
<i>Şekil 14.</i> Doğrulayıcı faktör analizi	97
<i>Şekil 15.</i> Değişkenlere yönelik saçılma grafikleri.....	105
<i>Şekil 16.</i> Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama ölçüm modeli.....	114
<i>Şekil 17.</i> Hikâye edici metinlerden anlama yapısal regresyon (doğrudan ve dolaylı/aracılık ilişkiler) modeli.....	118
<i>Şekil 18.</i> Hikâye edici metinlerden anlama doğrudan ilişkiler kavramsal modeli.....	119
<i>Şekil 19.</i> Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama ölçüm modeli.....	125

<i>Şekil 20.</i> Bilgilendirici metinlerden anlama yapısal regresyon (doğrudan ve dolaylı/aracılık ilişkiler) modeli	129
<i>Şekil 21.</i> Bilgilendirici metinlerden anlama doğrudan ilişkiler kavramsal modeli	130
<i>Şekil 22.</i> Postmodern metinlerden okuduğunu anlama ölçüm modeli	136
<i>Şekil 23.</i> Postmodern metinlerden anlama yapısal regresyon (doğrudan ve dolaylı/aracılık ilişkiler) modeli	140
<i>Şekil 24.</i> Postmodern metinlerden anlama doğrudan ilişkiler kavramsal modeli	141

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AGFI	Düzeltilmiş Uyum İyiği İndeksi
AIC	Akaike Bilgi Kriteri
AMOS	Analysis of Moment Structures
BDT	Boşluk Doldurma Tekniği
BIC	Bayes Bilgi Kriteri
CAIC	Tutarlı Akaike Bilgi Kriteri
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
ÇGYD	Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği
GFI	Uyum İyiği İndeksi
IBBY	Uluslararası Çocuk Kitapları Kurulu
KTOÖ	Kavramsal Temelli Okuma Öğretimi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI	Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
NRP	National Reading Panel
PISA	Programme of International Students Assessment
PGFI	Basitlik Uyum İndeksi
RMR	Artık Ortalamaların Karekökü
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRMR	Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TLI	Tucker & Lewis İndeksi
UÖDP	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
VIF	Varyans Şişme Değeri
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli
YR	Yapısal Regresyon
Φ (Phi)	Gizil Değişkenler Arasındaki Kovaryans
γ (Lamda)	Gizil Bağımlı Değişkenlerin Yordadığı Bağımlı Değişken

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu çalışmaya okuduğunu anlama ile ilgili merak edilen bazı sorularla başlamak daha iyi olur. Okuduğunu anlama deyince ne anlaşılmaktadır? Bileşenleri nelerdir? Nasıl ölçülmektedir? Metin türleri ile ilişkisi nedir? Nasıl geliştirilir? Nelerden etkilenmektedir? sorular artırılabilceği gibi cevaplarını da hemen bir anda verebilmek oldukça güçtür. Bu araştırmada, ilgili literatür taramaları, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, araştırmacının anlama ile ilgili zihninde yer alan sorulardan yola çıkılarak okuduğunu anlama farklı boyut, bileşen, metin türleri, ölçüm şekilleri ile birlikte ele alınmıştır. Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Anlama bireylerin zihninde benzer kavramlar, ifadeler çağırırsa da anlamayı bütünüyle tanımlamak oldukça zordur. Anlamanın karmaşık yapısını belirlemek amacıyla teoriler, modeller geliştirilmekte ve araştırmacılarca anlama becerilerinin ölçülmesi araştırılmaya devam edilmektedir. Okuduğunu anlama pek çok işlem ve becerinin işe koşulduğu karmaşık bir eylem süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Araştırmacılar (Palincsar ve Brown, 1984; Samuels, 1983) bu süreci etkileyen pek çok faktör olduğunu belirtirken; Lesaux ve Kieffer (2010, s. 599) metinden anlamın yapılandırılmasında etkili olan faktörleri; okuyucunun okumaya içsel olarak motive olma, kelimeleri, cümleleri doğru ve akıcı bir şekilde okuyabilme, ön bilgilerden ve kelime hazinesinden yararlanma, belli bir amaç için ve okuduğu metni hatırlama becerisi olarak sıralamaktadır. Snow (2002, s. 14) ise okuduğunu anlamayı okuyucu, metin, iş ve bağlam olarak genel bir çerçevede ele almaktadır. Aslında anlama tüm bu faktörleri içermektedir.

Bunun yanı sıra okuduğunu anlama sürecinin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Anlama bireylerin okuma becerilerinin gelişiminde kritik öneme sahiptir. Her birey okuma ile ilgili deneyimlerinden yol çıkarak anlamının tanımını yapabilir. Durkin (1993) okuduğunu anlamayı okuma sürecinin temeli olarak görmektedir. Ulusoy (2016, s. 488) okurun metin üzerindeki yazılı ve görsel sembolleri çözümleyip, yorumlaması ve anlam oluşturabilmesinin; yani metinler ile etkileşime girmesinin başarılı ve etkili bir okumanın gerçekleştirilmesinde en önemli ön koşul olduğunu vurgulamaktadır. Paris ve Hamilton ise (2009, s. 32) okuduğunu anlamayı; yazarın niyeti, metnin içeriği, okuyucunun yetenek ve amaçları ile okuyucu-bağlam arasındaki belirlenmemiş etkileşimleri yansıtan bilgiler bütünü olarak görmektedir. Bu becerinin bireylerin yaşamında istenen etkiyi gösterebilmesi, okumaya ilişkin bakış açılarıyla yakından ilgilidir. Akyol (2014, s. 29) okumanın insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletip derinleştirdiğini; ancak bütün insanların okumadan aynı zevki almadığını vurgulamaktadır. Okuduğunu anlama ile ilgili görüş birliğine varılmış bir tanımdan söz etmek güçtür. Tanımlar, genel olarak metnin ile okuyucu özelliklerini ve bağlam arasındaki etkileşimini yansıtmaktadır. Bu bağlamda okuduğunu anlamının sadece belirli bilgileri öğrenmek için yapılan bir eylem olmadığı, aynı zamanda bireylerin hayatının bütünü etkileyen bir araç olduğu ifade edilmektedir.

Okuduğunu anlamının gerçekleşmesinde etkili olan faktörler, anlamayı farklı şekillerde etkilemektedir. Bu çalışmada anlama üzerinde etkisi olan faktörlerden ilki metin türleridir. Metinler farklı konu, tür ve okunabilirlik seviyeleri ile çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik; metin tür ve yapılarının, seçilen kelimelerin, içeriğin ve öğrenci seviyelerine göre adanmışlıklarının farklılaşması boyutlarını içermektedir. Diğer taraftan metin özellikleri anlama üzerinde önemli etkiye sahiptir ve anlama basit şekilde metinde sunulan bilgilerden anlamın çıkarılması olarak görülmemelidir (Snow, 2002, s. 731). Bununla birlikte metin içindeki verilen bilgilerin tutarlı bir şekilde olması metnin anlamlandırılmasında etkili ve önemli olduğu vurgulanmaktadır (Van Dijk ve Kintsch, 1983).

Bireyler yaşamın hemen her alanında farklı türlerde metinlerle karşılaşmakta ve bu metinleri anlama çabası içine girmektedir. Anlama ile ilgili geliştirilen teori ve modellerde metinler genellikle bilgilendirici ve hikâye edici olmak üzere iki kategori altında (Weaver ve Kintsch, 1991, s. 230) incelenmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin bilgi verici

metinlerle daha fazla karşılaşmaları ve bu metinlerden daha çok bilgi edinmeleri beklenmektedir. Benzer şekilde, okulun ilk yıllarında öğrencilerin bu tür metinlerle olan deneyimleri oldukça sınırlıdır (Duke, 2000, s. 205). Bunun sonucu olarak iyi bilinmeyen yapı, içerik, metnin okunma sıklığı, metin türlerinin güçlüğü doğal olarak okuduğunu anlama başarısını da etkilemektedir (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou, 2005, s. 70).

Metin türlerinin okuduğunu anlama açısından karşılaştırıldığı farklı araştırmalarda, hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin, anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2008) beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metni anlama düzeylerinin, bilgi verici metni anlama düzeylerinden oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Temizyürek (2008) 'in sekizinci sınıf düzeyinde gerçekleştirdiği araştırmada ise, öğrencilerin okudukları öyküleyici metinleri, bilgi verici metinlerden daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski de (2010) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin okuma ve dinlediğini anlamada öyküleyici metnin, bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığını ortaya koymuştur. Öyküleyici metinlerin farklı sınıf düzeylerinde bilgi verici metinlerden daha kolay anlaşıldığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamında hikâye edici ve bilgi verici metin türlerinin yanında postmodern metinlerden yararlanılmıştır. Postmodern metinlerin oluşmasında; postmodernizm (Coles ve Hall, 2001; Goldstone, 2002), radikal değişim teorisi (Dresang, 1999), bilişsel esneklik teorisi (Cartwright, 2002) ve yeni okuryazarlıklar teorilerinin (Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004) etkisi görülmektedir. Bu teoriler geleneksel olarak adlandırılan resimli kitapları; düşünce, biçim, stil, metne yaklaşım açılarından değiştirmesi temeline dayanmaktadır. Değişimler sonucunda ortaya çıkan postmodern resimli çocuk kitapları; çocukların düşünme ve tartışma, görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmekte aynı zamanda edebi anlama becerilerini genişletmektedir (Pantaleo, 2014, s. 329). Bu kapsamda Goldstone (2002) postmodern çocuk kitaplarının özelliklerini “doğrusal olmayan hikâye akışı, yalnızca resimler ve yazıların kitabı tek başlarına açıklayabilmesi, metinler arası/ kinayeli, bir dilin olması ve yazarın hâkim olmadığı bakış açısı” olarak sıralamaktadır (s. 342). Özelliklerin birini ya da birden fazlasını bir arada barındıran postmodern resimli kitaplar, okuyucu özelliklerinin de değişmesine yol açmaktadır. Okuyucuların farklı metin yapılarına aktif katılma, alışılmadık metin yapıları ile baş edebilme, metnin farklı okunup anlamlandırabilmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte postmodern içerikler, kitapları farklı içerik, anlam ve şekilde olabileceğine ilişkin farkındalığımızı artırmaktadır

(Anstey, 2002, s. 447). Öğrenme- öğretme süreci çoğunlukla öğretim programları için düzenlenen ve ders kitaplarında yer alan metinler aracılığı ile yürütülmektedir. Bu araştırma hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisini test etmektedir. Metinlerin okunmasında yeterli ya da yeterli değil gibi bir durum açıklamamaktadır. Aksine öğrencilerin kurgusal özellikler açısından karmaşık yapıda olan metinleri anlamlandırma eğilimleri belirlenmektedir.

Araştırma kapsamında üzerinde durulan anlamayı etkileyen faktörlerinden bir diğeri de akıcı okumadır. Sesli akıcı okuma becerisi okuduğunu anlama ile olan güçlü ilişkisinden dolayı, ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin okuma başarılarının izlenmesinde kullanılmaktadır. Metinleri akıcı şekilde okuma becerisi, okuduğunu anlamada başarılı olmak için kritik bir role sahiptir (National Institute of Child Health and Human Development, [NICHD] 2000). Metinleri akıcı okuma, okuyucunun metni doğru, hızlı ve uygun bir ifade ile anlayarak okuması olarak tanımlanmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski 2010; Rasinski, Samuels, Hiebert, Pestcher ve Feller, 2011). Akıcı okumayı anlama için giriş kapısı olarak düşünen araştırmacılar, kelime tanımadaki doğruluk, hız ve prozodik veya uygun bir ifade ile okuyabilme becerilerinin akıcı okuma bileşenleri olarak değerlendirmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s. 703). Bazı araştırmacılar (Chard, Pikulski, McDonagh, 2006, s. 40) ise akıcı okumanın sesli okuma hızı, sesli kelime tanıma, sesli okumanın niteliği ve okuduğunu anlama olmak üzere dört boyutunun olduğunu öne sürmektedir. Samuels (2006, s. 9) akıcı okumanın esas özelliklerini sıralarken, kelime tanıma, okuma hızı ve sözel ifade açısından nitelikli bir okumanın olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte okuduğunu anlama ile ilgili geliştirilen modellerin birçoğunda kelime tanıma becerisi hemen her zaman önemli bir yere sahiptir. Okumaya yönelik basit ya da yalın modelde okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlar; kelimeleri tanıma ve sözel anlama olarak belirlenmiştir (Gough ve Tunmer, 1986, s. 7). Okumanın basit görüş fikrine dayanarak okuma sürecinin bileşenlerinden kelime tanıma sürecinde ses-harf ilişkisini fark etme, doğru okuma ve kelime tanımadaki otomatiklik becerileri ön plana çıkmaktadır (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015, s. 2). Akıcı okumayı oluşturan her bir unsurun, metni açık bir şekilde anlama ile bağlantılı olduğu bilinmektedir. Metin içerisindeki kelimeleri doğru okumadan yazarın bize vermek istediği ana fikri algılamak oldukça zordur. Kelimeleri yanlış okumak metnin yanlış anlaşılmasına yol açmaktadır. Bir diğer ifadeyle kelimeleri yavaş ve metnin içeriğine bağlı olarak prozodik özellikleri dikkate alınmadan yapılan bir

okuma, okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir (Rasinski, 2003, s. 26). Son olarak Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski (2010, s. 231) okuma akıcılığının doğru okuma, kelime tanımda otomatiklik ve sesli okuma prozodisinin bileşimi olduğunu, aynı zamanda anlamın yapılandırılmasında kolaylaştırıcı unsur olduğunu belirtmektedir.

Akıcı okuma ve bileşenleri olan doğru okuma, kelime tanımda otomatikleşme ve prozodinin okuduğunu anlamaya önemli katkılarının olduğu yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Good, Simmons ve Kame'enui, 2001; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010; Kuhn ve Stahl, 2000, 2003; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Rasinski, 2004; Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson, 2011; Rasinski, Rikli, ve Johnston, 2009; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009a; 2009b; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald ve Zimmerman, 2014). Sesli akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkileri dikkate alan çalışmaların aksine, sessiz akıcı okumanın; sesli akıcı okuma becerilerine bağlı olarak gelişebileceği düşüncesine dayandığı için (Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller, 2011; Rasinski, 2006) ihmal edilen konular arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin bağımsız ve sessiz olarak okuma sürecinde, aktif olarak okumaya ayırdıkları süreyi net olarak belirlemek oldukça zordur (Garan ve DeVoogd, 2008; Kelley ve Clausen-Grace, 2006). Bunun sonucu olarak; sessiz akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu (Fuchs, Fuchs, Eaton ve Hamlett, 2000; Hale ve diğerleri, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Schimmel ve Ness, 2017) ve bu ilişkinin yönünün net olmadığı anlaşılmakta dolayısıyla da araştırılması gereken konular arasında olduğu görülmektedir. Bu araştırmada kelimeleri doğru tanımanın, okuma hızının ve prozodik özelliklere dikkat ederek okumanın; okumaya adanmışlık ile okuyucu tepkilerine doğrudan, okuduğunu anlama başarısına doğrudan ve dolaylı olarak katkı sağladığı üzerinde durulmuştur. Ayrıca okuyucu tepkisi ile akıcı okuma bileşenlerinin her birisinin okur benlik algısı ve sessiz akıcı okuma ile ilişki içerisinde olduğu test edilmiştir.

Anlamı yapılandırmada, metin türleri ve akıcı okuma becerileri kadar, okuyucu özellikleri kapsamında değerlendirilen motivasyona dayalı süreçler de etkilidir. Bu durum araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan teorilerden birisi olan okumaya adanmışlık modeli ile yakından ilgilidir. Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından ortaya konulan bu

model göre “okumaya adanmış bireyler, okumaya içsel olarak motive olan, farklı amaçlarla okuyan, okuma sürecinde stratejileri kullanan, metinden anlamı elde etmede ve yapılandırmada bilgili, okuduğu metinler ile sosyal etkileşim içinde olan bireyler” olarak tanımlanmaktadır (s. 410). Bu kapsamda okumaya adanmışlığın duyuşsal ve bilişsel süreçleri eş zamanlı olarak içermesi gerektiği, motivasyon, strateji kullanımı, bilgi temelli unsurları ve sosyal etkileşim unsurlarını barındırdığı anlaşılmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde sınıf ortamında okuma- yazma öğrenmeye daha istekli olan öğrenciler her zaman yer almaktadır. Bu öğrenciler farklı derecelerde okumaya adanmış olarak tanımlanmaktadır. Adanmışlık kavramı çok fazla çalışma ya da çaba sarf etmeyi değil, metinden anlam elde etmede derin düşünmeyi ve stratejileri etkili şekilde kullanmayı içermektedir (Guthrie, 2004, s. 4). Okumaya adanmışlık bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri içermektedir (Unrau ve Quirk, 2014, s. 265-266). Bu öğrencilerin sınıf içinde kolayca fark edilebildiği, farklı görünüş, davranış ve etkileşim içinde oldukları (Guthrie, 2004; Lutz, Guthrie ve Davis, 2006) fakat sınıf ortamında bu tarz öğrenci bulmanın ise çok zor olduğu (Skinner ve Belmont, 1993) vurgulanmaktadır. Adanmışlığa ilişkin ilkeler ortaya koyan Gambrell (2011, s. 176) öğrencilerin farklı türlerde metinlerle ilgilenmelerinin, metinleri kendilerinin seçmelerinin, metinlere ilişkin diğer arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunmalarının ve seviyelerinin üstündeki zor metinlerde etkileşimde bulunmaya fırsat verilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin okumaya adanmışlıklarını iyi seçilmiş edebi ürünler aracılığıyla artırabilmektedir. Bu şekilde hazırlanan edebi metinler, öğrencilerin; birden fazla bakış açısıyla konulara yaklaşmasına, merakı ve sorgulamayı teşvik eden okumanın, yazmanın, düşünmenin, hissetmenin, konuşmanın ötesinde harekete geçmelerine yardımcı olmaktadır (Long ve Gove, 2003, s. 350). Araştırmada ulusal ve uluslararası alanda ödül almış pek çok resimli çocuk kitabı ve postmodern özellikler içeren kitaplar kullanılmıştır. Çocukların okumaya adanmışlık düzeyleri öğretmenlerin sınıf içindeki gözlemlerine dayalı olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları kapsamaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken ise okuyucuların metinlere yönelik tepkileridir. Okumayı uygun bağlamda okuyucu ile metin arasında olan bir etkinlik, bir etkileşim olarak ele alan Rosenblatt (1982, s. 34), okuyucu ve metnin bu sürecin iki dinamik bileşeni olduğunu vurgulayarak etkileşime dikkat çekmiş, anlamın sadece metnin içinde, üzerinde ya da okuyucuda değil; okuyucu ile metnin etkileşimi sonucu ortaya çıkan

tepkiler ile ilgili tartışmaları başlatmıştır. Sipe (1999, s. 121) ise farklı metin yapılarının farklı tepkilere yol açtığını vurgulamaktadır. Metin türleri ile tepkiler arasındaki ilişki tartışmalarına Barthes (1974) de katılmış, okunan ve yazılan metinler olmak üzere iki tür metin olduğuna değinmiştir. Okunan metinlerde okuyucunun pasif olduğunu ve anlamın okuyucuya aktarıldığını ifade etmektedir. Yazılan metinleri okuyucu ile yeniden oluşturulan metinler olarak tanımlamaktadır. Bu ayrım anlamın oluşturulması sürecindeki aktif katılımına karşı çıkmamakla birlikte metin türlerine göre okuyucuların okuma sürecinin değiştiğini vurgulamaktadır. Rosenblatt (1982, s. 271) 'a göre; okurun metinlerle etkileşim sürecinde, bilgi amaçlı ve estetik okuma olmak üzere iki farklı durumu olmaktadır. Bilgi amaçlı okumayı, okurun metinde sunulan amacı ve fikirleri elde etmesi; estetik okumayı da okurun metne karşı duygu ve tutumlarının ön plana çıkması ile açıklamaktadır. Tartışmalara katılan Many (2004, s. 917) okuyucu tepkilerinin bilgi amaçlı okumadan, estetik okumaya doğru devam eden bir süreç olduğunu iddia etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin metinlere yönelik yazılı ya da sözlü tepkilerinin alınması öğrencilerin; anlamlandırma sürecinde etkileşime girmelerine, okumaya daha fazla katılmalarına (Chase ve Hynd, 1987), metne ve yazarlarına eleştirel olarak yaklaşmalarına (Sipe, 1999), okudukları kitapların teması ve kitaplardaki karakterler ile olan etkileşimlerini belirlemelerine (Moutray, Pollard ve McGinley, 2001; Wall, 2000) katkı sağlamaktadır. Çocukların metne yönelik tepkilerinin alındığı çalışmalara katılımları ile; metinlere ve tepkilerine olan bağlılıkları artmakta, metinler ile kendi yaşamları arasında ilişki kurma, farklı bakış açılarından metni yorumlayabilme, bakış açılarına saygı duymaları, okuyucu tepkilerine ilişkin hazinelerinin, eleştirel düşünme ve anlama becerileri gelişmektedir (Spiegel, 1998, s. 43-44).

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde okuyucu tepkilerinin alındığı çalışmaların da (Arizpe ve McAdam, 2011; Arizpe, Styles, Cowan, Mallouri ve Wolpert, 2008; Lohfink, 2006; Pantaleo, 2008; Serafini, 2005; Sipe, 1998; 2000; 2008; Ulusoy, 2016) genellikle resimli çocuk kitaplarına verilen tepkiler üzerine odaklandığı; metin türlerine göre farklılaşan okuyucu tepkilerinin ve okuyucu tepkileri ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okuduğunu anlama ve okumaya adanmışlık arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalara ise ihtiyaç olduğu görülmektedir.

National Reading Panel (NRP, 2000) “okuma başarısını etkileyen değişkenleri ses farkındalığı, kelime hazinesi, akıcı okuma, okuduğunu anlama” (s. 2) olarak sıralasa da

okuma başarısını etkileyen daha pek çok farklı değişkenin olduğu bilinmektedir. Raporun yayımlandığı zamandan sonra bu dört konu üzerine çok sayıda araştırma yapılmış, araştırmalar genellikle okumanın bilişsel boyutları üzerine odaklanmıştır. Bunun yanında okuma aktivitelerinde sosyal ve duyuşsal boyutların da dikkate alınması (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013) giderek önem kazanmaktadır. Guthrie ve Wigfield (2000, s. 6) okuma öz yeterlik algısı yüksek bireylerin düşük okurlara göre okuduğunu anlamada ve zor metinlerle mücadele etmede daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Adunyarittigun (1997, s. 6) öğrencilerin okuma ile ilgili kendilerine yönelik algılamalarının, okuma yeteneklerini etkilediğini öne sürmektedir. Okuma benlik algısı yüksek olan bireylerin, okumaya karşı daha istekli ve okumada daha başarılı; benlik algısı düşük olan bireylerin daha isteksiz ve başarısız olması beklenmektedir. Okuma benlik kavramını; okuma etkinliklerinde kendini yeterli hissetme, okumayı kolay ya da zor olarak algılama ve okumaya yönelik tutumun etkileşimi ile oluşmaktadır (Chapman ve Tunmer, 1997, s. 280). Okur öz (benlik) algısına ilişkin tanımlamalar, bileşenler ve ölçümler ise Bandura (1977)'nin öz yeterlik kavramına dayanmaktadır. Araştırma sürecinde okur benlik algısı; sesli ve sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okuduğunu anlama ile doğrudan ve dolaylı ilişkili olduğu üzerine temellendirilmiştir. Özet olarak okur benlik algısı, doğru okuma, kelime tanıma, prozodi, sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okuyucu tepkisi, farklı metin türlerinin göre okuduğunu anlama yukarıda bahsedilen ve araştırılması gereken konular arasında yer almaktadırlar. Bu araştırmanın değişkenlerinin tümünün birbir arada olduğu, birbiri ile doğrudan ve dolaylı ilişkilerini inceleyen çalışmalara duyulan ihtiyacı karşılaması beklenmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkökul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinleri anlamada sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık, metne yönelik tepki düzeyleri arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri test etmek amaçlanmıştır. Belirlenen değişkenler arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri açıklamak için geliştirilen modellerin veri seti tarafından doğrulanması test edilmiştir. Bu amaçla araştırmacı, ilgili literatür çerçevesinde 3 farklı model hazırlamıştır. Modellerin kabul edilmesinin ardından ilgili modeller tekrar incelenmiş, okuyucu tepkileri ve okumaya adanmışlık değişkenlerinin aracılık rolleri olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla her

Dolaylı etkileri ölçen modelde sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı ile okuduğunu anlama arasındaki okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisinin aracılık ilişkisi, sesli, sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okuyucu tepkisi ve okumaya adanmışlığın okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan yordama güçleri test edilmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcıların doğrudan ve dolaylı etkilerinin metin türlerine göre ne şekilde farklılaştığı araştırılmıştır.

1.3.Araştırma Hipotezleri

Modeller doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

Doğrudan İlişkiler;

- 1) Sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı, okuyucu tepkisi ve okuduğunu anlama (Hikâye Edici – Bilgilendirici- Postmodern metinler) anlamlı düzeyde ilişkilidir.
- 2) Sesli akıcı; okuma okuyucu tepkisi, okuduğunu anlama (Hikâye Edici – Bilgilendirici- Postmodern metinler) ve okumaya adanmışlığı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
- 3) Sessiz akıcı okuma; okuyucu tepkisi, okuduğunu anlama (Hikâye Edici – Bilgilendirici- Postmodern metinler) ve okumaya adanmışlığı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
- 4) Okuyucu benlik algısı okuyucu tepkisi, okuduğunu anlama (Hikâye Edici – Bilgilendirici- Postmodern metinler) ve okumaya adanmışlığı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
- 5) Okumaya adanmışlık; okuyucu tepkisi ve okuduğunu anlamayı (Hikâye Edici – Bilgilendirici- Postmodern metinler) doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
- 6) Okuyucu tepkisi okuduğunu anlamayı (Hikâye Edici – Bilgilendirici- Postmodern metinler) doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.

Dolaylı İlişkiler;

- 7) Sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısının okuduğunu anlama ile olan ilişkisinde okumaya adanmışlık aracılık etkisi (Hikâye Edici – Bilgilendirici- Postmodern metinler) istatistiksel olarak anlamlıdır.

8) Sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısının okuduğunu anlama ile olan ilişkisinde okuyucu tepkisi aracılık etkisi (Hikâye Edici – Bilgilendirici- Postmodern metinler) istatistiksel olarak anlamlıdır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin 3 farklı metin türüne göre anlama becerilerini ölçen teorik ve uygulamalı araştırmaların eksikliği üzerine temellendirilmiştir. Okuduğunu anlamanın temel alındığı yapısal modelleme çalışmaları; boylamsal olarak çalışılabilmesi ve birden fazla değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisinin aynı anda belirlemeye imkân verebilmesi, son yıllarda giderek çalışılan konular arasında yer almaktadır (Cromley, Snyder-Hogan ve Luciw-Dubas, 2010; Flindth, 2007; Kigel, McElvany ve Becker, 2015; Kim, 2011; Kim, Park ve Wagner, 2014; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Price, Meisinger, Louwerse ve D’Mello, 2016; Paige, 2011; Price, 2012; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016). Çalışmalarda kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilememesi ya da uyarlanamamasından kaynaklanan problemlerden dolayı ülkemizde çalışmaların eksik olduğu görülmektedir. İlgili literatürde okuduğunu anlamanın bağımlı değişken olarak ele alındığı çalışmalarda; sesli, sessiz akıcı okumanın, okumaya hazır oluşlukla ilgili faktörlerin ve sınırlı sayıda okuma motivasyonun bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaya okuduğunu anlamayı yordayan duyuşsal, bilişsel, davranışsal faktörler de eklenmiş ve okuduğunu anlamanın çok boyutlu yapısı dikkate alınarak modeller geliştirilmiştir. Okur benlik algısının duyuşsal özellikleri, okumaya adanmışlığın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal, okuyucu tepkisinin bilişsel, duyuşsal boyutları içermesinin çalışmaya zenginlik kattığı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında “*okumaya adanmışlık gösterge listesinin*” ilkökul düzeyinde Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması araştırmanın önemli kazanımlarından biri olarak görülmektedir. Bu listenin ilkökul düzeyinde uygulanması ile sınıf öğretmenlerinin, değerlendirme aracını kullanmaya teşvik edebileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin ilk olarak hikâye edici metinler ile karşılaştıkları ve bu metin yapısına daha aşina oldukları bilinmektedir. Öğrenciler bilgilendirici metinler ile karşılaşmaları anlama becerilerinin gelişimi açısından zorluk yaşadıkları bir dönem olarak tanımlanmakta ve bu durum literatürde “4. sınıft performans düşüklüğü” (Chall, 1983)

olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada dördüncü sınıfın seçilmiş olması, öğrencilerin bu metinler ile yoğun iletişime geçtikleri dönem olmasından kaynaklanmaktadır. Türkçe (1-8) programı incelendiğinde, öğrencilerin bilgilendirici metinler ile 2. sınıftan itibaren karşılaştıkları ve bu metinlerin içerik yoğunluğunun giderek arttığı görülmektedir. Araştırma öğrencilerin bilgilendirici metinler ile daha yoğun etkileşimde bulunduğu 4. sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesinin, literatüre önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2015) yer alan metin türleri hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olarak tanımlanmaktadır. Okuma alanındaki çalışmalarda genellikle hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada postmodern olarak tanımlanan, programlarda ön görülmeyen metin yapısı da araştırmaya dahil edilmiş, öğrencilerin sahip olduğu anlama yeteneklerini daha önce hiç karşılaşmadıkları bir metin türünde denemeleri sağlanmış ve bu metinleri anlamlandırma süreçleri test edilmiştir. Postmodern metinlerden okuduğunu anlamayı etkileyen unsurların ölçülmesi, değerlendirilmesi hakkında literatürde oldukça az bilgi bulunmaktadır. Bununla birlikte postmodern metinler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Üst kurgusal özellikleri barındıran bu metinlere farklı açılardan bakma, alternatif yollar oluşturma anlamın yapılandırılmasında önemlidir. Postmodern metin türü ile ilk defa etkileşimde bulunan öğrencilerin, bu metinlerle etkileşime geçme biçimleri ile anlamın yapılandırılma sürecine ilişkin çalışmaların eksik olduğu görülmektedir. Bu türe özgü anlama süreç ve düzeylerinin belirlenmesinin, metinlere yönelik tepkilerin alınmasının, okuma zevkini artıran eserlerin oluşturulmasına katkı sağlaması önemli olarak görülmektedir. Ayrıca mevcut anlamlandırma süreçlerinin farklı metin yapılarında nasıl işlediğinin belirlenmesinin, literatüre önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Okuduğunu anlamamanın çok yönlü bir yapısının olması çok yönlü olarak ölçülme ve değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Literatürde okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan faktörlerin, okuduğunu anlama ile olan ilişkilerinin, ayrı ayrı ya da ikili olarak incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada okuduğunu anlamaya etki eden; metin türünün, okumaya adanmışlığın, okur benlik algısının, sessiz akıcı okumanın, kelime tanımanın, doğru okuma ve prozodinin birlikte bir model içerisinde doğrudan ve dolaylı nedensel ilişkilerinin test edilmesinin, literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan birçok araştırma onun çok boyutlu-karmaşık yapısını ortaya koymaktadır (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Kintsch, 1988; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Snow, 2002). Bu araştırmada, okuduğunu anlama becerisinin ölçülme sürecinde yer alan farklı bakış açıları ile okuduğunu anlamının karmaşık yapısını etkileyen değişkenler bir arada olacak şekilde planlanmıştır. Okur benlik algısı, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri; okumaya adanmışlık, sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak; sesli akıcı okuma, bireysel olarak sesli okuma kayıtları ile; okuduğunu anlama becerisi, sessiz okuma sonrası bireysel değerlendirme; okuyucu tepkileri ise araştırmacı ile metinlerin etkileşimli okuma sonrası değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecine öğrencinin kendisinin, öğretmenin, araştırmacının, etkileşimli kitap okuma ile sağlanan sınıf ortamının katılımı ile birden fazla boyutlu dikkate alan zengin ölçümler gerçekleştirildiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini konu edinen diğer çalışmalara ışık tutacaktır. İlkokul yıllarından itibaren okuduğunu anlama becerisinin öğretimi ve geliştirilmesine önem verilmektedir. Anlama becerisinin öğretimi ise; üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi ile yakından ilgilidir. Çalışma kapsamında elde edilecek bulgular, farklı metin türlerinden okuduğunu anlamada, metin türlerine göre öğrenci tepkilerinin nasıl farklılaştığının, hangi değişkenlerin okuduğunu anlamada daha fazla yordama gücüne sahip olduğunun, hangi değişkenlerin aracılık rollerinin etkili olduğu belirlenmesinin hem kuramsal hem de uygulamaya dönük bilgiler sunması açısından önemlidir.

1.5. Varsayımlar

1. Okuduğunu anlamının ölçülmesi ve okuyucu tepkilerinin alınmasında anlamın metin-yazar-okuyucu etkileşimi ile yapılandırıldığı,
2. Katılımcılar veri toplama araçlarına gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, uyarlanan ve geliştirilen ölçme araçlarıyla toplanan nicel verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmada yer alan değişkenlerin çok sayıda olması ve her bir öğrenciye ilişkin yoğun veri toplama sürecinin olması; akıcı okuma bileşenlerinin (doğru okuma, kelime tanıma, prozodi) eş zamanlı olarak ölçülmesini gerekli kılmıştır. Öğrencilerin doğru okuma, kelime tanıma ve prozodik okuma becerileri öğrencilerin aynı metni sesli okumaları ile ölçülmüştür. Bu bileşenlerin eş zamanlı ve aynı metin üzerinde ölçülmesine yönelik sınırlılığın giderilmesinde 1 dakika olarak ölçülen süre iki katına çıkarılmıştır. Öğrenci metni iki dakika boyunca okumuştur. Bu süreç her üç metin türü için de aynı şekilde uygulanmıştır. Sonrasında öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek okumaları prozodik özellikleri açısından değerlendirilmiştir.

3. Okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde hazırlanan sorular Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (2015) yer alan okuduğunu anlama kazanımlarıyla sınırlıdır. Postmodern metinler programda yer almadığı için bu metin türleri için hazırlanan soruların hazırlanmasında program kazanımlarının yanında metin türüne özgü özelliklere de dikkat edilmiştir.

4. Bu çalışmada öğrencilerin tepki düzeyleri, yazılı olarak alınan tepkiler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yapısal Eşitlik Modeli: YEM yapısal bir teorelin analizinde doğrulayıcı (hipotez test etme) yaklaşımın kullanıldığı (Bryne, 2010 s. 3); birden fazla değişkenin oluşturduğu yapılar ve bu yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koyan farklı teorik modelleri test eden (Schumacker ve Lomax, 2010 s. 2); gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan hipotezlerin test edilmesine dayanan (Hoyle, 1995) istatistiksel teknik olarak tanımlanmaktadır.

Okumaya Adanmışlık: Okumaya adanmış bireyler okumaya içsel olarak motive olan, farklı amaçlarla okuyan, okuma sürecinde stratejileri kullanan, metinden anlamı elde etmede ve yapılandırmada bilgili ve okuduğu metinler ile sosyal etkileşim içinde olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Okur Benlik Algısı: Okuma benlik kavramı okuma etkinliklerinde kendini yeterli hissetme, okumayı kolay ya da zor olarak algılama ve okumaya yönelik tutumun etkileşimi olarak tanımlanmaktadır (Chapman ve Tunmer, 1997).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, yazarın- konuşmacının niyeti, metnin içeriği, okuyucunun-dinleyicinin yetenek ve amaçları, etkileşimin olduğu; bağlam arasındaki belirlenmemiş etkileşimleri yansıtan bilgiler bütünüdür. Okuduğunu anlama metnin özellikleri ve okuyucu becerileri arasındaki etkileşimi yansıtmaktadır (Paris ve Hamilton, 2009).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden okuduğunu anlama ve onu doğrudan ya da dolaylı olarak yordadığı düşünülen okur benlik algısı, sesli-sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi başlıkları altında araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmanın anlaşılabilirliğini etkileyen diğer faktörler ve değişkenlerle ilgili teorik ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Okuduğunu Anlama

Okuma becerisinin gerçekleşmesinde; görme, algılama, anlamlandırma, okunanlar üzerine değerlendirmelerde bulunma ve bu süreçlerin tümünü içeren 30'u aşan farklı boyutun çalışması gerekmektedir (Taylor, 2011, s. 3). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan birçok araştırma da onun okuma becerisi gibi çok boyutlu-karmaşık yapısını ortaya koymaktadır. (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Kintsch, 1988; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Snow, 2002). Okuma ve anlamanın karmaşık bir yapıya sahip olması, karmaşıklığın getirdiği bu becerileri etkileyen pek çok unsur olması ile sonuçlanmaktadır.

Okuma ve anlama becerileri ait oldukları ve incelendikleri dönemin özelliklerini yansıtmaktadır. Turbill (2002) okuduğunu anlama ile ilgili çalışmaları okumanın tarihsel gelişimi içinde konumlandırmış ve 5 farklı dönemde incelemiştir: a) Okumanın kelime tanıma olarak isimlendirildiği dönem (1950-1970) b) Okumanın anlam kurma olarak ele alındığı dönem (1970-1979) c) Okuma-yazma bağlantısının çalışıldığı dönem (1980-1989) d) Okumanın sosyal amaçlar için yapıldığı dönem (1990-1999) e) Çoklu okuryazarlıklar dönemi (2000li yıllar). Parris, Gambrell ve Schleicher (2008) ise bu dönemlere ek olarak okumanın teknolojinin etkisi ile geçmiş dönemlerdeki özelliklerinin ve sınırlarının

değiştiğini ifade etmekte ve bir bakıma elektronik ortamlarda yapılan okumaların etkisine dikkat çekmektedir. Okumanın kelime tanıma ile başlayan döneminin çoklu okuryazarlıklara doğru geliştiği ve değiştiği görülmektedir.

Okuma kavramına yüklenen anlamlar değiştikçe okuduğunu anlama ile ilgili anlaşılan kavramlar da değişmektedir. Graesser (2007, s. 3) bu durumu uzmanlaşılması gereken seviye ve bileşenlerin sayısı göz önüne alındığında, okumanın sıra dışı bir başarı olması ile açıklamaktadır. Bu olağanüstü başarıya pek çok dönemde farklı şekillerde anlam yüklenmiştir. Tracey ve Morrow (2006) okuma eğitimi ve okuduğunu anlama ile ilgili çalışmaları derledikleri kitaplarında, okuma ve okuduğunu anlama gelişimini etkileyen bakış açılarını incelemiştir. 1900'li yıllara kadar gelen akımlarda okumanın, genellikle tekrar ve çocuğun merakının doğal ortamında giderilmesine dayanmaktadır. 1950'li yıllara kadar ise okuma ve okuduğunu anlamada eğitimsel teori olan davranışçılığın (davranışlarda gözlenebilen değişkenlere odaklanma) etkisi görülmüştür. 1920'li yıllardan itibaren okumada yapısalcılığın (yeni bilgilerin var olan bilgilerle bütünleştirilmesi) etkisi hissedilmiştir. 1930'lu yıllardan itibaren ortaya çıkan ve etkisini halen devam ettiren okuryazarlığın gelişimine yönelik teoriler bulunmaktadır. Bu teoriler okuryazarlığın nasıl geliştiğine, hangi yollarla hızlandırılabilmesine ve bu süreçte yaşanan problemlerin neler olduğuna odaklanmıştır. 1950'li ve 1970'li yıllarda okuma ve anlama çalışmaları bilgi-işlem teorilerinin etkisi altındadır. Bu dönemde okuma ve anlamının doğrudan gözlenemeyen bir eylem olduğu vurgulanmış ve düşünme, hatırlama, bellek konuları anlama ile birlikte ele alınmıştır. Bu akım 1980'li yılların sonuna kadar devam etmiş ve okuma ve anlam kurma zihinsel faktörlerle ilişkili olarak değerlendirilmiştir. 1960 yıllardan itibaren ise okuma ve anlama çalışmaları sosyal öğrenme ve etkileşimin etkisi altına girmiştir. 1990'lı yıllarda başlayan nörobilimsel çalışmalar, okuma ve anlama süreçlerinde, beyinde yer alan nöronların işleme süreci ele alınmıştır. Milenyum olarak adlandırılan 2000'li yıllardan sonra ise, internet teknolojilerinin gelişmesi ile değişen; metin yapıları, bağlamlar, teknoloji ile birlikte büyüyen yeni neslin; farklı düşünme, alışkanlık, stratejilere ihtiyacı olduğu noktalarına odaklanıldığı görülmektedir.

Anlamanın yapılandırılmasında yoğunlaşılan bir diğer unsur da metinlerdir. Metinler; bazı dönemlerde anlamanın üzerinde oluşturulmasına, bazı dönemler etkileşimle anlamanın elde edilmesine kaynaklık etmektedir. Fox ve Alexander (2009) metni anlamlandırmanın gelişimini; *metindeki mesajı alma ve birleştirme, metinden anlamı yapılandırma* ve

bütünleştirme ile *metni anlamlandırmanın dönüşümsel model* olmak üzere 3 farklı dönemde incelemiştir. Dönüşümsel dönemde değişen metin yapıları ile metni anlamlandırmada yeni becerilerin gerektiği okuduğunu anlamının yeniden tanımlandığı bir zaman dilimi olarak görülmektedir. İlk modellerde, şemalara dayalı bir anlam süreci görülmektedir. İkinci modelde ön bilgiler ile bilginin yapılandırılması ön plana çıkmıştır. Son modeller ise metin yapılarının farklılaşması ile yazarı sorgulama, metinler arası bağlantılarla anlamı elde etme önem kazanmıştır. Tablo 1’de metni anlamlandırma modelleri sunulmaktadır.

Tablo 1

Metni Anlamlandırma Modelleri

	Metindeki Mesajı Alma ve Birleştirme	Metinden Anlamı Yapılandırma ve Bütünleştirme	Dönüşümsel Model
Metne Bakış Açısı	Yazılı dildeki semboller taşıma	Metne bağlı yazıların temsili	Tekli ya da çok bağlantılarla metnin hareketli ya da durağan yapısı
Metnin Karakteristik Özellikleri	Bir mesajı iletmek veya bir beceri geliştirmek için özel olarak hazırlanmış tek bir metin	Yazarın bakış açısına bağlı hikâye edici ya da bilgilendirici tek bir metin	Çoklu metinler, güvenilirliği ve doğruluğu sorgulanan metinler, tartışmacı metinler, statik veya doğrusal olmayan metinler, hiper metinler, bloglar
Okuyucunun Rolü	Metindeki anlamı çıkarma, birleştirme veya yeniden oluşturma, mevcut şemalara uygun hale getirme	Bütünleştirme, değerlendirme, yorumlama ile metindeki bilgiler ile ön bilgiyi yapılandırma	Metinler arasında bağlantı kurarken anlam oluşturma; bağlantılar yoluyla yeni yollar oluşturmak, yazarı sorgulamak, etkileşimde bulunmak, işbirlikçi anlayış oluşturmak
Okuma Sonrası Ürün	Mevcut şemalara uygun bilgilerin zihinsel temsili	Ön bilgi ile bütünleştirilmiş metnin zihinsel temsili	Metnin, bağlama bağlı, yazarın ürettiği, metinler arası bağlantılarla oluşturulan metnin zihinsel temsili, etkileşime dayalı metnin etkileşimsel temsili

* Fox ve Alexander (2009)’dan yararlanılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde; okuma ve anlama üzerine yapılan tarihsel gelişim süreci ilk olarak okuma ve anlamamanın, davranışçılığın etkisinde olduğu ve tekrar yöntemi ile geliştiği üzerinde durulmuştur. Okumanın anlam kurma olarak adlandırıldığı dönemlerde aşamalı gelişim modellerinin ve zihinsel faktörlerin ağırlık kazanmaya başladığı görülmektedir. Bu dönemde anlam kurma dönemlerinde ön bilgilerin etkisi görülmüştür. Dönüşümsel olarak

adlandırılan modeller ise metinlerin farklı yapıda olmasıyla birlikte okuyucuların ve değerlendirme şekillerinin dönüştüğü ifade edilmektedir. Dönüşümsel modeller metinle etkileşimin daha fazla olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilme türü ve şekli de önemlidir. Okuduğunu anlamayı tanımlamaya bağlı olarak etkinlikler tasarlama ve ona göre de değerlendirme biçimleri şekillenmektedir. Stahl (2009, s. 429) duyarlı ve geçerli değerlendirmelerin, okuduğunu anlama yeterliliklerinin gelişimini izlemede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okuduğunu anlamanın teorik bakış açıları ve bakış açılarına ilişkin değerlendirmeleri Tablo 2’de özetlemektedir.

Tablo 2

Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bakış Açıları ve Değerlendirme Biçimleri

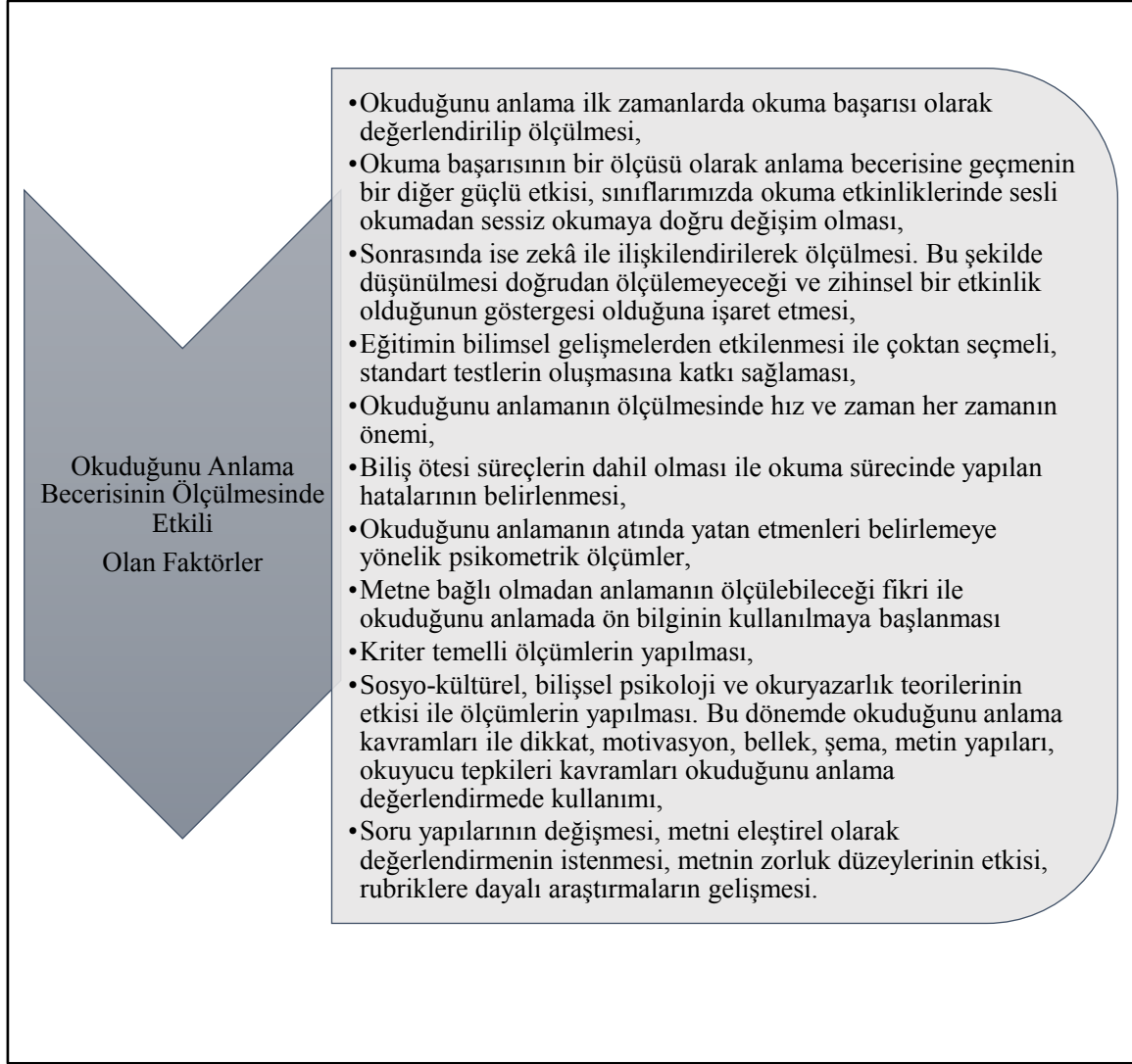
Teorik Bakış Açısı	Değerlendirme Biçimi
Anlama, gelişimsel, tarihi ve sosyaldır. Çocukların biyo-sosyo kültürel gelişiminde zaman içindeki değişiklikler ve giderek artan deneyimleri, okuduğunu anlama yeteneklerinde değişikliklere neden olmaktadır.	➤ Okuma ile Az ilişkili ölçümler, Video Ölçümler ➤ Yeniden Anlatma ➤ İpucuna Dayalı Hatırlama ➤ Sözlü Anlatım ➤ Cümle Doğrulama Tekniği
Okuduğunu anlama; kelime tanıma, dilsel süreçler ve ön bilginin kullanımında yeterli olmayı gerektirmektedir.	➤ Yanlış Analiz Envanteri ➤ Program Temelli Ölçümler ➤ Boşluk Doldurma Teknikleri
Başarılı okuyucular okuma öncesi, sırası ve sonrasında, metindeki materyalleri önceki bilgi ve deneyimlerle birleştirmelerini sağlayan bazı stratejiler kullanırlar. Stratejiler, okuyucunun kontrol etme, düzeltme ve geliştirmesini sağlar.	➤ Strateji Ölçekleri ➤ Sözlü Anlatım Teknikleri
Okulun rolü, öğrencinin bilgi sistemlerini kendi amaçları ve kişisel gelişimleri için kullanımını artıracak öğretim, deneyim ve sosyo-kültürel bağlamı sağlamaktır.	➤ Değişken Yapıda Olan Değerlendirme ➤ Ortak Öğretimsel Metinlere Yönelik Değerlendirme

Stahl (2009)’dan uyarlanmıştır.

Tablo 2 değerlendirildiğinde; anlamanın sosyal ve gelişimsel olarak ele alındığı dönemde, sözlü anlatım ve tekrar anlatma gibi ölçümlerin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde ön bilgi ve kelime tanımanın etkisinin arttığı dönemlerde yanlış analiz envanteri ve boşluk doldurma tekniklerinin geliştirildiği görülmektedir. Okuyucuların sınıflandırıldığı, okuma sürecine yönelik stratejik okuyucuların tanımlandığı dönemlerde; stratejileri ölçmeye yönelik ölçeklerin geliştirildiği ve sözlü anlatım sürecinde

stratejilerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Okulun rolünün sorgulandığı dönemlerde anlama ölçümlerinin ortak programa dayalı ve birden fazla tekniğin bir arada kullanılarak ölçüldüğü anlaşılmaktadır.

Okuma ve anlamamanın tanımları, birbirleri ile olan ilişkileri, geliştirilmesine yönelik uygulamalar; okuduğunu anlamadan ne anlaşıldığına ve dönemin şartlarına göre değişmektedir. Okuduğunu anlama kavramını açıklanırken belli bir eşik bulunmaktadır. Anlama belli becerilerin altındaki seviyelerde gerçekleşmemekte, bu durum ise anlama var ya da yok diye adlandırılmayıp beceri eşiğinin henüz aşılmadığını göstermektedir (Paris ve Hamilton, 2009, s. 46). Öğrencilerin eşiğin neresinde olduğunu belirlenmesi, Pearson ve Hamm (2005, s. 15) tarafından okuduğunu anlamamanın bir süreç olduğu, pek çok faktörün bu süreçte etkili olduğu ve 100 yıllık bir süreci kapsadığı düşüncesi ile açıklanmaktadır. Okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde etkili olan faktörler, genel olarak ait olunan dönemin baskın ve yaygın bakış açılarını yansıtmaktadır. Okuduğunu anlamamanın değerlendirilme süreci genel olarak incelendiğinde; okumanın başarı ile ilişkilendirilmesini, zekâ ile birlikte değerlendirilmesini, hız-zaman kavramlarının kullanılması, okuma hatalarının değerlendirilmesini, bilişsel özelliklerin dikkate alınmasını, metinsel özellikleri, okuyucu tepkilerini, metnin zorluk düzeylerinin anlamamanın bir parçası olarak görülmesini içermektedir. Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde etkili olan faktörlerin aşamalı olarak ele alınması Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2.Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde etkili olan faktörler. Pearson ve Hamm (2005)'den yararlanılmıştır.

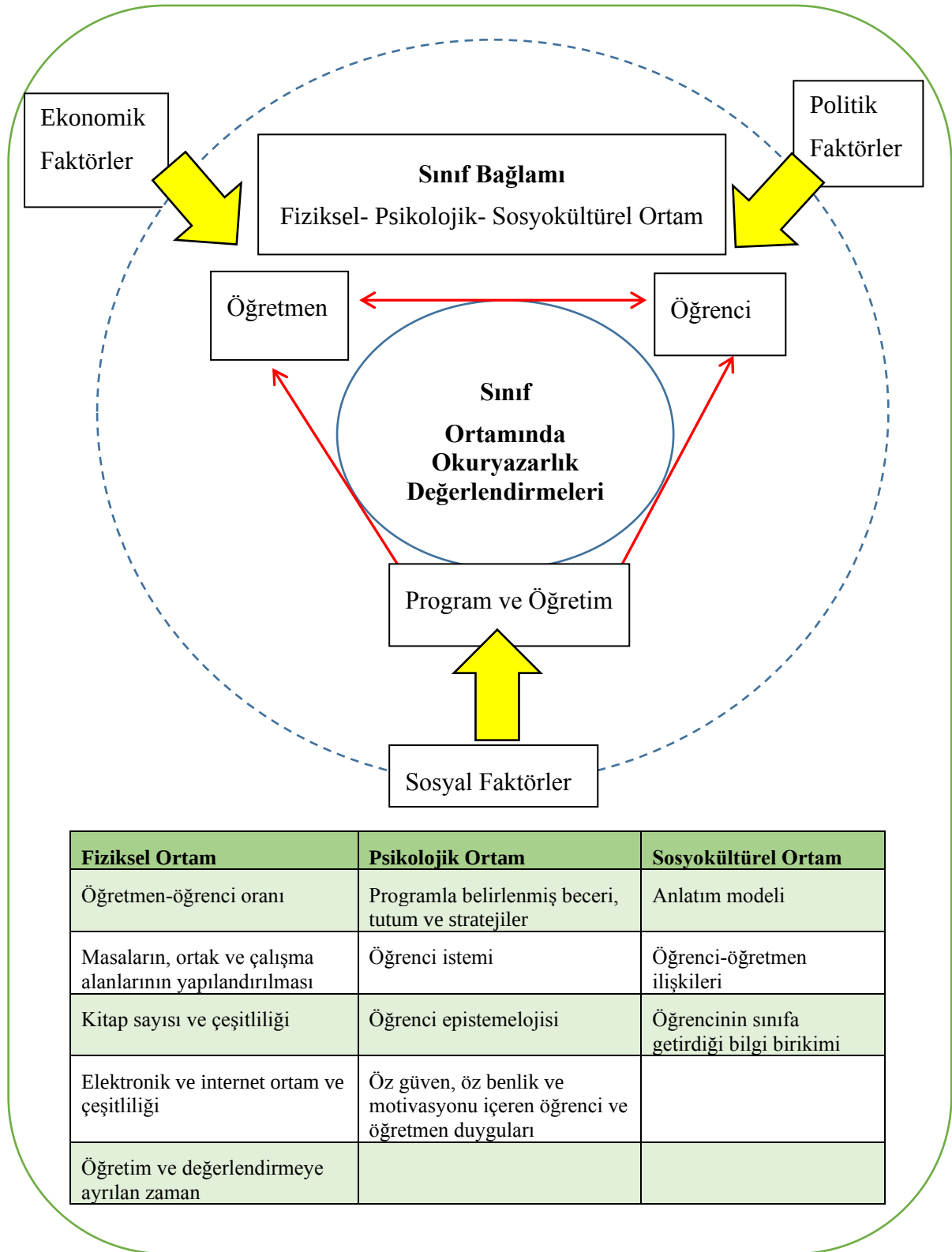
Okuduğunu anlamanın sınıf içindeki önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğini bilmeleri, bu süreci nasıl yapılandıracakları ile yakından ilgilidir. McLaughlin (2012, s.432), okuduğunu anlamada her öğretmenin bilmesi gereken on ilke belirlemiştir. Belirlenen ilkelere yeni ilkeler eklemek de mümkündür. Genel olarak okuduğunu anlama sürecinde etkili olan etmenlerin; okumaya adanmışlık, strateji öğretimi, kelime hazinesi, metin yapıları, eleştirel okuma etkinlikleri etrafında yapılandırıldığı görülmektedir. Öğretmenlere önerilen ilkeler:

- 1)Okuduğunu anlamada sosyal yapılandırmacı bakış açısı ile temellendirme
- 2)Okuduğunu anlamada sürecinde öğrencilerin rollerini anlamak
- 3)Okuma sürecinde etkili öğretmen olmak
- 4)Öğrencileri motive etmek ve kendilerini okumaya adanmalarını sağlamak
- 5)Okuduğunu anlama stratejilerini öğretmek
- 6)Kelime hazinelerini geliştirip kullanmalarını sağlamak
- 7)Öğrencilerin farklı tür ve seviyede metinlerle etkileşim içinde olmalarını sağlamak

- 8)Öğrencilerin düşüncelerini farklı yollarla sunmalarına fırsat vermek
- 9)Öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirmelere yer vermek
- 10)Metinde sunulanların ötesinde anlamalarını (derinlemesine anlamalarını) sağlayacak yolları) (eleştirel okuma) öğretmek şeklinde sıralanmaktadır

Öğretmenlerin tüm bu ilkeleri uygulamaları ya da belirledikleri ilkeler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Gelişen becerilerin değerlendirilmesi ise oldukça zor bir durumdur. Afflerbach, Cho, Kim ve Clark (2010, s. 404) sınıf ortamında yapılan okuryazarlık ile ilgili etkinliklerini ve bu etkinliklerin değerlendirilmesine etki eden etmenleri geliştirdikleri model üzerinde açıklamaktadır. Sınıf içinde okuryazarlık süreci incelendiğinde; politik faktörlerin olarak sınıf içinde program ve öğretimi etkileyen eğitimsel standartlardır. Okulun, sınıfın, çocukların ekonomik durumları okuryazarlığa ve okuryazarlığın değerlendirilmesine etki etmektedir. Öğrencilerin sınıf ortamına getirdiği değerler de sosyal olarak süreci etkilemektedir. Sınıf ortamında okuryazarlık becerilerini etkileyen unsurlar fiziksel, psikolojik ve sosyo-kültürel olarak sınıflandırılmaktadır (Şekil 3). Okuryazarlık kavramı; okuma ve okuduğunu anlamayı barındıran geniş bir kavram olarak düşünülebilir. Okuma ve okuduğunu anlamamanın çok boyutlu yapısı dikkate alındığında, sınıf içinde yapılan hem uygulamaların hem de değerlendirmelerin çok boyutlu yapıya hitap edecek şekilde farklı özellikler barındırması gerekmektedir. Nitekim sınıf içinde uygulanan etkinliklerin nihai amacının; okunan metinden anlam kurmak olduğu noktasından hareketle; öğretmenlerin, öğrencilerin, programların, sınıf bağlamını dikkate alan değerlendirme biçimleri daha yararlı olacaktır.

Okuduğunu anlama ve anlamamanın değerlendirilmesine yönelik gelişimsel, sosyal bakış açıları, okumanın anlam kurma olarak adlandırıldığı dönem ve dönüşümsel dönem genel olarak değerlendirildiğinde okuduğunu anlamamanın çok boyutlu olduğunu ve birden fazla boyutun bir arada ölçülmesinin daha sağlıklı olacağını işaret etmektedir. Bu araştırmada okuduğunu anlama becerilerini etkileyen faktörler göz önünde bulundurulmuş ve ölçme-değerlendirme süreci bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada anlamayı etkileyen faktörler; okuyucu benlik algısı, okumaya adanmışlık, metin türleri, sesli/sessiz okuma akıcılığı, okuyucu tepkileri olarak ele alınmıştır.



Şekil 3. Sınıf içinde okuryazarlık etkinlikleri ve değerlendirilmesi üzerindeki etkiler. Afflerbach, Cho, Kim ve Clark (2010, s. 404)'den uyarlanmıştır.

2.2.Okur Benlik Algısı

Okumaya ilişkin kişinin kendisine yönelik değerlendirmeleri; okur öz benlik algısı, okuyucu öz yeterliği, okuyucu öz algısı, okur benliği gibi farklı kavramsallaştırmalara sahiptir. Adlandırmalarda meydana gelen farklılıklar tanımlamalara da yansımış, benlik kavramı ile öz yeterlik kavramı sıklıkla karıştırılır hale gelmiştir. Bandura (2002, s. 94) öz yeterliği; önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için, kişinin belli bir işi yapabileceğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Schunk (2003, s. 161) öz yeterliği; bir davranışı öğrenmek ve yapabilmek için, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Öz benlik kavramı ise “kişinin çevreyle olan deneyim ve etkileşimlerinden oluşan ve kişinin hayatındaki önemli kişilerin destek ve değerlendirmelerinden etkilenen genel benlik algısı” olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 2011, s. 496). Tüm bu tanımlamalar ve bileşenler Bandura (1977)’nın öz yeterlik kavramına dayanmaktadır.

Bandura (1977, 2002) öz yeterliği etkileyen dört temel faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar; deneyime bağlı başarı, dolaylı gözlem, sözel ikna ve duygusal geri bildirim olarak sıralamaktadır. Öz yeterliğin sosyal bilişsel teoride kilit bir öneme sahip olduğunu, başarının kişinin davranışına, içinde bulunduğu duruma ve çevrenin etkileşimine dayandığını varsaymaktadır. Bununla birlikte öz yeterliği yüksek olan kişiler; daha çok çalışmakta, çalışmalarını başarılı şekilde yürütmekte, zorluklarla mücadele etmede daha kararlı olmakta ve süreç sonunda diğer öğrencilerden daha başarılı olmaktadır (Schunk, 2003, s.161). Öğrenme yeteneklerine güvenen, özünün değerli olduğunu hisseden öğrenciler okulda daha yüksek motivasyona sahiptir ve bu durum da başarıyı getirmektedir (Schunk, 2011, s. 497). Tüm bu gözlem ve ifadelerden, öz yeterlik ve öz benlik kavramları ile başarı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu kavramlar kişilerin kendilerine yönelik değerlendirmelerini içeren genel bir kavram olarak görünseler de hem öz benlik (Marsh ve Shavelson, 1985) hem de öz yeterliğin (Pajares, 1996) hiyerarşik olarak organize edildikleri belirlenmiştir.

Tanımlar, içerilen öğeler ve yapılar birlikte ele alındığında; öz yeterlik ve öz benlik kavramlarının çok boyutlu olduğu ve benzerlikler içerdiği görülmektedir. Bong ve Skaalvik (2003, s. 10) tanım, değerlendirme, yapı da dahil olmak üzere 10 farklı başlık altında öz benlik ve öz yeterlik kavramlarını başarı ile ilişkilendirerek detaylı olarak incelemiştir. Belirli bir alana özgü olarak ele alınan akademik öz benlik kavramının, bilişsel

ve duyuşsal süreçleri içermesi, geçmiş deneyimlere bağılı olarak ele alınması, çok boyutlu olması, motivasyonel süreçler ile ilişkili olması açısından ön plana çıkmaktadır. Öz benlik kavramı merkezinde algılanan yeterlik olması, hiyerarşik yapıda olması ve geçmişe bağılı olması açılarından öz yeterlik kavramından farklılaşmaktadır. Akademik öz benlik ve öz yeterlik kavramlarının karşılaştırılması Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3

Akademik Öz benlik ve Öz yeterlik Kavramlarının Karşılaştırılması

Karşılaştırma Başlıkları	Akademik Öz benlik	Akademik Öz yeterlik
İşlevsel tanım	Başarılı alanlarında kendisine yönelik bilgi ve algılama biçimi	Belirlenmiş amaçlara ulaşmak için kişinin belli bir işi yapabileceğine olan inancı
Ana Ögesi	Algılanan Yeterlik	Algılanan Güven
Bileşiminde Yer Alan Ögeler	Bilişsel ve duyuşsal öz değerlendirme	Bilişsel öz değerlendirme
Değerlendirme Türü	Normatif ve göreceli	Amaç yönelimli ve normatif
Karar Vermede Belirleyici	Alana özgü	Alan ve bağlama özgü
Boyutluluk	Çok boyutlu	Çok boyutlu
Yapısı	Hiyerarşik	Zayıf Hiyerarşi
Zaman Eğilimi	Geçmişe bağılı	Geleceğe bağılı
Sabit Katsayı Aralığı	Belli aralıklarda sabit	Belli aralık yok, esnek
Muhtemel Çıktılar	Motivasyon, duygular ve performans	Motivasyon, duygu, performans ve öz düzenleme

Bong ve Skaalvik (2003, s. 10)’den uyarlanmıştır.

Belli davranışlardaki benlik kavramları alt alan benlik kavramlarını etkilemekte (matematik, sosyal bilgiler) ve bir araya gelerek akademik benlik kavramını oluşturmaktadır (Schunk, 2011, s. 497). Bununla birlikte okumaya yönelik benlik kavramlarını; okumaya yönelik öz algı olarak ele almakta, okuma ve okuma etkinliklerinde çocukların kendilerine yönelik inanç, tutum ve gözlemlerinin bütününe içermektedir (Wilson, Chapman ve Tunmer, 1995). Bunun yanı sıra öğrencilerin okuma ile ilgili kendilerine yönelik algılamalarının okuma yeteneklerini etkilemektedir (Adunyarittigun, 1997, s. 3). Öz benlik konusuna iyi okuyucu penceresinden bakan Henk ve Melnick (1995, s. 471) ise kendilerini iyi okuyucu olarak algılayan çocukların; okuma sürecinde stratejileri etkili şekilde kullanabildiklerini, okuma sürecindeki zorluklarla daha kolay baş edip anlam

oluşturma sürecinde kendilerinin aktif rolünü sürdürebildiklerini belirtmektedir. Bunun yanında Henk, Marinek ve Melnick (2012, s. 311) kendilerini iyi olarak algılamayan bireylerin; okuma ve yazma etkinliklerinde daha isteksiz, dikkatsiz olduklarını ifade etmektedir. Kendilerini yeterli olarak gören bireylerin metinle etkileşimlerinde başarılı, yetersiz olarak görenlerin ise başarısız olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında okur öz benlik algısı ile okuma tutumları, davranışları ve alışkanlıkları arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. İyi okuyucuların anlam elde etmede daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Çocukların okumaya yönelik öz algılarını belirleme çalışmaları 1990'lı yıllarda başladığı görülmektedir (Pretzlik ve Chan, 2004, s. 120). Bu süreç boyunca pek çok ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme araçları içinde Okuyucu Öz-benlik Algısı Ölçeği (Wilson, Chapman ve Tunmer, 1995), Okuyucu Öz-Algı Ölçeği (Henk & Melnick, 1995), Okumaya Yönelik Motivasyon Ölçeği (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzolli, 1996) ön plana çıkmaktadır. Geliştirilen ölçekler ile ilgili yapılan çalışmalar; çocukların okumaya yönelik ilgi ve motivasyonlarının artması (Adunyarittigun, 1997), metinle olan etkileşim biçiminin önemli olması (Henk ve Melnick, 1995) açılarından önemli bulgular sunmaktadır.

2.3.Okumaya Adanmışlık

Okumaya adanmışlık kavramını açıklamadan önce literatürde daha sık rastlanan motivasyon kavramı ve motivasyonun adanmışlık ile ilişkisi ele alınmıştır. Sonrasında okumaya adanmışlık kavramına yönelik kuramsal bilgiler yer almaktadır.

2.3.1. Motivasyon ve Adanmışlık

Motivasyon kelimesi de Fransızca “*motivation*” kelimesinden Türkçeye geçmiş ve bu kelime Türk Dil Kurumuna (TDK, 2019) göre güdülenme, isteklendirme olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte tarihsel gelişim açısından bakıldığında motivasyona ilişkin pek çok teori yer almaktadır. Öz düzenleme teorisine göre içsel motivasyon; kişinin kendisinden kaynaklanmakta ve olumlu duygusal katılımı gerektirmektedir (Zhou, Ma ve Deci, 2009, s. 492). Beklenti-değer teorisi (Atkinson ve Birch, 1978; Eccles ve Wigfield, 2002) motivasyonel süreçleri; belli bir hedefe gösterilen değer üzerine temellendirmektedir. Sosyal bilişsel teorisinde, hedefler ve beklentiler ile motivasyon ön plana çıkmaktadır (Bandura, 1986).

Adanmışlık ve motivasyon kelimelerinin Türkçeye çevrilmiş anlamlarının net olmasıyla birlikte bu kavramlar birçok benzerlik ve farklılık içermektedir. Fakat tanımlamalarında yer alan bulanık ifadeler, adanmışlık ve motivasyon kelimelerini daha karmaşık hale getirmektedir. Adanmışlık hem motivasyonel hem de bilişsel süreçlerin aynı anda ölçülmesini gerekli kıldığından, motivasyon ve adanmışlığın ölçülmesinde de karmaşıklık bulunmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Diğer taraftan her iki kavramın da kişilerin davranışlarının arkasında yer alan nedenleri belirlediğini iddia etmektedir (Unrau ve Quirk, 2014 s. 260). İlgili literatürde, motivasyon-anlama ilişkisini ölçen araştırmalar (Becker, McElvany, ve Kortenbruck, 2010; Taboada, Tonks, Wigfield, ve Guthrie, 2009; Wang ve Guthrie, 2004) içsel motivasyon ile okuduğunu anlamanın pozitif yönde ve anlamlı ilişki ($r = .27, p < .001$) içinde olduğunu, dışsal motivasyon ile okuduğunu anlama arasında negatif ve doğrusal olmayan bir ilişki ($r = -.16, p < .001$) olduğunu ortaya koymaktadır. Motivasyon ve adanmışlığa ilişkin literatüre dayalı tanımlarını yapılması, motivasyonun adanmışlığın göstergesi olup olmadığı, motivasyon ve adanmışlığın ölçülmesi etrafında tartışılmıştır. Bu ifadelerle birlikte Türkçeye farklı dillerden gelen iki kavram olan adanmışlık ve motivasyon kavramlarının benzerlikleri ve farklılıkları Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4

Motivasyon ve Adanmışlık Karşılaştırılması

Motivasyon	Adanmışlık
Kişinin enerjisini belirli bir alana yoğunlaştırma, yönlendirir.	Motivasyon, metinle etkileşim, sosyal etkileşim, kavramsal bilgi gelişimi ve strateji kullanımı arasındaki bağlantılardır.
Motivasyon çok yönlüdür. Amaçlar, kendine inançlar, özellikler, değerler, ilgi alanları ve sosyo-kültürel bağlam algıları motivasyon kapsamındadır.	Çok boyutludur. Duyuşsal bilişsel ve davranışsal adanmışlık boyutlarını içermektedir.
Motivasyon içsel bir süreçtir.	Eyleme bizzat katılım gerektirmektedir.
Motivasyon eylemlerin neden ve sonuçları arasında karşılıklılık bulunur. Kişinin eylemlerinden doğan sonuçlar sonraki motivasyonunu etkilemektedir.	Adanmışlık gözlemlenebilen ya da gözlemlenemeyen eylemleri içermektedir. Bağlamsal bileşenler, öz-inanışlar, içsel faktörler okumaya adanmışlığın yardımcıları olarak sıralanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında motivasyonu, adanmışlığı kolaylaştıran bir unsur, yardımcıdır.
Dinamiktir ve zamana göre değişmektedir.	Dinamiktir ve zamana göre değişmektedir.
Motivasyon müdahale ile değiştirilebilmektedir.	Adanmışlık müdahale ile değiştirilebilmektedir.

Baker, Dreher ve Guthrie, 2000; Guthrie, Wagner, Wigfield, Tonks ve Perencevich, 2006; Guthrie ve Wigfield, 2000; Maehr ve Meyer, 1997; Pintrich, 2003; Schunk, Pintrich, ve Meece, 2008; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008’den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Tablodan elde edilen bilgiler değerlendirildiğinde; adanmışlık kavramının motivasyon kavramından daha geniş bir kavram olarak ele alınabileceği, motivasyonun adanmışlığı kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır. Bu araştırma sürecinde de adanmışlık kavramı motivasyonu kapsayan bakış açısı ile ele alınmıştır.

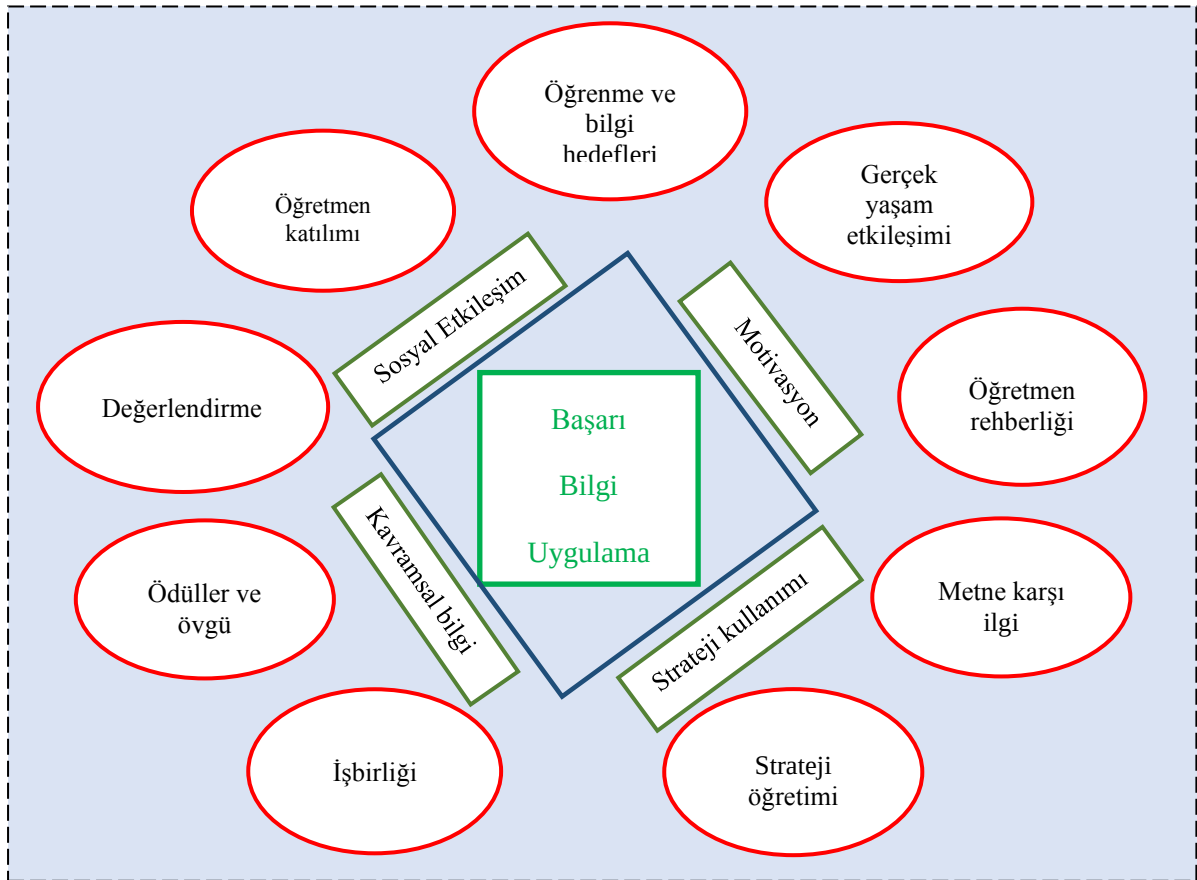
2.3.2. Okumaya Adanmışlık

Okumaya adanmışlık kavramı Türkçe literatürde ilk olarak Yıldız (2010b) tarafından kullanılmıştır. Adanmışlık okumaya içsel olarak motive olma ve okumaya çok zaman ayırma olarak betimlenmiştir. Bununla birlikte birçok araştırmacı bu kavramın açık bir tanımının olmadığını ifade ederken, motivasyon gibi onu diğer kavramlardan ayıran temel özelliklerin de açık ve net olmadığına değinmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Diğer taraftan adanmışlık kavramı Fransızca “*engage*” kelimesi Türkçeye “angaje” olarak çevrilmiştir. “Angaje” kelimesi bağlanmak ve bağlantı anlamlarında kullanılmaktadır (TDK, 2019).

Adanmışlık kavramı olumlu ya da olumsuz anlamda kullanılabilmektedir. Olumlu anlamda okuma amacı oluşturma, okumaya zaman ayırma ve istekli olma kavramları ön plana çıkarken olumsuz anlamda; okuma ile ilgili etkinliklerden kaçınma eğilimi ön plana çıkmaktadır (Guthrie, Klauda ve Ho, 2013, s. 9). Bununla birlikte okumaya adanmışlık kavramı olumsuz olarak irdelendiğinde; pek çok yansımaları olmaktadır. Bunun en önemli noktalarından biri de; pek çok öğrencinin kendisini okuryazarlığa adamamasını okulların temel problemlerinden birisi olarak görülmesidir (Guthrie, 2004, s. 2). Kavrama olumlu açıdan yaklaşan Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2010)’e göre okumaya olan ilgi, okuduğunu anlamanın önemli yordayıcılarından birisidir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Raporu (UÖDR [PISA]- 2009) sonuçları okumaya adanmışlığı; çeşitli basılı ve elektronik okuma materyalleri kullanımı, okumadan zevk alma, zevk alarak okumaya ayrılan zaman ve belli bir amaç için okuma başlıkları altında tanımlayarak değerlendirmektedir. Araştırma raporu, okumadan zevk alan öğrencilerin zevk almayanlara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Guthrie, Schafer ve Huang (2001) araştırmalarında okumaya adanmışlığın, okuma başarısı, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyo-ekonomik düzey gibi geleneksel kalıpları değiştirdiğini göstermektedir. Guthrie ve Wigfield (2000, s. 404) bu durumu; 13 yaşında kendini okumaya daha fazla adanmış bireylerin başarısının 17 yaşında kendini okumaya daha az

adanaş bireyden fazla olduğu ile açıklamaktadır. Sonuç olarak okumaya adanmışlık kavramına hangi açıdan bakılırsa bakılsın okumaya adanmışlığın okuma başarısının en önemli belirleyicilerinden biri olduğu ve okuma başarısına ilişkin önemli ipuçları sunduğu anlaşılmaktadır.

Adanmışlık kavramı; çok fazla çalışmayı ya da çaba sarf etmeyi değıl, metinden anlam elde etmede derin düşünme ve stratejileri etkili şekilde kullanmayı içermektedir (Guthrie, 2004). Okumaya adanmış bireyler farklı amaçlarla *okumaya motive olmuş*, metni anlamlandırmada *stratejik*, metinden anlamı yapılandırmada *bilgi sahibi*, metinle *sosyal etkileşim* içinde olan bireyler olarak tanımlanmaktadır. (Gambrell, 2011; Guthrie, McGough, Bennett ve Rice, 1996). Tanımlar okumaya adanmışlığın farklı bileşenlerinin olduğuna ve metinle etkileşim sonucu anlamın yapılandırıldığına odaklanmaktadır. Bu bağlamda Guthrie ve Wigfield (2000) okuma gelişiminde adanmışlık modelini geliştirmiştir. Bu modele göre okumaya adanmışlık süreci ve okuma ıktıları; öğretimsel süreç ve bağlam tarafından çevrelenmiştir (Şekil 4). Model benzer şekilde Yıldız (2010a) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.



Şekil 4. Okuma gelişiminde adanmışlık modeli. Guthrie ve Wigfield (2000)'den uyarlanmıştır.

Şeklin ortasında yer alan baklava dilimi, okuyucunun adanmışlık sürecini ifade etmektedir. Motivasyon; hedefleri, içsel ve dışsal motivasyonu, öz yeterliği ve sosyal etkileşimi içerir. Bunlar da metni anlamlandırmada, strateji seçim ve kullanımında öğrenciyi yönlendirir. Strateji yönü; anlamının çok yönlü bilişsel süreçlerini, okuma sürecinde anlamın, inançların yapılandırılmasını ve öz kontrolünü ifade etmektedir. Kavramsal bilgi ise; okumanın bilgi temelli ilerlediği anlamına gelmektedir. Okumanın sosyal bir uğraş olduğu sosyal etkileşim kısmında açıklanmaktadır. Başarı, bilgi ve okuma deneyimlerini içeren modelin tam ortasındaki şekilde ise okuma çıktılarının okumaya adanmışlığı artırdığına ve bunlar arasında karşılıklı etkileşim bulunduğu işaret etmektedir. Başarı; standart sınav sonuçlarını ve okuma performans değerlendirmelerini içermektedir. Bilgi edinilmesi standart ölçümler ve portfolyolarla gösterilmektedir. Okuma deneyimleri; bağımsız okuma miktarının, okumaya adanmışlığın, inancın veya okuma tercihinin ortak göstergeleri ile yansıtılmaktadır. Okumaya adanmışlık devam ettikçe çıktılar olumlu olacaktır. Bazı çıktılar (metni anlamlandırma yeteneği, metinden bilgi edinme, sürekli okuma etkinlikleri) okumaya adanmışlığın aracılık sürecinin bir sonucudur. Öğretimsel süreçler; çıktıları dolaylı olarak etkilemektedir. Okumaya adanmışlık bu tanımlamada öğretimsel süreçler için aracıdır. Öğrencilerin, başarı, bilgi ve deneyimlerindeki artış, adanmışlığın artmasından kaynaklanmaktadır. Öğretimsel süreçler adanmışlığı, adanmışlık da bilgiyi, başarıyı ve deneyimi etkilemektedir.

Sınıf içinde diğer öğrencilerden belli özellikleri ile farklılık gösteren öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler diğer öğrencilerden kolaylıkla ayırt edilebildiği gibi okumaya adanmış öğrencilerin de kendilerine has özellikleri bulunmaktadır. Okumaya adanmış öğrenciler; okumaya içsel olarak motive olma, farklı amaçlarla okuma, okuma sürecinde stratejileri kullanma, metinden anlamı elde etmede ve yapılandırmada bilgili olma ve okuduğu metinler ile sosyal etkileşim içinde olma özelliklerini barındırmaktadır (Gambrell, 2011, s. 173). Okumaya adanmış kişiler; sınıf ortamında düşünceyi farklılaştıran sorulara tam cevaplar veren, yeni şeyler öğrenmekten heyecan ve/veya gurur duyan kişilerdir (Lutz, Guthrie ve Davis, 2006, s. 3). Bu öğrenciler; okuma sürecini kontrol etmekte, okumayı başlama ve bitirmeyi belirlemekte, kitapları seçme ve okuma sürecinde kararlar almakta, eğlenmelerini ve öğrenmelerini artıracak etkinlikler seçebilmektedir (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004, s. 57). Wigfield vd. (2008, s. 432) de okuma adanmışlığı fazla olan bireylerin içsel motivasyonlarının yüksek ve okumalarının stratejik olduğunu; az olan bireylerin ise motivasyonlarının düşük ve metni anlamlandırma

sürecinde stratejileri etkili kullanamadıklarını vurgulamaktadır. Guthrie ve Wigfield (2000, s. 403) kendini okumaya adanmış bireyler ile ilgili tanımlamaların ortak noktasını okuma sürecine katılımı okuyucunun kendisi tarafından istenmesi olarak görmektedir. Bu durum okuyucunun sadece bir kelimeyi okuyup metni anlamlandırmasını değil, motive olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak; bu öğrenciler diğer öğrencilerden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak farklılıklar göstermekte, okumaya daha fazla zaman ayırmakta ve öğretmenleri tarafından fark edilme eğilimindedirler. Lee (2014)'nin okumaya adanmış bireylerin; okuduğunu anlama ile okuma başarısının önemli yordayıcısı ve okuduğunu anlamaya aracılık eden bir değişken olduğunu ortaya koyan araştırması bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırmacılar sınıf içinde okumaya adanmış öğrencilerin göstergelerinin olduğunu ve bunların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Unrau ve Quirk, 2014, s. 266). Okumaya adanmışlık sınıf içinde davranış olarak gözlemlenmesinin yanı sıra bilişsel, motivasyonel ve sosyal katılım/etkileşimi de gerektirmektedir (Guthrie, 2004, s. 4). Bu öğrencilerin aynı zamanda metinden anlam elde etmeye odaklanan öğrencilerin; fikirlerini ve yorumlarını akranlarıyla paylaşmakta istekli ve sabırsız olmaları da okumaya adanmış öğrencilerden sıklıkla beklenmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 403). Duyuşsal adanmışlık, öğrencilerin farklı sınıf ortamlarındaki duyuşsal tepkilerine (ilgi, mutluluk, üzüntü, kaygı) odaklanmaktadır. Davranışsal adanmışlık ise alan yazında pozitif davranışlar sergileme, okula bağlı etkinliklere katılma ve akademik ödevleri yerine getirme olmak üzere üç farklı şekilde tanımlanmıştır. (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 60). Bu üç özellik, bize davranışsal adanmışlığın öğrenme üzerindeki etkisinin ölçülebilir olacağını göstermektedir. Sınıf içindeki adanmışlık davranış (çaba, devamlılık, yönelim, bağlılık) ve duyguları (ilgi, eğlenme, istek) içerecek şekildedir (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008, s. 769). Okumaya adanmış öğrencilerin göstergelerinin belli olması, göstergelerin belli kategoriler etrafında birleşmesi, adanmışlığın ölçülmesi ve sınıf içinde bu göstergelere uygun ortam oluşturulmasına öncü olmaktadır. Gambrell (2011, s. 173) sınıf içinde okumaya adanmışlık ile ilgili öğretmenlerin dikkat etmesi gereken ilkeler belirlemiştir. İlkeler bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren adanmışlık göstergeleri olduğu ve adanmışlık-motivasyonunun içi içe kavramlar olduğu etrafında şekillenmektedir.



Şekil 5.Okumaya adanmışlık ile ilgili dikkat edilmesi gereken ilkeler. Gambrell (2011, s. 173)'den uyarlanmıştır.

Şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin yaşamları ile ilgili ödevlerle ilgilenmeleri, farklı türde metinleri kendilerinin seçmesi ve okuması, okudukları metni diğer arkadaşları ile paylaşımları ile öğrencilerin adanmışlıklarının gelişeceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin seviyelerinin üstünde metinlerle etkileşimlerine fırsat sağlayacak, onları okumaya özendirecek bir okuma ortamının oluşturulmasının okumaya motive olmada ve motivasyonu devam ettirmede önemli olduğu görülmektedir.

Okumaya adanmışlık ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla okuma gelişiminde adanmışlık modeli kullanılarak Guthrie (2004) tarafından Kavramsal Temelli Okuma Öğretimi (KTOÖ) programı geliştirilmiştir. Guthrie ve Wigfield (2000) okumaya

adlanmışlığın okuyucunun bilgi ve stratejilerle bilişsel süreci kontrol ettiğine, sosyal bağlamda motivasyonel bir sonuçla (okuyucunun hedefi, isteği) biten bir ortamda meydana geldiğine değinmektedir. Kavramsal temelli okuma öğretimi programının uygulandığı sınıflarda belli bir öğretim çerçevesi oluşturulmaktadır. Çerçeve kapsamında okuma yazma etkinlikleri kavramsal bilgi ve gerçek-dünya etkileşimine dayanma, anlama stratejilerini kullanma, metin ve teknolojiyi bir arada kullanma, sosyal etkileşim, seçme ve yansıtma, metinden anladığını ifade etme ve sınıftaki çevresel özellikleri eş zamanlı ve uyumlu şekilde gerçekleştirmeyi içermektedir (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004).

2.4. Metin Yapıları ve Özellikler

Bu çalışmada ele alınan metin yapıları geleneksel olarak adlandırılan hikâye edici-bilgilendirici ve postmodern olarak sınıflandırılmış ve bu şekilde kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.4.1.Hikâye Edici Metinler

Çocukların ilkokulun ilk yıllarından itibaren metinleri kullandıkları bilinmektedir. Öğrenciler okulda zaman içerisinde farklı ve zor metin yapılarıyla karşılaşmakta, bu metin yapılarını fark ederek onları bir şekilde anlamlandırmaya çalışmaktadır (Akhondi, Malayeri ve Samad, 2011, s. 368). Anlamlandırma sürecinde metinlerin farklı özellikleri belirleyici olmaktadır. Duke ve Roberts (2010, s. 78)'a göre okuduğunu anlama becerisi metin türü ve yapısından büyük oranda etkilenmektedir. Britton ve Graesser (1996) de metinleri anlama becerisinde oluşan başarı ya da başarısızlığın okumanın meydana geldiği bağlamdan, okuyucu nitelikleri ve metin özelliklerinden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda metin özellikleri okuduğunun anlamının gerçekleşmesinde önemli bir role sahiptir.

Diğer metin türleri ile karşılaştırıldığında çocuklar hikâye edici metinler ile daha önceden etkileşimde bulunmaktadır. Metinlerin kullanıldığı okulun ilk yıllarında, yapılan okuma etkinlikleri; kelime tanıma otomatiklik, doğru okuma ve sesli akıcı okuma becerilerinde uzmanlaşmak üzere yapılmaktadır (Best, Floyd ve McNamara, 2008, s. 138). Üçüncü sınıfın sonları ya da dördüncü sınıftan itibaren ise bilgi veren metinler yoğun şekilde ve uzun metinler olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır (Snow, 2002). Öğrenciler bu geçiş döneminde zorluklar yaşamaktadır. Genelde öğrenme- öğretme sürecinde, özel de ise okuma

etkinliklerinde metinlerin kullanım biçimlerine ilişkin beş teorik perspektif bulunmaktadır. Bunlar (a) bilişsel ve sosyobilişsel teoriler, (b) okuryazarlık teorileri (c) dilbilimsel, sosyo-dilbilimsel ve gösterge bilimsel teoriler, (d) sosyokültürel teorileri ve (e) eleştirel, feminist ve post yapısal teoriler olarak sıralanmaktadır (Wade ve Moje, 2000, s. 610). Metinlerin süreç içerisinde ele alınma ya da kullanılma şekli değişse de, temel hedefin metinlerden anlamın yapılandırılmasıdır. Öğrencilerin süreç içerisinde karşılaştıkları metin türleri değiştikçe okuma etkinlikleri de değişmekte ve farklı becerilere odaklanmaktadır.

Okuyucuların metni anlamlandırmasında; metinlerin içerisinde verilen bilgilerin belli bir aşamada verilmesi ve bilgilerin tutarlı olması (Van Dijk ve Kintsch, 1983), fikirlerin organize edilme biçiminin farkında olunması, ana fikir ve onu destekleyen yardımcı fikirlerin bilinmesi (Armbruster, 2004; Meyer, 1985; 1999) etkili olmaktadır. Bir diğer deyişle metin yapıları hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler metinden anlamı elde etmede daha başarılı olmaktadır (Williams, 2018, s. 1929). Bu durumu Armbruster, Anderson ve Ostertag (1987, s. 333) öğrencilerin metin yapısına ilişkin bilgilerinin olmasının metin tabanında bilgileri daha kolay işlemelerini, yani zihinsel temsil oluşturmaları ve anlamlandırmanın daha kolay olacağı ile açıklamaktadır. Metin yapısının fark edilmesinde anlamlandırmanın rolü farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Metnin yapısının fark edilmesi sürecinde; benzerlik ve farklılıklar, okuyucuların metinden hatırladığı bilgi tür ve miktarı, aynı zamanda anlam kurma sürecinde okuyucu-metin arasında ortaya çıkan değişimlerin belirlenmesi etkili olmaktadır (Meyer, Brandth ve Bluth, 1980, s. 74). Genel olarak metinleri yapı bakımından inceleyen Kintsch (2013, s. 811) mikro ve makro yapılardan bahsetmektedir. Mikro yapılar, daha alt düzeyde düşünme becerileri gerektiren ve kelime düzeyindeki yapıları içermektedir. Makro yapılar ise; üst düzey anlamının gerçekleştiği ve cümle ve paragraflar arası süreçlerin işletildiği yapılardır. Eason, Goldberg, Young, Geist ve Cutting (2012)'in araştırma sonuçları bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Çocukların bilgilendirici metinleri anlamlandırmada çıkarım yapma, planlama, organize etme gibi üst düzey bilişsel becerilerine; hikâye edici metinleri anlamlandırmada ise kelime ve basit düzeyde becerilere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Metin yapıları ile ilgili açıklamalar, bu yapıların bilinmesinin ve etkili şekilde kullanılmasının okuduğunu anlama becerisini artıracakı noktasında birleşmektedir.

Okuduğunu anlama ile ilgili teori ya da modellerin hemen hepsinde metinler iki kategoride ele alınmaktadır. Metinler hikâye edici ve bilgilendirici olarak sınıflandırılmaktadır (Snow,

2010; Weaver ve Kintsch, 1991). İki farklı metin türünü ayırt eden pek çok özellik ve bakış açısına yönelik tartışmalar bulunmaktadır. Hikâye edici metinler; karakterlerin yer aldığı, olayların belli aşamalarda sunulduğu, nedensel bir olay akışının benimsendiği bir yapıdadır. Bilgilendirici metinler ise; bilginin farklı şekillerde sorgulanabilen, bilgilerimizin farklı şekilde kategorize edilmesini sağlayan, hikâye edici metinlerden çok daha fazla bilgilerin kullanıldığı yapıdadır (Grabe, 2002, s. 252). Tartışmaya katılan Eason, Goldberg, Young, Geist ve Cutting (2012, s. 515) ise araştırmalarında bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin farklı beceriler gerektirdiği, metin türlerinin de çocukların kavrama düzeylerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çocukların hikâye edici metinlerden anlam kurma sürecinde kullanmadığı bazı stratejileri, bilgilendirici metinlerden anlam kurma sürecinde kullandıkları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak bilgilendirici metinleri anlamlandırmada konuya özgü ön bilginin ön plana çıktığı görülmüştür. Konuya iyi okuyucu özelliklerini dâhil eden Duke ve Pearson (2009) iyi okuyucuların farklı metin türlerini farklı şekillerde okuyabildiklerini, hikâye edici metinlerde ortam ve karakter ile bütünleştikleri, bilgilendirici metinde okudukları metinle ilgili özetlerini sık sık yeniden yapılandırıp kontrol ettiklerini ifade etmektedir (s. 107). İyi okuyucuların sahip olması gereken özelliklere eklemeler yapan Horiba (2012, s. 228) hikâye edici metinler daha tahmin edilebilir bir yapıda iken bilgilendirici metinlerin bilinen 5 farklı türü ve yapısı bulunduğunu ve okuyucuların aşına olmadığı şekilde fikirler organize edebildiğini vurgulamaktadır. Primor, Pierce ve Katzir (2011) ise metin türünün içerik, yapı ve dilsel özellikler olarak farklılaştığı için, okuyucuların bu metinlere göre farklı okuma becerilerinin olması gerektiğini belirtmektedir. Tartışmaları metin yapılarını çözmenin ötesinde değerlendiren Pearson ve Fielding (1996) hikâye edici metinlerden anlamının geliştirilmesinde konular hakkında ön bilgileri geliştirme ve okuma öncesi ve sonrasındaki soru tarzlarını değiştirmenin, metni tartışmalarını sağlamanın (s. 820), bilgilendirici metinlerden anlamının geliştirilmesinde; metnin hiyerarşik şekilde özetlenmesinin, görsel temsillerin kullanımı, doğrudan ya da dolaylı şekilde özetlemenin öğretiminin kullanılabileceğini belirtmektedir (s. 827). Sonuç olarak anlamın elde edilmesinde; metin özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği, her iki metin türünün yapılarında meydana gelen farklılaşmanın kullanılan stratejilerin, okuyucu özelliklerinin ve anlamlandırma sürecinin farklılaşmasına yol açtığı söylenebilir.

Hikâye edici metinler hikâyeleri düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracı olarak değerlendirilmektedir (Akyol, 2008, s. 147). Bu metinler; genellikle belirli karakterleri,

olayları, zamanı belirli bir bağlamda içeren birbirine benzeyen konular sunmakta(ör. arkadaşlık, aşk ve bir arkadaşla ayrılma), okuyucuların metinlerde açıklanan olay, durumlarla ilgili kapsamlı bilgi ve deneyimleri (şemalar) bulunmaktadır (McNamara, Ozuru ve Floyd, 2011, s. 231). Bir diğer ifadeyle hikâye edici metin yapıları neredeyse değişmeyen tarzda öğrencilerin karşısına çıktığı için, bu metinler öğrenciler tarafından daha kolay anlamlandırılmaktadır. Öğrencilerin bu hikâye edici metinler ile ilgili şemalarının öğrencilerin hikâye edici metinlere olan aşinalığı, okuma-yazma sürecinin bu metinlerle öğrenmeleri, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içeren hikâye çizgisinin olması ile açıklanmaktadır (Downing, Bakken ve Whedon, 2002, s. 230). Bu doğrusal hikâye akışını bilen öğrencilerin metindeki bilgileri hatırlamalarının daha kolay olması beklenmektedir.

Hikâye akışını tahmin edebilme ile hikâye edici metinlerin bileşenlerinin farkında olma yakından ilişkilidir. Bu metinlerin bileşenleri ile ilgili farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Graesser, Golding ve Long (1996) hikâye edici metinlerin elementlerini “karakterler, yer ve zaman, problem ve ana amaç, hikâye akışı-problemi çözme teşebbüsleri, duygusal öğeler, konu ve ana fikir, bakış açıları” (s. 175-176) olarak belirlemiştir. Tompkins ise (2000, s. 283); hikâyenin konusu, ortam, karakter, ana fikir ve yazarın amacı etrafında incelemiştir. Sınıflandırmaya katılan Akyol (2008) ise hikâyede yer alan elementleri “sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki” (s. 158) olarak sıralamaktadır Yapılan sınıflandırmalarda; konu, ana ve yardımcı karakter, yer-zaman, problem, problem çözme girişimleri, sonuç, ana fikir ve tepki öğelerinin ortak olduğu görülmektedir. Bu öğelerin bilinmesi, metnin hatırlama ve anlamlandırma sürecini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla bu öğeleri içeren yapıların öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

2.4.2.Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinlerin; kişilerin daha önce aşına olmadıkları teknik detaylar hakkında bilgi vermek amacıyla yazıldığı ifade edilmekle birlikte okuyucuların anlama düzeylerinin gelişmesinde önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir (Graesser, McNamara ve Louwerse, 2003, s. 7). Yazarın öncelikli amacının, okunan metinler ile yeni bilgiler kazandırmak olduğu metinler *bilgilendirici* olarak adlandırılmaktadır (Şekil 6). Metinlerin

yapıları, tutarlı bilgiler sunması ve okuyucu ön bilgilerine uygunluğunu bilgilendirici metinlerin önemli özellikler olarak sıralanmaktadır (Armbruster, 2004, s. 47).



Şekil 6. Bilgilendirici metinlerin özellikleri. Armbruster, 2004'den uyarlanmıştır.

Bilgilendirici metinler farklı türlerde ve okulun ilerleyen zamanlarında öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Yeni ve bilinmeyen yapının öğrencilerin önceki bilgileriyle uyuşmaması ile öğrenciler zorluklar yaşayabilmektedir. Saenz ve Fuchs (2002) bilgilendirici metinleri okurken yaşanan zorlukları (a) metin yapısı ve organizasyonu (b) ön bilgi (c) konunun kavramsal yoğunluğu (d) karmaşık ve yeni kelimelerin kullanılması olarak sıralamaktadır (s. 32).

Bilgilendirici metinlerin karmaşık ve kavramsal bilgileri içermesi farklı şekillerde sınıflandırılmasını beraberinde getirmektedir. Meyer (1985, s. 269) bilgilendirici metin yapılarını; betimleme, sıralama, karşılaştırma-kıyaslama, sebep-sonuç ve problem çözme olarak beş farklı şekilde olabileceğini öne sürmektedir. Armbruster, Anderson ve Ostertag (1987, s. 334) bu sınıflamaya açıklama türünü de eklemiş ve bu yapıyı 6 kategori altında değerlendirmiştir. Armbruster (2004, s. 49) de benzer şekilde betimleme, karşılaştırma-kıyaslama, sebep-sonuç ve problem çözme olarak sınıflandırmaktadır. Akyol (2008, s. 168) ise bilgilendirici metinleri; kronolojik sıralama, karşılaştırma-kıyaslama, sebep-sonuç, tanımlama ve problem çözmeye dayalı kategorileri altında incelemiştir. Sınıflandırma sürecinde daha kapsamlı çalışmaları olan Oakhill, Cain ve Elbro (2015) ise bilgilendirici metinlerin altı farklı kategoride incelenebileceğini belirtmektedir. Metinlerin sınıflandırılmasına yönelik özellikler Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5

Bilgilendirici Metin Türleri ve Özellikleri

Metin Türü	Tanım	Metin İçindeki İşaretleri
Tanımlama	Bir konunun çeşitli özellikleri ve örneklerle listelenerek anlatılması	Karakterlerin gösterilmesi, örneğin, bunun gibi ifadeleri
Sıralamaya Dayalı	Olayların kronolojik olarak belli bir sıra halinde verilmesi	Birinci, ikinci üçüncü, en sonunda, öncesi, sonrasında gibi ifadeler
Karşılaştırma-kıyaslama	İki ya da daha fazla konunun benzer ve farklı yönleriyle tartışılması	...den farklı olarak, diğer taraftan, karşılaştırıldığında gibi ifadeler
Neden-Sonuç	Bir ya da birden fazla neden ya da sonucun detaylı olarak incelemesi	Çünkü, sonuç olarak, bu yüzden gibi ifadeler
Problem Çözme	Bir problem ve problemin çözümüne yönelik teşebbüslerin verilmesi	Problem. Çözüm..., sorun, gibi ifadeler

Oakhill, Cain ve Elbro (2015)'den uyarlanmıştır.

Tablo 5'e göre; bilgilendirici metin yapıları 5 ya da 6 farklı tür olarak kabul edilmektedir. Bu yapıların farkında olmak, genel özelliklerini bilmek ve nasıl ayırt edileceklerini belirlemek, metni anlamlandırma sürecini yönlendirmekte ve etkilemektedir. Farklı metin türleri, metin içinde yer alan ipuçları yardımıyla kolaylıkla ayırt edilebilmektedir. Nitekim Grabe (2002, s. 255) bilgilendirici metinlerin yapısı gereği öğrencileri bu metinlere motive etmenin zor olması, bilginin etkileşiminden ziyade dönüşümsel olarak öğrenilmesi, öğrenilmesinin zor olması ve öğretmenlerin bu metinleri nasıl kullanacaklarını bilmemeleri açılarından soru işaretleri barındırdığına dikkat çekmektedir. Bu metinlere yönelik soru işaretlerinin giderilmesinde Akyol (2008, s. 168); metinlerin öğretilirken ve değerlendirilirken yapısının, konusunun, yazarın amacının ve metnin ana fikir ve onu destekleyen yardımcı fikirlerin belirlenmesini önermektedir.

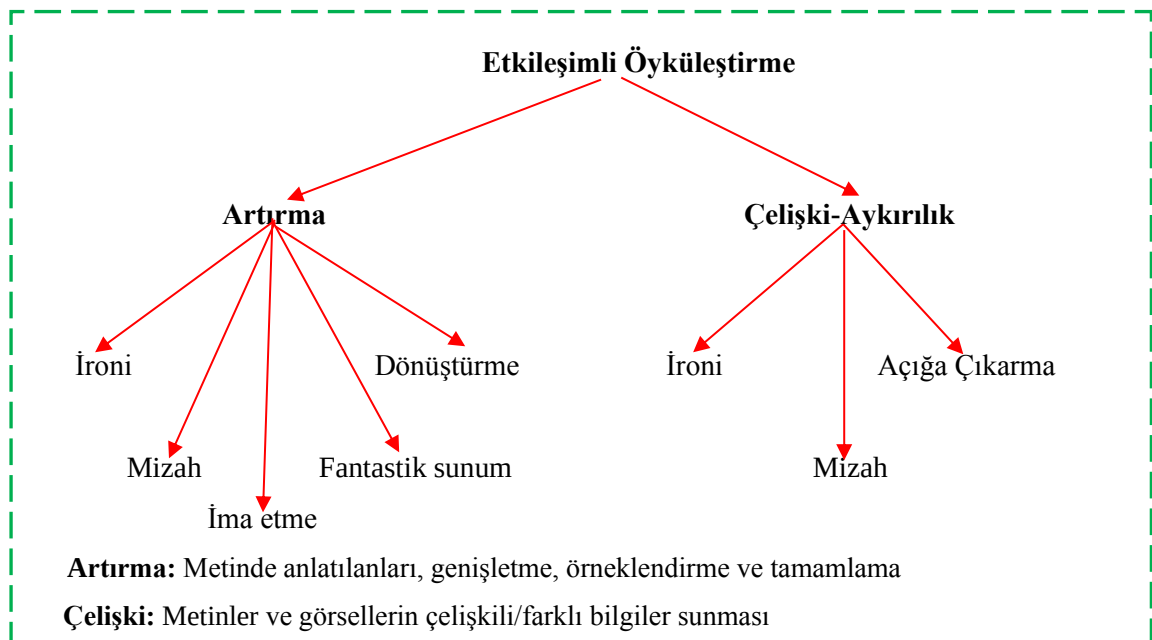
2.4.3. Postmodern Metinler

Resimli kitaplar; hikâyelerin anlaşılmasında ve okumadan zevk alınmasında kullanılmak amacıyla farklı miktarlarda ve bolca görsellerden oluşmaktadır. William Caxton tarafından 1484 yılında görselleştirilen "Ezop Masalları" ilk görselleştirilmiş kitap olarak bilinmektedir. John Amos Comenius tarafından yazılan ve görselleştirilen Orbis Pictus (Resimlerle Dünya) kitabının ise çocuklar için yazılmış ilk resimli kitap olduğu düşünülmektedir (Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2014). Bunun yanında bir kitabın

görseller içermesi, resimli çocuk kitabı olarak değerlendirilmesinde yeterli değildir. İyi resimli kitapları belirlemek için belli kriterler bulunmaktadır. Lynch-Brown, Tomlinson ve Short (2014, s. 78) bunları şu şekilde sıralamaktadır:

- Resimli çocuk kitaplarında yer alan ifadeler orijinal olmalı ve orijinal bir yolla sunulmalıdır,
- Irkçı, etnik, cinsellik ile ilgili ifade ve görsellerden kaçınılmalıdır,
- Dil ve yazım stili farklı ve zengin olmalı; fakat çocuğun anlayabileceği kadar da sade olmalıdır,
- Görseller hitap ettiği okuyucuların yaş grubuna uygun olarak verilmelidir,
- Resimlerin değişik renklerde olması çocuklar için önemlidir; fakat hikâye içinde görseller daha iyi anlatım sağlıyorsa renklendirmeler ikinci plana atılmalıdır,
- Metinler ve görseller çok iyi etkileşim içinde olmalıdır.

Resimli kitaplarda yer alan resimler ve görseller arasındaki ilişkinin çeşitliliği, resimli kitapların tartışmalı konuları arasında yer almaktadır. Agosto (1999, s. 267) birçok resimli hikâye kitabında; hikâyelerin görseller ve metinlerle ayrı ayrı olmak üzere iki defa anlatıldığını, okuyucunun hikâyeleri görseller veya kelimeler ile anlamlandırıdığını belirtmektedir. Wolfenbarger ve Sipe (2007, s. 64)'a göre resimli kitaplar kelimeler ve görseller asla aynı şeyleri söylemez. Böyle bir durumla karşılaşan okuyucu, metne dikkat ederek, okuduğu metin ve gördüğü görseller arasındaki uyumsuzluğu çözmeye çalışarak metni okumaktadır. Metinler ile resimlerin farklı şeyler anlatması okuyucunun bu durumu fark etmesi, metni okuma ve anlama sürecini değiştirmesini gerekli kılmaktadır. Buna rağmen Agosto (1999) görseller ve metinlerin ayrı şeyleri değil bunların etkileşimi sonucu olabileceğini ifade etmiş ve bu etkileşimli öyküleştirme modeli geliştirdiği modelinde açıklamıştır. Şekil 7'de etkileşimli öyküleştirme modeli sunulmuştur.



Şekil 7. Etkileşimli öyküleştirme. Agosto (1999)'dan uyarlanmıştır.

Şekil 7 metinde yer alan yazılar ile resimlerin etkileşim düzeyini açıklamaktadır. Öyküleştirme; metnin resimleri ile yazılarının birbirini destekleyip, detaylandırması ya da farklı bilgiler sunması olarak ikiye ayrılmaktadır. Geleneksel olarak adlandırılan resimli kitaplarda genellikle resimler ile yazıların genellikle birbirini açıkladığı görülmektedir. Daha ileri düzeyde tanımlanabilecek kitaplarda ise; resimler ile yazıların çelişkili, zıt ifadeler barındırdığı anlaşılmaktadır. Bu kitapları, geleneksel olmayan resimli kitap olarak adlandırmak mümkündür.

Çocuk ve yetişkin edebiyatının tarihsel, sosyal ve kültürel hareketlerle değişime uğradığı postmodern olarak bilinen metinler sıklıkla araştırılan konular arasındadır (Goldstone, 2004; Lewis, 2001; Sipe ve Pantaleo, 2008). Bu hareketlerden biri olarak tanımlanan postmodernizm, II. Dünya Savaşı'ndan bu yana Batı kültüründe gerçekleşen düşünce, stil ve değişimleri tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Bu kültürden etkilenen kitaplar ise postmodern olarak nitelendirilmektedir (Goldstone, 2002, s. 363). Aslında postmodern yaklaşımı benimseyen bir düşünce, anlamın eleştirel sorgulama ile elde edildiğini ifade etmektedir. Bu düşünce tarzı ile, metinlerde yer alan her türlü düşünce ve anlam çeşitliliğini, anlamın belirsiz olmasını fark edebileceğimiz iddia edilmektedir (Coles ve Hall, 2001, s. 111). Postmodernizm metinlere farklı bir şekilde bakılması gerektiğini ifade etmektedir.

Postmodern metinlerin etkilendiği ve bu metinlere eleştirel olarak bakılmasını vurgulayan bir diğer teori ise Bilişsel Esneklik Teorisidir. Bilişsel esneklik, uyarıcıların birçok yönünü aynı anda göz önünde bulundurabilme yeteneğidir (Cartwright, 2002, s. 56). Bununla birlikte Sipe (2000) bilişsel esneklik teorisini “okuyucular okudukları ya da dinledikleri metinlerden bilgilerini adım adım oluşturup, aynı zamanda metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları da belirler” (s. 255) sözleriyle açıklamaktadır. Bu teori; bir konuya ilişkin uygun olmayan aşırı basitleştirmelerden kaçınmasına, gelişmiş öğrenmeye ve karmaşık bilgilerin transfer edilmesine katkıda bulunmaktadır (Jacobson ve Spiro, 1995, s. 302). Karmaşık bir konunun; zengin ve esnek bir şekilde anlaşılması ancak ve ancak öğrencinin farklı bakış açılarıyla etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu tanımlamalar incelendiğinde bilişsel esneklik teorisinin, öğrencilerin farklı şartlar altında bilgiyi kendilerinin oluşturması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bilişsel esneklik teorisinin yapılandırmacı bir teori olduğu söylenebilir.

Resimli kitaplarda meydana gelen değişmeleri açıklayan, bir diğer teori de Radikal Değişim Teorisidir. Bu teori; teknolojinin hızla değişmesiyle birlikte kitaplarda meydana gelen gerek biçimsel gerek bakış açısına yönelik değişimleri açıklamaktadır. Dresang (1999, s. 279) radikal değişim teorisini “*bağlantısallık, etkileşim ve erişim*” olmak üzere üç temel öge etrafında yapılandırmıştır. Bağlantısallığı değişen kitap tasarımlarıyla, okuyucular ile metinler arasında farklı bağlantılar kurma olarak açıklamaktadır. Değişen kitap ve metin oluşturma biçimleri ile okuma sürecinde daha aktif okuyuculara ihtiyaç duyulmaktadır. Okuyucu hem metinle hem de değişen kitap düzeniyle metinle etkileşime geçmeli ve anlamı yapılandırmalıdır. Erişim ise daha önceden yazımı engellenen belirli karakterler, konular ya da metinlerin yazılabilmesini ifade etmektedir. Bu şekilde, birçok farklı bakış açısı çocuk kitaplarının içeriğine de yansımış durumdadır.

Bilgi iletişim teknolojileri, özellikle de internet teknolojisinde meydana gelen hızlı değişimler, buna bağlı olarak metin yapılarında meydana gelen değişimler; okuma-yazma, okuryazarlık kavramlarının doğasını ve tanımını değiştirmiştir (Leu, 1997; Coiro, 2003). Yeni Okuryazarlıklar olarak adlandırılan bu teori (Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004) ile birlikte internet teknolojileri ve metinler de farklılık göstermektedir. İnternet ortamında metinlerin özellikleri; farklı dijital materyalleri bir arada bulundurma (Tracey, Storer ve Kazerounian, 2010), birçok köprü, link, metinle eş zamanlı olarak etkileşime geçme (Afflerbach ve Cho, 2008), doğrusal olmayan giriş-gelişme-sonuç aşamalarının terk edilmesi (Coiro, 2005) olarak sıralanmaktadır. Metin yapısında meydana gelen değişimlerle birlikte yazarlar ve görselleştirme uzmanları bu değişimlere ayak uydurmakta, resimli kitapların belli özelliklerini kullanarak kitapları değiştirmektedir. Yeni okuryazarlıklar teorisinin genel özellikleri ile getirdiğı bakış açılarının, postmodern resimli çocuk kitaplarına yansımaları aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 6

Yeni Okuryazarlıklar ile Postmodern Resimli Kitaplar İlişkisi

21. yüzyılda Çoklu Okuryazar Olabilmek İçin Gerekli Anlayışlar	Anlayışlarla İlişkili Postmodern Resimli Çocuk Kitaplarının özellikleri
Tüm metinler sosyal, kültürel, politik ve ekonomik amaçları içerecek şekilde olarak yeniden oluşturulmuştur.	Postmodern resimli çocuk kitapları okuyucuyu yeni ve farklı yollarla metni sorgulama ve yönelmelerini sağlayacak şekilde yeniden oluşturulmuştur Okuyucu metin anlatıcısının sesini kullanma durumuna göre metni farklı yollar ya da karakterlerin bakış açılarıyla okuyabilir.
Metinler bir dizi gösterge bilim unsuru ve gramer özelliklerini içerir hale gelmiştir.	Görselleştirme çeşitliliği metinlerin anlamlandırılması sürecinde okuyucunun farklı dilbilgisi ve okuma tarzını kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Yeni ve alışılmamış kitap tasarım ve düzeni okuyucunun kitap okuma algısı ile çelişmektedir.
Toplumdaki ve teknolojideki yenilikler metinleri değiştirmeye devam etmektedir.	Postmodern resimli çocuk kitapları okuyucuyu yeni ve farklı yollarla metni sorgulama ve yönelmelerini sağlayacak şekilde yeniden oluşturulmuştur Görselleştirme çeşitliliği metinlerin anlamlandırılması sürecinde okuyucunun farklı dilbilgisi ve okuma tarzını kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Yeni ve alışılmamış kitap tasarım ve düzeni okuyucunun kitap okuma algısı ile çelişmektedir.
Bağlamsal faktörlere bağlı olarak metinleri okumanın birden fazla yolu olabilmektedir.	Okuyucu metin anlatıcısının sesini kullanma durumuna göre metni farklı yollar ya da karakterlerin bakış açılarıyla okuyabilir. Hikâyenin konu, karakter, zaman ve mekân ile ilgili belirsizlikler okuyucunun metni anlamlandırmasında etkileşimi gerekli kılmaktadır. Görseller ve metin arasındaki uyum/uyumsuzluk okuma-anlama sürecinin değişmesine yol açmaktadır. Metinler arasılık metinden anlamı elde etmede okuyucunun ön bilgisini kullanmasını gerekli kılmaktadır. Metinler farklı okuyucu kitleleri için çeşitli okuma ve anlamlar içermektedir.
Bir metnin birden çok anlamı olduğunu, okuyucuyu ve etrafındaki dünyayı nasıl anlamlandırıdığını ve bu yapının hangi nedenlere yapıldığı üzerinde düşünülmalıdır.	Okuyucu metin anlatıcısının sesini kullanma durumuna göre metni farklı yollar ya da karakterlerin bakış açılarıyla okuyabilir. Hikâyenin konu, karakter, zaman ve mekân ile ilgili belirsizlikler okuyucunun metni anlamlandırmasında etkileşimi gerekli kılmaktadır. Görseller ve metin arasındaki uyum/uyumsuzluk okuma-anlama sürecinin değişmesine yol açmaktadır. Metinler farklı okuyucu kitleleri için çeşitli okuma ve anlamlar içermektedir.

Anstey' den (2002) uyarlanmıştır.

Yeni okuryazarlıklar ile postmodern kitapların ilişkilerinin; metin anlatıcısı, kitap tasarımı, görselleştirme tekniklerinin farklılaşması, hikâye unsurlarının birinin ya da birden fazlasının daha önce düşünülmeyen şekilde değiştirilmesi biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Literatürde postmodern resimli kitapların özelliklerini betimleyen ve tartışmalara konu olan pek çok araştırma yer almaktadır. Anstey ve Bull (2000, 2004) ise postmodern olarak adlandırılan kitapların özelliklerini;

- Postmodern resimli kitapların alışılmadık, geleneksel olmayan zaman, karakter ve olay örgüsü gibi özellikler ile karşılaşan okuyucunun zorlanması ve okumak için farklı yolları denemesi,
- Hikâye anlatıcısının okuyucuya olan farklı tutumu, kahramanın bakış açısından olayın sunulması,
- Yazılı ve görsel metin, olay örgüsü, kahramanlar ve mekânın belirsiz olması metnin ve anlamın bir kısmını okuyucunun yapılandırması,
- Farklı görselleştirme türlerinin bir arada kullanımı ile okuyucunun daha fazla bilgiye ve dil bilgisine ihtiyaç duyması,
- Metnin farklı ve alışılmadık şekilde tasarlanması ile okuyucunun metni anlamlandırmada zorlanması,
- Görsel ve yazılı metinlerin çelişkili şekillerde metinlerde yer alması,
- Metinler arasılık anlamı yapılandırmada ön bilgilere ihtiyaç duyulması,
- Metinde farklı okuyucu kitleleri için farklı okuma deneyimleri ve anlamın bulunabilmesi olarak sıralamaktadır.

Tartışmalara katılan Lewis (2001) postmodern kitapların; sınır, parçalama, aşırılık, belirsizlik, taklit ve ortaya koyma olmak üzere 5 farklı stratejisinin olduğunu ifade etmektedir. Goldstone (2002, 2004) postmodern çocuk kitaplarının özelliklerini; doğrusal olmayan hikâye akışı, yazar ya da anlatıcının hikâye oluşturma sürecine katılması, resimlerin ve yazıların kitabı tek başlarına açıklayabilmesi, kinayeli, metinler arası bir dilin olması ve kitap oluşumunda yalnızca yazarın sorumlu olmadığı bakış açısı olarak sıralamaktadır. Watson (2004, s. 55) ise postmodern çocuk edebiyatının özelliklerini farklı bakış açıları içermesi, metinler arasılık, somut sınırları ortadan kaldırma, yapıları ortaya çıkarma, seçmecilik, kolaj, oyunları kullanma olarak sıralamaktadır. Tüm bu tartışmalar postmodern kitapların özelliklerinin, okuma ortamının ve okuyucu rollerinin değiştiğini ifade etmektedir.

Resimli çocuk kitapları; postmodernizm akımı, radikal değişim teorisi, bilişsel esneklik teorisi ve yeni okuryazarlık teorilerinden etkilenmiş, tartışmalara ve değişimlere uğramıştır. McCallum (1996, s. 397) metinlerde kullanılan stratejileri, metinler arasılık ve parodi, anlatım ve yazarla ilgili eklemeler yapma, anlatım tekniklerini (gizemli, hayali, oyunlaştırma ve okuyucu bakış açısı) kullanma, anlatımı yarıda kesme veya sonlandırmama, dilsel yapılandırmalar, birden fazla anlatıcı kullanma ve postmodern öğeleri kullanma olarak sıralamaktadır. Yazarlar ve görselleştirme sanatçıları tarafından

yapılan bu değişimler *üst kurgusal özellikler – metafictional* (Lewis, 1990, s. 145) olarak adlandırılmaktadır. Üst kurgusal özellikler metnin biçimsel ve içeriksel özelliklerini de içeren, yazılı ve görsel tüm öğelerin geliştirilmesini kapsamaktadır (Anstey, 2002, s. 447). Bu kurgulama; çok farklı teknik ve parçaların kullanımı ile okuyucunun dikkatini metnin nasıl işlendiğine ve anlamın nasıl oluşturulduğuna çekmektedir (Pantaleo, 2009, s. 194). Pantaleo (2014, s. 326) özellikle postmodern metinlerde kullanılan üst kurgusal özellikler üzerindeki tüm tartışmaları dikkate alarak bu metinlerin en kapsamlı özelliklerini şu şekilde (Tablo 7) sıralamaktadır. Yazara göre; resimli bir kitabın bu özelliklerden en az bir tanesini barındırması postmodern olarak adlandırılması için yeterlidir.

Tablo 7

Postmodern İçeriklerde Kullanılan Üst kurgusal Özellikler

Anlatıcının doğrudan okuyucuyu / kahraman ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması
Karakterin anlatıcı ya da okuyucu ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması
Karakterin kendi hikâyesini ya da diğer hikâyeleri yorumlaması, eleştirmesi
Anlatıcının metnin içinde bir karakter haline gelmesi
Birden fazla anlatıcı ya da karakterin metni anlatması
Birden fazla masal/hikâye içerme
Masal içinde masal olması
Metindeki zaman- mekân ilişkisinin değiştirilmesi
Hikâyelerin/masalların doğrusal akışının değiştirilmesi (hikâye anlatımın ara verilmesi, yarıda bırakılması)
Metinler arasılık
Taklitle ortaya koyma
Dizgilemenin farklılaştırılması
Kullanılan dilin, konuşma biçimlerinin, hikâye anlatım biçimlerinin farklı şekillerde birleştirilmesi
Görselleştirme biçimlerinin farklı şekillerde bir arada kullanılması
Resmin daha küçük halinin diğer resmin içine yerleştirilmesi
Kitabın tasarımında yeni, alışılmadık öğelerin kullanılması
Metni oluştururken kullanılan süreçlerin, yöntemlerin okuyucuya fark ettirilmesi
Belirsizlik

Pantaleo (2014)'ten uyarlanmıştır.

Üst kurgusal özellikler kullanılarak oluşturulan metinlere ilişkin yazarların, görselleştirenlerin ve sanatçıların metinlere, metinler arasına ve parodik özelliklere göre oluştursalar bile, okuyucuların metindeki bu özellikleri fark edebilmeleri, yorumlayabilmeleri için orijinal metni bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Pantaleo, 2014, s. 328). Bu bağlamda metinlerin öğretimi ile başlayan ve ardından kurgusal özelliklerin öğretiminin verildiği yöntemler etkili olarak görülmektedir. Serafini (2005)'ye

göre “postmodern hikâyeleri anlamlandırmak için, okuyucular ve öğretmenlerin metinlerin doğrusal olmayan yapılarına aşina olmaları, metin hakkında tahminler yapıp bunları kontrol ederek görseller ve yazılar arasındaki ilişkileri belirleyebilmeleri gerekir” (s. 344). Postmodern olarak adlandırılan çocuk kitaplarının anlaşılmasında, geleneksel olarak ifade edilen okuryazarlık becerilerinin dışında becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Metinlerin yapısının değişmesi yazarlar, görselleştiren bireylerin yanı sıra, okuyucunun ve kitapları kullanan tüm eğitimcilerin yeni beceriler kazanmasını gerekli kıldığı unutulmamalıdır.

2.5.Akıcı Okuma

Son yıllarda okuduğunu anlama ile ilgili aklımıza ilk gelen kavramlardan birisi akıcı okuma ya da okumanın akıcı olmasıdır. Diğer taraftan bakıldığında akıcı okumanın okuduğunu anlama ile olan ilişkisi ilk aklımıza gelen konulardandır. Buna rağmen akıcı okuma ile anlama ilişkisi düşünüldüğü şekilde olmamıştır. Allington (1983)’un akıcı okumayı okuma alanında en fazla ihmal edilen ve önem verilmeyen amaç olarak betimlemesi bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bazı okuyucuların akıcı okuma beceri ve stratejileri kazanırken akranlarının kazanamamasını; akıcı okumayı amaç olarak görme, farklı metin düzeyleriyle etkileşim, sessiz okumanın etkisi, kelime tanımanın hızlı yapılabilmesi ve okumaya yönelik farklı yaklaşımlar ile açıklamıştır. Aynı zaman diliminde Chall (1983) ise okuma gelişimini, belli aşamalarda incelemiş, 3. sınıfın sonuna kadar akıcı okuma ve bileşenlerinin kazanılması gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim Kuhn ve Stahl (2003) akıcı okuma becerilerinin ilkökul 1. ve 3. sınıf arasında ortaya çıktığı düşüncesi, araştırmacıyı destekler niteliktedir. Okuma gelişim aşamaları Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8

Okuma Gelişim Aşamaları

Aşama	Öncelikli Amaç	Sınıf Düzeyi
0	Okuma öncesi etkinlikler	1. sınıf kadar
1	Okumayı öğrenme ve kelime tanıma	1.- 2. sınıf
2	Akıcılığın kazanılması	2.- 3. sınıf
3	Yeni bilgiler öğrenmek için okumak	4.- 8. sınıf
4	Farklı bakış açılarını içerecek şekilde okumak	Lise Düzeyi
5	Yapılandırma ve yeniden inşa etme ile bakış açısı kazanmak	Üniversite Düzeyi

Chall (1983)’den uyarlanmıştır.

National Reading Panel (NRP, 2000)'in dört yıllık araştırma sonuçlarını yayınladığı raporda; akıcı okuma, başarının dönüm noktalarından biri olarak kabul edilmektedir. Sonuçlar akıcı okumanın (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ilkokulların ilk yıllarından itibaren öğrencilerin kazanması gereken önemli becerilerden olduğuna dikkat çekmektedir. Bir diğer rapor ise National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000) tarafından paylaşılmış ve metinleri akıcı bir şekilde okuyabilmenin, okuduğunu anlama başarısında gerekli becerilerden biri olduğu vurgulanmıştır. Bu durum akıcı okumanın okuryazarlık becerilerinin merkezinde olduğunu fark edilmesiyle; bu konunun öğretimi ve değerlendirilmesine olan eğilimlerin artmasına yol açmıştır (Pikulski ve Chard, 2005). Yayımlanan raporlardan sonra akıcı okumanın kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi olarak üç bileşeni olduğu noktasında bir uzlaşma sağlanmıştır (Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2009). Akıcı okumanın okuduğunu anlama ile ilişkisi fark edilmesiyle, bu konu hakkında pek çok araştırma yapılmıştır. Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar genel olarak üç başlık altında incelenebilir.

1) Akıcı okuma, okuduğunu anlama için bir ön koşuldur: Bu görüş LaBerge ve Samuels (1974)'in Otomatiklik ve Perfetti (1985)'nin Sözel Etkililik teorilerine dayanmaktadır. Bu teoriler kelime tanımanın hızlı ve etkili olması durumunda, zihnin, metinden anlamı elde etmeye ayrılan zamanının arttığına dikkat çekmektedir. Bu teoriler kelime tanıma, anlama arasında aşamalı ve doğrusal bir süreç olduğunu benimseyen çalışmaları içermektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Chard, Pikulski ve McDonagh ve 2006; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Hosp ve Fuchs, 2005; Kim, Petscher ve Foorman, 2015; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith, 2014; Rasinski, Pikli ve Johnston, 2009; Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller, 2011; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014).

2) Akıcı okuma, okuduğunu anlamanın sonucu olarak ortaya çıkar: Bu görüş Goodman (1967) psikolinguistik tahmin oyunu ile açıklanmaktadır. Bu oyuna göre okuyucular; metnin anlamını elde etmede, tahminler yapmada ve tahminlerini değiştirmede, bir sonraki kelimenin ne olabileceğini belirlemede bağlamsal ipuçlarından yararlanmaktadır. Bu görüşü destekleyen çalışmalar (Baştuğ ve Keskin, 2012; Lai,

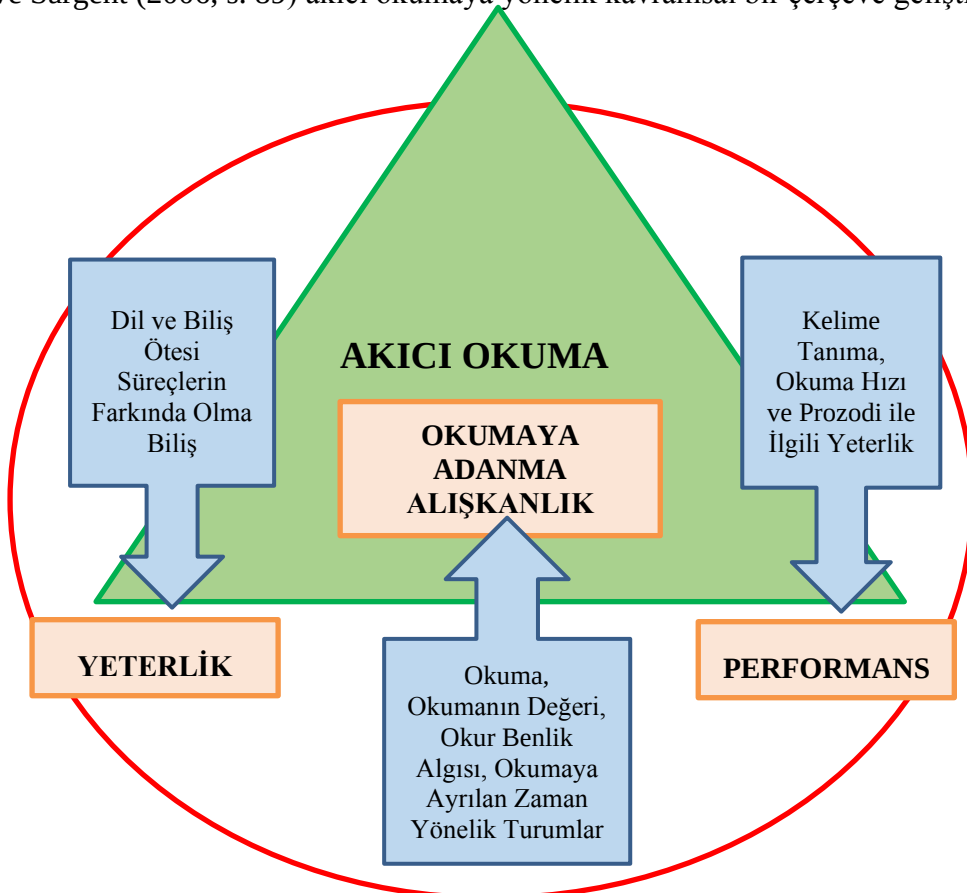
Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016) tahmin becerisine odaklanmaktadır.

3) Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı etki vardır: Bu görüş akıcı okumanın okuduğunu anlamayı; okuduğunu anlamamanın da akıcı okumayı etkilediğine dayanan çalışmaları içermektedir (Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin ve Deno, 2003; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016). Bu görüşü benimseyen araştırmacılar, karşılıklı etkiyi, etkileşimsel teoriye dayandırarak açıklamaktadır. Okumada etkileşimsel teori; sadece harf ve kelime tanıma sürecinde aşinalık kazanarak okuduğunu anlamayı kolaylaştırmanın yanında, üst düzey anlama süreçlerini de etkileyebilmektedir (Rumelhart, 2004, s. 1185).

Okuduğunu anlama tanımlarında olduğu gibi, akıcı okuma ya da okuma akıcılığı tanımlarının da farklılaştığı görülmektedir. Zutell ve Rasinski (1991)’e göre “akıcı okuma çok çaba gerektirmeden otomatikleşme, okuyucuların cümleler içindeki kelimeleri anlamlı olacak şekilde fark edebilme, yazarın vermek istediği anlam ve duyguyu ses, vurgu ve tonlama ile elde edebilmeyi içermektedir” (s. 212). Meyer ve Felton (1999) “akıcı okumayı ilgili metni uygun bir hızda, kelime tanımada otomatik olacak şekilde, pürüzsüz ve çok çaba gerektirmeden yapılan okuma olarak görmektedir” (s. 284). Akıcı okumanın bileşenlerini doğrudan ifade eden Rasinski (2003) ise akıcı okumayı; kelime tanıma, doğru okuma, prozodi ve anlamamanın eş zamanlı yürütüldüğü bir süreç olarak ele almaktadır. Tanımlamalara dahil olan Akyol (2009) akıcı okuma ile okuma hatalarına dikkat çekecek şekilde “akıcı okumayı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat etme, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer vermeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma” (s. 4) olarak tanımlamaktadır. Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson (2011)’a göre akıcı okuma; metni anlama ve prozodik özellikleri yansıtabilmelerini sağlayacak şekilde uygun bir hızda ve doğru okuyarak okuyucuların bilişsel ve dilsel süreçlerini geliştiren bir okuma etkinliğidir (s. 287). Araştırmacılar (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010) akıcı okumanın tanımlarını, *kelime tanımada otomatiklik* ve *doğru okuma ile ilgili tanımlar*, *prozodi olarak akıcılık*, *başarılı okuyucularda akıcılık* ve *okuduğunu anlamaya geçiş* için akıcılık başlıklarında değerlendirilebileceğini açıklamaktadır. Tanımlardan; okunan metnin anlamı hale gelmesinde, okumada akıcılığın sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Akıcı

okuma, kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi ile birlikte ele alınması gerektiği ve akıcı okumanın okuduğunu anlamının bir ön koşulu olduğu anlaşılmaktadır.

Akıcı okuma ile ilgili tanımların temel olarak, Laberge ve Samuels (1974) ile Samuels (2006)'ın Otomatiklik teorisi ve Perfetti (1985)'nin Sözel Etkililik teorisine dayandığı görülmektedir. Otomatiklik teorisinin başlangıç düzeyinden, iyi bir okuyucu olana kadar belli varsayımları bulunmaktadır (Samuels, 2006, s. 8). Kelime tanıma gibi becerilerin otomatik hale gelmesi ile kelime tanıma için harcanan zihinsel çaba azalır, birey aynı anda iki işi yapabilir konuma gelmektedir. Sözel etkililik teorisi, zihinsel temsiller oluşturma temeline dayanmaktadır. Kodlar, yüksek kalitede hızlı bir şekilde alındığı sürece sistem etkili ve verimli şekilde işlemektedir. Alt sistemler verimli olduğunda sınırlı olan bilişsel enerji daha üst düzeyde beceriler için kullanılabilir (Perfetti, 1985, 2007). Teorilerin ortak noktalarının kişilerin sınırlı bilişsel kapasiteleri olduğu, okuma akıcılığının otomatik hale gelmesiyle anlamaya ayrılan zamanın artırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Tüm bunlarla birlikte akıcı okumayı tüm bileşenleri ile birlikte ele alan Walker, Mokhtari ve Sargent (2006, s. 89) akıcı okumaya yönelik kavramsal bir çerçeve geliştirmiştir.



Şekil 8. Akıcı okumanın bileşenleri. Walker, Mokhtari ve Sargent (2006, s. 89)'den uyarlanmıştır.

Akıcı okumaya yönelik çerçeve (Şekil 8) okumada akıcılığın geliştirilmesinde rol oynayan kilit bileşenler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Bu bileşenler, kelime tanıma (minimum veya hatasız okuma), okuma hızı (okunanların anlaşılmasına izin veren bir hızda okuma) ve ifadedir (vurgu, tonlama gibi dilin prozodik özelliklerine dikkat ederek, doğal ve çaba harcamadan yapılan okuma). Bu performans yeterliklerinin edinilmesi, kelimelerin nasıl düzenlendiğine (morfolojik), kelime ve cümlelerin nasıl yapılandırıldığına (söz dizimsel), metinlerdeki bilginin nasıl düzenlendiğine (metnin yapısı) ve bireyin okuma sürecini yönlendirebilme (biliş ötesi okuma) farkındalıklarına bağlıdır. Performans ve yeterlilik ise okumaya yönelik tutumlar, kişinin kendini bir okuyucu olarak nasıl gördüğünden (okur olarak ve birinin okumaya adanması ya da alışkanlıklarından etkilenmektedir).

Akıcı okuma ile ilgili teorilerin temelinde kelime tanıma ve kelimeleri doğru ayırt etme becerileri yer almaktadır. Hoover ve Gough (1990, s. 132) tarafından ortaya konan *okumaya ilişkin basit görüş bakış açısı* kelime tanıma ve dili anlama üzerine yapılandırmıştır. Kelime tanımda otomatiklik, akıcı okumanın ve aynı zamanda metni anlamlandırma sürecinde akıcı okumanın rolü açısından önemli bir bileşendir (Samuels, 2006). Bununla birlikte kelime tanıma otomatikliği; yazılı metindeki kelimeleri çok fazla bilişsel çaba gerektirmeden doğru olarak telaffuz etme (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010, s. 231) olarak tanımlanmaktadır. Kelime tanımda okuma, belli bir hızda olup yoğun zihinsel çaba gerektirmeden, kendiliğinden başlayıp ve bitene kadar devam eden, bilinçli bir eylem gerektirmediğinde, otomatik hale gelen bir süreçtir (Logan, 1997, s. 123). Kelime tanıma otomatikleştiğinde anlama için ayrılan zaman artmaktadır. Bunun aksine kelime tanıma ile anlama arasında her zaman doğrusal bir ilişki olmayabilir. Nitekim Paris, Carpenter, Paris ve Hamilton (2005, s. 132) hızlı ve doğru kelime ile okumanın anlamının her zaman üst düzey olmayacağı, yavaş ve zayıf kelime tanımanın da her zaman düşük anlama ile sonuçlanmayacağını ifade etmektedir. Bu durum okumaya yeni başlayanların; tüm dikkatlerini sözcükleri telaffuz etmeye ayırıp, metin anlamını düşünecek çok az kaynak veya zaman kaldığı ile açıklamak mümkündür. Okumaya yeni başlayanlar, daha deneyimli okuyucular kadar anlama stratejilerine sahip olmayıp stratejileri anlamlandırma sürecinde etkili kullanamamaktadır.

Akıcı okumayı ve kelime tanımda otomatikleşmeyi etkileyen bir diğer akıcı okuma bileşeni de okuma hızıdır. Okuyucuların karşılaştıkları yeni kelimeleri tanıma hızı; daha önceden bilinen kelimeleri tanıma hız değişimleri ve kelime anlamlandırılma hızı, akıcı

okuma becerilerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Torgesen, Rashotte ve Alexander, 2001). Carver (1992, s. 84) okuma hızını, geliştirmiş olduğu “*Rauding*” teorisi ile açıklamaktadır. Rauding kelimesi okuma ve seslendirmenin bileşimidir. Bu kelime yazılı ya da sesli cümlelerdeki düşüncelerin doğru anlamlandırılması olarak açıklanmaktadır. Okuma, kelimelere bakıp anlamlandırmayı; seslendirme ise kelimeyi dinleyip anlamını belirlemeyi içermektedir. Kelime tanımada otomatikleşen okuyucuların sınırlı bilişsel kapasitelerini okuduğunu anlamaya ayırması ve anlamının bu okuyucularda daha verimli olması beklenmektedir. Okumada yeterli olmayan okuyucu özelliklerinden birisi de, uygun hızda okumama ya da yavaş okumadır. Yavaş bir kelime tanıma süreci ile başlayan etkisiz bir sistem, bireyin çalışma belleğinde büyük miktarda metin tutma yeteneğini engelleyip anlama ve hatırlamayı olumsuz etkilemektedir (Perfetti, 1985). Sistemin verimli bir şekilde çalışabilmesi de kelime tanımının yanında, uygun bir hızda okumayı da gerekli kılmaktadır. Bu araştırma kapsamında okuma hızı, dakikada seslendirilen doğru kelime sayısı olarak ele alınmıştır.

2.5.1.Prozodi

Akıcı okumaya ilişkin farklı tanımlar incelendiğinde prozodi ile ilgili özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Otomatiklik teorisinin aksine pek çok araştırmacı” akıcı okumanın sadece kelime tanımada otomatiklik ve doğru okumadan ibaret olmadığını iddia etmektedir. Uygun duraklama, vurgulama ve ifadeyi de içeren prozodik özellikler de akıcı okuma da yer alması gerekmektedir (Allington, 1983; Dowhower, 1991; Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Prozodinin konuşma dili ile ilgili özelliklerine dikkat çeken Schreiber da (1980, s. 180) okulun ilk yıllarında prozodik özelliklerin (vurgu, tonlama ve duraklama) konuşma dilindeki söz dizimsel yapının önemli göstergelerinden biri olduğunu belirtmektedir.

Prozodi ile ilgili tanımlamaların sesin okuma sürecinde kullanım özellikleri etrafında şekillendiği görülmektedir. Prozodi; dilin müziği (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010), okumanın melodisi (Rasinski, Pikli ve Johnston, 2009), okuma sürecinde konuşma diline yakın bir seste kullanımı (Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson, 2011), uygun bir anlatım ve ifade ile pürüzsüz bir şekilde yapılan okuma yeteneği (Deeney, 2010) olarak nitelendirilmektedir. Türkçeye Fransızca “*prosodie*” kelimesinden geçmiş “bir şiir bestesinde, hece vurgularının; müzik, vurgu ve yükselişleri

ile iyice uyuşmuş olması” veya “vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Prozodik özelliklere dikkate eden okuyucuların okuma sürecinde daha başarılı olmaları beklenmektedir. Prozodi ile ilgili çalışmalara kaynaklık ettiği düşünülen önemli çalışmalardan biri Clay ve Imlcah (1971) tarafından belli prozodik özelliklerin ölçüldüğü araştırma olarak gösterilmektedir. Araştırmacılar, 7 yaşındaki çocukların; hikâyeleri okurken yaptığı duraklamalar, vurgular ve sesin yükseklik düzeyini ölçmüşlerdir. Sonuçlar; kısa ve daha az duraklama yapan, kelimeleri daha fazla vurgulayarak okuyan ve ses yüksekliğini farklı tonlarda kullanabilen öğrencilerin okumada daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar prozodik okumayı gösteren okuyucuların, metin içindeki bilgi birimlerini tanıyıp, bunları işleyen belleklerinde bir tür bilişsel mimariyi sağlayan ifadelerle cümle içine uygun şekilde yerleştirdikleri ile açıklamak mümkündür (Frazier, Carlton ve Clifton, 2006, s. 248). Bu süreçte prozodinin farklı özellikleri gösterilmektedir. Bir çocuk prozodik olarak okurken, sesini yükseltip alçalttığı, vurgu ve tonlamaları yerinde ve konuşmaya yakın bir sesle okuduğu ifade edilmektedir (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004, s. 119). Bu duruma akıcı okuma becerilerini geliştirmenin prozodik özellikleri geliştirmeye de yardımcı olacağı açısından bakılabilir. Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski (2010, s. 237) çocukların akıcı okumayı öğrenme sürecinde eş zamanlı olarak prozodinin belli özelliklerinde de geliştiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Miller ve Schwanenflugel (2006, s. 337) çocukların akıcı okumaları geliştikçe, cümle içinde ve cümleler arasında daha kısa ve az duraklama yaptıklarını, ses perdelerinin daha geniş olduğunu vurgulamaktadır. Prozodinin doğrudan öğretim ile kazandırılması yerine akıcı okuma ile birlikte gelişmesine yönelik düşünce, prozodinin özelliklerinin fark edilmesini zorlaştırmaktadır. Prozodinin tanımlanma şekli değiştikçe farklı bileşenleri de içermesi beklenmektedir. Dowhower (1991) “prozodik okumanın içermesi gereken özellikleri (a) ses düzeyi (b) vurgu (c) ifade düzeyi (d) ifade uygunluğu, (e) duraklamaların yerinde kullanımı, (f) cümle sonunda ifadelerin uzatılması olarak sıralamaktadır” (s. 166). Bu bileşenlerden vurguyu, kelimelerdeki belli bölümlere yerleştirilen belirginliği içirme, tonlama, konuşma veya sözlü okuma sırasında ses perdesinin yükselmesi ve düşmesi; duraklamayı ise; bir kelimenin veya kelimenin bir kısmını telaffuz ederken kullanılan zamanın uzunluğu olarak açıklamak mümkündür (Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson, 2011, s. 293).

Okuma sırasında prozodik özellikler, farklı şekillerde karşımıza çıkmasına rağmen prozodinin ölçülmesi genellikle sesli okuma esnasında belirlenmektedir. Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski (2010, s. 236) prozodiyi ölçmede spektrografik ve rubriğe dayalı ölçümler yapılmaktadır. Spektrogram yöntemi ile okuma sırasında sese meydana gelen değişimler ile ölçülmekte, ölçümler esnasında durma ve duraklamalar, sesin yükselmesi, alçalması, vurgu ve sesin şiddeti belirlenmektedir (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004, s. 119). Rubriğe dayalı ölçümler ise; prozodinin özelliklerine göre sesli okuma kayıtlarının incelenmesini içermektedir.

Okuma prozodisinin okuduğunu anlama ile olan ilişkisi, okuma prozodisinin ölçülen boyutlarına bağlıdır. Bu nedenle, prozodi ile anlama arasındaki ilişkinin yönü net değildir (Schrauben, 2010). Bunun yanı sıra okuma sürecinde prozodinin farklı rolleri olabileceğinden bahsedilmektedir. İlk görüş, prozodinin anlamının bir sonucu olduğu ve okuyucu okuduğunu anladığı için prozodik olarak okuma yaptığı şeklindedir. Diğer bir ifadeyle metinden anlamı yapılandırmada prozodik özellikler gereklidir (Dowhower, 1991; Schreiber, 1991). Bu görüş (Koriat, Kreiner ve Greenberg, 2002, s. 270) prozodinin okuduğunu anlamayı kolaylaştıran bir unsur olup, metin okuma prozodisinin cümle içinde yer alan söz dizimsel özelliklerin fark edilmesine yardımcı olduğu fikri ile açıklanmaktadır. İkinci görüş; prozodi anlamının bir nedeni olduğu ve okuyucu uygun prozodik okuma yaptığı için anladığı şeklindedir (Deeney, 2010, s. 441). Akıcı okuma ve anlama arasında yer alan farklı ilişkilerin doğal olarak prozodi-okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye uyarlanabilir. Üçüncü görüş prozodi ve anlama arasındaki karşılıklı nedensellik olduğunu savunmakta ve etkileşimsel teorilere dayanmaktadır. Bir diğer bakış açısı ise; prozodinin kelime tanıma-akıcı okuma (Schrauben, 2010) ve anlama arasında aracı olabileceği düşünülmektedir. Bu görüş Kintch (2013) tarafından geliştirilen anlamı yapılandırma-bütünleştirme modelinde, okuduğunu anlama sürecinde mikro ve makro yapılar ile açıklanmaktadır. Kelime tanıma gibi mikro düzeyde yer alan bir beceri; prozodinin aracılığı ile, makro düzeyde yer alan okuduğunu anlama becerisini daha çok geliştireceği ifade edilmektedir.

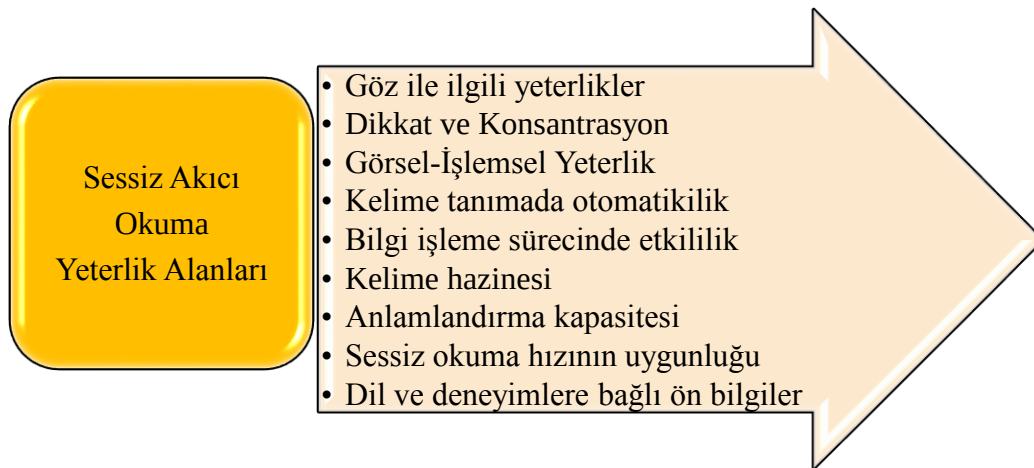
2.5.2.Sessiz Akıcı Okuma

Okumada akıcılığın kazanılması ve prozodik özelliklere dikkat ederek okumanın yanında okumanın sessiz olarak da yapılabileceği bilinmektedir. Sessiz akıcı okuma daha çok başarılı okuyucular tarafından tercih edilmekte, okuma hızları sesli okumaya göre daha yüksek olmakta ve ilkökul 1. sınıfın sesli okumadan sessiz akıcı okumaya geçiş süreci olmaktadır (Kim, Wagner ve Foster, 2011, s. 341). Bazı araştırmacılar (Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello, 2016) ise öğrencilerin ancak 4. sınıfa geldiklerinde sessiz okuma yapabileceklerini belirtmektedir.

Sessiz akıcı okuma araştırmaları sık rastlanmayan bir alan olmasına rağmen, son zamanlarda okul temelli literatür araştırmalarında kabul görmeye başlamıştır (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Sessiz akıcı okuma üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olmasında; ölçülmesinin sesli akıcı okumadan sonra kendiliğinde gelişmesi (Hiebert, Wilson ve Trainin, 2011), sesli akıcı okumaya oranla daha zor ölçülmesi (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001) etkili olmaktadır. Sessiz akıcı okuma ile ilgili yapılan belki de en kapsamlı araştırma; Kim, Petscher ve Foorman (2015)'ın yaklaşık bir milyon yüz bin öğrencinin katıldığı ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin 3-10. sınıflar arasında test edildiği çalışmadır. Araştırmada, öğrencilerin sessiz akıcı okumaları okuduğunu anlamadaki varyansı küçük etki düzeyinde (3. Sınıf $R^2 = .13$, 4. sınıf $R^2 = .11$, 5.sınıf $R^2 = .8$) yordamaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe sessiz akıcı okumanın etkisinin de azaldığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye dikkat çekse de etkisinin beklenenden daha az olduğu ve giderek azaldığı görülmektedir. Bu durum; sessiz akıcı okuma ile ilgili okulun ilk yıllarında değil ilerleyen zamanlarda kazanılması gereken bir beceri olarak görülmesi (Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller, 2011), akıcı okuma sürecinde sesli okuma akıcılığına odaklanması (Rasinski, 2006), okuma hızı ve göz hareketleri gibi yeteneklere bağlı olması (Samuels, Hiebert ve Rasinski, 2010), adanmışlık ve okuma anlayışına bağlı olup, bunlarda yaşanan problemlerin sessiz okumada başarısız olmasına yol açması (Allington ve McGill-Franzen, 2010) gerekçeleri ile açıklanmaktadır.

Sesli ya da sessiz olarak gerçekleştirilen akıcı okuma basılı kelimelerin sözlü dilde anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır. Sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okuma sırasında; göz hareketleri, okuma hızı, anlama, seslendirme, okumaya olan ilgi, tekrarlı okumanın akıcı okuma türlerini etkileme düzeyi, değerlendirilme kriterleri açılarından farklılıklar

bulunmaktadır (Rayner, Pollatsek, Ashby ve Clifton, 2012). Bunlara ek olarak da sesli ve sessiz okuma arasında seslendirme ve dikkat olmak üzere iki temel fark bulunmaktadır (Schimmel ve Ness, 2017, s. 393). Sesli okuma sürecinde her bir kelimenin doğru bir şekilde seslendirilmesi önemli iken, sessiz okuma da okuyucu bilerek ya da bilmeyerek de olsa seslendirmeye çok fazla odaklanmamaktadır. Sesli okuma her bir kelimeye dikkat ederek okunmayı gerektirmektedir. Sesli ve sessiz olarak akıcı okuyabilme birbirine belli açılardan bağlı iken bazı açılardan farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra sessiz okumada akıcılığın kazanılmasında belli yeterlikler bulunmaktadır. Sessiz akıcı okumada başarılı olabilmek için bilişsel faktörlerin, sesli akıcı okuma bileşenlerinin, motivasyonel faktörlerin, zihinsel becerilerin yeterli olması gerektirmektedir (Taylor ve Rasinski, 2011, s. 117). Sessiz akıcı okumaya yönelik yeterlik alanları Şekil 9’da gösterilmektedir.



Şekil 9. Sessiz akıcı okuma yeterlik alanları. Taylor ve Rasinski (2011, s. 117)’den uyarlanmıştır.

Sessiz akıcı okumanın belirlenmesinde tam anlamıyla üzerinde uzlaşıya varılmış ölçme ve değerlendirme teknikleri bulunmamaktadır. Farklı tekniklerin avantaj ve dezavantajları bulunmakta ve sınıf ortamında sessiz akıcı okumayı değerlendirmenin zorlukları yer almaktadır (Price, Meisinger, Louwerse ve D’Mello, 2012, s. 608). Sessiz akıcı okuma tekniklerine yönelik Tablo 9 incelendiğinde kelimeleri ayırt etmeye yönelik tekniğin en yararlı olduğu görülmektedir. Kalem ve kâğıda dayalı teknikler de kalabalık gruplarda uygulanabilmesi, doğal okuma sürecini devam ettirmesi açısından sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmacılar kelimelerin altını çizme tekniğinin ise geçerli ve güvenilir bir teknik olduğunu ($r > .80$) belirlemişlerdir.

Tablo 9

Sessiz Akıcı Okuma Tekniklerinin Karşılaştırılması

	Göz Hareketlerini İzleme	Ekrana Dayalı Teknikler	Kalem ve Kâğıda Dayalı Teknik	Kelimeleri Ayırt Etme
Grupla Uygulanabilirliği	---	+++	+++	+++
Düşük Maliyet	---	+++	+++	+++
Verilerin Yordanabilmesi	+++	---	---	+++
Okuma Hataların Belirlenebilmesi	+++	---	---	+++
Doğal Okuma Süreci	---	---	+++	+++

*Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello'dan (2012) uyarlanmıştır.

2.6. Okuyucu Tepkileri

Anlam kurma sürecinde kullanılan metinlerin, resimlerin ve her türlü materyalin okuduğunu anlama sürecinde okuyucular için ne anlama geldiğini belirlemek, metinlere farklı bakabilmeyi sağlamaktadır. Bunun yanı sıra okuma sürecinde beklentilerimizin, varsayımlarımızın ve ön yargılarımızın okuma ortamına getirilmesi okumayı karmaşık hale getirmektedir (Anderson, 1991, s. 141). Nitekim Rosenblatt (2013, s. 929) okumayı belli bir zamanda, uygun bağlamda okuyucu ile metin arasında olan bir etkinlik bir etkileşim olarak tanımlamakta ve okumanın basit ve doğrusal bir yönde ilerlemediğini belirtmektedir. Doğrusal olmayan okuma şekli belli açılardan zorluklar taşımaktadır. Bu şekilde ilerleyen bir etkileşim sürecinde; öğretmenleri en çok, öğrencilerin okudukları metinle etkileşime geçme zorluklarıyla karşılaşmaktadır (Moutray, Pollard ve McGinley, 2001, s.30).

Anlam kurma sürecinde anlamın okur- metin etkileşimine dayandığını ifade eden Okur-Tepki teorisi, etkileşimsel ve yapılandırmacı teorileri barındırmaktadır. Bu teorinin; eş zamanlı olarak ve doğrusal olmayan şekilde anlama sürecinde yer aldığını ifade etmesi (Rumelhart, 1976) açısından etkileşimsel; okuyucunun anlam kurma sürecinde aktif olarak yer alması açısından (Tracey ve Morrow, 2006) ise yapılandırmacı bir teori olduğu söylenebilir. Okuyucu tepkileri; yazar, metin, okuyucu ve bağlam sırasıyla artan öneme sahiptir. Okuyucu tepkilerini belirlemede yazarın amacını sorgulama, anlamın sadece yazarda saklı olmadığını bilme, yazarın metne karşı duruşunu bilme son derece önemlidir

(Sipe, 1999, s. 120). Bununla birlikte okuyucu tepkilerine yönelik belli varsayımlar bulunmaktadır. Spiegel (1998, s. 42) de okuyucu tepki teorisinin varsayımlarını okuyucunun anlamı yapılandırması, okuyucunu metne karşı duruşu, elde edilen anlam bireysel olsa bile metnin içinde bulunması, metnin farklı bakış açılarını içerecek şekilde oluşturulması olarak sıralamaktadır. Bu varsayımlar okuyucu ve metnin rolünün farklılaştığını göstermektedir. Bu rolleri belirlemede okuyucuların tepkilerinin alınması önem taşımaktadır. Okuyucu tepkilerinin alınmasının bazı faydalarını Chase ve Hynd (1987, s. 540) a) anlamı yapılandırmada kendi rollerini fark ettiklerinde okumaya daha fazla katılma isteği duyma, b) okumayı daha zevkli bir aktivite olarak görme, c) öğrenciler diğerlerinin tepkilerini öğrenirken kendi “yorumlayıcı tepkileri” hakkında da bir fikir edinme, d) metinlerden elde eden bakış açısının kendi yaşamlarında kullanma olarak sıralamaktadır.

Okur-Tepki teorisi okuma biçimimizin metin türlerine göre farklılık göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Bilgi verici metinler işlenirken bilgi amaçlı okuma; edebi metinler işlenirken ise estetik cevaplar alınacak şekilde derslerin kurgulanması gerekmektedir (Tracey ve Morrow, 2006, s. 55). Dersleri kurgulamamızın ötesinde bireylerin metinlere yönelik farklılaşan tepkileri bulunmaktadır. Okuyucuların metni tarafsız olarak kabul etme, aktif olarak benimseme veya bir sebepten dolayı metne şiddetle karşı çıkma şeklinde metinlere yaklaşımları ve tepkileri bulunmaktadır (Sipe, 1999, s. 123). Bununla birlikte çocukların metinlere bakış açısı, yaklaşımı, metne karşı duruşu olarak adlandırılan metne yönelik tepkiler, farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. İlk olarak Sipe (2000) 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören 83 öğrencinin resimli çocuk kitaplarına verdikleri sözlü tepkileri yedi ay boyunca incelemiş ve öğrenci tepkilerini “*deneyimsel, estetik ve yorumlayıcı (hermeneutik)*” olarak üç tema altında toplamıştır. Öğrencilerin tepkileri ise “*analitik, metinler arası, bireysel, geçişken ve edimsel*” olmak üzere beş farklı şekilde kategorilendirmiştir. Detaylı bilgiler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Edebi Anlama, Metne Karşı Duruş, Metnin İşlevi İlişkisi

Edebi Anlama Türü	Metne Karşı Yaklaşım (Çocuklar kendilerini nasıl konumlandırıyor)	Çocuğun Etkinliği (Çocuklar metinlerle neler yapıyor)	Metnin İşlevi (Metnin işlevi nasıldır)
Analitik	a. Metnin içinde	Analiz eder	Metin, nesnedir, amaçtır
Metin ile bir nesne ya da kültürel ürün olarak ilgilenmek. Çocuklar metnin içinde kalır ve analitik duruşu yansıtan yorumlar yapar			
Metinler arası	b. Metnin karşısında	Bağlantı ya da ilişki kurar	Metin bağlamdır
Okunmakta olan metni diğer kültürel ürünlerle ilişkilendirir. Metin, birbiriyle ilişkili metinler (metinler matrisinde bir öge olarak işlev gören) bağlamında anlamlandırılır			
Bireysel	c. Metne doğru ya da metinden	Bireyselleştirir	Metin uyarandır
Metin ile bir kişinin hayatı arasında bağlantı kurma, yaşamdan metne ya da metinden birinin hayatına geçmek. Metin, kişisel bir bağlantı için bir uyarandır işlevi görür.			
Geçişken	d. Metinler birlikte	Birleşir,	Kimlik oluşturur
Hikâyenin dünyasına girmek ve onunla bir olmak. Hikâye dünyası (bir anlık) çocuğun dünyasıyla geçişken hale gelir			
Edimsel	e. Metnin üstünde, ötesinde	Gösterir, rol yapar	Metin basamak, platformdur
Metin dünyasına girmek ve kendi amaçları için metni kullanmak. Metin, çocukların yaratıcılığına yönelik bir platform işlevi görür			

Sipe (2000)'den uyarlanmıştır.

Okuyucu tepkilerini sınıflandıran Sipe ve McGuire (2006, s. 7) çocukların metne yönelik bakış açılarını metne gösterilen direnç ya da metne karşı duruş olarak adlandırmakta ve kişilerin metne karşı yaklaşımlarını; metinler arası, kategorik, gerçekliği test etme, adanma, karşıtlık ve edebi eleştiri olmak üzere 6 farklı şekilde sınıflandırmaktadır. Sınıflandırmalarda metin-metin uyumsuzluğu, gerçeklik-metin uyumsuzluğu, şema-metin uyumsuzluğu dikkat çekmektedir. Okuyucuların metne karşı yaklaşımlarının sınıflandırılması Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11

Metne Karşı Yaklaşım- Tepki Sınıflandırması

Metne Karşı Yaklaşımı	Yaklaşımın Kaynağı	İfade Ediliş Şekli
Metinler arası	Bilinen metin ile yeni metnin çatışması, uyumsuzluğu	Hikâye aslında böyle değil, böyle devam etmiyor.
Tercihli-Kategorik	Kitabın çocuğun önceden elde ettiği anlayışı (Kitaplara ilişkin var olan kategoriler) ile eşleşmemesi	Bu ve benzeri hikâyeleri sevmiyorum.
Gerçekliği Test Etme	Çocuğun gerçeklik algısı ile hikâyede sunulan dünyanın uyumsuzluğu	Gerçek yaşam böyle devam etmiyor
Adanma	Acı veren bir gerçekliğin gösterilmesi veya hatırlatılması (Duygusal Tepki)	Hayat böyle olabilir, ama çok acı verici.
Karşıtlık	Çocuğun ait olduğu durum ya da karakterlerin var olmaması	Kendimi hikâyede göremedim, hikâyenin dışında yer alıyorum
Edebi Eleştiri	Yazarın sanatsal yönünde yer alan hatalara yapılan itiraz	Yazarın yaptığı hatalar hikâyeyi kötü hale getirmiştir

Sipe ve McGuire (2006, s. 7)'den uyarlanmıştır.

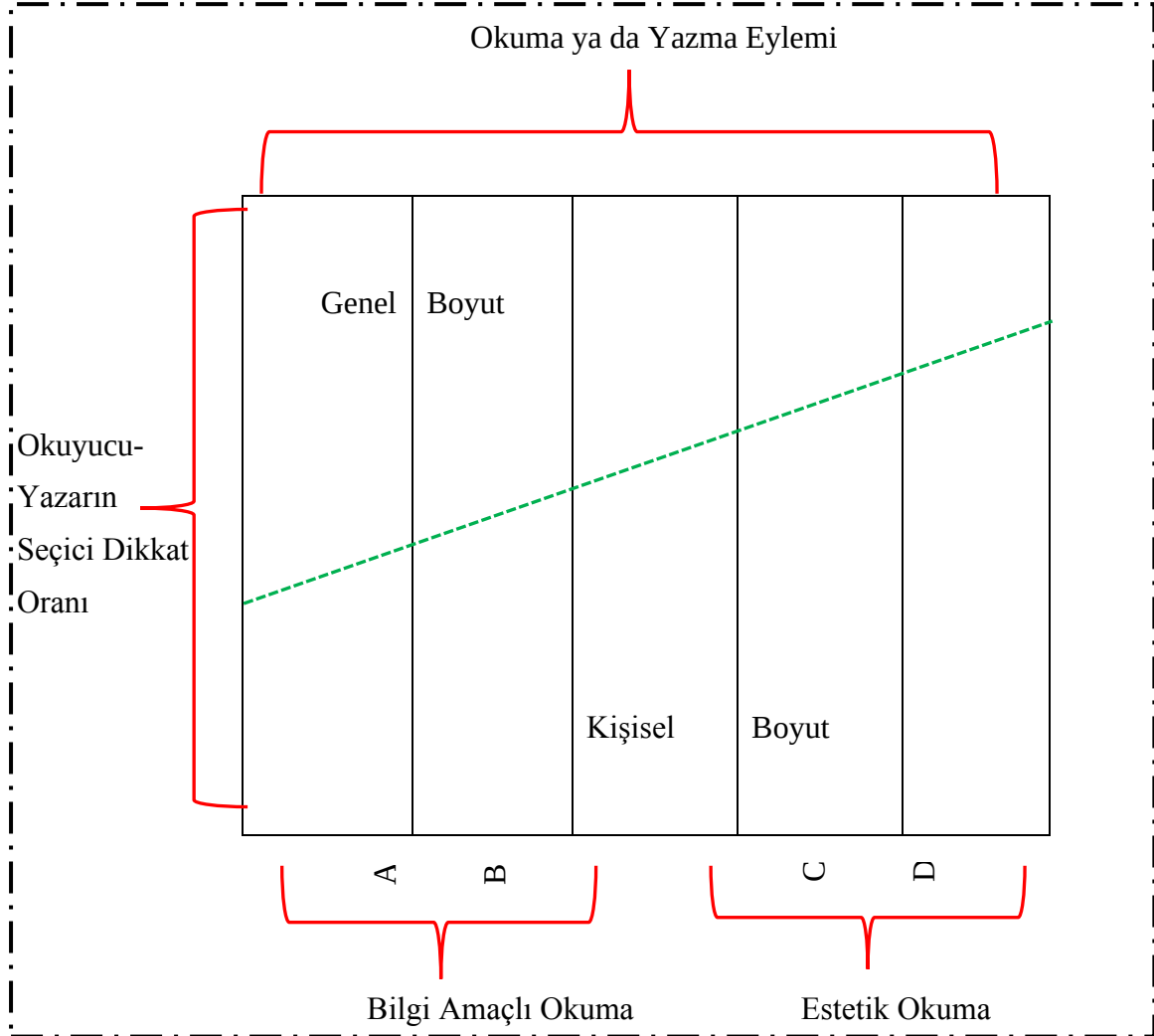
Okur-tepkilerine yönelik kategorilendirmeler incelendiğinde, tepkilerin yazılı ya da sözlü olarak alınabileceği anlaşılmaktadır. Metne karşı duruşlarının; duygusal, bilişsel, yorumlayıcı, deneyimsel özellikler gösterdikleri görülmektedir. Metin ile etkileşim özelliğine göre kişilerin; deneyimlerinden, metne yönelik eleştirilerle yorumlamaya çalışma ve metnin içinde yer alan bilgilere dayanarak tepkilerde bulunmaktadır.

Okur – tepki teorisine önemli katkılar sunan Rosenblatt (2013, s. 932), bilgi amaçlı ve estetik okuma şeklinde iki farklı okuma biçiminin olduğunu ifade etmektedir (Şekil 10).

Bilgi amaçlı okuma: Dikkatin okuma sonrasında metinden çıkarım yapma, metinden bir şeyler elde etmeye yönlendirildiği okuma türüdür. Anlamın bilişsel, çıkarımsal, mantıksal ve nicel boyutlarına odaklanmaktadır.

Estetik Okuma: Dikkatin okuma sürecindeki deneyimlere odaklandığı, okumaya ilişkin tutumun geliştirildiği okuma türüdür. Metin ile kendisi arasında bir uyum olduğunu hissetmek, metne ilişkin deneyimleri ifade etmektedir. Estetik kelimesi Yunan kaynaklarında duyu, duygu, sezgi kavramlarına karşılık geldiği için seçilmiştir. Okuyucular bu süreçte duyguların, fikirlerin, durumların, karakterlerin, olayın geçtiği yerlerin nitelikli olmasına dikkat edip bunların tadına varmak isterler. Aynı zamanda metin

içindeki olaya ilişkin gerilimlerin, çatışmaların, fikirlerin, resimlerin çözümünde aktif olmak isterler. Bu okuma türü anlamın duygusal ve niteliksel boyutuna odaklanmaktadır.



Şekil 10. Bilgi amaçlı ve estetik okuma süreci. Rosenblatt (2013, s. 932)'den uyarlanmıştır.

Okuma süreci incelendiğinde (Şekil 10) etkileşim, dilin yapısında var olan etkileşimsel özellik ve seçilmiş dikkat önemli kavramlardır. Okuyucunun metne karşı duruşu okuma amacını yansıtmaktadır. Herhangi dilsel bir etkinlik hem genel (anlamsal, analitik, özetleme) hem de kişisel (duygusal, ilişkisel) bileşenlere sahiptir. Seçici dikkatin içinde kabul edilen bu bileşenlerin oranı ile, okuyucunun metne karşı durumu belirlenir. Bilgi amaçlı okuma duyguların genel boyutu etrafında yer alırken, estetik okuma daha çok kişisel ve deneyimsel boyutta kendine yer bulmaktadır. A ve B okumanın bilgi amaçlı okuma sürecinde yer alırken, B daha çok kişisel boyutu ifade etmektedir. C ve D estetik duruşu temsil ederken, C yüksek oranda genel boyutu içermektedir.

2.7.İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde ele alınan okur benlik algısı, okumaya adanmışlık, sesli ve sessiz akıcı okuma, metin türleri ve okuyucu tepkileri ile ilgili araştırmalar ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Her bir değişken ile ilgili araştırmalar araştırma konusu ile olan bağlantısı göz önüne alınarak daha az ilgili olandan daha çok ilgili olana doğru bir sıra ile verilmiştir.

2.7.1.Okur Benlik Algısı ile İlgili Araştırmalar

Sağırlı ve Okur (2017) 4. sınıf öğrencilerin okur öz algılarını cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi okuyucu olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim alan kişilerin okur algılarının almayanlara göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Cloer ve Ross (1996) devlet ve özel okulda öğrenim gören 350 4. sınıf öğrencisi ve 15 öğretmenin okur benlik algılarını belirlemişlerdir. Araştırma da öğrencilerin kendilerini benzer özelliklere sahip okuyucular olarak tanımladıklarını belirlemiştir. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okuyucu öz algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını ortaya çıkarmıştır.

Baştuğ ve Çelik (2015) yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden 549 öğrenci ile okur öz algısını belirten değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenci okuma sıklığı, okuma ortamı seçimi, anne baba okuma alışkanlığı) göre incelemişlerdir. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin okur öz algı puanlarının erkek öğrenci puanlarından yüksek olduğunu, öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin, öğrenci okuma sıklığı, anne ve baba okuma sıklığına göre okuma sıklığı yüksek olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Yaylı ve Duru (2008) okuyucu öz benlik ölçeğini 4. ve 5. sınıf öğrenciler üzerinde uygulayarak Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçek genel algı, gelişim, sosyal geri bildirim, psikolojik durum ve gözleme dayalı karşılaştırma olmak üzere 5 alt boyuttan ve 31 maddeden oluşmaktadır. Okuyucu öz benliğe ilişkin varyansın yaklaşık %52'sini açıklamaktadır.

Keskin ve Atmaca (2014) okur öz algısı ölçeğini-2 Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçeğin ortaokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ($\chi^2/sd = 1.71$; RMSEA = .033; GFI = .91; AGFI = .90; CFI = .99; NFI = .97 ve SRMR = .041) belirlemişlerdir. Ölçek 41 maddeden oluşmakta ve toplam okuyucu benlik algısına ilişkin varyansın yaklaşık %51'ini açıklamaktadır.

Van Kraayenoord ve Schneider (1999) 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 140 öğrencinin okuma başarıları, bilişsel farkındalık, okumaya ayrılan zaman ve okuyucu öz benlikleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Okumaya ilişkin biliş ötesi bilgi, okuma başarıları, okumaya ayrılan zaman ve okuyucu öz benlik algısına göre iyi okuyucular lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Okuma başarılarını en önemli yordayıcısı kelime tanıma becerisi (varyansın %10'unu açıklamaktadır) olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisini açıklayan yapısal eşitlik modelinde ($\chi^2[19] = 19.79$, $p = .41$; RMSEA = .17; RMR = .056; NFI = .97 ve PNFI = .051) değişkenler okuduğunu anlamaya ilişkin varyansın %57 sini açıklamaktadır. Kelime tanıma, biliş ötesi bilgi okuduğunu anlamayı doğrudan etkilerken; motivasyon ve sınıf seviyesi kelime tanıma aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir.

Katzir, Lesaux ve Kim (2008) çalışmalarında okur öz benlik algısı alt boyutları olan okuma yeterliği ($r = .42$, $p = .01$) okumanın kolay olarak algılanması ($r = .60$, $p = .000$) ve okumaya yönelik tutumun ($r = .28$, $p = .05$) okuduğunu anlama becerisi ile pozitif yönde ve anlamlı ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Kelime okuma becerisi, yaş ve sözel okuma becerisi kontrol edildiğinde üç değişkenin de okuduğunu anlamının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Henk ve Melnick (1998) 4. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin iyi okuyuculara yönelik algılarını belirlemiştir. Araştırmaya katılan 56 öğrenci iyi okuyucunun genel performans ve akıcılık kategorisi altında kelime tanıma, anlamı bilinmeyen kelimeleri belirleme ve doğru okuma becerilerine sahip bireyler olarak tanımlamışlardır. Öğretmenden övgü alma ve okumaya ayrılan zamanın da iyi okuyucu özellikleri arasında olduğunu belirtmişlerdir.

2.7.2.Okumaya Adanmışlık- Motivasyon, Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar

Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü Erken Çocuk Bakımı Araştırma Ağı (NICHD - ECCRN, 2005) üçüncü sınıfa devam eden 780 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada ödevlerin karmaşıklığının potansiyel olarak katılım ve başarının geliştirilmesinde kilit role sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışma, üçüncü sınıf öğrencilerinin analitik ve çıkarımsal yetenekleri geliştirmek için tasarlanan karmaşık görevlerden ziyade temel becerileri geliştirmek için tasarlanan etkinliklere 13 kat daha fazla katıldıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin belirlenen basit akademik ödevleri tamamladıklarında adanmışlığı veya diğer göstergelerini göstermediklerini ortaya çıkarmıştır.

Guthrie, Wigfield ve VonSecker (2000) KTOÖ'nin 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin strateji kullanımı ve motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemişlerdir. KTOÖ ile öğrenim gören öğrencilerin geleneksel öğretime göre daha fazla motive olduğuna ulaşılmıştır. KTOÖ ile öğrenim gören katılımcıların okuma sürecinde daha aktif oldukları ve daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf seviyelerine göre motivasyon ve strateji kullanımlarında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Lutz, Guthrie ve Davis (2006) KOOÖ ile öğretim yapılan iki sınıf ile geleneksel olarak öğretim yapılan bir sınıfı karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları KTOÖ yapılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve strateji kullanımında daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlamamanın üst düzey olduğu sınıflarda okumaya adanmışlığın ve öğrencilerin kendilerini adayarak yaptıkları karmaşık okuma etkinliklerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Sezgin ve Akyol (2018) ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 52 öğrenci ile KOOÖ'nin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini yarı deneysel desen ile test etmişlerdir. Araştırma sonuçları 12 hafta süren KOOÖ'nin öğrencilerin motivasyon ve okuduğunu anlama becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır.

Guthrie ve Klauda (2014) KTOÖ'nin 7. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve motivasyonlarına olan etkisini incelemişlerdir. KTOÖ öğrencilerin bilgi verici metinlerden anlamalarını anlamlı derecede artırmaktadır. Uygulama sonucunda orta düzeyde etki değeri (.26) hesaplanmıştır. Uygulanan model öğrencilerin motivasyon ve okumaya adanmışlık düzeylerinin anlamlı olarak artmasını sağlamıştır.

Wigfield vd. (2008) kavramsal temelli okuma öğretimi, strateji öğretimi ve geleneksel öğretimin 4. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, okumaya adanmışlık ve strateji kullanımları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları okumaya adanmışlık ile okuduğunu anlamanın ilişkili olduğunu, kavramsal temelli okuma öğretiminin adanmışlık, anlama ve strateji kullanımında daha etkili olduğunu, adanmışlığın strateji kullanımı ile okuduğunu anlama da aracı olduğu sonuçlarını ortaya çıkarmıştır.

Schaffner, Schiefele ve Ulferts (2013) 5. sınıf öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında doğrusal ve pozitif etki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu etkiye ise okumaya ayrılan zamanın aracılık ettiğini belirlemişlerdir. Dışsal motivasyon ise okuduğunu anlamayı dolaylı olarak negatif yönde ($r = -.10$) etkilemektedir.

Guthrie, Wigfield ve Perencevich (2004) okumaya adanmış bireyleri sosyal etkileşim, bilginin artması ve strateji kullanımı başlıklar altında incelemiştir. Bireylerin sosyal etkileşiminde konuları, ana fikirleri, birbirleriyle ve kitap kulüplerinde paylaşma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Okuduklarını sentezleme, bilmediklerin akranlarından öğrenmeye çalışmanın okumaya adanan bireylerde gözlemlendiğini ifade etmektedirler. İş birliği içinde olmanın meraklarını artırmalarını, iyi seçimler yapmalarını, hedeflerinde başarılı olmalarını ve okumaya olan bağlılıklarının artmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin metinle olan etkileşimleri sonucunda bilgilerinin arttığına değinmişlerdir. Stratejik okumanın adanmışlığın önemli bileşenlerinden olduğunu; motive olmuş bireylerin stratejileri etkili şekilde kullanabildiklerini vurgulamışlardır. Hikâyedeki olayları izleme, metinden elde ettikleri anlamları yapılandırma, arkadaşlarına konu ile ilgili etkili özetleme yapma becerilerini sergilediklerini belirtmişlerdir.

Stutz, Schaffner ve Schiefele (2016) ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, içsel ve dışsal motivasyon ve okumaya ayrılan zaman arasındaki ilişkileri belirlemişlerdir. Okumaya ayrılan zamanının aracılık etkisi araştırılmıştır. Rekabete dayalı okuma motivasyonu eğitimi (dışsal motivasyon) ile okuduğunu anlama becerileri arasında doğrudan ve negatif yönde ilişkilidir. Araştırmada okumaya ayrılan zaman, içsel okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ölçülmüştür.

Parsons, Malloy, Parsons ve Burrowbridge (2015) çalışmalarında öğrencilerin ödevleri tamamlamada bilişsel, duyuşsal ve davranışsal adanmışlıklarını belirlemiştir. Sınıf içi

gözlemler ve rubrik ile yapılan değerlendirmeler sonucunda; ödevleri tamamlamada iş birliği içinde olma ve yeterli destek almanın okumaya adanmışlığı artırdığı gözlemlenmiştir. Ödevlerin zor olması, kafa karıştırıcı olması, daha az katılımı gerektirmesi durumunda öğrencilerin adanmışlıklarının azaldığı belirlenmiştir.

Mete ve Sis (2016) sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma motivasyonlarının gelişim düzeylerini okumaya adanmışlık modeli ile belirlemiştir. Eylem araştırması sonuçları, sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve motivasyonlarının okumaya adanmışlık modeli ile geliştiğini göstermektedir. Yapılan etkinliklerin öğrenmeye yönelik olması öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirmiş, metni daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Skinner ve Belmont (1993) öğretmenlerin katılımı, yapısı ve otomatik desteği içeren öğretmen davranışlarının 3-5. sınıfta öğrenim gören 144 öğrencinin davranışsal ve duyuşsal adanmışlıklarını nasıl etkilediklerini incelemiştir. Otomatik destek ve uygun bir yapının motivasyonu yordadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrenci motivasyonunun öğretmen davranışı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Araştırma sonuçları davranışsal adanmışlığı zayıf olan öğrencilerin, motivasyonlarını daha da zayıflatacak öğretmen yanıtları aldığını göstermektedir.

Yıldız ve Aktaş (2015) “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği”nin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 376 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Ölçek orijinaline uygun şekilde 7 faktör (İçsel motivasyon, yeterlilik, güçlük, değer verme, değer vermeme, bağlılık ve kaçınma) ve 39 maddeden oluşacak şekilde Türkçeye uyarlanmış, geçerli, güvenilir (KMO = .84) olduğu hesaplanmıştır.

Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch (2004) öğretmenlerin bağımsız olarak destekleme tarzı motivasyonları ile öğrencilerinin adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin kontrol etmeye dayalı motivasyon anlayışlarından uzaklaşıp daha bağımsız ve desteklemeye dayalı motivasyon ile öğretim devam ettikçe öğrencilerin adanmışlık düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Bağımsız ve desteklemeye dayalı motivasyon tarzı adanmışlığın iki ölçümde de anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Ölçüm 1 = $F[1, 16] = 14.70, p < .01 [\beta = .61]$; Ölçüm 2 = $F[1, 16] = 10.04, p < .01 [\beta = .54]$).

Guthrie, Klauda ve Ho (2013) bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama, motivasyon ve okumaya adanmışlık ilişkilerini yapısal eşitlik modelleri ile incelemişlerdir. Okuma

motivasyonunu içsel motivasyon, öz yeterlik, değer, sosyal hedefler olumlu olarak değerlendirilirken, değersizlik, anti sosyal amaçlar, okumaya yönelik algı olumsuz başlıklar olarak çalışmada yer almıştır. Ulaşılan model mükemmel uyum değerlerini göstermektedir ($\chi^2[1] = .03$, $b = .86$; AIC = 180.03; CFI = 1.00; SRMR = .0003; RMSEA = .00; %90 CI; <.001; .05). Araştırma sonuçları okuma motivasyonunun olumlu yönü ($\beta = .10$, $p < .05$) ve olumsuz yönü ($\beta = -.21$, $p < .05$) ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişkiler ortaya koymaktadır. Bu iki değişken bilgi verici metinlerden anlamaya ilişkin varyansın %26'sını açıklamaktadır.

2.7.3. Metin Türleri ile İlgili Araştırmalar

2.7.3.1. Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinler ile İlgili Araştırmalar

Kendeou, Muis ve Fulton (2011) bilme ve bilginin doğasına yönelik inanışlar ile metin yapılarının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Üniversitede öğrenim gören 46 öğrenciden sesli düşünme prosedürü ve soru-cevap yolları ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları metin özellikleri ve bilgiye yönelik inanışlarının metni anlamlandırmayı yönlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Sadoski, Goetz ve Rodriguez (2000) metin temelli faktörlerin okuyucuların adanmışlıklarını hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı ve edebi masallarda geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Somut özellikler içeren metinlerin okuduğunu anlama ve okumaya adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Somut metinler uzunluk, okunabilirlik ve organizasyonu açısından daha belirgin olmasından dolayı daha kolay hatırlanmaktadır.

Primor, Pierce ve Katzir (2011) bilişsel ve okuma ile ilgili dilsel becerilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden anlamayı ne düzeyde etkilediğini belirlemişlerdir. Okuma güçlüğü yaşayan ve ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 190 öğrenci ve normal okuma düzeyinde olan 190 öğrenci olmak üzere 380 öğrenci ile çalışmışlardır. Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenler ile ilgili okuma güçlüğü olan ($\chi^2 [21, n = 190] = 26.664$, $p = 0.182$; CFI = 0.979; RMSEA = 0.04) ve olmayan ($\chi^2 [18, n = 190] = 24.574$, $p = 0.137$, CFI = 0.982; RMSEA = 0.04) modeller ayrı ayrı iyi uyum değerleri vermişlerdir. Bilgilendirici metinlerden anlamayı etkileyen değişkenler ile okuma güçlüğü olan ($\chi^2 [2, n = 190] = 21.97$, $p = 0.401$; CFI = 0.997; RMSEA = 0.02) ve olmayan

($\chi^2[17, n= 190] = 18.44, p = 0.362$; CFI = 0.996; RMSEA = 0.02) modeller ayrı ayrı iyi uyum değerlerine sahiptirler. Okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde doğru okuma bilgilendirici ($\Delta\chi^2 = 0.028, \Delta df = 1, p > 0.05$) ve hikâye edici metinlerden anlamamanın ($\chi^2=0.030, \Delta df = 1, p > 0.05$) anlamlı bir yordayıcısıdır.

Horiba (2012) dil yeterliği, metin türlerinin okuduğunu anlama becerisi ile olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların hikâye edici metinleri anlamlandırmada geleceğe yönelik çıkarımlarının, bilgilendirici metinleri anlamlandırmada geçmişe dönük çıkarımlar, metin yapısını sorgulama ve ön bilgileri kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Temizyürek (2008) ilköğretim 8. Sınıfta öğrenim gören 140 öğrencinin bilgilendirici ve kurgusal metin türlerine göre anlama düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları kurgusal metinlerin bilgilendirici metinlerden daha kolay anlaşıldığını, kız öğrencilerin her iki metin türünde de daha yüksek ve anlamlı puanlara sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları arttıkça okuduğunu anlama becerileri de artmaktadır.

Best, Floyd ve McNamara (2008) 3. sınıf öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden okuduğunu anlamaları ile genel kültür bilgisi ve kelime tanıma becerilerinin ilişkisini test etmişlerdir. Hikâye edici metinlerden okuma puanları daha yüksek bulunmuştur. Hikâye edici metinlerden anlamayı daha çok kelime tanıma becerileri etkilerken, bilgilendirici metinlerden anlamayı genel kültür bilgisi etkilemektedir.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören 180 öğrencinin metin türlerine göre dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları öyküleyici metinlerde dinleme anlamaya göre daha etkili iken bilgi verici metinlerde okuma ve dinleme arasında bir üstünlük bulunmamaktadır. Okuma ve dinlediğini anlamada öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okudukları ve dinledikleri bilgilendirici ve öyküleyici metni anlama başarıları arttıkça Türkçe ders başarılarının da arttığı görülmüştür.

Şahin (2013) hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerin anlama düzeylerini ne düzeyde etkilediğini belirlemişlerdir. Tüm öğrencilerin 4. sınıf, ($t [59] = 4.77, p < .05$). 5. sınıf, ($t [72] = 2.72, p < .05$) hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıklarını ortaya çıkarmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerin bilgilendirici

metinlerden anlamalarının dışında kalan tüm düzeylerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı ve daha yüksek anlama puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

2.7.3.2. Postmodern Metinler ile İlgili Araştırmalar

Lohfink (2006) 4. sınıf öğrencilerin postmodern resimli çocuk kitap özelliklerine verdikleri tepkileri ve bu tepkilerin sosyo-kültürel çevreleriyle ilişkilerini incelemiştir. Çalışma okuma öncesi-okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde üç aşama olarak yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin postmodern resimli kitapları ile etkileşim içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bu etkileşim öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve basılı olmayan medya araçları arasında bağlantılar oluşturmalarına katkı sağlamıştır.

Willson (2013) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin farklı resimli çocuk kitaplarını anlamlandırma sürecini incelemiştir. Hikâye akışı doğrusal olan *geleneksel, yazı içermeyen* (Sessiz Kitap) ve *postmodern* metinleri anlamlandırma sürecinde farklı stratejilere yer verdiklerini belirlemiştir. Postmodern çocuk kitaplarının yazım ve görselleştirme sanatının farkında olma ve kitaplara yönelik biliş ötesi farkındalık kazandırma potansiyeli olduğunu belirtmektedir. Bir kitabın üst kurgusal özellikleri içermesi hikâye oluşturan tarafından değiştirildiğinin farkında olmalarını ve anlamlandırma sürecinde yazarın amacını sorgulamalarını sağlamıştır.

Pantaleo (2007) 5. sınıf öğrencileri ile radikal değişim teorisi özellikleriyle oluşturulan metni okuma ve anlamlandırma sürecini keşfetme ve bu özellikleri kullanarak kendilerinin metin oluşturmalarını içeren çalışma gerçekleştirmiştir. Metnin oluşturulmasında metne ait akışı düzeni, metindeki bakış açısı ve metnin sınırları değiştirilmiştir. Oluşturulan yeni metinde okumaya daha adanmış oldukları belirlenmiştir Öğrencilerin hazırladıkları metinlerde ise radikal değişim özelliklerine yer verdikleri, metinler arası bağlantılar oluşturdıkları görülmüştür.

Pantaleo (2009) çalışmasında postmodern resimli kitapların öğrencilerin anlatı yeterliklerini nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin görsel ve edebi parçaları kendilerine ait metinleri oluştururken kullanabilmelerini incelemiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin metnlerinin üst kurgusal özellikleri barındırdığını ve bu yapıları tanıyabildikleri, anladıkları ve kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar geleneksel kitaptan beklenenleri bozmuş ve değiştirmişlerdir.

Serafini (2005) okuyucuların postmodern çocuk kitabının doğrusal olmayan yapısına ve yazılı ve görseller arasındaki etkileşime verdikleri tepkileri belirlemiştir. 12 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Metinlere verilen tepkiler sesli düşünme prosedürleri ve grup tartışmalarının analizi ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları dört farklı hikâyeden oluşan ve doğrusal olmayan yapıyı okurken zorlandıkları ve hikâyenin beklenmedik şekilde sona ereceğini düşündükleri, kitaba özgü yapıyı fark ettikleri ve ilerleyen sayfalarda olabilecekleri tahmin edebildiklerini göstermektedir. Öğrencilerin metnin gerekliliğini, yazının görselleri ya da görsellerin metni zenginleştirme durumunu sorguladıkları görülmüştür. Metnin içindeki görsellerin dünyadaki farklı şeyleri açıkladığını ve görsellerin hikâyedeki amacını dışında farklı anlamlar taşıdığını fark etmişlerdir.

2.7.4. Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi, Sessiz Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar

Tannenbaum, Torgesen ve Wagner (2006) kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi test etmiştir. Araştırmaya katılan 203 öğrencinin (3.sınıf) kelime derinliği, kelime genişliği ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonuçları okuduğunu anlamadaki varyansın %62'sinin kelime genişliği ve kelime derinliği/akıcılık ile açıklandığını ortaya koymaktadır. Ağırlıklı regresyon katsayıları değerlendirildiğinde kelime genişliği ($R^2 = .73$) kelime derinliğinden ($R^2 = .06$) daha yüksek değerler vermiştir

Baştuğ ve Akyol (2012) ilköğretim öğrencilerinin (2.- 5. sınıf arası) akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları doğru okuma ile okuma hızı ($r = .65, p < .05$), prozodi ($r = .50, p < .05$) ve anlama ($r = .55, p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler; okuma hızı ile prozodi ($r = .87, p < .05$) ve anlama ($r = .71, p < .05$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkiler; prozodi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkiler ($r = .85, p < .05$) olduğunu ortaya koymaktadır. Akıcı okuma değişkenlerinin okuduğunu anlamadaki varyansın %72'sini açıkladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte sadece prozodi değişkeninin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısı ($\beta = .98, p < .001$) olduğu görülmektedir.

Keskin ve Akyol (2014) yapılandırılmış okuma yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. İlköğretim 4. sınıfta öğrenim gören ve okuma becerileri açısından endişe

düzeyinde olan 9 öğrenci ile çalışmışlardır. Yapılandırılmış okuma yöntemi ile 24 ders saati yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin, okuma hızı, doğru okuma ve okuma prozodilerinde gelişmelerin olduğu belirlenmiştir. Yapılandırılmış okuma yöntemi endişe düzeyinde olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.

Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009b) araştırmalarında ilkokul 4. sınıf öğrencilerin sesli okuma akıcılıklarını prozodik özelliklere göre değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin %40'ının prozodik özellikler açısından endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Dakikada okunan doğru kelime sayısı ile prozodik okuma arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .74, p < .01$).

Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald, Zimmerman (2014) ilkokul 5. sınıf öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları kelime tanıma, doğru okuma, prozodi ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin anlamlı ($.32 < r < .76, p < .01$) olduğunu göstermektedir. Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin en yüksek düzeyde ($r = .45, p < .01$) olmuştur. Sonuçlar okuduğunu anlama becerindeki varyansın %21'inin prozodi $F(1,117) = 30.18, p < .001$), %18'inin kelime tanımadaki otomatiklik ($F[1,117] = 26.40, p < .001$) ve %10'unun doğru okuma becerileri ($F[1,117] = 12.85, p < .001$) ile açıklandığını ortaya koymaktadır.

Hale ve diğerleri (2011) ilkokul 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören toplam 89 öğrencinin sesli ve sessiz okumaları ile okuduğunu anlama düzeylerinin ilişkisini test etmiştir. Sesli ve sessiz okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Okuduğunu anlama sesli ya da sessiz okuma sürecinde benzer sonuçlar verdiği için, herhangi bir okuma türü ile ölçülebileceği belirlenmiştir.

Baştuğ ve Keskin (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Basit anlama düzeyi ile doğru okuma ($r = .46, p < .01$); okuma hızı ($r = .37, p < .05$) ve prozodi ($r = .55, p < .01$) arasında; çıkarımsal anlama düzeyleri ile doğru okuma ($r = .56, p < .01$); okuma hızı ($r = .45, p < .01$) ve prozodi ($r = .67, p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca akıcı okuma becerileri basit anlamaya göre çıkarımsal anlama ile daha yüksek ilişkili içindedir.

Cinsiyet değişkeni öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

Veenendaal, Groen ve Verhoeven (2016) çalışmalarında prozodinin 3 farklı teorik temeli (okuduğunun anlamının kolaylaştıran unsur- okuduğunu anlamının göstergesi ve okuduğunu anlama ile karşılıklı etkiye sahip) ile okuduğunu anlamının ilişkisini test etmiştir. Araştırma sonuçları prozodinin okuduğunu anlamayı etkilediği modelde açıklanan varyansın %63, okuduğunu anlamının göstergesi olduğu modelde %59 ve prozodi ile okuduğunu anlama karşılıklı etkiye sahip olduğu modelde %65 olarak belirlenmiştir.

Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn (2014) akıcı okuma ile anlama arasında karşılıklı ilişkiyi yapısal eşitlik modeli ile test etmiştir. 2. sınıfta okuyan 151 öğrenci ile zamana bağlı olarak 3 ölçüm yapılmış ve modeller test edilmiştir. Araştırma sonuçları akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki karşılıklı ilişkinin geleneksel olarak adlandırılabilir (akıcı okumanın okuduğunu anlamayı etkilediği) görüşten ($.82 < R^2 < .97$) daha iyi uyum değerleri elde edememiştir. Uyum değerleri kısa ($\chi^2[69, N = 151] = 105.69, p = .003$; RMSEA = .055; SRMR = .02; CFI = 1.00; NNFI = .99; $R^2 = .45$) ve uzun dönemde ($\chi^2(69, N = 151) = 105.30, p = .003$; RMSEA = .055; SRMR = .019; CFI = 1.00; NNFI = .99; $R^2 = .84$) de daha düşük sonuçlar vermiştir. Sonuçlar akıcı okumanın okuduğunu anlamayı etkilediği görüşünü destekler niteliktedir.

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkiyi 50 öğrenci ile incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında, pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki ($r = .062, p < .001$) belirlenmiştir. Öğrencilerin sesli okumaları ve konuşma prozodi puanları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %52'sinin sesli okuma prozodilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Kim ve Wagner (2015) araştırmalarında sesli akıcı okumanın kelime tanıma, dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki aracılık ilişkisini farklı sınıf seviyelerinde (1-4.sınıf) test etmişlerdir. Araştırma sonuçları model uyum değerlerinin iyi düzeyde ($\chi^2[700] = 1291.56, p < .001$; CFI = .96; TLI = .96; RMSEA = .05; SRMR = .055) olduğunu göstermektedir. Kelime tanıma ile sesli akıcı okuma becerileri arasında tüm sınıf düzeylerinde ($\gamma = .93- \gamma = .72, p < .001$) anlamlı ilişkiler vardır. 1. Sınıf düzeyinde sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ($\beta = .07, p = .44$) kelime tanıma ($\gamma = .71, p < .001$) ve dinlediğini anlama ($\gamma = .33, p < .001$)

okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir. 2. 3. ve 4. sınıf düzeyinde sesli akıcı okuma; dinlediğini anlama ve kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasında aracılık etkisini göstermiştir. Bu sonuçlar sesli akıcı okumanın okuduğunu anlamamanın gelişiminde değişken rollerde olduğunu ortaya koymaktadır.

Kim, Park ve Wagner (2014) kelime tanıma, sesli akıcı okuma, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri boylamsal olarak incelemiştir. Okul öncesinde okuyan 98, 1. sınıfta öğrenim gören 170 Güney Koreli öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçları sesli akıcı okumanın hem okul öncesi hem de 1. sınıf öğrenciler için anlama gelişiminde değişken rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Dinlediğini anlama becerileri sesli akıcı okumayı 1. sınıf öğrencilerinde daha fazla ($\gamma = .90, < .001$) etkilemektedir. Okul öncesi öğrencilerin sesli akıcı okuma becerileri okuduğunu anlamayı daha güçlü ($\gamma = .53, p = .003$) etkilemektedir. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Üç değişken okuduğunu anlama becerisindeki varyansın okul öncesinde %84'ünü, 1. sınıflarda %85'ini açıklamaktadır.

Miller ve Schwanenflugel (2008) 92 öğrenci (ilkokul 1. Sınıfta başlayan çalışma) ile 3 yıl süren boylamsal araştırmalarında cümle içerisindeki duraklamalar ($\gamma = -.32, p < .05$), okuduğunu anlamayı etkilerken (Model uyum değerleri; $\chi^2[6, N = 92] = 9.75, p = 0.14$, GFI = 0.97; NNFI = 0.97; CFI = 0.99; RMSEA = 0.079), kelime tanıma becerisi sesli akıcı okuma ($\gamma = .39, p < .001$) ve okuduğunu anlamayı ($\gamma = .37, p < .05$) etkilemektedir (Model uyum değerleri: $\chi^2[6, N = 92] = 11.59, p = 0.072$; GFI = 0.97; NNFI = 0.97; CFI = 0.99; RMSEA = 0.098). Prozodik olarak yapılan sesli okumaların sesli akıcı okumayı etkilediğini ve okuduğunu anlamada bu öğrencilerin daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Yıldırım ve Ateş (2012) sesli ve sessiz akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini ne düzeyde yordadığını araştırmışlardır. İlköğretim 5. sınıfta öğrenim gören 100 Türk öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonunda sesli ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Akıcı okuma okuduğunu anlamadaki toplam varyansın %23'ünü ($F(2,95) = 14.560, p < .001$.) açıklamaktadır. Sessiz akıcı okuma ($\beta = .37, p < .001$) okuduğunu anlamamanın daha güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Reutzel, Jones, Fawson ve Smith (2008) sessiz akıcı okumanın öğretimine yönelik bir öğretim çerçevesi oluşturmuşlardır. Bu çerçevede öğretmenin öğretici rolü, sınıf kütüphanesi, okuma motivasyonu ve adanmışlık özellikleri, farklı seviyelerde metinlerin kullanımı, okuma amacı oluşturma, geri bildirimler ve öğrenci katılımı özellikleri etrafında yapılandırılmıştır. Geliştirilen programın ilkök 3. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama becerisini iyileştirdiği belirlenmiştir.

Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller (2011) bilgisayar temelli sessiz akıcı öğretimi programının 4.-10. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve akademik başarılarını ne düzeyde etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Program okul öncesinden yetişkin düzeyine kadar metinlerden oluşan 600 farklı okuma bölümü içermektedir. Metinler gittikçe zorlaşan seviyelerde öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilere internet üzerinden 30 dakikalık derslere katılmıştır. Öğrencilerin doğru okuma yüzdesi, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerileri temelinde dersler yürütülmüştür. Okuma etkinlikleri rehberli ve bağımsız olarak tanımlanmıştır. Program öğrencilerin okuduğunu anlama ve akademik başarıları üzerine pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) öğretmen adaylarının ilköğretim (1-5) öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının prozodik özelliklere dikkat ederek okudukları belirlenmiştir. Vurgu ve tonlamalara dikkat etme ($f = 74$), sınıf düzeyine uygun hikâyeler okuma ($f = 30$) öğretmen adaylarının okumalarında dikkat ettikleri en önemli özellikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016) lise düzeyinde 105 öğrenci ile akıcı okuma ve okuduğu anlama becerileri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonuçları doğru kelime tanıma hızı ($\beta = .50, p < .001$).ve prozodik okumanın ($\beta = .54, p < .001$) okuduğunu anlamayı anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Prozodik okuma okuduğunu anlamada %52'lik bir varyansı açıkladığı görülmüştür. Prozodik okumanın aracı değişken olduğu modelde, doğru kelime tanıma hızının okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin [$(\beta = .68, p < .001)$ ($\beta = .70, p < .001$) = ($\beta = .48, p < .001$)] dolaylı olduğu belirlenmiştir.

Aytaç (2017) ilkök 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplamda 86 öğrenciyle prozodi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları ilkök 4. sınıf öğrencilerinin prozodi ile okuduğunu anlama becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ($r = .42, p < .05$) olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları

prozodinin, okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ($\beta=.42$, $t [2.545] = .016$, $p < .05$) desteklemektedir. Okuduğunu anlamaya dayalı toplam varyansın %18'inin prozodi ile açıklanmaktadır ($R = 0.42$, $R^2 = 0.18$, $F = 6,477$, $p < .05$).

Schimmel ve Ness (2017) ilkökul 4. sınıfta öğrenim gören 48 öğrencinin sesli ve sessiz okumalarının ve metin türünün (hikâye edici ve bilgilendirici) okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, sessiz okuma hızının sesli okuma hızından yüksek olduğunu, hikâye edici metinlerde yeniden anlatma akıcılığında sessiz okumanın daha kolay olduğunu göstermektedir. Bilgilendirici metinlerden okuma ile hikâye edici metinlerden okumanın sesli ya da sessiz okumaya göre farklılaşmadığı, hikâye edici metinlerden anlama düzeyinin hem sesli hem de sessiz okuma da anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl (2004) 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile prozodi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi farklı şekillerde test etmişlerdir. Prozodinin kelime tanıma ile okuduğunu anlama arasındaki aracılık rolünün test edildiği model iyi uyum değerleri ($\chi^2[15] = 13.71$, $p = .548$; RMSEA $< .01$; GFI = .97) vermiştir. Kelime tanıma becerileri yüksek olan okuyucuların daha prozodik okudukları belirlenmiştir. Prozodik okumanın önemli bir aracı değişken olduğu belirlenmiştir. Prozodik okumanın okuduğunu anlama üzerinde çok sınırlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Okuduğunu anlama prozodik okumanın bir göstergesi olduğu test edilen modelin iyi uyum değerleri ($\chi^2[14, N=12] = 12.92$, $p = .533$; RMSEA $< .01$; GFI=.97) verdiği belirlenmesine rağmen, okuduğunu anlamamanın prozodinin anlamlı bir göstergesi olmadığı aksine prozodinin kelime tanıma ile okuduğunu anlamamanın önemli yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

2.7.5. Okuyucu Tepkileri ile İlgili Araştırmalar

Ulusoy (2016) araştırmasında ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin seçilen iki resimli çocuk kitabına yönelik tepkilerini belirlemiştir. İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin metin merkezli ve okur merkezli yazılı cevapları ve bu yazılı cevapların dağılımının analiz edilmiştir. Araştırmaya amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen iki okuldan 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları 2. sınıf öğrencilerinin okur-merkezli yazılı cevaplar verebildiği, kitaplarla kişisel etkileşim kurabildikleri, kendi deneyimleriyle hikâyeler arasında bağlantılar kurabildikleri ve hikâyedeki olaylara katılma isteği duyduklarını

göstermektedir. Araştırmada metin merkezli sınıflamaya “ana fikir” alt başlığının eklenmiştir

Weih (2014) araştırmasında 4. sınıf öğrencilerin tepkilerinin metinde yer alan bir olaydan keyif almaları, metne dayalı yaratıcı ifadeler, kendi ilgi alanlarına ve kişisel hedeflerine yazarın kitabı oluşturma amacını sorgulamaya ve metinden kendisine yönelik anlam çıkarmaya dayalı olarak verilebileceğini ortaya koymuştur.

Swaggerty (2006) 4. sınıfa devam eden öğrencilerin postmodern metinlere verdikleri tepkileri ve bu metinleri anlamlandırma süreçlerini incelemiştir. Postmodern metinlerden anlama kurma sürecinde öğretmenlerin destekleyici olmaları gerektiğini, metinlere eleştirel bakılmasını sağlayıcı ortam oluşturma'nın önemli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların postmodern resimli kitapları okuma sürecinde anlam kurma biçimlerinin karmaşık şekilde olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin bireysel okumalarını izleyen grup kitap kulübü tartışmaları yoluyla postmodern resimli kitabı anlama düzeylerini daha da ileri götürdükleri belirlenmiştir.

Berger (1996) okuyucu tepkilerini almada günlük yöntemini kullanmıştır. Bu yöntem de öğrencilerin bir metni okuduktan sonra ne fark ettiğini, neyi sorguladığını ne hissettiğini ve ne ile ilişki kurduğunun sorulduğu süreci içermektedir. Günlük yönteminin okuyucu tepki teorilerine dayanması, bireysel olarak her bir öğrenciye uygun olması, grup tartışmaları ile sürecin daha iyileşmesi, değerlendirilmesinin kolay olması avantajlarına sahiptir. Araştırma sonunda öğrencilerin okuduklarının farkında olmaları, kendi yaşamlarıyla ilişkilendirme yapmaları, metne yönelik duygularının motivasyonları ve anlamalarını artırdığı ve metni farkı şekillerde sorguladıkları belirlenmiştir.

Kelley ve Clausen-Grace (2006) 4-8. sınıf arasında öğrenim gören öğrencilerin birçoğunun kendilerinin aşına olduğu metinleri seçip okuduklarını, okumaya yönelik bakış açılarının zayıf olduğunu ve anlama sürecinde stratejileri kullanmadıklarını belirlemişlerdir. Bu durumu değiştirmek üzere oku-rahatla, yansıtma-cevap verme ve paylaşma sürecinden oluşan bir süreç tasarlamışlardır. Öğrencilerin okuma metinlerini kendilerinin seçtiği ve sınıfta rahat hissettikleri, herhangi bir yerde okumalarına izin vermişlerdir. Ardından öğrencilerin kullandığı okuma deneyimlerini, kitabın detaylı bilgilerini ve metin tepkilerini yansıttıkları günlükler tutmuşlardır. Son olarak ise öğrencilerin önce küçük gruplar sonra da tüm sınıfla fikirlerini paylaşmalarına izin verilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin

yarıdan fazlasının farklı metin türlerine daha aşina olarak okumaya başladıklarını, yalnızca %5’lik bir öğrenci diliminin öğretimsel seviyede kaldığını göstermektedir.

Swaggerty (2009) 4. sınıf öğrencilerin okuma sürecinde postmodern metinleri nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Öğrencilerin grup tartışması ortamında kendi okuma davranışlarını ortaya koymada ve estetik tepkiler vermede daha başarılı; metinlerde yer alan problemleri çözmede daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Metinlerdeki problemleri çözerken soru sorma, görsellerden yararlanma, peritextual özelliklere göz gezdirmeye, diğer metinlerle metinler arası bağlantılar kurmaya çalışma stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Karagöz (2018) ortaokul 5. sınıf öğrencilerin resimli çocuk kitaplarına yönelik yazılı tepkilerini belirlemiştir. Araştırma sonuçları beşinci sınıf öğrencilerinin tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğu ortaya çıkmıştır. Metin merkezli cevapların ise daha sınırlı olduğu ve karakterler ile bağlantı kuracak şekilde tepkiler verdikleri tespit edilmiştir.

Ulusoy (2017) öğrencilerin hikâye anlama ve anlatma becerilerini boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmacı hikâye elementleri, anlama, dil ve tepki boyutlarını ölçen gözlem formu kullanılmıştır. Resimli çocuk kitapları ile yapılan altı haftalık bir uygulama sonucunda öğrencilerin tamamının anlatım becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin metne yönelik tepkilerinin hiçbir zaman beklenen düzeyde olmadığı, öğrencilerin sınırlı tepkiler verdikleri ifade edilmiştir.

Many (2004) sekizinci sınıf öğrencilerinin edebi eserlere yönelik tepkilerini, okuyucunun tepkileri ile anlama düzeyi arasındaki ilişkileri test etmiştir. Öğrencilerin tepkilerinin %38’inin bilgi amaçlı, %33’ünün estetik amaçlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları tepkiler ve anlama seviyelerinin metne bağlı olmadığını, estetik tepkilerin bilgi verici tepkilere göre daha üst düzey anlama ile sonuçlandığını ortaya koymaktadır.

Many ve Wiseman (1992) 3. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenci ile okuyucuların tepkilerini belirlemiştir. Edebi analiz, edebi deneyim ve öğretim olmayan üç farklı bakış açısı ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları öğrenci tepkilerinin edebi analiz ile edebi analiz ile edebi unsurları içerdiği, edebi deneyimler ile hikâyenin dünyasında yer aldığı, karakterler ile gerçek dünya kişileri arasında bağlantı kurup öğretim yapılmayan sınıfta ise öğrencilerin hikâyeyi yeniden anlattıklarını ortaya koymaktadır.

Cox ve Many (1992) 5. sınıfta öğrenim gören 38 öğrencinin yazılı tepkilerini almıştır. Araştırma sonuçları metin özelliklerine göre metne karşı duruş ve anlayış arasında, kitap ve filme yönelik duruşlara arasında farklılıklar olduğunu; tepkilerin çoğunluğunun estetik ve aynı zamanda basit anlamıyla anlama düzeyinin de ötesine geçtiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca estetik okumanın kullanımı üst düzey anlama becerileri ile anlamlı derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

2.7.6. Çok Değişkenli Araştırmalar

Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello (2016) çalışmalarında sesli ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli ile test etmiştir. İlkokul 4. sınıf 106 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Sesli akıcı okuma okuduğunu anlamadaki varyansın %44 ünü açıklarken, sessiz akıcı okuma %15'ini açıklamaktadır. Doğru okuma %29'unu, kelime tanıma %20'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Fuchs, Fuchs, Eaton, and Hamlett (2000) 4. sınıfta öğrenim gören 365 öğrencinin sesli ve sessiz akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi test etmişlerdir. Öğrenciler sesli ve sessiz akıcı okuma için 2 dakikalık süre verilmiş ve süre bittiğinde kaldıkları yeri işaretlemeleri istenmiştir. Süreçte sesli ve sessiz akıcı okuma becerileri ayrı oturumlarda ve farklı metinlerle ölçülmüştür. Okumanın ardından basit ve çıkarımsal anlamaya dayalı 8 sorudan oluşan anlama testlerini cevaplamışlardır. Anlama ile sessiz akıcı okuma arasında orta düzeyde ($r = .47$) sesli akıcı okuma arasında yüksek düzeyde ($r = .80$) ilişki belirlenmiştir. Sesli akıcı okuma puanları sessiz akıcı okuma puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith (2014) kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve sessiz okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri 9. sınıfa devam eden 108 öğrenci ile test etmişleridir. Değişkenlerin okuduğunu anlamadaki varyansın %50'sinden fazlasını açıkladıkları belirlenmiştir. Prozodinin kelime tanıma ve okuduğunu anlam arasında kısmi aracılık etkisinin anlamlı olduğu ($\beta = .39, p < .001$) ortaya konulmuştur. Kelime tanıma okuduğunu anlamının doğrudan ve anlamlı ($\beta = .64, p < .001$) yordayıcısıdır.

Kim (2011) 5 yaşındaki 79 Güney Koreli öğrenci ile alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, semantik bilgi, doğru okuma, sesli akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri test etmiştir. Araştırma sonuçları iyi uyum değerlerine ($\chi^2[80] = 111.54, p = .01$; CFI=.96; TLI=.95; RMSEA=.07; SRMR=.046) ulaşıldığını göstermektedir. Model okuduğunu

anlama varyansının yaklaşık %87'sini, sesli akıcı okuma varyansının yaklaşık %66'sını açıklamaktadır. Kelime tanıma akıcı okuma ile doğrudan ilişki ($r = .81, p < .001$) içindeyken, okuduğunu anlamayı da doğrudan ($\beta = .47, p = .01$) etkilemektedir.

Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş (2014) sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, metni tekrar anlatma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde test etmiştir. Araştırma sonuçları iyi uyum değerleri ($\chi^2[22] = 41,296, p = .008$; RMSEA = .047; TLI = .976; CFI = .986; SRMR = .029) ortaya koymaktadır. Tüm değişkenler birlikte ele alındığında okuduğunu anlama varyansının %57'sini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma ($\beta = .54, p < .001$), sessiz akıcı okuma ($\beta = .15, p < .05$), metni tekrar anlatma akıcılığı ($\beta = .21, p < .001$) okuduğunu anlamamanın anlamlı birer yordayıcısıdır. Sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okuma arasında anlamlı ve karşılıklı bir ilişki ($\beta = .63, p < .001$) bulunmaktadır. Kelime tanıma otomatiklik ($\beta = .93, p < .001$), prozodi ($\beta = .73, p < .001$) ve kelime tanıma hızı ($\beta = .64, p < .001$) sesli akıcı okumanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

Kim, Wagner ve Foster (2011) sesli, sessiz akıcı okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama ilişkilerini yapısal eşitlik modelleri ile 1. sınıf öğrencilerinde test etmişlerdir. Sesli akıcı okumanın okuduğunu anlamayı en iyi yordayan değişken ($\gamma = .86, p \leq .001$) olduğu belirlenmiştir. Öğretim düzeyindeki öğrencilerin kelime tanımadaki akıcılık, sesli, sessiz ve okuduğunu anlamamanın en önemli yordayıcıları olarak görülmüştür. Bağımsız okuma düzeyindeki öğrencilerde ise dinlediğini anlama okuduğunu anlamayı daha çok ($\gamma = .72, p < .001$) yordamaktadır. Sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkiler ($\beta = -.06, p = .29$) bulunmamaktadır.

Katzir, Kim ve Dotan (2018) araştırmalarında işleyen bellek, erken okuryazarlık becerileri, okuma kaygısı, okur öz benlik algısı, kelime tanıma, doğru okuma ve cinsiyet arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmişlerdir. Araştırma modeli uyum indeksleri düşünüldüğünde ($\chi^2[89] = 12.39, p = 0.19$; CFI = 0.97; TLI = 0.94; RMSEA = 0.057; SRMR = 0.046) iyi değerler göstermektedir. Okuma kaygısı ile okur öz benlik algısının negatif yönde orta düzeyde ve karşılıklı etkiye ($\beta = -0.51, p < 0.001$) sahip oldukları belirlenmiştir. Kelime tanıma ($\beta = 0.26, p = 0.003$) ve doğru okuma ($\beta = 0.29, p < 0.001$) ile okur öz benlik algısını anlamlı ve doğrudan etkilemektedir.

Yıldız (2013) okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıyı etkileme düzeylerini belirlemiştir. İlköğretim 5. sınıfa devam eden 135 öğrencinin

katıldığı çalışma da geliştirilen yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Araştırma sonuçları modelin çok iyi uyum değerlerinde ($\Delta\chi^2[95] = 169.29$, $\Delta\chi^2/ df = 1.78$, $p < .001$; RMSEA=.08; CFI=.94; TLI=.93) olduğunu ortaya koymuştur. Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları varyansının %61'ini açıkladıkları belirlenmiştir. Model araştırma problemleri açısından incelendiğinde, okuma motivasyonu akıcı okumayı ($\beta = .52$, $p < .01$), okuduğunu anlamayı ($\beta = .53$, $p < .01$) ve akademik başarıyı ($\beta = .39$, $p < .01$) doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .48$, $p < .01$). Okuma motivasyonu akıcı okumadaki varyansın %27'sini, okuduğunu anlamadaki varyansın ise %28'ini açıklamaktadır.

Paige (2011) dışsal motivasyon, sesli akıcı okuma, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli ile test etmiştir. Araştırma 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları 6. Sınıf öğrencileri için tasarlanan modelin kısmen iyi uyum değerlerine ($\chi^2[112] = 163.38$ (df = 101), RMSEA = .075; CFI = .93; PNFI = .72] sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Sesli akıcı okuma ($\beta = .82$) okuduğunu anlamadaki varyansın %67 sini açıklarken, okuduğunu anlama da ($\beta = .94$), akademik başarıdaki varyansın %88'ini açıklamaktadır. 7. Sınıf öğrencileri ile ilgili modelin iyi uyum değerlerine çok yakın sonuçlar verdiği ($\chi^2[114] = 131.91$ (df = 101); RMSEA = .051; CFI = .96; PNFI = .74) görülmüştür. Sesli akıcı okumanın ($\beta = .82$), okuduğunu anlama (açıklanan varyans = %50) ile pozitif yönde ($\beta = .71$); okuduğunu anlamamanın da akademik başarı (açıklanan varyans = %67) ile pozitif yönde yordayıcısı oldukları belirlenmiştir.

De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel (2012) 5. sınıfta öğrenim gören 1260 öğrenci ile okuma motivasyonu, okuma sıklığı, adanmışlık, okuyucu benlik algısı ve anlama arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli ile test etmiştir. Araştırma sonuçları okuduğunu anlama ile okur benlik algısı ($r = .38$, $p < .001$) ve okumaya adanmışlık ($r = .49$, $p < .001$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler; okuyucu benlik ile okumaya adanmışlık arasında pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler ($r = .27$, $p < .001$) olduğunu ortaya koymaktadır. Okuduğunu anlamamanın bağımlı değişken olarak incelendiği modelin kabul edilebilir uyum değerleri ($\chi^2[376] = 1,432$, $p < .001$; RMSEA = .05; 90% CI (.045 - .050); SRMR = .05; CFI = .89) verdiği belirlenmiştir. Okuyucu benlik algısı ($\beta = .28$, $p < .001$) ve okumaya adanmışlık ($\beta = .42$, $p < .001$) okuduğunu

anlamanın anlamlı birer yordayıcısı iken, okuyucu benlik algısı ($\beta = .28, p < .001$) da okumaya adanmışlığın anlamlı yordayıcısıdır.

İlgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde kelime tanıma, okuma hızı ve prozodiyi içerecek şekilde ele alınan akıcı okuma ile okuduğunu anlama ilişkisinin daha sık çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçları akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir ön koşulu olduğunu destekler niteliktedir. Bu bakış açısı okuduğunu anlamanın, kelime tanımadan okuduğunu anlamaya doğru devam eden bir süreç şeklinde ilerlediğini öne sürmektedir. Sessiz akıcı okuma literatürde ölçme ve değerlendirme olarak netlik kazanmamış olsa bile sessiz akıcı okuma ile sesli akıcı okuma arasında pozitif yönde ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak sessiz akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerinde sınırlı düzeyde etkisi olduğu görülmektedir. Okumaya adanmışlık ile okuduğunu anlama arasındaki çalışmaların KTOÖ ile desteklendiği belirlenmiştir. Okumaya adanmışlık kavramını doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olduğu, okuma motivasyonu ile birlikte çalışıldığı görülmüştür. Öğrencilerin metinlere yönelik tepkilerinin ise genellikle postmodern metin türleri ile birlikte çalışıldığı, metne yönelik tepki ile anlama arasındaki ilişkinin net bir şekilde ortaya konmadığı görülmektedir. Okuyucu tepkilerini almanın bireylerin anlama becerilerini etkilediğini ya da tam tersi bir durumun araştırılması gereken konulardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Metne yönelik tepkilerin nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin geliştirilmesine ve okumadan daha fazla zevk alınmasına yol açtığı göz önünde bulundurulması gereken konular arasındadır. Metin türleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki çalışmalarda hikâye edici metinlerin bilgi verici metinlerden daha kolay anlaşıldığı, postmodern metinlerden anlama ile okuduğunu anlama becerilerin ölçüldüğü çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Her üç metin türünü de içeren çalışmaların okuduğunu anlama becerilerini ne düzeyde etkilediğine yönelik araştırmalara ise ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Okuyucuların kendilerine yönelik okuyucu tanımlamalarının öz yeterlik kavramı çatısında incelendiği ve iyi okuyucuların okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Okur benlik algısının öğrenci görüşlerine doğrultusunda ve ölçek ile ölçülebilmesi göz önüne alındığında, okuyucu benlik algısı, okuma ilgisi, motivasyonu, tutumu kavramlarının sıklıkla birlikte çalışıldığı görülmüştür. Araştırmada ele alınan değişkenlerin iki ya da daha fazlasının bir arada olduğu çalışmalarda her bir değişkenin farklı sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin anlamlı yordayıcıları oldukları dikkat çekmektedir. Her bir değişkenin anlama ile ilişkisini belirleyen çalışmalardan ziyade üç ya da daha fazla değişkenin bir arada olduğu

Çalışmaların ise çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okuyucu tepkileri ile sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı ve okumaya adanmışlık ilişkisi; sesli-sessiz akıcı okuma ile okumaya adanmışlık, okuyucu benlik algısı ilişkisi, okumaya adanmışlık ile okuyucu benlik algısı ilişkisinin test edildiği çalışmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak, “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini ölçmeyi amaçlayan; karşılaştırma ve korelasyon türünden tarama yapmaya imkân tanıyan ilişkisel tarama modeli” (Karasar, 2011, s. 77) kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek ve oluşturulan hipotezleri test edebilmek için değişkenler arasındaki nedensel ve nedensel olmayan ilişkileri test etmeyi amaçlayan YEM geliştirilmiştir. YEM yapısal bir teorinin analizinde doğrulayıcı (hipotez test etme) yaklaşımın kullanıldığı (Bryne, 2010 s. 3); birden fazla değişkenin oluşturduğu yapılar ve bu yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koyan farklı teorik modelleri test eden (Schumacker ve Lomax, 2010, s. 2); gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan hipotezlerin test edilmesine dayanan (Hoyle, 1995, s. 1) istatistiksel teknik olarak tanımlanmaktadır. YEM, araştırmacı tarafından teorik olarak geliştirilen bir yapının birden fazla istatistiksel işlemin aynı anda kullanıldığı teknik olarak özetlenebilir. YEM literatürde bu tekniklerin hepsini barındıran kovaryans yapı analizi, kovaryans yapı modeli ya da kovaryans yapılarının analizi gibi farklı adlandırmaları yer almaktadır (Kline, 2011, s. 7). YEM’ler genellikle bir ya da birden fazla (alternatif modellerin) modelin test edilmesi ya da modelin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. İncelenen modeller ve literatürde var olan teori ve kuramlardan hareketle modeller geliştirilmiş ve YEM çerçevesinde analiz edilmiştir. Jöroskog ve Sörbom (1993, s. 115) araştırma sürecinde

yapısal eşitlik modeli oluşturma ve test etmede kullanılabilecek *doğrulayıcı modelleme*, *alternatif modelleme* ve *model geliştirme* olmak üzere üç farklı strateji ortaya koymuştur. *Doğrulayıcı modelleme* araştırmacının tek bir model geliştirip, modeli test eden verileri toplamasına dayanmaktadır. Verilerin analizi sonucunda model kabul ya da reddedilmektedir. *Alternatif modelleme stratejisi* birden fazla model belirleme, test etme ve model uyumu en iyi olanın seçilmesini içermektedir. *Model geliştirme stratejisi* ise geliştirilen modelin elde edilen veriler ile tekrar tekrar test edilmesi ve değiştirilmesi gerektiği durumlarda kullanılmaktadır. Modelin özelleştirilmesi süreci teori ya da veri setine dayanabilmektedir. Bu araştırma sürecinde doğrulayıcı modelleme ve model geliştirme stratejileri benimsenerek bir arada kullanılmıştır. Literatürde daha önceden ilişkisi belirlenmemiş değişkenlerin ilişkilerinin test edilmesinde model geliştirme stratejisi, belirlenen doğrudan ve aracı ilişkilerin test edilmesinde doğrulayıcı modelleme stratejisinden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde Kline (2011, s. 91) tarafından belirlenmiş olan ve aşağıda açıklanan yapısal eşitlik modelinin temel basamakları dikkate alınmıştır.

3.1.1.Modelin Betimlenmesi

Araştırmacının kurduğu hipotezlerin yapısal eşitlik modeli çerçevesinde açıklanmasını içermektedir. Bu aşamada araştırmacı tarafından hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinleri anlama, okur benlik algısı, metne yönelik okuyucu tepkileri, sesli ve sessiz akıcı okuma değişkenleri arasında yer alan nedensel ve nedensel olmayan ilişkiler ilgili literatür çerçevesinde tanımlanmıştır

3.1.2.Modelin Tanımlanabilirliğinin Değerlendirilmesi

Modele ilişkin her bir parametrenin tanımlanması sürecini içermektedir. Bryne (2010) ve Schumacker ve Lomax (2010) modellerin tam tanımlanmış, aşırı tanımlanmış ve eksik tanımlanmış olabileceğini ifade etmektedir. Bu aşamada modelin serbestlik derecesinin hesaplanması ile modelin nasıl tanımlandığı belirlenmektedir. Test edilen ve kabul edilen modeller tam tanımlanmış modellerdir.

3.1.3.Ölçme Araçlarının Seçilmesi, Verilerin Toplanması ve Hazırlanması

Bu aşamada belirlenen ölçme araçları ile elde edilen ham verilere ilişkin eksik ve aykırı değer analizi, normallik doğrusallık, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği, çoklu bağlantılılık ve örneklem büyüklüğüne ilişkin testler yapılmıştır.

3.1.4.Model Uyumunun Test Edilmesi

Bu aşamada model uyumunu değerlendirilmesi, modelin parametrelerine ilişkin tahminlerin yorumlanması ve modelin araştırmacının öngördüğü model ile eşdeğerliğinin belirlenmesini içermektedir.

3.1.5.Modelin Yeniden Tanımlanması

Araştırmacının geliştirdiği modelin uyum indekslerinin zayıf olması durumunda kullanılmaktadır. Modelin daha iyi uyum vermesi için teorik olarak doğrulanmış değişikliklerin yapılması planlanmaktadır. Her bir modele ilişkin düzeltme indisleri verilmiş ve kuramsal dayanaklar dikkate alınarak düzeltmeler yapılmıştır.

3.1.6.Sonuçların Rapor Edilmesi

Modele ilişkin sonuçların tam ve doğru şekilde yapısal eşitlik modeline uygun olarak raporlaştırılması sürecini içermektedir. Araştırmanın bulgular bölümünde doğrudan ve dolaylı ilişkileri gösteren nihai ve son modeller ve modellere ilişkin uyum indeksleri sunulmuştur.

3.2.Çalışma Grubu

3.2.1.Ön Uygulama Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde geliştirilen ölçme araçlarını ve sınıf içi uygulamalarda yaşanan problemleri belirlemek amacıyla iki farklı sınıf ve 65 öğrenci ile tüm veri toplam araçları test edilmiştir. Ön uygulama grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve bulundukları okullara göre dağılımı Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Ön Uygulama Katılımcı Bilgileri

Okulun Adı	Sınıf	Cinsiyet				Kaynaştırma Öğrencisi	Toplam	
		Kız		Erkek			n	%
		n	%	n	%			
A İlkokulu	4-B	19	55,9	15	44,1	2	34	100
	4-C	14	45,1	17	54,9	1	31	100
Toplam	2	33	50,8	32	49,2	3	65	100

Öğrencilerle yapılan pilot uygulamanın ardından asıl uygulama ile ilgili dikkat edilmesi gereken belli ilkeler belirlenmiştir. Ayrıca ölçme araçlarının her birisine ilişkin yapılan değerlendirmelerin ardından bazı düzenlemeler yapılmış ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Uygulama sürecinde dikkat edilen ilkeler ve ölçme araçlarında yapılan düzenlemeler aşağıda listelenmektedir.

3.2.2. Veri Toplama Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar

- 1) Verilerin toplanması toplam 11 sınıf ve 349 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu süre içerisinde öğrenciler ile ilgili yapılan tüm çalışmalara araştırmacı bizzat kendisi katılmıştır. Tüm sınıflarda öncelikle bir ders saatinde neler yapılacağı paylaşılmış ve öğrencilerin araştırmacıya aşina olmaları beklenmiştir.
- 2) Araştırma sürecinde sınıflarda yer alan öğrencilerin genel okuma seviyeleri, kelime tanıma düzeyleri, anlama düzeyleri ile ilgili sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okuma becerileri açısından düşük seviyelerde olan öğrencilerin (kaynaştırma öğrencisi) sınıf içerisinde yapılan tüm etkinliklere katılmaları desteklenmiştir. Veri toplama aşamaları tamamlandıktan sonra kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler veri setine dâhil edilmemiştir.
- 3) Veri toplama sürecinde aynı okulda birden fazla sınıfın uygulama sürecine dahil edildiği durumlarda aynı gün içinde aynı etkinliklerin yapılmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin etkinlikleri diğer sınıfta yer alan arkadaşlarıyla paylaşmamaları için ders bitimini takip eden derste diğer sınıfta uygulamalar yapılmıştır. İkili öğretim yapan okullarda ise bir sınıf sabah diğer sınıfın da öğleden sonra eğitime devam etmesine özen gösterilmiştir.

- 4) Araştırma sürecinde her bir öğrenci ile ilgili 16 ölçüm yapılması, veri toplama işleminin yoğunluğu düşünüldüğünde araştırmacı veri toplama sürecinde bazı esneklikler yapmıştır. Öğrenciler ile etkileşimli resimli çocuk kitabı okuma süreci her sınıf için ayrı ayrı yapılmıştır.
- 5) Veri toplama sürecinde üç farklı metin türü (bilgilendirici, hikâye edici, postmodern) çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmacı aynı günde sadece bir metin türüne özgü etkinlikler yapmaya, farklı türlere ait etkinlikleri ise aynı günde yapmamaya özen göstermiştir.
- 6) Araştırmacının sınıf içi gözlemleri, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler, ön uygulama sürecinde bitişik eğik el yazısının kullanımı birlikte değerlendirildiğinde yazmaya yönelik olumsuz tutum olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini tam olarak yansıtabilmeleri için, metne yönelik yazılı ifadeler dersin ilk bölümlerinde, bir ders süresinde sadece bir ölçüm olacak şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir.
- 7) Veri toplama sürecinde sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, öğrencilerden alınan dönütler dikkate alınarak hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinler sıralaması dikkate alınarak veriler toplanmıştır. Bu sıralama belirlenirken öğrencilerin öncelikle modern ya da geleneksel olarak adlandırılan hikâye edici ve bilgilendirici metin yapısına aşina olmaları istenmiştir.
- 8) Öğrencilerin sesli okuma akıcılıklarının belirlenmesinde her bir öğrenci için üç farklı metin art arda okutulmuştur. Öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi özellikleri aynı anda ölçülmüştür. Sesli okuma akıcılıklarını belirlemeden önce, öğrenciler sınıf ortamında bilgilendirilmiş ve prozodi kavramı, okuma hızı, kelime tanıma konularında açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama sürecinin çok yoğun olmasından dolayı sesli akıcı okuma bileşenlerine ilişkin veriler aynı anda toplanmıştır. Sesli akıcı okuma bileşenlerinin eş zamanlı toplanmasından dolayı her bir metin türü için okuma süresi 1 dakika yerine 2 dakika, bir öğrencinin toplam 6 dakikalık sesli okumaları kayıt altına alınmıştır.
- 9) Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla kullanılan boşluk doldurma metinlerinde tüm öğrencilerin doğru ya da yanlış yaptığı sorular belirlenmiş, cevap şıkları gözden geçirilmiştir. Hikâye edici metinlerde 22. ve 25.; bilgilendirici metinlerde 4., 8., 11. ve 25.; postmodern metinlerde ise 6., 13. ve 24. sorular bu kapsamda ele alınarak çeldiriciler yeniden yazılmıştır. Çeldiriciler yazılırken silinen kelime ile eş anlamlı olması, fonetik olarak aynı olmasına dikkat edilmiştir.

3.2.3.Çalışma Grubu

YEM’lerde örneklem hacminin 200’ün altına inmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Kline, 2011, s. 12). Bu çalışmada Ankara ilinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan 362 ilkokul 4. sınıf öğrencisi araştırmaya dâhil edilerek YEM analizi için gerekli katılımcı sayısı karşılanmıştır. Araştırma sürecinde kaynaştırma öğrencisi olduğu bilinen ve okuma-yazma becerilerinde güçlük yaşayan 13 öğrenci uygulamalara katılmasına rağmen veri setine dâhil edilmemiştir. Katılımcıların %50,8’i kız; %49,2’si erkek olmak üzere toplam 349 öğrenci ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 13

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Okulun Adı	Sınıf	Cinsiyet				Kaynaştırma Öğrencisi	Toplam	
		Kız		Erkek			n	%
		n	%	n	%			
A İlkokulu	4-A	19	55,9	15	44,1	0	34	100
	4-D	20	60,6	13	40,4	0	33	100
	4-E	13	40,6	19	60,4	2	32	100
	4-G	14	45,1	17	54,9	3	31	100
B İlkokulu	4-G	13	48,1	14	51,9	3	27	100
	4-I	14	46,6	16	53,4	1	30	100
	4-K	16	55,2	13	44,8	1	29	100
C İlkokulu	4-E	14	45,1	17	54,9	1	31	100
	4-M	12	42,9	16	57,1	1	28	100
D İlkokulu	4-A	16	45,7	19	54,3	0	35	100
	4-B	21	53,8	18	46,2	1	39	100
Toplam	11	172	50,8	167	49,2	13	349	100

3.3. Veri Toplama Araçları

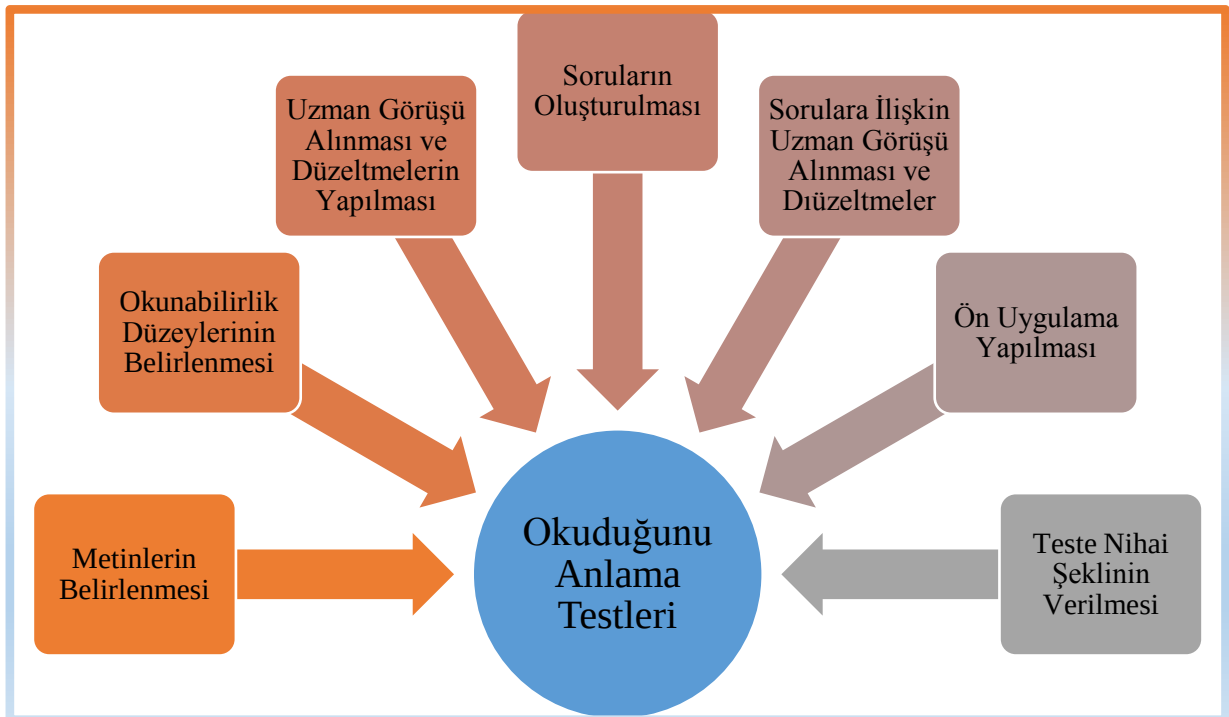
Bu araştırmada aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testleri

Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede soru-cevap ve Boşluk Doldurma Tekniği (BDT) testleri kullanılmıştır. Araştırma da kullanılan hikâye edici, bilgilendirici metin ve postmodern resimli çocuk kitabı için ayrı ayrı okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir.

3.3.1.1. Soru-Cevap Testleri

Soruların hazırlanmasında Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programında (2015) yer alan okuduğunu anlama kazanımları ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (2015) raporu (UÖDP – PISA) okuma becerileri ile ilgili sorulardan yararlanılmıştır. Soru tipi olarak çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ve görsel okumayı değerlendirmeye yönelik metindeki resimleri yorumlamayı içeren sorular kullanılmıştır. Testlerin geliştirilme süreci aşağıda (Şekil 11) özetlenmektedir.



Şekil 11. Okuduğunu anlama testleri (soru-cevap) geliştirme süreci. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Kapsam geçerliği ya da içerik geçerliği; bir ölçme aracının ölçülmek istenen konuya ilişkin tüm detayları içermesi ya da maddelerin konuyu tamamen kapsadığının gösterilmesidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 137). Araştırmacı tarafından geliştirilen soru-cevap testlerinin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde her metin türüne özgü belirtke tabloları geliştirilmiştir. Belirtke tablosunun hazırlanırken MEB (2015) İlköğretim Türkçe (1-8) programında 4. sınıf düzeyinde yer alan anlama ile ilgili kazanımlar ve hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden anlama soru-cevap sorularından yararlanılmıştır. Tüm soruların en az bir kazanımı açıkladığını, bazı soruların anlama becerisi ile ilgili birden fazla kazanımı gerçekleştirdiğini göstermektedir (Bkz. Ek- 20, 21, 22).

3.3.1.2.Boşluk Doldurma Tekniği Testleri

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesinde kullanılan bir diğer test ise BDT testleridir. Bu testler, ilk olarak metinlerin okunabilirliğinin belirlenmesi amacıyla Taylor (1953) tarafından geliştirilmesine rağmen; ilerleyen dönemlerde okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde (Rankin ve Culhane, 1969; Tunçer ve Erden, 2015; Ulusoy, 2008; 2009; Uyanık, 2012) kullanılmaya başlanmıştır. Boşluk doldurma tekniği testlerinin Gestalt ve anlamın yapılandırılması-bütünleştirilmesi teorileri ile açıklamak mümkündür. Anlamın yapılandırılması ve bütünleştirilmesi teorisi, okuduğunu anlama becerisinin bireylerin okudukları metinlerden sonra zihinlerinde yer alan zihinsel temsiller ile ölçülebildiğine dayanmaktadır (Kintsch ve Van Dijk, 1978, s.364). Gestalt teorisinde ise; zihin eksik kalan parçaları tamamlar ilkesi ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmada da BDT testlerinden Çoktan Seçmeli Boşluk Doldurma Tekniği (Maze) kullanılmıştır. Test hazırlanırken metinlerin ilk ve son cümleleri ipucu olarak verilmiştir. İkinci cümleden itibaren her altıncı kelime silinmiştir. Her bir boşluğa üç çeldirici ve bir doğru cevap olmak üzere 4 cevap şıkkı eklenmiştir. Çeldiricilerin yazılmasında ise (a) fonetik olarak aynı olması, (b) sadece o cümle içinde anlamlı olması, (c) silinen kelime ile aynı içeriğe sahip olması, (d) okuyucunun mümkün olduğunca aşına olması, (e) açıkça yanlış veya daha az uygun olması ilkelerine (Parker, Hasbrouck ve Tindal, 1992, s. 200) dikkat edilmiştir. Bu ilkelere dikkat edilerek her biri 25 boşluktan oluşan, her metin türüne özgü testler hazırlanmıştır. Testin okunabilirliğinin ve güvenilirliğine ilişkin değerler Tablo 14'te sunulmuştur. Kr-20 değerlerinin .70'in üzerinde olması gerektiği göz önüne alındığında (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 161) her üç metin türünün de güvenilir bir yapıda olduğu

anlaşılmaktadır. Metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesinde Rankin ve Culhane (1969) tarafından geliştirilen % 60 ve üzeri kolay metin; % 40 - %59 öğretimsel , % 40'ın altı zor metin kriterleri dikkate alınmıştır. Her üç metnin de öğretimsel düzeyde olduğu ve araştırmada kullanılabileceği görülmektedir.

Tablo 14

Metinlerin Kr-20 ve Okunabilirlik Değerleri

Metin türü	Kr-20	Okunabilirlik Yüzdesi
Küçük Limon Ağacı (Hikâye edici)	.84	%51,51
Kasırgalar (Bilgilendirici)	.83	%57,57
Kayıp Şey (Postmodern metin)	.76	%47,27

3.3.2.Sessiz Akıcı Okuma Testleri

Öğrencilerin sessiz akıcı okuma becerilerinin belirlenmesinde kalem-kâğıda dayalı ve kelimeleri ayırt etme teknikleri (Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello, 2012, s. 607) bir arada kullanılmıştır. Sınıf ortamında uygulanabilmesi, okuma hatalarının belirlenebilmesi özellikleri olmasında dolayı kullanılmıştır. Öğrencilerin sessiz akıcı okuma becerilerini belirleme de her metin için ayrı ayrı olmak üzere toplam 3 test geliştirilmiştir. Sessiz akıcı okumayı ölçmede kullanılacak metinde yer alan boşluklar ve noktalama işaretleri silinmiştir. Daha sonra metinde yer alan tüm kelimeler yan yana gelecek şekilde sıralanmış, tüm kelimeler büyük harflerle yazılmıştır. Öğrencilerden 3 dakika içinde kelimeleri çizgiler kullanarak ayırmaları istenmiştir. Öğrencilerin doğru olarak ayırdıkları kelimeler, doğru okuduğu kelime olarak sayılmış ve sessiz akıcı okuma becerilerine ilişkin puanlama yapılmıştır.

3.3.3.Okuma Hızı ve Kelime Tanıma

Öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanıma düzeyini belirleme de Akyol'un (2014), Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ile May (1986)'dan uyarlamış olduğu Yanlış Analiz Envanterinden yararlanılmıştır (s. 90 – 93). Envanter, sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi) belirlemeye çalışmaktadır. Kelime tanıma düzeyinin belirlenmesi aşamasında, kelimelerde yapılan yanlışların yüzdesini bulmak için “kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzu (Ekwall ve Shanker, 1988'dan aktaran Akyol, 2014)” kullanılır. Bu kılavuzda, metindeki

kelime sayısı ve öğrencinin yanlış okuduğu kelime sayısının çakıştığı aralık öğrencinin kelime tanıma düzeyini vermektedir. Envanter, bireysel olarak tüm öğrencilere uygulanmıştır. Değerlendirme sürecinde kelime ekleme, atlama, yanlış okuma, tekrar etme ve ters çevirmeler hatalı olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin kendi yanlışını düzeltmesi doğru olarak kabul edilmiş, farklı olarak belirlenen “*ringa, asteroid ve kondüktör*” kelimeleri ilk okunurken yardım edilmiştir.

3.3.4. Okuma Prozodisi Rubriği

Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerini belirlemede Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilen Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009a) tarafından Türkçe’nin dil bilimsel özelliklerine uyarlanarak kullanılan “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Bu değerlendirme ölçeği ses ve ifade, söz dizimi, akıcılık (pürüzsüzlük) ve hız olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu değerlendirme ölçeğinde belirlenen ölçütlere göre bir öğrenci en az 4, en fazla 16 puan almaktadır.

3.3.5. Okur Benlik Algısı Ölçeği

Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilen Okur Benlik Algısı Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yıldız ve Bulut (2016) gerçekleştirmişlerdir. Ölçeğin uyarlama aşamasında öğrencilerle birebir ve toplu şekilde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulama için de geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir. İlk uygulama şeklinde güvenirlik katsayısı $a = .80$, ikinci uygulama için $a = .86$, olarak hesaplanmıştır. Ölçek her biri 10 maddeden oluşan üç alt boyut ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Genel olarak Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise $a = .86$ bulunmuştur. Ölçeğin ilkökul 1-5. sınıfta okuyan öğrenciler için hem bireysel görüşmeye dayalı olarak hem de toplu uygulamalarda kullanılabilecek bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Uygulama sürecinde ölçeğin geliştiricilerinden izin alınmıştır. Araştırma sürecinde uyarlanan ölçek toplu şekilde uygulanmıştır. Bu amaçla öncelikle Okur-Benlik Algısı Ölçeğine ilişkin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, ölçeğin yapısının çalışma grubuna uygunluğu test edilmiştir. Bu amaçla ölçek ilkökul 4. sınıfta okuyan 275 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) 22 ve Analysis of Moment Structures (AMOS) 22 programından

yararlanılmıştır. Güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edildikten sonra araştırma grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır.

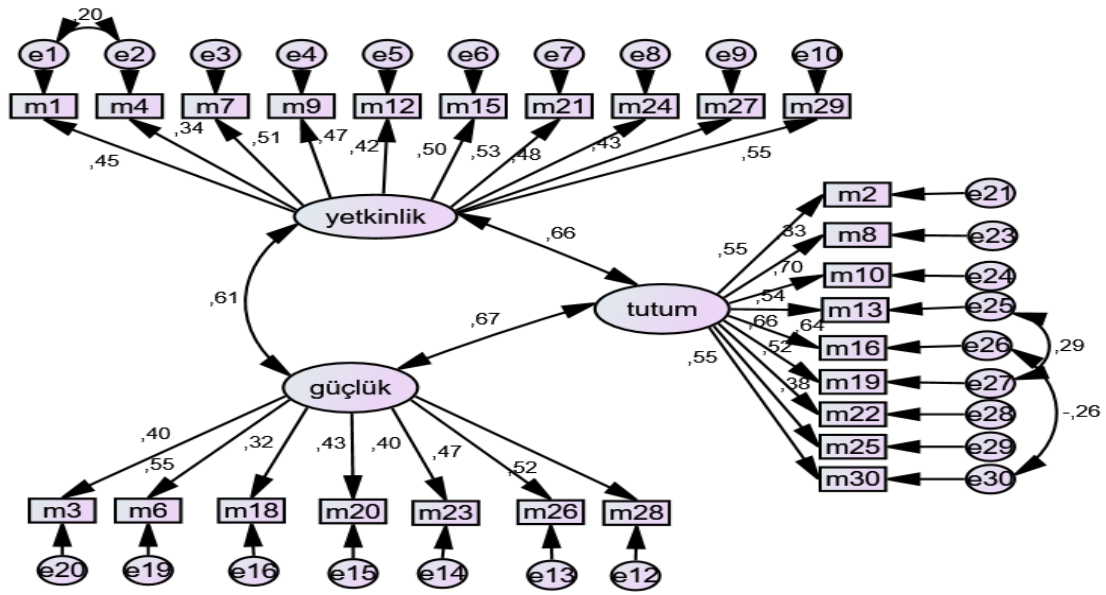
Araştırmada kullanılan Okur-Benlik Algısı güvenirlik çalışması sonuçları Cronbach Alpha değerinin .80 olduğunu göstermektedir. Listede yer alan maddelerin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesinde ise KMO Barlett Testinden yararlanılmıştır. Test sonuçları maddelerin faktör analizi için uygun olduğuna (χ^2 [df]: 1877,908 (435); $p = .000$) işaret etmektedir. Listenin yapı geçerliğinin belirlenmesinde ise Amos 22 programı aracılığıyla DFA yapılmıştır. DFA Model uyum indeksleri olarak ise χ^2 /df, SRMR, GFI, RMSEA, AGFI, NFI ve CFI model uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

Tablo 15

Okur- Benlik Algısı Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri

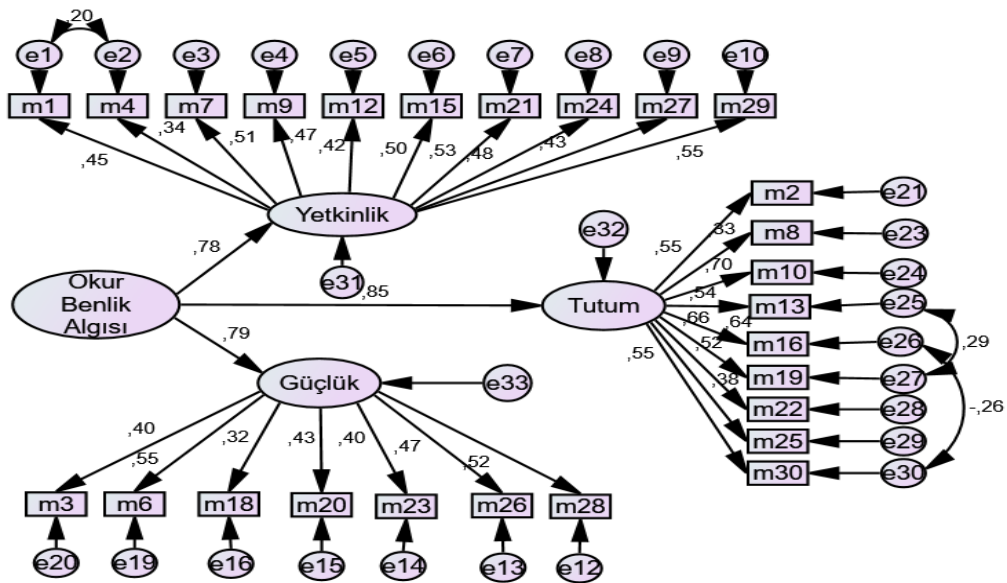
Düzye	Uyum İndeks Değerleri						
	χ^2 /df	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
Birinci/İkinci Düzey	1,683	,599	,879	,855	,852	,706	,050

Birinci düzey DFA sonuçları ölçeğin her üç faktörünün de birbiriyle orta derecede ve anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir ($r = .61 .66 .67$, $p = .000$). Bir maddenin herhangi bir faktörde yer alabilmesi için faktör yükünün .32'den büyük olması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012, s. 651). Bu noktadan hareketle faktör yüklerinin .32'den küçük ve güçlük alt boyutunun altında yer alan *madde 11*, *madde 14* ve *madde 17* ile tutum alt boyutunda yer alan *madde 5* modelden çıkarılmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin .32 ile .70 arasında değişmektedir. Maddeler arasındaki korelasyonların düşük ve orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 493,218$, $df = 293$, $p = .000$). Ölçek toplam 26 maddeden ve üç faktörden oluşmaktadır. Güçlük, yetkinlik ve tutum boyutları bir araya gelerek okur-benlik algısına yönelik bir ölçeğe meydana getirmektedir. Üç değişken kendilerinden daha üst düzeyde yer alan okur-benlik algısı örtük değişkeninin bileşenleri durumundadır. Bu gerekçelerle ikinci düzey DFA ile okur-benlik algısı ve bileşenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.



Şekil 12. Okur-benlik algısı ölçeği DFA sonuçları (I. düzey)

İkinci Düzey DFA yapıldıktan sonra model uyum değerleri ve modele ilişkin modifikasyon önerileri göz önünde bulundurulmuştur. Model ilişkin uyum e1-e2, e25-e27 ve e26-e30 hata değerleri arasında modifikasyon önerileri gerçekleştirilmiştir. Modifikasyonların ardından, modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 15’de sunulmaktadır. Tüm maddelerin okur benlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık %33’ünü açıkladığı hesaplanmıştır. Modele ilişkin uyum indeksi değerleri (χ^2/df , SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI, RMSEA) modelin kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir. Uyum indeksleri Tablo 15’de gösterilmektedir.



Şekil 13. Okur-benlik algısı ölçeği DFA sonuçları (II. Düzey)

3.3.6.Okuyucu Tepkileri

Öğrencilerin farklı metinlere ilişkin tepkilerini belirlemede Hancock (2008, s. 424) tarafından edebi metinlere yönelik hem sözel hem de yazılı cevaplarının gelişimini gözlemek için geliştirilen yönerge soruları kullanılmıştır. Uygulama öncesinde, öğrencilerin metinleri okuma ve incelemelerine izin verilmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından etkileşimli şekilde metin öğrencilere okunmuştur. Son aşamada ise öğrenciler aşağıda yer alan sorulara yazılı olarak cevap vermişlerdir. Diğer iki metin türü için aynı işlem tekrar edilmiştir.

1. *Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı? (Estetik)*
2. *Bu kitap sana kendi hayatınla ilgili ne hatırlattı (veya kendi hayatını nasıl hatırlattı)? (Deneyimsel)*
3. *Bu kitapta senin için hangi mesaj veya anlamlar var? (Yorumlayıcı)*
4. *Karakterin (ismi) yerinde olsaydın ne veya neler yapmak isterdin? (Bilişsel)*

Öğrencilerin yazılı tepkileri; Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995, s. 564-565) tarafından geliştirilen metin merkezli ve okuyucu merkezli cevaplar ana kategorileri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Öğrencinin metin merkezli cevapları ve okuyucu merkezli cevapları toplam 100 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Okuyucu tepkilerini değerlendirmede kullanılan kriterler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Okuyucu Tepkileri Değerlendirme Kriterleri

Metin Merkezli Cevaplar (Metin için ifadeler, metinde ne olduğunu aktaran ifadeler)	Okuyucu Merkezli Cevaplar (Okuyucunu kitap hakkındaki duygu düşünce ve kitap okuma sürecindeki deneyimlerini aktaran ifadeler)
<i>Yeniden anlatma:</i> (Metindeki olayları yineleyen ifadeler)	<i>Kişisel Tepki:</i> Metin hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etme
<i>Karacteri Anlama:</i> (Metinde belli olan ya da anlatılan kahramanın duygu ve düşüncelerini anladığını ifade etmek)	<i>Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma:</i> Metnin öğrencilerin kişisel deneyimlerine bağlı olması
<i>Soru Sorma</i> Hikâyenin konusu veya kahramanın eylemleri hakkında meraklı ifadeler ve sorular sormak	<i>Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği:</i> Öğrencilerin hikâyenin içinde olduğunu, hikâyedeki olayların aktif katılımcısı olduğunu gösteren ifadeler
<i>Tahmin Etme:</i> Hikâyenin konusu veya kahramanın eylemleri hakkında tahminde bulunma	

Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995, s. 564-565)’dan uyarlanmıştır.

3.3.7.Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya adanmışlık düzeyini belirlemede, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi (Reading Engagement Index) kullanılmıştır. Form; okumaya adanmışlığın davranışsal, motivasyonel ve bilişsel özelliklerini yansıtmaktadır. Form ilk olarak Mete (2016) tarafından Okumaya Adanmışlık Endeksi olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Endeksin 8. sınıf öğrencilerin adanmışlık düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir ($\alpha = .94$; KMO .90; $BTS = 912.33$; $p < .01$). Sınıf öğretmeninin öğrencilerin sınıf içindeki durumlarını dikkate alarak 5'li likert tipi (1= doğru değil – 5= çok doğru) formu doldurmaları gerekmektedir. Liste toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin aldıkları puanların, okumaya adanmışlık düzeylerini göstergesi olduğu düşünülmektedir. Öğrenci düzeyleri 8-32 puan arasında hesaplanmaktadır. Formun orijinal hali araştırmacı tarafından ilkökul düzeyine uygun olacak şekilde Türkçeye çevrilmiştir. Listenin Türkçeye çevrilen hali okuma eğitimi konusunda çalışan akademisyenlere (Bkz. Ek-24) görüşlerini almak için sunulmuştur. Uzmanlar gösterge listesini çeviri hataları, kelime ya da kavramların kültürel karşılıkları açısından değerlendirmişlerdir. Değerlendirmeler sonucunda, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Listenin düzenlendikten sonraki hâli dil uzmanlarına gönderilip tekrar değerlendirilmiştir. Düzenlenen liste ile orijinal hâli arasında tutarlılık olduğu belirlenmiştir.

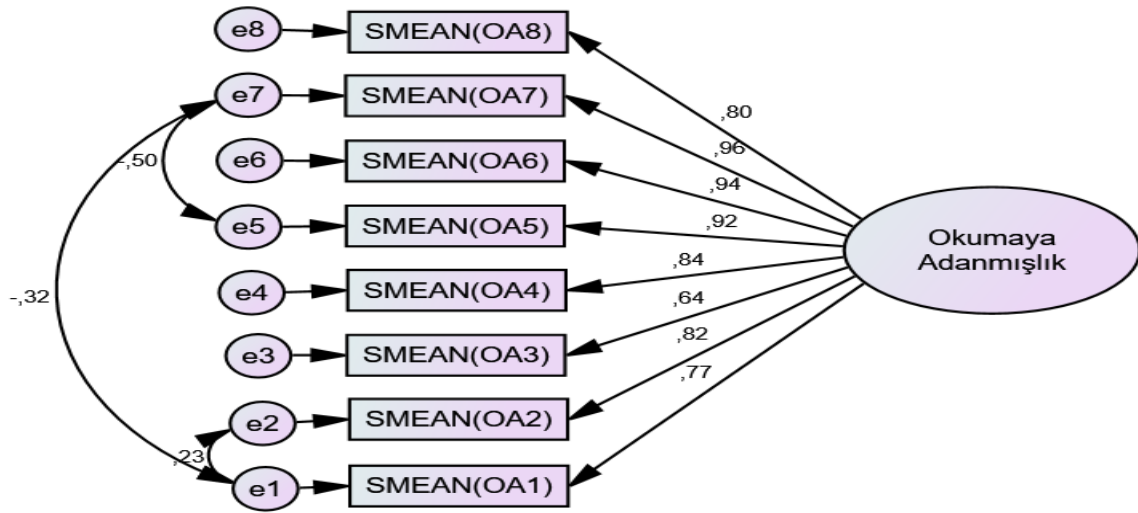
Araştırmada kullanılan okumaya adanmışlık gösterge listesinin ilk olarak açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışması sonuçları, Cronbach Alpha değerinin $\alpha = .83$ olduğunu göstermektedir. Listede yer alan maddelerin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesinde ise KMO Barlett Testinden yararlanılmıştır. Test sonuçları maddelerin faktör analizi için uygun olduğuna ($\chi^2[df] = 2684,6(28)$; $p = .000$) işaret etmektedir. Listenin yapı geçerliğinin belirlenmesinde DFA yapılmıştır. DFA Amos 22 programı ile gerçekleştirilmiştir. Model uyum indeksleri olarak ise; χ^2/df , RMR, GFI, RMSEA, AGFI, NFI ve CFI değerleri dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesinin tek boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. DFA yapıldıktan sonra model uyum değerleri ve modele ilişkin modifikasyon önerileri göz önünde bulundurulmuştur. Model ilişkin uyum e1-e2, e1-e7 ve e5-e7 hata değerleri arasında modifikasyon önerileri gerçekleştirilmiştir. Modifikasyonların ardından modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 17'de sunulmaktadır.

Tablo 17

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2/df	RMR	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
2,950	,024	,967	,930	,988	,982	,075

İlgili literatür çerçevesinde (Hu ve Bentler, 1999; Raykov ve Marcoulides, 2008; Schumacker ve Lomax, 2010; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2012) uyum indeksleri değerlendirildiğinde; SRMR, GFI, CFI, NFI değerlerinin mükemmel uyum, χ^2/df derecesinin iyi uyum, RMSEA değerinin ise kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir. Şekil 14’de tek faktörden oluşan modele ilişkin yapı gösterilmektedir.



Şekil 14. Doğrulayıcı faktör analizi

Tablo 18 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin .71 ile .93 arasında değiştiği görülmektedir. Bir maddenin herhangi bir faktörde yer alabilmesi için faktör yükünün .32’den büyük olması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012, s. 651). Gösterge listesi orijinaline uygun şekilde tek faktör ve 8 maddeden oluşacak şekilde Türkçeye uyarlanmıştır. Okumaya adanmışlığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık %74’ünü açıklamaktadır. Maddelere ilişkin faktör yükleri ve açıkladıkları varyansa yönelik detaylı bilgiler Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Okumaya Adanmışlık Gösterge Liste Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Açıklanan Varyans

	Faktör	Ortak Faktör Varyansı
1	,81	73,97
2	,87	6,78
3	,71	5,39
4	,86	4,63
5	,91	3,52
6	,93	2,65
7	,93	2,04
8	,84	1,04
Öz değer		5,92
Açıklanan Toplam Varyans		73,97

3.3.8.Kitapların Seçimi

Hikâye edici ve bilgilendirici metinler; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen yayınevleri ve resimli çocuk kitaplarının arasından seçilmiştir. Öğrencilerin daha önceden karşılaşmaması, İlköğretim Türkçe (1-8.sınıf) programında yer alan tema ve ünite amaçlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda ulusal alanda ödül almış, literatürdeki araştırmalarda kullanılmış kitapları detaylı olarak incelenmiş ve listelenmiştir. Bu şekilde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin yer aldığı kitap havuzu oluşturulmuştur.

Postmodern özellikler taşıyan resimli çocuk kitaplarına ilişkin literatürün incelenmesi sonucunda, Türkçe diline çevrilmiş ve postmodern metin özelliklerini barındıran metinlerin sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Kitapların incelenmesinde, postmodern resimli çocuk kitabı özellikleri, konu ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan kitaplar, ulusal ya da uluslararası alanda ödül alan kitaplar, postmodern, radikal değişim ve yeni okuryazarlıklar teorileri detaylı incelenmiş, kitaplar listelenmiştir. Bu bağlamda Serafini (2005) hem postmodern resimli çocuk kitaplarının özelliklerini; hem de araştırmalarda kullanılan postmodern resimli kitaplarını listelemiştir. İlgili yazarın geliştirdiği liste de

dikkate alınmıştır. Araştırma sürecinde postmodern özellikleri daha fazla barındırdığı belirlenen bir kitabın Türkçeye çevrilerek kullanılmasına karar verilmiştir.

Listeleme işleminin ardından araştırmacı tarafından metinlerin uzunlukları, sınıf düzeyine uygunluk, kullanılabilirliği göz önünde bulundurularak bir sınırlamaya gidilmiştir. Bu kriterleri gerçekleştirmek üzere öğretim üyelerinden ve uygulama yapılan sınıfın öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada metinlerin belirlenmesi, okunabilirliklerinin ve kullanılabilirliklerinin test edilmesi amacıyla her üç metin türünün değerlendirilmesi için metin değerlendirme formu hazırlanmıştır (Ek-19). Araştırmacı tarafından belirlenen hikâye edici ve bilgilendirici metinler hazırlanan form ile birlikte Türkçe eğitimi alanında üç uzmana; postmodern metinler ise ilgili alanda çalışmalarını bulunan iki uzmana gönderilmiştir (Bkz. Ek-24, Uzman Listesi). Tüm metinlerin geliştirilen form doğrultusunda değerlendirilmesi istenmiştir. Formun geliştirilmesinde; hikâye edici, bilgilendirici, postmodern metin yapı ve organizasyon özellikleri dikkate alınmıştır. Uzmanlara her bir metin türü için 5'er adet olmak üzere toplam 15 metin ve resimli çocuk kitabı gönderilmiştir. Uzmanlardan metin özelliklerini içeren formu da temele alarak kitapları incelemeleri istenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda hikâye edici 4 kitap, bilgilendirici 4 kitap ve postmodern özellikler taşıyan 3 kitap olmak üzere toplam 11 kitap araştırmaya dâhil edilmiştir. Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden ikişer tane olmak üzere toplam 4 adet metin Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan 2013-2014 öğretim yılından başlayarak 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Özgün Yayıncılık tarafından basılan İlköğretim Türkçe 4 Ders kitabında yer almaktadır.

İncelemeler sonucunda 4'er adet hikâye edici ve bilgilendirici metin ile 3 adet postmodern metnin kullanılmasına karar verilmiştir. Seçilen metinler ve kullanıldıkları veri toplama süreci Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19

Araştırma Sürecinde Kullanılan Metinler ve Kullanım Amaçları

Araştırmada Kullanılan Metinler	Kullanım Amacı
Kütüphanedeki Aslan	Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama (Soru-Cevap Testi)
	Hikâye Edici Metinlere İlişkin Okur Tepkileri
Küçük Limon Ağacı	Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama (Boşluk Doldurma Tekniği Testi)
Değirmenci ile Baykuş (Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği [ÇGYD] tarafından 2012 yılının en iyi çocuk kitabı tasarımı ödülü)	Hikâye Edici Metinlerden Sesli Akıcı Okuma
Gümüş Tüylü Martı	Hikâye Edici Metinlerden Sessiz Akıcı Okuma
Su Samurları Olmasaydı Ne Olurdu?	Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama (Soru-Cevap Testi)
Tübitak Popüler Bilim Kitabı	Bilgilendirici Metinlere İlişkin Okur Tepkileri
Kasırgalar	Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama (Boşluk Doldurma Tekniği Testi)
Mavi Balinadan Daha Büyük Ne Var? (Tübitak Popüler Bilim Kitabı)	Bilgilendirici Metin Sesli Akıcı Okuma
Ayakkabının Öyküsü	Bilgilendirici Metin Sessiz Akıcı Okuma
Sihirli Aynadan İçeriye	Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama (Soru-Cevap Testi)
	Postmodern Metinlere İlişkin Okur Tepkileri
Kayıp Şey (Caldecott ödüllü yazar Shaun Tan)	Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama (Boşluk Doldurma Tekniği Testi)
Kutup Ekspresi (1986 Caldecott Madalyası)	Postmodern Metinlerden Sesli Akıcı Okuma
	Postmodern Metinlerden Sessiz Akıcı Okuma

3.3.8.1.Postmodern Çocuk Kitapları**3.3.8.1.1. Kutup Ekspresi**

Çocuk edebiyatının en saygın isimlerinden yazar-sanatçı Chris Van Allsburg, Kutup Ekspresi'ni (The Polar Express) 1985 yılında yazmış ve 1986 Caldecott Madalyası kazanmıştır. Kitapta Şüpheli bir çocuğun Kuzey Kutbu'na doğru olağanüstü bir tren

yolculuğuna çıkması ve ‘inanan insanlar için’ hayatın mucizelerinin asla bitmediğın kendisine kanıtlayan keşfetme süreci işlenmektedir. Kitap zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi ile postmodern özellik göstermektedir.

3.3.8.1.2. *Kayıp Şey*

Avustralyalı yazar Shaun Tan tarafından yazılan ve resimlenen “The Lost Thing (Kayıp Şey)” isimsiz bir çocuğun sahilde şişe kapağı toplarken tuhaf görünüşlü bir yaratıkla karşılaştığı, gündelik hayatta kimsenin önemsemediğı ve hatta farkına bile varmadığı bu 'kayıp' yaratığın nereye ait olduğunu bulmaya çalıştığı bir olay işlenmektedir. “Kayıp Şey” (İthâki Yayınları) 2012 yılında Sinan Okan tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Kitapta post belirsizlik, görselleştirme teknikleri, zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi, anlatıcının metnin içinde karakter haline gelmesi postmodern özellikler görölmektedir.

3.3.8.1.3. *Sihirli Aynadan İçeriye (Through the Magic Mirror)*

Özellikle postmodern çocuk kitapları üzerine pek çok kitap yazan Antony Browne tarafından yazılmış ve resimlenmiştir. Yazarın, gerçek üstü detayların görsellerle desteklenen mizah anlayışının yer aldığı ilk kitabı olarak adlandırılmaktadır. Kitabın orijinal dili İngilizcedir. Araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Bu süreçte Türkçeye çevrilen metin, İngilizce dil uzmanı tarafından İngilizceye çevrilmiş ve orijinali ile karşılaştırılmıştır. Dilsel eşdeğerliğin sağlanmasında, aşağıda yer alan sorular dikkate alınmıştır.

- 1) Hikâye içinde yer alan kelimeler, cümleler anlamına uygun çevrilmiş midir?
- 2) Çevrilen cümleler ile resimler arasındaki uyum ve etkileşim geçerli midir?
- 3) Bağlam içerisinde değerlendirildiğinde anlam olarak bir farklılaşma var mıdır?
- 4) Metin kültürel olarak aynı anlamda mıdır?

Türkçeye çevrilen metin değerlendirmeler sonucunda çeviri hataları konusunda düzenlemeler yapılmış ve Türkçe metne son şekli verilmiştir. Kitap; oyuncaklardan, kitaplardan ve her şeyden bıkmış olan Toby’nin sihirli aynanın içine adım atması ile karşısına çıkan farklı dünyayı tanımlamaktadır. Kitap 32 sayfa olup çok sayıda postmodern özellikler içermektedir. Kitapta resmin küçük resminin diğer resmin içinde yer alması, farklı görselleştirme tekniklerinin kullanımı, zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi,

belirsizlik ögesinin bulunması, karakterin okuyucu ile resimler aracılığıyla konuşması postmodern özellikler olarak dikkat çekmektedir.

3.3.8.2. Hikâye Edici Resimli Çocuk Kitapları

3.3.8.2.1. Kütüphanedeki Aslan

Michelle Knudsen tarafından yazılan, Kevin Hawkes tarafından resimlenen kitap Ekin Gökovalı tarafından Türkçeleştirilmiştir. Günlerden bir gün kütüphaneye bir aslanın gelmesiyle başlayan öyküde, kuralların hayatımızdaki yerini sorgulamamız gerektiği işlenmektedir. Aslan gibi güçlü ama eğitilmesi zor karakterin seçildiği kitabın Uçanbalık yayıncılık tarafından 2015 yılında ikinci basımı gerçekleştirilmişti. Kitap 48 sayfadan oluşmaktadır.

3.3.8.2.2. Değirmenci ile Baykuş

Yalnızlık, dostluk, yardımlaşma üzerine kurgulanan kitap; Göknıl Genç Tarafından yazılmış ve Vaghar Aghaei tarafından resimlenmiştir. Uluslararası Çocuk Kitapları Kurulu'nun (IBBY) üyesi olan Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği (ÇGYD) tarafından 2012 yılının en iyi çocuk kitabı tasarımı ödülünü almıştır. Değirmenci ile Baykuş, Can Çocuk yayınları tarafından basılmış ve 36 sayfadan oluşmaktadır.

3.3.8.2.3. Küçük Limon Ağacı

Cüneyd Suavi tarafından yeniden düzenlenen metin kıskançlık ve yardımlaşmayı konu almakta ve 396 kelimeden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) Sayılı kararı ile 2013- 2014 öğretim yılından başlayarak 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen, Özgün Yayıncılık tarafından basılan, İlköğretim Türkçe 4 Ders kitabında yer almaktadır.

3.3.8.2.4. Gümüş Tüylü Martı

Metin Luis Sepúlveda tarafından yazılan Martıya Uçmayı Öğreten Kedi kitabından kısaltılıp yeniden düzenlenerek oluşturulmuştur. İş birliği ve dayanışmayı konu alan metin

460 kelimeden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve TTKB'nin Sayılı kararı ile 2013- 2014 öğretim yılından başlayarak 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Özgün Yayıncılık tarafından basılan İlköğretim Türkçe 4 Ders kitabında yer almaktadır.

3.3.8.3.Bilgilendirici Çocuk Kitapları

3.3.8.3.1. Su Samurları Olmasaydı Ne Olurdu?

Okyanus ekosisteminin önemini konu edinen kitap su samurlarının besin zincirindeki yeri ve yok olmasıyla meydana gelebilecek değişikliklere odaklanmaktadır. Suzanne Slade tarafından yazılan, Carol Schwartz tarafından resimlenen kitap, 24 sayfadan oluşmaktadır. Zülfü Eyles tarafından 2013 yılında Türkçeye çevrilen kitap, Tübitak Popüler bilim kitapları arasında yer almaktadır.

3.3.8.3.2. Mavi Balinadan Daha Büyük Ne Var?

Robert E. Wells tarafından 1993 yılında yazılan ve resimlenen kitap, 2013 yılında Elif Avcı tarafından Türkçeye kazandırılmıştır. Büyüklük, ölçüm ya da göreceliğe ilişkin öğelerin işlendiği kitap 36 sayfadan oluşmakta ve Tübitak popüler bilim kitapları arasında yer almaktadır.

3.3.8.3.3. Kasırgalar

Kathy Gemmell tarafından yazılan (Fırtınalar ve Kasırgalar kitabından) Utku Sümer tarafından dilimize çevrilen ve düzenlenen metin 318 kelimeden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı TTKB tarafından 2011-2012 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen, Cem yayıncılığa ait İlköğretim Türkçe 4 Ders kitabında yer almaktadır.

3.3.8.3.4. Ayakkabının Öyküsü

MEB ve TTKB'nin Sayılı kararı ile 2013- 2014 öğretim yılından başlayarak 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Özgün Yayıncılık tarafından basılan İlköğretim Türkçe Ders kitabında yer almaktadır. Metin, ayakkabının tarihsel serüvenini konu edinmiş ve Gökhan Tok tarafından düzenlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve uygulama yapılan 11 sınıf için de bu süreç aynı şekilde tekrarlanmıştır. Kullanılan ölçme araçları, uygulama sıra ve süresine ilişkin bilgiler Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20

Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci

Veri Toplama Araçları	Oturum Sıra ve Süresi
Hikâye Edici Metinlerin Okutulması, Okuduğunu Anlama Soru-Cevap Testlerinin Uygulanması	Birinci Oturum / Bir Ders Saati
Etkileşimli Hikâye Edici Kitap Okuma, Metinlere İlişkin Öğrenci Tepkilerinin Alınması	İkinci Oturum Bir Ders Saati
Okur Benlik Algısı Ölçeği	Üçüncü Oturum /Bir Ders Saati
Hikâye Edici Metin Sessiz Akıcı Okuma Testi Hikâye Edici Metin Boşluk Doldurma Testi	Dördüncü Oturum / Bir Ders Saati
Bilgilendirici Metinlerin Okutulması, Okuduğunu Anlama Soru-Cevap Testlerinin Uygulanması	Beşinci Oturum / Bir Ders Saati
Etkileşimli Bilgilendirici Kitap Okuma, Metinlere İlişkin Öğrenci Tepkilerinin Alınması	Altıncı Oturum / Bir Ders Saati
Bilgilendirici Metne İlişkin Sessiz Akıcı Okuma Testi, Bilgilendirici Metin Boşluk Doldurma Testi	Yedinci Oturum/ Bir Ders Saati
Postmodern Metinlerin Okutulması, Okuduğunu Anlama Soru-Cevap Testlerinin Uygulanması,	Sekizinci Oturum / Bir Ders Saati
Etkileşimli Postmodern Kitap Okuma, Metinlere İlişkin Öğrenci Tepkilerinin Alınması	Dokuzuncu Oturum / Bir Ders Saati
Postmodern Metinlere İlişkin Boşluk Doldurma Testleri	Onuncu Oturum / Bir Ders Saati
Hikâye Edici, Bilgilendirici ve Postmodern Metinlere İlişkin Sesli Akıcı Okuma Becerilerinin Ölçülmesi	Her öğrenci bireysel okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi açısından 6 dk. boyunca (toplam 35 saat) dinlenmiştir.
Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi	Her sınıfın kendi öğretmeni tarafından bir hafta süre içerisinde doldurulmuştur

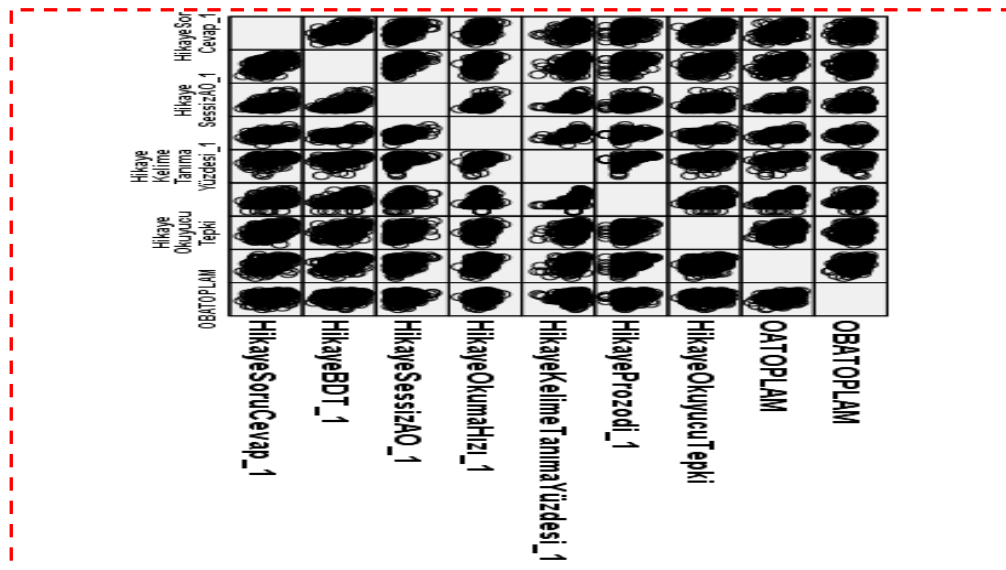
3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi; AMOS 22 ve SPSS 22 istatistik paket programlarında yapılmıştır. Verilerin analizi iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle eksik değer, uç değer, normallik, doğrusallık, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği, çoklu bağlantı ve örneklem hacmi açılarından incelenmiş ve değişkenlerin varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Ullman (2012), analizden önce hesaplanması gereken varsayımları; örneklem büyüklüğü, eksik veri, normallik, doğrusallık, eş varyanslılık ve çoklu bağlantı olarak ifade etmektedir (s. 688-689).

YEM ile ilgili örneklem sayısının ne olması gerektiği konusunda tartışmalar sürmektedir. YEM, büyük örneklemle daha iyi çalışmayla birlikte, örneklem hacminin 200'ün altına inmemesi önerilmektedir (Kline, 2015). Bu araştırmada 349 öğrenci ile çalışılmış ve YEM analizi için gerekli görülen örneklem hacmi sağlanmıştır. Araştırmada her bir katılımcının 16 farklı ölçme işlemine katıldığı düşünüldüğünde; uygulamaların çoğunluğuna katılım durumu aranmıştır. Eksik değer analizi sonucunda ($p > .05$) ortalama yöntemine göre kayıp ve eksik veri ataması yapılmıştır.

Aykırı ya da sapkın değerlerin belirlenmesinde, z puanlarından yararlanılmıştır. Verilerin $z = 3,29$ 'dan büyük olmadığı görülmüştür. Araştırma da sapkın aya da aykırı değer bulunmadığı anlaşılmıştır.

Doğrusallık varsayımı için, değişkenlere ilişkin rastgele seçilen değişkenlerin saçılma grafikleri incelenmiş ve bu her bir değişkenin doğrusallık varsayımını karşıladığı belirlenmiştir.



Şekil 15. Değişkenlere yönelik saçılma grafikleri

Çok değişkenli uç değer incelemesi için Mahalanobis uzaklık değeri hesaplanmış, çok değişkenli uç değer gösteren bir verinin olmadığı belirlenmiştir.

Normallik incelemesi için histogram grafikleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Araştırma değişkenlerinin her birisi için ayrı ayrı değerler hesaplanmış ve Tablo 21’de gösterilmektedir. Tablo 21 değerlendirildiğinde; değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri $-1,5 < x < +1,5$ aralığında olmayan değişkenler için z puanları hesaplanmış, z puanlarının 3.29’un altında olduğu görülmüştür. Normal dağılım göstermeyen hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden okuma yüzdeleri için 70, 145, 168, 179 numaralı katılımcıların uç değer olduğu görülmüş, analiz dışı bırakılmış ve bu şekilde normal dağılım sağlanmıştır.

Eş varyanslılık varsayımının sağlanmasında Box’s M testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları değişkenler arasında eş varyanslılık varsayımının sağlandığını ($p > .05$) göstermektedir.

Çoklu ya da tekil bağlantı probleminin test edilmesi amacıyla, değişkenler arasındaki pearson momentler korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki $r = .80$ ’den büyük ilişki >10 ’dan Varyans şişme değeri (VIF), 1’e yaklaşan tolerans değerleri >30 ’dan büyük Koşul endeksi ona eşlik eden $.50$ ’den büyük iki varyans ayrışımı gözlenmemiştir. Bir diğer ifadeyle araştırmaya dâhil olan değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi yer almamaktadır.

Tablo 21

Normallik Dağılımına İlişkin Basıklık, Çarpıklık Değerleri

<i>Değişkenler</i>	n	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Okumaya Adanmışlık	349	28,58	5,83	-,422	-,404
Okur Benlik Algısı	349	106,25	9,93	-,494	,697
Yetkinlik	349	39,62	6,03	-,469	,230
Tutum		37,86	6,07	-,1272	,1943
Güçlük		26,44	5,82	-,530	-,441
Okuduğunu Anlama					
Bilgilendirici Soru-Cevap	349	61,95	14,97	-,052	-,409
Bilgi BDT		60,28	15,38	-,247	-,321
Hikâye Edici Soru-Cevap	349	61,47	13,42	-,154	-,376
Hikâye BDT		69,12	15,91	-,524	,066
PM Soru-Cevap	349	59,30	11,57	-,438	-,142
PM BDT		77,15	15,01	-,639	-,094
Bilgilendirici Okuyucu Tepkileri	349	56,65	14,06	-,155	-,530
Hikâye Edici Okuyucu Tepkileri	349	61,32	14,01	-,357	-,530
PM Okuyucu Tepkileri	349	59,18	20,49	-,195	-,930
Sessiz Akıcı Okuma					
Bilgilendirici Sessiz Akıcı Okuma	349	15,61	6,71	,343	-,412
Hikâye Sessiz Akıcı Okuma	349	12,53	6,02	,834	,876
PM Sessiz Akıcı Okuma	349	16,50	7,42	,923	2,579
Sesli Akıcı Okuma					
Bilgi Okuma Hızı		84,17	18,84	-,027	,767
Bilgi Kelime Tanıma Yüzdesi	349	94,84	3,33	-,776	,683
Bilgi Prozodi		44,31	14,52	1,007	,621
Hikâye Okuma Hızı		86,26	21,11	-,096	,256
Hikâye Kelime Tanıma Yüzdesi	349	94,90	3,27	-1,052	1,576
Hikâye Prozodi		44,46	15,07	,983	,518
PM Okuma Hızı		84,10	19,11	-,193	,325
PM Kelime Tanıma Yüzdesi	349	94,27	3,95	-,844	,746
PM Prozodi		43,34	14,97	1,121	,798

OA: Okumaya Adanmışlık; OBA: Okuyucu Benlik Algısı; PM: Postmodern Metin; Sessiz AO: Sessiz Akıcı Okuma; Hikâye, Bilgi, BDT: Boşluk Doldurma Tekniği

Analiz öncesi varsayımlar sağlandıktan sonra, ikinci aşamada toplanan veriler, yapısal eşitlik modellerinden biri olan yapısal regresyon (YR) modeli ile analiz edilmiştir. YR modelleri, bir model üzerinde hem ölçme hem de yapısal ilişkilerin test edilebilmekte ve bu şekilde araştırmacılara büyük kolaylık sağlamaktadır (Kline, 2011; 2015). Bu çalışmada farklı metin türlerinden okuduğunu anlama becerileri, okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık, sesli ve sessiz akıcı okuma düzeyleri ile okur benlik algısı arasında yer alan ilişkileri incelemek ve değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı yordama güçlerini belirlemek amacıyla yapısal regresyon modeli kullanılmıştır. YEM analizlerinde rapor edilmesi ve yorumlanması tavsiye edilen uyum iyiliği değerleri bulunmaktadır. Bu araştırmada model uyum indekslerinin değerlendirilmesinde ve modele ilişkin modifikasyonlarda Tablo 22’de özetlenen kriter ve uyum değerleri temel alınmıştır.

Tablo 22

Yapısal Eşitlik Model Uyum Kriterleri ve Kabul Edilen Kriterlerin Yorumlanması

Model Uyum Kriteri	Mükemmel uyum	İyi Uyum
χ^2 Kay-kare	Anlamlı olmaması	Anlamlı olmaması
χ^2 /sd Kay kare / Serbestlik Derecesi	≤ 2	≤ 3
GFI Uyum İyiliği İndeksi	≥ 0.95	≥ 0.90
AGFI Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi	≤ 0.90	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
SRMR Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü	≤ 0.05	$0.06 \leq SRMR \leq 0.08$
RMSEA Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	≤ 0.05	≤ 0.08
CFI Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	≤ 0.97	≥ 0.90
TLI Tucker ve Lewis İndeksi	≤ 0.97	≥ 0.90
NFI Normlaştırılmış Uyum İndeksi	≤ 0.95	≥ 0.90
NNFI Normlaştırılmamış Uyum İndeksi	≤ 0.97	≥ 0.90
PGFI Basitlik Uyum İndeksi	≤ 0.95	-
AIC Akaike Bilgi Kriteri	Test edilen modelin değer, doymuş ve bağımsız modelden küçük olmalıdır.	
BIC Bayes Bilgi Kriteri		
CAIC Tutarlı Akaike Bilgi Kriteri		

(Hu ve Bentler, 1999; Raykov ve Marcoulides, 2008; Schumacker ve Lomax, 2010; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2012’den yararlanılarak hazırlanmıştır).

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, geliştirilen modellere yönelik öncelikle betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyonlar verilmiştir. Ardından, her bir modele yönelik ölçüm modelleri test edilmiş ve verilerin yapısal regresyon modellerine uygunluğu belirlenmiştir. Veri setinin uygunluğunun belirlenmesinin ardından, okuduğunu anlama, okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık, sesli/sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı ilişkilerini test eden ve tekrar eden (recursive) yapısal regresyon modellerine yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Bu modeller; hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden anlamayı yordama düzeylerini açıklamaktadır. Doğrudan yordama güçlerinin verilmesinden sonra okuyucu tepkisi ve okumaya adanmışlığın aracı değişken olarak ele alındığı aracı değişken modelleri verilmektedir. Aracılık yapısal eşitlik modelleri de her üç metin türü için ayrı olacak şekilde sunulmuştur.

Verilerin yapısal regresyon modellerine uygunluğunun belirlenmesinde kullanılan ölçüm modelinin temel amacı; göstergelerin gizil değişkenleri ne oranda temsil ettiğinin saptanması ve gizil değişkenler arasındaki korelasyonların belirlenmesidir (Sümer, 2000, s. 62). Bununla birlikte ölçüm modeli, gösterge değişkenlerin gizil değişkenler için ne kadar iyi ölçüm aracı olduklarını belirlediği için, sosyal ve davranış bilimleri için son derece önemlidir (Jöreskog ve Sörbom, 1993, s. 15). Bu çalışmada da hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden anlama yapısal regresyon modellerini test etmeden önce, her bir model için belirlenen ölçüm modelleri test edilmiş ve gösterge değişkenlerin gizil değişkenleri temsil etme düzeyleri belirlenmiştir.

Bağımlı değişkenleri birden fazla bağımsız değişken farklı yollarla yordayabilmek ve etkileyebilmektedir. Bu yollardan birisi de, dolaylı olarak ifade edilen aracılık etkisidir. Moderatör ya da aracı değişken; diğer iki değişken arasındaki sıfır dereceli korelasyonu

etkileyen; bağımsız veya yordayan değişken ile bağımlı veya yordanan değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve / veya gücünü etkileyen üçüncü bir değişken (Baron ve Kenny, 1986; Cheong ve MacKinnon, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer ifadeyle 2 değişken ile oluşturulan bir modelde var olan yordama gücünün üçüncü bir değişken üzerinden / aracılığıyla test edilmesidir.

Bu araştırmada Baron ve Kenny (1986, s. 1176) tarafından belirlenmiş aracılık ilişki analizinde dikkat edilmesi gereken koşullar benimsenmiştir. Bunlar: (a) bağımsız (dışsal) değişkenin aracı üzerinde yordama gücü anlamlı olması, (b) aracı değişkenin bağımlı (içsel) değişken üzerindeki yordama gücü anlamlı olması, (c) a ve b yolları kontrol edildiğinde daha önceden *anlamlı olan* bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordama gücü *anlamsız* hale gelmesi şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmada, her bir metin türü için aynı ve tek bir aracılık kavramsal modeli geliştirilmiş ve test edilmiştir. Aracılık modelinin geliştirilmesinde, öncelikle doğrudan ilişkilerin test edildiği modeller incelenmiş, ilgili literatür ve kuramsal çerçeveden yararlanılmıştır. Bu bağlamda okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkilerinin, okuduğunu anlama becerisine aracılık edebileceği düşünülerek kavramsal bir model ortaya konmuştur.

4.1.Doğrudan ve Dolaylı (Aracılık) İlişkiler

4.1.1. Hikâye Edici Metinlerden Anlama

Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlamada yer alan egzojen (bağımsız) ve endojen (bağımlı) değişkenlere yönelik aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 23’de verilmiştir. Değerler incelendiğinde; tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılımı işaret etmektedir.

Tablo 23

Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	Basıklık		Çarpıklık	
						Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Soru Cevap	349	23	90	61,47	13,42	-,15	,13	-,38	,26
BDT	349	20	100	69,12	15,91	-,52	,13	,07	,26
Sessiz Akıcı Okuma	349	3	36	12,53	6,02	,83	,13	,88	,26
Okuma Hızı	349	48	165	86,26	21,11	-,09	,13	,26	,26
Kelime Tanıma Yüzdesi	349	77,42	100	94,9	3,27	-1,05	,13	1,57	,26
Prozodi	349	25	93,75	44,46	15,07	,98	,13	,52	,26
Yetkinlik	349	19	50	39,62	6,03	-,47	,13	,23	,26
Tutum	349	13	45	37,86	6,07	-,13	,13	,19	,26
Güçlük	349	11	35	26,44	5,82	-,53	,13	-,44	,26
Okuyucu Tepkileri	349	20	90	59,18	20,49	-,20	,13	-,93	,26
Okumaya Adanmışlık	349	10	39	28,58	5,83	-,42	,13	-,40	,2
Okur Benlik Algısı	349	69	146	106,25	9,93	-,49	,13	,70	,260

Hikâye edici metinlerden anlama testlerinde, öğrencilerin BDT testlerinden daha yüksek puanlar ($\bar{X} = 69,12$) aldıkları görülmektedir. BDT test puanlarının değerlendirilmesinde Rankin ve Culhane (1969) tarafından geliştirilen %60 ve üzeri puanlar bağımsız okuma; %40-%59 arasındaki puanlar öğretimsel; %40'ın altındaki puanlar ise endişe düzeyi sınıflandırılması kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre öğrencilerin bağımsız okuma seviyesinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ile hesaplanan okuma hızında, öğrencilerin 86 kelime okudukları görülmektedir. Bu durum Güneş (2000) tarafından geliştirilen sınıflar arası ölçütlere göre (4. sınıf öğrencileri Bahar dönemi 90-140 kelime) öğrencilerin okuma hızlarının beklenen düzeyde olmadığını işaret etmektedir (Akt. Güneş, 2013). Öğrenciler, kelime tanıma yüzdesi açısından (%95) (Akyol'un (2008) Ekwall ve Shanker (1988)'den uyarladığı kriterler ile Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014) öğretimsel düzeyde oldukları görülmektedir. Okumanın zayıf prozodik özellikler içerdiği ($\bar{X} = 44,46$) ve öğrencilerin okuma prozodisi konusunda öğretime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okur benlik algılarında, okuma yetkinliği alt boyutunda en yüksek puanlara ($\bar{X} = 39,62$) ulaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin metne yönelik tepkilerinin orta düzeyde olduğu ($\bar{X} = 59,18$) ve daha çok metin merkezli tepkiler verdikleri anlaşılmaktadır. Sessiz akıcı okuma

becerilerinde ise; öğrencilerin dakikada yaklaşık 13 kelime okudukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda belirlenen, öğrencilerin okumaya adanmışlık düzeylerinin %71 olarak gerçekleşmesi dikkat çekmektedir.

Yapısal eşitlik modelinde yer alan değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde araştırmada ele alınan okuduğunu anlama, sesli/sessiz akıcı okuma, okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuç yapısal regresyon analizi varsayımlarından birisi olan çoklu bağlantı olmamasını destekler niteliktedir. Okur benlik algısı diğer bileşenlerle düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkilere ($r = .12$ ile $r = .29$, $p < .01$ arasında değişen) sahiptir. Korelasyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24

Hikâye Edici Metinlerden Anlama Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Soru Cevap	1	,48**	,46**	,35**	,35**	,36**	,19**	,07	,21**	,42**	,46**	,18**
2. BDT		1	,48**	,40**	,37**	,36**	,23**	,09	,18**	,43**	,47**	,19**
3. Sessiz Akıcı Okuma			1	,49**	,40**	,41**	,23**	,08	,12*	,33**	,40**	,16**
4. Okuma Hızı				1	,54**	,42**	,20**	,06	,03	,31**	,43**	,12*
5. Kelime Tanıma Yüzdesi					1	,58**	,08	,10	,08	,28**	,36**	,06
6. Prozodi						1	,20**	,09	,11*	,31**	,45**	,14**
7. Yetkinlik							1	,54**	,35**	,18**	,29**	,79**
8. Tutum								1	,39**	,11*	,23**	,83**
9. Güçlük									1	,09	,25**	,70**
10. Okuyucu Tepkileri										1	,36**	,15**
11. Okumaya Adanmışlık											1	,29**
12. Okur Benlik Algısı												1

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

Tablo 24 incelendiğinde; okuduğunu anlama becerilerini ölçen BDT ile sessiz akıcı okuma ($r = .48$, $p < .01$) ve Soru- Cevap testleri ile sessiz akıcı okuma/okumaya adanmışlık ($r = .46$, $p < .01$) arasında en yüksek korelasyon değerlerinin olduğu belirlenmiştir. Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama ile sesli akıcı okuma bileşenleri ($r_{\text{okuma hızı}} = .35 - .40$, $p < .01$; $r_{\text{kelime tanıma yüzdesi}} = .35 - .37$, $p < .01$; $r_{\text{prozodi}} = .36$, $p < .01$), sessiz akıcı okuma ($r = .46 - .48$, $p < .01$) ve okuyucu tepkileri arasında ($r = .42 - .43$, $p < .01$) pozitif yönde

orta düzeyde anlamlı bir ilişkiler olduğu görülmektedir. Okur benlik algısı ile okuduğunu anlama arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .18 - .19, p < .01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlardan; kelime tanıma, okuma hızı, prozodik okuma, sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri yükseldikçe okuduğunu anlamının arttığı anlaşılmaktadır.

Okuyucu tepkileri ile en yüksek ilişkinin okumaya adanmışlık ($r = .36, p < .01$) ile olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okuyucunun tepkileri ile sessiz akıcı okuma ($r = .33, p < .01$), sesli akıcı okuma ($r = .31, p < .01$) arasında orta düzeyde; okur benlik algısı ile düşük düzeyde ($r = .15, p < .01$), pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin sesli/sessiz okuma akıcılıkları, okumaya yönelik benlik algıları ve okumaya adanmışlıkları yükseldikçe okuyucu tepkilerinin de arttığı söylenebilir.

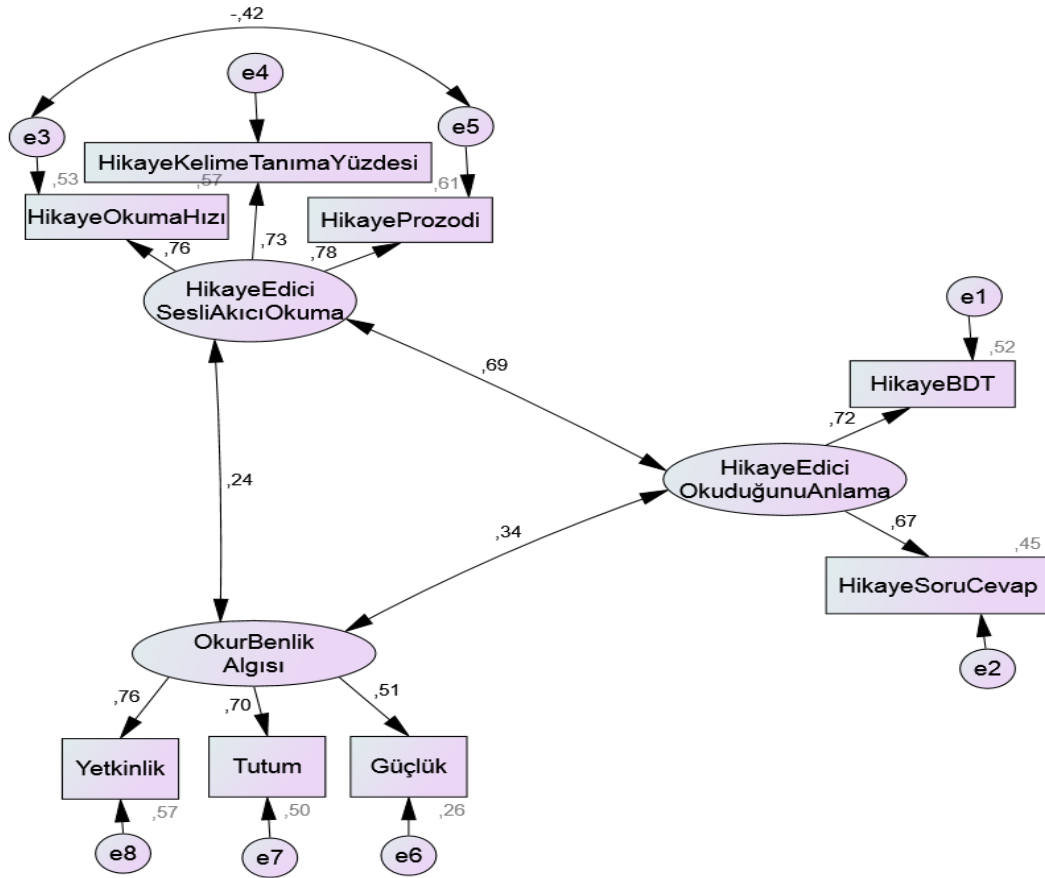
Okumaya adanmışlık ile ilgili en yüksek ilişkilere okuduğunu anlamayla birlikte prozodik okumanın ($r = .45, p < .01$) da eşlik ettiği dikkat çekicidir. Bunu sırasıyla sessiz akıcı okuma ($r = .43, p < .01$) ve okur benlik algısı ($r = .29, p < .01$) ile olan pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler izlemektedir. Okumaya yönelik benlik algıları geliştikçe okumaya adanmışlığın da arttığı anlaşılmaktadır.

Hikâye edici metinlerde okuma hızı ile kelime tanıma yüzdesi ($r = .54, p < .01$) ve prozodi ($r = .42, p < .01$) arasında; kelime tanıma yüzdesi ile prozodi arasında ($r = .58, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca sesli akıcı okuma bileşenleri ($r_{\text{okuma hızı}} = .49, p < .01$; $r_{\text{kelime tanıma yüzdesi}} = .40, p < .01$; $r_{\text{prozodi}} = .41, p < .01$) ile sessiz akıcı okuma arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler yer almaktadır. Sesli akıcı okuma arttıkça sessiz akıcı okumanın da geliştiği anlaşılmaktadır. Son olarak okur benlik algısı ile sesli ($r = .16, p < .01$) ve sessiz akıcı okuma ($r = .12, p < .01$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

4.1.2. Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli

Okuduğunu anlamaya yönelik ölçüm modeli Şekil 16'da sunulmuştur. Şekil incelendiğinde 8 tane dikdörtgen gösterge değişkenleri, 3 tane elips ise; gizil değişkenleri ifade etmektedir. Her bir gizil değişkenden kendi göstergelerine giden tek yönlü oklar, göstergenin gizil değişken yapısındaki yol katsayısı ya da regresyon ağırlığıdır. Hikaye edici metinlerden anlama gizil değişkeninin de regresyon katsayıları BDT testi için $\lambda = .72$; Soru-Cevap Anlama testi için $\lambda = .67$ 'dir. Sesli akıcı okumada ise; okuma hızı, kelime

tanıma yüzdesi ve prozodinin katsayıları sırasıyla $\lambda = .76$; $\lambda = .73$; $\lambda = .78$ 'dir. Okur benlik algısının göstergelerinin regresyon katsayıları yetkinlik $\lambda = .76$, tutum $\lambda = .70$ ve güçlük $\lambda = .51$ şeklindedir.



Şekil 16. Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama ölçüm modeli

Ölçüm modelinde yer alan gizil değişkenler arasındaki çift yönlü oklar, değişkenler arasındaki korelasyonu ifade etmektedir. Bu modelde, tüm gizil değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Sesli akıcı okuma ($\Phi = .69$, $p = .000$) ve okur benlik algısı ($\Phi = .34$, $p = .000$) ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler, sesli akıcı okuma ile okur benlik arasında düşük düzeyde ve anlamlı ($\Phi = .24$, $p = .001$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Ölçüm modelinin veriye uygun olup olmadığına ilişkin uyum indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 1,851$, $p = .020$; GFI = ,98; AGFI = ,955; SRMR = ,0396; RMSEA = ,049; CFI = ,980; TLI = ,965; NFI = ,958) modelin mükemmel uyum verdiğini göstermektedir. Tüm bu sonuçlar; gösterge değişkenlerin ilgili gizil değişkenlerinin mükemmel derecede temsil ettiklerini, ölçüm modelinin test edilen tüm gösterge ve gizil değişkenlerle yapısal regresyon modelinde kullanılabileceğini işaret etmektedir.

4.1.3. Hikaye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama Yapısal Regresyon Modeli

Modele ilişkin tahmin edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 25’de sunulmuştur. Test edilen modelde, hikâye edici metinlerden anlama becerileri 2 farklı yol ile, sesli akıcı okuma 3 gösterge değişken ile, okur benlik algısı 3 gösterge değişken ile ölçülmüştür. Bu çalışmada χ^2 (Kay-kare), χ^2/sd (Kay kare / Serbestlik Derecesi), GFI (Uyum İyiliği İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi), SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), TLI (Tucker & Lewis İndeksi), NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi) değerleri dikkate alınmış ve model bu çerçevede değerlendirilmiştir. Test edilen ilk model sonuçları iyi uyum değerleri vermektedir. ($\chi^2[32] = 63,981$; $\chi^2 / sd = 1,999$, $p = .001$; GFI = ,97; AGFI = ,938; SRMR = ,0395; RMSEA = ,054; CFI = ,972; TLI = ,951; NFI = ,946)

Tablo 25

Hikâye Edici Metinlerden Anlama Yapısal Regresyon Analizine İlişkin Uyum İndeksleri

	Model Uyum Kriterleri								
	χ^2	χ^2 / sd	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA	CFI	TLI	NFI
İlk Model	,001	(63,981/ 32) = 1,999	,97	,938	,0395	,054	,972	,951	,946
Son model	,122	(40,311/31) = 1,300	,98	,957	,0347	,029	,992	,985	,966

Yapısal regresyon modellerinde tahmin edilen ilk model doğrudan kabul edilmemektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde; modelin değerlerini artıracak ve teorik temel uygun değişiklikler yapılarak model yeniden ve yeniden test edilebilir. Bu kapsamda Sümer (2000) önerilen modifikasyon indekslerinin, kuramsal ya da kabul edilebilir kavramsal mantığa dayandırılarak yapılabileceğini ifade etmektedir. Düzeltme değerleri bazı değişkenlere ait hata terimlerinin ilişkilendirmenin, model değerlerini artıracakını göstermektedir. Sesli akıcı okuma gizil değişkenine ait prozodi ve okuma hızı değişkenleri hata değerleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu yüzden e1-e3 arasına kovaryans eklenmiş ve model yeniden test edilmiştir. Model test sonucunda önerilen düzeltmeler Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26

Hikâye Edici Metinlerden Anlama Model Test Sonucunda Önerilen Düzeltmeler

Düzeltme Önerileri	Modifikasyon İndeksi	Değişim Oranı
e6 <--> e11	5,27	6,36
e6<-->e8	4,68	6,42
e5<-->e11	4,15	-5,36
e2<-->Okur Benlik Algısı	4,38	-1,42
e2<-->e10	4,22	-1,30
e2<-->e3	5,33	3,74
e1<--> Sessiz Akıcı Okuma	6,40	11,43
e1<-->e3	11,65	-38,15

Modifikasyon yapıldıktan sonra model yeniden test edilmiş ve kabul edilmiştir. Modelin son halinin uyum değerleri modelin mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu (Tablo 25) göstermektedir ($\chi^2[31] = 40,311$; $\chi^2 / sd = 1,300$, $p = .122$; GFI = ,98; AGFI = ,957; SRMR = ,0347; RMSEA = ,029; CFI = ,992; TLI = ,985; NFI = ,966). Araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye edici metinlere yönelik kavramsal modelin genel olarak veri seti tarafından doğrulandığı belirlenmiştir. Bu modelde teorik olarak kavramsallaştırılan okur benlik algısının hikâye edici metinlere yönelik okuyucu tepkisini ve okuduğunu anlamayı yordadığı ile sesli akıcı okumanın okuyucu tepkisini yordadığı hipotezler doğrulanmamıştır. Hikâye edici metinlerden anlama mükemmel modele yönelik yapısal regresyon analiz sonuçları, regresyon katsayıları, standart hatalar, kritik oranlar ve anlamlılık değerleri Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27

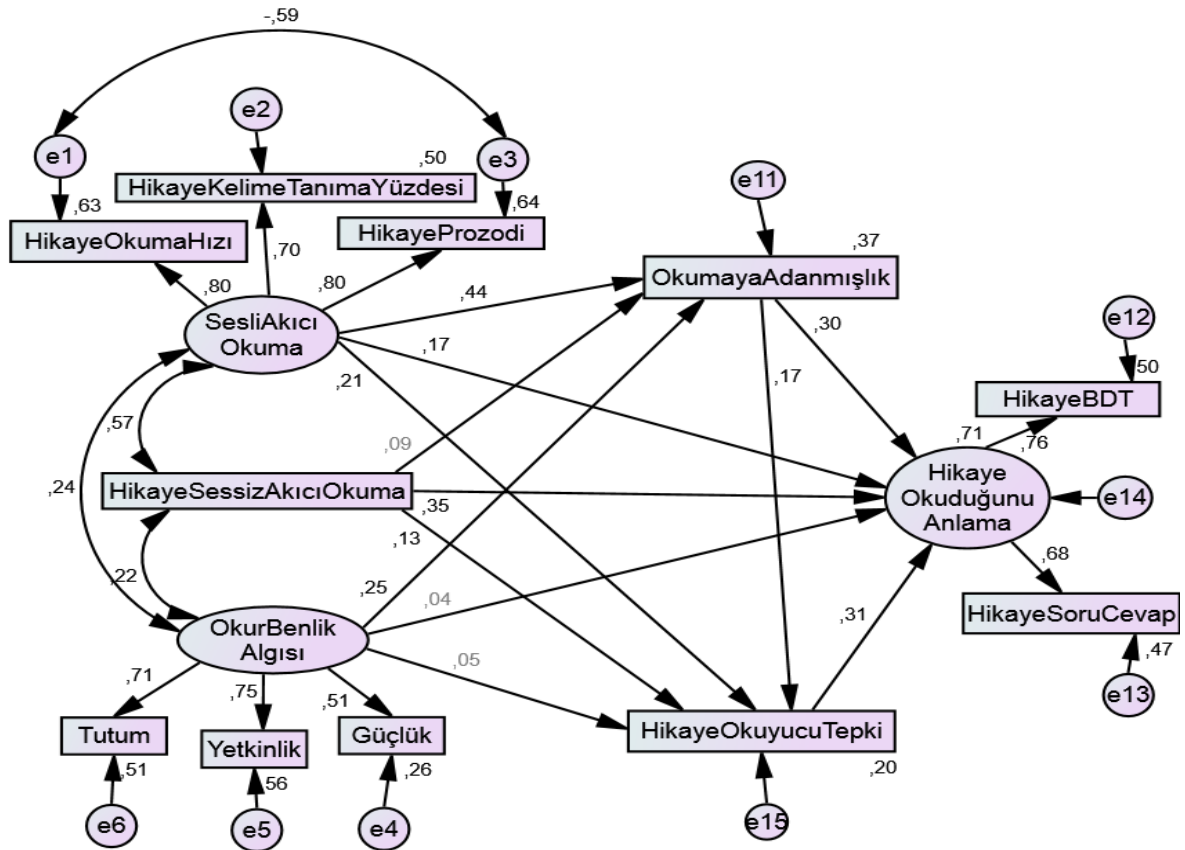
Hikâye Edici Metinlerden Anlama Son Model Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları

Test Edilen Yol	B	Sh	γ/β	Kritik Oran	p
<i>Okuduğunu Anlama</i>					
<--- Okuyucu Tepkisi	,25	,04	,31	5,66	***
<--- Okumaya Adanmışlık	,58	,12	,30	4,75	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,11	,05	,31	2,26	,024
<--- Sessiz Akıcı Okuma	,65	,12	,35	5,60	***
<--- Okur Benlik Algısı	,11	,16	,04	,69	,489
<i>Okuyucu Tepkisi</i>					
<--- Okumaya Adanmışlık	,40	,15	,17	2,66	,008
<--- Sesli Akıcı Okuma	,17	,06	,21	2,79	,005
<--- Sessiz Akıcı Okuma	,31	,14	,13	2,19	,029
<--- Okur Benlik Algısı	,17	,20	,05	,87	,386
<i>Okumaya Adanmışlık</i>					
<--- Okur Benlik Algısı	,32	,08	,25	4,26	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,15	,02	,44	6,19	***
<--- Sessiz Akıcı Okuma	,09	,06	,09	1,61	,108
<i>Kovaryanslar</i>					
Sesli Akıcı Okuma <--> Sessiz Akıcı Okuma	58,26	7,2	57	8,09	***
Okur Benlik Algısı <--> Sessiz Akıcı Okuma	6,06	1,87	23	3,23	,001
Sesli Akıcı Okuma <--> Okur Benlik Algısı	18,41	5,69	24	3,23	,001

Sessiz akıcı okuma ($\beta = .35$, $p < .001$), okuyucu tepkileri ($\beta = .31$, $p < .001$), okumaya adanmışlık ($\beta = .30$, $p < .05$) ve sesli akıcı okuma ($\gamma = .21$, $p < .001$), okuduğunu anlamının anlamlı birer yordayıcısıyken; okur benlik algısı ($p = .489$) okuduğunu anlamının anlamlı yordayıcısı değildir. Okumaya adanmışlık, sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okuyucu tepkilerine ilişkin varyansın %20'sini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma ($\beta = .21$, $p < .001$), okumaya adanmışlık ($\beta = .17$, $p < .05$) ve sessiz akıcı okuma ($\beta = .13$, $p < .001$), okuyucu tepkisinin anlamlı birer yordayıcısıyken; okur benlik

algısının ($p = .386$) anlamlı şekilde yordamadığı görülmektedir. Sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okumaya adanmışlığın toplam varyansının %37'sini açıkladıkları görülmektedir. Sesli akıcı okuma ($\beta = .44, p < .001$) ve okur benlik algısı ($\beta = .25, p < .001$) okumaya adanmışlığın anlamlı birer yordayıcısıyken, sessiz akıcı okuma ($p = .108$) okumaya adanmışlığın anlamlı yordayıcısı değildir.

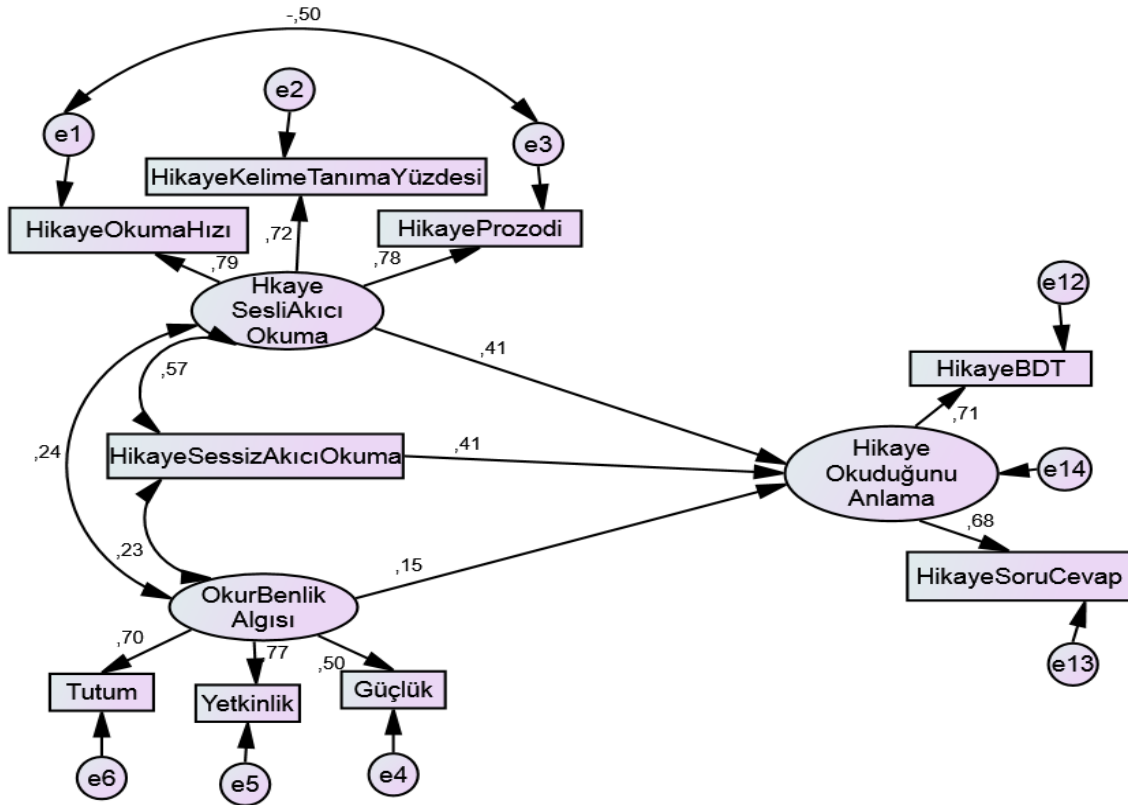
Hikâye edici metinlerden anlama yapısal regresyon modeli incelendiğinde siyah renkli oklar anlamlı yordayıcılığı, gri renkli oklar ise anlamlı yordama olmadığını göstermektedir. Tüm değişkenler birlikte ele alındığında hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama varyansının %71'inin açıklandığı (Şekil 17) görülmektedir. Okur benlik algısının okuduğunu anlama ve okuyucu tepkisinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Standardize edilmiş tahmin değerlerine göre; akıcı okuma ($\Phi = .23- .24, p = .001$) ile okur benlik algısı arasında düşük düzeyde, sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okuma arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler ($r = .57, p = .000$) olduğu görülmektedir. Hikâye edici metinlerden anlama doğrudan ve dolaylı ilişkiler yapısal regresyon modeli Şekil 17'de sunulmuştur.



Şekil 17. Hikâye edici metinlerden anlama yapısal regresyon (doğrudan ve dolaylı/aracılık ilişkileri) modeli

4.1.4. Hikâye Edici Metinler Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkisi Aracılık Modeli

Hikaye edici metinler aracılık modellerinde; sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısının okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkileri üzerindeki yordama güçleri ayrı ayrı anlamlı olması (*a* sayıltısı), okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkilerinin okuduğunu anlamayı yordama güçlerinin ayrı ayrı anlamlı olması (*b* sayıltısı), sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma ve okumaya adanmışlığın okuduğunu anlama üzerindeki yordama güçlerinin ilk olarak anlamlı, aracı değişkenler modele ilave edildiğinde ise anlamsız olması (*c* sayıltısı), beklenmektedir. Bu sayıltıları ve aracılık etkisini test edebilmek için öncelikle aracı değişkenlerin yer almadığı model test edilmiş, sonrasında aracı değişkenlerin yer aldığı kavramsal model Bootstrapping yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemle doğrudan ve dolaylı etkiler ile alt ve üst sınır değerleri belirlenmiştir. Doğrudan ilişkileri gösteren kavramsal model Şekil 18’de, aracılık analiz sonuçları Tablo 28 ve Tablo 29’da verilmiştir.



Şekil 18. Hikâye edici metinlerden anlama doğrudan ilişkiler kavramsal modeli

Test edilen hikâye edici aracı modelde okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkilerinin aracılık rolleri ayrı şekilde verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; sesli akıcı okuma ($\gamma = ,41, p = .000$), sessiz akıcı okuma ($\beta = ,41, p = .000$) ve okur benlik algısı ($\gamma = ,15, p = .026$) okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır.

Tablo 28

Hikâye Edici Metin Okumaya Adanmışlık Aracılık Yordama Güçleri

Değişkenler	Okumaya Adanmışlık	Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias-Corrected Bootstrap	Aracılık Rolü
	Doğrudan	Doğrudan	Dolaylı		Alt –Üst Sınır	
	Yordama (γ - β)	Yordama (γ - β)	Yordama (γ - β)			
Sesli Akıcı Okuma	,49***	,41***	,17* .019	,037	,12 - ,24 *** (001)	Kısmi
Sessiz Akıcı Okuma	,11 (.065)	,41***	,35***	,023	,01 -,07 (,178)	Aracılık yoktur
Okur Benlik Algısı	,25***	,15* .026	,04 (.488)	,028	,05 - ,15 *** (.001)	Tam

* $p < .05$; *** $p < .001$

Aracılık rolü olduğu düşünülen okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkileri modele ayrı ayrı dahil edilerek analiz edilmiştir. Analizlere yönelik Tablo 28 incelendiğinde; okumaya adanmışlık analize aracı değişken olarak dahil edildiğinde okur benlik algısının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki yordama gücü anlamsızlaşırken ($\gamma = ,04, p = .488$), sesli akıcı okumanın yordama gücü ($\gamma = ,17, p = .019$) ise düşmüştür. Buna göre okumaya adanmışlık okur benlik algısı ile okuduğunu anlama arasında tam, sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracı değişken rolüne sahiptir. Okur benlik algısının okuduğunu anlamayı yordama gücünün tamamı okumaya adanmışlık üzerinden gerçekleşmektedir. Bir diğer ifadeyle kendilerini iyi okuyucu olarak algılayan öğrencilerin okumaya adanmaları ile okuduğunu anlama becerileri artmaktadır. Sesli akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün bir kısmı okumaya adanmışlıktan kaynaklanmaktadır.

Okuyucu tepkilerinin aracılık rolüne yönelik Tablo 29 incelendiğinde okuyucu tepkilerinin sesli akıcı okuma ($\gamma = ,17, p = .019$) ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracılık rolüne sahip olduğu görülmektedir. Sesli akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün bir kısmı okuyucu tepkileri üzerinden gerçekleşmektedir.

Tablo 29

Hikâye Edici Metin Okuyucu Tepkileri Aracılık Yordama Güçleri

Değişkenler	Okuyucu Tepkisi	Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias-corrected Bootstrap	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama (γ - β)	Doğrudan Yordama (γ - β)	Dolaylı Yordama (γ - β)		Alt – Üst Sınır	
Sesli Akıcı Okuma	,21** (.003)	,41***	,17* .014	,023	,03-,11 ** (.004)	Kısmi
Sessiz Akıcı Okuma	,13 * (.45)	,41***	,34***	,022	,01- ,08 (.054)	Aracılık yoktur
Okur Benlik Algısı	,05 (.403)	,15*	04 (.498)		Aracılık yoktur	

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Bootstrap alt ve üst sınırları dikkate alındığında okuyucu tepkisinin sesli okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki kısmi aracılık rolünün okumaya adanmışlıktan daha geniş olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.5. Bilgilendirici Metinlerden Anlama

Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlamada yer alan egzojen (bağımsız) ve endojen (bağımlı) değişkenlere yönelik aritmetik ortalama, en yüksek ve en düşük değerler, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 30’da verilmiştir. Analiz sonuçları tüm değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılımı işaret ettiği anlaşılmaktadır. Bilgilendirici metinlerden anlama testlerinde öğrencilerin soru-cevap testlerinden daha yüksek puanlar ($\bar{X} = 61,95$) aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin BDT test puanlarının değerlendirilmesinde kullanılan (Rankin ve Culhane, 1969) sınıflandırmaya göre; öğrencilerin bağımsız okuma seviyesinde oldukları görülmektedir.

Tablo 30

Bilgilendirici Metinlerden Anlama Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	Basıklık		Çarpıklık	
						Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Soru Cevap	349	25	98	61,95	14,97	-,05	,13	-,41	,26
BDT	349	20	96	60,28	15,38	-,25	,13	-,32	,26
Sessiz Akıcı Okuma	349	3	35	15,61	6,71	,34	,13	-,41	,26
Okuma Hızı	349	32	158	84,17	18,84	-,03	,13	,77	,26
Kelime Tanıma Yüzdesi	349	71,59	100	94,84	3,33	-,78	,13	,68	,26
Prozodi	349	25	93,75	44,31	14,52	1,01	,13	,62	,26
Yetkinlik	349	19	50	39,62	6,03	-,47	,13	,23	,26
Tutum	349	13	45	37,86	6,07	-,13	,13	,19	,26
Güçlük	349	11	35	26,44	5,82	-,53	,13	-,44	,26
Okuyucu Tepkileri	349	20	85	56,65	14,06	-,16	,13	-,53	,26
Okumaya Adanmışlık	349	10	39	28,58	5,83	-,42	,13	-,40	,26
Okur Benlik Algısı	349	69	146	106,25	9,93	-,49	,13	,70	,26

Öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ile hesaplanan okuma hızında, öğrencilerin 84 kelime okudukları görülmektedir. Bu durum Güneş (2000) tarafından geliştirilen sınıflar arası ölçütlere göre (4. sınıf öğrencileri bahar dönemi 90-140 kelime) öğrencilerin okuma hızlarının beklenen düzeyde olmadığını işaret etmektedir (Akt. Güneş, 2013). Öğrenciler kelime tanıma yüzdesi açısından (%95) (Akyol'un (2008) Ekwall ve Shanker (1988)'den uyarladığı kriterler ile Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014) öğretimsel düzeyde oldukları söylenebilir. Okumanın zayıf prozodik özellikler içerdiği ($\bar{X} = 44,31$), öğrencilerin okuma prozodisi konusunda öğretime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okur benlik algılarında okuma yetkinliği alt boyutunda en yüksek puanlara ulaşırken ($\bar{X} = 39,62$); güçlük alt boyutunda en az puanlar aldıkları ($\bar{X} = 26,44$) görülmektedir. Öğrencilerin metne yönelik tepkilerinin orta düzeyde olduğu ($\bar{X} = 56,65$) ve metin merkezli tepkilere daha çok yer görülmektedir. Sessiz akıcı okuma becerilerinde ise; öğrencilerin dakikada yaklaşık 15 kelime okudukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda belirlenen öğrencilerin okumaya adanmışlık düzeylerinin %71 olarak gerçekleşmesi önemli olarak görülebilir.

Yapısal regresyon modelinde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde araştırmada ele alınan okuduğunu anlama, sesli akıcı okuma (okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve prozodi), sessiz akıcı okuma, okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Sadece okur benlik algısının tutum boyutu diğer değişkenlerle anlamlı ilişkiler vermemektedir. Bununla birlikte okur benlik algısı diğer değişkenlerle pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilere ($r = .12$ ile $r = .30$ arasında değişen, $p < .01$ değişen) sahiptir. Bu sonuç yapısal regresyon analizi varsayımlarından birisi olan çoklu bağlantı olmamasını desteklemektedir. Korelasyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Bilgilendirici Metinlerden Anlama Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Soru Cevap	1	,43**	,47**	,42**	,34**	,42**	,43**	,54**	,29**	,22**	,28**	,30**
2. BDT		1	,41**	,35**	,27**	,38**	,24**	,36**	,15**	,02	,14**	,10
3. Sessiz Akıcı Okuma			1	,60**	,45**	,50**	,29**	,42**	,20**	,05	,12**	,12**
4. Okuma Hızı				1	,57**	,53**	,31**	,42**	,24**	,06	,15**	,15**
5. Kelime Tanıma Yüzdesi					1	,62**	,25**	,30**	,11**	,03	,06	,07
6. Prozodi						1	,28**	,42**	,25**	,12**	,11**	,17**
7. Okuyucu Tepkileri							1	,40**	,21**	,20**	,13**	,23**
8. Okumaya Adanmışlık								1	,28**	,22**	,27**	,30**
9. Yetkinlik									1	,54**	,35**	,79**
10. Tutum										1	,39**	,83**
11. Güçlük											1	,70**
12. Okur Benlik Algısı												1

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

Okuduğunu anlama becerilerini ölçen BDT ile sessiz akıcı okuma ($r = .41$, $p < .01$) arasında; Soru- Cevap testleri ile okumaya adanmışlık ($r = .54$, $p < .01$) arasında en yüksek ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama ile sesli akıcı okuma bileşenleri ($r_{\text{okuma hızı}} = .35 - .42$, $p < .01$; $r_{\text{kelime tanıma yüzdesi}} = .27, - .34$, $p < .01$; $r_{\text{prozodi}} = .38, - .42$, $p < .01$) sessiz akıcı okuma ($r = .41, - .47$, $p < .01$) okuyucu tepkileri ($r = .24 - .43$, $p < .01$) ve okur benlik algısı ($r = .54$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan kelime tanıma, okuma hızı,

prozodik okuma, sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri yükseldikçe okuduğunu anlamının arttığı anlaşılmaktadır.

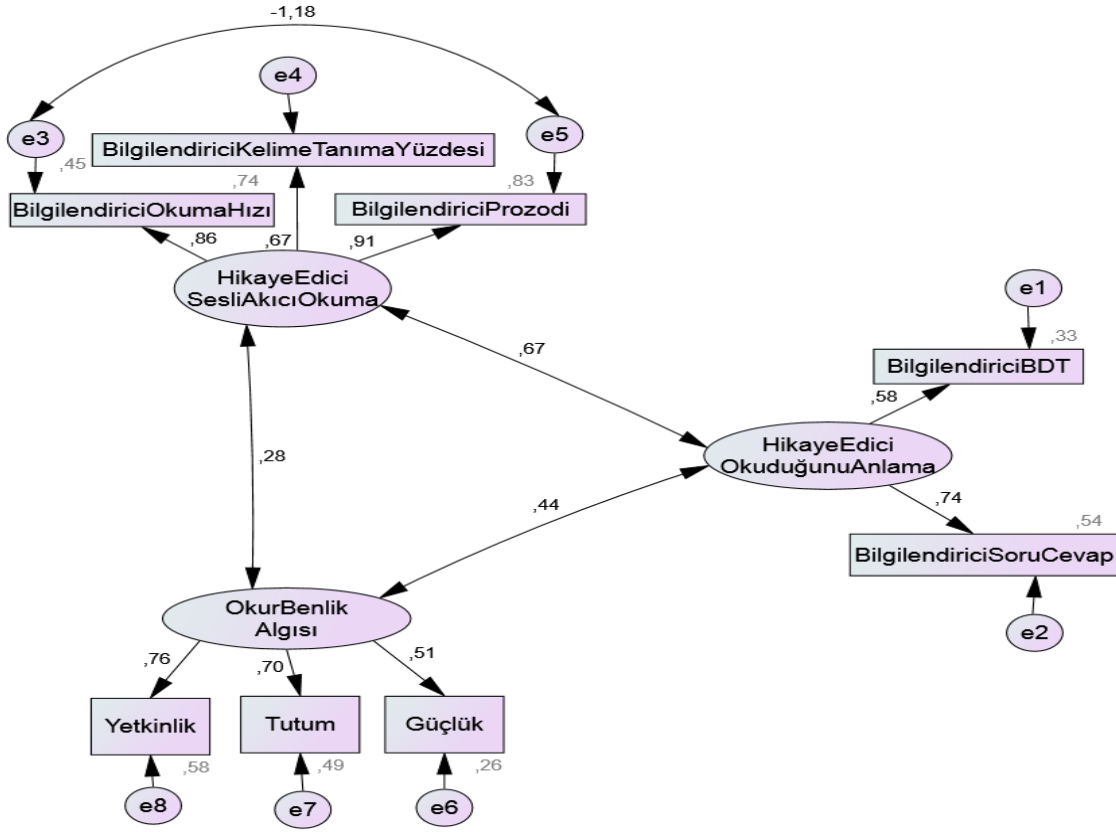
Okuyucu tepkileri ile en yüksek ilişkinin, okumaya adanmışlık ($r = .40, p < .01$) arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okuyucunun tepkileri ile; sesli akıcı okuma ($r = .31, p < .01$) arasında orta düzeyde; sessiz akıcı okuma ($r = .29, p < .01$) ve okur benlik algısı ($r = .23, p < .01$) ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin sesli/sessiz okuma akıcılıkları, okumaya yönelik benlik algıları ve okumaya adanmışlıkları yükseldikçe, okuyucu tepkilerinin de arttığı söylenebilir.

Okumaya adanmışlık ile ilgili en yüksek ilişkilere okuduğunu anlamayla birlikte okuma hızı, sessiz akıcı okuma ve prozodik okumanın ($r = .42, p < .01$) aynı oranda eşlik ettiği dikkat çekicidir. Buna ek olarak okumaya adanmışlık, sessiz akıcı okuma ($r = .30, p < .01$) ile de pozitif yönlü ve anlamlı ilişki içindedir. Okumaya yönelik benlik algıları geliştikçe okumaya adanmışlıkları arttığı anlaşılmaktadır.

Bilgilendirici metinlerde kelime tanıma yüzdesi ile prozodi arasında ($r = .62, p < .01$); okuma hızı ile kelime tanıma yüzdesi ($r = .57, p < .01$) ve prozodi ($r = .53, p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca sesli akıcı okuma bileşenleri ($r_{\text{okuma hızı}} = .60, p < .01$; $r_{\text{kelime tanıma yüzdesi}} = .45, p < .01$; $r_{\text{prozodi}} = .50, p < .01$) ile sessiz akıcı okuma arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler yer almaktadır. Sesli akıcı okuma arttıkça sessiz akıcı okumanın da geliştiği söylenilebilir. Son olarak okur benlik algısı ile sesli ($r = .15, p < .01$) ve sessiz akıcı okuma ($r = .12, p < .01$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

4.1.6. Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli

Okuduğunu anlamaya yönelik ölçüm modeli Şekil 19'da sunulmuştur. Şekil incelendiğinde 8 tane dikdörtgen gösterge değişkenleri, 3 tane elips ise gizil değişkenleri ifade etmektedir. Her bir gizil değişkenden kendi göstergelerine giden tek yönlü oklar göstergenin gizil değişken yapısındaki yol katsayısı ya da regresyon ağırlığıdır. Hikaye edici metinlerden anlama gizil değişkeninin de regresyon katsayıları; Soru-Cevap Anlama testi için $\lambda = .74$, BDT testi için $\lambda = .58$ 'dir. Sesli akıcı okumada ise; okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve prozodinin katsayıları sırasıyla $\lambda = .86$; $\lambda = .67$; $\lambda = .91$ 'dir. Okur benlik algısının göstergelerinin regresyon katsayıları yetkinlik .76, tutum .70 ve güçlük .51 şeklindedir.



Şekil 19. Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama ölçüm modeli

Ölçüm modelinde yer alan gizil değişkenler arasındaki çift yönlü oklar ise değişkenler arasındaki korelasyonu ifade etmektedir. Bu modelde tüm gizil değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile sesli akıcı okuma ($\Phi = .67$, $p = .000$) ve okur benlik algısı ($\Phi = .44$, $p = .000$) arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler, sesli akıcı okuma ile okur benlik arasında düşük düzeyde ve anlamlı ($\Phi = .28$, $p = .000$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Ölçüm modelinin veriye uygun olup olmadığına ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ($\chi^2 [16] = 39,537$; $\chi^2/sd = 2,471$, $p = .001$; GFI = ,98; AGFI = ,939; SRMR = ,0471; RMSEA = ,065; CFI = ,969; TLI = ,945; NFI = ,949) modelin iyi değerler verdiğini göstermektedir. Tüm bu sonuçlar gösterge değişkenlerin ilgili gizil değişkenlerinin iyi derecede temsil ettiklerini ve ölçüm modelinin test edilen gösterge ve gizil değişkenlerle yapısal regresyon modelinde kullanılabileceğini işaret etmektedir.

4.1.7. Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Yapısal Regresyon Modeli

Modele ilişkin tahmin edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 32’de sunulmuştur. Test edilen modelde bilgilendirici metinlerden anlama becerileri 2 farklı yol ile sesli akıcı okuma 3 madde ile, okur benlik algısı 3 madde ile ölçülmüştür. Bu çalışmada χ^2 , χ^2/sd , GFI, AGFI, SRMR, RMSEA, CFI, TLI ve NFI değerleri dikkate alınmış ve model bu çerçevede değerlendirilmiştir. Test edilen ilk model sonuçları iyi uyum değerleri vermektedir ($\chi^2[32] = 88,218$; $\chi^2 / sd = 2,757$; $p = .000$; GFI = ,958; AGFI = ,914; SRMR = ,047; RMSEA = ,071; CFI = ,953; TLI = ,920; NFI = ,930).

Tablo 32

Bilgilendirici Metinlerden Anlama Yapısal Regresyon Analizine İlişkin Uyum İndeksleri

	Model Uyum Kriterleri								
	χ^2	χ^2 / sd	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA	CFI	TLI	NFI
İlk Model	,000	(88,22/ 32) = 2,76	,96	,91	,047	,071	,95	,92	,93
Son model	,001	(61,73/31)= 1,99	,97	,94	,042	,053	,97	,96	,95

Analiz sonuçları detaylı olarak incelenmiş ve modelin uyum değerlerini artıracak ve teorik temel uygun değişiklikler yapılarak model yeniden ve yeniden test edilmiştir. Düzeltme değerleri bazı değişkenlere ait hata terimlerinin ilişkilendirmenin model değerlerini artıracağını göstermektedir. Sesli akıcı okuma gizil değişkenine ait prozodi ve okuma hızı değişkenleri hata değerleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu yüzden e1- e3 arasına kovaryans eklenmiş ve model yeniden test edilmiştir. Model test sonucunda önerilen düzeltmeler Tablo 33’de gösterilmektedir.

Tablo 33

Bilgilendirici Metinlerden Anlama Model Test Sonucunda Önerilen Düzeltmeler

Düzeltilme Önerileri	Modifikasyon İndeksi	Değişim Oranı
e7<-->Okur Benlik Algısı	5,86	-8,81
e5<-->e7	6,44	-9,03
e2<--> Sessiz Akıcı Okuma	6,39	-1,75
e2<-->Okur Benlik Algısı	5,92	-1,66
e2<--> Sesli Akıcı Okuma	5,40	3,79
e2 <--> e3	11,70	4,83
e1<--> Sessiz Akıcı Okuma	10,47	11,99
e1<-->Sesli Akıcı Okuma	6,12	-21,23
e1<-->e3	10,03	-23,81

Modifikasyon indeksi yapıldıktan sonra model yeniden test edilmiş ve kabul edilmiştir. Modelin son halinin uyum değerleri modelin mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2[31] = 61,725$; $\chi^2/sd = 1,991$, $p = .001$; GFI = ,987 AGFI = ,935; SRMR = ,0423; RMSEA = ,053; CFI = ,975; TLI = ,955; NFI = ,951). Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgilendirici metinlere yönelik kavramsal modelin genel olarak veri seti tarafından doğrulandığı belirlenmiştir. Bu modelde teorik olarak kavramsallaştırılan sessiz akıcı okumanın okuyucu tepkilerini yordamasına ilişkin hipotez doğrulanmamıştır. Mükemmel modelde yer alan yollara ilişkin regresyon katsayıları, standart hatalar, kritik oranlar ve anlamlılık değerleri Tablo 34’de gösterilmektedir.

Tüm değişkenler birlikte ele alındığında bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama varyansının %72’sinin açıklandığı (Bkz. Şekil 20) görülmektedir. Yapısal regresyon modelinde anlamsız yordayıcılar gri renkte verilmiştir. Sessiz akıcı okumanın okuyucu tepkisinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 34

Bilgilendirici Metinlerden Anlama Son Model Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları

Test Edilen Yol	B	Sh	γ/β	Kritik Oran	p
<i>Okuduğunu Anlama</i>					
<---Okuyucu Tepki	,12	,04	,20	3,51	***
<---Okumaya Adanmışlık	,37	,08	,32	4,81	***
<---Sesli Akıcı Okuma	,11	,04	,22	2,91	,004
<---Sessiz Akıcı Okuma	,36	,09	,28	4,05	***
<---Okur Benlik Algısı	,30	,13	,16	2,35	,019
<i>Okuyucu Tepkileri</i>					
<---Okumaya Adanmışlık	,48	,11	,26	4,34	***
<---Sesli Akıcı Okuma	,12	,06	,14	1,99	,047
<---Sessiz Akıcı Okuma	,15	,13	,07	1,09	,275
<---Okur Benlik Algısı	,42	,20	,13	2,1	,036
<i>Okumaya Adanmışlık</i>					
<---Okur Benlik Algısı	,43	1	,26	4,36	***
<---Sesli Akıcı Okuma	,14	,03	,30	4,33	***
<---Sessiz Akıcı Okuma	,21	,07	,19	3,01	,003
<i>Kovaryanslar</i>					
Sesli Akıcı Okuma <-->Sessiz Akıcı Okuma	70,46	7,50	,64	9,40	***
Okur Benlik Algısı <-->Sessiz Akıcı Okuma	5,55	1,93	,19	2,87	,004
Sesli Akıcı Okuma <-->Okuyucu Benlik Algısı	19,84	4,98	,27	3,99	***

Tablo 34 değerlendirildiğinde; akıcı okuma ($\Phi = .19 - .27$, $p = .000$) ile okur benlik algısı arasında düşük düzeyde, sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okuma arasında orta düzeyde ve güçlü anlamlı ilişkiler ($r = .64$, $p = .000$) olduğu görülmektedir. Okumaya adanmışlık ($\beta = .32$, $p = .000$), sessiz akıcı okuma ($\beta = .28$, $p = .000$), sesli akıcı okuma ($\gamma = .22$, $p = .004$), okuyucu tepkileri ($\beta = .20$, $p = .000$), okur benlik algısı ($\gamma = .16$, $p = .019$) okuduğunu anlamının anlamlı birer yordayıcısıdır. Okumaya adanmışlık, sesli akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okuyucu tepkilerine ilişkin varyansın %21'ini açıklamaktadır.

kaynaklanmaktadır. Okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkilerinin aracılık analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 35 ve 36’da verimiştir.

Tablo 35

Bilgilendirici Metin Okumaya Adanmışlık Aracılık Yordama Güçleri

<i>Değişkenler</i>	Okumaya Adanmışlık	Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias-Corrected Bootstrap	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama ($\gamma - \beta$)	Doğrudan Yordama ($\gamma - \beta$)	Dolaylı Yordama ($\gamma - \beta$)		Alt – Üst Sınır	
Sesli Akıcı Okuma	,43***	,37***	,21* .004	,033	,05 - ,19 * (012)	Kısmi
Sessiz Akıcı Okuma	,18 *,004	,38***	,28***	,028	,02 -,13 * (,022)	Kısmi
Okur Benlik Algısı	,16* (.019)	,27***	,25***	,029	,05 - ,17** ,006	Kısmi

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Okuyucu tepkilerinin aracılık yordama gücüne yönelik Tablo 36 incelendiğinde okuyucu tepkilerinin okur benlik algısı ($\beta = ,15$ $p = ,020$) ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracılık rolüne sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 36

Bilgilendirici Metin Okuyucu Tepkileri Aracılık Yordama Güçleri

<i>Değişkenler</i>	Okuyucu Tepkisi	Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias-corrected Bootstrap	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama ($\gamma - \beta$)	Doğrudan Yordama ($\gamma - \beta$)	Dolaylı Yordama ($\gamma - \beta$)		Alt – Üst Sınır	
Sesli Akıcı Okuma	,13 (.053)	,37***	,21*(,004)		Aracılık yoktur	
Sessiz Akıcı Okuma	,06 (.402)	,38***	,27***		Aracılık yoktur	
Okur Benlik Algısı	,13* (.035)	,27***	15*(,020)	,017	,01-,08* ,044	Kısmi

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Kendilerini iyi okuyucu olarak tanımlayan öğrencilerin, okuduğunu anlamayı yordama gücünün bir kısmı okuyucu tepkileri üzerinden gerçekleşmektedir. Bir diğer ifadeyle iyi okuyucuların metne yönelik tepki vermeleri ile okuduğunu anlamada bir kısım artış meydana gelecektir.

4.1.9. Postmodern Metinlerden Anlama

Postmodern metinlerden okuduğunu anlamada yer alan egzojen (bağımsız) ve endojen (bağımlı) değişkenlere yönelik aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Postmodern Metinlerden Anlama Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	S	Basıklık		Çarpıklık	
						Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Soru Cevap	349	22	84	59,3	11,57	-,44	,13	-,14	,26
BDT	349	28	100	77,15	15,01	-,64	,13	-,09	,26
Sessiz Akıcı Okuma	349	3	60	16,50	7,42	,92	,13	2,58	,26
Okuma Hızı	349	31	156	84,1	19,11	-,19	,13	,33	,26
Kelime Tanıma Yüzdesi	349	60	100	94,27	3,95	-,84	,13	,75	,26
Prozodi	349	25	100	43,34	14,97	1,12	,13	,80	,26
Yetkinlik	349	19	50	39,62	6,03	-,47	,13	,23	,26
Tutum	349	13	45	37,86	6,07	-,13	,13	,19	,26
Güçlük	349	11	35	26,44	5,82	-,53	,13	-,44	,26
Okuyucu Tepkileri	349	20	95	59,18	20,49	-,19	,13	-,93	,26
Okumaya Adanmışlık	349	10	39	28,58	5,83	-,42	,13	-,40	,26
Okur Benlik Algısı	349	69	146	106,25	9,93	-,4	,13	,70	,26

Tablo 37 incelendiğinde tüm değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılımı işaret etmektedir. Postmodern anlama testlerinde öğrencilerin BDT testlerinden daha yüksek puanlar ($\bar{X} = 77,15$) aldıkları ve diğer metin türleri ile değerlendirildiğinde bu puanların en yüksek puanlar olduğu anlaşılmaktadır. BDT test puanlarının değerlendirilmesinde kullanılan (Rankin ve Culhane, 1969) sınıflandırmaya göre öğrencilerin bağımsız okuma seviyesinde oldukları belirlenmiştir. Bu durum okunabilirlik

açısından postmodern metnin kolay metin olduğu ile açıklanabilir. Öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ile hesaplanan okuma hızında 84 kelime okudukları görülmektedir. Öğrencilerin hikâye edici (86 kelime), bilgilendirici (84 kelime) ve postmodern okuma hızlarının metin türüne göre değişmediği söylenebilir. Bu durum Güneş (2000) tarafından geliştirilen sınıflar arası ölçütlere göre (4. Sınıf öğrencileri Bahar dönemi 90-140 kelime) öğrencilerin okuma hızlarının beklenen düzeyde olmadığını işaret etmektedir (Akt. Güneş, 2013). Öğrenciler kelime tanıma yüzdesi açısından (%94) (Akyol'un (2008) Ekwall ve Shanker (1988)'den uyarladığı kriterler ile Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014) öğretimsel düzeyde oldukları söylenebilir. Öğrenciler okumalarının hikâye edici ve bilgilendirici metinlere benzer şekilde zayıf prozodik özellikler içerdiği ($\bar{X} = 43,34$), okuma prozodisi konusunda öğretime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okur benlik algılarında okuma yetkinliği alt boyutunda en yüksek puanlara ulaşırken ($\bar{X} = 39,62$) güçlük alt boyutunda en az puanlar aldıkları ($\bar{X} = 26,44$) görülmektedir. Öğrencilerin metne yönelik tepkilerinin orta düzeyde olduğu ($\bar{X} = 59,18$), metin merkezli tepkilere daha çok yer görülmektedir. Sessiz akıcı okuma becerilerinde ise öğrencilerin dakikada yaklaşık 16 kelime ile diğer metin türlerinden daha fazla kelime tanıdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda belirlenen öğrencilerin okumaya adanmışlık düzeylerinin %71 olarak gerçekleşmesi önemli olarak görülebilir.

Yapısal regresyon modelinde yer alan egzojen ve endojen değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde; araştırmada ele alınan okuduğunu anlama, sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuç yapısal regresyon analizi varsayımlarından birisi olan çoklu bağlantı olmamasını desteklemektedir. Okur benlik algısı diğer değişkenlerle düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkilere ($r = .11$ ile $r = .30$ arasında değişen, $p < .01$) sahiptir. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Postmodern Metinlerden Anlama Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Okumaya Adanmışlık	1	,50**	,48**	,44**	,43**	,38**	,43**	,28**	,22**	,28**	,41**	,30**
2. Soru Cevap		1	,45**	,44**	,38**	,31**	,43**	,22**	,18**	,30**	,51**	,25**
3. BDT			1	,36**	,43**	,37**	,38**	,20**	,11**	,23**	,33**	,20**
4. Sessiz Akıcı Okuma				1	,50**	,41**	,46**	,25**	,15**	,22**	,32**	,22**
5. Okuma Hızı					1	,54**	,47**	,23**	,07**	,18**	,26**	,16**
6. Kelime Tanıma Yüzdesi						1	,55**	,14**	,07	,10	,17**	,11**
7. Prozodi							1	,22**	,12**	,14**	,33**	,16**
8. Yetkinlik								1	,54**	,40**	,17**	,80**
9. Tutum									1	,44**	,16**	,85**
10. Güçlük										1	,18**	,70**
11. Okuyucu Tepkisi											1	,19**
12. Okur Benlik Algısı												1

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

Okuduğunu anlama becerilerini ölçen BDT ile okuma hızı ($r = .43$, $p < .01$) arasında; Soru- Cevap testleri ile okuyucu tepkileri ($r = .51$, $p < .01$) arasında en yüksek korelasyon değerlerinin olduğu belirlenmiştir. Postmodern metinlerden okuduğunu anlama ile sesli akıcı okuma bileşenleri ($r_{\text{okuma hızı}} = .38$ - $.43$, $p < .01$; $r_{\text{kelime tanıma yüzdesi}} = .31$ - $.37$, $p < .01$; $r_{\text{prozodi}} = .38$ - $.43$, $p < .01$) sessiz akıcı okuma ($r = .36$, $.44$, $p < .01$) arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okur benlik algısı ile okuduğunu anlama arasında ise; düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .25$ - $.20$, $p < .01$) bulunmaktadır. Bu sonuçlardan; kelime tanıma, okuma hızı, prozodik okuma, sessiz olarak akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri yükseldikçe okuduğunu anlamının arttığı anlaşılmaktadır.

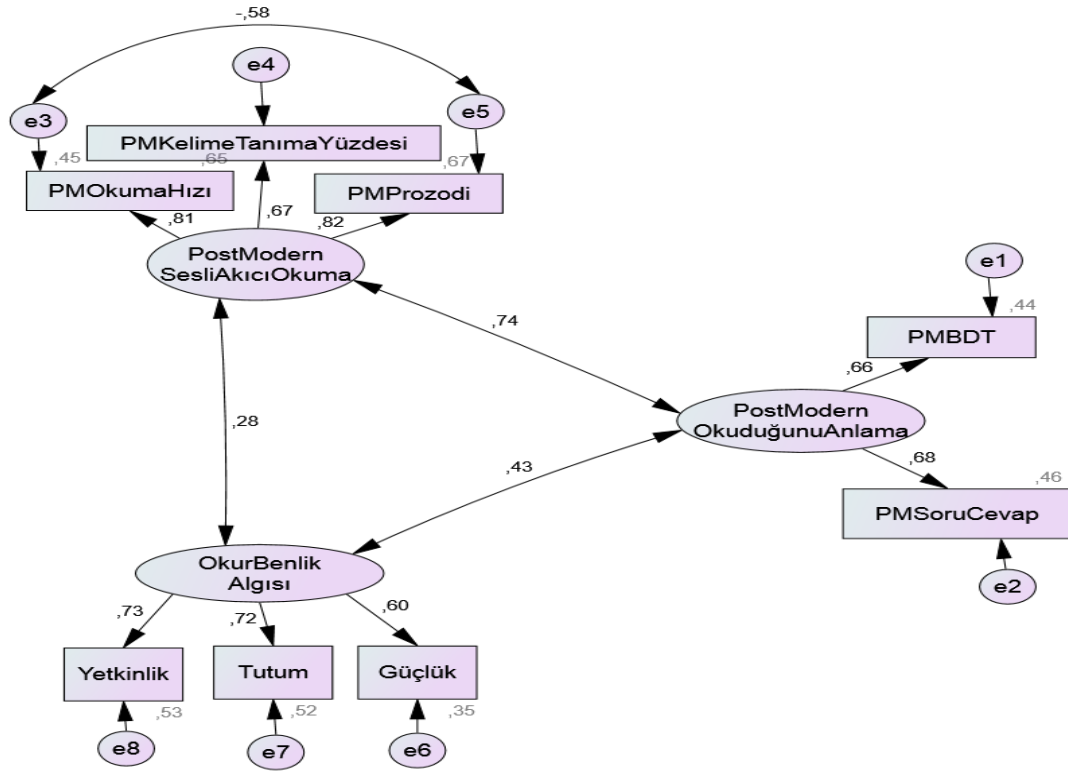
Okuyucu tepkileri ile en yüksek ilişkinin, okumaya adanmışlık ($r = .41$, $p < .01$) arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; okuyucunun tepkileri ile sessiz akıcı okuma ($r = .32$, $p < .01$), prozodi ($r = .33$, $p < .01$) ile orta düzeyde; okur benlik algısı ile düşük düzeyde ($r = .19$, $p < .01$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıkları, okumaya yönelik benlik algıları ve okumaya adanmışlıkları yükseldikçe okuyucu tepkilerinin de arttığı ifade edilebilir.

Okumaya adanmışlık ile ilgili en yüksek ilişkilere okuduğunu anlamayla birlikte sessiz akıcı okuma ($r = .44, p < .01$) , okuma hızı ve prozodik okumanın ($r = .43, p < .01$) da eşlik ettiği dikkat çekicidir. Bununla birlikte okur benlik algısı ($r = .30, p < .01$) ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler göstermektedir. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıkları ve okumaya ilişkin benlik algıları arttıkça okumaya adanmışlıkları da gelişmektedir.

Postmodern metinlerde kelime tanıma yüzdesi ile prozodi ($r = .55, p < .01$), okuma hızı ($r = .54, p < .01$); okuma hızı ile prozodi arasında ($r = .47, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca sesli akıcı okuma bileşenleri ($r_{\text{okuma hızı}} = .50, p < .01$; $r_{\text{kelime tanıma yüzdesi}} = .41, p < .01$; $r_{\text{prozodi}} = .46, p < .01$) ile sessiz akıcı okuma arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler yer almaktadır. Sesli akıcı okuma arttıkça sessiz akıcı okumanın da geliştiği söylenebilir. Son olarak okur benlik algısı ile sesli ($r = .22, p < .01$) ve sessiz akıcı okuma ($r = .16, p < .01$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

4.1.10. Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli

Okuduğunu anlamaya yönelik ölçüm modeli Şekil 22’de sunulmuştur. Şekil inceendiğinde; 8 tane dikdörtgen gösterge değişkenleri, 3 tane elips ise gizil değişkenleri ifade etmektedir. Her bir gizil değişkenden kendi göstergelerine giden tek yönlü oklar göstergenin gizil değişken yapısındaki yol katsayısı ya da regresyon ağırlığıdır. Hikaye edici metinlerden anlama gizil değişkeninin de regresyon katsayıları BDT testi için $\lambda = .66$; Soru-Cevap Anlama testi için $\lambda = .68$ ’dir. Sesli akıcı okumada ise okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve prozodinin katsayıları sırasıyla $\lambda = .81$; $\lambda = .67$; $\lambda = .82$ ’dir. Okur benlik algısının göstergelerinin regresyon katsayıları yetkinlik $\lambda = .73$, tutum $\lambda = .72$ ve güçlük $\lambda = .60$ şeklindedir.



Şekil 22. Postmodern metinlerden okuduğunu anlama ölçüm modeli

Ölçüm modelinde yer alan gizil değişkenler arasındaki çift yönlü oklar ise değişkenler arasındaki korelasyonu ifade etmektedir. Bu modelde tüm gizil değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Sesli akıcı okuma ($\Phi = .74$, $p = .000$) ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde okur benlik algısı ile okuduğunu anlama arasında ($\Phi = .43$, $p = .000$) orta düzeyde; sesli akıcı okuma ile okur benlik arasında düşük düzeyde ve anlamlı ($\Phi = .28$, $p = .000$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

Ölçüm modelinin veriye uygun olup olmadığına ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ($\chi^2[16] = 33,814$; $\chi^2/sd = 2,113$, $p = .006$; GFI = ,977; AGFI = ,948; SRMR = ,0405; RMSEA = ,057; CFI = ,975; TLI = ,957; NFI = ,955) modelin mükemmel değerler verdiği anlaşılmaktadır. Tüm bu sonuçlar; gösterge değişkenlerin ilgili gizil değişkenlerinin mükemmel derecede temsil ettiklerini, ölçüm modelinin test edilen gösterge ve gizil değişkenlerle yapısal regresyon modelinde kullanılabileceğini işaret etmektedir.

4.1.11. Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Yapısal Regresyon Modeli

Modele ilişkin tahmin edilen uyum iyiliği indeksleri Tablo 39’da sunulmuştur. Test edilen modelde hikâye edici metinlerden anlama becerileri 2 farklı yol ile, sesli akıcı okuma 3 madde ile, okur benlik algısı 3 madde ile ölçülmüştür. Bu çalışmada χ^2 , χ^2/sd , GFI, AGFI, SRMR, RMSEA, CFI, TLI ve NFI değerleri dikkate alınmış ve model bu çerçevede değerlendirilmiştir. Test edilen ilk model sonuçları iyi uyum değerleri vermektedir ($\chi^2[33] = 72,412$; $\chi^2/\text{sd} = 2,194$ p = .001; GFI = ,964; AGFI = ,928; SRMR = ,0429; RMSEA = ,059; CFI = ,966; TLI = ,944; NFI = ,941).

Tablo 39

Postmodern Metinlerden Anlama Yapısal Regresyon Analizine İlişkin Uyum İndeksleri

	Model Uyum Kriterleri								
	χ^2	χ^2/sd	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA	CFI	TLI	NFI
İlk Model	,000	(72,412/3) = 2,194	,964	,928	,0429	,059	,966	,944	,941
Ulaşılan Model	,004	(57,000/3) = 1,781	,971	,940	,0390	,047	,979	,963	,954

Yapısal regresyon modellerinde tahmin edilen ilk model doğrudan kabul edilmemektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde modelin değerlerini artıracak ve teorik temel uygun değişiklikler yapılarak model yeniden ve yeniden test edilmektedir. Düzeltme değerleri bazı değişkenlere ait hata terimlerinin ilişkilendirmenin model değerlerini artıracakını göstermektedir. Sesli akıcı okuma gizil değişkenine ait prozodi ve okuma hızı değişkenleri hata değerleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu yüzden e1-e3 arasına kovaryans eklenmiş ve model yeniden test edilmiştir. Model test sonucunda önerilen düzeltmeler Tablo 40’da gösterilmektedir.

Tablo 40

Postmodern Metinlerden Anlama Modeli Test Sonucunda Önerilen Düzeltmeler

Düzeltme Önerileri	Modifikasyon İndeksi	Değişim Oranı
e7 <--> e9	5,50	-22,99
e6<-->e11	7,34	5,30
e6<-->e8	5,07	4,67
e5<-->e1	4,15	-7,88
e3<-->e1	7,13	-25,12
e2<-->e9	7,25	-6,53

Modifikasyon indeksi yapıldıktan sonra model yeniden test edilmiş ve kabul edilmiştir. Ulaşılan modelin uyum indeksleri mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2[31] = 40,311$; $\chi^2/sd = 1,300$, $p = .122$; GFI = ,98; AGFI = ,957; SRMR = ,0347; RMSEA = ,029; CFI = ,992; TLI = ,985; NFI = ,966). Araştırmacı tarafından geliştirilen postmodern metinlere yönelik kavramsal modelin genel olarak veri seti tarafından doğrulandığı belirlenmiştir. Bu modelde teorik olarak kavramsallaştırılan okur benlik algısının postmodern metinlere yönelik okuyucu tepkisini ve okuduğunu anlamayı yordadığı ile sessiz akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordadığı hipotezler doğrulanmamıştır. Mükemmel modelde yer alan yollara ilişkin regresyon katsayıları, standart hatalar, kritik oranlar ve anlamlılık değerleri Tablo 41’de gösterilmektedir. Yapısal regresyon modelinde anlamsız yordayıcılar daha açık ve gri renkte verilmiştir.

Tablo 41

Postmodern Metinlerden Anlama Son Model Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları

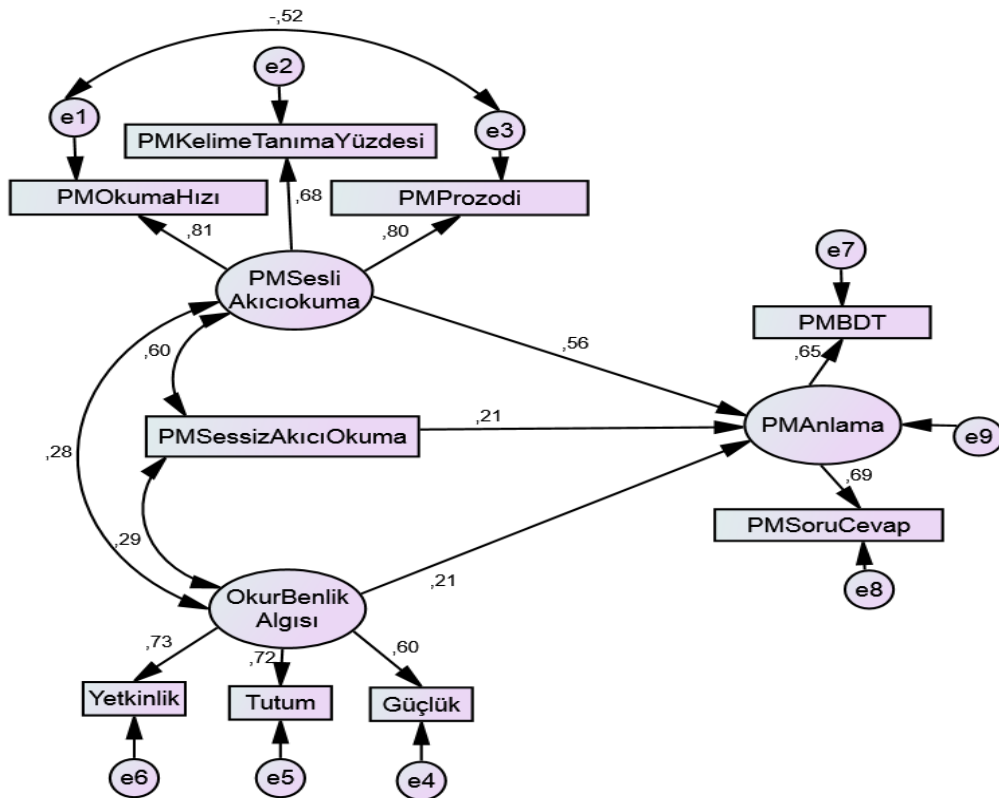
Test Edilen Yol	B	Sh	γ/β	Kritik Oran	p
<i>Okuduğunu Anlama</i>					
<--- Okuyucu Tepki	,19	,03	,33	5,76	***
<--- Okumaya Adanmışlık	,36	,08	,29	4,45	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,22	,05	,36	4,20	***
<--- Sessiz Akıcı Okuma	,15	,08	,12	1,89	,059
<--- Okur Benlik Algısı	,22	,14	,10	1,61	,107
<i>Okuyucu Tepkileri</i>					
<--- Okumaya Adanmışlık	,62	,14	,28	4,56	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,20	,07	,18	2,83	,005
<--- Okur Benlik Algısı	,36	,24	,09	1,51	,131
<i>Okumaya Adanmışlık</i>					
<--- Okur Benlik Algısı	,38	1	,22	3,81	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,19	,04	,39	5,45	***
<--- Sessiz Akıcı Okuma	,14	,06	,14	2,26	,024
<i>Kovaryanslar</i>					
Sesli Akıcı Okuma <--> Sessiz Akıcı Okuma	68,23	7,99	,60	8,54	***
Okur Benlik Algısı <--> Sessiz Akıcı Okuma	9,59	2,17	,30	4,43	***
Sesli Akıcı Okuma <--> Okuyucu Benlik Algısı	18,92	4,77	,28	3,96	***

Okur benlik algısının, okuduğunu anlama ve okuyucu tepkisinin, sessiz akıcı okumanın da okuduğunu anlamının anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Akıcı okuma ($\Phi = .28 - .30$, $p = .001$) ile okur benlik algısı arasında düşük düzeyde, sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okuma arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler ($r = .60$, $p = .000$) olduğu görülmektedir.

Sesli akıcı okuma ($\gamma = .36$, $p < .001$), okumaya adanmışlık ($\beta = .33$, $p < .05$) ve okuyucu tepkileri ($\gamma = .29$, $p < .001$) okuduğunu anlamının anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu

4.1.12. Postmodern Metinler Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkileri

Test edilen postmodern metinlerden okuduğunu anlama modelinde, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkilerinin aracılık rolleri ayrı şekilde verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde sesli akıcı okuma ($\gamma = ,56, p = .000$), sessiz akıcı okuma ($\beta = ,21, p = .007$) ve okur benlik algısı ($\gamma = ,21, p = .003$) okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır. Doğrudan ilişkileri gösteren kavramsal model Şekil 24’de verilmiştir.



Şekil 24. Postmodern metinlerden anlama doğrudan ilişkiler kavramsal modeli

Okumaya adanmışlık analize aracı değişken olarak dâhil edildiğinde; sesli akıcı okuma ($\gamma = ,40, p = .000$), sessiz akıcı okumanın ($\beta = ,13, p = .052$) ve okur benlik algısının ($\gamma = ,11, p = .108$) okuduğunu anlama becerisi üzerindeki yordama gücü düşmüştür. Buna göre; okumaya adanmışlık sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracı değişken rolüne sahiptir. Bir diğer ifadeyle; belli bir hızda ve prozodik özellikler dikkat ederek okuyan öğrencilerin, kendilerini okumaya adanmışlık ile okuduğunu anlama becerileri artacaktır. Sesli akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün bir kısmı okumaya adanmışlıktan kaynaklanmaktadır. Aracılık analiz sonuçları Tablo 42 ve Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 42

Postmodern Metin Okumaya Adanmışlık Aracılık Yordama Güçleri

Değişkenler	Okumaya Adanmışlık	Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias- Corrected Bootstrap	Aracılık Rolü
	Doğrudan	Doğrudan	Dolaylı			
	Yordama	Yordama	Yordama			
	(γ - β)	(γ - β)	(γ - β)			
Sesli Akıcı Okuma	,39***	,56***	,40***	,032	,09 - ,21 *** (000)	Kısmi
Sessiz Akıcı Okuma	,13 (,038)	,21**007	,13 (,052)	0,44	-,01 -,10 (,058)	Aracılık yoktur
Okur Benlik Algısı	,22***	,21** .003	,11 (,108)	,074	-,04 - ,26 (,139)	Aracılık yoktur

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Okuyucu tepkilerinin aracılık rolüne ilişkin Tablo 43 incelendiğinde okuyucu tepkilerinin okur benlik algısı ($\beta = 10$, $p = ,129$) ile okuduğunu anlama arasında tam aracılık rolüne sahip olduğu görülmektedir. Sesli akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün tamamı okuyucu tepkileri üzerinden gerçekleşmektedir. Bir diğer ifadeyle kendilerini iyi okuyucu olarak algılayan öğrencilerin metne yönelik verdikleri tepkiler ile okuduğunu anlama becerileri artmaktadır.

Tablo 43

Postmodern Metin Okuyucu Tepkileri Aracılık Yordama Güçleri

Değişkenler	Okuyucu Tepkisi	Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias-corrected Bootstrap	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama (γ - β)	Doğrudan Yordama (γ - β)	Dolaylı Yordama (γ - β)		Alt – Üst Sınır	
Sesli Akıcı Okuma	,13 (,068)	,56***	,38***			Aracılık yoktur
Sessiz Akıcı Okuma	,10 (,168)	,21***	,12 (,061)			Aracılık yoktur
Okur Benlik Algısı	,14* (,031)	,21*	,10 (,129)	0,16	,01-0,69* ,025	Tam

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

4.2. Etki Büyüklüğü

Bu araştırmada, hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden anlama, bu metinlere özgü okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık değişkenlerinin ne düzeyde yordandığı eş zamanlı olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerde meydana gelen değişimi, diğer değişkenlerin ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi literatürde farklı formüller ile hesaplanmaktadır. Bu araştırmada çoklu regresyon ve kovaryans analizleri temeline dayanan ve Cohen (1988,1992) tarafından geliştirilen “ f^2 ” değeri kullanılmıştır. Etki değeri $f^2 = R^2 / 1 - R^2$ ile hesaplanmaktadır. Formülde yer alan “ R^2 ” değeri çoklu korelasyon katsayısını ifade etmektedir. Cohen (1988) etki aralıklarını $0.02 \leq f^2 \leq 0,14$ küçük, $0.15 \leq f^2 \leq 0.34$ orta ve $0.35 \leq f^2$ değerini ise geniş etki olarak sınıflandırmıştır. Etki büyüklüklerine ilişkin sonuçlar Tablo 44’ de verilmiştir.

Tablo 44

Yapısal Regresyon Modellerine Yönelik Etki Büyüklükleri

<i>Değişkenler</i>	R	f^2	Etki Büyüklüğü
Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama	0,76	1,37	Geniş
Hikâye Edici Metne Yönelik Okumaya Adanmışlık	0,37	0,16	Orta
Hikâye Edici Metin Okuyucu Tepkileri	0,20	0,04	Küçük
Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama	0,72	1,08	Geniş
Bilgilendirici Metne Yönelik Okumaya Adanmışlık	0,32	0,11	Küçük
Bilgilendirici Metin Okuyucu Tepkileri	0,21	0,05	Küçük
Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama	0,81	1,91	Geniş
Postmodern Yönelik Okumaya Adanmışlık	0,35	0,14	Küçük
Postmodern Metin Okuyucu Tepkileri	0,20	0,04	Küçük

Tablo 44 incelendiğinde; hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden okuduğunu anlama modelleri geniş etkiyi göstermektedir. Metin türlerine göre okuduğunu anlamada; akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri birlikte geniş etkiye sahiptir. Bir diğer ifadeyle bu bileşenler öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri geniş ölçekte ve büyük oranda etkilemektedir. Tüm metin türlerine yönelik okuyucu tepkileri, küçük etki düzeyi olarak belirlenmiştir. Hikâye edici metinlere yönelik okumaya adanmışlık ise; akıcı okuma ve okur benlik algısı tarafından orta düzeyde etkilenmektedir.

4.3.Hikâye Edici, Bilgilendirici ve Postmodern Modellerin Karşılaştırılması

Araştırma sürecinde test edilen doğrudan ve dolaylı ilişkilerin test edildiği modeller benzerlik ve farklılıklarına göre tablolastırılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 45

Araştırmada Test Edilen Doğrudan İlişkilere Yönelik Sonuçların Karşılaştırılması

<i>Doğrudan İlişkiler</i>	χ^2 / sd	GFI AGFI	SRMR RMSEA	CFI TLI NFI	OA Yordama Gücü	OKA Yordama Gücü	OT Yordama Gücü	Etki Büyükliği	OA Açıklanan Varyans	OKA Açıklanan Varyans	OT Açıklanan Varyans	Kovaryanslar
HEM Model	1,300	,98 ,96	,03 ,03	,99 ,99 ,97	SZAO=,35 OT=,31 OKAD=,30 SAO=,21	SAO=,44 OBA=,25	SAO=,21 OKAD=,17 SZAO=,13	Geniş	%76	%37	%20	SAO-SZAO=,57 OBA-SZAO=,24 OBA-SAO=,23
BM Model	1,991	,99 ,94	,04 ,05	,98 ,96 ,95	OKAD=,32 SZAO=,28 SAO=,22 OT=,20 OBA=,16	SAO=,30 OBA=,26 SZOA=,19 OBA=,13	OKAD=,26 SAO=,14 OBA=,13	Geniş	%72	%32	%21	SAO-SZAO=,64 OBA-SZAO=,27 OBA-SAO=,19
PM Model	1,781	,97 ,94	,04 ,05	,98 ,96 ,95	SAO=,36 OKAD=,33 OT=,29	SAO=,39 OBA=,22 SZAO=,14	OKAD=,28 SAO=,18	Geniş	%81	%35	%21	SAO-SZAO=,60 OBA-SZAO=,30 OBA-SAO=,28

HEM: Hikâye Edici Metin; BM: Bilgilendirici Metin; PM: Postmodern Metin; OA: Okuduğunu Anlama; OKAD: Okumaya Adanmışlık; OT: Okuyucu Tepkisi; SAO: Sesli Akıcı Okuma; SZAO: Sessiz Akıcı Okuma; OBA: Okur Benlik Algısı

Tablo 46

Aracılık İlişkilerine Yönelik Sonuçların Karşılaştırılması

	Okumaya Adanmışlık	Okuyucu Tepkisi	Okuduğunu Anlama		Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama	Doğrudan Yordama	Doğrudan Yordama	Dolaylı Yordama	
<i>Değişkenler</i>	($\gamma - \beta$)	($\gamma - \beta$)	($\gamma - \beta$)	($\gamma - \beta$)	
HEM Sesli Akıcı Okuma	,49***	,21**	,41***	,17*	Kısmi -Kısmi
HEM Okur Benlik Algısı	,25***	-----	,15*	,04	Tam
BM Sesli Akıcı Okuma	.43***	-----	,37***	,21*	Kısmi
BM Sessiz Akıcı Okuma	,18*	-----	,38***	,28***	Kısmi
BM Okur Benlik Algısı	,16*	,13*	,27***	,25***- ,15*	Kısmi- Kısmi
PM Sesli Akıcı Okuma	,39***		,56***	,40***	Kısmi
PM Okur Benlik Algısı	-----	,14*	,21*	,10	Tam

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; HEM: Hikâye Edici Metin; BM: Bilgilendirici Metin; PM: Postmodern Metin

Tablo 45 incelendiğinde en iyi modelin hikâye edici metinlerde olduğu anlaşılmaktadır. Okuduğunu anlayanın yordanmasında metin türlerine göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Hikâye edici metinlerde sessiz akıcı okuma, bilgilendirici metinlerde okumaya adanmışlık ve postmodern metinlerde sesli akıcı okumanın en güçlü yordayıcılar olduğu dikkat çekmektedir. Okumaya adanmışlığın ise tüm metin türlerinde en güçlü yordayıcısı sesli akıcı okuma becerileri olmuştur. Okuyucu tepkilerinin yordanmasında hikâye edici metinlerde sesli akıcı okuma, bilgilendirici ve postmodern metinlere ise okumaya adanmışlığın ön plana çıktığı belirlenmiştir. Araştırmada tüm metin türlerinde sesli ve sessiz akıcı okuma arasında orta düzeyde, akıcı okuma ile okur benlik algısı arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır.

Aracılık ilişkilerine yönelik Tablo 46 değerlendirildiğinde okumaya adanmışlığın okuyucu tepkisinden daha iyi aracılık yaptığı görülmektedir. Her üç metin türünde de okumaya adanmışlığın sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracılık rolü bulunmaktadır. Okuyucu tepkilerinin ise okur benlik algısı ile bilgilendirici ve postmodern metinlerden okuduğunu anlama arasında aracılık ettiği dikkat çekmektedir. Okur benlik algısının okuduğunu anlamayı yordama gücünün tamamının hikâye edici metinlerde okumaya adanmışlık, postmodern metinlerde ise okuyucu tepkilerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle araştırmada ulaşılan genel sonuçlara yer verilmiştir. Sonrasında test edilen ve kabul edilen yapısal regresyon modellerine yönelik bulgular doğrultusunda 4 farklı başlık altında tartışma yapılmıştır. Doğrudan yordama güçleri hikâye edici, bilgilendirici, postmodern yapısal regresyon modelleri ile dolaylı yordama güçleri ise; aracılık analizi ile ulaşılan sonuçlar bağlamında tartışılmıştır. Son bölümde ise uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler ayrı başlıklar olarak sunulmuştur.

5.1.Araştırmanın Genel Sonuçları

Araştırma sonuçları yapılan betimsel, korelasyonel, DFA, yapısal regresyon ve aracılık analizleri ile etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda ulaşılan bulgulara dayanarak ayrı başlıklar altında verilmiştir.

5.1.1. Betimsel Analiz Sonuçları

1) Hikâye edici metinlerden BDT testlerine göre; öğrencilerin bağımsız okuma seviyesinde olduğu, okuma hızlarının dakikada 86 kelime olduğu ve beklenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler kelime tanıma yüzdesi açısından (%95) öğretimsel düzeyde oldukları anlaşılmaktadır. Okumanın, zayıf prozodik özellikler içerdiği, öğrencilerin okuma prozodisi konusunda öğretime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin daha çok metin merkezli tepkiler verdikleri ve sessiz akıcı okuma sürecinde öğrencilerin dakikada yaklaşık 13 kelime okudukları belirlenmiştir.

2) Bilgilendirici metinlerden BDT testlerine göre; öğrencilerin bağımsız okuma seviyesinde olduğu, okuma hızlarının dakikada 84 kelime olduğu ve beklenen düzeyde olmadığı

belirlenmiştir. Öğrenciler kelime tanıma yüzdesi açısından (%95) öğretimsel düzeyde oldukları söylenebilir. Okumanın, zayıf prozodik özellikler içerdiği, öğrencilerin okuma prozodisi konusunda öğretime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin daha çok metin merkezli tepkiler verdikleri ve sessiz akıcı okuma sürecinde öğrencilerin dakikada yaklaşık 14 kelime okudukları belirlenmiştir.

3) Postmodern metinlerden BDT testlerine göre; öğrencilerin bağımsız okuma seviyesinde olduğu, okuma hızlarının dakikada 84 kelime olduğu ve beklenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler kelime tanıma yüzdesi açısından (%95) öğretimsel düzeyde oldukları söylenebilir. Okumanın, zayıf prozodik özellikler içerdiği, öğrencilerin okuma prozodisi konusunda öğretime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin daha çok metin merkezli tepkiler verdikleri ve sessiz akıcı okuma sürecinde öğrencilerin dakikada yaklaşık 16 kelime okudukları belirlenmiştir.

5.1.2. Korelasyonel Analiz Sonuçları

4) Öğrencilerin, metin türlerine göre; okuduğunu anlama düzeyleri ile (Hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden okuduğunu anlama) sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Kelime tanıma, okuma hızı, prozodik okuma, sessiz akıcı okuma ve okur benlik algıları arttıkça okumaya adanmışlık düzeyleri, metne yönelik tepkileri ve okuduğunu anlama becerileri artmaktadır. Bununla birlikte okumaya adanmışlık düzeyleri arttıkça okuyucu tepkileri ve okuduğunu anlama becerileri; okuyucu tepkileri arttıkça okuduğunu anlama becerileri artmaktadır.

5.1.3. DFA Sonucu

5) Okumaya Adanmışlık Gösterge listesi orijinaline uygun şekilde tek faktör ve 8 maddeden oluşacak şekilde Türkçeye uyarlanmış, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Gösterge listesi okumaya adanmışlığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık %74'ünü açıklamaktadır.

5.1.4. Yapısal Regresyon Analizi Sonuçları

6) *Sesli akıcı okuma okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.* Öğrencilerin sesli ve sessiz akıcı okumalarının okuduğunu anlamayı anlamlı şekilde

yordaması, öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları bilişsel kaynakların okuduğunu anlamaya aktarılması ve bu durumun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı ile açıklanabilir.

7) *Sessiz akıcı okuma okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.*

Sessiz akıcı okumanın okuduğunu anlamanın yordayıcısı olması okuma sürecinde öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin kelimeleri seslendirmeye ve prozodik okumaya değil; doğru okumaya ve okuduğunu anlamaya yönlendirmeleri ile açıklanabilir. Öğrencilerin sessiz okuma hızlarındaki artış okuduğunu anlamayı etkilemektedir.

8) *Okumaya adanmışlık okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.*

Okumaya adanmışlık öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaç duydukları bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçleri geliştirmektedir. Öğrenciler okuma sürecine daha fazla dikkat ederek, okumaya daha fazla zaman ayırarak, okuduklarını başkalarıyla paylaşarak, metnin içeriği hakkında daha fazla düşünerek, okumaya daha fazla zaman ayırarak ve okuma sürecinde kendilerine daha fazla güvenerek kendilerini okumaya daha fazla adamaktadırlar. Bu öğrenciler metni anlamlandırmak için daha bilişsel ve duyuşsal süreçleri daha verimli kullanmaktadır.

9) *Okuyucu tepkileri okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.*

Okuyucu tepkileri okuduğunu anlama için gerekli olan metni bilgi edinme ya da estetik amaçlar için okumayı geliştirmektedir. Öğrencilerin metni bilgi edinmek için ya da okuduğunu anlamanın duyuşsal ya da bilişsel boyutuna yoğunlaşarak okuduklarında okuduğunu anlamalarına katkı sağlamaktadır. Okuma sürecinde olaylara, kişilere, metindeki duygulara, karakterleri anlamaya, metindeki olaylar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurup okumaya çalışan öğrenciler, bilişsel, deneyimsel ve çıkarımsal tepkiler vermektedir. Bu durum öğrenciler metni anlamlandırmak için gerekli olan bilişsel, çıkarımsal, deneyimsel ve yorumlayıcı süreçleri daha etkili kullanmalarını sağlamaktadır.

10) *Okur benlik algısı okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.*

Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlarının olması, okuma sürecini kolay olarak görmeleri ve bu süreçte kendilerini yeterli hissetmeleri, okumaya daha fazla dikkat etmeleri ve okumaya daha fazla katılmaları ile sonuçlanmaktadır. Bu durum öğrencilerin anlama için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal süreçleri daha etkili kullanmalarına destek olmaktadır. Bir diğer durum da öğrencilerin kendilerini iyi okuyucu olarak tanımlamaları ile okuma sürecinde iyi okuyucudan beklenen özellikleri göstermeleri beklenmektedir. İyi okuyucu

özelliklerini gösteremeyen öğrencilerin okuduğunu anlamalarının zayıf olması da göz önünde bulundurulmalıdır.

11) *Sesli akıcı okuma okuyucu tepkilerini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.* Öğrencilerin hikâye edici metni belirli bir hızda, uygun ses tonu ve vurgulamalar ile okumalarının metne yönelik tepkilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin sesli okumalarının akıcı olması, metin içinde yer alan karakterlerle, olaylarla deneyimsel bağlantılarının artmasına, anlamın duyuşsal boyutuna yönelik odaklanmalarına, metne yönelik tepkilerinin artmasına yardımcı olmaktadır.

12) *Sessiz akıcı okuma okuyucu tepkilerini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.* Öğrenciler sessiz okuma sürecinde metnindeki her kelimeyi doğru seslendirmeye ya da prozodik özelliklere çok fazla zaman ayırmadıkları için sınırlı bilişsel enerjilerinin çoğunu ayırmaktadırlar. Bu enerjilerini metindeki olaylara, karakterlere, duygulara, metinden bilgi edinmeye kullanmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin metinle bilgi ya da estetik amaçlı olarak daha fazla etkileşimde bulunmalarını, sağlamakta ve tepkilerini artırmaktadır.

13) *Okumaya adanmışlık okuyucu tepkilerini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.* Öğrenciler okumaya daha fazla zaman ayırarak, kendilerine güvenerek, okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşarak metne yaklaşımları, metinle olan bilişsel, duyuşsal, yorumlayıcı etkileşimlerinin artmasını sağlamaktadır. Öğrenciler metne yönelik estetik ve bilgi amaçlı okumaları geliştirmekte, metne yönelik tepki düzeylerinin artması sağlanmaktadır.

14) *Okur benlik algısı okuyucu tepkilerini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.* Okuma sürecinde kendine güvenmek, olumlu bir okuma süreci içinde olmak, metne daha dikkatli yaklaşmak, metinden bilgi edinmek ve deneyimsel bağlantılar oluşturmak için daha fazla çaba sarf etmesini sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin metne yönelik tepkilerini geliştirmek için gerekli olan, bilgi amaçlı ve duyuşsal özelliklerin, daha işlevsel kullanılmasını desteklemektedir.

15) *Sesli akıcı okuma okumaya adanmışlığın pozitif ve anlamlı yordayıcısıdır.* Öğrenciler metinleri belirli bir hızda, doğru ve prozodik özelliklere bağlı olarak okuduklarında okumaya adanmışlıkları artmaktadır. Öğrenciler kelimeleri seslendirmeye, prozodiye dikkat ettikçe okumaya adanmışlık için gerekli bilişsel, davranışsal ve motivasyonel süreçlere daha fazla zaman ayırmaktadır. Sesli olarak akıcı okuduklarında ise; okumaya adanmışlık için gerekli olan metnin hakkında daha fazla düşünme, okuma sürecinde kendilerine daha fazla

güvenme ve aynı zamanda okuduklarını akranlarıyla daha fazla paylaşma eğilimi göstermektedir.

16) *Sessiz akıcı okuma okumaya adanmışlığın pozitif ve anlamlı yordayıcısıdır.* Öğrencilerin bağımsız olarak sessiz okuma yapmaları, okumaya adanmışlıklarını artırmaktadır. Bu öğrenciler okuma sürecinde metinden anlam elde etme ya da okumadan zevk almaya odaklanmaları ile kendilerini okumaya daha fazla vermektedirler. Bu durum okumaya adanmışlık için gerekli olan duyuşsal, bilişsel ve davranışsal süreçleri daha etkili kullanmalarına neden olmaktadır.

17) *Okur benlik algısı okumaya adanmışlığın pozitif ve anlamlı yordayıcısıdır.* Okumayı kolay bir süreç olarak gören ve okuma sürecinde kendine güvenen öğrencilerin, metinle etkileşimlerinin arttığı, okumaya daha motive oldukları ve metni anlamlandırmaya daha fazla zaman ayırdıkları için adanmış hissettikleri belirlenmiştir.

18) *Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama modeli:* Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin (sesli-sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık) hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama varyansının %76'sının açıkladığı belirlenmiştir. Sessiz okuma akıcılığı okuduğunu anlamamanın; sesli akıcı okuma, okuyucu tepkisi ve okumaya adanmışlığın en güçlü yordayıcısıdır. Öğrencilerin sessiz okuma sürecinde okuma hızlarının okuduğunu anlamayı en fazla artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin belli bir hızda ve prozodik özelliklere dikkat ederek okuma yapmalarının metne yönelik verdikleri metin ve okuyucu merkezli cevaplar ile okumaya adanmışlık düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okuyucu benlik algısının okumaya adanmışlık ve okuduğunu anlamamanın, sessiz akıcı okumanın da okumaya adanmışlığın anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

19) *Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama modeli:* Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin (sesli-sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık) bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama varyansının %72'sinin açıkladığı belirlenmiştir. Okumaya adanmışlık, okuduğunu anlama ve okuyucu tepkisinin en güçlü yordayıcısı iken; sesli akıcı okumanın da okumaya adanmışlığın en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

20) *Postmodern metinlerden okuduğunu anlama:* Okur benlik algısının okuduğunu anlama ve okuyucu tepkisinin, sessiz akıcı okumanın da okuduğunu anlamamanın anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Araştırmada yer alan sesli akıcı okuma, okumaya adanmışlık ve

okuyucu tepkileri birlikte postmodern metinlerden okuduğunu anlama varyansının %81'ini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma okuduğunu anlama ve okumaya adanmışlığın; okumaya adanmışlık da okuyucu tepkisinin en güçlü yordayıcısıdır.

5.1.5. Aracılık İlişkisi Sonuçları

21) *Okumaya adanmışlık sesli akıcı okuma ile hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama arasında anlamlı şekilde kısmi aracılık yapmaktadır.* Sesli okuma akıcılığını kazanmış öğrenciler metinden anlamı elde etmeye daha fazla zaman ayırdıkları, metinle daha fazla etkileşimde bulundukları için okumadan daha fazla zevk almakta ve belli bir amaç için okumaya yönelmekte ve okumaya adanmışlıkları artmaktadır. Okumaya adanmışlıkta meydana gelen artış okuduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır. Okumaya adanmışlık öğretimsel süreçler olarak görülen sesli akıcı okuma için araçtır. Sesli akıcı okumanın hikâye edici ve bilgilendirici okuduğunu anlama üzerindeki yordama gücünün bir kısmı, okumaya adanmışlıktan kaynaklanmaktadır.

22) *Okumaya adanmışlık sesli akıcı okuma ve postmodern metinlerden okuduğunu anlama arasında kısmi ve anlamlı aracılık yapmaktadır.* Öğrenciler sınırlı bilişsel kaynaklarını postmodern metinlerde yer alan üst kurgusal özellikleri keşfetmeye, resimlere daha fazla odaklanmaya, okumadan daha fazla zevk almaya, anlam elde etmek için daha fazla etkileşimde bulunmaya yönlendirmektedir. Öğrencilerin bu metinleri anlayabilmeleri için; kendilerini okumaya daha fazla adanmaları gerekmektedir. Postmodern metinlerden anlamada meydana gelen artış okumaya adanmışlığın kısmi etkisi ile gerçekleşmektedir.

23) *Okumaya adanmışlık okur benlik algısı ile hikâye edici okuduğunu anlama arasında anlamlı şekilde tam aracılık yapmaktadır.* Öğrencilerin okuma sürecine yönelik olumlu tutumları, okumayı kolay olarak algılamaları ve kendilerini yeterli hissetmeleri, okumaya daha fazla zaman ayırmalarına, okumadan daha fazla zevk almalarına, metnin içeriği hakkında daha fazla düşünmelerine, metinle daha fazla etkileşimde bulunmalarına katkı sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin kendilerini okuma sürecinde bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel olarak daha yeterli hissetmelerine ve okumaya adanmışlık düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Okumaya adanmışlık, motivasyon ve sosyal etkileşim okuduğunu anlamalarını yönlendirmekte ve artırmaktadır.

24) *Okumaya adanmışlık sessiz akıcı okuma ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama arasında anlamlı ve kısmi aracılık yapmaktadır.* Sessiz akıcı okuma süreci;

seslendirme ve prozodik özellikler yerine metinden anlam elde etmeye dayalı bir okuma anlayışını içermektedir. Bu öğrenciler, okumaya daha fazla dikkat etme, metinle etkileşimde bulunma, okumadan zevk alma ve metinden bilgi edinmek için okumaya yönelmektedir. Bu durum okumaya adanmışlıklarını artırmaktadır. Okumaya adanmışlık ise metni anlamlandırmada öğrencileri yönlendirmekte ve aracılık etmektedir. Okuduğunu anlamada meydana gelen artışın bir kısmı okumaya adanmışlıktan kaynaklanmaktadır.

25) *Okuyucu tepkileri sesli akıcı okuma ve hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama arasında kısmi anlamlı aracılık yapmaktadır.* Uygun bir hızda, kelimeleri doğru seslendirerek ve prozodik özelliklere bağlı olarak yapılan okuma; öğrencilerin metinden anlam elde etmede olaylara, bilgi edinmeye, anlamının bilişsel ve duyuşsal boyutuna daha fazla zaman ayırmalarına ve metinle olan etkileşimlerinin artmasına yol açmaktadır. Öğrencilerin metinle olan etkileşimlerinin artması okuduğunu anlamalarının da artmasına yol açmaktadır. Sesli akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerindeki yordama gücünün bir kısmı okuyucu tepkilerinden kaynaklanmaktadır.

26) *Okuyucu tepkileri sesli akıcı okuma postmodern metinlerden okuduğunu anlama arasında tam ve anlamlı aracılık yapmaktadır.* Postmodern metinler yapısı gereği farklı üst kurgusal özellikler içermektedir. Bu metinlerde yazılar kadar belki de daha büyük oranda görselleştirme ön plana çıkmaktadır. Metinleri doğru olarak ve uygun bir hızda okumada otomatikleşmiş bir öğrenci bilişsel kaynaklarını anlam elde etmek için harcamaktadır. Bu süreçte metin ile olan bilişsel, duyuşsal etkileşim artmakta, anlam elde etmede karakterlere, mekanlara, duygulara, resimlemelere daha fazla zaman ayırmakta ve çaba harcamaktadır. Bu şekilde metinle olan bilgi amaçlı ve estetik etkileşimi artmaktadır. Bilgi amaçlı ve estetik şekilde metinle etkileşimde bulunmada okuduğunu anlamayı artırmaktadır. Bir diğer ifadeyle sesli akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordama gücü okuyucu tepkilerinden kaynaklanmaktadır.

27) *Okuyucu tepkileri okur benlik algısı ile bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama arasından kısmi ve anlamlı aracılık yapmaktadır.* Öğrencilerin okuma sürecine yönelik olumlu tutumları, okumayı kolay olarak algılamaları ve kendilerini yeterli hissetmeleri okumaya daha fazla zaman ayırmalarına, metnin içeriği hakkında daha fazla düşünmelerine, metinle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve metinden bilgi edinme amaçlı okumalarına katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin metinle olan etkileşimlerinin artması, okuduğunu

anlamalarının da artmasına yol açmaktadır. Okur benlik algısının okuduğunu anlamayı yordama gücünün bir kısmı okuyucu tepkilerinden kaynaklanmaktadır.

28) Hikâye edici metinlerden okuduğu anlama;

a) Okumaya adanmışlık; okur benlik algısı ile okuduğunu anlama arasında tam, sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracı değişken rolüne sahiptir. Bir diğer ifadeyle, kendilerini iyi okuyucu olarak algılayan öğrencilerin okumaya adanmaları ile okuduğunu anlama becerileri artmaktadır. Sesli akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün bir kısmı okumaya adanmışlıktan kaynaklanmaktadır.

b) Okuyucu tepkileri sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracılık rolüne sahiptir. Sesli akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün bir kısmı okuyucu tepkileri aracılığıyla gerçekleşmektedir.

29) Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama;

a) Okumaya adanmışlık; okur benlik algısı, sesli akıcı okuma ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracı değişken rolüne sahiptir. Bir diğer ifadeyle; kendilerini iyi okuyucu olarak algılayan, sesli ve sessiz akıcı okuma becerilerine sahip öğrencilerin kendilerini okumaya adanmaları ile okuduğunu anlama becerilerinde kısmi bir artış meydana gelmektedir. Okumaya adanmışlığın sesli okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasındaki kısmi aracılık rolünün, daha geniş bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

b) Kendilerini iyi okuyucu olarak tanımlayan öğrencilerin okuduğunu anlamayı yordama gücünün bir kısmı okuyucu tepkileri üzerinden gerçekleşmektedir. Bir diğer ifadeyle, iyi okuyucuların metne yönelik tepki vermeleri ile okuduğunu anlamada bir kısım artış meydana gelmektedir.

30) Postmodern metinlerden okuduğunu anlama;

a) Okumaya adanmışlık; sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracı değişken rolüne sahiptir. Bir diğer ifadeyle; belli bir hızda ve prozodik özelliklere dikkat ederek okuyan öğrencilerin, kendilerini okumaya adanmaları ile okuduğunu anlama becerileri artmaktadır. Sesli akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün bir kısmı okumaya adanmışlıktan kaynaklanmaktadır.

b) Okur benlik algısı becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün tamamı okuyucu tepkileri üzerinden gerçekleşmektedir. Bir diğer ifadeyle kendilerini iyi okuyucu olarak

algılayan öğrencilerin metne yönelik verdikleri tepkiler ile okuduğunu anlama becerileri artmaktadır.

5.1.6. Etki Büyüklüğü Sonuçları

31) Araştırma sürecinde geliştirilen hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden okuduğunu anlama modellerinde; bağımsız değişkenlerin açıkladığı varyansın geniş bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle; modellerde yer alan akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri birlikte okuduğunu anlama becerilerini geniş olarak etkilemektedir.

32) Tüm metin türlerine yönelik okuyucu tepkileri; akıcı okuma, okumaya adanmışlık ve okur benlik algısı tarafından küçük düzeyde etkilenmektedir.

33) Hikâye edici metinlere yönelik okumaya adanmışlık, akıcı okuma ve okur benlik algısı tarafından orta düzeyde etkilenmektedir.

5.2. Tartışma

Okuduğunu anlama becerisi farklı becerilerden etkilenen karmaşık bir yapıya sahiptir (Katzir, Lesaux ve Kim, 2009). Bu çalışmada okuduğunu anlamayı doğrudan ya da dolaylı olarak yordayan değişkenlerin yordama güçleri hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerle YEM ile test edilmiştir. Araştırmada sesli-sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık, okuyucu tepkileri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki nedensel ve nedensel olmayan ilişkilere odaklanılmıştır.

5.2.1. Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlamaya Yönelik Tartışma

Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama yapısal regresyon analizi sonucunda çalışmada yer alan sesli-sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okuyucu tepkileri, okumaya adanmışlık bağımsız değişkenlerin hikâye edici metinlerden okuduğunu anlamının anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve okuduğunu anlamadaki varyansının %76'sının açıkladıkları belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş (2014)'in araştırmaları sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma ve metni tekrar anlatma akıcılığının okuduğunu anlamadaki varyansın %57'sini açıklamaktadır. Bir diğer araştırma ise sesli akıcı okuma bileşenlerinin (doğru okuma, kelime tanıma yüzdesi ve prozodi) okuduğunu

anlamadaki varyansın %50'sini açıkladığını göstermektedir (Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith, 2014). Sesli ve sessiz akıcı okumanın birlikte okuduğunu anlamadaki açıkladıkları varyansı Yıldırım ve Ateş (2012) %23; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald, Zimmerman (2014) %49 olarak belirlemiştir. Çalışmalara dinlediğini anlama becerileri de eklendiğinde okuduğunu anlamadaki açıklanan varyansın %85'e yükseldiği dikkat çekmektedir (Kim, Park ve Wagner, 2014). Literatürde yer alan çalışmalarda tüm değişkenlerin birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı değişkenlerin okuduğunu anlamayı açıklama varyansları değerlendirildiğinde bu çalışmada açıklanan varyansın (%76) daha fazla olduğu ve değişkenlerin bu varyansı geniş etki düzeyinde açıkladığı görülmektedir. Açıklanan varyans yüzdesi değişken sayısı, örneklem grupları ve uygulanan ölçme araçlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Tüm bu etmenlere rağmen ilgili literatürün sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlığın okuduğunu anlamının anlamlı yordayıcıları olduğu etrafında birleşmektedir. Bu değişkenlerin bir araya gelmesinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir artış meydana getirmesi literatüre önemli bulgular eklemektedir.

Araştırmanın literatüre eklediği önemli bulgulardan biri de sesli akıcı okumanın okuyucu tepkilerini anlamlı şekilde yordamasıdır. Bir diğer ifadeyle metinler belli bir hızda, doğru seslendirme ve prozodik okuma metne yönelik verilen tepkileri geliştirmektedir. Bu durum iki açıdan gerekçelendirilebilir. İlk olarak sesli akıcı okumanın temelinde otomatiklik teorisi, bilişsel esneklik teorileri ve kelime tanımanın önemi ön plana çıkmaktadır. Bireyin metni anlamlandırmaya geçebilmesi ve okumanın verimli olabilmesi için okumanın akıcı olması gerekmektedir (Perfetti, 1985; Rasinski, 2003). Okuyucu tepkisi ise okumayı belli bir zamanda, uygun bağlamda okuyucu ile metin arasında olan bir etkileşim (Rosenblatt, 2013, s. 929) olarak ele almaktadır. Bu etkileşim süreci ise okuyucunun anlamı yapılandırması, okuyucunu metne karşı duruşunu içermektedir (Spiegel, 1998, s. 42). Kişinin metinle etkileşimi ne kadar yoğun ise metne yönelik tepkileri de o derece artacaktır. İkinci olarak ise akıcı okuma sürecinde prozodinin etkisinden bahsedilebilir. Okuyucu tepkilerinin estetik boyutu prozodi ile ilişkilendirilebilir. Rosenblatt (2013) estetik okuma sürecini duyguların, fikirlerin, durumların, karakterlerin, olayın geçtiği yerlerin nitelikli olmasına dikkat etme, metin içindeki olaya ilişkin gerilimlerin, çatışmaların, fikirlerin, resimlerin çözümünde etkin olma ve anlamın duygusal ve niteliksel boyutuna odaklanmayı içerdiğine değinmektedir. Bir okuyucunun hızlı ve doğru fakat ifadesiz, noktalama ve duraklamalara dikkat etmeden okuması, vurgulamayı doğru yerde kullanmaması ile metni tam ve doğru

anlamlandırmasının zor olmaktadır (Rasinski, 2004, s. 46). Bir diğ er ifadeyle prozodik okuma okuduğ unu anlamının bir göstergesidir. Okuyucunun okuma sürecinde metinle etkileşimini artırmakta, anlamın duygusal boyutuna odaklanmaktadır. Bu şekilde ger ekleş en okumanın da bireyin metne karşı duruşunu etkilemesi kaçınılmazdır. Böyle bir durumda okuyucu metinde yer alan bilgileri kabul ya da reddedebilir veya tarafsız kalabilir (Sipe, 1999, s. 123). Bireyin ifadeli bir şekilde metni okuması metne yönelik duruşunu belirlemede etkili olmaktadır. Bu şekilde metne yönelik tepkiler, metinle etkileşim düzeyini belirleyip zenginleştirmektedir.

Bu araştırmada ortaya çıkan bir diğ er dikkat çekici sonuç ise okur benlik algısının okumaya adanmışlığın anlamlı yordayıcısı olmasına rağ men okuduğ unu anlamının önemli yordayıcısı olmamasıdır. Bu sonuç ile ilgili literatürde benzer ve farklı sonuçlar yer almaktadır. De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel (2012) araştırmalarında okur benlik algısının okuduğ unu anlamının ($\beta = .28, p < .001$) ve okumaya adanmışlığın ($\beta = .28, p < .001$) anlamlı birer yordayıcısı olduğ u sonucuna ulaşmıştır. Katzir, Lesaux ve Kim (2008) ise okuma yetkinliğı, okumanın kolay olarak algılanması ve okumaya yönelik tutum alt boyutları ve okur benlik algısının bütün olarak okuduğ unu anlamının anlamlı yordayıcısı ($\beta = .17, p < .001$) olduğ unu ortaya koymaktadır. Okur benlik algısı ile okuduğ unu anlama arasında kurulan nedensel ilişki okuduğ unu anlamının duyuşsal ya da psiko-sosyal boyutu ile ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda ilgili araştırmaların duyuşsal boyut olarak okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuma motivasyonunun sadece birisi ile model oluşturmuş olmaları dikkat çekmektedir. Cloer ve Ross (1996) devlet ve özel okulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerin kendilerini benzer özelliklere sahip okuyucular olarak tanımladıklarını belirlemiştir. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile okuyucu öz algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığ ını ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ise okuduğ unu anlamının duyuşsal özelliklerine hizmet eden boyutlardan okumaya adanmışlık ve okur benlik algısı birlikte modele dâhil edilmiştir. Okur benlik algısının araştırmada konumlandırılma şekli, okur benlik algısının öğrencilerin öz değ erlendirmelerine dayanarak ölçülmesi, daha önceden kendilerini değ erlendirmeye yönelik etkinliklere katılmamış olmaları, okur benlik algısı ile okuduğ unu anlamının yordayıcısı olmamasının nedenleri arasında sayılabilir. Bununla birlikte bu çalışmada öğrencilerin öz değ erlendirmeleri ile okuduğ unu anlamaya ilişkin ölçülen becerileri arasında farklılıklar olduğ u, okumaya adanmışlığın okur benlik algısı ile okuduğ unu anlama arasındaki aracılık rolü olması ile ilgili bilgilerimizi genişlettiğı görülmektedir.

5.2.2. Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlamaya Yönelik Tartışma

Bu araştırmada bilgilendirici metinlerde okumaya adanmışlık hem okuyucu tepkilerinin hem de okuduğunun anlamının en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okumaya adanmışlığın okuyucu tepkilerini kolaylaştıran bir unsur olduğu sonucu literatür ile uyumludur. Weih (2014) okuyucular hikâye edici metinlerine karşı bilgilendirici tutumlar ve açıklayıcı metinlere karşı duygusal tutumlar verebileceklerini vurgulamaktadır. Mellor ve Patterson (2000) ile Smagorinsky ve O'Donnell-Allen (1998) araştırmaları öğrencilerin metinle adanmışlık düzeylerini artırarak yazarın metni kurgulaması ve karakterlerin metin içindeki rollerini içeren metne yönelik tepkilerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadırlar. Bu durum kendisini okumaya adayan öğrencilerin metinle etkileşimlerinin artması, okumadan zevk alma, motivasyonu artmış bir okuyucunun metne yönelik tepkilerinin artması ile açıklanabilir.

Okumaya adanmışlığın okuduğunu anlamının yordayıcısı olduğu literatür ile benzerlikler taşımaktadır. Sadoski, Goetz ve Rodriguez (2000) metin temelli faktörlerin okuyucuların adanmışlıklarını hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı ve edebi masallarda geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Somut özellikler içeren metinlerin okuduğunu anlama ve okumaya adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ile açıklamaktadır. Bununla birlikte Cummins (2011, s. 142) öğrencilerinin kelime hazineleri ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde, farklı içerik ve türde basılı metinlere kolay erişebilme, bu metinlerle etkileşim içinde olma ve metinlere olan adanmışlığın artırılmasıyla geliştiğini ifade etmektedir. Moschovaki ve Meadows (2005) da öğrencilere bilgilendirici metinler okumanın onların bilişsel adanmışlıkların artırdığını, bilgilendirici metinlerin hikâye edici metinlere göre daha üst düzey bilişsel adanmışlık gerektirdiğini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda bilgilendirici metinlerin somut özellikler içermesi, bu metinlerin yapısının daha kolay anlaşılması, okunabilirlik açısından daha kolay olması ile açıklanabilir. Bu durum metinlerle etkileşim düzeyinin artması ile birlikte ve adanmışlık düzeyinin yükselmesine yol açmıştır. Adanmışlıkları daha yüksek olan öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırmaları, anlam elde etmede daha fazla çaba harcamaları ile anlama becerileri artmıştır. Bu durum OECD (2010b) verilerini doğrular niteliktedir. Raporda okumaya adanmışlığın okuduğunu anlamayı yordama gücünün birçok faktörden yüksek olduğuna işaret etmektedir.

5.2.3. Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlamaya Yönelik Tartışma

Bu araştırma literatüre önemli bulgular eklemektedir. İlk olarak yapısal regresyon analizi sonuçları akıcı okuma (sesli-sessiz), okur benlik algısı, okuyucu tepkisi ve okumaya adanmışlığın birlikte postmodern metinlerden okuduğunu anlamaya ilişkin varyansın %81'ini açıkladığını ortaya koymaktadır. Sesli akıcı okuma ($\gamma = .36, p < .001$), okumaya adanmışlık ($\beta = .33, p < .05$) ve okuyucu tepkileri ($\gamma = .29, p < .001$) okuduğunu anlamanın anlamlı birer yordayıcısıdır. İlgili literatürde postmodern metinlerden anlam kurma sürecinde yazarın amacını sorgulama (Willson, 2013), yazı ve görsel arasındaki etkileşimi sorgulama (Serafini, 2005), yeni stratejiler kullanma (Pantaleo, 2007; Swaggerty, 2006, 2009) becerilerinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmada ortaya konulan yordayıcı değişkenler (sesli akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okuyucu tepkileri) postmodern metinlerden okuduğunu anlama sürecine ilişkin bildiklerimizi genişletmektedir. Sipe (2000, s. 255) ise bilişsel esneklik teorisini “okuyucular okudukları ya da dinledikleri metinlerden bilgilerini adım adım oluşturup, aynı zamanda metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları da belirlerler” sözleriyle açıklamaktadır. Bu araştırmada sesli akıcı okuma becerileri okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu bulgu okuyucular okuma sürecinde bilişsel esneklik teorisinde ifade edilen ve daha önce hiç karşılaşmadıkları bu metinleri ve özellikle görselleri daha dikkatli incelemeleri, bu metinleri önceki metinlerle karşılaştırmaları ve benzerlik- farklılıklar açısından değerlendirmeleri ile açıklanabilir.

İkinci olarak okumaya adanmışlık, sesli akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okuyucu tepkilerine ilişkin varyansın %21'ini açıklamaktadır. Okumaya adanmışlık ($\beta = .28, p = .000$) ve sesli akıcı okuma ($\beta = .18, p = .005$) okuyucu tepkilerinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu bulgu literatürde yer alan okuyucu tepkilerine yönelik bildiklerimizi genişletmektedir. İlgili literatürde postmodern metinlere yönelik tepkilerin sosyo-kültürel çevreden etkilendiği (Lohfink, 2006), estetik tepkileri daha fazla verdikleri (Swaggerty, 2009) ve tepkilerin metnin ve görsellerin gerekliliğini sorgulamaya dayalı olduğunu (Serafini, 2005) göstermektedir. Okuyucuların metin ya da okur merkezli tepkileri olabilmektedir (Wollman-Bonilla ve Werchadlo, 1995). Metin merkezli tepkilerin metin içinde ve metinde ne olduğunu betimleyen ifadeleri; okur merkezli tepkilerin ise okuyucunun kitap okuma sürecindeki deneyimlerini aktaran ifadeleri içermektedir. Bu bağlamda okuma sürecinde otomatikliği sağlayan bir öğrencinin, metinden anlam elde etmede metinle daha fazla etkileşim içinde olması, iyi okuyucunun okur merkezli

tepkilerinin artması beklenmektedir. Buna ek olarak kendisini okumaya adanmış öğrencilerin metinle etkileşimlerinin artması, okumadan zevk alma, motivasyonu artmış bir okuyucunun metne yönelik tepkilerinin artacağı söylenebilir. Nitekim, Rosenblatt (1982) bireylerin metni bilgi edinme ya da estetik amaçlar ile okuyabildiğini vurgulamaktadır. Postmodern metinlerin ise kurgusal özellikler içermesi açısından estetik amaçlı okumaya daha yakın olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okumaya adanmışlığın toplam varyansının %35'ini açıkladıkları görülmektedir. Sesli akıcı okuma ($\beta = .39, p = .000$), okur benlik algısı ($\beta = .22, p = .000$) ve sessiz akıcı okuma ($\beta = .14, p = .024$) okumaya adanmışlığın anlamlı birer yordayıcısıdır. Benzer şekilde De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel (2012) ve Guthrie, Klauda ve Ho (2013)'ün çalışmaları okur benlik algısının okumaya adanmışlığı yordayan bir değişken olduğunu göstermektedir. İyi okuyuculuk okuma sürecine olumlu yaklaşma, bu süreçte kendine güvenme ve okumayı kolay bir eylem olarak algılamayı içermektedir (Chapman ve Tunmer, 1995). Okumaya adanmışlık ise metinden anlam elde etmede derin düşünme (Guthrie, 2004) ve metinle etkileşimi artırma (Gambrell, 2011), okumaya farklı amaçlarla motive olmayı gerektirmektedir (Guthrie, McGough, Bennett ve Rice, 1996). Okuma sürecinde kendisine güvenen ve kendini yeterli gören bir okuyucunun okuma motivasyonunun yüksek, metinle etkileşim düzeyinin artması beklenmektedir. Bu şekilde bir okuyucunun okumaya adanmışlık düzeyinin arttığı ifade edilebilir.

Dördüncü olarak okur benlik algısı, okuyucu tepkisi okuduğunu anlamamanın anlamlı yordayıcısı değildir. Postmodern metinler radikal değişim teorisinden etkilenmiştir. Değişen kitap ve metin oluşturma biçimleri ile okuma sürecinde daha aktif okuyuculara ihtiyaç duyulmaktadır. Okuyuculardan hem metinle hem de değişen kitap düzenleriyle etkileşime geçmesi ve anlamı yapılandırması (Dresang, 1999, s. 279) beklenmektedir. Benzer şekilde Jacobson ve Spiro (1995, s. 302) da karmaşık bir konunun zengin ve esnek bir şekilde anlaşılması ancak ve ancak öğrencinin farklı bakış açılarıyla etkileşimi sonucunda ortaya çıkabileceğini savunmaktadır. Bununla birlikte Anstey (2002) yeni ve alışılmamış kitap tasarım ve düzeni okuyucunun kitap okuma algısı ile çelişmekte olduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu bileşenler dikkate alındığında öğrencilerin kendilerini iyi okuyucu olarak algılamalarının daha önceden bildikleri ve aşına oldukları metin yapıları ile değerlendirmelerini içermektedir. Postmodern yapılar ise geleneksel metinleri kurgusal

özellikler kullanarak değiştirmektedir. Bireylerin bu özelliklere uyum sağlayıp başarılı okuyucu olabilmeleri ise farklı okuma tarzı ve dilbilgisi kurallarını kullanmalarıyla mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla iyi okuyucuyum demek bu tarz metinlerle daha önceden karşılaşmamış öğrenciler için yeterli bir gerekçe olmamaktadır. Öğrencilerin iyi okuyucudan beklenen metinlerin doğrusal olmayan yapılarına aşina olma, metin hakkında tahminler yapıp bunları kontrol etme, görseller ve yazılar arasındaki ilişkileri araştırabilme (Serafini 2005, s. 344) becerilerini göstermelerini zorunlu kılmaktadır. Metinle etkileşim düzeyi geleneksel metinler ile aynı olan öğrencilerin postmodern metinlere yönelik okuyucu tepkileri ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi sınırlı olmaktadır.

5.2.4. Dolaylı İlişkilere (Aracılık Roller) Yönelik Tartışma

Araştırma sonuçları her üç metin türünde (hikâye edici, bilgilendirici, postmodern) de okumaya adanmışlığın sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında bir köprü görevi gördüğü ve kısmi olarak aracı olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan araştırmalar bu sonuçla benzerli taşımaktadır. Sesli akıcı okuma (Baştuğ ve Akyol, 2012; Kim ve Wagner, 2015; Kim, 2011; Kim, Park ve Wagner, 2014; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Paige, 2011; Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello, 2016; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldız, 2013) ve okumaya adanmışlık (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel, 2012; Guthrie, Klauda ve Ho, 2013; Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013; Skinner ve Belmont, 1993; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Wigfield vd., 2008) okuduğunu anlamının önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sesli akıcı okumanın okumaya adanmışlığı yordayan bir değişken olduğuna ilişkin (Guthrie ve Wigfield, 2000; Paige, 2011) sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır. Okumaya adanmışlığın aracılık rolü okumaya adanmışlık modeli, sözel etkililik teorisi ve aşamalı gelişim teorileri ile açıklanabilir. Sözel etkililik teorisi bireyin sınırlı bilişsel kaynakları olduğuna ve kelime tanıma ve seslendirmenin otomatik olarak yapılması ile bu bilişsel kaynakların boşa çıktığına değinmektedir (Perfetti, 1985, 2007). Bu durumda metin içinde kelimeleri otomatik olarak seslendiren öğrencilerin okumaya adanmışlığın göstergeleri metninle etkileşim sürelerinin artması, metinden anlam elde etmede daha fazla düşünmeleri beklenmektedir. Sesli akıcı okuma becerileri okumaya adanmışlığı artırmaktadır. Okumaya adanmış öğrenciler de

metinden anlam elde etmede daha stratejik, motive ve bilgi sahibi oldukları için okuduğunu anlamaları da artmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Bu araştırma okuduğunu anlama okur benlik algısı ve okumaya adanmışlık hakkında bildiklerimizi genişletmektedir. Önceki araştırmalar okur benlik algısı ile okuduğunu anlama (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel, 2012; Katzir, Lesaux ve Kim 2008) ve okumaya adanmışlık ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel, 2012; Guthrie ve Klauda, 2014; Guthrie, Klauda ve Ho, 2013; Lee, 2014; Lutz, Guthrie ve Davis, 2006; Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013; Sezgin ve Akyol, 2018; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016; Wigfield vd., 2008) hikaye edici ve bilgilendirici metinler ile yapılan çalışmalarla ortaya koymaktadır. İlgili literatür ve bu çalışmada ulaşılan sonuçlar okur benlik algısı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkide okumaya adanmışlığın aracı olabileceğini işaret etmektedir. Araştırma bulguları da bu hipotezi doğrulamaktadır. Nitekim Schunk (2011, s. 497) öğrenme yeteneklerine güvenen ve özünün değerli olduğunu hisseden öğrencilerin okulda daha yüksek motivasyona sahip olduklarını ve bunun da başarıyı getirdiğini düşünmektedir. Bununla birlikte Henk, Marinek ve Melnick (2012, s. 311) kendilerini yeterli olarak algılayan okuma metinle etkileşimlerinde başarılı, yetersiz olarak görenlerin ise başarısız olacaklarını vurgulamaktadır. Okuma sürecinde kendilerine güvenen okuyucuların okumaya daha fazla ayırmaları, okuma sürecini kendilerinin kontrol etmesi ile metinle daha fazla etkileşimde bulunmaktadır. Bu durumu okumaya adanmışlık modelinde ele alan Guthrie ve Wigfield (2000) kişinin kendine yönelik öz yeterlik algısının metni anlamlandırmada öğrenciyi yönlendirdiğini; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki artışın adanmışlıktan kaynaklandığını ile açıklamaktadır. De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel (2012) araştırmalarında okuyucu benlik algısı algısının hem okuduğunu anlama ($\beta = .42, p < .001$) hem de okumaya adanmışlığın ($\beta = .28, p < .001$) anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Lee (2014) araştırmasında okumaya adanmışlığın okuma performansı ve okuduğunu anlamaya aracılık ettiği sonucuna ulaşmıştır. OECD (2004) sonuçları okumaya adanmışlığın okuma başarısında sosyo-ekonomik düzeyden daha güçlü bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer sonuç ise OECD (2010a) sosyo-ekonomik düzey ile okuma başarısı (okuduğunu anlama) arasındaki ilişkinin üçte birinin okumaya adanmışlık aracılığıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Araştırmada ulaşılan okumaya adanmışlığın okur benlik algısı ile okumaya okuduğunu anlama arasındaki aracılık rolü literatürde yer alan sonuçlarla uyumludur. Bu durum okumayı kolay olarak algılayan,

okuma sürecinde kendisine güvenen ve okumayı seven öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırmaları, okumaya olan ilgisinin artmasına, okumadan daha fazla zevk almasına neden olmaktadır. Okumaya adanmışlığın göstergeleri olan bu durum öğrencilerin adanmışlığının artmasını ve metni anlamlandırmada daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Bu araştırma okuyucu tepkilerinin hikâye edici ve postmodern metinlerde sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki kısmi aracılık rolü oldukça dikkat çekicidir. Bu sonuç literatürde yer alan okuyucu tepkilerinin okuduğunu anlamının bir bileşeni, kolaylaştıran bir unsur (Cox ve Many, 1992; Serafini, 2005; Ulusoy, 2016; Willson, 2013) olduğu ile de açıklanabilir. Bununla birlikte sesli okuma akıcılığı kazanmış öğrencilerin sınırlı bilişsel aktivitelerini daha üst düzey beceriler için kullanmaları beklenmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974; Perfetti, 1985). Bu araştırma öğrencilerin sınırlı bilişsel enerjilerinin bir kısmını okuyucu tepkilerinin gelişimine aktardıklarını göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç literatürde yer alan okuyucu tepkileri ile ilgili çalışmalarla benzerlikler taşımaktadır. Swaggerty (2009) 4. sınıf öğrencilerin okuma sürecinde postmodern metinlerdeki problemleri çözerken soru sorma, görsellerden yararlanma, peritexttual özelliklere göz gezdirme, diğer metinlerle metinler arası bağlantılar kurmaya çalışma stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir. Cox ve Many (1992) 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hikâye edici metinlere yönelik tepkilerin çoğunluğunun estetik ve aynı zamanda basit anlamıyla anlama düzeyinin de ötesine geçtiğini ortaya koymaktadır. Estetik okumanın kullanımının üst düzey anlama becerileri ile anlamlı derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ulusoy (2016) ise araştırmasında ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin kitaplarla kişisel etkileşim kurabildikleri, kendi deneyimleriyle hikâyeler arasında bağlantılar kurabildikleri ve hikâyedeki olaylara katılma isteği duydukları görülmektedir. Öğrencilerin metinde yer alan yazıları uygun bir hızda ve seslendirme ile okumaları sonucunda zihinsel enerjilerini hikâyeler ile yaşamları arasında bağlantılara kurmaya, görsellerden faydalanmaya, kitabın tasarımsal özelliklerine dikkat etmeye ayırmaktadır. Buna bağlı olarak metne yönelik tepkileri gelişmektedir. Öğrencilerin bilgi ve estetik amaçlı okumaları sonucunda okur ya da metin merkezli tepkileri okuduğunu anlamalarını geliştirmekte ve desteklemektedir. Öğrencilerin okuyucu tepkilerinin alınması ve geliştirilmesiyle okuma zevkleri ve tarzlarını öğrenmeye yardımcı olur ve öğrencilerin ilgilerini çekecek alternatif kitaplar bulma ve yaşam boyu okurlar olma yolunda onlara önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir (Ulusoy, 2016).

5.2.5. Yapısal Regresyon Modellerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Tüm modellerde sesli ve sessiz akıcı okuma becerilerinin arasında orta düzeyde ilişki olduğu ve akıcı okumanın hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden okuduğunu anlamının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Sessiz akıcı okumanın ($\beta = .35, p < .001$) hikâye edici metinlerden, okumaya adanmışlığın ($\beta = .32, p < .001$) bilgilendirici metinlerden sesli akıcı okumanın ($\beta = .36, p < .001$) ise postmodern metinlerden okuduğunu anlamının en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Araştırma da ortaya çıkan bu sonuç oldukça dikkat çekicidir. Araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan sesli ve sessiz akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordadığı çalışmalarla (Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Fuchs, Fuchs, Eaton ve Hamlett, 2000; Kim ve Wagner, 2015; Kim, Park ve Wagner, 2014; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith, 2014; Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello, 2016; Schimmel ve Ness, 2017; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald, Zimmerman, 2014) benzerlikler taşımaktadır. Bununla birlikte Hale vd. (2011) ilkökul 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören toplam 89 öğrencinin sesli ve sessiz okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı farklılık bulmadığı çalışma da yer almaktadır. Yıldırım ve Ateş (2012) sesli ve sessiz akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerilerini yordama düzeylerini araştırmıştır. Araştırmada sesli ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Akıcı okuma okuduğunu anlamadaki toplam varyansın %23'ünü ($F [2,9] = 14.560, p < .001$) açıklamaktadır. Sessiz akıcı okuma ($\beta = .37, p < .001$) okuduğunu anlamının daha güçlü yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Bir diğer araştırmada Schimmel ve Ness (2017) ilkökul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sessiz okumalarının sesli okuma hızından yüksek olduğunu, hikâye edici metinlerin yeniden anlatma akıcılığında sessiz okumanın daha kolay olduğunu ortaya koymaktadır. Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello (2016) ise sesli ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli ile test etmiştir. İlkokul 4. sınıf 106 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Sesli akıcı okuma okuduğunu anlamadaki varyansın %44 ünü açıklarken, sessiz akıcı okuma %15'ini açıklamaktadır. Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş (2014) sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, metni tekrar anlatma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde araştırmıştır. Tüm değişkenler birlikte ele alındığında okuduğunu

anlama varyansının %57'sini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma ($\beta = .54, p < .001$), sessiz akıcı okuma ($\beta = .15, p < .05$), sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okuma arasında anlamlı ve karşılıklı bir ilişki ($\beta = .63, p < .001$) bulunmaktadır. Tüm bu araştırma sonuçları sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okumanın pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olup okuduğunu anlamamanın güçlü yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Sessiz akıcı okumaya yönelik öğretim yapılmamasına rağmen sessiz okuma akıcılığının okuduğunu anlamamanın en güçlü yordayıcısı olması Rasinski (2006) 'nin akıcı okumanın gelişiminde sesli akıcı okumaya odaklanılmasına rağmen, akıcı okuma öğretimi sessiz okuma ve sessiz okuduğunu anlama arasında bir bağlantının bulunduğu ifadeleri ile açıklanabilir. Bir diğer ifadeyle sessiz okuma sürecinde kelimeleri doğru seslendirme, okuma ve prozodik özelliklere bilerek ya da bilmeyerek de olsa çok fazla dikkat edilmeden doğrudan metinden anlamı elde etmeye odaklanmaktadır. Diğer taraftan sessiz akıcı okumanın değerlendirilmesinin zorluğu dikkate alınmalıdır (Price, Meisinger, Louwerse ve D'Mello, 2012, s. 608) Bu çalışmada kalem ve kâğıda dayalı olarak yapılan noktalama, büyük-küçük harf, boşluk, paragrafların yer almadığı bir metin oluşturulup sessiz akıcı okuma değerlendirilmiştir. Bu şekilde her türlü bağlamsal ipuçlarından arındırılmış metinlerin kullanılmasının akıcı okumanın temel özellikleri ile çeliştiği görülmektedir. Bu durumun sessiz okumanın temelinde kelime tanıma sürecinin yer alması, tanımlanmasında prozodik özellikler ve seslendirmenin daha geri planda olması özellikleri ile yeniden tanımlanmaya gidilebilir. Tüm bu sonuçlar akıcı okumanın (sesli-sessiz) okuduğunu anlama becerileri için bir ön koşul olduğunu, kelime tanıma ile başlayan okuma sürecinin doğrusal ve aşamalı şekilde okuduğunu anlama ile sonuçlandığı bakış açısını, otomatiklik ve sözel etkililik teorilerini desteklemektedir.

Araştırmada metin türlerine göre en güçlü yordayıcıların değişmesi metin özellikleri ve anlamlandırma sürecinde ön plana çıkan değişkenlerin etkisi olduğunu göstermektedir. Metin türünün içerik, yapı ve dilsel özellikler olarak farklılaşmakta ve okuyucuların bu metinlere göre farklı okuma becerilerinin olması gerekmektedir (Primor, Pierce ve Katzir, 2011). Nitekim hikâye edici metinler karakterlerin yer aldığı, olayların belli aşamalarda sunulduğu, nedensel bir olay akışının benimsendiği bir yapıdadır. Bilgilendirici metinler ise bilginin farklı şekillerde sorgulanabildiği, bilgilerimizin farklı şekilde kategorize edilmesini sağlayan, hikâye edici metinlerden çok daha fazla bilgilerimizin kullanıldığı yapıdadır (Grabe, 2002, s. 252). Eason, Goldberg, Young, Geist ve Cutting (2012) 'in araştırma sonuçları çocukların bilgilendirici metinleri anlamlandırmada çıkarım yapma, planlama, organize etme gibi üst düzey bilişsel becerilerine; hikâye edici metinleri anlamlandırmada

ise kelime bilgisi ve basit düzeyde becerilere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Metin yapıları ile ilgili açıklamalar, bu yapıların bilinmesinin ve etkili şekilde kullanımının okuduğunu anlama becerisini artıracak noktada birleşmektedir. Best, Floyd ve McNamara (2008) 3. sınıf öğrencilerin hikâye edici metinlerden anlama becerilerin daha çok kelime tanıma becerileri etkilerken, bilgilendirici metinlerden anlamayı genel kültür bilgisinin etkilediğini ortaya koymaktadır. İlgili literatürde yer alan diğer araştırmalar (Şahin, 2013; Temizyürek, 2008; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010) hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlerden daha kolay anlaşıldığını göstermektedir. Bu metin türlerine ek olarak postmodern metinleri anlamlandırma sürecinde ise hem okuyucular ve hem de öğretmenlerin metinlerin doğrusal olmayan yapılarına aşina olmaları, metin hakkında tahminler yapıp bunları kontrol etme ile görseller ve yazılar arasındaki ilişkileri fark edebilmeleri gerekmektedir (Serafini, 2005, s. 344). Willson (2013) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin farklı resimli çocuk kitaplarını anlamlandırma sürecini incelemiştir. Hikâye akışı doğrusal olan *geleneksel, yazı içermeyen* (Sessiz Kitap) ve *postmodern* metinleri anlamlandırma sürecinde farklı stratejilere yer verdiklerini belirlemiştir. Tüm bu araştırma sonuçları hikâye edici metinlerde kelime tanıma, bilgilendirici metinlerde kelime bilgisi, çıkarım yapma gibi daha üst düzey becerilerin, postmodern metinlerde ise geleneksel metinleri anlama becerilerine ek olarak farklı becerilerin olması gerektiğini göstermektedir. Hikâye edici metinlerde sessiz akıcı okumanın ön plana çıkması, sessiz akıcı okumanın kelime tanımaya dayalı olarak ölçülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin dakikada doğru olarak okudukları kelime sayısı akıcı okuma becerileri olarak değerlendirilmektedir. Bu metin yapılarına aşina olan öğrencilerin doğru kelime tanıma becerileri hikâye edici metinleri anlamlandırmaları için yeterli olabilmektedir. Bilgi verici metinlerde ise öğrencilerin kelime tanımının ötesinde kelimenin anlamı, çıkarım yapabilme, konuya özgü ön bilginin de anlamlandırma süreci içinde olması gerekmektedir. Tüm bu süreçleri okumaya adanmışlığın süreçleri içinde değerlendirmek mümkündür. Adanmış öğrencilerin metinden anlam elde etmede bilgi sahibi okumaya motive ve metinle daha fazla etkileşimde oldukları bilinmektedir (Guthrie, 2004). Bu bağlamda öğrencilerin bilgi verici metinleri kendilerini okumaya daha fazla adanarak anlamlandırdıkları söylenebilir. Postmodern metinlerde ise öğrencilerin sahip oldukları temel becerilerden kelime tanıma, doğru okuma ve prozodik olarak okumanın anlamlandırma sürecinde ön plana çıkmıştır. Bu durum postmodern metinler için gerekli olan becerilerin öğretiminin yapılmaması, bu metinleri anlamlandırmada postmodern metinlere özgü strateji ve becerilerin dahil

edilmemesi ve metin türleri ile ilk defa karşılaşmalarından dolayı temel becerilerini kullanarak bu metinleri anlamlandırmaya çalışmaları ile açıklanabilir. Araştırmada test edilen modeller karşılaştırıldığında en iyi modelden başlayarak hikâye edici model ($\chi^2 / sd = 1,300$) – postmodern model ($\chi^2 / sd = 1,781$) ve bilgilendirici model ($\chi^2 / sd = 1,991$) olarak sıralandıkları görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç hikâye edici metin yapısına aşina olmanın daha kolay anlaşılmayı sağladığı söylenebilir. Bilgilendirici metinlerin yapısı ve organizasyonu, ön bilgi, konunun kavramsal yoğunluğu, karmaşık ve yeni kelimelerin kullanılması (Saenz ve Fuchs, 2002, s. 32) bu metinleri anlamlandırmanın zorlukları olarak sıralamak mümkündür. Bu zorlukların giderilmesinde farklı metin yapılarını tanımaya, fark etmeye, ayırt etmeye yönelik etkinlikler ve doğrudan öğretim etkili olabilir. Postmodern olarak adlandırılan çocuk kitaplarının anlaşılmasında ise geleneksel olarak ifade edilen okuryazarlık becerilerinin dışında becerilere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Metinlerin yapısının değişmesi yazarlar ve görselleştiren bireylerin yanı sıra okuyucu ve kitapları kullanan tüm eğitimcilerin de yeni beceriler kazanmalarını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda yeni becerilerin programda yer alması, öğretiminin yapılması önemli hale gelmektedir.

Bu araştırma sesli okuma akıcılığı hakkında bildiklerimizi sesli akıcı okumanın üç metin türünde de okumaya adanmışlığın en güçlü yordayıcısı olduğu açısından genişletmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin belli bir hızda ve prozodik özelliklere dikkate ederek okuma yapmalarının okumaya adanmışlık düzeylerini artırdığı belirlenmiştir. OECD (2010a) okumaya adanmışlığı çeşitli basılı ve elektronik okuma materyalleri kullanımı, okumadan zevk alma, zevk alarak okumaya ayrılan zaman ve belli bir amaç için okuma başlıkları altında tanımlamaktadır. Okumadan zevk alan öğrenciler okuma sürecini kontrol etme, okumayı başlama ve bitirmeyi belirleme, kitapları seçme ve okuma sürecinde kararlar almakta, eğlenmelerini ve öğrenmelerini artıracak etkinlikler seçebilmektedir (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 2004, s. 57). Ayrıca okumaya adanmışlık bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içermektedir (Unrau ve Quirk, 2014, s. 266). Tüm bu ifadeler okumaya adanmışlığın üst düzey bir kavram olduğu ve çok boyutlu olduğu noktasında birleşmektedir. Buna ek olarak Guthrie ve Wigfield (2000, s. 403) okumaya adanmışlığın kelime tanımının çok ötesinde olduğuna değinmektedir. Öğrencilerin kelimeleri doğru okumadan, seslendirmeden okuma sürecinden zevk alması çok zor görünmektedir. Bireylerin okumadan zevk alarak okumaya daha fazla zaman ayırması, kendilerinin okuma sürecini yönlendirmesi açısından son derece önemlidir. Tüm bu süreçler ise bireyin okumaya adanmışlığının

gelişmesine yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak çocukların otomatik olarak okuma yapabilmesi ile bilişsel enerjilerinin geri kalanını farklı değişkenlere yönlendirme imkânı olması ile okumaya adanmışlığın gelişebileceği anlaşılmaktadır.

5.3.Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar ve eğitim yöneticileri, öğretmenler ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Araştırmada test edilen modeller, farklı sosyo-ekonomik seviyelerle, aynı ya da farklı sınıf düzeylerinde, farklı okuma seviyelerinde bulunan öğrencilerle (bağımsız-öğretim-endişe düzeyi) daha büyük örneklemelerle ya da okuduğunu anlamanın gelişimine odaklanacak şekilde boylamsal olarak test edilip araştırmada ulaşılan sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.
- 2) Okuduğunu anlamayı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen diğer değişkenlerin (okuma stratejileri, ön bilgi, okuma alışkanlığı) yer aldığı yeni modeller oluşturularak modeller test edilebilir ya da karşılaştırılabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1)Eğitim sistemi ve okullarda okuduğunu anlamanın karmaşık yapısını geliştirebilecek etkinlikleri içeren programlar belirlenebilir. Hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerden anlama becerisini geliştiren programların sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri değişkenlerini içerebilir. Sadece okuduğunu anlamanın bilişsel yönüne odaklanmak yerine, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren daha kapsamlı programlar anlama becerilerinin gelişimine destek olabilir.
- 2)Okuduğunu anlama becerisi oldukça karmaşık bir beceridir. Öğrencilerin metinlere yönelik tepkilerin alınması ile çocuklar için geliştirilen metinlerin daha nitelikli hale gelmesi, çocukların okuma sürecine yönelik bakış açılarının değişmesi, metinle etkileşimlerinin farklılaşması sağlanabilir.

- 3) Bu araştırma sesli akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisinin en güçlü yordayıcılarından birisi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sesli akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kelime tanıma becerisinin öğretimi, sık kullanılan kelimeler üzerinde çalışma, akıcı okumayı geliştirme stratejileri kullanma, akıcı okumayı geliştirme dersi kullanılarak akıcı okuma becerileri geliştirilebilir.
- 4) Bu araştırma Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesinin orijinal haliyle (tek boyut ve 8 madde) Türk öğrencilerin adanmışlık düzeylerini ölçme ve değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler öğrencilerin okumaya adanmışlık düzeylerini belirlemek, takip etmek ve değerlendirmek için bu listeden yararlanabilirler.
- 5) Sınıf öğretmenleri okuduğunu anlamayı yordayan değişkenleri ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal, sosyal süreçlerin okuduğunu anlamayı etkilediğini dikkate alarak çocukların okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik etkinlik ve çalışmalar tasarlayabilirler. Bu etkinlikler öğrencilerde resimli kitap okuma süreci, akıcı okuma dersi, metne yönelik sözlü tepkilerinin alınması başlıklarını içerebilir.
- 6) Metin yapıları okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkilidir. Bu araştırma sürecinde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlamayı yordayan değişkenler belirlenmiştir. Bu sonuçları da dikkate alarak hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinlerin yapısının öğretilmesine yönelik etkinlikler geliştirilebilir.
- 7) Postmodern metinler üst kurgusal özellikler içermektedir. Bu metinlerden anlamı doğru yapılandırabilmek için bu literatürde belirlenen bu özelliklerin öğretmenlere ve öğrencilere öğretilmesine yönelik etkinlikler, rol model olarak etkileşimli kitap okuma süreci planlanabilir. Öğrencilerin postmodern kurgusal özellikleri kullanarak kendi hikayelerini oluşturmalarına ve paylaşmalarına fırsat verilebilir.
- 8) Bu araştırmada akıcı okuma, okur benlik algısı, okuyucu tepkisi, okumaya adanmışlık ve okuduğunu anlamamanın hikâye edici, bilgilendirici ve postmodern metinlerde ilişkili oldukları belirlenmiştir. Sesli ve sessiz okuma akıcılığı kazanmış, okumada kendine güvenen ve okumaya adanmış düzeyi yüksek, metinle etkileşim içinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin arttığı görülmektedir. Bu nedenlerden ötürü sınıf öğretmenlerinin okumaya yönelik etkinlikler düzenlerken farklı türlerde ve ilgi çekici metinleri seçmeleri ve kullanmaları, öğrencilerin metinleri seçmelerinde yönlendirici olmaları, okuma sürecinin öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkili hale getirmeleri, metinleri

arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayan ortam oluşturmaları anlama becerilerini geliştirebilir.

9) Bu araştırmada öğrencilerin okur benlik algılarını değerlendirirken öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin daha önceden kendilerini değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapmamaları, kendilerini tanımalarını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin kendilerini tanımlayabilecek ve kendi okuma süreçleri hakkında değerlendirmeler yapabilecekleri formları daha sık kullanabilirler.

KAYNAKLAR

- Adunyarittigun, D. (1997). *Effects of parent volunteer program upon students' self-perception as readers*. Eric Document: ED 404 617
- Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2008). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel ve G. Duffy (Eds.), *Handbook of reading comprehension research* (pp. 69-90). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., & Clark, S. (2010). Classroom assessment of literacy. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*, (pp. 401-412). The Routledge.
- Agosto, D. E. (1999) One and inseparable: İnterdependent storytelling in picture storybooks. *Children's Literature in Education*, 30(4), 267-280.
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni programa uygun (genişletilmiş 2. baskı)*. Ankara: Kök
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A
- Akyol, H. (2014). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem A.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.

- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (2010). Why so much oral reading? In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 45–56). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, L. (1991). Using reader-response theory in the introductory literature classroom. *College Literature*, 18(2), 141-145.
- Anstey, M. (2002). "It's not all black and white": Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 444-457.
- Anstey, M., & Bull, G. (2000). *Reading the visual: Written and illustrated children's literature*. Sydney: Harcourt.
- Anstey, M. & Bull, G. (2004). The Picturebook: Modern and postmodern. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopaedia of children's literature*. London: Routledge.
- Arizpe, E., & McAdam, J. (2011). Crossing visual borders and connecting cultures: Children's responses to the photographic theme in David Wiesner's *Flotsam*. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 227-243.
- Arizpe, E., Styles, M., Cowan, K., Mallouri, L., & Wolpert, M. A. (2008). The voices behind the pictures. Postmodern picturebooks. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 207 – 222). New York, NY: Routledge.
- Armbruster, B. B. (2004). Considerate texts. In D. Lapp, J. Flood, & N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (2nd ed., pp. 47-58). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H. ve Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331-346.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1978). *An introduction to motivation* (Rev. ed.). New York
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (Eds.). (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford.

- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (2002). Social foundations of thought and action. In D. F. Marks (Edt.). *The health psychology reader* (pp. 94 – 106). London: Sage
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Barthes, R. (1974). *S/z*, trans. Richard Miller. New York: Hill and Wang.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919.
- Baştuğ, M.ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. doi:10.1037/a0020084
- Berger, L. R. (1996). Reader response journals: You make the meaning... and how. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(5), 380-385.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bozbey, S., Oğan, M., Özkara, M., Aktaş, A., Demir, E. ve Köksal, K. (2016). *İlköğretim Türkçe ders ve çalışma kitabı*. Ankara. Özgün.

- Britton, B.K., & Graesser, A.C. (Eds.) (1996). *Models of understanding text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem A.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd edition). Routledge.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31–42. doi:10.1037/0022-0663.96.1.31
- Cartwright, K. B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skills to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 56.
- Carver, R. P. (1992). Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading*, 36(2), 84-95.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chard, D.J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. V., Rasinski, C. L., Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*, (pp. 39-61). Guilford.
- Chase, N. D., & Hynd, C. R. (1987). Reader response: An alternative way to teach students to think about text. *Journal of Reading*, 30(6), 530-540.
- Cheong, J., & MacKinnon, D. P. (2012). Mediation/indirect effects in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 417-435). London: Guilford.

- Clay, M. M., & Imlach, R. H. (1971). Juncture, pitch, and stress as reading behavior variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10(2), 133-139.
- Cloer Jr, C. T., & Ross, S. (1996). The relationship of standardized reading scores to children's self-perception as readers. Promises, progress, and possibilities: *Perspectives of Literacy Education*, 93-104.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). NJ: Lawrence Earlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155.
- Cohen, L. M., & Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edt.). Routledge.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies [Exploring Literacy on the Internet department]. *The Reading Teacher*, 56, 458-464.
- Coiro, J. (2005). Making sense of online text. *Educational Leadership*, 63(2), 30-35.
- Coles, M., & Hall, C. (2001). Breaking the line: New literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading*, 35(3), 111-114.
- Cox, C., & Many, J. E. (1992) Stance towards A literary work: Applying the transactional theory to children's responses, *Reading Psychology*, 13(1), 37-72, DOI: 10.1080/027027192130104
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., & Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687.
- Cummins, J. (2011). Literacy engagement. *The Reading Teacher*, 65(2), 142-146.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820.
- Dağlıoğlu, E. Ş. (2014). İlköğretim Türkçe 4 ders kitabı. Ankara: Cem Veb Ofset.

- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher, 63*(6), 440-450.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*, 55-80.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice, 30*, 165-175.
- Downing, J. A., Bakken, J. P., & Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic, 37*(4), 229-233.
- Dresang, E. T. (1999). Radical change: Books for youth in a Digital Age. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8*(3), 277-293.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informal texts in first grade. *Reading Research Quarterly, 35*, 202-224.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education, 189*(1-2), 107-122.
- Duke, N. K., & Roberts, K. M. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 74-86). London: Routledge.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Allyn and Bacon.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 515.
- Eccles, J. S. , & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.

- Flindt, N. L. (2007). *Exploring the relation between basic reading proficiency and reading comprehension across grades*. University of Oregon.
- Fox, E., & Alexander, P. A. (2009). Text comprehension: A retrospective, perspective, and prospective. In S. E., Israel, & G. G., Duffy, (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 227-239). Routledge.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Grawall Hill.
- Frazier, L., Carlton, K., & Clifton, C. (2006). Prosodic phrasing is central to language comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 244-249.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi:10.3102/00346543074001059
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S., & Hamlet, C. L. (2000). *Relations between reading fluency and reading comprehension as a function of silent versus oral reading mode*. Unpublished raw data.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. doi: 10.1002/TRTR.01024
- Gambrell, L. B., Palmer, B.M., Codling, R.M., & Mazzolll, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533.
- Garan, E. M., & DeVoogd, G. (2008). The benefits of Sustained Silent Reading: Scientific research and common sense converge. *The Reading Teacher* 62(4), 336-344.
- Goldstone, B. P. (2002). Brave new worlds: The changing image of the picture book. *The New Advocate*, 12, 331-344.
- Goldstone, B. P. (2004). The postmodern picture book: A new subgenre. *Language Arts*, 81(3), 196.
- Good III, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading

- skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 257-288.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Literacy Research and Instruction*, 6(4), 126-135.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grabe, W. (2002). Narrative and expository macro-genres. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 249-267). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and Technologies* (pp. 3-26). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). New York: Guilford.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1996). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kâmil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, *Handbook of reading research II*, (pp. 171-205). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kâmil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26.

- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities*. (pp. 165-190). NJ: Lawrence Earlbaum.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 145-162.
- Guthrie, J. T., Wagner, A. L., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2006). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading Research and Instruction*, 45, 85–98. doi: 10.1080/19388070609558444
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 55-86). Mahwah, NJ: Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A.
- Hale, A. D., Hawkins, R. O., Sheeley, W., Reynolds, J. R., Jenkins, S., Schmitt, A. J., & Martin, D. A. (2011). An investigation of silent versus aloud reading comprehension of elementary students using maze assessment procedures. *Psychology in the Schools*, 48(1), 4-13.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.

- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1998) Upper elementary-aged children's reported perceptions about good readers: A self-efficacy influenced update in transitional literacy contexts, *Literacy Research and Instruction*, 38(1), 57-80. DOI: 10.1080/19388079809558277
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Hiebert, E. H., Wilson, K. M., & Trainin, G. (2011). Are students really reading in independent reading contexts? An examination of comprehension-based silent reading rate. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 151–167). Newark, DE: International Reading Association.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Horiba, Y. (2012). Word knowledge and its relation to text comprehension: A comparative study of Chinese-and Korean-speaking L2 learners and natives speakers of Japanese. *The Modern Language Journal*, 96(1), 108-121.
- Hosp, M. K., & Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, 34, 9–26.
- Hoyle, R. H. (Ed.). (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Sage.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 4-32. doi:10.1080/105735608022491208

- Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12(4), 301-333.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel.
- Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276.
- Kelley, M., & Clausen-Grace, N. (2006). R5: The sustained silent reading makeover that transformed readers. *The Reading Teacher*, 60(2), 148-156.
- Kendeou, P., Muis, K. R., & Fulton, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 365-383.
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K., & Atmaca, T. (2014). Okur öz algısı ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1). 306-318.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.

- Kigel, R. M., McElvany, N., & Becker, M. (2015). Effects of immigrant background on text comprehension, vocabulary, and reading motivation: A longitudinal study. *Learning and Instruction, 35*, 73-84.
- Kim, Y. S. (2011). Proximal and distal predictors of reading comprehension: Evidence from young Korean readers. *Scientific Studies of Reading, 15*(2), 167-190.
- Kim, Y. S. G., & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading, 19*(3), 224-242.
- Kim, Y. S., Park, C. H., & Wagner, R. K. (2014). Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension? *Reading and Writing, 27*(1), 79-99.
- Kim, Y. S., Petscher, Y., & Foorman, B. (2015). The unique relation of silent reading fluency to end-of-year reading comprehension: understanding individual differences at the student, classroom, school, and district levels. *Reading and Writing, 28*(1), 131-150.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading, 15*(4), 338-362.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*, 163–182.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. Alverman, D. E., Unrau, N. J., Ruddell, B. R. (Ed.) *Theoretical models and processes of reading*. (6th ed.), (s. 807–839). Newark, DE: International Reading Association
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*, 310–321.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: Guilford
- Koriat, A., Kreiner, H., & Greenberg, S. (2002). The extraction of structure during reading: Evidence from reading prosody. *Memory & Cognition*, 30, 270–280. doi:10.3758/bf03195288
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Lai, S. A., Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., & Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
- Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal*, 47, 596-632
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Leu, D.J. (1997). Exploring literacy on the internet: Gaiety's question: Literacy as deixis on the Internet. *The Reading Teacher*.55 (1), 62-67.

- Lewis, D. (1990). The constructedness of texts: Picture books and the metafiction. *Signal*, 62, 130–146.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picture books: Picturing text*. New York: Routledge.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 123-146.
- Lohfink, G. S. (2006). *Responses to postmodern picture books: A case study of a fourth grade book club* (Unpublished Doctoral dissertation) Kansas State University.
- Long, T. W., & Gove, M. K. (2003). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom. *The Reading Teacher*, 57(4), 350-361.
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 3-20.
- Lynch-Brown, C., Tomlinson, C. M., & Short, K. G., (2014). *Essentials of children's literature* (7th Edt.). New York: Pearson.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409. doi:10.1023/A:1024750807365.
- Many, J. E. (2004). The effect of reader stance on students' personal understanding of literature. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 914-928). (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Many, J. E., & Wiseman, D. L. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 24(3), 265-287.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self- concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- McCallum, R. (1996). "Metafictions and experimental work." In P. Hunt and S. G. B. Ray (Eds.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 397–409). New York: Routledge.

- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432–440 doi:10.1002/TRTR.01064
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Mellor B., & Patterson, A. (2000). Critical practice: Teaching "Shakespeare." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(6), 508-517.
- Mete, G. ve Sis, N. (2016). "Okumaya adanmışlık modeli ile sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 457-478. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9750>.
- Meyer, B. (1985). Prose analysis: Purpose, procedures and problems. In B. Britton & J. Black (Eds.), *Understanding expository text* (pp. 269–285). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F. (1999). Importance of text structure in everyday reading. In A. Ram & K. Moorman (Eds.), *Understanding language understanding: Computational models of reading*. (pp. 227–252). Cambridge, MA: The MIT.
- Meyer, B. J., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 72-103.
- Meyer, M.S., & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306. doi:10.1007/sl 1881-999-0027-8.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853. doi:10.1037/ 0022-0663.98.4.839
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.

- Moschovaki, E., & Meadows, S. (2005). Young children's cognitive engagement during classroom book reading: Differences according to book, text genre, and story format. *Early Childhood Research & Practice*, 7(2).
- Moutray, C. L., Pollard, J. A., & McGinley, J. (2001). Students explore text, themselves, and life through reader response. *Middle School Journal*, 32(5), 30-34.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (NICHD-ECCRN, 2005). A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *Elementary School Journal*, 105,305-323.
- National Institute of Child Health and Human Development. (NICHD, 2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2010a). *PISA 2009 results: Learning to learn—Student engagement, strategies and practices* (Vol. 3).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010b). *PISA 2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics, and science* (Vol. 1). [dx.doi.org/10.1787/9789264091450.en](https://doi.org/10.1787/9789264091450.en)
- Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading

- proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425.
- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Pantaleo, S. (2007). Writing texts with Radical Change characteristics. *Literacy*, 41(1), 16-25.
- Pantaleo, S. (2008). Ed Vere' s The getaway: Starring a postmodern cheese thief. In L.Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 238 – 255). New York, NY: Routledge.
- Pantaleo, S. (2009). The influence of postmodern picturebooks on three boys' narrative competence. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(3), 191.
- Pantaleo, S. (2014). The metafictional nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher*, 67(5), 324-332.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E., Israel, & G. G., Duffy, (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). Routledge.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., & Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. *Children's reading comprehension and assessment*, 131-160.
- Parker, R., Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). The maze as a classroom-based reading measure: Construction methods, reliability, and validity. *The Journal of Special Education*, 26(2), 195-218.
- Parris, S. R., Gambrell, L. B., & Schleicher, A. (2008). Beyond Borders: A global perspective on reading comprehension. In Cathy C.B. & Sheri R. P. (Eds.) *Comprehension Instruction: Research-based best practices* (pp. 9-18). Guilford.

- Parsons, S. A., Malloy, J. A., Parsons, A.W. & Burrowbridge, S. C. (2015). Students' engagement in literacy tasks. *The Reading Teacher*, 69(2), 223–231. doi: 10.1002/trtr.1378
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1996). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, *Handbook of reading research II*, (pp. 815-860). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices—past, present, and future. In S. G. Paris & S. G. Stahl (Eds.). *Children's reading comprehension and assessment*, (pp. 13-69). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510 – 519.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pretzlik, U., & Chan, L. (2004). Children's self-perception as readers. In T. Nunes & P. Bryant. *Handbook of children's literacy* (pp. 119-146). Dordrecht: Springer.
- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M., & D'Mello, S. (2016). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 167-201.
- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwerse, M. M., & D'Mello, S. K. (2012). Silent reading fluency using underlining: Evidence for an alternative method of assessment. *Psychology in the Schools*, 49(6), 606-618.
- Primor, L., Pierce, M. E., & Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 242-268.

- Rankin, E. F., & Culhane, J. W. (1969). Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading*, 13(3), 193-198.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. NY: Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59, 704–706.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. (2005). 3-minute reading assessments: Word recognition, fluency & comprehension. Grades 5-8. *Education Review//Reseñas Educativas*.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L., Kâmil, P. D., Pearson, E. B., Moje, & P. Afflerbach, (Eds.). *Handbook of reading research IV* (pp. 286 -319). Routledge.
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350–361.
- Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32(1), 75-97.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis* (1st Edition). NY: Taylor & Francis.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton Jr, C. (2012). *Psychology of reading*. NEW York: Psychology.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. C. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *The Reading Teacher*, 62, 194–207.

- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268-277.
- Rosenblatt, L. M. (2013). The transactional theory of reading and writing. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed, pp. 923-956). International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1976). *Toward an interactive model of reading*. San Diego, California: Center for Human Information Processing, University of California.
- Rumelhart, D. E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.), (pp. 1149–1179). Newark, DE: International Reading Association.
- Sadoski, M., Goetz, E. T., & Rodriguez, M. (2000). Engaging texts: Effects of concreteness on comprehensibility, interest, and recall in four text types. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 85-95. Doi: 10.1037//0022-0663.92.1.85.
- Saenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulties of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative texts. *Remedial and Special Education*, 23, 31–41.
- Sağırlı, M., & Okur, B. (2017). The analysis of fourth grade primary students' reader self-perceptions in terms of gender and preschool educational background. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 71-78.
- Samuels, S. J. (1983). A cognitive approach to factors influencing reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 76(5), 261-266.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). London: Guilford.
- Samuels, S. J., Hiebert, E. H., & Rasinski, T. V. (2010). Eye movements make reading possible. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 24–44). Newark, DE: International Reading Association.

- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Schimmel, N., & Ness, M. (2017). The effects of oral and silent reading on reading comprehension. *Reading Psychology*, 38(4), 390-416.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31(1), 82-92.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 177-186.
- Schreiber, P.A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158-164.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *Structural equation modeling*. NY: Routledge.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (Çev. Edt: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119.
- Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Reading Research and Instruction*, 44(3), 47 – 65.
- Sezgin, Z. Ç., ve Akyol, H. (2018). Kavram odaklı okuma öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 546-561.
- Sipe, L. (2008). First graders interpret David Wiesner ' s The three pigs: A case study. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 223 – 237). NY: Routledge.

- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Sipe, L. R. (1999). Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory into Practice*, 38(3), 120-129.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252-275.
- Sipe, L. R., & McGuire, C. E. (2006). Young children's resistance to stories. *The Reading Teacher*, 60(1), 6-13.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781. doi: 10.1037/a0012840
- Smagorinsky, P., & O'Donnell-Allen, C. (1998). The depth and dynamics of context: Tracing the sources and channels of engagement and disengagement in students' response to literature. *Journal of Literacy Research*, 30(4), 515-559.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328, 450-452.
- Spiegel, D. L. (1998). Reader response approaches and the growth of readers. *Language Arts*, 76(1), 41-48.
- Stahl, K. A. D. (2009). Assessing the comprehension of young children. In S. E., Israel, & G. G., Duffy, (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 428-448). Routledge.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74
- Swaggerty, E. (2009). “That just really knocks me out”: Fourth grade students navigate postmodern picture books. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, 5(1), 9-31.
- Swaggerty, E. A. (2006). *Is someone reading us? Fourth grade students respond to postmodern picture books*. Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Tennessee.
- Şahin, A. (2013). The effect of text types on reading comprehension. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(2), 57-67.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (six edition)*. Pearson.
- Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85–106. doi:10.1007/s11145-008-9133-y
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Taylor, S. E. (2011). The dynamic activity of reading. In S. E. Taylor (Ed.). *Exploring silent reading fluency: Its nature and development* (pp. 3-37). Springfield: Charles C. Thomas.
- Taylor, S. E., & Raisinski, T. (2011). Moving toward fluency in silent reading. In S. E. Taylor (Ed.). *Exploring silent reading fluency: Its nature and development* (pp. 107-142). Springfield: Charles C. Thomas.
- Taylor, W. L. (1953). “Cloze procedure”: A new tool for measuring readability. *Journalism Bulletin*, 30(4), 415-433.

- Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141- 152.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*(3rd edition). Prentice Hall: Pearson.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Alexander, A. W. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain* (pp. 307–331). Timonium, MD: York
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford.
- Tracey, D.H., Storer, A.W., and Kzerounian, S. (2010). Cognitive processing perspectives on the new literacies. In Baker, E.A. (Ed). *The New Literacies. multiple perspectives on research and Practice* (pp.106-130).New York: Guildford.
- Tunçer, B. K., & Erden, G. (2015). Boşluk doldurma testlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 318-324.
- Turbill, J. (2002). The four ages of reading philosophy and pedagogy: A framework for examining theory and practice. *Reading Online*, 5(6), 1-12.
- Türk Dil Kurumu (TDK, 2019). *Büyük Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4030-4034.
- Ullman, J. B. (2012). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick ve L. S. Fidell. *Using multivariate statistics* (pp. 681 – 785). New Jersey: Pearson.
- Ulusoy, M. (2008). Evaluating sixth graders' reading levels with different cloze test formats. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (31).
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.

- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 29-43.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284.
- Uyanık, G. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma seviyelerinin farklı boşluk tamamlama testleri ile belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3).
- Ülper, H., Yaylı, D., ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic
- Van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305-324.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: A longitudinal perspective. *Scientific Studies of Reading*, 20(3), 189-202.
- Wade, S. E., & Moje, E. B. (2001). The role of text in classroom learning. In M. L., Kamil, P. D., Pearson, E. B., Moje, & P. Afflerbach, (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3). (pp. 609-628). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Walker, B. J., Mokhtari, K., & Sargent, S. (2006). Reading fluency: More than fast and accurate reading. In T. V., Rasinski, C. L., Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*, (pp. 86-105). Guilford.

- Wall, H. (2000). How do authors do it? Using literature in a writer's workshop. *The New Advocate*, 13(2), 157-170.
- Wang, J.H.-Y., & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects 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. doi:10.1598/RRQ.39.2.2
- Watson, K. (2004). The postmodern picture book in the secondary classroom. *English in Australia*, 140, 55 – 57.
- Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230-244). White Plains, NY: Longman.
- Weih, T. G. (2014). Student-described engagement with text: Insights are discovered from fourth graders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(3), 395-414.
- Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.
- Williams, J. P. (2018). Text structure instruction: the research is moving forward. *Reading and Writing*, 31(9), 1923-1935.
- Willson, A. M. (2013). Examining children's comprehension of conventional, wordless, and postmodern picturebooks. University of Texas, San Antonio.
- Wilson, M. G., Chapman, J.W., and Tunmer, W.E. (1995). Early reading difficulties and reading self concept. *Journal of Cognitive Education*, 4, 33-45.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.

- Wolfenbarger, C. D., & Sipe, L. R. (2007). A unique visual and literary art form: Recent research on picturebooks. *Language Arts*, 84(3), 273.
- Wollman-Bonilla, J. E. and Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first grade classroom. *Language Arts*, 72(8), 562-570.
- Yaylı, D., & Duru, E. (2008). The adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th grade Turkish students. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 193-210.
- Yekeler, A. D., ve Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 1(2), 20-39.
- Yıldırım, K., & Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S., & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.
- Yıldız, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin metin türleri bakımından karşılaştırılması*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi sempozyumunda sunulmuş bildiri. On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldız, M. (2010a). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mete, G. (2016). *Okumaya adanmışlık modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldız, M. (2010b). *Okumaya adanmışlık (reading engagement) ve okuduğunu anlama*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi sempozyumunda sunulmuş bildiri. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü, *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.

- Yıldız, M., ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.
- Yıldız, M., ve Bulut, A. (2016). Okur benlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 311-326.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2009a). Effect of prosodic reading on listening comprehension. *World Applied Sciences Journal*, 7, 744–747.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009b). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 35-44.
- Zhou, M., Ma, W. J., & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 49 – 498. doi: 10.1016/j.lindif.2009.05.003
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211-217.

TEZDE KULLANILAN RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

- Browne, A. (2010). *Through the magic mirror*. London: Walker books.
- Genç, G. (2012). *Değirmenci ile baykuş*. Can Çocuk.
- Knudsen, M., & Hawkes, K. (2015). *Kütüphanedeki aslan*. (E. Gökovalı, Çev.). Ankara: Uçanbalık.
- Slade, S. (2014). *Su samurları olmasaydı ne olurdu?* (Z. Eyles, Çev.). Tübitak.
- Tan, S. (2012). *Kayıp şey*. (S. Okan, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Van Allsburg, C. (2005). *Kutup ekspresi*. (O. M. Özkan, Çev.). İstanbul: Kapital.
- Wells, R. E. (2015). *Mavi balinadan daha büyük ne var?* (E. Avcı, Çev.). Tübitak.

EKLER

EK 1. Okur Benlik Algısı Ölçeği

OKUR BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Aşağıda size okumayla ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Çalışmanın başarılı olmasında bu sorulara vereceğiniz samimi ve içten cevaplar çok önemlidir. Bu nedenle her bir soruya içten bir şekilde cevap vermenizi tavsiye ediyoruz. Vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacaktır. Yardım ve desteğiniz için teşekkür ediyoruz.

Cinsiyet: Sınıf:

Kız () Erkek () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

ÖRNEKLER

1. Futbol oynamayı sever misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

2. Resim yapmayı sever misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

3. Düzgün yazı yazar mısın?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

4. Yatak odanı toplu tutar mısın?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

5. İp atlamayı sever misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
()	()	()	()	()

OKUR BENLİK ALGISI

1.Okuduğun bir hikâyenin anlamını tek başına çıkarabilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
☐	☐	☐	☐	☐

2.Bir şeyler okuyunca kendini iyi hisseder misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
☐	☐	☐	☐	☐

3.Sınıftaki arkadaşlarına bir şeyler okumak senin için zor mudur?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
☐	☐	☐	☐	☐

4.Okuduğunda bilmediğin kelimelerin anlamını çıkarabilir misin?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
☐	☐	☐	☐	☐

5.Sınıfta kelime oyunları oynamayı sever misin?(bulmaca, adam asmaca)

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
☐	☐	☐	☐	☐

6.Sınıfta okuduğun kitaplar sana zor gelir mi?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
☐	☐	☐	☐	☐

7.Okumak senin için kolay mıdır?

Hayır: Hiçbir zaman	Hayır: Genellikle	Karasızım	Evet: Genellikle	Evet: Her zaman
☐	☐	☐	☐	☐

EK 2. Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi

OKUMAYA ADANMIŞLIK ÖLÇEĞİ (ODÖ)

Öğretmen: _____

Tarih: _____

Uygulama Yönergesi: Bu ölçek sınıfınızda yer alan öğrencilerin gün boyunca okumaya adanmışlıklarını belirlemeye yöneliktir. Her bir öğrencinin adını ve isimlerinin altında yazan maddeleri 1-5 e kadar işaretlemeniz yeterli olacaktır.

Bu öğrenci;		Doğru Değil Çok Doğru				
1	Çoğu zaman bağımsız (Kendi başına, kimseden yardım almadan) olarak okur.	1	2	3	4	5
2	Favori (en sevdiği, beğendiği) konular ve yazarlar hakkında okur.	1	2	3	4	5
3	Bu öğrencinin dikkati kendi seçtiği metinleri okuma sürecinde kolayca dağılır.	1	2	3	4	5
4	İyi bir okuyucudur (Okuma için zaman ayırır, fen ve matematik gibi derslerde de problemleri kolaylıkla anlar).	1	2	3	4	5
5	Kendine güvenen bir okuyucudur (okurken kendine güvenir, söz almada isteklidir, akıcı olarak okur).	1	2	3	4	5
6	Okuduğunu anlama stratejilerini iyi/etkili şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
7	Metnin içeriği hakkında derinlemesine düşünür (Ne okuduğunun farkındadır).	1	2	3	4	5
8	Okuduğu kitapları akranlarıyla tartışmayı(kitaplara ilişkin fikirlerini, yorumlarını) sever.	1	2	3	4	5

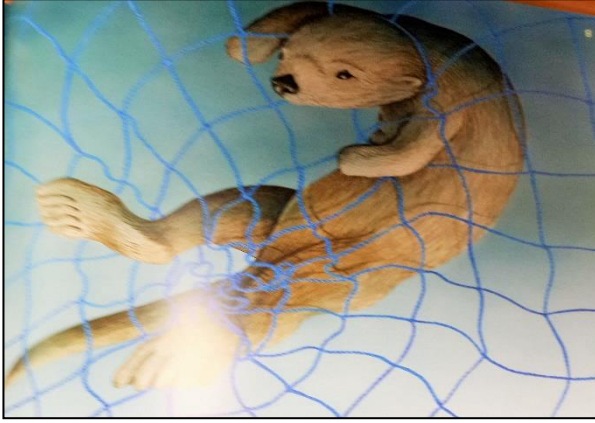
EK 3. Okuma Prozodisi Rubriği

OKUMA PROZODİSİ RUBRİĞİ				
Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve uygunsuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapamamakta. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta. İfade ve ses düzeyini metni yorumlamasına göre değiştirmektedir.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime-kelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütler, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmekte.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç “sorunlu nokta” vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmekte.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.
Bu rubrik Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğrencinin 60 saniyelik sesli okumasının kayıt edilip dinlenmesi gerekir.				Toplam Puan:

EK 4. Bilgilendirici Metin Anlama Testi

SU SAMURLARI OLMASAYDI NE OLURDU

1) Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Bu resimlerin geçtiği bölümde neler oldu? Her birini birkaç cümle ile açıklayınız? (20p)



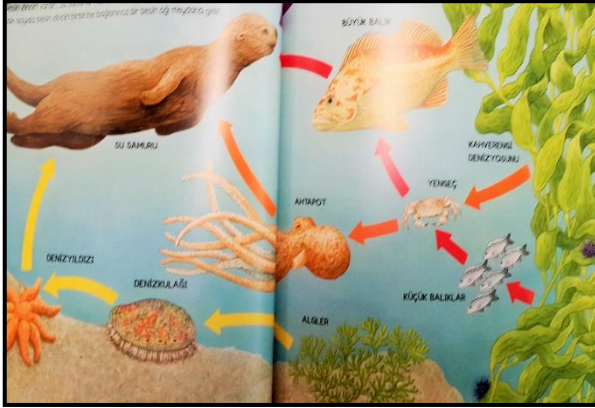
.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

2) Metinde geçen **nesli tükenmek** ve **besin zinciri** kelimelerin anlamlarını karşılıklarına yazınız? (10p)

(5p) Nesli Tükenmek:

(5p) Besin zinciri:

3) Okuduğunuz **metnin konusu** aşağıdakilerden hangisidir? (5p)

a) Su samurlarının beslenmesi

b) Okyanus ekosisteminin önemi

c) Besin zincirlerinde yer alan hayvanlar

d) İnsanların su samurlarına zarar vermesi

4) Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisidir? (5p)

a) Okyanus ekosisteminde pek çok besin zinciri vardır.

b) Su samurlarının yok olması sayısız bitki ve hayvanın yaşamında değişikliklere yol açar.

c) İnsanlar avlanma, denizin kirletilmesi vb. ile su samurlarına zarar verirler.

d) Besin zincirleri pek çok hayvan türünden oluşur.

5) Yazarın bu kitap için belirlediği başlık “Su Samurları Olmasaydı Ne Olurdu?” şeklindedir. Bu kitabın yazarı siz olsaydınız **nasıl bir başlık** yazardınız? (5p)

.....
.....

6) Okuduğunuz metinde aşağıdaki **soruların hangisinin cevabı yoktur?** (5p)

a) Su samurları nerelerde yaşarlar?

b) İnsanlar su samurlarına hangi yollarla zarar verirler?

c) Bitkilerin balık türleri ve küçük deniz hayvanları için önemi nedir?

d) Su samurları günde kaç tane denizkeşanesi yiyerek beslenir?

7) Su samurları **en çok hangi besini tüketmekten hoşlanırlar?** (5p)

a) Balık

c) Midye

b) Denizkestanesi

d) Salyangoz

8) Bazı ifadeler yazarın görüş ve değerlerine dayalıdır. Bazı ifadeler tarafsız olarak doğru ya da yanlış oldukları bilimsel olarak test edilebilir. Aşağıda listelenen cümlelerin karşısında yer alan “**yazarın kişisel görüşü**” ya da “**bilimsel gerçek**” seçeneklerinden uygun olanı X ile işaretleyiniz? (12,5p)

Parçada Yer Alan Cümle	Yazarın kişisel görüşü	Bilimsel Gerçek
Su samurları midelerine çok düşkündür. (2,5p)	X	
Denizkestaneleri yuvarlak dikenli hayvanlardır. (2,5p)		X
Köpekbalıkları ve katil balinalar su samurlarını avlarlar (2,5p)		X
Ergin bir samur günce 11,3 kg kadar besin tüketebilir. (2,5p)		X
Bir zamanlar çeşit çeşit canlılarla dolu olan okyanus şimdi çok farklı görünüyor. (2,5p)	X	

9) Metne göre su samurları ile ilgili aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır?** (5p)

a) Su samurları eğlenmeyi bilen hayvanlardır.

b) Su samurları denizkestanelerini, denizkestaneleri de su bitkilerini yemeyi severler.

c) Su samurları kıyılardan çok uzakta yaşarlar.

d) Su samurları birden fazla besin zinciri içinde yer alır.

10) Metne göre bir zamanlar çeşit çeşit canlılarla dolu olan okyanusta bazı canlıların artık olmadığı ve bu yüzden okyanusun çok farklı görüldüğü belirtiliyor. Aşağıdakilerden hangisi okyanusta **yaşamaya devam etmektedir?** (5p)

a) Yengeçler

c) Rengârenk balıklar

b) Midyeler

d) Denizyıldızı ve denizkestaneleri

11) Su bitkilerini yiyen tek deniz hayvanı denizkestaneleri değildir. Numaralandırılmış hayvanlardan **hangisi ya da hangileri** su bitkileri ile beslenirler? (5p)

I) Balık II) Yengeç III) Salyangoz

a) Yalnız I b) Yalnız II c) I ve II d) Hepsi

12) Su bitkilerinin görevleri ile ilgili aşağıda listelenen maddelerin karşısında yer alan “**doğru**” ya da “**yanlış**” seçeneklerinden uygun olanı ilgili kutucuklara X ile işaretleyiniz. (12,5p)

Parçaya göre;	Doğru	Yanlış
Su bitkileri bazı küçük hayvanların av olmasını engeller (2,5p)	X	
Su bitkileri farklı deniz hayvanları için besin kaynağıdır (2,5p)	X	
Su bitkileri bazı balıklar için yön bulmalarını sağlar (2,5p)	X	
Su bitkileri bütün Balık yavrularının büyümesi için gerekli tek yerdir (2,5p)		X
Su bitkilerinin yok olması diğer diğer canlıların yaşamlarını etkilemez (2,5p)		X

13) Bir bitki ya da hayvan türü o kadar etkilidir ki bu tür olmayınca diğer türler de yok olabilir. Bu türlere kilit tür denir. Parçaya göre hangisi bir **kilit tür olabilir?** (5p)

a) Yengeç b) denizkestanesi c) Balık d) Su samur

EK 5. Hikâye Edici Metin Anlama Testi

KÜTÜPHANEDEKİ ASLAN ANLAMA TESTİ

1) Aşağıda yer alan hikâye haritasını tamamlayınız? (24p)

Hikayedeki önemli karakter/karakterler kim/kimlerdir? (4p)

Hikaye nerede geçmektedir? (4p)

Hikaye ne zaman meydana gelmektedir? (4p)

Hikayede yer alan problem nedir? (4p)

Hikayede ne olmuştur? Problemin çözümü için neler yapılmıştır? (4p)

Hikayenin ana fikri nedir? (4p)

2) Okuduğunuz metnin **konusu** nedir? (5p)

.....

.....

3) Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Bu resimlerin geçtiği bölümde neler oldu? Birkaç cümle ile açıklayınız? (20p)



.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

4) Yazarın bu kitap için belirlediği başlık *Kütüphanedeki Aslan*'dır. Bu kitabın yazarı siz olsaydınız **nasıl bir başlık** yazardınız? (5p)

.....

.....

5) Yazar metni “Kuralları çiğnemek için bazen geçerli sebeplerimiz vardır. Kütüphanede bile...” sözü ile neden bitirmiştir? (4p)

- a) Kitap okumanın kurallarını hatırlatmak için
- b) Yazar kitaba başlarken sorduğu sorunun cevabını vermek istemiştir.
- c) Aslanların bundan sonra kütüphaneye girebileceğini söylemek istemiştir.
- d) Kitabın ana fikrini vurgulamak istemiştir.

6) Kütüphanedeki aslan metni ile ilgili aşağıdakilerden hangisi **çıkarılamaz**? (4p)

a) Kütüphaneden alınan kitaplara zamanında geri getirilmelidir.

b) Masal saatinin kendine özgü kuralları vardır.

c) Kütüphanelerde aslanlar için de kurallar vardır.

d) Kurallara bazen uymayabiliriz.

7) “Kütüphanedeki Aslan” kitabının yazarı bu kitabı yazarken sizce ne **amaçlamaktadır**?

Bu kitabı niye yazmıştır? (6p)

.....

.....

.....

8) Aşağıdaki kelimenin anlamını metinden öğrendiğiniz şekilde karşısına yazınız? (5p)



9) Kitapta yer alan Bay Vızvız karakterinin özellikleri nelerdir? Bu kişiye neden Bu isim verilmiş olabilir? (6p)

.....

.....

.....

.....

.....

10) Bayan Tatlıhava'nın kolu alçıya alındıktan sonra kütüphaneye geldiğinde Aslan kütüphaneyi terk etmiştir. Aslan kütüphaneyi **neden** terk etmiştir? (4p)

- a) Bay Vızvız onu kütüphaneden kovduğu için
- b) Aslan kuralları çiğnediğini fark ettiği için
- c) Bayan Tatlıhavanın kolunun kırılmasında kendisini suçlu bulduğu için
- d) "Aslanlar kütüphaneye giremez" şeklinde yeni bir kural belirledikleri için

11) Aşağıdaki fotoğraf metinde yer alan hangi olayı anlatmaktadır? (5p)



- a) Aslanın kurallara uyması
- b) Aslanın Bay Vızvızı uyarması
- c) Bay Vızvızın aslanı azarlaması
- d) Aslanın masal bittiği için kükremesi

12) Bay Vızvız **neden** aslanı arıyordu? (5p)

- a) Bayan Tatlıhavayı mutlu etmek için
- b) Aslana kütüphanedeki kurallara uymadığını hatırlatmak için
- c) Aslandan özür dilemek için
- d) Bayan Tatlıhavanın iyileştiğini söylemek için

13) Kütüphanedeki bazı işlere yardımcı olmaya başlayınca aslan **nasıl** hissetmiş olabilir? (5p)

- a) Çok mutlu olmuştur. c) Sürekli kükrediği için herkes ondan korkmuştur.
- b) Çok yorulduğu için mutsuz olmuştur. d) İşleri beceremediği için mutsuz olmuştur.

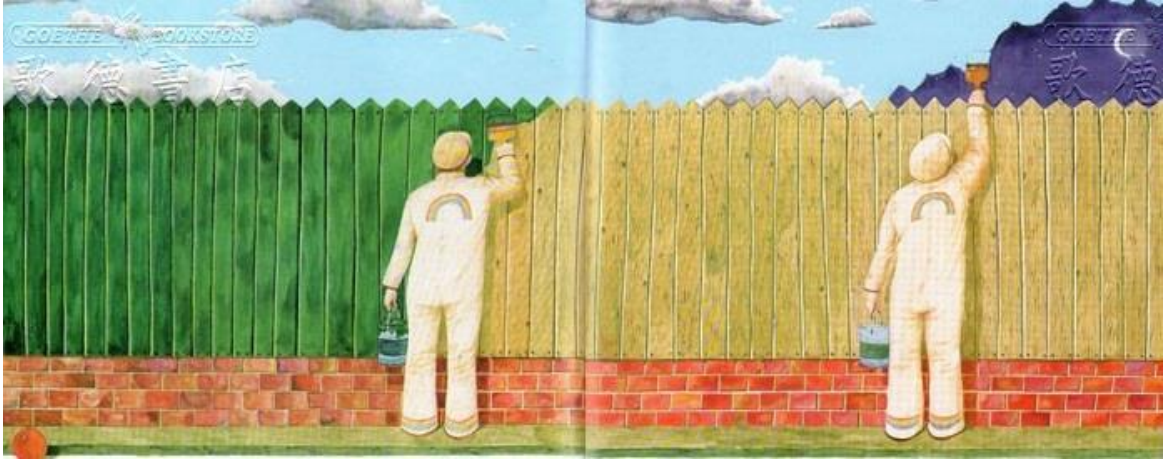
14) Başlangıçta Kuralların Çiğnemesine karşı çıkan Bay Vızvız'ın daha sonra bu düşüncesinin değiştiği görülmektedir. Bunun sebebi **nedir**? (5p)

A large yellow rectangular area with a wavy top and bottom edge, containing three horizontal dotted lines for writing.

EK 6. Postmodern Metin Anlama Testi

SİHİRLİ AYNADAN İÇERİYE ANLAMA TESTİ CEVAP ANAHTARI

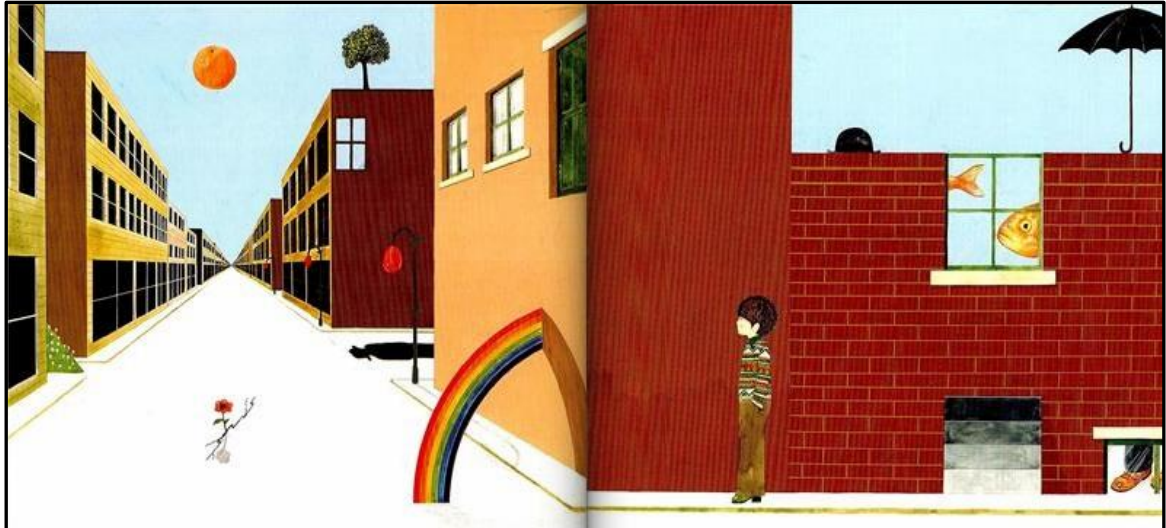
1) Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Bu resimlerin geçtiği bölümde neler oldu? Her birini birkaç cümle ile açıklayınız? (12p)



.....

.....

.....



.....

.....

.....

2) Okuduğunuz metnin **konusu** nedir? (5p)

.....

.....

3) Yazarın bu kitap için belirlediği başlık *Sihirli Aynadan İçeriye*’ dir. Bu kitabın yazarı siz olsaydınız nasıl bir başlık yazardınız? (5p)

YAZARIN BAŞLIğI

Sihirli Aynadan İçeriye

BENİM BAŞLIğIM

.....

.....

.....

4) Toby Sihirli Aynadan içeriye ilk adımını attığında neler hissetmiş olabilir? (5p)

.....

.....

5) Toby sihirli aynadan geçtikten sonra bazı olaylar görmüştür. Aşağıda yer alan olayları Toby’nin fark etme zamanına göre 1’den 4’e kadar sıralayınız? (6p)

2 Adamı gezmeye çıkararak köpek

1 Görünmez bir adam

4 Çitleri boyayan adamlar

3 Aç fare çetesi tarafından kovalanan kedi

6) Toby koşabildiği kadar hızlı koşarak aynayı nerede bulmuştur? (4p)

a) Arkasında

c) Karşısında

b) Sağ tarafında

d) Sol tarafında

7) Aşağıda yer alan hikâye haritasını tamamlayınız? (24p)

Hikayedeki önemli karakter/karakterler kim/kimlerdir? (4p)

Hikaye nerede geçmektedir? (4p)

Hikaye ne zaman meydana gelmektedir? (4p)

Hikayede yer alan problem nedir? (4p)

Hikayede ne olmuştur? Problemin çözümü için neler yapılmıştır?(4p)

Hikayenin Ana fikri nedir? (4p)

8) *Sihirli Aynadan İçeriye* kitabını daha önceden okuduğunuz hikâye kitaplarından ayıran (farklı kılan) özelliklerden iki tanesini aşağıya yazınız? (5p)

DİĞER KİTAPLARDAN AYIRAN ÖZELLİKLER

1).....

2).....

.....

9) Toby biraz daha yürümeye devam etmiş olsaydı daha neler görebilirdi? (5p)

.....

.....

.....

10) Kahramanın yerinde olsaydın ve sihirli aynadan geçip farklı bir dünyada bulunsaydın oradan çıkmak için sen neler yapardın? (5p)

.....

.....

.....

11) Metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi **duygusal bir ifade** içermektedir? (4p)

- a) İki adam bir çiti boyuyordu.
- b) Aynaya dokunmak için elini uzattı
- c) Toby bir kez daha baktı

d)Yüzünü gördüğünde gülümsedi.

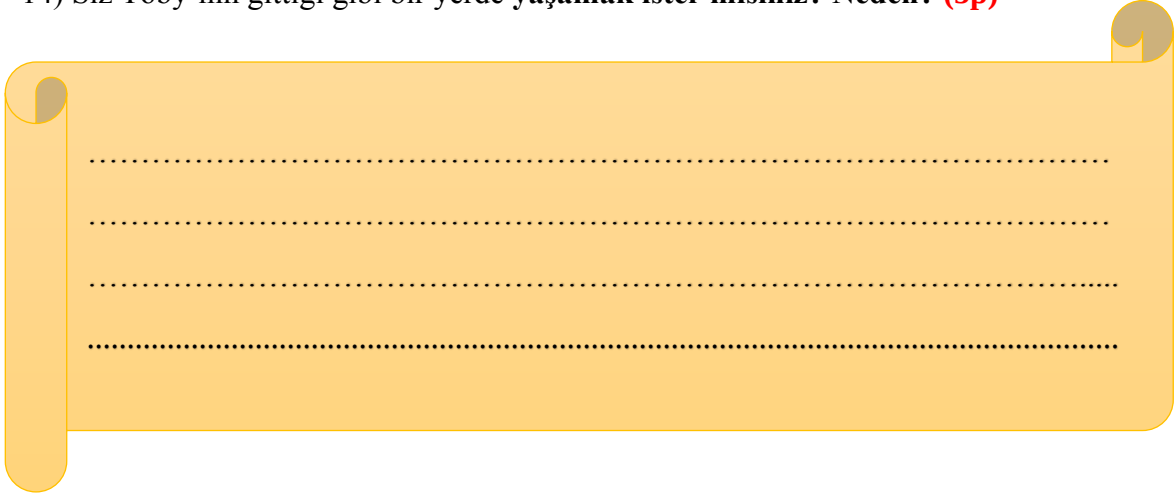
12) Toby sokakta ilerlerken **neden** bir anda koşmaya başladı? (4p)

- a) Görünmez adamı gördüğü için
- b) Gökyüzünde uçan koro üyesi çocuklardan kaçmak için
- c) Afişten ayrılan aslan onu kovaladığı için
- d) Sihirli aynayı bulmak için

13) Toby aynaya ilk baktığında bir şeylerin farklı olduğunu anlamıştı. **Farklı olan neydi?** (4p)

- a) Aynanın çok büyük olması
- b) Aynada yüzünü görememesi
- c) Aynada hiçbir şeyin görünmemesi
- d) Aynanın başka bir dünyayı göstermesi

14) Siz Toby'nin gittiği gibi bir yerde **yaşamak ister misiniz? Neden?** (5p)



15) Toby trafiğin bir şekilde farklı olduğunu görmüştür. Aşağıdakilerden hangisi bu farklılıklardan değildir? (4p)

- a) Trenin karayolundan gitmesi
- b) Arabaların havadan gitmesi
- c) Geminin karayolundan gitmesi
- d) Geminin trenin üstünden gitmesi

16) Metne göre gökyüzü **neden** aniden karanlık olmaya başlamıştır? (4p)

- a) Akşam olduğu için
- b) Gökyüzünü karanlığa boyadıkları için
- c) Koro üyesi çocuklar havada uçtuğu için
- d) Gökyüzünde güneş yerine portakal olduğu için

EK 7. Bilgilendirici Metin Okuyucu Tepkileri

SU SAMURLARI OLMASAYDI NE OLURDU?

1) Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?

.....

.....

.....

.....

2) *Su Samurları Olmasaydı Ne Olurdu?* kitabı için: Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı?

.....

.....

.....

.....

Su Samurları Olmasaydı Ne Olurdu? kitabı için: Bu kitap ve kitabın karakterleri sana başka bir kitabı hatırlattı mı? Hatırlattıysa hangi kitabı?

.....

.....

.....

3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var?

.....

.....

.....

.....

4) Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?

.....

.....

.....

.....

EK 8. Hikâye Edici Metin Okuyucu Tepkileri

KÜTÜPHANEDEKİ ASLAN

1) Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?

.....

.....

.....

.....

2) *Kütüphanedeki Aslan* kitabı için: Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı?

.....

.....

.....

.....

Kütüphanedeki Aslan kitabı için: Bu kitap ve kitabın karakterleri sana başka bir kitabı hatırlattı mı? Hatırlattıysa hangi kitabı?

.....

.....

.....

3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var?

.....

.....

.....

.....

4) Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?

.....

.....

.....

.....

SİHİRLİ AYNADAN İÇERİYE



1) Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?

.....

.....

.....

.....

2) *Sihirli Aynadan İçeriye* kitabı için: Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı?

.....

.....

.....

.....

Sihirli Aynadan İçeriye kitabı için: Bu kitap ve kitabın karakterleri sana başka bir kitabı hatırlattı mı? Hatırlattıysa hangi kitabı?

.....

.....

.....

3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var?

.....

.....

.....

.....

4) Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?

.....

.....

.....

.....

EK 10. Postmodern Metin Anlama Testi (Boşluk Doldurma Tekniği)

Demek bir hikâye dinlemek istiyorsun? Eh, eskiden çok ilginç hikâyeler.....(1)

- a. yaşarım
- b. bilirdim**
- c. anlatır
- d. gördüm

Bazıları o kadar komikti ki (2) kendinizden geçerdiniz. Bazıları o kadar

- a. gülmekten**
- b. çok
- c. korkudan
- d. hikâyeler

..... (3) ki onları bir daha asla (4) istemezsiniz. Ama artık hiçbirini

- a. komikti
 - b. korkunçtu**
 - c. demek
 - d. hikâye
- a. neler
 - b. denemek
 - c. o kadar
 - d. duymak**

hatırlamıyorum (5) yüzden size kayıp şeyi nasıl(6) anlatacağım.

- a. Bu**
 - b. Ne
 - c. Ters
 - d. Diğer
- a. değiştirme
 - b. size
 - c. bulduğumu**
 - d. tanıdığımı

Her şey birkaç yıl (7)yazın, sahil kenarındaki sıradan bir (8) başladı.

- a. önce**
 - b. sonra
 - c. zaman
 - d. içinde
- a. ayda
 - b. günde**
 - c. ile
 - d. sahilde

Pek hareketli bir gün (9)Ben her zamanki gibi, canla (10) şişe kapağı

- a. aşırı
 - b. içindeyiz
 - c. sayılırdı
 - d. değildi**
- a. kafayla
 - b. ve
 - c. başla**
 - d. zihinle

koleksiyonumu genişletmeye çabalarken (11) an durup kafamı kaldırdım.

- a. ve
- b. bir**
- c. her
- d. son

Şeyi (12) görüşüm böyle oldu. Herhalde bir (13) bakakalmışımıdır ona.

- a. ilk**
 - b. ikinci
 - c. her
 - d. daima
- a. görüş
 - b. süre**
 - c. şey
 - d. Gün

Demek istediğim, görünüşü(14) de garipti; kasvetli, kaybolmuş bir(15) vardı.

a. diye

b. ve

c. belli

d. sahiden

a. kayıp

b. kimse

c. hali

d. eşya

Başka hiç kimse onu (16) etmiyordu sanki. Plajda yapılan şeylerle (17)

a. beni

b. hikâye

c. fark

d. terk

a. fazlasıyla

b. belki

c. herkesle

d. bir

meşguldüler herhalde. Meraklanmıştım haliyle. Gidip (18) bakmaya karar verdim.

a. uzaktan

b. yakından

c. ve

d. dört gözle

Pek hareketli (19) söylenemezdi. Öylece oturup duruyordu. (20)

a. ise

b. hali

c. geldiği

d. olduğu

a. Sana

b. Buraya

c. Fakat

d. Gerçek

ait değil gibiydi. Kafam karışmıştı (21).Ama bir kez konuşmaya (22)

a. doğrusu

b. ve

c. açık

d. hem de

a. yönelince

b. başlayınca

c. bitirince

d. oldukça

gayet dost canlısıydı aslında. Neredeyse (23) öğleden sonra şeyle oynadım.

a. yarım

b. yarın

c. bütün

d. ki

Çok (24) ama yolunda gitmeyen bir şey (25) sanki.

a. zaman

b. yalnızdı

c. eğlenceliydi

d. değil

a. vardı

b. onun

c. gibi

d. ihtimal

Saatler yavaşça akıp gitti ve birilerinin gelip şeyi evine götürme ihtimali de azaldıkça azaldı.

EK 11. Bilgilendirici Metin Anlama Testi (Boşluk Doldurma Tekniği)

Kasırgalar, Ekvatora yakın tropikal bölgelerde oluşan şiddetli fırtınalardır.

Kasırgalara, deniz üzerinde hareket eden.....(1) alçak bir basınç alanıyla sıcak(2)

- | | |
|-------------------|--------------|
| a. oldukça | a. hem de |
| b. yüksek | b. da |
| c. sabit | c. ve |
| d. fazla | d. ki |

nemli havanın birleşmesinin yol açtığı (3). Kasırgalar, şiddetli rüzgârları,

- a. görülür.
b. düşünülüyor
c. şeylerdir
d. sayılır

ilginç bulut(4) ve sellere yol açan yağmurlarıyla(5) en olağanüstü hava

- | | |
|--------------------|--------------------|
| a. binaları | a. dünyanın |
| b. resim | b. güneşin |
| c. evleri | c. coğrafyanın |
| d. yapıları | d. havanın |

olaylarıdır. Kasırgaların (6) için gerekli koşullar tam olarak (7).

- | | |
|--------------------|----------------------|
| a. fırtınalaşması | a. gerçektir |
| b. alçalması | b. bilinmiyor |
| c. oluşması | c. değildir |
| d. bulutlar | d. yağmurdur |

Ama sıcaklığın ve nemin oluşmasında (8) teşkil ettikleri kesindir. Kasırgalar

- a. esas**
b. hava
c. şeyler
d. da

yalnızca,(9) suyu sıcaklığının 27°C ya da üzerinde(10) sıcak denizlerde oluşur.

- | | |
|-----------------|------------------|
| a. deniz | a. derece |
| b. nem | b. bilinmiyor |
| c. sanki | c. daha |
| d. maden | d. olduğu |

Bu nedenledir(11) kasırgalar çoğunlukla ekvatorun 1600 km'lik(12)

- | | |
|--------------|---------------------|
| a. ve | a. için |
| b. ile | b. bir alan |
| c. de | c. bölümünde |
| d. ki | d. çarpımında |

yer alan tropikal bölgelerde görülür.(13) okyanuslar üzerinde birçok fırtınalı

- a. Tropikal**
b. Bölge
c. Kaynak
d. Fırtına

alçak (14) sistemi bulunmasına karşın bir tropikal (15) kasırgaya

- a. iklim
- b. basınç**
- c. nem
- d. hem de

- a. fırtınanın**
- b. mevsimin
- c. okyanus
- d. meyve

dönüşmesi için rüzgârların 117(16) bir hıza ulaşması gerekir. Bu,(17)

- a. saat
- b. km/saatlik**
- c. cm/saatlik
- d. kişilik

- a. oldukça
- b. hem
- c. kıta
- d. genellikle**

Afrika üzerinde oluşup Atlas Okyanusu(18) ilerlerken sıcak ve nemli okyanus

- a. içinde
- b. yanında
- c. üzerinde**
- d. ve

.....(19) yukarı çeken alçak basınç alanlarında (20). Kasırgalar, oluşuktan sonra

- a. çukurunu
- b. ile
- c. havasını**
- d. şeyler

- a. ama
- b. görünmez
- c. kuvvetli
- d. olur**

durmadan ilerleyip.....(21) az nemli ve daha serin.....(22)bölgeye ulaştıklarında dururlar

- a. daha**
- b. hiç
- c. tropikal
- d. sıcaklığı

- a. bir**
- b. fakat
- c. iki
- d. ve

Ne kadar (23) ve nereye doğru gidecekleri, rüzgâr(24) ve

- a. hava
- b. ilerleyecekleri**
- c. kuzeye
- d. dalgalı

- a. ile
- b. sesi
- c. hareketlerine**
- d. nem

sıcak deniz akımlarının yönüne(25) değişir. Fırtınaların, nerelerde kasırgaya

- a. doğrultusunda
- b. geldiğinde**
- c. ise
- d. göre

dönüşeceğini anlamak için uydu görüntülerinden yararlanılıyor.

EK 12. Hikâye Edici Metin Anlama Testi (Boşluk Doldurma Tekniği)

Zengin bir iş adamının bahçesinde, yan yana dikilen iki limon ağacı vardı. Mayıs ayı sonlarında açan limon(1), bütün bahçenin havasını bir anda (2) ve

- | | |
|---------------------|----------------------|
| a. meyveleri | a. değil |
| b. çiçekleri | b. yayılır |
| c. suyu | c. değiştirir |
| d. bahçesinde | d. bozar |

apartmanlara hapsedilmiş insanlara baharın..... (3) müjdelendi. Ancak limon

- | |
|---------------------|
| a. değil |
| b. çiçeklendiğini |
| c. doğduğunu |
| d. geldiğini |

ağaçlarından biri, (4) cılız ve şekilsizdi. Bu yüzden (5) ağaç her fırsatta

- | | |
|----------------------|-----------------|
| a. diğerinden | a. bir |
| b. birinden | b. limon |
| c. ne | c. büyük |
| d. zayıf | d. ki |

onu küçümser(6) tepeden bakardı. Ev sahibi de(7) boylu limon ağacından ümit

- | | |
|--------------|-----------------|
| a. ki | a. fazla |
| b. ama | b. diğer |
| c. ile | c. küçük |
| d. ve | d. değil |

kesmiş(8). Ona göre ağaç, bu gidişle(9) ölecekti. Bu yüzden de

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| a. görünüyordu | a. yeşerip |
| b. olmuştu | b. kuruyup |
| c. şeylerdir | c. küçük |
| d. değildir | d. limon |

onu (10) sulamaz ve bakımını yapmayı pek(11). Günün birinde esen

- | | |
|-----------------|---------------------|
| a. açınca | a. hoştu |
| b. suyla | b. görürdü |
| c. fazla | c. değil |
| d. kökünü | d. istemezdi |

sert bir(12), karlı dağların yamaçlarındaki bir grup(13) tohumunu iş

- | | |
|------------------|-----------------|
| a. güneş | a. toz |
| b. poyraz | b. ile |
| c. su | c. fidan |
| d. tohum | d. çiçek |

adamının bahçesine uçurdu.(14) bahçenin her tarafı parsellenmiş, sadece(15)

- | | |
|-----------------|-----------------|
| a. Hem | a. limon |
| b. Sonra | b. çiçek |
| c. İlk önce | c. büyük |
| d. Fakat | d. Ceviz |

ağaçlarının altında yer kalmıştı. Bir (16) önce filizlenmek zorunda olan tohumlar,

- a. asır
- b. an
- c. ilk
- d. değil

.....(17) ağaçlarının yanına gelerek onların altında(18) için izin istedi.

- | | |
|------------|-------------|
| a. tohumlu | a. iken |
| b. limon | b. şey |
| c. eski | c. yemek |
| d. ilk | d. yeşermek |

Büyük ağaç (19) kasılarak:

- a. yedikçe
- b. küçülüp
- c. iyice
- d. hem

— Böyle bir şey asla mümkün (20), diye atıldı. Bizler kuru kalmayı (21)

- | | |
|-------------|--------|
| a. olamaz | a. ne |
| b. ne | b. pek |
| c. olanları | c. hep |
| d. çünkü | d. ama |

sevmeyiz. Eğer dibimde çoğalırsanız suyu (22) beni kurutursunuz. Aslında büyük

- a. çoğaltıp
- b. azalmış
- c. emip
- d. ve

ağacın (23) başka bir şey daha vardı.(24) rengârenk açtıklarında, limon

- | | |
|--------------|-------------|
| a. hiç | a. Kuruyan |
| b. büyüdüğü | b. Çiçekler |
| c. yeşerdiği | c. Tüm |
| d. çekindiği | d. Her |

ağacının sarıya(25) beyaz çiçekleri sönük kalacak ve bahçe sahibinin gözündeki

- a. çalan
- b. boyadığı
- c. olan
- d. ve

değeri azalabilecekti

EK. 13. Hikâye Edici Metin Sesli Akıcı Okuma ve Prozodi

DEĞİRMENCİ İLE BAYKUŞ

Gecenin karanlığı serilince masmavi sulara, tüm siyahlığını yayınca denizin üzerine boylu 11 boyunca, fenerin bir yanıp bir sönen ışığı belirirdi karanlıkta. “Korkma sakın karanlıktan, bak 24 ışığım burada,” derdi fener denize. “Yarın gün doğunca, güneş pırıl pırıl parlayınca kavuşacaksın 37 yeniden aydınlığa.” 39

O mavi deniz yok olunca gecenin karanlığında, değirmenci kederle birkaç mum yakardı. 51

Değirmenin kanatlarına. Derdi ki, “Keşke burada da küçücük bir ışık olsa.” 62

Yaz geçti, kış geldi. Değirmenci o sabah adanın diğer tarafına geçti. Kışı sıcak geçirebilmek için 77 fırına birkaç çuval un sattı. Kendine yiyecek ve odun aldı. Oduncu, değirmencinin arkasından 90 seslendi: 91

“ Bu kış sert geçecekmiş, haberin olsun değirmenciii!” Değirmenci başını hafifçe eğerek karşılık 103 verdi oduncuya. Sonra da sessizce yola koyuldu sırtında çuvalıyla. 112

Havalar iyiden iyiye soğumuştı. O akşam değirmenci birkaç odun yakmanın iyi olacağını 124 düşündü, yavaşça değirmenin arka tarafına yürüdü. O anda bir çift sarı ışık belirdi gözlerinin 138 önünde. Yusuvarlak iki sarı ışık topu duruyordu odun çuvalının köşesinde. Değirmenci 149 bunun bir baykuş olduğunu hemen anladı. Belli ki akşam olunca baykuşçuk avlanmaya çıkmıştı. 162

Ertesi sabah kuş hala oradaydı. Değirmenci çok şaşırdı. Usulca baykuşa doğru ilerledi 174 mırıltıyla “Günaydın baykuş!” dedi. Baykuş türkerek değirmenciye baktı. Değirmenci kuşun 184 neden hala burada olduğunu anlamadı. Bir sorun vardı besbelli. Baykuş bir kanadını açmış, 197 diğerini gövdesine yapıştırmıştı. Değirmenci anladı ki zavallının derdi kanadıydı. Nazikçe 207 eğildi baykuşun üzerine. O güzel kadifemsi kanatlara baktı uzunca bir süre. Ne güzeldi 220 üzerindeki nakışları, kahverengi, boz kırçılları. Koşup içeri hemen bir merhem hazırladı. 232 Sonra da odanın bir köşesine samandan sıcacık bir yer yaptı. Baykuş hiç korkmadı yaşlı 245 değirmenciden. Hemen anladı, iyi gelecekti kanadına bu merhem. Tüm kış boyunca kaldı 257 değirmenin sınısıcak odasında. Keyifle dinledi değirmencinin öyküsünü her akşam samandan 267 yatağında. Yaşlı değirmenci de küçük baykuşu sevdi. Yalnızlıkta sıkılmıştı besbelli. Bütün 278 kışı birlikte geçirdiler. Değirmenci anlattı, baykuş sessizce dinledi. Böylece öğrenmiş oldu 289 değirmencinin dileğini. Kış geçti, cıvıl cıvıl bahar geldi. Baykuşun kanadı artık eskisinde de 302 iyiydi. Bütün kış dinlenmiş, çok da iyi beslenmişti. Bir sabah dışarı çıktılar birlikte. Baykuş 316 artık uçabiliyordu. Değirmenin çevresinde uçup süzülerek yükseldi gökyüzüne. Sonra 325 değirmencinin omzuna kondu, ayrılık zamanı gelmişti, değirmencinin gözleri doldu. Ne iyiydi 336 bir dostla konuşmak. Dostu konuşmasa da ona keyifle her gün bir şeyler anlatmak. 349

Dakikada Okunan Kelime Sayısı:

Kelime Tanıma Yüzdesi:

EK 14. Bilgilendirici Metin Sesli Akıcı Okuma ve Prozodi

MAVİ BALINADAN DAHA BÜYÜK NE VAR?

Dünya ve Güneş'in içinde bulunduğu gökada olan SAMANYOLU, Antares'ten çok ama çok daha 13
büyüktür. Gökada çok sayıda yıldızın bir araya gelmesiyle oluşur. SAMANYOLU, Antares de dâhil 26
olmak üzere MİLYARLARCA yıldızdan oluşur. Bu yıldızların yanı sıra, Samanyolu'nda sayısız 37
kuyrukluyıldız, asteroit, çok sayıda meteor ve en az sekiz gezegen bulunmaktadır! 48

Nasıl ki kum tanelerinin bir araya gelmesiyle oluşan kumdan kalenin bir şekli varsa, aynı biçimde 63
içinde bulunduğumuz gökada da içindeki tüm gök cisimleriyle oluşan bir şekle sahiptir. Bu şekli 77
dünyadan bakınca göremeyiz. Fakat eğer Samanyolu Gökadası'nın DIŞINDA durabilseydik ve uzak 88
bir mesafeden ona bakma şansımız olsaydı, muhtemelen Samanyolu şu şekilde görünecekti: puf 100
diye kabarmış gökada merkezi ve milyarca yıldızın ışığıyla pırıl pırıl parlayan kocaman bulutumsu 113
sarmallar! Bu uzaklıktan Samanyolu'nun yıldızlarını teker teker görme şansımız olamazdı. En 124
büyük varlık demek ki SAMANYOLU! Durun bir dakika samanyolu yalnız değil ki. Gök bilimciler 137
yani yıldızları inceleyen bilim insanları uzay olarak adlandırdığımız karanlık içerisinde BAŞKA 148
MİLYARLARCA gökadanın olduğunu belirtiyor. Ve BÜTÜN bunlar Çok Daha Büyük Bir Şeyin 160
bir parçası – EVREN! 163

EVREN BÜTÜ BU GÖKADALARDAN VE BÜTÜN BU GÖKADALAR ARASI KARANLIK 173
BÖLGEDEN oluşur. 175

Uzay ve zamanda herhangi bir yerde VAR OLAN HER ŞEY evrenin bir parçasıdır. Evren 189
inanılmaz derecede büyük olduğu için, tüm evrenin gerçekte nasıl görüldüğünü hiç kimse bilmiyor. 202
Yine de işte koca evrenin minicik bir parçasının görünüşü... Burada farklı türdeki pek çok 216
gökadadan sadece bir kısmı gösteriliyor. Evren bizim bildiğimiz en büyük şeydir. Büyük ihtimalle 229
evren hakkında şunu söylemek mümkündür: EN BÜYÜK VARLIK. En güçlü teleskoplarımızla 240
bile, evrenin bittiği yeri göremeyiz. Bu yüzden, evrenin gerçek büyüklüğü hakkında bilgilerimiz 252
sınırlıdır. Ama şu kadarını biliyoruz: Evren bir mavi balinadan çok ama çok daha büyüktür. 266

Bu gördüğünüz bir mavi balinanın kuyruğudur. Mavi balinanın kuyruğu bir palet benzer. Tek 279
başında bu kuyruk bile yeryüzündeki pek çok canlıdan büyüktür. İşte, burada gördüğünüz de bir 293
mavi balinanın TAMAMİdir. Mavi balina Dünya'daki ÇOĞU canlıdan daha büyük olmakla kalma; 305
aslında dünyadaki TÜM canlılardan daha büyüktür. 311

Dakikada Okunan Kelime Sayısı :

Kelime Tanıma Yüzdesi :

EK 15. Postmodern Metin Sesli Akıcı Okuma ve Prozodi

KUTUP EKSPRESİ

Dağlar tepelere, tepeler karla kaplı ovalara dönüştü. Çorak bir buz çölünden geçtik. Büyük Kutup 14
Buz Kütlesi. Uzakta ışıklar belirdi. Donmuş bir denizde yolculuk eden garip bir vapurun 27
Işıklarına benziyorlardı. “İşte orada” dedi kondüktör. “Kuzey Kutbu.” 35
Kuzey kutbu. Her yılbaşı oyuncakların yapıldığı, fabrikalarla dolu, dünyanın tepesinde tek başına 47
Duran kocaman bir şehir. İlk başta tek bir cin bile görmedik. “Şehrin ortasında toplanıyorlar”60
dedi kondüktör. “Noel Baba’nın Noel’in ilk hediyesini vereceği yerde.”70
Peki ilk hediye kim alacak? diye sorduk hep bir ağızdan. 80
“Aranızdan birisini seçecek” diye cevap verdi kondüktör.87
“Bakın” diye bağırdı çocuklardan biri, “Cinler.” Dışarıda yüzlerce cin vardı. Trenimiz, 98
Sokakların Noel Baba’nın yardımcılarıyla kaynadığı Kuzey Kutbu Merkezi’ne 106
yaklaşıkça iyice yavaşladık. Kutup Ekspresi artık daha ileri gidemeyeceği zaman durduk 117
ve kondüktör dışarı çıkmamıza izin verdi. Kalabalığı ite kaka geniş, çember şeklinde 130
boş bir alanın kıyısına geldik. Hemen önümüzde Noel Baba’nın kızıağı duruyordu. 141
Ren geyikleri çok heyecanlıydı. Koşum takımındaki gümüş çanları çingırdatarak 150
hoplayıp zıplıyorlardı. Sihirli bir sestir bu. Daha önce duyduğum hiçbir şeye benzemiyordu. 162
Çemberin karşısındaki cinler saygıyla kenara çekildiler. Ve Noel Baba belirdi. Cinler. 172
Çılgınca alkışladılar. Noel Baba bize doğru yürüdü ve beni işaret ederek “Hadi buradaki 185
arkadaş olsun” dedi. Kızıağına atladı, kondüktöre kızıağı binmeme yardım etti. Noel 196
Baba’nın dizine oturdum ve bana sordu: 202
“Şimdi söyle bakalım. Noel için ne isterdin?” 209
Hayal edebileceğim herhangi bir şeyi alabileceğimi biliyordum. Ama Noel için istediğim şey 221
Noel Baba’nın o kocaman hediye torbasının içinde değildi. Her şeyden çok istediğim tek şey 235
Noel Baba’nın kızıağının gümüş çingıraklardan biriydi. Kendisine sorduğumda, Noel Baba’nın 245
suratında bir tebessüm belirdi. Bana şöyle bir sarıldı ve yakınındaki bir cine ren geyiklerinin 259
koşum akımındaki çingıraklardan birini kesmesini söyledi. Cin kestiği çingırağı Noel Baba’ya 270
uzattı. Noel Baba çanı yukarda tutarak durdu ve yüksek sesle bağırdı: “Noel’in ilk hediyesi.” 284
Cinler onaylarcasına bağırdıkları sırada bir saat gece yarısına gelmiş olduğunu haber verdi. 296
Noel Baba çingırağı bana uzattı. Ben de onu alıp sabahlığımın cebine koydum. Kondüktör 309
kızıaktan inmeme yardım etti. Noel Baba geyiklere bağırarak kamçısını şaklattı. Geyikler ileri 321
atılarak havaya tırmanırcasına yükseldiler. Noel Baba üstümüze bir daire çizdi, sonra karanlık 333
ve soğuk kutup semalarında gözden kayboldu. 339

Dakikada Okunan Kelime Sayısı:

Kelime Tanıma Yüzdesi

EK 16. Hikâye Edici Metin Sessiz Akıcı Okuma

Okul:	Sınıf:	Adı:	Soyadı:
İSKELETARAFINDARİNGASÜRÜSÜDİYEHABERVERDİGÖZCÜKIZILKUMFENERİNDEN GELENMARTİSÜRÜSÜHABERİÇİĞLİKLAKARŞILADIRAHATLAMIŞLARDIALTISAATTEN BERİDURMAKSIZINUÇUYORLARDIKILAVUZMARTILARONLARIOKYANUSUNÜZERİNDE SÜZÜLMELERİNİSAĞLAYANHOŞSICAKHAVAAKIMLARINDANGEÇİRMİŞOLSALARDA GÜÇLERİNİTOPLAMAGEREKSİNİMİDUYUYORLARDIBUNUNENİYİÇARESİDE MİDELERİNİRİNGALARLAŞÖYLETİKABASADOLDURMAKTİKIZILKUMFENERİ MARTILARISÜRÜSÜKILAVUZLARINTALİMATLARIÜZERİNEBİRSOĞUKHAVA AKIMININİÇİNEDALDIVERİNGASÜRÜSÜNEDOĞRUPİKEYAPTİYÜZYİRMİBEDENDENİZİ OKGİBİDELİSUDANÇIKARLARKENHERMARTİNİNGAGASINDABİRRİNGAVARDI GÜMÜŞTÜYLÜMARTİDÖRDÜNCÜRİNGASİNİYAKALAMAKİÇİNSUYADALDİBÖYLECE HAVAYİDELİPGEÇENALARMCİĞLİĞİNİDUYMADISANCAKTARAFINDATEHLİKEACİL KALKIŞGÜMÜŞTÜYLÜMARTİKAFASINISUDANÇIKARDIĞINDAKOSKOCAOKYANUSUN ÜZERİNDEYAPAYALNİZDIYENİDENUÇUŞAGEÇMEKİÇİNKANATLARINIAÇTIAMA DALGADAHIZLIDAVRANARAKHERYERİNİKAPLAYIVERDİSUDANÇIKTIĞINDA ÇEVRESİKARANLIKTİKAFASİNİHIZLASALLADIKTANSONRADENİZLERDEKİLANET YÜZÜNDENGÖZLERİNİNGÖRMEZOLDUĞUNUANLADİGÜMÜŞTÜYLÜMARTİPETROLLE KAPLIGÖZBEBEKLERİNEAZİCİKİŞİKVURANADEKKAFASINİDEFALARCASUYA DALDIRİPÇIKARDİOVİCİKVICIKYAPIŞKANLEKEOKARAVEBAKANATLARINI GÖVDESİNEYAPIŞTIRIYORDUVARGÜCÜYLEYÜZÜPKARADALGADANKURTULMAK UMUDUYLAAYAKLARINIÇİRPMAYAKOYULDUTÜMKASLARİHARCADIĞIÇABADAN KASILMIŞDURUMDAYKENPETROLLÜBÖLÜMÜAŞIPTEMİZSUYUNSERİNLİĞİNE KAVUŞTUGÖZLERİNİKIRPIŞTIRIPKAFASINISUYADALDIRADALDIRAGÖZLERİNİ TEMİZLEMİYİBAŞARDIĞINDAGÖKYÜZÜNEBAKTİDENİZLEKOCAMANGÖKKUBBE ARASINDADOLANANBİRKAÇBULUTTANBAŞKABİRŞEYGÖREMEDİKIZILKUMFENERİ SÜRÜSÜNDEKİARKADAŞLARIUZAKTAÇOKUZAKTAYDILARHERHALDEGÖVDELERİNE YAPIŞMIŞKANATLARINIOYNATAMAYANMARTILARBÜYÜKBALIKLARIÇİNKOLAY AVDILARBAZENDETÜYLERİNİNARASINDANSIZIPTÜMGÖZENEKLERİNİTİKAYAN PETROLDENZEHİRLENEREKAĞIRAĞIRÖLÜRLERDİONUBEKLEYENDEBUYDUKARA LEKEKARAVEBAGÜMÜŞTÜYLÜMARTİKAÇINILMAZSONUNUBEKLERKENİNİSANLARA KIZDIHEPSİÖYLEDEĞİLHAKSIZLIKETMEMEKGEREKDİYEBAĞIRDİGÜÇSÜZCEBÜYÜK PETROLTANKERLERİNİNİSİSLİGÜNLERDENYARARLANARAKDEPOLARINIAÇIK DENİZLERDENASİLTEMİZLEDİKLERİNİGÖKYÜZÜNDENSİKSİKGÖRMÜŞTÜDENİZE BOŞALTTIKLARİBİNLERCELİTRELİKYOĞUNVEÇOKPİSKOKANMADDEYİDALGALAR			

EK 17. Bilgilendirici Metin Sessiz Akıcı Okuma

Okul:	Sınıf:	Adı:	Soyadı:
DOSTBAŞADÜŞMANAYAĞABAKARMIŞATASÖZÜNÜHEPİNİZDUYMUŞSUNUZDURKİMSEYE DÜŞMANLIKBEŞLEMEDENÇEVREMİZDEKİLERİNAYAĞINAŞÖYLEBİRBAKALIMÇEŞİTÇEŞİT AYAKKABIVARPEKİAMAHIÇDÜŞÜNDÜNÜZMÜAYAKKABIYİLLKİMLERGİYDİ AYAKKABIYİLLKİMİNYAPTIĞINIİLLKİMLERİNGİYDİĞİNİBİLMİYORUZANCAKBİNLERCE YİLÖNCEİNSANLARINAVLADIKLARIHAYVANLARINDERİLERİNİAYAKLARINA SARDIKLARINIBİLİYORUZBUNLARAİLKAYAKKABILARDİYEBİLİRİZİŞTEOGÜNDEN BUGÜNEKADARTOPLUMDANTOPLUMADEĞİŞENAYAKKABILARYAŞAMIMIZDAKİ YERLERİNİALDIİLKÇAĞLARDAAYAĞASANDALGİYİLİRDİSANDALBUGÜNKÜSANDALET DEDİĞİMİZÜSTÜAÇIKYAZLIKAYAKKABILARIMIZABENZİYORDUBUNLARAYAĞAİPLERLE BAĞLANIRDİBUGÜNKÜAYAKKABILARABENZEYENİLKÖRNEKLEREMEZOPOTAMYADA RASTLIYORUZBUAYAKKABITÜRÜYUMUŞAKDERİLİKISAÖKÇELİMAKOSENLERE BENZERDİAYAKKABIKONUSUNDAENÖNEMLİGELİŞMEYİROMALILARYAPTIROMALILAR SAĞVESOLAYAKLARİÇİNAYRIAYRIKALİPLANMIŞAYAKKABILARÜRETMEYE BAŞLADILARDÖNEMDEKİŞİLERİNAYAKKABILARATOPLUMİÇİNDEKONUMLARINAVE CİNSİYETLERİNEGÖREDEĞİŞİYORDUAYAKKABILARANUMARAVERMEİŞİDEİLKOLARAK İNGİLTEREDEBAŞLADIKADINVEERKEKAYAKKABILARIOZAMANDABİRBİRİNDENFARKLI MODELLERDEYAPILIYORDUKADINLARUZUNELBİSELERİGİYDİKLERİİÇİNONLARIN AYAKKABILARİNAPEKÖZENGÖSTERİLMİYORDUERKEKAYAKKABILARIDAHA GÖSTERİŞLİYDİDÖNEMDEAYAKKABILARPAHALİYDİÖZELİKLEAYAKKABIYAPIMINDA KULLANILANMALZEMELERZENGINLERİÇİNAYRIFAKİRLERİÇİNAYRIKALİTEDEOLURDU DÜNYANİNDEĞİŞİKİYÖRELERİNDENAYAKKABILARLAİLGİLİÇEŞİTLİÖYKÜLERDE ANLATABİLİRİZSÖZGELİMİESKİDENJAPONYADAVEÇİNDEKADINLARINKÜÇÜK AYAKLARA SAHİPOLMALARIİSTENİRDİKADINLARINAYAKLARINEKADARKÜÇÜKOLURSA OKADARZARİF OLACAKLARIDÜŞÜNÜLÜRDÜBUNUSAĞLAMAKAMACIYLAKADINLARA ÇOCUKLARINDANBAŞLAYARAKKÜÇÜKNUMARALİAYAKKABILARGİYDİRİLİRDİBU AYAKKABILARINAYAKLARININEDERECESIKTIĞINIDÜŞÜNÜRSENİZGÜZELLİKUĞRUNA NELEREKATLANDIĞINI TAHMİNEDEBİLİRSİNİZAYAKKABININBİRDİĞERÖYKÜSÜİSE AFRİKAYAİLKGELENBEYAZKAŞIFLERLEİLGİLİBEYAZLARAFRİKAYAGELDİKLERİNDEHİÇ AYAKKABIGÖRMEMİŞYERLİLERDEHEMÖFKEYEHMDEKORKUYANEDENOLMUŞLARDI YERLİLERBUKAŞIFLERİNAYAKLARINIİÇLERİNDEKİKÖTÜLÜĞÜGİZLEMEKİÇİN ÖRTTÜKLERİNİDÜŞÜNÜŞLERDİBEYAZLARINKEÇİAYAKLIOLDUKLARINAVEBUNU GİZLEMEKİÇİNAYAKKABIGİYDİKLERİNEİNANİYORLARDİAYAKKABILARINHIZLIVEUCUZ ÜRETİMİANCAK19.YÜZYILDAGERÇEKKLEŞTİBUYÜZYILDADİKİŞMAKİNELERİİCAT			

EK 18. Postmodern Metin Sessiz Akıcı Okuma

Okul:	Sınıf:	Adı:	Soyadı:
UZUNZAMANÖNCEKARLIBİRNOELARİFESİGECESESİSSİZCEYATAĞIMDAYATIYORDUM ÇARŞAFLARIKIPIRDATMADANYAVAŞÇA VESESSİZCENEFESALİYORDUMBİRSESİ DİNLEMEYEÇALIŞIYORDUMBİRARKADAŞIMNİÇBİRZAMANDUYAMAYACAĞIMI SÖYLEDİĞİBİRSESNOELBABANINKIZAĞINDAKİÇİNGIRAKLARINSESİNOELBABAYOK DİYEISRARETMİŞTİARKADAŞIMAMABENONUNYANILDIĞINIBİLİYORDUMOGECE İLERLEYENSAATLERDESESLERDUYDUMBUÇİNGIRAKSESİDEĞİLDİDİŞARIDANISLIK ŞEKLİNDEBUHARVEGICIRDAYANMETALSESİGELİYORDUPENCEREDENDİŞARIBAKTIM VEEVİMİNÖNÜNDEHAREKETSİZDURANBİRTRENGÖRDÜMTRENBUHARDANBİR ÖRTÜYLEKAPLIYDİVEKARTANELERİHAFİFÇEETRAFINADÜŞÜYORDUVAGONLARDAN BİRİNİNAÇIKKAPISINDABİRKONDÜKTÖRDURUYORDUYELEĞİNİNCEBİNDENBÜYÜKBİR SAATÇIKARDISONRABENİMPENCEREMEDOĞRUBAKTİTERLİKLERİMİVESABAHLIĞIMI GİYDİMMERDİVENLERDENPARMAKLARIMINUCUNABASARAKİNİPDİŞARİÇIKTIM KONDÜKTÖRHERKESİÇERİDİYEBAĞIRDIONADOĞRUKOŞTUMGELİYORMUSUNUZDEDİ NEREYEDİYESORDUMNEREYEOLACAKKUZEYKUTBUNATABİİKİDİYECEVAPVERDİBU KUTUPEKSPRESİBANAUZATTIĞİELİNİTUTTUMVEBENİÇERİÇEKTİTRENÇOKDOLUYDU HEPSİDEPİJAMALIVEGECELİKLİYDİHEPBERABERNOELİLAHİLERİSÖYLEDİKVE ORTALARIKARKADARBEBYAZŞEKERLERYEDİKERİMİŞÇİKOLATAPARÇASIKADAR YOĞUNSIKAKAKAOİÇTİKKUTUPEKSPRESİKUZEYEDOĞRUYOLALDIKÇADIŞARIDA KÖYLERİNVEKASABALARINIŞIKLARIPARILDIYORDUBİRSÜRESONRAGÖRÜNÜRDEHİÇ IŞIKKALMAMIŞTİBOZKURLARINKOLGEZDİĞİVESESSİZLİĞİBİRŞİMŞEKGİBİYATAN TRENİMİZDENKAÇANBEYAZTAVŞANLARINYAŞADIĞISOĞUKVEKARANLIKORMANIN İÇİNDEYOLALDIKOKADARYÜKSEKDAĞLARATIRMANDIKKİSANKİAYISIYIRIP GEÇECEKTİKAMAKUTUPEKSPRESİASLAYAVAŞLAMADIHIZLIDAHAHIZLIBİRŞEKİLDE YOLUMUZADEVAMETTİKYÜKSEKTEPELERİNÜSTÜNDENISSİZVADİLERİNORTASINDAN BİRLUNAPARKTRENİĞİBİHIZLAGEÇTİKDAĞLARTEPELERETEPELERKARLAKAPLI OVALARADÖNÜŞTÜÇORAKBİRBUZÇÖLÜNDENGECİTBÜYÜKKUTUPBUZKÜTLESİ UZAKTAIŞIKLARBELİRDİDONUŞBİRDENİZDEYOLCULUKEDENGARİPBİRVAPURUN IŞIKLARINABENZİYORLARDİİŞTEORADADEDİKONDÜKTÖRKUZEYKUTBUHERYILBAŞI OYUNCAKLARINYAPILDIĞIFABRİKALARLADOLUDÜNYANİNTEPESİNDETEKBAŞINA DURANKOCAMANBİRŞEHİRİLKBAŞTATEKBİRCİNBİLEGÖRMEDİKŞEHRİNORTASINDA TOPLANIYORLARDEDİKONDÜKTÖRNOELBABANINNOELİNİLKHEDİYESİNİVERECEĞİ YERDEPEKİİLKHEDİYEYKİMALACAKDİYESORDUKHEPBİRAĞIZDANARANIZDAN BİRİSİNİSEÇECEKDİYECEVAPVERDİKONDÜKTÖRBAKINDİYEBAĞIRDIÇOCUKLARDAN BİRİCİNLERDİŞARIDAYÜZLERCECİNVARDİTRENİMİZSOKAKLARINNOELBABANIN YARDIMCILARIYLAKAYNADIĞIKUZEYKUTBUMERKEZİNEYAKLAŞTIKÇAİYİCE YAVAŞLADIKKUTUPEKSPRESİARTIKDAHAİLERİĞİDEMEEYCEĞİZAMANDURDUKVE KONDÜKTÖRDİŞARİÇIKMAMIZAİZİNVERDİKALABALİĞİİTEKAKAGENİŞÇEMBER ŞEKLİNDEBOŞBİRALANINKIYISINAGELDİKHENENÖNÜMÜZDENNOELBABANINKIZAĞI			

EK 19. Metinlerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Uzman Görüş Formu**Metinlerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Uzman Görüş Formu**

Sayın

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini belirlemeyi hedefleyen tezimde kullanılmak üzere 10-11 yaş çocukların özellikleri dikkate alınarak bilgilendirici, hikâye edici ve postmodern metinler seçilmiştir. Sizden seçilen metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğunu dikkate alarak aşağıdaki tabloda uygun işaretlemeleri yapmanız beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Barış ESMER

Metin Özellikleri	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
1. Metnin konusu bakımından,			
2. Metnin anlam bütünlüğü bakımından			
3. Başlık-Metin ilişkisi bakımından			
4. -Varsa- olayların dizilişi bakımından,			
5. Ana fikir bakımından			
6. Dilbilgisi bakımından,			
7. Metnin uzunluk-kısalığı bakımından			
8.İmla kurallarına uygunluk bakımından			
9. Anlatımın açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından			
10. İçeriğin öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olup olmaması bakımından			
11. Bu Metin Hikâye Edici Bir Metin ise:			
Serim (Konunun sahnelenmesi)			
Ana karakter			
Düğümün başlangıcı			
Düğümün çözülmesi			
Sonuç			
Ana fikir/duygu			
Tepki			
Belirtmek istediğiniz başka görüşleriniz varsa lütfen ekleyiniz			

12-Bu Metin Bilgi Verici Bir Metin ise:			
Tanımlama			
Kronolojik Sıralama			
Kıyaslama Yapma			
Sebeup-Sonuç İlişkisi			
Problem Çözme			
Yazarın Amacı			
Konu bütünlüğü			
Ana fikir/ kavram var mı?			
Yardımcı /fikir var mı?			
Belirtmek istediğiniz başka görüşleriniz varsa lütfen ekleyiniz			
13- Bu Metin Postmodern bir metin ise:			
Anlatıcının doğrudan okuyucuyu / kahraman ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması			
Karakterin anlatıcı ya da okuyucu ile (kelimeler ya da resimler aracılığıyla) konuşması			
Karakterin kendi hikâyesini ya da diğer hikâyeleri yorumlaması, eleştirmesi			
Anlatıcının metnin içinde bir karakter haline gelmesi			
Birden fazla anlatıcı ya da karakterin metni anlatması			
Birden fazla masal/hikâye içirme			
Masal içinde masal olması			
Metindeki zaman- mekân ilişkisinin değiştirilmesi			
Hikâyelerin/masalların doğrusal akışının değiştirilmesi (hikâye anlatımın ara verilmesi, yarıda bırakılması)			
Metinlerarasılık			
Taklitle ortaya koyma			
Dizgilemenin farklılaştırılması			
Kullanılan dilin, konuşma biçimlerinin, hikâye anlatma biçimlerinin farklı şekillerde birleştirilmesi			
Görselleştirme biçimlerinin farklı şekillerde bir arada kullanılması			
Resmin daha küçük halinin diğer resmin içine yerleştirilmesi			
Kitabın tasarımında yeni, alışılmadık öğelerin kullanılması			
Metni oluştururken kullanılan süreçlerin, yöntemlerin okuyucuya fark ettirilmesi			
Belirsizlik			
Belirtmek istediğiniz başka görüşleriniz varsa lütfen ekleyiniz			

Form geliştirilirken Kuşdemir (2014) ve Anstey (2002)den yararlanılmıştır.

EK 20. Bilgilendirici Metinlerden Anlama Belirtke Tablosu

Bilgilendirici Metinlerden Anlama Test Soruları													
Programda Yer Alan Kazanımlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.			X	X									
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.						X	X		X	X	X		
Metinlerdeki örnekler ve ayrıntılara gerektiğinde atıflar yaparak metni yorumlar.	X							X			X	X	
Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.								X	X				
Okuduğu metindeki gerçek anlamlı, mecaz anlamlı ve terim anlamlı sözcükleri belirler.		X											
Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.		X											X
Hikâye, drama veya şiirde bölüm, sahne veya dörtlük gibi terimleri kullanarak bir sonraki kısmın bir önceki üzerine nasıl kurgulandığını belirtir.	X												
Metinler arası karşılaştırma yapar (Metinlerde temaları, konuları, olayları, karakterleri karşılaştırması sağlanır).					X			X					
Hikâyenin anlatıcısını belirler (Birinci kişi tarafından aktarılan/öykülenen ile üçüncü kişi tarafından aktarılan/öykülenen metinler arasında anlatım farklılığını belirlemesi sağlanır).													
Metindeki olayları sırasına göre açıklar.													
Metindeki işlemin veya yönergenin basamaklarını sıralar.													
Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır (Görsel, sözel, grafik, tablo, çizelge ve benzeri biçimlerde sunulan bilgilerin metnin anlaşılmasına nasıl katkı sağladığını açıklayarak bu bilgileri yorumlaması sağlanır).	X									X			

EK 21. Hikâye Edici Metinlerden Anlama Belirtke Tablosu

Hikâye Edici Metin Anlama Soruları														
Programda Yer Alan Kazanımlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.	X	X												
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.	X									X				
Metinlerdeki örnekler ve ayrıntılara gerektiğinde atıflar yaparak metni yorumlar.	X		X		X	X			X				X	X
Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.	X								X					
Okuduğu metindeki gerçek anlamlı, mecaz anlamlı ve terim anlamlı sözcükleri belirler.							X							
Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.				X										
Hikâye, drama veya şiirde bölüm, sahne veya dörtlük gibi terimleri kullanarak bir sonraki kısmın bir önceki üzerine nasıl kurgulandığını belirtir.											X			
Metinler arası karşılaştırma yapar (Metinlerde temaları, konuları, olayları, karakterleri karşılaştırması sağlanır).				X		X							X	X
Hikâyenin anlatıcısını belirler (Birinci kişi tarafından aktarılan/öykülenen ile üçüncü kişi tarafından aktarılan/öykülenen metinler arasında anlatım farklılığını belirlemesi sağlanır).														
Metindeki olayları sırasına göre açıklar.	X													
Metindeki işlemin veya yönergenin basamaklarını sıralar.														
Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır (Görsel, sözel, grafik, tablo, çizelge ve benzeri biçimlerde sunulan bilgilerin metnin anlaşılmasına nasıl katkı sağladığını açıklayarak bu bilgileri yorumlaması sağlanır).		X										X		

EK 22. Postmodern Metinlerden Anlama Belirtke Tablosu

Postmodern Metinlerden Anlama Test Soruları																	
Programda Yer Alan Kazanımlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.		X					X				X						
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.						X	X				X	X	X		X	X	
Metinlerdeki örnekler ve ayrıntılara gerektiğinde atıflar yaparak metni yorumlar.				X			X		X	X							
Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.				X			X										
Okuduğu metindeki gerçek anlamlı, mecaz anlamlı ve terim anlamlı sözcükleri belirler.																	
Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.																	
Hikâye, drama veya şiirde bölüm, sahne veya dörtlük gibi terimleri kullanarak bir sonraki kısmın bir önceki üzerine nasıl kurgulandığını belirtir.	X																
Metinler arası karşılaştırma yapar (Metinlerde temaları, konuları, olayları, karakterleri karşılaştırması sağlanır).		X						X		X				X			
Hikâyenin anlatıcısını belirler (Birinci kişi tarafından aktarılan/öykülenen ile üçüncü kişi tarafından aktarılan/öykülenen metinler arasında anlatım farklılığını																	

belirlenmesi sağlanır).																	
Metindeki olayları sırasına göre açıklar.					X	X											
Metindeki işlemin veya yönergenin basamaklarını sıralar.					X												
Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır (Görsel, sözel, grafik, tablo, çizelge ve benzeri biçimlerde sunulan bilgilerin metnin anlaşılmasına nasıl katkı sağladığını açıklayarak bu bilgileri yorumlaması sağlanır).	X																

EK 23. Uygulama İzin Formları



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2929622
Konu : Araştırma İzni

06.03.2017

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 28.02/2017 tarihli ve 536 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Barış ESMER'in "**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici, Bilgilendirici, ve Postmodern Metinleri Anlama Düzeyleri ile Akıcı Okuma, Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Tepki Düzeylerinin İlişkisi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (34 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Uygulama formu (34 sayfa)
- 2-Okul listesi (1 sayfa)

DAĞITIM:

Pursaklar-Akyurt-Yenimahalle
Çankaya-Çubuk-Keçiören



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.3017853
Konu : Araştırma İzni

07.03.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 28/02/2017 tarihli ve 536 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Bölümü öğrencisi Barış ESMER'in "**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici, Bilgilendirici, ve Postmodern Metinleri Anlama Düzeyleri ile Akıcı Okuma, Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Tepki Düzeylerinin İlişkisi**" konulu tezi kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (34 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

07 Mart 2017



T.C.
AKYURT KAYMAKAMLIĞI
Akyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
(Strateji Geliştirme Şubesi)

Sayı : 18416516-605.99-E.3006711

07.03.2017

Konu : Araştırma İzni

MÜDÜRLÜĞÜNE
AKYURT

İlgi : Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünün 06.03.2017 tarihli ve 2929622 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Barış ESMER'in "**Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici, Bilgilendirici, ve Postmodern Metinleri Anlama Düzeyleri ile Akıcı Okuma, Okuyucu Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Tepki Düzeylerinin İlişkisi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (34 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesi hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fethi DAĞ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek: Yazı Örneği

Dağıtım listesi: Tüm Okul Müd.

Yolunur Milli Eđ. Nispetiye Özenli Cad. No : 7 Akyurt/ Ankara
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
E-posta : akyurt@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M. YANIK MEMUR
Tel: (0 312) 8441855
Faks: (0 312) 8441487

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fde1-dfbf-3f95-86ea-f9fc kodu ile teyit edilebilir.

UYGULAMA YAPILMASI PLANLANAN OKUL LİSTESİ

Okul Adı	Bulunduğu İlçe
Satı Öztürk İlkokulu	Pursaklar
Azmi Ertuğrul İlkokulu (C Okulu)	Pursaklar
Ülker İlkokulu (B Okulu)	Pursaklar
Saray İlkokulu (D Okulu)	Pursaklar
Hakan Akbıyık İlkokulu	Pursaklar
Ayyıldız İlkokulu	Pursaklar
Akyurt Yıldırım Beyazıt İlkokulu (A Okulu)	Akyurt
Yakupoğlu İlkokulu	Akyurt
Büğdüz İlkokulu	Akyurt
Güzelhisar İlkokulu	Akyurt
Barmek İlkokulu	Akyurt
Saracalar İlkokulu	Akyurt
Sofuoğlu İlkokulu	Yenimahalle
Atakent İlkokulu	Yenimahalle
Emniyetçiler İlkokulu	Yenimahalle
Sarar İlkokulu	Çankaya
Ulubatlı Hasan İlkokulu	Çankaya
Yıldırım Beyazıt İlkokulu	Çubuk
Çubuk İlkokulu	Çubuk
Cumhuriyet İlkokulu	Çubuk
Yavuz Selim İlkokulu	Çubuk
Danişment Çiçekli İlkokulu	Keçiören
Hacı Mustafa Tarman İlkokulu	Keçiören
Mecidiye İlkokulu	Keçiören
Talia Yaşar Bakdur İlkokulu	Keçiören
29 Ekim İlkokulu	Keçiören
Aydınlıkevler İlkokulu	Keçiören

EK 24. Uzman Listesi

Unvanı / Adı Soyadı	Görev Yeri	
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Mustafa ULUSOY	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. F. Çetin ÇETİNKAYA	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Seyit ATEŞ	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Doç. Dr. Kasım Yıldırım	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi A. Melih Güneş	Balıkesir Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Arş. Gör. Eyüp YILMAZ	Adnan Menderes Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Arş. Gör. Burak DELİCAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Arş. Gör. Elif Büşra UZUN	Gazi Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
Arş. Gör. Ergün Cihat ÇORBACI	Gazi Üniversitesi	Ölçme ve Değerlendirme
Emine ÇELEBİ ESMER	MEB	Özel Eğitim / Sınıf Öğretmeni



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..