

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUDUĞUNU ANLAMININ BİLİŞSEL-MOTİVASYONEL  
FAKTÖRLERLE AÇIKLANMASI VE OKUDUĞUNU ANLAMA  
GÜÇLÜKLERİNE YÖNELİK BİR MÜDAHALE PROGRAMI**

**DOKTORA TEZİ**

**Pakize URFALI DADANDI**

**TRABZON  
Ocak, 2020**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUDUĞUNU ANLAMANIN BİLİŞSEL-MOTİVASYONEL  
FAKTÖRLERLE AÇIKLANMASI VE OKUDUĞUNU ANLAMA  
GÜÇLÜKLERİNE YÖNELİK BİR MÜDAHALE PROGRAMI**

**Pakize URFALI DADANDI**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Doktora Unvanı  
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı**  
**Prof. Dr. Suat UNGAN**

**TRABZON**  
**Ocak, 2020**

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 24 / 01 / 2020

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Suat UNGAN



Üye : Prof. Dr. Ali Fuat ARICI



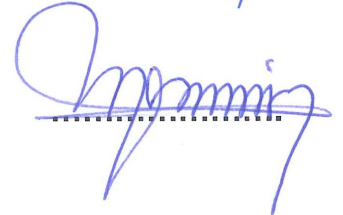
Üye : Doç. Dr. Erhan DURUKAN



Üye : Doç. Dr. Talat AYTAN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yasin ÖZTÜRK



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Bülent GÜVEN  
Enstitü Müdürü

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

**Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere bütün aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.**

**Pakize URFALI DADANDI**

**24 / 01 / 2020**

## ÖN SÖZ

Bin bir emekle ortaya çıkan bu çalışmada, yaşamımın farklı zamanlarında tanıma şansına sahip olduğum birçok kişinin doğrudan veya dolaylı katkıları bulunmaktadır. Öncelikle lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca kendisinden hem öğretmenliğe hem de akademisyenliğe dair çok şey öğrendiğim, bilgi ve birikimiyle üzerimde çok emeği olan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Suat UNGAN'a çok teşekkür ediyorum. Doktora eğitimim boyunca ve tez izleme sürecinde bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım değerli hocalarım Doç Dr. Erhan DURUKAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Yasin ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunuyorum. Tezime sağladıkları katkılardan dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Ali Fuat ARICI'ya ve Doç. Dr. Talat AYTAN'a teşekkür ediyorum. Ayrıca adlarını burada tek tek anmadığım, lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca üzerimde emekleri bulunan bütün hocalarıma teşekkürü bir borç biliyorum.

Tezimin tamamlanması sürecinde her ihtiyacım olduğunda yardımlarını esirgemeyen, aradaki mesafelere rağmen işlerimin aksamaması için her zaman ellerinden geleni yapan, tanıdığım zamandan beri ise manevi desteklerini, sevgilerini hep hissettiğim değerli dostlarım Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KALYON'a, Arş. Gör. Fatih AYDIN'a ve Arş. Gör. Vildan SAKI'ye, Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOCA ve eşi Esra KOCA'ya teşekkür ediyorum.

Araştırmanın uygulamalarını yapmam için desteklerini esirgemeyen, Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, uygulama yaptığım okullardaki idareci ve öğretmenlere, en önemlisi de araştırmaya katılan bütün öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca doktora eğitimim boyunca maddi desteğiyle yanımda olan TÜBİTAK'a çok teşekkür ediyorum.

Maddi ve manevi desteklerini üzerimde hep hissettiğim, yaşamım boyunca olduğu gibi doktora eğitimim boyunca da yanımda olan, emeklerinin karşılığını ödeme gücüm olmayan anneme, babama ve kardeşlerime çok teşekkür ediyorum. Hayatımın her anında olduğu gibi akademik çalışmalarım da desteğini hep hissettiğim, çalışmalarımın ilk okuyucusu ve eleştirmeni olan sevgili eşim, İbrahim DADANDI'ya ne kadar teşekkür etsem de azdır. Son olarak, bu süreçte onunla geçireceğim bazı zamanları kısıtlamak zorunda olduğum için içimde hep bir sızı hissedeceğim, doğumuyla gönlümü ve zihnimi aydınlatan, annelik gibi yüce bir duyguyu tatmama vesile olan ve ona daha fazla zaman ayırabilmek için tezimi bitirmemdeki en büyük motivasyon kaynağım olan oğlum Ediz Tuna'ya teşekkürden çok daha fazlasını borçluyum.

Pakize URFALI DADANDI  
Ocak, 2020

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	IX
ABSTRACT.....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	10
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	10
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1. 5. Tanımlar.....	12
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>13</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	13
2. 1. 1. Okuma.....	13
2. 1. 2. Okuduğunu Anlama.....	14
2. 1. 2. 1. Okuduğunu Anlama Modelleri.....	19
2. 1. 2. 1. 1. Okuduğunu Anlamanın Geleneksel Modelleri.....	20
2. 1. 2. 1. 1. 1. Veri GÜdümlü Okuduğunu Anlama Modeli.....	20
2. 1. 2. 1. 1. 2. Kavramsal GÜdümlü Okuduğunu Anlama Modeli.....	20
2. 1. 2. 1. 1. 3. Etkileşimsel Okuduğunu Anlama Modeli.....	21
2. 1. 2. 1. 2. Okuduğunu Anlamanın Güncel Modelleri.....	22
2. 1. 2. 1. 2. 1. Kintsch'in Yapı-Bütünleşme Modeli.....	22
2. 1. 2. 1. 2. 2. Durum Modeli.....	24
2. 1. 2. 1. 2. 3. Oluşturmacı Okuduğunu Anlama Modeli.....	25
2. 1. 2. 1. 2. 4. Okuduğunu Anlamanın Basit Görünümü.....	26
2. 1. 3. Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesi.....	27

2. 1. 4. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi .....	30
2. 1. 5. Okuduğunu Anlamada Etkili Olan Faktörler.....	32
2. 1. 5. 1. Metinle İlgili Faktörler.....	33
2. 1. 5. 2. Okuyucuyla İlgili Faktörler.....	35
2. 1. 5. 2. 1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Bilişsel Faktörler .....	36
2. 1. 5. 2. 1. 1. Ön Bilgiler.....	36
2. 1. 5. 2. 1. 2. Kelime Bilgisi .....	38
2. 1. 5. 2. 1. 3. Okuma Stratejileri .....	47
2. 1. 5. 2. 1. 3. 1. Okuma Stratejilerini Kullanmada Üstbilişsel Farkındalık .....	54
2. 1. 5. 2. 2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Motivasyonel Faktörler .....	55
2. 1. 5. 2. 2. 1. Motivasyon .....	55
2. 1. 5. 2. 2. 2. Öz-Yeterlik.....	63
2. 1. 6. Okuduğunu Anlama Güçlükleri.....	72
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu .....	75
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>79</b>
3. 1. Betimsel Çalışma .....	79
3. 1. 1. Araştırmanın Modeli.....	79
3. 1. 2. Araştırma Grupları .....	80
3. 1. 3. Verilerin Toplanması .....	83
3. 1. 3. 1. Veri Toplama Araçları .....	83
3. 1. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu .....	83
3. 1. 3. 1. 2. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği (OMOAÖ).....	83
3. 1. 3. 1. 3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSÜFE).....	84
3. 1. 3. 1. 4. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği (OÖÖ) .....	85
3. 1. 3. 1. 4. 1. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	85
3. 1. 3. 1. 4. 1. 1. Madde Havuzunun Oluşturulması .....	86
3. 1. 3. 1. 4. 1. 2. Kapsam Geçerliliği.....	87
3. 1. 3. 1. 4. 1. 3. Uygulama Süreci ve Analiz Stratejileri.....	89
3. 1. 3. 1. 4. 2. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Yapı Geçerliliği.....	91
3. 1. 3. 1. 4. 2. 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	91
3. 1. 3. 1. 4. 2. 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	94
3. 1. 3. 1. 4. 3. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Güvenirliliği .....	96

3. 1. 3. 1. 5. Okuduğunu Anlama Testleri.....	97
3. 1. 3. 1. 6. Kelime Bilgisi Testi.....	102
3. 1. 3. 1. 7. Ön Bilgiler Testi.....	105
3. 1. 3. 2. Veri Toplama Süreci.....	106
3. 1. 4. Verilerin Analizi.....	108
3. 2. Müdahale Çalışması.....	108
3. 2. 1. Araştırmanın Modeli.....	108
3. 2. 2. Araştırma Grubu.....	111
3. 2. 3. Verilerin Toplanması.....	111
3. 2. 3. 1. Veri Toplama Araçları.....	111
3. 2. 3. 2. Müdahale Süreci.....	111
3. 2. 3. 2. 1. Müdahale Programının Kapsamı.....	111
3. 2. 3. 2. 2. Müdahale Programını Uygulama Süreci.....	112
3. 2. 3. 2. 2. 1. Ön Uygulama.....	112
3. 2. 3. 2. 2. 2. Asıl Uygulama.....	113
3. 2. 3. 2. 2. 2. 1. Ön Görüşme.....	113
3. 2. 3. 2. 2. 2. 2. Kelime Bilgisini Geliştirme Çalışmaları.....	113
3. 2. 3. 2. 2. 2. 3. Ön Bilgileri Artırma Çalışmaları.....	115
3. 2. 3. 2. 2. 2. 4. Motivasyon ve Öz-Yeterlik İnançlarını Artırma Çalışmaları.....	117
3. 2. 3. 2. 2. 2. 5. Strateji Öğretimi.....	120
3. 2. 3. 2. 2. 2. 6. Okuma Süreci.....	123
3. 2. 3. 2. 2. 2. 7. Okuduğunu Anlama Çalışmaları.....	123
3. 2. 3. 2. 2. 2. 8. Değerlendirme.....	124
3. 2. 3. 2. 2. 2. 9. Ödevler.....	124
3. 2. 3. 2. 2. 2. 10. İzleme.....	125
3. 2. 4. Verilerin Analizi.....	125
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>127</b>
4. 1. Betimsel Çalışmaya İlişkin Bulgular.....	127
4. 1. 1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular.....	127
4. 1. 2. Okuduğunu Anlama Başarısının Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	129
4. 1. 3. Demografik Değişkenlere Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	130
4. 2. Müdahale Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	132
4. 2. 1. Oturumlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	133
4. 2. 1. 1. Birinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	133



4. 2. 1. 2. İkinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	135
4. 2. 1. 3. Üçüncü Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	136
4. 2. 1. 4. Dördüncü Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	138
4. 2. 1. 5. Beşinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	139
4. 2. 1. 6. Altıncı Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	141
4. 2. 1. 7. Yedinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	142
4. 2. 1. 8. Sekizinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	144
4. 2. 1. 9. Dokuzuncu Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	146
4. 2. 1. 10. Onuncu Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	147
4. 2. 1. 11. On Birinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	149
4. 2. 1. 12. On İkinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	150
4. 2. 1. 13. Birinci İzleme Oturumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	152
4. 2. 1. 14. İkinci İzleme Oturumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	153
4. 2. 2. Öğrencilerin Gelişimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	154
4. 2. 2. 1. Ö1'in Gelişimine İlişkin Değerlendirmeler .....	154
4. 2. 2. 2. Ö2'nin Gelişimine İlişkin Değerlendirmeler .....	157
4. 2. 2. 3. Ö3'ün Gelişimine İlişkin Değerlendirmeler .....	159
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>162</b>
<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>171</b>
6. 1. Sonuçlar .....	171
6. 2. Öneriler .....	171
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	171
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	172
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>174</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>197</b>
<b>9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>246</b>

## ÖZET

### **Okuduğunu Anlamanın Bilişsel-Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı**

Okuma sürecinin nihai hedefi olan okuduğunu anlama, karmaşık yapısı nedeniyle birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalarda okuduğunu anlamanın doğası, nasıl gerçekleştiği, anlama sürecinde etkili olan faktörler, okuduğunu anlama güçlükleri, okuduğunu anlamanın geliştirilmesi gibi birçok konu incelenmiştir. Mevcut araştırmada ise alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak iki aşamalı bir süreç planlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ilk aşamasında okuduğunu anlamayı bilişsel ve motivasyonel faktörlerle açıklamak amaçlanmıştır. İlgili alan yazından yola çıkarak bilişsel faktörler olarak kelime bilgisi, ön bilgiler ve okuma stratejilerinin kullanımı; motivasyonel faktörler olarak ise motivasyon ve öz-yeterlik seçilmiştir. Bu süreçte demografik değişkenlerin okuduğunu anlama ile ilişkisi de incelenmiştir. İkinci aşamada ise ilk aşamada ulaşılan bulgular doğrultusunda bir müdahale programı hazırlamak ve bu müdahale programının etkililiği değerlendirmek amaçlanmıştır.

Birinci aşamanın araştırma grubunu Yozgat'ta üç farklı ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu aşamada, korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Okuduğunu Anlama Başarı Testi (I-II), Kelime Bilgisi Testi, Ön Bilgiler Testi ve Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği; alanyazında mevcut olan Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği (Yıldız ve Aktaş, 2015) ile Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (Öztürk, 2012) kullanılmıştır. Veriler Microsoft Excel ofis yazılımı, SPSS 17.0 ve AMOS 22.0 istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testlerinin (Okuduğunu Anlama Testi I, Okuduğunu Anlama Testi II, Kelime Bilgisi Testi ve Ön Bilgiler Testi) geçerlik ve güvenirlik analizleri kapsamında madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve Kuder-Richardson 20 numaralı formül (KR-20) kullanılmıştır. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma gruplarına ve araştırma değişkenlerine ilişkin bilgiler tanımlayıcı istatistik tekniklerinden faydalanılarak sunulmuştur. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama durumlarını saptamak için Çoklu Doğrusal

Regresyon analizi kullanılmıştır. Demografik değişkenlere bağlı farklılıklar ise Bağımsız t testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. İkinci aşamanın araştırma grubunu ilk aşamadaki okullardan birinde, altıncı sınıfta öğrenim gören ve okuduğunu anlama güçlüğü yaşıyan üç öğrenci oluşturmaktadır. Nitel yaklaşımın benimsendiği ikinci aşamada veriler araştırmacı notları, öğrenci çalışma kâğıtları, gözlem formları kullanılarak ve öğrenci görüşleri alınarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur.

Birinci aşamanın sonuçları bilişsel ve motivasyonel faktörlerin okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir. Bunların göreceli önem sırası ise kelime bilgisi, ön bilgiler, motivasyon, öz-yeterlik ve okuma stratejilerinin kullanımınıdır. Ayrıca demografik değişkenlere göre kızların okuduğunu anlama başarı puanları erkeklerden yüksektir. Anne-baba eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı da okuduğunu anlama ile pozitif yönde bir ilişkiye sahiptir. İlk aşamadaki bulgulara göre hazırlanan 12 oturumdan oluşan müdahale programı, okuduğunu anlama güçlüğü yaşıyan üç öğrenciye uygulanmıştır. Müdahale süreci sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Elde edilen bütün sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde değerlendirilmiş, ailelere, uygulayıcılara ve araştırmacılara birtakım öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu Anlama, Kelime Bilgisi, Ön Bilgiler, Strateji Kullanımı, Motivasyon, Öz-Yeterlik, Okuduğunu Anlama Güçlükleri, Müdahale Programı

## ABSTRACT

### **Explanation of Reading Comprehension with Cognitive-Motivational Factors and An Intervention Program to Reading Comprehension Difficulties**

Reading comprehension, which is the ultimate goal of the reading process, has been the subject of many studies due to its complex nature. In these studies, the nature of reading comprehension, how it takes place, factors that affect the comprehension process, difficulties in reading comprehension and development of reading comprehension are examined. In this study, unlike the studies in the literature, a two-stage process was planned. In the first stage of the study, it was aimed to explain reading comprehension with cognitive and motivational factors. Vocabulary knowledge, prior knowledge and reading strategies as cognitive factors based on related literature; motivation and self-efficacy were chosen as motivational factors. In this process, the relationship between demographic variables and reading comprehension was also examined. In the second stage, it was aimed to prepare an intervention program in line with the findings of the first stage and to evaluate the effectiveness of this intervention program.

The research group of the first stage consists of sixth grade students studying in three different secondary schools in Yozgat. In this stage, where quantitative research approach was adopted, correlational and causal comparison methods were used. Personal Information Form, Reading Comprehension Test (I-II), Vocabulary Knowledge Test, Prior Knowledge Test and Reading Self-Efficacy Scale which were prepared by researcher; Reading Motivation and Commitment to Reading Scale (Yıldız and Aktaş, 2015) and Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory (Öztürk, 2012) were used. Data were analyzed using Microsoft Excel office software, SPSS 17.0 and AMOS 22.0 statistical package programs. In the validity and reliability analyzes of achievement tests (Reading Prior Knowledge Test), item difficulty index, item discrimination index and Kuder-Richardson formula 20 (KR-20) were used. The validity and reliability of the reading self-efficacy scale were evaluated by using Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), and Cronbach Alpha internal consistency coefficient. Information about research groups and research variables was explained by using descriptive statistical techniques. The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (PCMCS) was used to determine the relationships between the study variables, and Multiple Linear Regression analysis was used to determine the dependent variables of the

independent variables. Differences due to demographic variables were analyzed using Independent t test and One Way ANOVA. The research group of the second stage consists of three students who have reading comprehension difficulties and studying in one of the first stage schools. In the second stage where the qualitative approach was adopted, the data were collected using researcher notes, student worksheets, observation forms, and student opinions. The data were analyzed by content analysis and descriptive analysis.

The results of the first stage show that cognitive and motivational factors explain reading comprehension significantly. Their relative importance is vocabulary knowledge, prior knowledge, reading motivation, reading self-efficacy and the use of reading strategies. In addition, according to demographic variables, girls' reading comprehension achievement scores are higher than boys'. Parents' education level and the number of books at home also have a positive relationship with reading comprehension. In line with these findings in the first stage, an intervention program consisting of 12 sessions was prepared and applied to three students who have reading comprehension difficulties. It was seen that the students made progress at the end of the intervention process. The results obtained were evaluated within the framework of the relevant literature and some suggestions were presented to families, practitioners and researchers.

**Keywords:** Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, Prior Knowledge, Strategy Usage, Motivation, Self-Efficacy, Reading Comprehension Difficulties, Intervention Program.

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Araştırma Grubu 1'e Ait Tanımlayıcı Bilgiler .....	81
2.	Araştırma Grubu 2'ye Ait Tanımlayıcı Bilgiler .....	81
3.	Araştırma Grubu 3'e Ait Tanımlayıcı Bilgiler .....	82
4.	Araştırma Grubu 4'e Ait Tanımlayıcı Bilgiler .....	82
5.	DFA'da Kullanılan Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Esas Alınan Değerler .....	91
6.	Okuma Öz-Yeterliliği Ölçeği'ne Ait Faktör Analizi Sonuçları .....	92
7.	Okuma Öz-Yeterliliği Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Madde Numaraları .....	96
8.	Okuma Öz-Yeterliliği Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	96
9.	Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlere İlişkin Uzman Değerlendirmelerinin Sonuçları.....	98
10.	Okuduğunu Anlama Testi I'e Ait Madde Analiz Tablosu .....	100
11.	Okuduğunu Anlama Testi II'ye Ait Madde Analiz Tablosu .....	101
12.	Kelime Bilgisi Testi'ne Ait Madde Analiz Tablosu .....	103
13.	Ön Bilgiler Testi'ne Ait Madde Analiz Tablosu .....	105
14.	Müdahale Programının İş Akış Planı .....	112
15.	Metinlere Göre Çalışılan Ortalama Sözcük Sayıları.....	115
16.	Metinlere Göre Kullanılan Okuma Stratejileri.....	120
17.	Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	127
18.	Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler.....	128
19.	Okuduğunu Anlamanın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları...	130
20.	Okuduğunu Anlamada Cinsiyete Dayalı Farklılıklar .....	131
21.	Okuduğunu Anlamada Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu ve Evdeki Kitap Sayısına Dayalı Farklılıklar .....	131
22.	"Yavru Kaplumbağalar" Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları .....	133

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
23.	“Dünyanın En Büyük Canlısı” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları...	135
24.	“Geri Gelen Armağan” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları .....	137
25.	“Renk Körlüğü” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları .....	138
26.	“Yeşil Gözlü Kardan Adam” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları .....	140
27.	“Huzur Ülkesi” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları .....	141
28.	“Martı Janothon Livingston” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları .....	143
29.	“Zavallı Söğütler” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları .....	144
30.	“Keramet” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları .....	146
31.	“Ansiklopedinin Gözyaşları” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları .....	147
32.	“Charlie'nin Çikolata Fabrikası” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları.....	149
33.	“Türk Mimarisinin Zirvesi: Mimar Sinan” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları.....	151
34.	“Kitaplardan Korkan Çocuk” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları....	152
35.	“Aksaray” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları.....	153

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	DFA sonuçları .....	95





## GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin faktör yapısına ilişkin çizgi grafiği .....	92
2.	Ö1'in öyküleyici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi .....	156
3.	Ö1'in bilgilendirici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi .....	156
4.	Ö2'nin öyküleyici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi .....	158
5.	Ö2'nin bilgilendirici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi .....	159
6.	Ö3'ün öyküleyici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi .....	160
7.	Ö3'ün bilgilendirici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi .....	161

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>CORI</b>	: Kavram Odaklı Okuma Öğretimi
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>NICHD</b>	: Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Enstitüsü
<b>NRP</b>	: Ulusal Okuma Paneli
<b>OECD</b>	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
<b>OMOAÖ</b>	: Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği
<b>OÖÖ</b>	: Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği
<b>OSÜFE</b>	: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri
<b>ÖSYM</b>	: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>PISA</b>	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

## 1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar duygularını ve düşüncelerini konuşmanın dışında yazılı sembollerle ifade edebilmek ve diğer insanlara aktarabilmek için çeşitli yöntemler bulmuşlardır. Duvar resimleri ve kil tabletlerle başlayan bu girişimler matbaa ve bilgisayar teknolojilerine değin sürekli gelişmiştir. Kullanılan aletler değişse de yazma bilgiyi saklama ve iletmenin, okuma ise bilgiye ulaşmanın en temel yolu olagelmıştır. Yazının ortaya çıkışından itibaren okur olmak bireye önemli avantajlar sağlasa da tarihin hiçbir döneminde günümüzdeki kadar hayati bir beceri hâline gelmemiştir. Çağımızın modern toplumlarında yaşayan her birey gazetelerden ve kitaplardan otobüs tabelalarına kadar gün boyunca farkında olarak ya da olmayarak sayısız okuma eylemi gerçekleştirmektedir. Bilgi çağının getirdiği yaşam biçimi okumayı günlük hayatın ayrılmaz bir parçası ve bireyin çocukluğundan ölümüne kadar yaşamının her aşamasında ihtiyaç duyduğu temel becerilerden biri hâline getirmektedir. Nitekim Ungan'ın (2008) da belirttiği gibi bilgi toplumlari, bilgiye en kısa yoldan okuma yoluyla ulaşmaktadır. Ayrıca iyi bir okur olmanın bireyin hem eğitim hayatında başarılı olması hem de eğitim sonrası işgücüne katılabilmesi ve kişisel özerkliğe ulaşabilmesi için gerekli temel niteliklerden biri olduğu da vurgulanmaktadır (Calhoon, 2005). Dolayısıyla okuma, hem öğrenme-öğretme sürecinin temelini oluşturmakta hem de bireye yaşamı boyunca öğrenme sürecini sürdürebileceği bir kapı açmaktadır (Arıcı, 2015).

Okuma, Uzun'un (2009) da vurguladığı üzere sınırları belirsiz ve bulanık bir kavramdır. Öyle ki bu belirsizlik ilgili alan yazında okumayla ilgili birçok tanımın varlığıyla da kendini göstermektedir. En genel anlamda okuma, "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005, s.1). Güneş (2013, s.128) ise okumayı, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak betimlemektedir. Bu tanımlardan okumanın temel hedefinin metinden anlam çıkarma, başka bir ifadeyle okuduğunu anlama olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan okuduğunu anlamının geliştirilmesi eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasında yer almasına karşın bütün öğrencilerin metin aracılığıyla iletilen mesajları anlamada aynı derecede başarıya ulaşamadıkları görülmektedir. Günümüzde birçok öğrencinin okuma görevlerini yerine getirmede çeşitli güçlüklerle karşılaştığı ve okuduğunu anlamayla ilgili sorunların eğitimdeki en yaygın problemlerden biri olduğu belirtilmektedir (Trapman, Van Gelderen, Van Steensel, Van Schooten ve Hulstijn, 2014).

Türkiye’de son yıllarda eğitimde birçok reform ve yenilik gerçekleştirilmiş olmasına karşın öğrencilerin okuma becerilerinin özellikle de okuduğunu anlama düzeyi açısından istenilen seviyeye erişemediği görülmektedir. Ulusal ve uluslararası düzeydeki değerlendirme sonuçlarından elde edilen veriler problemin boyutları hakkında fikir vermektedir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verilerine göre yükseköğretim kurumlarına geçiş sınavında ağırlıklı olarak okuduğunu anlamaya dayalı olan Türkçe sınavındaki başarı oranlarının yıldan yıla düştüğü görülmektedir. Sınava katılan öğrenciler 2017 yılında 40 sorudan ortalama 17.28’ine doğru cevap verirken (URL-1, 2017), bu oran 2018’de 16.18’e (URL-2, 2018), 2019’da ise 14.67’ye (URL-3, 2019) düşmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez 2019 yılında yapılan Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (4. sınıf öğrencileriyle) sonuçlarına göre öğrenciler, Türkçe testinde yer alan bilme düzeyindeki soruları ortalama %62.82 oranında, anlama düzeyindeki soruları ise ortalama %59.97 oranında doğru cevaplayabilmişlerdir (URL-4, 2019). Başka bir ifade ile öğrencilerin yaklaşık %40’ı okuduğunu anlama ile ilgili sorulara doğru yanıt verememişlerdir. Benzer şekilde, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre Türkiye değerlendirme yapılan diğer alanlarda olduğu gibi okuma becerileri alanında da 2003 yılından 2012 yılına kadar anlamlı bir ilerleme kaydedememiştir (Anıl, Özer-Erkan ve Demir, 2015). 2015 yılında yapılan değerlendirmenin sonuç raporuna göre Türkiye’nin 2012’de 475 olan okuma becerileri puan ortalaması 428’e düşerken katılımcı ülkeler arasındaki sıralaması 42’den 50’ye gerilemiştir. Bunun yanı sıra okuma yeterliliği açısından OECD ülkelerinde 4. düzeydeki öğrenci oranı %20.5, 5. düzeydeki öğrenci oranı %7.2 ve 6. düzeydeki öğrenci oranı %1.1 olmasına karşın Türkiye açısından bu oranlar 4. düzey için % 5.7, 5. düzey için %0.6 şeklinde olmuştur. En üst düzey olan 6. düzeye ise hiçbir öğrenci erişememiştir (Özgürlük, Ozarkan, Arıcı ve Taş, 2016). Son olarak 2018 yılında yapılan ve ön raporu açıklanan sınavda ise öğrencilerin okuma puanı 2015 sınavına göre bir artış göstermiş olsa da (URL-5, 2019), bu sonuçlar yine OECD ortalamasının altındadır. Gerek ulusal gerekse uluslararası değerlendirme sınavlarının sonuçları, eğitimin en temel hedefleri arasında yer alan okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin Türkiye’deki farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin ortak ve önemli problemlerinden biri olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte konu ile ilgili yurt içi alan yazın incelendiğinde okuma problemlerini belirlemeye ve öğrencilerin okuma yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların genellikle ilkokul dönemindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği (ör. Baydık, 2011; Baydık, Ergül ve Kudret, 2012; Dağ, 2010; Sidekli ve Yangın, 2005) ortaokul ve lise çağındaki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu (ör. Özmutlit, Gürler, Kaymak ve Demir, 2014, Uyar, 2015)

görülmektedir. Araştırmalarda görülen bu genel eğilimden özellikle, ilkokul sonrası dönemdeki öğrencilerin okumada yaşadıkları sorunları ve okuduğunu anlama becerilerini etkileyen faktörleri belirlemeye dönük betimsel çalışmalar ile okuduklarını anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik müdahale programlarının tasarlanmasını içeren uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Ancak burada çok boyutlu bir kavram olan okumanın hangi yönü üzerinde durulacağı önem arz etmektedir. Eğitim-öğretimin ilk yıllarında daha çok doğru ve akıcı okuma gibi okumanın biçimsel yönüne odaklanılırken ilerleyen yıllarda metinden anlam inşa etme, yani okuduğunu anlama temel hedef hâline gelmektedir. Bu nedenle ortaokul ve lise kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili çalışmalarda okuduğunu anlama üzerinde odaklanılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Metinden anlam üretme süreci olan okuduğunu anlama sadece kelimelerden ve cümlelerden anlam çıkarmak değil aynı zamanda metinde anlatılan durumun anlamını etraflıca keşfetmektir (Woolley, 2011, s.15). Bunun için okuyucunun öncelikle kelimeleri görsel olarak işlemesi; bunların fonolojik, ortografik (imla) ve semantik temsillerini tanımlaması ve bunlara ulaşması; cümlenin altında yatan anlamı belirlemek için bu temsilleri birleştirmesi gerekir. Ayrıca okuyucu bir metni bütün olarak kavrayabilmek için metinle tutarlı bir zihinsel temsil oluşturmalı, düşünce birimlerini işlemeli ve bunları birbirine bağlamalıdır (Kendeou, Broek, Helder ve Karlsson, 2014). Bu nedenle okuduğunu anlama temelde bilişsel açıdan birçok işlemin uygulanmasını ve düzenlenmesini içeren karmaşık bir süreçtir. Okunan metinle, okumanın gerçekleştiği bağlamla ve okuyucu ile ilgili çeşitli faktörler bu süreci etkileyebilmektedir (Kendeou, Muis ve Fulton, 2011). Bu faktörlerin biri veya birkaçında var olan sorunlar öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili problemler yaşamasına neden olabilmektedir. Bununla birlikte eğitim araştırmalarında çoğunlukla okuyucuyla ilgili faktörler üzerinde durulmakta ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyen bireylerarası farklılıkların neler olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda birçok bireylerarası farklılıktan söz edilmesine karşın bunları bilişsel ve psikolojik faktörler olmak üzere iki ana grupta toplamak mümkündür (Guthrie ve Wigfield, 2005; Snow, 2002). Nitekim alan yazında yer alan çeşitli çalışmalarda okuduğunu anlamada etkili olan bilişsel faktörler olarak genellikle kısa süreli bellek, kelime çözümlenme, kelime bilgisi, okuma miktarı, muhakeme yeteneği, üstbilişsel strateji bilgisi, ön bilgiler, strateji kullanımı; psikolojik faktörler olarak ise motivasyon, öz-yeterlik, geçmiş başarılar, çalışma alışkanlığı, öz-düzenleme gibi motivasyonel değişkenler üzerinde durulmuştur (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Sanford, 2015; Schaffner ve Schiefele, 2013; Taboada, Tonks, Wighfield ve Guthrie, 2009). Araştırmacıların okuduğunu anlamayı açıklamak amacıyla okuyucunun bilişsel

yapılarına odaklandıkları görülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada da alan yazında yer alan araştırmalardan yola çıkarak özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde hangi bilişsel faktörlerin etkili olabileceği değerlendirilerek araştırma değişkenleri belirlenmiştir. Öncelikle artık akıcı okuma ve kelime çözümlene gibi alanlarda sorunlar yaşamaması beklenen bir ortaokul öğrencisinin metni anlayabilmesi için kelime bilgisinin yeterli düzeyde olması gerektiği değerlendirilmektedir. Nitekim okuma sürecinde kelimenin anlamını çözmekte zorlanan okuyucuların metinden bir anlam çıkarması da zorlaşmaktadır. Bu nedenle kelime bilgisi önemli bir bilişsel değişken olarak görülmüş ve araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

İnsanlar dili edinene kadar sembollerle ve imgelerle düşünürler. Nesnelerin ve kavramların adlarını öğrenmeye başladıktan sonra ise imgesel düşünce biçimi yerini kelimelerle düşünmeye bırakır. Bunun doğal bir sonucu olarak kelime bilgisi, yani kelimelerin ifade ettiği nesnelerin ve kavramların anlamlarının bilgisi sözel ifadeleri ve metinleri anlamının anahtarı olarak görülmektedir (Hirsch, 2003). Nagy ve Scott'a (2000) göre bir okuyucunun metindeki bilmediği kelimelerin anlamını doğru tahmin edebilmesi ve temel fikri anlayabilmesi için metinde yer alan kelimelerin %90 ila 95'ini bilmesi gerekir. Dolayısıyla okurun metinle ilgili sözcük dağarcığı ne kadar zenginse anlama da o kadar yüksek olacaktır; sözcük dağarcığı sınırlandııkça anlama da sınırlandırılacaktır. Bununla birlikte kelimeler temel anlamlarının yanı sıra yan anlamlar taşıyabilmekte, cümle içindeki kullanımına bağlı olarak farklı anlamlar kazanabilmektedir. Bu nedenle okuyucuların metinden çıkarımda bulunabilme ve metni anlayabilme düzeyleri kelime bilgilerini kullanabilme düzeylerine bağlı olarak farklılaşmaktadır (Parker, Hasbrouck ve Denton, 2002). İyi okuyucular kelimelerin anlamlarının yanı sıra diğer kavramlarla olan ilişkilerini ve anlamsal özelliklerini de bilmektedirler (Anderson ve Freebody, 1981). Buna karşın sözcüklerin karmaşık anlamsal yapısı nedeniyle cümle içindeki anlamını belirlemede zorluk çekenler ise okuduğunu anlamada sorun yaşamaktadırlar (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014, s. 149). Bu bağlamda okuyucunun kelime hazinesinin zenginliğinin metni anlamayı sağlayan önemli etkenlerden biri olduğu ifade edilebilir. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda kelime bilgisi ile okuduğunu anlama düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan bulgular (Bauman, 2009; Cain, Oakhill ve Lemmon, 2004; Stahl ve Nagy, 2006; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011) da bu görüşü desteklemektedir. Bununla birlikte okuyucular anlama sürecinde metinden edindikleri bilgileri kendilerinde var olan bilgilerle ilişkilendirmektedirler. Bu nedenle metni anlama düzeyi kelime bilgisinin yanı sıra okuyucunun ön bilgilerine bağlı olarak da farklılaşabilmektedir. Özellikle ortaokul seviyesinde öğrenim gören bir öğrencinin hem geçmiş öğrenme yaşantılarıyla hem de gelişen okuma becerisiyle günlük yaşamında edindiği bilgilerin artmış olabileceği

düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerden hem önceki bilgilerini okudukları metni anlama sürecinde kullanmaları hem de metinlerden yeni bilgiler edinmeleri ve önceki bilgilerini derinleştirmeleri beklenmektedir.

Okuyucunun metinde anlatılan konu ve kavramlarla ilgili sahip olduğu bilgi ve birikimi ifade eden ön bilgiler, okuduğunu anlama sürecini etkileyen önemli bilişsel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Coiro, 2011; Johnston, 1984; Pressley vd.,1992). Bu nedenle birçok modern okuma teorisinde okuduğunu anlamının ön koşullarından biri olarak ön bilgilere yer verildiği görülmektedir. Örneğin şema teorisine göre ön bilgiler okuyucuya, metinden anlam çıkarmada zihinsel süreçleri kullanmasına yardımcı olan bir şema (genel çerçeve, yapı) sağlamaktadır (Anderson ve Pearson, 1984). Yukarıdan aşağı okuma modeline göre ise okuyucu metindeki bilgiyi kendi kelime bilgisi ile karşılaştırırken anlam kurma sürecini ön bilgilerine dayalı olarak gerçekleştirmektedir. Bu nedenle ön bilgileri güçlü olan okuyucuların metindeki birçok terimi ve kavramı atlamaları, anlama düzeylerini etkilemez. Buna karşın ön bilgileri zayıf okuyucuların böyle bir durumları yoktur ve bu nedenle anlama süreçleri daha yavaş gerçekleşir (Davoudi ve Moghadam, 2015). Benzer şekilde interaktif modele göre okuduğunu anlama sadece metne bağlı bir süreç değildir; daha ziyade metnin içindeki bilgi ve okuyucunun yorumlarının birlikte inşasıyla ortaya çıkan bir beceridir. Okuyucu metnin anlamını belirlerken metnin yapısı ile ön bilgileri arasında gerçekleşen sürekli ve eşzamanlı etkileşimler yoluyla çıkarımlar yapar. Daha sonra bu iki kaynaktan gelen bilgileri birleştirerek metnin anlamını üretir (Dechant, 2013). Alan yazındaki araştırmaların sonuçları da bireyin ön bilgileri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Coiro ve Dobler, 2007; Kendeou ve Van Den Broek, 2007; Potelle ve Rouet, 2003; Taboada ve Guthrie, 2006). Dolayısıyla anlama sürecinde ön bilgileri kullanabilme önemli bir beceridir. Ancak sadece kelime bilgisi ve ön bilgilerin yeterli olması anlamayı kolay ve mümkün kılmaz. Okuma, alan yazında sıkça vurgulandığı üzere stratejik bir süreçtir. Özellikle okuma sürecinde anlama becerisinin gelişiminin en önemli hedef olduğu ortaokul yıllarında, öğrencilerin anlama konusunda yaşadıkları sıkıntıları azaltma ve giderme amacıyla okuma stratejilerinin öğretimi ve kullanımı daha önemli bir hâl almaktadır.

Wolley'in (2011) de belirttiği gibi okuduğunu anlama metinle derin bir bağ kurmayı gerektiren aktif bir süreçtir ve belirli stratejileri kullanmayı gerektirir. Okuyucular, okumanın nihai amacı olan anlamayı kolaylaştırmak adına çeşitli bilişsel ve davranışsal eylemlere başvururlar. Bu eylemler okuma stratejileri olarak ifade edilmektedir (Graesser, 2007, s. 6-7). Öncelikle şunu belirtmek gerekmektedir ki okuma, doğası itibarıyla stratejik yaklaşımlar gerektiren bir süreçtir (Blachowicz ve Ogle, 2008). Bu nedenle başarılı bir

okuma sürecinin gerçekleşmesi çoğu okuyucu için bazı stratejiler kullanmayı gerektirebilir. Nitekim çoğu araştırmacı bu konuda hem fikir olarak okuma başarısı ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmaların çoğu okuduğunu anlama başarısı ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Baydık, 2011; Kırmızı, 2008; Özyılmaz ve Alcı, 2011). Bu sonuçlar, birçok araştırmacının (ör. Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011; Fielding ve Pearson, 1994) okuduğunu anlamının geliştirilmesi için okuduğunu anlama stratejilerin öğretilmesi gerektiğini savunmasına haklı bir gerekçe olmuştur. Bu stratejiler en genel ifadeyle okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan ve anlamaya yardımcı olduğu değerlendirilen uygulamalardır. Ancak bu stratejileri uygularken veya öğretirken dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Çünkü her stratejinin kendine has kullanım amacı vardır ve bunlara dikkat edildiği sürece etkili sonuçlar verir. Stratejilerin işe yarayıp yaramadığını anlamak içinse süreç boyunca okuyucuları dikkatle izlemek ve değerlendirmek gerekmektedir (Zimerman, Bonner ve Kovach, 1996, s. 54-55).

Bilişsel beceriler öğrencilerin başarıları üzerinde en büyük paya sahip olsa da bireyler arası farklılıklarla ilgili çalışmalar ilgi, ihtiyaç ve motivasyon gibi birçok psikolojik niteliğin de başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Engür, 2002). Nitekim oldukça karmaşık bir beceri olan okuduğunu anlama başarısı da öğrencilerin kelime tanıma, sözel beceri ve alan bilgisi gibi bilişsel özellikleri kadar amaç ve hedef belirlemeyle ilişkili motivasyon gibi çeşitli psikolojik niteliklerine bağlı olarak da farklılaşmaktadır (Snow, 2002). Ayrıca okuma ve anlama temelde bilişsel bir işlem olsa da, bu süreçleri harekete geçiren ve eşgüdümlü bir şekilde işlemesini sağlayan, dolayısıyla anlamayı etkileyen bir dizi psikolojik faktörden söz etmek mümkündür. Özellikle ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin geçmiş başarılarına, deneyimlerine ve okuma performanslarına bağlı gelişen bazı psikolojik faktörler karşılaştıkları yeni okuma görevlerinde önemli bir etki oluşturmaktadır. Bunlardan yukarıda da belirtildiği gibi üzerinde en çok durulanlar motivasyonel faktörlerdir. Bu motivasyonel faktörlerden ilki öğrencilerin okuma sürecine güdülenmesini ifade eden okuma motivasyonlarıdır.

Bireyin hemen hemen bütün davranışlarının altında bir güdü veya güdüler zinciri yatar. Bireyi uyarıp faaliyete geçiren, davranışını belli bir amaca doğru yönelten bu güç, motivasyon olarak tanımlanır (Cüceloğlu, 2010, s. 230). Motivasyon, kaynakları bakımından içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. Bireyi harekete geçiren güç kendi istek, arzu ve beklentileriyle ilişkiliyse içsel motivasyon; dış kaynaklı (bir ödül, öğretmen, aile vb.) bir yapıysa dışsal motivasyon olarak adlandırılır (Cüceloğlu, 2010, s. 249). İçsel kaynaklı motivasyonda birey kendi içsel ihtiyaçlarından ötürü bir davranış sergilerken, dışsal motivasyonda ise davranış dış kaynaklardan gelen etkiler sonucu ortaya çıkar



(Akbaba, 2006). Motivasyon ister içsel ister dışsal kaynaklı olsun bireyi hedef odaklı davranışlarda bulunmaya ve bu davranışları sürdürmeye teşvik eder. Bazen basit öğrenmeler çok az motivasyonla veya hiç motivasyon olmadan gerçekleşebilmesine rağmen çoğu zaman motivasyon öğrenme sürecinde önemli bir etkidir. Bir öğrenci akademik bir görevde başarısızsa bunun için ilk düşünülmesi gereken sebeplerden biri öğrencinin o görevi yapmak istememesi yani buna motive olmamasıdır (Daly, Witt, Martens ve Dool, 1997). Bununla birlikte bir öğrencinin bütün ders ve konulara aynı derecede güdülenmiş olması da beklenemez. Öğrenciler bazı ders ve konulara karşı daha ilgili ve arzuluken bazılarına karşı ise daha isteksizlerdir. Bu durum motivasyonun duruma, ortama ve sergilenecek davranışa göre değişebilen çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir (Martin, 2007). Bu nedenle farklı beceri ve süreçler için tanımlanmış motivasyon yapıları bulunmaktadır. Bunlardan biri ise öğrencilerin okuma sürecindeki güdülenmişlik düzeylerini ifade etmek için kullanılan okuma motivasyonu kavramıdır.

Okuma motivasyonu en genel ifade ile bireyi okumaya yönelten içsel ve dışsal süreç olarak tanımlanmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). Motivasyonun başarı üzerindeki etkisinden hareketle okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ancak bu çalışmalarda birbirlerinden farklı bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bunların bir kısmında öğrencilerin okumaya ilişkin güdülenmişlikleri ile anlama düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler gözlenirken (Ahmadi, 2017; Guthrie vd., 2007) bir kısmında (Karahana, 2017) ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Sanford (2015) tarafından yapılan araştırmada kısa süreli bellek ve kelime bilgisi gibi bilişsel süreçlerin okuduğunu anlamayı yordamasına karşın içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Taboada ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmada ise içsel motivasyonun, ön bilgiler gibi bilişsel faktörler kontrol altına alındığında dahi okuduğunu anlamının güçlü bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Guthrie ve diğerleri (1999) okuduğunu anlama üzerinde bilişsel ve motivasyonel faktörlerin her ikisinin etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalarda hem bilişsel hem de motivasyonel değişkenlere birlikte yer verilmesini önermişlerdir. Elde edilen sonuçlardaki tutarsızlıklar okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin özellikle bilişsel süreçleri de içeren araştırma modelleri içinde sınanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde etkili olduğu düşünülen motivasyonel faktörlerden ikincisi ise öz-yeterlik inançlarıdır. Bandura (1977, 1986) bireyin çabalarının sonuçları ile yeteneklerine bağlı inançlarının, davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Öz-yeterlik olarak adlandırdığı bu yapıyı, bireyin belli bir performansı sergileyebilmek için gerekli eylem aşamalarını düzenleyip başarıyla gerçekleştirme

konusunda kendi kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Bandura'ya (1989; 1997) göre öz-yeterlik inançları, bireyi yeni davranışlar öğrenmeye, davranışlarını düzenlemeye, kendini geliştirmeye ve ilerlemeye güdüleyen kişisel eylemlilik mekanizmasının en önemli bileşenidir. Benzer bilgi ve yetenek seviyesine sahip bireylerin sergiledikleri performansları ya da ulaştıkları başarıları öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak farklılaşabilmektedir (Bandura, 1997; Driscall, 2000). Kavramsal açıdan öz-yeterlik sabit bir kişilik özelliği, genel bir eğilim ya da yeterlik algısından ziyade birçok farklı alana bağlı olarak ayrılmış inançları ifade etmektedir. Başka bir anlatımla çok boyutlu ya da alana özgü bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 2006a). Bir alanda yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olan biri başka bir alanda düşük öz-yeterlik inançları geliştirebilmektedir. Bu nedenle Bandura (1986), akademik performansı öz-yeterlik inançlarına dayalı olarak açıklamak isteyen araştırmacıların daha güvenilir sonuçlar elde etmek için öz-yeterliğin alana özgün doğası hakkındaki teorik açıklamaları dikkate almalarını önermektedir. Başka bir anlatımla genel yetkinlik inançlarından ziyade akademik performansın ölçülen alana özgü öz-yeterlik inancı ile ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitim araştırmaları incelendiğinde, öğrencilerin akademik performanslarını açıklamada çoğunlukla akademik öz-yeterlik (Chemers, Hu ve Garcia, 2001), matematik öz-yeterliği (Hackett ve Betz, 1989) ve fen bilimleri öz-yeterliği (Scott ve Mallinckrodt, 2005) gibi bağlama özgü yetkinlik inançlarına başvurulduğu görülmektedir. Okuma da adı geçen diğer yapılar gibi alana özgü bir değerlendirmeyle incelenmelidir. Bu bakış açısı alan yazında da kabul edilmiş, buna bağlı olarak okuma öz-yeterliği kavramı gündeme gelmiştir. Bunların sonucunda ise öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma başarıları okuma öz-yeterliği kavramı ile ilişkilendirilmiştir (Li ve Wang, 2010; Solheim, 2011).

Okuma öz-yeterliği, bireyin verilen bir metni başarılı bir şekilde okuma yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Metsala, Wigfield ve McCann, 1996). Daha geniş bir anlatımla, öğrencilerin metnin ana fikrini kavramak, bilinmeyen bir kelimenin anlamını tahmin etmek, metinden sonuçlar çıkarmak gibi okuma etkinliklerini başarılı bir şekilde yerine getirme konusunda kendi kapasitelerine duydukları inançları ifade etmektedir (Shang, 2010). Doğrudan performansla ilgili olan okuma öz-yeterliği, okuma başarısında önemli bir motivasyonel yapı olarak ele alınmaktadır. Nitekim alan yazında öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak farklılaştığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Guthrie, Klauda ve Ho, 2013; Klassen, 2010; Schunk ve Rice, 1993; Shell, Colvin ve Brunning, 1995; Solheim, 2011). Bunun yanı sıra bazı araştırmalar okuma öz-yeterliğinin okuma başarısının yanı sıra okuma stratejilerinin kullanımı (Schunk ve Rice, 1993), okumaya ayrılan zaman (Wigfield ve

Guthrie, 1997), öz-düzenleyici stratejilerin kullanımı (Klassen, 2010) ve genel akademik başarı (Lau, 2009) gibi eğitimde istenen çıktılarla da olumlu ilişkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde okuma öz-yeterliğiyle ilgili çalışmaların, öz-yeterliğin diğer akademik boyutlarına ilişkin araştırmalara kıyasla oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle okuma öz-yeterliği ve okuma başarı arasındaki ilişkiye dair mevcut bulguları desteklemek amacıyla konu hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiği belirtilmektedir (Lee ve Jonson-Reid, 2016).

Son yıllarda ortaya çıkan teorik açıklamalara ve araştırmaların sonuçlarına bağlı olarak okumaya ve okuduğunu anlamaya ilişkin bakış açısı değişmeye başlamıştır. Okuma artık pasif ve alıcı bir beceri olarak değerlendirilmemektedir. Okumanın ve okuduğunu anlamanın bilişsel ve bilişsel olmayan birçok niteliği içerdiği düşünülmekte ve bu olguyu açıklamak amacıyla karmaşık modeller geliştirilmektedir (Davoudi ve Moghadam, 2015). Okuduğunu anlama konusunda yapılan araştırmalarda öncelikli ilgi alanı bilişsel süreçler olsa da motivasyon, kişilik özellikleri ve üstbiliş gibi psikolojik faktörlere olan vurgu giderek artmaktadır (Guthrie vd., 1999). Bununla birlikte araştırmalarda genellikle sadece bilişsel ya da psikolojik faktörlere yer verilmesi bu değişkenlerin birlikte okuduğunu anlama üzerinde ne düzeyde bir etkiye ya da hangi grupta yer alan faktörlerin okuduğunu anlamada daha büyük bir paya sahip olduğunu değerlendirmeye imkân sağlamamaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama sürecinin daha net bir şekilde açıklanabilmesi için araştırmacıların bilişsel ve psikolojik faktörleri bütünleştirmeleri önerilmektedir (Ehrlich, Kurtz-Costes ve Loridandt, 1993; Pecjak, Podlesek ve Pirc, 2011). Bunun yanı sıra okuma ve anlama sorunları bütün eğitim kademelerindeki öğrencilerde görülmesine karşın konu ile ilgili araştırmalarda genellikle ilkökul kademesindeki öğrencilere odaklanıldığı, üst öğrenim kurumlarındaki öğrencilerin okuma problemleri ile ilgili yeterli düzeyde çalışma bulunmadığı belirtilmektedir (Cutting ve Scarborough, 2006). Bunun doğal bir sonucu olarak ilkökul üstü eğitim kademesinde gözlenen okuma problemlerini iyileştirmeye yönelik müdahale programları sınırlı sayıda kalmakta, bu kademelerde görev yapan eğitimciler karşılaştıkları okuma problemlerine yönelik etkili müdahaleler ve uygulamalar konusunda arayış içine girmektedirler (Edmonds vd., 2009). Dolayısıyla bu gerekçelerle iki aşamalı olarak tasarlanan mevcut çalışmanın ilk aşamasında, bilişsel ve motivasyonel faktörler olarak belirlenen kelime bilgisi, ön bilgiler, okuma stratejileri, okuma motivasyonu ve okuma öz yeterliğinin okuduğunu anlamayı birlikte ne düzeyde açıkladığının incelenmesi amaçlanmaktadır. İkinci aşamada ise ilk aşamada elde edilen verilere bağlı olarak hazırlanan müdahale programının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine katkıda bulunup bulunmadığının değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Elde edilecek verilerin hem alan yazındaki teorik

tartışmalara katkı sağlayacağı hem de ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmeyi amaçlayan uygulayıcılara bir müdahale planı sunacağı düşünülmektedir.

### 1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı kelime bilgisi, ön bilgiler, okuma stratejileri, okuma motivasyonu ve okuma öz-yeterliği değişkenlerinin okuduğunu anlama düzeyi ile ilişkilerini incelemektir. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik bir müdahale programı hazırlanarak etkililiğinin değerlendirilmesi de hedeflenmektedir. Bu temel amaçlar doğrultusunda ulaşılmaya hedeflenen alt amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Okuduğunu anlamamanın kelime bilgisi, ön bilgiler, okuma stratejileri, okuma motivasyonu ve okuma öz-yeterliği değişkenleri tarafından ne düzeyde açıklandığını belirlemek.
2. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olarak belirlenen okuduğunu anlamayı açıklamadaki özgün katkılarını incelemek.
3. Okuduğunu anlama düzeyinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
4. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırlanan müdahale programının etkililiğini değerlendirmek.

### 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Okumanın nihai hedefi anlama olmasına ve bu konuda öğrencilerin bir kısmı önemli düzeyde anlama güçlükleri yaşamalarına rağmen bu alanda yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle ortaokul seviyesinde daha önemli bir hâl alması nedeniyle okuduğunu anlamayı çok boyutlu ele alan teorik ve uygulamalara dönük çalışmalara ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim ulusal ve uluslararası sınav sonuçları Türkiye’de okuduğunu anlama becerisinin beklenenden düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla anlama problemlerini azaltmaya veya gidermeye dönük müdahalelere ihtiyaç olduğu da görülmektedir. Ancak etkili bir müdahale programı hazırlamak için öncelikle sorunun etkenlerini belirlemek gerekmektedir. Okuma ise sahip olduğu çok boyutlu yapısı ve etkilenebileceği sınırsız sayıdaki faktör nedeniyle anlama problemlerinin nedeninin kolaylıkla belirlenemeyeceği bir beceridir. Dolayısıyla öncelikle ulusal ve uluslararası literatürden yola çıkarak probleme dönük bir sınır çizerek süreci ele almanın daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla mevcut araştırmada,

yapılan kapsamlı literatür taraması sonucunda okuduğunu anlamaya etki eden faktörler bilişsel ve motivasyonel olarak sınırlandırılmış ve bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde üzerinde en çok etkiye sahip olabileceği değerlendirilen değişkenler belirlenmiştir. Bu süreçte ilgili alan yazın incelenerek belirlenen ihtiyaçlar, araştırmanın biçimlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca alan yazın taraması sonucunda okuduğunu anlamayla ilgili yapılan çalışmalarda daha çok bir tekniğin öğretimi yoluyla anlamanın artırılmasına odaklanıldığı dikkati çekmiştir. Okuduğunu anlamanın bilişsel ve motivasyonel faktörlerle nasıl bir ilişkisinin olduğunu açıklamaya dönük araştırmaların sınırlı sayıda olması, okuduğunu anlamayla ilişkili faktörlerin belirlenip buna dayalı müdahalelerin yapıldığı bir çalışmaya ise rastlanılmamış olması mevcut araştırmaya önemli bir gerekçe oluşturmuştur. Dolayısıyla mevcut araştırmada bu eksikliklere odaklanılarak hem teorik hem de uygulamaya dönük sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir.

### **1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar:

1. Bu çalışma, Yozgat ilinin merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, çalışma grubunda yer alan öğrencilerle yapılan gözlem, görüşme ve doküman incelemeleri ve uygulanan testlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın nitel kısmında yapılan çalışmalar, verilerin toplanması ve sonuçların sunumu araştırmacının sahip olduğu araştırma ve uygulama becerileriyle sınırlıdır.

### **1. 4. Araştırmanın Varsayımları**

Bu çalışma bazı varsayımlara dayanmaktadır. Bunlar:

1. Öğrencilerin, ölçme araçlarını içten ve dürüst bir şekilde cevapladıkları; mülakatlar sırasında ifade ettikleri görüşlerin ise gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Müdahale süreci boyunca müdahale programına katılan öğrenciler, okuma becerisini geliştirmeyi ve desteklemeyi hedefleyen eğitim dışındaki diğer faktörlerden aynı oranda etkilenmişlerdir.
3. Müdahale süreci boyunca uygulamalara katılan öğrenciler fiziksel, psikolojik ve bilişsel olarak yaklaşık aynı düzeyde gelişim ve değişim göstermişlerdir.

## 1. 5. Tanımlar

*Kelime Bilgisi:* Kelime bilgisi, kelimelerin ifade ettiği nesnelere ve kavramların anlamlarını bilmektir (Hirsch, 2003). Bir kelimeyi bilmek yüzeysel olarak tanımaktan, farklı anlamlarını bilmeye kadar her şeyi kapsamaktadır (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015, s. 56).

*Okuduğunu Anlama:* Okuduğunu anlama, metinden anlam üretme sürecidir. Dolayısıyla amaç sadece kelimelerden ve cümlelerden anlam çıkarma değil metinde anlatılan durumun anlamını etraflıca keşfetmektir (Woolley, 2011, s. 15).

*Okuma:* “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2005, s. 1).

*Okuma Motivasyonu:* Okuma motivasyonu en genel ifade ile bireyi okumaya yönelten içsel ve dışsal süreç olarak tanımlanmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004).

*Okuma Öz-Yeterliliği:* Bireyin verilen bir metni başarılı bir şekilde okuma yeteneğine ilişkin inancıdır (Metsala, Wigfield ve McCann, 1996). Bir başka ifadeyle, öğrencilerin metnin ana fikrini kavramak, bilinmeyen bir kelimenin anlamını tahmin etmek, metinden sonuçlar çıkarmak gibi okuma etkinliklerini başarılı bir şekilde yerine getirme konusunda kendi kapasitelerine duydukları inançları ifade etmektedir (Shang, 2010).

*Okuma Stratejileri:* Okuma sorunlarını gidererek başarılı bir okuma sürecinin gerçekleşmesi için geliştirilen stratejilerdir. Bunlar okuyucular tarafından okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılmaktadır (Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 33).

*Ön Bilgiler:* Ön bilgi, bireyin bir konu hakkında sahip olduğu geçmiş birikimlerini ifade etmektedir (Tarchi, 2017). Okuma sürecinde ise okuyucunun metinde anlatılan konu ve kavramlarla ilgili sahip olduğu bilgi ve birikimi ifade eder (Coiro, 2011; Johnston, 1984).

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde alan yazına dayalı olarak; okuma, okuduğunu anlama, ön bilgiler, kelime bilgisi, okuma stratejileri, okuma motivasyonu, okuma öz-yeterliği ve okuduğunu anlama güçlükleriyle ilgili kuramsal bilgiler ile araştırma konusuyla alakalı yapılan çalışmalara ve bu çalışmaların sonuçlarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 2. 1. 1. Okuma

Okumanın tarihini anlatma çabası içinde olan bazı yazarlar ve araştırmacılar öncelikle bir ihtiyaca vurgu yaparak yazının ortaya çıkışını açıklarlar. Fischer (2003, s. 11) bu durumu "ölümsüz bir tanığa "duyulan ihtiyaç olarak ifade eder. İnsanlar daha önce sözlü talimatların, anlaşmaların ve konuşmaların kolayca değiştirilebileceğini, tartışılabileceğini veya unutulabileceğini fark etmiştir. Sosyal ve ticari hayatta gerçekleri sözlü olarak doğrulamak, anlaşmazlıkları durdurmak için sorgulanabilen, miktarları ve ürünleri hatasız bir şekilde hatırlayabilen özel bir tanığa ihtiyaç duyulmuş ve böylece yazı doğmuştur. Şehir devletleri krallıklara doğru genişlerken yazıya duyulan ihtiyaç artmış ve yüksek sesle okunması amaçlanan daha karmaşık yazılı belgelere gereksinim duyulmuştur (Fischer, 2003, s. 11). Dolayısıyla bu ihtiyaçlar sonucunda insanlığın yazılı kültüre geçiş süreci başlamıştır.

Toplumların yazılı kültüre geçişi benzer ihtiyaçlardan kaynaklansa da bu süreç her toplum için aynı şekilde gerçekleşmemiştir. Genel olarak yazılı kültüre geçiş iki şekilde gerçekleşmiştir. Şöyle ki bazı toplumlar yazıyı icat ederken, bazıları da icat eden toplumlardan almıştır. Resimlerle başlayan yazma süreci uzun ve yavaş bir şekilde ilerlemiştir. Resimler zamanla anımsatıcı şekillere, çeşitli sembollere, Sümer, Aztek ve Mayalardaki gibi hece sistemlerine dönüşmüştür. Ticaretin artması yazı için önemli bir dönüm noktası olmuş, Çinliler, Hititler ve Mısırlar kendi yazı sistemlerini geliştirmişlerdir. Nihayetinde Mısır yazılarından, çeşitli hecelere ve Yunanların alfabetik yazılarına doğru önemli bir ilerleme olmuştur. Alfabetik yazının başlamasından sonraki birkaç yüzyıl boyunca okuryazarlık küçük bir elit sınıfla ve özellikle de din, muhasebe, şecere ve bazen de siyasi yönetim ile ilgili birkaç fonksiyonla sınırlıydı (Kaestle, 1985). Ancak ilerleyen süreçte siyasi, dini ve ekonomik gelişmeler okuryazarlığa duyulan ihtiyacı dolayısıyla da okuryazarlığı artırmıştır.

Yukarıda yazının ortaya çıkışı ve gelişimiyle ilgili anlatılanlar okuyucuyu, okumanın akla ilk gelen tanımlarından olan “yazılı ve basılı sembolleri anlama” ifadesine götürmektedir. Ancak okuma Fischer’in (2003, s. 11) da belirttiği gibi “benzersiz bir süreç” içerir. Günümüze kadar yapılan araştırmalardan yola çıkarak bu benzersiz sürecin fiziksel, psikolojik ve bilişsel bağlamda gerçekleştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu süreçteki temel unsur ise tabii olarak insandır.

Okumanın tarihini insanın tarihinden ayrı tutmak doğru olmayacaktır. Bir başka ifadeyle insanın olduğu her yerde bir okuma süreci gerçekleşir. Dünyaya gelen her insan kendini doğal bir okuma sürecinde bulmaktadır. Yeni doğmuş bir bebeğin dünyaya gelmesiyle okuma süreci başlar. Smith’in (2004, s. 1-2) de belirttiği gibi bebeklerin gözünde dünyada karşılaştıkları her şey, onu rahatsız edici bulsalar bile doğaldır. Bir çocuk için yazı henüz algılamamış olsa dahi çevresinde bulunan bütün gizemli manzaralardan, seslerden, kokulardan, tatlardan ve dokulardan farklı değildir; özellikle gizemli veya korkutucu da değildir. Bu yüzden bebekler kendileri için tamamen doğal olan bu dünyaya geldiklerinde çevrelerinde olup biten her şeyi; olayları, kişileri, nesnelere, tepkileri, durumları anlamaya, birbirleriyle olan ilişkilerini keşfetmeye bir başka ifade ile okumaya çalışırlar. Bu süreç tamamen doğal, gelişimin bir parçası olarak ilerler ve artan zihinsel kapasiteyle daha karmaşık süreçleri de içine alarak yaşam boyu devam eder. Örneğin; bir bebek sesleri, kokuları, yüzleri; bir çocuk gökyüzünü, hayvanları, diğer insanların davranışlarını; bir genç modayı, haberleri, okulundaki olayları; bir iş adamı ekonomiyi, borsayı; bir sürücü hava durumunu, trafik işaretlerini; bir polis suçu ve suçluyu; bir psikolog danışan davranışlarını ve bir öğretmen öğrenci tepkilerini okur. Bütün bunlardan ötürü okuma bireyin hayatında yaşamla kurduğu bağ açısından önemli bir beceridir. Ancak okuma yukarıda verilen örneklerde olduğu gibi doğal olduğu kadar eğitime dayalı olarak gelişen de bir beceridir. Nitekim günümüz toplumlarında bireyin yaşamını devam ettiren ihtiyaç duyduğu en önemli akademik becerilerden biridir. Dolayısıyla okumanın eğitimden, psikolojiye, sinir bilimden, sosyolojiye her alandan araştırmacının bilimsel çalışmalarına konu olması şaşırtıcı olmayacaktır. Okumayla ilgili çalışmalara araştırmacıların yoğun ilgi göstermesi ise okumanın farklı boyutlarıyla ele alınmasına zemin hazırlamıştır. Bunlar arasında en ön plana çıkan çalışma alanlarından biri ise şüphesiz okuma sürecinin temel amacı da olan okuduğunu anlamadır.

### **2. 1. 2. Okuduğunu Anlama**

Dil anlam iletir ve böylece bilgileri, fikirleri, bakış açılarını paylaşmayı sağlar (Clarke, Truelove, Hulme ve Snowling, 2014, s.1). Bu süreçte bireyin sahip olduğu anlama ve



anlatma becerisi önemli bir rol oynar. Okuma da fikirleri paylaşmayı sağlayan temel bir anlama becerisidir. Aslında okumanın; sesbilgisel farkındalık, çözümlenme, akıcılık, sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama gibi çeşitli öğeleri bulunmaktadır. Ancak bunlar arasında okuduğunu anlama, okumanın nihai amacını oluşturmaktadır. Nitekim okuma, genellikle iki temel beceri içeren bir süreç olarak tanımlanır: kod çözme ve anlama. Kod çözme, basit şekillerde öğretilip değerlendirilebilen, tek başına ele alınabilen bir beceridir. Anlama ise kod çözmenin aksine, çeşitli faktörlere, bağlamlara ve okuma hedeflerine dayanan karmaşık bir beceridir. Öğrenci, metin ve öğretim faktörlerinin hepsi bu süreçte rol oynamaktadır. (Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 83).

Okuduğunu anlama fiziksel süreçlerden (görme vb.) zihinsel süreçlere (yorumlama vb.) doğru ilerleyen bir dizi karmaşık işlemi içerir. Okuyucu metnin anlamını belirlemeye çalışırken anlamsal bir fikir ağı oluşturur. Anlamı oluşturan cümleler, kelime grupları ve kelimeleri çözerken dil ve görsel becerilerini kullanır. Yani sözdizimsel bağlantı ve bağlar okuma sürecinde tutarlılığı sağlamak ve sürdürmenin bir aracı olarak şekillendirilir, değiştirilir ve gözden geçirilir (Ahmadi, 2017). Bütün bu süreç metinden açık, net ve tutarlı bir anlam çıkarmaya hizmet eder. Bu işlemler aynı zamanda okuyan, öğrenen, kendini geliştirmek isteyen, sosyal yaşam içinde iletişim hâlinde olan bireyler için temel bir okuryazarlık becerisini de ifade eder.

Sosyal etkileşimin artması okuryazarlık becerilerine olan talebi daha karmaşık hâle getirmiştir (Taylor, 2018). Bireyler toplumsal yaşam içinde etkin olmak, sosyal, akademik ve psikolojik birtakım ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve nihayetinde öğrenmek için eskisine oranla daha çok ve üst düzey çeşitli okuryazarlık becerilerine sahip olmalıdırlar. Okuduğunu anlama ise bilginin kazanılması ve inşası için temel bir okuryazarlık becerisidir (Tarchi, 2017). Ayrıca bu beceri sadece bireyin yaşamı için değil toplumsal gelişme için de önemlidir. Nitekim okuduğunu anlama, günümüzün küresel ekonomisindeki bireysel ve ulusal başarının temelini oluşturan önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Hock vd., 2009). Bu becerinin gelişmesi ise çoğunlukla okul yaşamıyla ilişkilidir. Okuduğunu anlama eğitim-öğretim süreci içinde hem gelişmesi beklenen hem de birçok alandaki başarı için ihtiyaç duyulan bir beceridir.

Okuma, okulda sunulan bilgilerin çoğunun öğrenildiği bir araçtır (Pierangelo ve Giuilani, 2008, s. 16). Dolayısıyla metinlerden anlam çıkarma yeteneği öğrencinin akademik gelişimini destekleyen veya engelleyen bir unsur olarak çok önemlidir (Taylor, 2018). Daha açık bir anlatımla okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerin başarılı olması beklenirken, okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrenciler için başarısızlık kaçınılmaz olacaktır. Nitekim öğrenciler sadece dil derslerinde değil diğer akademik disiplinlerde de başarılı olmak için okuma becerisine ihtiyaç duymaktadırlar.

Okulda öğrendikleri bilgileri tekrar etme, farklı kaynaklara başvurma, basılı ve elektronik kaynaklardaki bilgilerden yararlanma gibi akademik işlemlerde okuma becerilerinden yararlanmaktadırlar (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993). Eğitim-öğretim sürecinin başlangıcından değerlendirilmesine kadar olan bütün aşamalarında okumaya ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler sürekli olarak yazılı kaynaklarla etkileşim hâlinde dirler. Bu etkileşim bazen öğretmen rehberliğinde bazen bireysel bazen de grup çalışmalarıyla gerçekleşmektedir. Ancak her bir uygulamada öğrencinin bireysel çabası en önemli unsurdur.

Okuduğunu anlama, sadece bireyin metni değerlendirebilmesi için değil öğrenme yaşantıları, akademik başarısı ve mesleki istihdamı için de önemlidir. Elektronik posta kullanmadan sosyal ağ sitelerinde iletişim kurmaya kadar sosyal hayat için dahi gereklidir. Ancak okuduğunu anlama, birçok farklı bilişsel beceri ve yeteneğin düzenlenmesini gerektiren karmaşık bir işlemdir. Elbette, okuduğunu anlama, en azından yeterli düzeyde kelime okumaya bağlıdır: okuyucular, o metindeki kelimeleri tanıyamıyorsa (kodunu çözemiyorsa) metni anlayamazlar. Aynı şekilde, iyi bir okuduğunu anlama daha genel itibarıyla dili iyi anlamaya bağlıdır. Bu işlem ise tek tek kelimelerin ve oluşturdukları cümlelerin anlaşılmasını gerektirir. Bununla birlikte, anlama tipik olarak, bireyin bu kelime ve cümlelerin anlamını birbirleriyle tutarlı bir şekilde bütünleştirmesini gerektirir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015, s.1).

Okuma, okuyucunun düşünmesini ve öğrenmesini etkileyen bir deneyimdir. Okuyucu, mevcut bilgilerini zorlayan veya geliştiren yeni kelimeler, kavramlar ve bakış açılarıyla karşılaşabilir. Okuma, öğretme ve öğrenme için merkezi bir noktadır ve bir çocuk için metinden anlam çıkarmak çok önemlidir. Özellikle çocuklar eğitim sisteminde ilerledikçe okuduğunu anlama becerileri daha önemli hâle gelir. Öğretmenler, çocuklardan ve gençlerden, öğretim süreciyle ilgili bilimsel ve sanatsal eserlerin yanı sıra çeşitli konuları kitaplardan veya internetten araştırmalarını beklemektedirler. Bu yüzden öğretim programının bütün alanlarında, çocukların mevcut konuya odaklanmak, uygun olmayan bilgileri sınırlandırmak ve uygun bilgileri belirlemek için çeşitli bilgileri bulmaları gerekir (Clarke vd., 2014, s. 9-10). Bu süreç ise öğrencinin yazılı kaynaklarla etkileşime girmesiyle gerçekleşmektedir.

Yazılı kaynaklardan öğrenmek için öğrencilerin önce içerikteki bilgileri kavramaları ve daha sonra istendiğinde depolanan bilgileri hatırlayabilmeleri gerekir (Tarchi, 2017). Öğrencilerin çok az sayıda yazılı materyalle karşılaştığı eski dönemlerde dahi bu süreç sorunsuz ilerlemiyordu. Günümüzde ise öğrenciler her zamankinden fazla yazılı metinlerle karşılaşmaktadırlar. Üstelik artık teknoloji öğrenme sürecinin önemli kaynaklarından ve daha farklı beceriler gerektirmektedir. Şöyle ki teknoloji yoluyla iletişim ve öğrenmenin

artması, yazılı ifadelerin alınması ve çözülmesinin hızlı bir şekilde gerçekleşmesine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Bu yüzde çağdaş öğretmenler öğrencilerine hızlı ve çok bağlantılı bir hâle gelen dünya için ihtiyaç duyacakları okuryazarlık becerilerini kazandırmaktan sorumludurlar. Öğrenciler artık özellikle elektronik ortamlar ve dijital bilgilerle daha çok karşılaştıkları için kendi kendine öğrenme daha önemli olmuştur. Bu nedenle okunan bilgilerin eleştirilmesi, seçilmesi ve ayırt edilmesi daha elzem bir hâl almıştır. Bu kadar yoğun ve hızlı bilgi akışı içinde karşılaştıkları her metni kontrol edecek ve anlamalarına yardımcı olacak bir yetişkini her zaman yanlarında bulamayacakları için öğrencilerin okuduklarını açık ve net olarak anlamaya ihtiyaçları vardır (Taylor, 2018). Öğrenciler okuduklarını anlama becerileri geliştikçe daha güncel bir anlatımla iyi okuyucular oldukça daha bağımsız öğrenen bireyler olacaklardır. Bu nedenle de öğretim sürecinde anlamayla ilgili en köklü ve temel hedef iyi okuyucular yetiştirmek olmalıdır.

Okuduğunu anlama becerisiyle ilgili güncel tartışmalar kaçınılmaz olarak iyi okuyucu ve zayıf-yetersiz okuyucu kavramlarını gündeme getirmiştir. Özellikle iyi okuyucuların nasıl başarılı oldukları anlaşılmasına çalışılarak elde edilen bilgilerle zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Duke ve Pearson'a (2002) göre iyi okuyucular:

- Aktif okuyuculardır.
- En baştan okumayla ilgili akıllarında net hedefleri vardır. Başlangıçtan itibaren metnin ve okudukları yerlerin kişisel hedefleri ile beklentilerini karşılayıp karşılamadığını değerlendirirler.
- Okumadan önce metni gözden geçirirler, okuma amaçlarıyla bağlantılı olabilecek metin yapısıyla ve metin bölümleriyle ilgili yerleri not alırlar.
- Okurken sık sık gelecek bölümle ilgili tahminlerde bulunurlar.
- Seçici okurlar, okumaları hakkında sürekli olarak neresi dikkatli okunmalı, neresi çabukça okunmalı, neresi okunmamalı, neresi tekrar okunmalı gibi konularda karar verirler.
- Okurken kurdukları anlamları düzenlerler, gözden geçirirler ve sorgularlar.
- Metin içindeki yabancı kelimelerin ve kavramların anlamlarını belirlemeye çalışırlar ve gerektiğinde tutarsızlıklar veya boşluklarla ilgilenirler.
- Ön bilgilerini metindeki materyallerle karşılaştırır, birleştirir ve biçimlendirirler. Metnin yazarının üslubu, inançları, niyetleri ve hayatı gibi hususlar hakkında düşünürler.
- Metni anlamalarını izlerler ve gerektiğinde okumalarını düzenlerler. Metnin kalitesini ve değerini değerlendirirler, metne hem zihinsel hem de duygusal olarak çeşitli şekillerde tepki verirler.

- Farklı metin türlerini farklı şekilde okurlar. Öyküleyici metinleri okurken, kurguyu ve karakterleri yakından takip ederler. Bilgilendirici metni okurken, sık sık okuduklarının özetlerini oluşturur ve ulaştıkları bilgileri düzenlerler.
- İyi okuyucular için metin işleme sadece geleneksel olarak tanımlanan "okuma" sırasında değil; okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında alınan kısa aralıklarla gerçekleşir.
- Anlama; tüketen, sürekli ve karmaşık bir faaliyet olarak görülebilir. Ancak iyi okuyucular hem tatminkâr hem de üretken olanı tercih ederler.

Okuduğunu anlama çok karmaşık bir bilişsel etkinliktir. Bireyler bu süreçte doğru anlamlara ulaşmak için pasif bilgi alıcılar değil aktif anlam kuruculardır (Woolley, 2011, s. 33-34). Yani bireyin okuduğu metne doğrudan bir katılımı gerekmektedir. Bunları yapanlar iyi okuyuculardır. İyi okuyucular ise kendi anlama becerilerini nesnel olarak değerlendirirler, eksiklerini veya yanlışlarını belirleyebilirler ve sonraki okumaları için kendi davranışlarını düzenleyebilirler. Nitekim bireyler kendi anlama becerilerinin ne kadar farkında olur ve ona güvenirlerse, okuma sürecinde o kadar bağımsız olurlar (Taylor, 2018). Bu durum bireyin kendi öğrenme yaşantılarını düzenlemesi ve geliştirmesi için önemlidir. Çünkü okuma, öğrenme süreci için vazgeçilemez ve ihmal edilemez bir beceridir. Davis (1944) bu önemli beceri için 9 temel yetenekten bahsetmiştir. Bunlar:

- Kelimelerin anlamını bilme,
- Metin bağlamında kelime veya ifadenin uygun anlamını seçme,
- Metnin organizasyonunu takip etme, geçmiş bilgileri ve referanslarını tanımlama,
- Metnin ana düşüncesini belirleme,
- Metne bağlı soruları cevaplama,
- Sorunun sorulduğu kelimelerle cevaplanmayan metne bağlı soruları cevaplama,
- Metinden yola çıkarak çıkarımlar yapma,
- Metinde yer alan edebi unsurları tanımlama ve metnin duygu ve ruh hâlini belirleme,
- Yazarın amacını, niyetini ve bakış açısını belirleme ve yazar hakkında yorum yapmadır.

Yukarıda görüldüğü üzere birçok farklı yeteneği, beceriyi ve süreci içeren okuma, uzun yıllardır farklı alanlardan araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Dil bilimciler uzun bir süre metinleri analiz etmişler, psikologlar metnin yapısı ve anlamına daha az ilgi gösterirken metnin anlamına ulaştıran zihinsel süreçlerle ilgilenmişlerdir (Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 71). Eğitim psikologları ise okuma yoluyla öğrenmeye yoğun ilgi göstermişler ve bu konuda geniş çaplı bir literatür ortaya koymuşlardır. İlk çalışmalarda okuma yoluyla bilgi edinmeye yönelik incelemeler ön plandayken daha sonraki

araştırmalarda ve geliştirilen kuramlarda okuduğunu anlamaya, anlamayı etkileyen faktörlere ve anlamayı geliştirme stratejilerine odaklanılmıştır (Bruning, Schraw ve Norby, 2011, s. 260). Kısaca ilgilenilen konular zaman içerisinde değişmiştir ve değişmeye de devam etmektedir. Ancak bazı konular uzun süredir araştırmacıların ilgisini çekmekte ve güncelliğini korumaktadır. Bu konulardan biri ise okuduğunu anlamamanın nasıl gerçekleştiğinin açıklanmaya çalışılmasıdır. Bu amaçla araştırmacılar çeşitli okuduğunu anlama modelleri ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla aşağıda öncelikle okuduğunu anlama modelleri açıklanacaktır.

### **2. 1. 2. 1. Okuduğunu Anlama Modelleri**

Okuduğunu anlamayı açıklamak araştırmacıların uzun süredir ilgisini çekmiştir ve buna bağlı olarak çeşitli okuma teorileri geliştirilmiştir. Dolayısıyla tek bir okuma teorisinden bahsetmek mümkün değildir. Zaten okuma tek bir teoriye sığmayacak kadar fazla bileşen içerir. Bu nedenle kelime okuma teorileri, okumayı öğrenme teorileri, disleksi teorileri ve anlamamanın çeşitli boyutlarını ele alan (cümle anlama, metin anlama vb.) okuduğunu anlama teorileri bulunmaktadır (Perfetti ve Stafura, 2014, s. 24). Ancak bu kadar fazla teori içerisinde ön plana çıkan ve araştırmacıların yoğun olarak ilgisini çekenlerin üzerinde durmanın daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Uygulamalı dilbilim alanında bir zamanlar konuşmanın ve dinlemenin alt boyutu gibi görülen okuma becerisine bakış açısı son yıllardaki teorik gelişmelere ve uygulamalardaki ilerlemelere bağlı olarak değişmeye başlamıştır. Psikodilbilimdeki bu paradigma kaymasının sonucu olarak okuma, artık pasif ve alıcı bir beceri olarak ele alınmamaktadır. Okuyucu açısından okuma, doğrusal, öngörülebilir ve keskin bir süreç gibi görünse de okuduğunu anlama hakkında öne sürülen modeller bu fenomenin karmaşık doğasını gözler önüne sermektedir (Davoudi ve Moghadam, 2015). Okumanın tek bir teoriye sığmayacak kadar fazla bileşen içermesi bu karmaşık yapısıyla oldukça ilişkilidir. Bu nedenle alan yazında birçok okuma teorisi bulunmaktadır. Ancak okuduğunu anlama modelleri genel olarak iki grupta ele alınmaktadır. Bunlar, okuduğunu anlamamanın ilk modelleri ve okuduğunu anlamamanın güncel modelleridir. Okuduğunu anlamamanın ilk modelleri ise geleneksel olarak üç ayrı grupta ele alınmaktadır. Bunlar; veri güdümlü, kavramsal güdümlü ve etkileşimli modellerdir. Güncel-modern okuduğunu anlama modelleri ise Kintsch'in Yapı-Bütünleşme Modeli ve oluşturmacı modeller olarak ikiye ayrılmaktadır (Bruning vd., 2011, s. 260-264). Ayrıca son yıllarda ön plana çıkan okumanın basit görünümü modeli ve Kintsch'in açıkladığı durum modeli de bu gruba dâhil olmaktadır.

## **2. 1. 2. 1. 1. Okuduğunu Anlamanın Geleneksel Modelleri**

### **2. 1. 2. 1. 1. 1. Veri GÜdümlü Okuduğunu Anlama Modeli**

Veri güdümlü okuduğunu anlama modelleri çözümlenme ve kelime anlamlarına önem verir. Kelime tanıma, bir metnin anlamını açıklamada başlangıç noktası olabilir. Harflerden ve kelimelerden söz dizimsel yapılara, söyleme ve anlamsal yapılara doğru bir yol izlenir (Bruning vd., 2011, s. 261). Bu modeller aşağıdan yukarıya (bottom up) yaklaşımlar olarak da adlandırılır. Çünkü alt düzey tanıma becerilerinin okuduğunu anlama sürecindeki belirleyici rolüne vurgu yaparlar. Bu modellere göre okuma tek bir ses algısından başlayarak kelimelere, tümceciklere, cümlelere ve söylemin tamamına uzanan hiyerarşik ve adım adım gerçekleşen bir süreçtir. Okuyucular metnin herhangi bir bölümünü okuma sırasında atlamazlar ve okumanın büyük kısmı, okuyucunun metni stratejik ve bilinçli bir şekilde işlemesinin değil, metinden çıkan bilinçsiz süreçlerin sonucudur (Davoudi ve Moghadam, 2015).

Gough'un modeli bu görüşü savunanlar arasında ön plana çıkanlardandır. Gough araştırmasına göz takibi ile başlamıştır. Çünkü ona göre okuma, metnin ilk bölümüne gözü sabitleştirmeye başlar. Böylece önce harfler, sonra kelimeler çözülür. Çözülen kelimeler kısa süreli hafızada tutulur ve böylece cümlelerin anlamına ulaşılır. Bir anlama ulaşıldığında ise bu uzun süreli belleğe iletilir (Bruning vd., 2011, s. 262). Ancak veri güdümlü okuduğunu anlama modellerinin eleştirildiği noktalar da bulunmaktadır. Bu model özellikle okuma sürecinde bağlamın etkisi ve okuyucuların bilgisini açıklamada yetersiz görülmektedir ve bu yüzden eleştirilmektedir (Bruning vd., 2011, s. 264).

### **2. 1. 2. 1. 1. 2. Kavramsal Güdümlü Okuduğunu Anlama Modeli**

Kavramsal güdümlü okuduğunu anlama modelleri ise bilginin öncü rolüne vurgu yapar. Bu modellere göre, okuyucunun bir metni okurken önceki bilgi ve yaşantıları hakkındaki beklentileri metnin anlamını belirlemede etkilidir. Anlam oluşturma sürecinde okuyucu kendi bilgilerini ve metindeki yazılı sembolleri kullanır (Bruning vd., 2011, s. 262). Bu nedenle yukarıdan aşağıya (up down) model olarak da adlandırılmaktadır. Bu modeli savunanlar arasında ön plana çıkan ise Goodman'ın modelidir. Goodman, okumayı psikolojik bir tahmin oyunu olarak görür. Çünkü okuyucuların önceki bilgileri ve kavram bilgileri büyük oranda yazım, sesbilgisel işleme ve kelime tanıma gibi alt düzeydeki süreçleri büyük oranda etkiler. Okuyucular, metinden gelen bilgilerin tarafsız ve pasif alıcıları değildirler. Okuyucuların geçmiş bilgileri, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin eşlik ettiği diğer yorumlama becerileri anlama aşamasındaki düşük düzeydeki işlemlerin

hızını etkiler. Örneğin, bir dilbilimci mesleğine ilişkin bir metni okurken, geçmiş bilgilerinin güçlü olması nedeniyle birçok terimi atlar ve bu durum onun metni anlama düzeyini etkilemez. Ancak bu alanda uzman olmayan birinin, geçmiş bilgilerindeki eksiklikleri nedeniyle bu terimleri atlama gibi bir durumu yoktur. Yukarıdan aşağı okuma modelinde, okuyucu metindeki bilgiyi alır ve bunları anlayabilmek için kendi kelime bilgisi ile karşılaştırır. Bu modele göre okur, deneyimleri ve yorumlamalarına bağlı geçmiş bilgilerine dayalı olarak metne bir anlam kazandırır (Davoudi ve Moghadam, 2015). Goodman'ın modelinde okuduğunu anlama eş zamanlı ve etkileşimli dört aşamada açıklanır. Bunlar; görsel, algısal (harf ve kelimeleri belirleme), söz dizimsel (metnin yapısını belirleme) ve semantik (anlam oluşturma) adı verilen işlemlerdir. Okuma başladığında metin için bir anlam oluşturulur. Bu durum tahminlere karşı bir hazırlık sunar. Okuyucunun tahmini doğruysa okumaya devam eder ve anlam, oluşan yeni bilgiyle zenginleşir. Tahmini yanlışsa okuması yavaşlar ve tekrar okuma sürecine başlar. Doğru anlama ulaşmak için ek bilgileri araştırır (Bruning vd., 2011, s. 263). Ancak bu modellerin de eleştirilen noktaları bulunmaktadır. Çünkü bu modeller öncelikle bilgiye odaklanmaktadır ve ses bilim ile kelime çözümleme gibi işlemleri açıklamada yetersiz görülmektedir (Bruning vd., 2011, s. 264).

### **2. 1. 2. 1. 1. 3. Etkileşimsel Okuduğunu Anlama Modeli**

Etkileşimli modeller, veri güdümlü ve kavramsal güdümlü modellerin bir birleşimi sonucu oluşmuştur. Bunlar metindeki veriler ile okuyucunun bilgi ve stratejileri tarafından harekete geçirilen otomatikleştirilmiş işlemler arasında bir etkileşim olduğuna vurgu yapar (Bruning vd., 2011, s. 261). Bu bağlamda alan yazında okuduğunu anlamayı açıklamak amacıyla çeşitli etkileşimsel modeller geliştirilmiştir.

Rumelhurt'un Etkileşimsel Modeli'ne göre, okuduğunu anlama sadece metne bağlı değildir, bundan daha ziyade metnin içindeki bilgi ve okuyucunun yorumlarının birlikte inşasının ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Okuma süreci boyunca okur, metnin anlamını sürmek ve metnin yüzey yapısı ile geçmiş bilgileri arasındaki sürekli ve eşzamanlı etkileşimler yoluyla çıkarımlar yapmakla ilgilenmektedir. Okuyucu, bu iki kaynaktan gelen etkinleştirilmiş bilgiyi tutarlı bir söylemde birleştirir ve metnin anlamını çıkarır (Davoudi ve Moghadam, 2015).

Stanovich's'in (1980) Etkileşimsel-Telafi Edici Model'inin en önemli özelliği ise yüksek ve düşük beceriye sahip olan okuyucular arasındaki farklılığı tanımlamasıdır. Bu model, okuma sürecinde bireyin bir işleme sürecinde karşılaştığı problemlerin yol açtığı olası sorunların, bireyin diğer boyutlardaki yetenekleri ile kapatılabileceği fikrine dayanır (Davoudi ve Moghadam, 2015).

## 2. 1. 2. 1. 2. Okuduğunu Anlamanın Güncel Modelleri

Günümüzdeki okuma teorileri, anlamayı tek (üniter) bir süreç olarak değil, etkileşimli süreçlerin bir sonucu olarak ele alır (Hock vd., 2009). Okuduğunu anlamanın güncel modelleri, veri güdümlü ve kavramsal güdümlü modellerin açıklamalarını yansıtmaktadır ve etkileşimli modeller olarak görülmektedir. Güncel modeller, kelime tanımayı ve cümleleri önermelere dönüştürmeyi içeren otomatik işlemler için açıklamalar yapmaktadır. Ayrıca bu işlemlere okuyucunun genel kültürü ve amaçları da rehberlik etmektedir. Geleneksel modellere benzer şekilde olan bu işlemler, okuyucunun ön bilgisiyle birlikte anlam kurmasına temel oluşturur. Ancak oluşan bu bilgiler okuyucunun amacına bağlı olarak farklı şekiller alabilmektedir (Bruning vd., 2011, s. 263-268).

Okuduğunu anlamayla ilgili modern çalışmalar iki boyutta gelişmektedir. Birincisi metnin tam anlamının ötesinde okuyucunun anlama düzeyinin geliştirilmesi (okuyucunun durumu modeli), ikincisi ise metni anlamanın bilişsel dinamikleridir (yapı bütünlemesi modeli). İkinci model okumayı anlamayı sağlamada metin parçalarının yanında okuyucunun bilişsel yapısı ve işlemleri hakkında da varsayımlarda bulunmaktadır. Bu teorinin anlamayı bilgi temelli (top down) model ile kelime temelli (bottom up) modelin etkileşimsel uyumuyla açıklaması önemlidir (Perfetti ve Stafura, 2014, s. 24).

### 2. 1. 2. 1. 2. 1. Kintsch'in Yapı-Bütünleşme Modeli

Aslen Kintsch ve Van Dijk'in geliştirmiş oldukları model, çeşitli değişimlere uğrayarak son hâlini almıştır. Model okuma sürecinde okuduğunu anlamanın nasıl oluştuğuna odaklanmaktadır. Buna göre okuduğunu anlama tek bir süreçten oluşmamaktadır. Aksine anlama, öğrencinin ön bilgileri ve deneyimlerini okuduğu metinle bütünleştirmesi gereken çok sayıda bağlamsal kısıtlamaları içeren farklı yapıların hassas bir etkileşimini içermektedir (Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 71).

Bu yaklaşımda önermeler önemli bir kavramdır ve bir cümle birden fazla önerme içerebilir. Modele adını da veren sürecin yapı aşamasında okuyucunun zihninde okuduğu önermeyle-cümleyle ilgili alakalı veya alakasız birçok çağrışım ve kavram oluşur. Bütünleşme aşamasında ise genel içerikle uymayan çağrışımlar elenir. Önermelerle dolu olan bu süreç derinleştikçe ve okuyucu yeni cümlelerle karşılaştıkça tekrar bir dengeleme süreci oluşur. Böylece metnin anlamıyla ilgili olanlar etkinleştirilirken ilgisiz olanlar elenir. Sonuçta metnin içeriği birçok aşamadan geçerek anlaşılır hâle gelir. Modelde bir metin küçük ölçekli ve büyük ölçekli olmak üzere iki yapıdan oluşmaktadır. Küçük ölçekli yapı, metnin önermelerinden oluşurken büyük ölçekli yapı aşamalı olup metnin genelini temsil eder. Başka bir ifadeyle büyük ölçekli yapı, küçük ölçekli yapılardan ulaşılan ana fikirler ve



üst düzey önermelerdir (Bruning vd., 2011, s. 264-265). Bu modele göre anlama bazı süreçlerden oluşmaktadır. Bunları Kintsch ve Kintsch (2005, s. 72-73) şöyle açıklamaktadırlar:

1. *Çözümleme*: Sayfadaki basılı kelimedden okuyucunun aklındaki kelimelere ve cümle anlamlarına geçişi içeren algısal ve kavramsal süreçleri ifade eder. Çözümleme işleminden kaynaklanan zihinsel temsil, genellikle önermeler olarak adlandırılan bir dizi fikir birimlerinden oluşur.

2. *Analiz*: Bu seviyede, ifadeler metnin mikro yapısı olarak adlandırılan karmaşık bir ağda birbiriyle ilişkilidir. Ayrıca, bir metnin çeşitli bölümleri arasındaki hiyerarşik ilişkiler belirlenir. Metnin bu genel biçimine makro yapı denir. Mikro yapı ve makro yapı birlikte metnin tabanını oluşturur. Metni hatırlaması beklenen bir öğrenci metnin hem mikro yapısını hem de makro yapısını bilmelidir. Öte yandan, iyi bir özet temel olarak makro yapıyı yansıtacaktır. Okuyucu her ne kadar ne bütün işlemleri tam olarak hatırlayamasa ve özetleyemese de bu süreç genel hatlarıyla tamamlanır. Ayrıca okuyucu daha uzun metinleri, iyi anlaşılabilirlerin bile bütün metin önerilerini zihinsel temsillerine dâhil edemeyebilir ve inşa ettiği önerileri her zaman hatırlayamayabilir. Nitekim iyi bir anlama süreci bir metinden kaç fikrin, görüşün çıkarıldığıyla ilgili değildir. Metni iyi bir şekilde anlayan birey, önemsiz detayları göz ardı edebilir, ancak önemli fikirleri ihmal etmez. Mikro yapı, metnin kelimelerine ve sözdizimsel ilişkilerine göre önermeli birimler oluşturarak ve bu önermeler arasındaki tutarlılık ilişkilerini analiz ederek inşa edilir. Öneriler arasındaki ilişkiler çoğu zaman, zorunlu olmamakla birlikte, metindeki bağlaçlarla (uyum işaretleriyle) gösterilir (ör. "ancak" veya "çünkü" gibi cümle bağlantıları). Bununla birlikte, önermeler arasındaki uyumsuzlukları gidermek ve tutarlı bir mikro yapıya ulaşmayı sağlayacak zamirleri belirlemek için çıkarımlar gereklidir.

3. *Çıkarım*: Bu aşamada metnin tabanının (okuyucunun metinle ilgili oluşturduğu zihinsel temsili), yapımında rol oynamasına rağmen, metnin tabanı ürettiği metne bağlı kalır. Bununla birlikte genel olarak, anlam oluşturma süreci metnin kendisinin ötesinde ilerler. Bir metni gerçekten anlamak için okuyucunun önceki bilgi ve tecrübesiyle bütünleştirilmesi gerekir.

Okuduğunu anlama, metinden anlam kazanma sürecidir. Bu nedenle amaç, yalıtılmış kelimelerden veya cümlelerden anlam elde etmek yerine, metinde neyin tarif edildiğine dair genel bir anlayış kazanmaktır. Okunan metnin anlama sürecinde çocuklar zihinsel modeller geliştirirler veya okuma sürecinde metinde yer alan fikirlerin anlamlarına yönelik temsiller oluştururlar. İki zihinsel model sınıfı vardır: metnin önermelerinin zihinsel bir temsili olan metnin tabanlı bir model ve metnin neyle ilgili olduğu algılandığında oluşan bir durum modeli (Woolley, 2011, s. 15-16).

## 2. 1. 2. 1. 2. 2. Durum Modeli

Durum modeli, okuduğunu anlama ile ilgili işlemlere önceki modellere kıyasla daha ayrıntılı bir bakış sunmaktadır. Model, metin okuduğunda anlamın kişisel olarak temsil edildiğini varsayar. Bu temsil (veya zihinsel model), kelimeler ve konu hakkındaki genel bilgilerle birlikte metinden elde edilen bilgilerden oluşur. Metnin şifresini çözmeye yer alan süreçler üç seviyede tanımlanmaktadır. Birincisi, okuyucunun tek tek kelimeler ile anlamlarını tanıdığı ve işlediği "dilbilimsel" seviyedir. İkincisi, daha büyük metin parçalarının anlamını tanımak ve işlemek için okuyucunun sözcüklerin ötesine geçtiği "mikro yapı"dır. Üçüncüsü, okuyucunun metin hakkındaki temaları, konuları ve tür bilgilerini tanıdığı ve işlediği "makro yapı"dır. Bu üç seviye "metin temeli" olarak adlandırılan yapıyı oluşturur. Metin tabanı, bireyin metnin anlamını temsil etmesini sağlamak için anlamı mevcut genel bilgisiyle birleştirmesiyle oluşur. Bu yorum "durum modeli" olarak adlandırılır ve okuyucu bunu oluştururken birçok farklı türde bilgi kullanır. Örneğin okuyucunun, yazarın veya karakterin niyetlerini, inançlarını, isteklerini ve duygularını anlamak için zihin becerileri teorisini kullanması gerekebilir. Bir 'zihin teorisine' sahip olmak, bireyin kendi zihninin farkında olmasını, diğer insanların zihinlerinin olduğunu kabul etmeyi ve başkalarının zihninin kendininkinden bağımsız olduğunu anlamayı gerektirir. Bu anlayış, perspektif alma için temel sağlar ve başkalarının kendine benzeyen veya kendinden farklı olabilecek fikirlere ve duygulara sahip olduğunun farkına varılmasını sağlar (Clarke vd., 2014, s. 5).

Okurken, iyi okuyucular normal olarak metinde anlatılanların zihinsel bir temsili olan metin tabanlı bir model geliştirirler. Metin tabanlı model, metni daha tutarlı kılmak için gerekli çıkarımlarla desteklenen ve art arda gelen cümlelerin okunmasından çıkarılan önerileri içerir. Basit düzeyde; yazılı metnin anlaşılması, kelimelerin, cümlelerin ve cümlelerin parçalarının sembolik temsillerinin işlenmesini içerir. Aynı zamanda, daha genel bir düzeyde, bir okuyucu fikirleri cümleler arasında bağlamalı ve karmaşık temalar ile hikâye grafikleri içeren zihinsel bir model oluşturmalıdır (Woolley, 2011, s. 16). Bir başka ifadeyle gerçek bir anlama hem basit (local) hem de genel (global) düzeyde gerçekleşmelidir. Basit düzeydeki süreçler, cümle düzeyinde bir anlayış oluşturmak için kelime anlamları ve gramerle ilgili dil bilgisini kullanmayı içerir. Genel düzeydeki süreçler, cümle düzeyindeki ilişkileri metin tabanlı bir anlayışla bir araya getirmek için dil bilgisinin yanı sıra uyum ve metin yapısını da kullanmayı gerektirir. Bu zihinsel düzenleme okuyucunun metni hatırlaması ve içeriği hakkındaki açık soruları yanıtlaması için yeterlidir. Bununla birlikte metne dayalı bir temsil anlamada önemli bir rol oynamasına rağmen Kintsch, gerçek anlama için bireyin konuyla ilgili bilgisi ve tecrübesini bütünleştirmesi gerektiğini iddia eder. Bu entegrasyon bir durum modeliyle sonuçlanır: Metinde açıklanan

durumun zihinsel bir modeli. Bu model genellikle sözel alanın ötesine geçer ve görsel imgeleme, ifadeler veya kişisel deneyimler gibi bileşenleri içerebilir. Bir durum modeli oluşturmak otomatik olarak ilerleyebilir, ancak çoğu zaman stratejiler kullanarak bir problemi çözmek gibi bilinçli çaba gerektiren zihinsel bir aktivite içerir. Elde edilen model, yeni öğrenmenin kolayca oluşturulabileceği ve yeni durumlarda kullanılabilmesi şeklinde asıl öğrenmenin gerçekleşmesine izin vererek metnin çok daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Hock vd., 2009).

Durum modelleri, önceki bilgileri metin tabanlı bilgilerle birleştiren ayrıntılı çıkarımlar içermektedir. Dolayısıyla, bir durum modelinin inşası, metin yapılarının ve anlamsal içeriğin etkileşimi ile belirlenen dinamik, yapıcı bir süreçtir. Bir durum modeli oluştururken okuyucunun basit ve genel düzeylerde tutarlılığı araştırması ve genellikle mevcut geçmiş bilgilerinden yararlanarak ima edilen anlamları çıkarması gerekir. Bunu yaparken, okuyucu aktif olarak metin içindeki bilgiyi ve ayrıca önceden depolanmış bilgiden elde edilen bilgileri kullanarak durum modelini yapılandırır. Dolayısıyla, metin tabanlı model ile durum modeli arasındaki temel farkın, çıkarım yapma yönünden olduğu kabul edilir. Metin tabanlı model çıkarımsal olarak hafifken, durum modeli yoğundur. Tutarlı zihinsel temsiller inşa ederken okuyucular, aynı zamanda anlamsal, çıkarımsal ve problem çözme düzeylerinde de metnin anlamlarını işlemelidirler. Bu nedendir ki okuduğunu anlama, aynı anda birçok seviyede bilişsel işleyiş gerektiren karmaşık etkileşimli işlemler sonucu gerçekleşir (Woolley, 2011, s. 16).

### **2. 1. 2. 1. 2. 3. Oluşturmacı Okuduğunu Anlama Modeli**

Graesser (2007), Kintsch'in modelindeki birçok varsayımı içeren oluşturmacı bir model geliştirmiştir. Bu model, temelde üç varsayıma dayanır. Bunlar okuyucu amacı, tutarlılık ve açıklama. Okuyucu amacı varsayımına göre okuyucular okuma amacına uygun olarak metni betimler. Tutarlılık varsayımına göre okuyucu sınırlı bilgi kalıplarını, genel bilgi kalıplarının içine yerleştirir ve böylece hem sınırlı hem de genel bilgiyle ilgili betimlemeler oluşturmaya çalışır. Açıklama varsayımına göre ise okuyucu metinde karşılaştığı olaylar ve eylemler hakkında açıklamalar oluşturur. Oluşturmacı modeller çok kapsamlı olmamalarına rağmen metin okundukça üretilen çıkarım çeşitleri, hatırlanan bilgiler, metnin nasıl özetlendiği gibi konulara dikkat çekmiştir. Ayrıca iyi okuyucuların nasıl iyi olduğu ve neler yaptığını anlamaya yardımcı olmuştur (Bruning vd., 2011, s. 266).

## 2. 1. 2. 1. 2. 4. Okuduğunu Anlamanın Basit Görünümü

“Okuduğunu Anlamanın Basit Görünümü” Gough ve Tunmer (1986) tarafından açıklanmıştır ve başarılı okumayı karakterize etmek için kullanışlı bir model sunulmuştur. Okuduğunu anlama için iki becerinin gerekli olduğu önerilmektedir: Kelimeleri tanıma veya çözümlenme ile konuşma dilini anlama yeteneği (dinleme-anlama). Bu model okuma başarısını anlamaya yardımcı olmanın yanı sıra, okuma güçlüğüne maruz kalan çocuklara erken teşhis ve müdahaleyi bildirmenin farklı yollarını tanımlamaya da yardımcı olmaktadır. Modele göre bu çocuklar hem çözümlenme hem de dinleme becerisini geliştirmede zorluklar yaşayabilirler. Bununla birlikte çözümlenme alanında zorluklar yaşayabilirler, ancak iyi veya hatta üst düzey dinlediğini anlama becerileri gösterebilirler. Sonuç olarak, okuduğunu anlama becerisi zayıf olan çocuklar yüksek sesle iyi okurlar ancak okuduklarını anlamada zorluk çekerler. Çözümlenmede, dinlediğini anlamada veya her iki beceride de güçlük yaşayan çocuklar, metni anlamada da zorluk çekeceklerdir (Clarke vd., 2014, s. 4-5). Özetle, bu bakış açısına göre okuduğunu anlama kelime tanıma ile dil anlama olmak üzere iki bileşenden oluşur ve yazılı metni anlamadaki güçlük, genel olarak dili anlamadaki eksikliklerin sonucudur.

Okumada iki ana bileşeni birbirinden ayırmak faydalıdır: Çözümlenme (kod çözme) ve dil anlama. Kelime okuma (veya kod çözme) bağlam dışında, tek başına kelimeleri okuma kabiliyeti anlamına gelir. Dil anlama ise kelimeleri, cümleleri ve metni anlama yeteneğini ifade eder. Bunlar, Okumanın Basit Görünümü'ndeki iki temel bileşendir. Okumanın Basit Görünümü, okuma becerisindeki değişimin sadece bu iki bileşende bulunabileceğini savunur. Ayrıca şunu belirtmek de gerekir ki “Okumanın Basit Görüşü” adı, okumanın (veya okumayı öğrenmenin) basit bir süreç olduğu anlamına gelmez, bunun yerine okumanın karmaşıklığını kavramsallaştırmanın basit bir yoludur (Oakhill vd., 2015, s. 2).

Yukarıda anlatılanlar dışında da çeşitli güncel okuma modelleri geliştirilmiştir. Bütün bu kuramların hepsi çeşitli noktalarda ortak varsayımlara dayanmaktadır. Bruning ve diğerleri (2011, s. 267) bu modellerin ortak özelliklerini şöyle açıklamaktadırlar:

1. Anlama, birden çok seviyede işlemi içerir. Okuyucular okuma sırasında kelimelere yönelik çağrışımlar üretirler, cümleleri önermelere dönüştürürler, bunları uzun bellekteki bilgileriyle eşleştirirler ve böylece genel bir anlama ulaşırlar.

2. Anlama, kısa süreli hafızanın yönetimini içerir. Bir başka ifadeyle anlama süreci kısa süreli belleğin yardımıyla gerçekleşir. Kısa süreli belleğin sınırları arttıkça anlama da artmaktadır.

3. Anlama, çıkarım oluşturmayı gerektirir. Anlama metinde anlatılanları doğrudan açıklamak değil bireyin genel kültürü ve bilgisini de kullanarak tutarlı açıklamalar yapmasıdır. Bazı çıkarımlar daha hızlıken bazıları daha yavaş olabilir.

4. Anlama, anlamın süregelen oluşumunu içerir; anlama sürecinde karşılaşılan her yeni bölüm diğer bilgi birimlerine eklenmektedir. Bu durum sürekli gelişme ve düzenlemeyi içeren zihinsel bir süreçtir.

### **2. 1. 3. Okuduğunu Anlamanın Geliştirilmesi**

Okuduğunu anlama, yaşam boyunca farklı okuma becerileri ve bilişsel süreçler gerektiren çok karmaşık bir beceridir (Ghelani, Sidhu, Jain ve Tannock, 2004). Bu nedenle özellikle çocukların okuma gelişimi ve okuma zorlukları son yıllarda yoğun bir şekilde araştırılmaktadır (Oakhill ve Cain, 2012). Okuduğunu anlama çok yönlüdür ve metinden anlam çıkarmak için okumayla ilgili birçok sürecin eşgüdümlü bir şekilde işlenmesini gerektirir. Okumayı geliştirme araştırmalarında daha çok çözümlene becerilerine ve bunların kazanılmasına odaklanılmıştır, anlamanın geliştirilmesi ise nispeten ihmal edilmiştir (Ghelani vd., 2004). Oysa son araştırmalarda, kelime tanıma ve okuduğunu anlama gelişimine ayrı ayrı bakma ihtiyacı vurgulanmaktadır. Çünkü iki alan farklı temel dil becerilerinden etkilenmektedir. Örneğin, fonolojik yetenekler, harf bilgisi ve kısa süreli hafıza, kelime okumanın önemli belirleyicileriyken; dinlediğini anlama gibi sözcük okumadan bağımsız olan ölçütler, okuduğunu anlamayı doğrudan öngören faktörlerdir. Kelime bilgisi, okuduğunu anlama ile güçlü bir şekilde ilişkilidir ve metni anlamada önemli olması doğaldır (Oakhill ve Cain, 2012). Nitekim okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi ve gelişmesi, okuyucunun yazılı ifadeleri doğru ve akıcı bir şekilde okuma kabiliyetine bağlıdır (Garcia ve Cain, 2014). Ancak okuduğunu anlama sadece çözümlene ve akıcılık düzeyindeki sorunların çözülmesiyle geliştirilecek bir beceri değildir. Anlamanın gelişmesi daha farklı bilişsel, psikolojik, çevresel veya öğretimsel sorunlardan kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla daha kapsamlı müdahaleleri gerektirmektedir. Müdahalenin gerçekleşmesi için öncelikle bütün çalışmalarda olduğu gibi problemin tanımlanması, olası nedenlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de aslında her müdahale programının uygulanacağı bireye veya gruba bağlı özel bir yapısı vardır. Ancak yapılan çalışmalardan ve gerçekleştirilen uygulamalardan yola çıkılarak ulaşılan, alanda çalışan uzmanlara rehber olabilecek bazı genel özellikler de bulunmaktadır. Bu konuda çalışan bazı araştırmacılar (Duke vd., 2011; Fielding ve Pearson, 1994; Tonegato ve Hendricks, 2012) müdahale programlarıyla ilgili birtakım hususları belirlemişlerdir. Örneğin Fielding ve

Pearson (1994) okuduğunu anlamanın geliştirilmesi için hazırlanacak olan başarılı bir müdahale programının şu dört unsuru içermesini savunmuşlardır:

- Gerçek-güncel metin okumaları için geniş zaman ayrılmalı,
- Öğretmen merkezli anlama stratejileri öğretilmeli,
- Akranlarla ve işbirlikçi öğrenme için fırsatlar sunulmalı,
- Öğrencilerin öğretmenle veya birbirleriyle, okumaya yönelik tepkileri hakkında konuşmaları sağlanmalıdır.

Fielding ve Pearson (1994), bu yapıları içeren bir programın öğrencilerin okumayla ilgilenmeleri ve okumaya devam etmeleri için içsel motivasyon oluşmasına da zemin hazırlayacağını savunmuşlardır.

Okuduğunu anlamanın geliştirilmesi sürecinde programın özellikleri kadar uygulayıcının da önemli olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda Tonegato ve Hendricks (2012) öğretim sürecinde öğretmen özelliklerinin önemine vurgu yapmışlar ve bu süreçte öğretmenin sahip olması gereken on özellik belirlemişlerdir. Bunlara bağlı olarak öğretmenlere, uygulayıcılara şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

- Doğrudan ve açık talimatlar verin.
- Esneklik sağlayın.
- Model davranışlar sergileyin.
- Öğrenme desteği sunun.
- Okuma ve yazma arasında bağlantı kurun.
- Okuma yazma öğretiminde denge oluşturun.
- Öğrencilerin beklentilerinin yüksek olmasını sağlayın.
- Çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanın.
- Öğrencileri motive edin.
- Zengin bir sınıf kitaplığı oluşturun.

Duke ve diğerleri (2011) ise okuduğunu anlama becerisini kazandırmak ve geliştirmek için çeşitli araştırmalarda ortaya konan önerileri derlemişlerdir. Bunlara bağlı olarak 10 temel uygulamayı belirlemişlerdir ve bunları şöyle sıralamışlardır:

1. Genel kültür-dünya bilgisi oluşturun.
2. Çeşitli ve hacimli metinlerle karşılaştırın.
3. Okumaya yönelik motive edici metinler ve bağlamlar sağlayın.
4. Anlama stratejilerini öğretin.
5. Metin yapılarını öğretin.
6. Öğrencileri tartışmaya dâhil edin.
7. Kelime bilgisi ve dil bilgisi oluşturun.

8. Okuma ve yazmayı bütünleştirin.
9. Gözlemleyin ve değerlendirin.
10. Öğretimi farklılaştırın.

Okuduğunu anlama metin türüne göre değişen özelliklere bağlıdır. Öyküleyici metinlerde kelimeleri okuma (çözümleme), bilgilendirici metinlerde ise kelime bilgisi daha önemlidir (Garcia ve Cain, 2014). Bu noktada öğrencilerin öyküleyici metinler için özellikle çözümleme ve akıcı okuma sorunlarının düzeltilmesi, bilgilendirici metinler için ise kelime bilgilerinin geliştirilmesi gereklidir. Bunların hem müdahale hem de değerlendirme sürecinin etkililiğini arttırmak için göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Her öğrencinin okumada yeterli oluşunun altında yatan bazı temel okuma bileşenleri vardır. Ancak bütün okuyucuların yapması gereken görevler nelerdir ve neleri bilmeleri gerekmektedir? Blachowicz ve Ogle (2008, s. 40) bu sorulara bütün öğrencilerin okuma biçimine yönelik tercihleri olsa da hepsinin bazı görevleri veya uygulamaları nasıl yapacaklarını bilmeleri gerektiğini savunarak cevap vermişlerdir. Buna göre okuyuculara şu önerilerde bulunmuşlardır:

1. Metinlerden anlam çıkarmak için aktif ve stratejik bir şekilde okuyun.
2. Metin unsurlarının (düzen, karakter ve tema) ve başlıca edebi unsurların (bakış açısı, figüratif dil, vb.) temel özelliklerini tanımlayın.
3. Metne kişisel olarak bağlanın, metne dâhil olun; sorunları, olayları ve karakterleri birbirleriyle ilişkilendirin.
4. Halk edebiyatından şiire, bilim kurgudan fantastik metinlere kadar farklı edebiyat türleri hakkında anlayış geliştirin.
5. Okumaktan zevk alacağınız eserler seçin, favori kitaplarınızı ve yazarlarınızı belirleyin.
6. Kitapları değerlendirin ve yüksek kaliteli kitapları tanımlayan özellikleri bilin.
7. Okuduğunuz kitaplara yönelik soruların cevaplarını hem yazılı hem de sözlü olarak akranlarla yapılan tartışmalarda paylaşın.
8. Okunan metinler ve diğer kaynaklar arasında bağlantılar kurun (Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 131).

Bu süreçte öğretmenin rolünü ise şöyle açıklamışlardır:

1. Standartlara dayalı net hedefler ve çeşitlendirilmiş performans kriterleri belirler.
2. Model olur.
3. Rehberli uygulama yapar, öğrencilere süreç boyunca yardımcı olur.
4. Bağımsız uygulamalar yapar, geri bildirimde bulunur, çeşitlendirilmiş destek sağlar ve sonunda öğrencilere daha fazla sorumluluk verir.
5. Öz değerlendirme yaptırma dâhil çeşitli performans değerlendirmeleri yapar.

6. Sürecin herhangi bir yerine gerektiğinde geri döner (Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 40).

Bunlarla birlikte Oakhil ve Cain (2007, s. 30-31) ise çeşitli araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak okuduğunu anlamının geliştirilmesiyle alakalı bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Onlara göre çözümlene gibi temel okuma becerilerinden önce anlama becerilerinin gelişimi incelenmelidir. Anlama becerileri çok erken dönemlerde gelişmeye başladığı için öncelikle anlamının gelişimine odaklanılmalıdır. Anlama becerileri temel dil becerileri ile eş zamanlı olarak gelişmektedir ve kökenlerini erken dönemlerde bulmak mümkündür. Bir başka ifade ile yazılı ve sözlü dilin anlaşılmasının temelini oluşturan dil becerilerinin ortak bir temeli olduğuna dair kanıtlar vardır. Dolayısıyla bu bilgiler ışığında anlama sürecinin başarılı olması için gerekli önemli becerilerin erken dönemlerden itibaren nasıl edinildiğini ve geliştiğini ortaya koyan modellere ihtiyaç vardır. Bunlar anlamayı geliştirmek için erken müdahale programlarının geliştirilmesi için bilgi sağlayacaktır. Üstelik bu araştırmaların sadece geliştirilecek müdahale programlarında değil okuduğunu anlamayı değerlendirme süreci üzerinde de etkileri olacaktır. Nitekim anlamayı geliştirmek kadar değerlendirmek de üzerinde durulması gereken konulardan biridir.

#### **2. 1. 4. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi**

Okuduğunu anlamının değerlendirilmesine dair alan yazında yer alan bilgiler sunulmadan önce “okuduğunu anlamayı değerlendirmenin neden önemli olduğu”nun açıklamasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Yani “bireylerin okuduklarını anlamaları neden değerlendirilir?” sorusuna bir yanıt arayarak başlamak daha doğru olacaktır. Oakhill ve diğerleri (2015, s. 27-31) çocukların öğretime yanıt verip vermediklerini bilmek için değerlendirmenin önemli olduğunu düşünmektedirler. Onlara göre hem öğretmenler hem de öğrenciler öğretim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını bilmelidirler. Bu süreçte iki farklı değerlendirme türü bulunmaktadır: Biçimlendirici ve değer biçici-özetleyici. Biçimlendirici değerlendirmeler öğretim sürecini planlamak için önemlidir. Değer biçmeye yönelik değerlendirmeler ise öğretim sürecini geri besleyecek şekilde kullanılamaz. Sadece bir sonuç sunar. Bunlar için farklı testlerin kullanılmasına gerek yoktur. Benzer testler de farklı amaçlar için kullanılabilir. Bu değerlendirmeler bazı durumlarda birlikte de kullanılabilir. Örneğin bir müdahale programının etkili olup olmadığına bakılır ve yeni uygulamalar için önerilerde bulunulabilir. Uygulayıcılar sadece süreci, programı veya öğrenciyi betimlemek ve bir sonuca ulaşmak istiyorlarsa değer biçmeye yönelik değerlendirmeler yapabilirler.



Ancak amaç eksikleri belirleyip programı ve öğrenciyi daha iyi noktaya getirmekse biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapmalıdırlar.

Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için zaman içinde okuduğunu anlama görevlerinin nasıl değiştiğini anlamak önemlidir. Küçük sınıflarda kelime okuma, okuduğunu anlamayı değerlendirmede birincil etkenken, ilerleyen sınıflarda dili anlama becerileri en önemli etken hâline gelir (Adlof, Perfetti ve Catts, 2011). Dolayısıyla kullanılan testlerin yapıları da değişiklik göstermektedir. Sadece cümleler veya kısa paragrafların anlaşılmasını içeren testlerden, uzun metinler veya şiirlerin değerlendirilmesini gerektiren testlere; boşluk doldurma ve açık uçlu sorulardan, doğru-yanlış soruları ve çoktan seçmeli sorulara çok farklı tür ve yapıda değerlendirme biçimi vardır. Ancak her bir testin bireyin anlama düzeyinin değerlendirilmesi üzerinde farklı avantaj veya dezavantajları olduğu da belirtilmektedir (Oakhill, vd., 2015, s. 31). Bu yüzden değerlendiriciler kendi amaçlarına en uygun, avantajı en çok ve dezavantajı en az olanı seçmelidirler. Değerlendirmeler uygulayıcılar tarafından hazırlanan testlerle olabileceği gibi standart okuma testleri kullanılarak da yapılabilmektedir. Gates-MacGinitie Okuma Testi, Woodcock Okuma Üstünlüğü Testi ve Gray Oral Okuma Testi okuduğunu anlamayı ölçmede kullanılan bazı standart testlerdendir ve bunlar farklı özelliklere sahiptir. Örneğin Gates-MacGinitie Okuma Testi sadece soru cevap sırasında metne erişim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda katılımcıları yanıtlarını tekrar okumaya ve kontrol etmeye teşvik eder. Woodcock Okuma Üstünlüğü Testi ise daha yavaş kelime çözümlenmesi yapan okuyuculara herhangi bir süre sınırı koymaz; Gray Oral Okuma Testi ise okuyuculara süre sınırı koymaktadır. Kullanacak kişiler testlerin bu özelliklerini göz önünde bulundurmalıdırlar. Nitekim bu usül farklılıklarının çözümlenme-okuduğunu anlama ilişkisinin gücünü etkileyebileceği de belirtilmektedir (Garcia ve Cain, 2014).

Değerlendirme sürecinde dikkat edilecek hususlardan biri kullanılacak metin türleridir. Nitekim okuduğunu anlama metin türüne göre değişen özelliklere de bağlıdır. Öyküleyici metinlerde kelimeleri okuma (çözümlenme), bilgilendirici metinlerde ise kelime bilgisi daha önemlidir (Garcia ve Cain, 2014). Bu nedenle anlama soruları sorulmadan önce öyküleyici metinlerde öğrencinin kelimeleri doğru çözümlendiği, bilgilendirici metinlerde ise bütün kelimeleri bildiği varsayılmaktadır. Bu durum değerlendirme sürecini etkileyecektir. Dolayısıyla değerlendirilmek istenen özelliğe göre metin seçimi yapılmalı ve bu metinler öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Öğrenci seviyesinin üstünde veya altında olan metinler değerlendirme sürecinin geçerliğini de olumsuz etkileyecektir.

Okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husus ise okuduğunu anlama üzerinde birçok faktörün etkisinin olmasıdır. Okuduğunu anlamada yetersiz görülen iki öğrenciden birinin okuduğunu anlama

ölçütündeki puanını etkileyen faktör veya faktörler başka bir çocuğun puanını etkileyen faktör veya faktörlerden farklı olabilmektedir. Anlama konusunda yetersiz olan bütün bireylerin aynı sorunları yaşadığı varsayılmaz. Çünkü okuduğunu anlamaya bilgileri hatırlamaktan, tek tek kelimelerin anlamını bilmeye ve anlamak için güdülenmeye kadar çok sayıda değişken etki etmektedir. Doğaldır ki bütün bu süreçler tek bir anlama testi ile kolayca ölçülemez. Bu nedenle tek bir testten çıkan sonuçlarla öğrencileri zayıf-yetersiz olarak adlandırmak yerine onların sorunlarını betimlemek daha yerinde olacaktır (Clarke, vd., 2014, s. 15). Öğrencileri tanılamaktan ziyade onların sorunlarını belirlemek, anlamalarını geliştirme amacıyla yapılacak uygulamalara daha çok katkı sağlayacaktır. Bu durum özellikle biçimlendirme amacıyla yapılan değerlendirmelerde önemli bir husustur. Dolayısıyla uygulayıcıların ve değerlendiricilerin okuduğunu anlamada etkili olan faktörlerin neler olabileceğine dair de bilgileri olmalıdır.

### **2. 1. 5. Okuduğunu Anlamada Etkili Olan Faktörler**

Okuduğunu anlama çok karmaşık bir bilişsel etkinliktir. Okuduğunu anlama sürecinde olanlar yalnızca pasif bilgi alıcıları değil, anlamın aktif kurucularıdır. Bu sürecin başarılı olabilmesi ise okuyucuların kendi anlam oluşturma süreçlerini izlemek ve düzenlemek için üstbilişsel becerilerini kullanarak okuma sürecine aktif katılmalarına bağlıdır. Ancak bu süreçte anlama üzerine etki eden faktörlerin bazıları okuyucuya bağlıken bazıları da okuyucunun dışında gelişir (Woolley, 2011, s. 33-34). Bu yüzden okuduğunu anlama üzerine çalışan araştırmacılar anlama sürecinde etkili olan faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Bunların sonucunda bazı ortak ifadelere ulaşıldığı gibi araştırmacının bakış açısına veya konuyu ele alış biçimine göre değişen açıklamalar da olmuştur. Örneğin Woolley (2011, s. 33-34) okumayı sosyo-kültürel bağlamda ele alarak bireyin okuduğunu anlamasını etkileyen dört ana değişken olduğunu açıklamıştır. Bunlar; metin, görev, okuyucu özellikleri ve okuma amacıdır. Burada sosyo-kültürel bağlam öğrenenlerin ve öğrenmelerin içine yerleştirildiği bütün kültürel uygulamaları içerir. Sınıfın içeriği ve derslerin amacı da kısmen anlamın kurulduğu sosyo-kültürel bir bağlam oluşturur. Sınıfın sosyo-kültürel bağlamına ek olarak öğrenciler aynı zamanda daha geniş deneyimleri, temel bilgileri ve bir öğrenme faaliyetine girdikleri sosyal / kültürel kimlikleriyle de şekillenirler (Woolley, 2011, s. 21-22).

Guthrie ve Scaffidi (2004, s. 225-226) de benzer şekilde anlama süreci için dört kritik unsur olduğunu ifade etmektedirler. Ancak onların okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalardan ulaştıkları bu dört unsur bazı noktalarda farklılık göstermektedir. Onlara göre bu dört kritik faktör; metin, okuyucu, okuyucu ile metin arasındaki etkileşim ve

okuyucunun metin etkileşiminden sonraki zihinsel durumudur. Onlara göre bu dört unsurun önemi veya vurgusu farklı araştırmacılara ve durumlara göre değişse de anlama süreci üzerindeki etkileri göz ardı edilemez.

Bunların yanında özellikle son zamanlarda anlama sürecini daha kapsamlı ele alarak anlamayı psikolojik ve bilişsel yapılarla açıklayan çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalar okuduğunu anlamaya yönelik tanımları da etkilemektedir. Bu konuda açıklama yapan araştırmacılardan Guthrie ve Scaffidi (2004, s. 227) okuduğunu anlamının okuma sürecine bilişsel, etkileşimsel ve motivasyonel katılım yoluyla metinden kavramsal bilgi oluşturma süreçlerinden oluştuğunu vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri de bilişsel ve motivasyonel olarak ele almaktadırlar. Nitekim okuduğunu anlama hakkındaki bilimsel literatür, anlama sürecinin büyük ölçüde öğrencilerin motivasyonlarına ve bilişsel faktörlerine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Tarchi, 2017). Bilişsel ve motivasyonel faktörler ise geniş bir kapsam sunmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar kendi amaçlarına ve bakış açılarına göre çeşitli değişkenleri ele almakta ve bunların anlama sürecindeki etkisini veya bu etkinin düzeyini belirlemeye çalışmaktadırlar. Nitekim mevcut araştırmada da okuduğunu anlamada bilişsel ve motivasyonel faktörlerin etkili olduğu görüşü temel alınarak, araştırma amacı ve grubu ile ilgili literatürden yola çıkarak değişkenler belirlenmiştir. Sonuç olarak bilişsel faktörler olarak kelime bilgisi, ön bilgiler ve strateji kullanımı; motivasyonel faktörler olarak öz-yeterlik ve motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu değerlendirilerek çalışma planlanmıştır.

Okuduğunu anlama üzerine yapılan genel değerlendirmelerde ise anlama sürecini etkileyen faktörler okurla ve metinle ilgili olarak ele alınmaktadır (Wolley, 2011). Dolayısıyla okuduğunu anlama sürecinde etkili olan faktörler olarak mevcut araştırma kapsamına dâhil edilenlerden önce bu iki başlık ele alınacaktır.

### **2. 1. 5. 1. Metinle İlgili Faktörler**

Anlama daha önce de sıklıkla belirtildiği gibi tek bir yapı değildir. "Anlama" olarak adlandırılan geniş yapının gerektirdiği birçok farklı süreç vardır ve anlama farklı metin türleri, konular ve okuma amaçları için çok değişik şekillerde ilerler (Duke, 2005, s. 93). Dolayısıyla metin türü, konu ve amaç metinle ilgili önemli faktörler olarak alan yazında yer almaktadır.

Metin türü sadece çözümlenme ve akıcılık üzerinde değil anlama üzerinde de oldukça etkilidir. Nitekim bilgilendirici metinler ile öyküleyici metinlerin okuma süreci bile farklılık göstermektedir. Bilgilendirici metinler tamamen okunacağı gibi tarama, araştırma, göz

gezdirme amacıyla ilgili kısmı okuma şeklinde de yapılabilirken, öyküleyici metinler baştan sona kadar okumayı gerektirir. Farklı metin türleri bireylerin okuma stratejisi seçiminden metni anlamaya ilgili çabalarına kadar birçok süreci etkileyebilir. Ayrıca bazı bireyler bilgilendirici metinleri, bazıları ise öyküleyici metinleri daha iyi anlayabilirler. Dolayısıyla bir türü anlayanların diğer türü de anlayacağı varsayılmaz. Sonuç olarak şimdiye kadar ulaşılan araştırma sonuçları, metnin veya türünün anlama süreci üzerinde derin bir etkisi olduğunu göstermektedir (Duke, 2005, s. 98). Ancak bu süreçte konu da metin türü kadar önemli bir faktördür. Metin türü ve konu ile ilgili olarak okuyucunun metin yapısını bilmesi de önemlidir. Metin yapısı bilgisi de anlama üzerinde etkilidir. Örneğin öykü okurken, hikâye haritası yöntemini bilmek okuyucunun metni anlamasını kolaylaştıracaktır (Woolley, 2011, s. 24-26). Metin türü ve konu kadar olmasa da okuma amacı da anlama üzerinde etkilidir ve anlama sürecinin anlama amacına göre farklılaştığı yönünde bir görüş vardır (Duke, 2005, s. 100). Geçmiş araştırmalarda da okurların okuma hedeflerinin metni anlamalarını etkilediği öne sürülmektedir. Bütün bu unsurlar ise anlamamanın tek boyutlu bir süreç olmadığını bir kez daha kanıtlamaktadır.

Kintsch ve Kintsch (2005, s. 85-86) ise metinlerin okunabilirliğinin anlama sürecindeki önemine vurgu yapmışlardır. Onlara göre bir metinde cümlelerin uzunluğu ve orada yer alan kelimelerin bilinme düzeyi metni anlamayı etkilemektedir. Şöyle ki çok fazla yabancı kelime ve aşırı derecede uzun sözdizimi kullanmak anlamayı engelleyecektir. Ancak tamamen kısa cümlelerden oluşan bir metin de kolayca tutarsız hâle gelebileceği gibi öğrencilerin gelişmelerine de ket vurabilecektir. Öğrencilerin kelime bilgilerini ve anlama kabiliyetlerini, daha çok okuma yoluyla yaptıkları daha karmaşık sözdizimsel yapılarla geliştirmeleri gerekir. Kısa cümleler ve bilinen kelimeler içeren bir metinde yer alan cümleler arasında tutarlılık olmayabilir, anlam genel olarak dağınık olabilir, metnin içeriği öğrencinin bilgilerini etkinleştirmesine imkân vermeyebilir veya okuyucuyu metin çok açık ve tekrarlayıcı olduğu için sıkılabilir. Metnin iç tutarlılığının sağlanmış olması, bölüm başlıklarının ve alt başlıkların olması ve konularının açıklanması ise anlamayı artırır (Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 85-86; Woolley, 2011, s. 24-26). Çünkü bu şekilde yapılan düzenlemeler okuyucunun içeriği bilişsel olarak düzenlemesine, sınıflamasına ve anlamlandırmasına yardımcı olur.

Bir metni okumanın çok kolay olması onun çok iyi anlaşıldığı ve metinde yer alan bilgilerin farklı konulara aktarılacağı anlamına gelmez. Metin içindeki bilgilerin okuyucunun önceki bilgileriyle bütünleştirilip birleştirilmediğini ve yeni durumlarda çıkarım yapmak için kullanılıp kullanılmayacağını ölçmek -yeni metinleri anlamak ve yeni sorunları çözmek için- okuyucunun metni derinlemesine anlama düzeyiyle ilgili daha iyi bir bilgi sunar. Yani okuyucuyu düşünmeye ve anlamaya zorlayan metinler her şeyin açık

olarak anlatıldığı metinlere göre öğrenmeye daha çok yardımcı olur. Tamamen açık metni okumak kolaydır; çünkü okuyucunun anlamak için fazla bir şey yapmasına gerek yoktur. Süreçte okuyucu metni anlama konusunda kendini iyi hisseder ama aslında anlama seviyesi sığ bir metindir, çünkü çıkarım yapmaya ve geçmiş bilgilerle bağlantı kurmaya gerek yoktur. Daha zor olan metinler için okuyucunun çıkarım yapması ve içeriği yorumlaması gerekir; çünkü bunları yapmadan metin anlaşılabilir. Dolayısıyla, anlama daha zordur, ancak sonuçlar daha iyidir. Çünkü okuyucu gerçek anlamda bir şeyler öğrenmiştir (Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 85-86). Ayrıca resimler, grafikler, animasyonlar, haritalar, italik ve altı çizili ifadeler ile alt başlıklar gibi örgütleyiciler metindeki önemli fikirleri açıklama ve belirleme görevlerini yerine getirirken metinlerin anlaşılmasını da kolaylaştırır (Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 85-86; Woolley, 2011, s. 24-26). Ancak bunların içeriği iyi yansıtması, çizim ve renkler gibi biçimsel özelliklerinin kaliteli olması gerekir.

Woolley (2011, s. 24-26) ilgili araştırmalardan yola çıkarak anlama üzerinde etkili olan metin değişkenleriyle çalışırken dikkate alınması gereken iki unsur olduğunu açıklamıştır. İlk husus, okuyucuların dil ve okuma becerilerine, bilişsel süreçlerine, geçmiş bilgilerine, ilgi alanlarına, hedeflerine ve bir okuma görevinin gereklerini anlamalarına göre okuma sürecinin ne gerektirdiğini içeren yukarıdan aşağıya odaklanmadır. İkinci bir özellik, metinsel özelliklerin içerik, biçim, dilbilimsel ve bilişsel özellikler gibi anlaşılabilir zorluk seviyesini belirlemede önemli bir rol oynadığını ifade eden aşağıdan yukarıya bir yaklaşımdır. Okuyucunun belirli bir metni tartışırken yaşadığı zorluk, bu unsurların etkileşimiyle belirlenecektir. Ancak bu süreçte okuyucuyla ilgili faktörlerin de göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Nitekim okuduğunu anlama sadece metne değil okuyucuya da bağlı bir süreçtir.

### **2. 1. 5. 2. Okuyucuyla İlgili Faktörler**

Okuduğunu anlama, okuyucuyla ilgili bir dizi faktörden etkilenmektedir. Okuyucunun ön bilgileri metni anlama sürecinde önemlidir. Nitekim bireyin okuduğu konuyla ilgili alan bilgisi yüksek olduğunda anlaması daha kolaydır. Okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun kelime bilgisi de oldukça önemli bir etkidir. Kelime bilgisi arttıkça anlama da artacaktır. Motivasyon ve buna bağlı bir yapı olan öz-yeterlik anlama sürecini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyen bir diğer değişkendir. Son olarak, okuyucuların okuma sırasında anlamak için neler yaptıkları, yani okumada kullandıkları stratejiler de önemli bir unsurdur (Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 84-85). Motivasyonel ve bilişsel faktörler olarak adlandırılan bu değişkenler Tarchi'nin (2017) de belirttiği gibi anlama sürecindeki

en önemli unsurlardandır. Dolayısıyla mevcut araştırmanın da kapsamına giren okuyucuyla ilgili bu faktörler aşağıda ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

## **2. 1. 5. 2. 1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Bilişsel Faktörler**

### **2. 1. 5. 2. 1. 1. Ön Bilgiler**

Okuduğunu anlama ile ön bilgiler (geçmiş bilgiler) arasındaki ilişkiyi anlama çabası son elli yıldır alanda çalışan araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu anlamda özellikle Bransford ve Johnson'ın (1972) yaptıkları çalışma bir dönüm noktası olarak görülmekte ve o günden itibaren yapılan araştırmalarda okunan metnin konusuyla ilgili bilgi sahibi olmanın hem metni anlamayı hem de hatırlamayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Priebe, Keenan ve Miller, 2011). Özellikle 1970'lerin sonu 80'lerin başında yapılan çalışmalar ön bilgiler ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Fielding ve Pearson,1994).

Ön bilgilerin okuduğunu anlama ile ilişkisini ortaya koymaya çalışan araştırmalar psikoloji alanındaki gelişmelerden etkilenmişlerdir. Özellikle 1980'lerde yapılan çalışmalarda (Anderson ve Pearson, 1984; Johnston ve Pearson, 1982; Lipson, 1982) Gestalt kuramının etkisiyle ön bilgilerin anlama sürecindeki rolü, şema teorisine dayandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yıllarda Anderson ve Pearson (1984) ön bilgileri şema teorisine dayandırarak açıklamaya çalışan araştırmacılar arasında yer almışlardır. Onlara göre şema, çeşitli durumlarla ilgili sahip olunan bilgi yapısının özetidir. Dolayısıyla sahip olunan bilgi yapıları bir metni anlamada etkili olabilmektedir. Bu kapsamda ön bilgilerin anlama sürecini üç farklı yolla etkileyebileceği iddia edilmiştir. Bunlar; yorumlama, dikkati sağlama ve hatırlamadır. Daha geniş bir anlatımla ön bilgiler, öğrencilerin okudukları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını, dikkatlerini bir bilgi alanındaki önemli noktalara yönlendirmelerini ve hatırlamalarına yardımcı olacak bir plan yapmalarını sağlamaktadır. Ön bilgiler anlama sürecinde bu üç yolla etkili olmaktadır. Nitekim birey, ön bilgilerinin yeterli olduğu konuyla ilgili daha tutarlı hatırlamalara sahip olacak, daha çok bilgi temelli çıkarımlar yapacak ve metindeki bilgilerin hangilerinin daha önemli olduğu konusunda daha iyi fikir sahibi olacaktır (Stahl, Hare, Sinatra ve Gregory, 1991). Günümüzde ise bu bakış açısı özellikle bilişsel psikolojideki gelişmelere bağlı olarak ön bilgilerin sadece okuduğunu anlama sürecinde değil birçok alandaki akademik başarıda etkili önemli bir bilişsel değişken olarak görülmesini sağlamıştır. Bunların sonucunda ön bilgiler ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ön bilgilerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Minnaert, 1999; Tarchi, 2010, 2015).

Ön bilgiler en genel anlamda, bireyin bir konu hakkında sahip olduğu geçmiş birikimlerini ifade etmektedir. Ön bilgi, okuyucunun belli bir öğrenme görevinden önce var olan gerçek bilgi birikimidir. Bu değişkenin, okuyucunun metnin tutarlı bir zihinsel temsilini oluşturmasına ve metinde belirtilen bilgilerdeki boşlukları doldurmasına yardımcı olduğu için okuduğunu anlama üzerinde büyük bir etkiye sahip olması beklenmektedir (Tarchi, 2017). Nitekim genel anlamda bireyin okuduğu metni başarılı bir şekilde anlamasıyla, metindeki bilgileri mevcut bilgileriyle başarılı bir şekilde bütünleştirmesi ve sunulan herhangi bir yeni bilgiyi de öğrenmesi kastedilir. Metin içinde bütün bilgiler açık şekilde yer almayabilir ve okuyucu metinden yola çıkarak her bilgiyi öğrenemeyebilir. Birey sahip olduğu ön bilgiler ile metinle ilgili bu boşlukları doldurur ve çıkarımlar yapabilir. Karşılaştığı metindeki bilgileri eski bilgileriyle birleştirir, ilişkilendirir ve böylece bireyin öğrenme yaşantısı önceki bilgi yapıları çerçevesinde gelişir (Lipson, 1982). Yazar bir metni ele alırken vermek istediği mesaja ve niyetine göre bir anlam yapısı oluşturur. Dolayısıyla anlama, yazarın vermek istediği mesajı, anlam yapısını oluşturmak için sağladığı ön bilgileri ve ipuçlarını kullanmayı gerektirir. Ön bilgileri güçlü olan kişi bu süreçte anlama dair bir model kurabilir. Bu süreç ise çıkarımsal işlemleri gerektirir. Okuma sürecindeki metin öğelerini tanıma, içerikle ilgili ayrıntıları belirleme gibi durumlardan okuma süreci etkilenir. Ön bilgiler zayıfsa çıkarım yapmak zorlaşır ve metin içinde ileriye ve geriye hareket etme süreci artar. Bu durum da anlama ile ön bilgiler arasındaki ilişkiyi ortaya koyar (Johnston ve Pearson, 1982).

Ön bilgilerle ilgili açıklamalar yapılırken bazı değerlendirme hatalarının olduğuna dikkat çekilmiştir. Ön bilgilerle ilgili değerlendirmede temel hatalardan biri ön bilgilerin ya var ya da yok olarak görülmesidir. Bazen birey konuyla ilgili bilgilerin tamamına vakıf değilse bile bazı parçalar hakkında bilgi sahibi olabilir. Belirli bir konu için "şema" eksik, belirsiz, yanlış tanımlanmış veya tamamen yanlış olabilir. Özellikle, genç okuyucuların sınırlı deneyimleriyle, eksik bilgilere veya yanlış anlamalara dayanan şemalara sahip olmaları muhtemel görülmektedir (Lipson, 1982). Dolayısıyla ön bilgiler "ya hep ya da hiç" bakış açısıyla değerlendirilmemelidir. Öğrencilerin eksik olan bilgilerini tamamlamaya, yanlış bilgi yapılarını düzeltmeye yönelik çalışmalarla bu süreç düzenlenebilir.

Ön bilgilerin anlama üzerindeki etkisine dair bir başka varsayım ise okuyucuların deneyimleridir. Genç veya zayıf okuyucuların bilgilerini metinle ilişkilendirmede daha az deneyime (şemaya) sahip oldukları varsayılmaktadır (Lipson, 1982). Yaşantılar bilgi birikimi açısından önemli olabilir. Bazı konularda bilgilerin derinleşmesi zamanla gerçekleşebilir. Bu yüzden küçük yaştaki bireylerin kendilerinden daha büyüklere göre ön bilgileri daha az olmaktadır. Ayrıca bireylerin somut ve soyut düşünme dönemleri de ön bilgilerini etkilemektedir. Dolayısıyla ön bilgiler ve metni anlama ilişkisi değerlendirildiğinde

de metin ve konu seçiminde okuyucu özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Benzer şekilde ön bilgileri artırma çalışmaları bireyin sahip olduğu özellikler göz önünde bulundurularak yapılabilir.

Ön bilgileri artırmak kadar okuma sürecinde kullanmak yani etkinleştirmek de önemlidir. Ön bilgilerin etkinleştirilmesi, okunan metnin içeriğinin okuma öncesi ve sırasında daha önce sahip olunan bilgilere bağlamak amacıyla ilgili deneyim ve bilgilerin hatırlanması anlamına gelir (Anderson ve Pearson, 1984). Bunu yapabilen öğrenciler, konu hakkında daha önce bildiklerini ortaya çıkarır ve okudukları metinle ilişkilendirirler. Bu bilgiler birbirine bağlıdır ve özellikle okuma konusuyla ilgilidir, konuyla bağlantısı belirsiz değildir. Öğrenciler ön bilgilerini etkinleştirmeye aşına olmadıklarında, açıklamaları ana konuyla ilgili olmayabilir, çok genel olabilir veya ana konu yerine metindeki önemsiz ipuçlarına dayalı olabilir. Bu yüzden başlangıçta, öğretmen öğrencileri sık sık bilgilendirmelidir (Prince ve Mancus, 1987). Sonuçta öğrenciler geçmiş bilgilerini okuma sürecinde nasıl kullanacaklarını öğreneceklerdir (Taboada ve Guthrie, 2004, s. 277-278).

Ön bilgileri artırma konusunda alanda çalışan uzmanlar tarafından çeşitli öneriler sunulmuştur. Örneğin Woolley (2011, s. 101), ön bilgi oluşturma sürecinde etkili bir uygulama olarak ilgili konu etrafında öğrencileri geniş bir okuma ve tartışmaya teşvik etmeyi önermektedir. Bu amaçla okuyucular kitapları, dergileri veya diğer ilgili materyalleri uzun süre bağımsız olarak okumaya teşvik edilmelidirler. Öğrencilerin materyalleri diğerlerinden bağımsız olarak kendi seviyelerinde okuması önemlidir, böylece metnin anlaşılabilirliğine dair sorunlar ortadan kalkar. Her konuya uygun kitap bulmak zor olabilir. Ancak yazar bunun da internet erişimi ile aşılabileceğini belirterek anahtar kelimeleri ve uygun yaş aralıklarını yazarak internette gelişmiş bir arama ile uygun okuma materyalinin hızlı bir şekilde bulunabileceğini ifade etmektedir. Sonuçta ortaya çıkan kitap ve makale listeleri, okunacak metinlerin temaları veya konuları etrafında geliştirilebilir. Ayrıca okul ve sınıf kütüphanesindeki kaynaklar taranabilir, dergiler ile ansiklopediler incelenebilir.

Sonuç olarak okuduğunu anlama ve hatırlamada birçok değişken göz önünde bulundurulduğunda en önemli faktörün ön bilgiler olduğu belirtilmektedir (Alexander ve Jetton, 2000). Bu süreçte ön bilgiler ile birlikte sıklıkla anılan ve okuduğunu anlamayı etkilediği belirtilen (Minnaert, 1999) bir diğer bilişsel değişken ise kelime bilgisidir.

## **2. 1. 5. 2. 1. 2. Kelime Bilgisi**

Okuma sürecini alt ve üst düzey olarak adlandırılan iki boyutlu işlemler yönlendirir. Alt düzeydeki işlemler sözcüğe ulaşmak için gerekli olan kelime ve harf tanımayı içerirken; üst düzeydeki işlemler kelimeler ile cümlelerin dilbilgisel biçimlerini ve anlamlarını bilmeyi,



metne ait daha geniş parçaları anlamayı ve genel okuma stratejilerini kullanmayı içerir. Kelime tanıma, akıcılık ve bilgi gerektiren düşük düzeyde bir süreçtir (Trapman vd., 2014). Ancak bir kelimenin metin içindeki anlamını bilmek metni anlama sürecindeki etkisi nedeniyle daha üst düzeyde bir işlemdir. Hatta kelime bilgisi üst düzey bir işlem olmanın da ötesinde okuduğunu anlama üzerindeki en önemli faktörlerden biridir. Peki, kelime bilgisi neden bu kadar önemlidir?

Kelimeler güç belirtir, eylemi sahiplenir, açık, güvenli ve etkileyici bir şekilde konuşmaya, okumaya ve yazmaya imkân verir. Bu gücü nedeniyle araştırmacılar, teorisyenler ve uygulayıcılar uzun süredir, kelime bilgisinin okuma yeteneği üzerindeki etkilerini araştırmaktadırlar (Duin ve Graves, 1987). Ulaşılan sonuçlar ise kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bruning, Schraw ve Norby, 2011; Clarke vd., 2014; Oakhill vd., 2015; Trapman vd., 2014; Wolley, 2011). Bu iki yapı arasındaki ilişkiye geçmeden önce kelime bilmenin ne anlama geldiğine bakılması uygun olacaktır.

Bir kelimeyi bilmek ne demektir? Oakhill ve diğerleri (2015, s. 56) bu soruyu açıklamanın muhtemelen başka bir kişiyi tanımanın ne demek olduğunu açıklamak kadar karmaşık olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre çoğu insan hem mahallede yaşayan komşularını hem de en iyi arkadaşlarını tanır. Bu ikisi hakkında bildikleri şey ise çok farklıdır. Komşuları hakkında biraz bilgi sahibi olabilirler, onları biraz tanıyabilirler veya sadece onlarla karşılaştıklarında onları tanıyabilirler. En iyi arkadaşlarını tanımak ise tamamen farklı, zengin ve daha derin bir konudur. Benzer şekilde, bir kelimeyi bilmek yüzeysel olarak tanımdan farklı anlamlarını bilmeye kadar her şeyi kapsar. Kelimenin anlamını açıklamak için derinliklerinin bilinmesi ve kullanımlarına yönelik tipik örneklerin verilmesi gereklidir (Oakhill vd., 2015, s. 56). Ayrıca bir kelimeyi bilmek, o kelimenin diğer bilgi yapılarıyla yani şemalarla nasıl bir ilişkisi olduğunu bilmek anlamına da gelir. Yani her birey bir kelimeyi kendi bilgileri, geçmiş yaşantıları ve birikimiyle anlamlandırır (Lehr, Osborn ve Hiebert, 2004, s. 10-11). Bu yüzden kelime bilgisi bir noktada öznel bir boyut da kazanır.

Bazı araştırmacılar kelimelerin karmaşık bir yapısı olduğunu savunarak kelimelerin yazılı ve sözlü olarak iki biçimi olduğunu belirtmektedirler. Sözlü kelimeler, dinleme ile konuşmada; yazılı kelimeler ise okuma ile yazmada tanıdıklarımızı ve kullandıklarımızı içerir. Kelime bilgisi de alıcı ve üretken olmak üzere iki şekilde gelişir. Alıcı kelime bilgisi duyulduğunda veya görüldüğünde tanınan kelimeleri, üretken kelime bilgisi ise konuşurken veya yazarken kullanılanları içerir. Alıcı kelime dağarcığı üretken sözcük dağarcığından genellikle daha büyüktür ve tam tanımları ile çağrışımlarını bilmesek bile bir anlam verdiğimiz birçok kelimeyi içine alabilir. Üretken kelime dağarcığı ise bireylerin

çok kullanmadıkları ancak gördüklerinde tanıdıkları kelimelerden oluşur. Başlangıçta sözlü kelime dağarcığı önemliyken okumayı öğrendikten sonra yazılı kelime dağarcığı okuryazarlık için daha önemli bir rol oynamaya başlar (Kamil ve Hiebert, 2005; Lehr vd., 2004, s. 5). Ancak iletişim sürecinde her ikisi de önemlidir. Bu yüzden sözlü ve yazılı dili kullanarak etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için birey tanıdığı ve anladığı kelimeleri esnek bir şekilde kullanabilmelidir (Hanson ve Padua, 2011, s. 5). Eğitimde ise kelime bilgisi farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Örneğin okumaya yeni başlayan öğrenciler için kelime bilgisi daha çok kelime tanımayı içerirken, üst kademelerde öğrenim gören öğrenciler için ders kitaplarında, edebi eserlerde ve çeşitli durumlarda karşılaştıkları daha zor kelimelerin anlamını bilmeyi ifade eder (Lehr vd., 2004, s. 5). Bu noktada da kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki önemli bir hâl alır.

Bir metni anlama yeteneği, büyük ölçüde bireyin metinde kullanılan kelimelerin anlamını bilmesine ve tanımasına bağlıdır (Woolley, 2011, s. 64). Okuyucu, bir metindeki bütün kelimeleri yüksek sesle akıcı olarak okuyabilir ancak metni yine de anlayamayabilir. Çünkü her metnin konusuna göre özel bir sözcük dağarcığı vardır ve okuyucunun o metni anlayabilmesi oradaki kelimelerin anlamını bilmesine bağlıdır (Oakhill vd., 2015, s. 54). Nitekim kelimeleri anlamak ve onları nasıl kullanacağını bilmek alan bilgisinin ve genel kültürün de en önemli göstergelerindedir. Bu yüzden kelime bilgisi öğrenme verimini de etkiler. Daha geniş bir kelime dağarcığı; daha hızlı dinleme, okuduğunu daha çabuk anlama, konuşurken ve yazarken daha doğru ifadeler kullanma gibi çeşitli şekillerde bilişsel işlemlere yardımcı olur (Bruning vd., 2011, s. 268).

Peki, bir metni anlayabilmek için o metindeki kelimelerin ne kadarını bilmek gereklidir? Araştırmacıların bu soruya cevabı en az % 90'dır. Yani bir metni anlayabilmek için o metindeki kelimelerin yaklaşık %90'ını bilmek gerekmektedir. Kelimelerin %90'ını bilenler metni anlamaya başlayacakları için geriye kalan %10'un da anlamlarını doğru tahmin etme ihtimalleri çok yüksektir (Hirsch, 2003). Bu nedenle kelime hazinesi iyi olanlar okudukları metni daha iyi anlarlar ayrıca daha çok okur ve daha çok yeni kelime öğrenirler; yetersiz olanlar ise okumaktan kaçınırlar, yeni kelimeler göremezler veya oldukça az yeni kelime görürler ve okuma becerisinin gelişimi için önemli olan kelime hazineleri yeterince gelişmez (Hirsch, 2003; Lehr vd., 2004, s. 6; Woolley, 2011, s. 65). Stanovich (1986) buna "Matthew etkisi" (Matta İncili'ndeki bir bölümden hareketle) demektedir. Yani zenginler daha çok zenginleşirken, fakirler daha da fakirleşmektedirler (Hirsch, 2003; Lehr vd., 2004, s. 6; Stanovich, 1986, s. 381).

Metni anlamak için bir metindeki kelimelerin çoğunu bilmek önemli olmasına rağmen bu her zaman mümkün değildir. Nitekim bazı araştırmacılara göre bir metindeki bütün kelimeleri bilmeye veya bilinmeyen bütün kelimelerin anlamını bulmaya çalışmaya gerek

yoktur; çünkü o kelimelerin anlamları bir dereceye kadar bağlamdan çözülebilir (Oakhill vd., 2015, s. 54). Bağlam temelli kelime öğretiminin de dayanağı olan bu görüşe ise bazı eleştiriler getirilmektedir. Nitekim araştırmalardan elde edilen sonuçlar bağlamdan veya içerik ipuçlarından kelime öğrenmenin çok da yüksek bir oranda olmadığını göstermektedir. Şöyle ki okuyucu bir metinde bilmediği 100 kelimedenden en iyi ihtimalle 3 ila 15 tanesini bu şekilde öğrenebilir. Dolayısıyla doğrudan kelime öğretimi daha etkili bir yol olarak görülmektedir (McKeown ve Beck, 2004). Kelime hazinesini geliştirmek de öğretim faaliyetlerinin bir amacı olduğundan bu görüş daha işlevsel görülmektedir. Ayrıca bağlamdan kelime anlamını doğru tahmin eden bir kişi iyi okuyucudur. Çünkü nitelikli okuyucular kelimelerin anlamlarını belirlemek için bağlamsal ipuçlarını kullanarak yeni kelimelerin anlamlarını tesadüfen öğrenirken, daha yetersiz okuyucular bunu yapamazlar (Wolley, 2011, s. 68). Yapılacak uygulamalar var olan bir eksikliği gidermeye yönelik olacağı için daha çok yetersiz okuyucuların özelliklerini göz önünde bulundurmaya daha etkili sonuçlar almayı sağlayacaktır.

Kelime hazinesi bireyin yaşantılarıyla zenginleşir ve bu nedenle her yıl gelişmesi beklenir. En azından öğretim süreci için beklenti bu yöndedir. Sınıf seviyesi ilerledikçe öğrenciler sınıf içi okumalarda bilmedikleri kelimelerle daha çok karşılaşır (Wolley, 2011, s. 68). Öğrencilerin yılda 2.000 ila 3.500 arasında (ortalama 3000) yeni kelime ile karşılaştıkları, liseden mezun olana dek yaklaşık 50.000 kelimenin anlamını bildikleri varsayılmaktadır (Hanson ve Padua, 2011, s. 6; Lehr vd., 2004, s. 8). Ancak her okul gününde yaklaşık 17 kelimenin öğretildiği kabul edilse bile haftada 8 ila 10 kelimedenden fazlası etkili olarak öğretilmeyecektir (Lehr vd., 2004, s. 8). Bu bilgilerden yola çıkarak en iyi ihtimal (haftada 10 kelime) göz önüne alındığında ve bir okul yılı 40 hafta varsayıldığında dahi bu sayı 400'ü geçmeyecektir. Basit bir hesaplama ile liseden mezun olan öğrencinin sadece sınıf içi uygulamalarla (12 X 3000) 36.000 yeni kelime ile karşılaşır bunların yaklaşık (12 X 400) 4800'ünü iyi bir şekilde öğrenebildiği sonucuna varılabilir. Aradaki fark (36.000-4800) göz önüne alındığında öğrencilere hem sınıf içinde etkili kelime öğretimi uygulamalarının yapılmasının hem de sınıf ortamı dışında da kelime öğrenecekleri öğrenme yaşantıları sunulmasının (teşvik, öneri, ödev vb.) önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu durum kelime öğretiminin neden önemli olduğu sorusunu da gündeme getirmiştir. Öncelikle bunun en önemli nedeni, yukarıda da zaman zaman değinildiği üzere okuduğunu anlama ile ilişkisidir. Kelimelerin en azından bazı bilgilerinin bağlamlarından anlaşılması mümkün olmasına rağmen sınırlı kelime bilgisi anlamayı güçleştirir ve yeni kelime öğrenmeyi en alt seviyeye çekebilir. Buna karşılık, ilgili ön bilgi ve kelime bilgisi yeterli olan bir okuyucu –yetersiz olana göre- aynı metinden çok şey öğrenebilir (Oakhill vd., 2015, s. 56). Bu nedenle kelime öğretimi uzun yıllardır önemli bir

konu olarak değerlendirilmiş, araştırmacıların ilgisini çeken ve üzerinde durdukları konulardan biri olmuştur.

Kelime öğretimi denildiğinde akla ilk gelen yaş grubu muhtemelen çocuklar olacaktır. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki küçük yaştaki çocuklara kelimelerin tanımları öğretilmez; onlar çıkarım yoluyla kelimeleri öğrenirler. Kendi kavram dünyalarına giren sözcüklerin özelliklerini öğrenerek anlamlarını çıkarırlar ve yanlış olduğunu düşünürlerse bunları yeni anlamlarla değiştirirler. Ayrıca kelimelerin belli özelliklerine odaklanabilirler veya kelimeleri genellemler (ör. tavuk ve horoz aynıdır). Ayrıca kavramı bildikleri hâlde tam olarak anlatamayabilirler. Çünkü bilindiği üzere çocukların alıcı kelime hazinesi ifade edici-üretici kelime hazinesinden daha erken gelişir (Oakhill vd., 2015, s. 59). Bunlar bilişsel gelişim ve dil gelişiminin beklenen sonuçlarıdır. Bu süreçteki yaşantılar ise çocuğun dünyasını anlayabilmek için birer ipucu sunar. Şöyle ki çocuğun sözcüğü nasıl anlamlandırdığını öğrenmek, çocuk için o sözcüğün ne ifade ettiğini bilmeye yardımcı olur (Clarke vd., 2014, s. 16). Örneğin “Kitap nedir?” sorusunun cevabı çocuğun o sözcüğü nasıl tanımladığı hakkında bilgi verir.

Çocuklar şaşırtıcı bir oranda yeni kelimeler edinirler. Küçük çocuklar günde birkaç yeni kelime kazanırlar (Oakhill vd., 2015, s. 60). Ancak bu durum her çocuk için aynı oranda ilerlemeyebilir. Çünkü çocukların kelime hazinesinin genişliği yeni kelime öğrenmeyi de etkilemektedir. Bu yüzden kelime hazinesi dar olan çocuklar için yeni kelimeler öğrenmek daha güç olmaktadır. Nedeni tam olarak bilinmese de bunda karşılaştığı yeni kelimeyle bağlantı kurabilecek bir sözcük dağarcığının var olmaması etkili olabilmektedir. Bu durum, çocukların kelime bilgisi düzeyinde yaşadıkları zorlukların zaman içinde daha da artması anlamına gelmektedir (Clarke, vd., 2014, s. 17).

Bir harfi veya bir alfabeyi öğrenmek gibi sınırlı beceriler daha çabuk gelişirken kelime bilgisi uzun bir sürede gelişir ve öğrenilecek şeylerin sayısı da sınırsızdır. Yeni kelime öğelerinin öğrenilmesi yetişkin yaşamı boyunca devam eder ve yaşı daha ileri olanlar (ör. 60 yaş ve üstü) gençlerden daha kapsamlı kelimelere sahiplerdir. Bu nedenle, kelime bilgisi okuduğunu anlama sürecini sadece bireyin okuma gelişiminin ilk aşamalarında değil yaşamı boyunca da etkileyebilir. Zamanla kelimeler hakkındaki bilgi derinliği ve kelime anlamları arasında kurulan bağlantılar gelişmeye devam edecektir (Oakhill vd., 2015, s. 60).

Metinleri anlamak için kelimelerin sadece temel (tanımlayıcı) anlamını bilmek yeterli değildir (Oakhill, vd., 2015, s.13). Daha farklı bir anlatımla, kelime bilgisinin genişliği değil aynı zamanda anlam derinliği de bu süreçte önemlidir. Sözcük dağarcığının genişliği, zihinsel sözlüğün büyüklüğünü ve birey için bir anlam düzeyi olan sözcüklerin miktarını belirtir. Bununla birlikte genişlik, bu kelimelerin her birinin ne kadar iyi bilindiğini özellikle

belirtmemektedir (Wolley, 2011, s. 68). Oysa bir kelime farklı anlamlara gelebilir ve bunlar kelime bilgisinin derinliğini ifade eder. Kelimelerin anlamları hakkında ne kadar çok şey bilinirse, bir metindeki fikirleri birbirine bağlamaya yardımcı olabilecek ifadeleri anlamak da o kadar rahat olacaktır. Çünkü bir kelime her kullanımda tam olarak aynı anlamı ifade etmeyebilir (Oakhill vd., 2015, s.13). Bu nedenle, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bireyin kelimenin temel anlamına ve farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığına dair bilgisini geliştirilmesi gerekir, böylece esnek bilgi yapıları oluşturabilir (Wolley, 2011, s. 68). Kelimelerin derin anlamını bilmek okuyucunun hem metni anlamasını kolaylaştırır hem de farklı anlamları olan kelimeleri bağlam içinde anlamasını sağlar. Buradaki sorun okuyucunun kelimenin anlamını bildiği hâlde metin içinde bunu tam olarak anlayamaması olur (Oakhill vd., 2015, s. 57-58). Bu yüzden öncelikle çocukların kelime hazinesi geliştirilmeli ve bunları okuma sürecinde etkin şekilde kullanmaları sağlanmalıdır.

Aslında çocuklar akıcı okuyucular hâline geldiğinde, yazılı metnin onlar için yeni bir kelime hazinesinin ana kaynağı olduğu yaygın bir düşüncedir. Çocuklar bağımsız olarak okumayı öğrendiklerinde, yeni kelimelerin anlamlarını doğrudan değil, okuma yoluyla öğrenirler. Bu nedenle, çocukların eğitim-öğretim sürecinin ilk yıllarında yaptıkları okuma miktarı, kelime hazinelerinin gelişiminde çok önemli bir belirleyici olacaktır (Oakhill vd., 2015, s.66-67). Bu süreçte kitaplar en önemli araçlardır. Nitekim anlamayı destekleyen etkili ve çok sayıda kitap bulunmaktadır. Bunlar, geçmiş bilgileri etkinleştirmek ve yeni kelimeler geliştirmek için metnin okunmasından önce tartışma tekniğiyle kullanılabilir. Kelime öğretimi, doğrudan sınıf temaları veya çalışma birimleriyle ilgili olan bireysel kelimelerin öğretilmesini de içermelidir. Kitap okunduktan sonra öğrencilere, sorular yöneltilerek, okudukları konuyla ilgili daha fazla bilgi ekleyip anlam üzerinde çalışarak veya duyduklarını açıklamalarını sağlayacak odaklanılmış kitap tartışmaları etrafında daha yapılandırılmamış ortamlarda yeni kelimeleri kullanma fırsatları verilebilir. Sözlükler, eş anlamlılar sözlüğü ve elektronik veriler gibi dış kaynakları amaçlı bir şekilde kullanma bağımsız kelime öğrenimini artırmada faydalanılabilecek bir diğer uygulamadır. Ayrıca bu süreçte sınıf ortamında birçok farklı etkinliklerle kelime öğretimi yapılabilir. Örneğin, kelime bilgisi bir özellik analizi çizelgesi kullanılarak daha da geliştirilebilir ve kelime anlamlarına derinlik verilebilir. Bir özellik analizi çizelgesiyle, belirlenen kelimelerin görsel bir sunumu hazırlanabilir ve morfolojik unsurlar daha kolay karşılaştırılabilir. Bir kavram haritası oluşturmak, öğrencilerin kendini düzenleme ve anlam kazanma süreçlerini kolaylaştırması nedeniyle kendi kelime bilgilerinin farkında olmalarına ve bunları anlamalarına yardımcı olacaktır. Çocuklar, yapılandırılmış diyaloglar yoluyla yeni sözcüklerle ilgili bilgi boşlukları ve tutarsız akıl yürütmeleri konusunda farkındalık kazanabilirler. Böyle bir ortam anlam değişikliği için önemli koşullar sağlayabilir. Fikirlerin ifade edilmesi, öğrencilerin bunları

sorgulamasına veya eleştirmesine olanak sunar. Konuşma ne kadar ayrıntılı olursa öğrenme sonuçları da o kadar yüksek olur. Gruplar oluşturularak tartışma, müzakere ve soru sorma teknikleri kullanılarak kelime bilgileri geliştirilebilir, kelimelerin yeni anlamları öğrenilebilir. Sınıfta kelimelerle ilgili farkındalığı ve onlara ilgiyi geliştirmek için bir kelime duvarı oluşturulabilir. Çocuklar yeni ve ilginç kelimeler buldukça bunlar duvara eklenebilir ve sınıfta tartışılabilir. Üzerine yazma imkânı olan kâğıttan tuğlalar duvara yerleştirilebilir. Kelime dergileri, yeni kelimelerle ilgili heyecanı arttırmak için de kullanılabilir. Çocuklar yeni kelimelerle karşılaştıklarında bunlar dergilerine eklenebilir ve yaratıcı yazma çalışmalarında kullanılabilir. Bir çocuğun kompozisyonunun bir örneği tepegöze, projeksiyona yerleştirilebilir ve öğrenciler burada yer alan ilginç kelimeleri tartışmak, metinde yer alan kelimelere, kelime duvarından veya kendi kelime dergilerinden daha uygun olanları önermek için teşvik edilebilirler. Çocuklara, bağımsız öğrenmeyi teşvik etmek için grup çalışmalarında birbirlerine yardım etmeleri öğretilir (Woolley, 2011, s. 70-72). Burada önemli olan bir husus ise kelime bilgisini geliştirme uygulamalarının sadece daha fazla kelime öğretme amacıyla yapılmamasıdır. Bu nedenle, doğrudan öğretim için seçilen kelimeler çocuğun o aşamada metni anlamak için ihtiyaç duyduğu ve daha fazla kelime öğrenmesi için gerekli olanlardan oluşmalıdır. Dahası, çocukların kelimelerin anlamlarını çözmeye çalışmak, bilmedikleri kelimeleri belirlemek ve öğrendikleri kelimelerin anlamlarını bir dereceye kadar geliştirmek için teşvik edilmeleri de gerekmektedir (Oakhill vd., 2015, s. 66-67).

Kelime öğretimi için yukarıda bahsedilenlerin yanında öğrenci ihtiyaçları ve içinde bulunulan koşullar dikkate alınarak birçok farklı uygulama da yapılabilir. Ancak bu süreçte amaç çocukların anlama becerisini geliştirmek olduğundan bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. McKeown ve Beck'e (2004) göre kelime öğretiminin anlamayı etkilemesi için şu üç noktayı içermesi gerekmektedir: Öğretilen kelimelerin çoklu kullanımları ve çeşitleri sunulmalı, kelimelerle ilgili geniş bilgiler verilmeli (sadece tanımlar değil bağlamlar, örnekler ve benzerlikleri de sunmalı), öğrencilerin kelimeleri düşünmeleri ve onlarla etkileşime girerek aktif veya derin işlemlerde bulunmaları sağlanmalıdır. Kelimelerle ilgili derin bilgiler öğrencilerin önceden edindikleri deneyim, fikirlere ve kavramlarla bağlantı kurmalarını sağlayacaktır. Bunlar öğrencilerin yeni kelimeleri uygun durumlarda kullanmalarını veya yeni bağlamlarda kullanımlarını duyduklarında okuduklarını anlamalarını ve kelimelerin anlamlarını hatırlamalarını kolaylaştıracaktır (McKeown ve Beck, 2004).

Bir bireyin yeni bir kelime öğrenmesi tesadüfî olarak gerçekleşebilir. Ancak bu bir öğretim süreci olduğunda önceden belirlenmiş yöntem ve tekniklerle bütün aşamalar iyi bir şekilde yapılandırılmalıdır. Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Enstitüsü (National

Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) kelime öğretmenin beş ana yöntemi olduğunu belirterek bunları şöyle sıralamıştır:

1. Açık Öğretim: Öğrencilere, öğrenilecek kelimelerin tanımları veya diğer özellikleri verilir.
2. Örtük Öğretim: Öğrencilere, çok fazla okuma yapabilmek için kelimeler ya da imkânlar verilir.
3. Multimedya Yöntemleri: Metinden kelime göstermenin ötesine gidilerek yeni kelimeler grafiksel gösterimler, köprü metni veya dokunsal bir ortam kullanılan multimedyalara içerecek şekilde öğretilir.
4. Kapasiteyi Artırma Yöntemi: Bu yöntemde, uygulamada otomatik okuma yaptırılarak bireyin kelime tanıma ve bilme kapasitesini arttırmaya vurgu yapılır.
5. Çağrışım-İşbirliği Yöntemi: Öğrenciler bildikleri ile bilmedikleri kelimeler arasında bağlantı kurmaya teşvik edilirler.

Bunların yanında uygulama sürecinin nasıl olması gerektiği ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken hususlar da bazı araştırmacılar tarafından üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Örneğin Hanson ve Padua, (2011, s. 13) kelime öğretiminde anlamlı ve bireysel bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini savunarak ilgili alan yazından da yola çıkarak 3 adım ve 4 stratejiden oluşan bir uygulama süreci önermektedirler. Bunlar:

1. Öğretilecek kelimelerin potansiyel listesini tanımlayın.
2. Bu kelimelerin hangilerinin öğretileceğini belirleyin.
3. Aşağıdaki stratejileri kullanarak kelimeleri nasıl öğreteceğinizi planlayın:
  - a. Öğrenci yanlısı bir yaklaşımla kelimelerin tanımlarını verin.
  - b. Sözcüğü bağlam içinde kullanın ve bağlamsal bilgiler verin.
  - c. Kelimelerin farklı anlamlarda ve görevlerde kullanımlarına yönelik örnekler sunun.
  - d. Aktif katılım için fırsatlar sunun.

Yukarıda önerilen uygulamalar öğretim sürecinin etkili olmasının yanında uygulayıcılara planlama hususunda da yardımcı olacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken durum tek bir öğretim yönteminin kelime öğretimi için yeterli olmadığıdır. İlgili alan yazında yer alan görüşler de bu yöndedir. Bu nedenle, öğrencilerin yeni kelimeler edinmelerine ve kelime bilgilerinin derinliğini zaman içinde artırmalarına yardımcı olmak için çeşitli yöntemler kullanılarak etkili bir öğretim sağlanmalıdır. Etkili bir öğretimle öğrencilerin hem rastlantısal hem de kasıtlı olarak kelime öğrenmeleri için fırsatlar sunulur (Lehr vd., 2004, s. 12). Bütün bunlarla ilgili olarak NICHD'nin (2000, s. 4-4) okuma raporunda kelime öğretimi için önemli bilgiler ortaya konmuştur. Bu sonuçlar şöyle sıralanmıştır:

1. Belirli bir metin için gerekli olan sözcük öğelerinin doğrudan öğretilmesine ihtiyaç vardır.

2. Tekrarlar ve kelime öğelerine çok fazla maruz kalma önemlidir. Öğrencilere kelimelerin birçok farklı bağlamda kullanılan muhtemel anlamları sunulmalıdır.

3. Zengin bağlamlarda öğrenme, kelime öğrenme için değerlidir. Bunlar, öğrencilerin birçok bağlamda yararlı bulacağı sözcükler olmalıdır. Kelime bilgisi öğrenme materyallerinin içeriğine uygun olarak elde edildiğinde, öğrenci içerik alanlarındaki belirli okuma konularını ele almak için daha donanımlı olacaktır.

4. Kelime öğretimi süreci gerektiğinde yeniden yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin, yalnızca öğrenilecek kelimelere odaklanmaları yerine, okunan metin bağlamında kendilerine ne sorulduğunu tam olarak anladıklarından emin olmak önemlidir. Yeniden yapılandırma düşük başarılı veya risk grubundaki öğrenciler için en etkili yol olarak görülmektedir.

5. Kelime öğretimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı sağlanıldığında etkilidir.

6. Kelime bilgisini öğretmek için bilgisayar teknolojisi etkili bir şekilde kullanılabilir.

7. Kelime bilgisi tesadüfi öğrenme yoluyla geliştirilebilir. Bir öğrencinin kelime hazinesinin büyük bir kısmı, öğretim süreci dışında farklı yaşantılar yoluyla gelişmelidir. Tekrarlar, farklı bağlamlarda kelime anlamlarının sunulması ve motivasyon yoluyla tesadüfi kelime öğrenme etkinlikleri artırabilir.

8. Tek bir kelime öğretimi yöntemine bağlılık etkili sonuçlar vermez. Öğrenmenin multimedya yönleri, kelimelerin öğrenileceği bağlamın zenginliği ve öğrencilerin aldığı kelimelere maruz kalma sayısı üzerinde durularak farklı yöntemler etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

Çocuklara kelime öğretiminin iki önemli amacı vardır. Bunlar çocukların belirli kelimelerin anlamlarını öğrenmelerine ve bağımsız okuma etkinlikleriyle yeni kelimeleri anlamada daha iyi olmalarına yardımcı olmaktır. Her iki amaç da okuduğunu anlamının gelişmesine destek olur. Bu amaçlar için öğretme yolları ise oldukça farklıdır (Oakhill vd., 2015, s. 64). İlk başta belli tekniklerle yapılan kelime öğretimi zamanla öğrencinin bağımsızlaşarak kendi öğrenme stratejisini geliştirmesine doğru bir ilerleme içinde olmalıdır. Nitekim okuduğunu anlamının geliştirilmesiyle temel olarak öğrencilerin bağımsız iyi birer anlayıcı olmaları da hedeflenmektedir. Bu amacı gerçekleştirmede okuyucuyla ilgili bilişsel bir diğer faktör olan okuma stratejilerinin öğretilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla bir sonraki bölümde bu konuya değinilecektir.



### 2. 1. 5. 2. 1. 3. Okuma Stratejileri

Okuma, Graesser'in (2007, s. 3) de belirttiği gibi uzmanlaşılması gereken bileşenleri göz önüne alındığında olağanüstü bir beceridir. Sadece kısa bir hikâyeyi dahi düşündüğümüzde anlamak için o kadar fazla yapının çözümlenmesi gerekir. Bunlar kelimeler, cümleler, paragraflar, söz dizimi, konu, verilmek istenen mesaj, karakterlerin yapısı, anlatıcı, yer ve zaman özellikleri, yazarın tavrı, yazarın üslubu ve bakış açısını analiz etmekten yeni anlamlara ulaşmaya kadar birçok işlem olabilir. Bu işlemlerin hepsinin yorumlanması ve tamamlanması, dakikada 250 ila 400 kelime okuyan yetkin bir okuyucu tarafından zahmetsizce başarılabilir (Graesser, 2007, s. 3-4). Ancak nitelikli okuma, devam eden çoklu bilişsel süreçlerin uyarlanmasını içerir (NICHD, 2000, s. 4-47) ve dolayısıyla anlama her zaman kolayca gerçekleşmeyebilir. Süreçte okuyucu birtakım sıkıntılar yaşayabilir, anlama konusunda sorunları olabilir. Bu yüzden okuyucunun sorunlarını gidererek başarılı bir okuma sürecinin gerçekleşmesi için birtakım stratejiler geliştirilmiştir. Bunlar en genel ifade ile "okuma stratejileri" olarak adlandırılmaktadır. Bu stratejiler, hemen hemen bütün materyalleri okurken her zaman ve her seviyedeki okuyucunun harekete geçirebildiği eylemlerdir. Bunlara "strateji" denmesinin sebebi ise okuyucular tarafından bilinçli olarak uygulanabilmesi ve uzmanlaştıktan sonra bilinçli olarak nasıl kullanılabileceğinin kontrol edilebilmesidir. Bunlar okuyucular tarafından okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan temel stratejilerdir (Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 33) ve okumanın başarılı bir şekilde tamamlanmasına yardımcı olur.

Stratejilerle öğretme, metinle çeşitli şekillerde çalışma işlemleri, çocukların olgunlaştıkça gelişeceğini savunan ve öğrenmenin aktif, stratejik yapısını belirleyen gelişim psikolojisindeki çalışmalardan ortaya çıkmıştır (McKeown, Beck ve Blake, 2009). Bu gelişmelere bağlı olarak strateji öğretiminin okuma üzerindeki etkisi incelenmeye başlanmıştır. Özellikle 1980'lerden itibaren okuduğunu anlamayı geliştirmede strateji öğretiminin önemli olduğu tezi kabul gördüğü için çeşitli okuma stratejileri geliştirilmiş, denenmiş ve değerlendirilmiştir (Souvignier ve Mokhesgerami, 2006). Bu konuda yapılan çalışmalar ise okuma sürecinde strateji kullanmanın etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir (Baydık, 2011; Duke vd., 2011; Fielding ve Pearson, 1994; Kırmızı, 2008; Özyılmaz ve Alcı, 2011; Pesa ve Sommers, 2007). Bu konuda yapılan en ciddi araştırmalardan biri olan ve alanda yapılan çalışmaların bir sonucunu sunan Ulusal Okuma Paneli'nin (NRP) raporunda bu durum, "Son yirmi yıldır yapılan araştırmaların okuma stratejilerinin öğretilmesinin coşkulu savunuculuğunu desteklediği görülüyor" (NICHD, 2000, s. 4-46) şeklinde açıklanmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği üzere başarılı bir anlama otomatik olarak gerçekleşmez. Aksine, bilişsel işlem hakkında bilgi ve düzenlemeden oluşan yönlendirilmiş zihinsel bir

çabaya dayanır (Taraban, Kerr ve Rynearson, 2004). Böyle bir süreç belirli stratejiler gerektirdiğinden öğrencilere okuma stratejilerini öğretme önemli görülmektedir. Bunlar dışında strateji öğretiminin birkaç sebebi daha bulunmaktadır. Öncelikle okuyucuların büyük bir kısmı metni yeterince anlayıp anlamadıklarını bilmemektedirler. Okuma stratejilerinin kullanılması bireyin anlamasını değerlendirmesine ve geliştirmesine yardım eder. İkincisi okuyucuların bir kısmı metni anladıklarına dair yanılgıya düşerler; aslında anlamadıkları hâlde anladıklarını düşünürler. Çünkü sözcükleri ve cümleleri sorunsuz bir şekilde okumayı anlama için yeterli görürler. Bu çok sık karşılaşılan hatalı bir değerlendirmedir. Oysaki iyi bir anlama metni derinlemesine okumaya bağlıdır. Derinlemesine okuma ise çıkarımları ve fikirleri tutarlı bir şekilde birbirine bağlamayı, iddiaların gerçekliğini ve geçerliliğini eleştirel bir duruşla incelemeyi ve bazen de yazarların temel güdülerini anlamayı gerektirir. Bu nedenle okuma stratejileri özellikle yüzeysel okuma yapanlara (derin anlamları yakalayamayanlara) derinlemesine anlama konusunda yardımcı olarak metni anladıklarına dair yanılgılarını giderir. Son olarak teknik metinleri anlamak birçok okuyucu için sorundur. Özellikle de teknik bir metni derinlemesine okumak daha büyük bir sorundur. Bilgilendirici türde olan bu metinler geçmiş bilgilere, çeşitli terimlere ve kavramlara dair fikirlere sahip olmayı gerektirir. Dolayısıyla okuma stratejileri bu noktada da okuyucuların anlamalarını arttırmak için bir müdahale imkânı sunmaktadır (Graesser, 2007, s. 4-5). Ancak metinleri uygun stratejilerle okumak bir bakıma stratejik okuma yapmak her zaman mümkün olmayabilir. Örneğin, öğrenciler sahip oldukları problemlere uygun stratejileri bilmiyor olabilirler, bildikleri stratejileri ne zaman kullanmaları gerektiğini bilmiyor olabilirler veya özellikle küçük çocukların bazı stratejileri kullanma konusunda cesaretleri kırılmış olabilir (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001). Dolayısıyla strateji öğretimi sürecinde öğrencilere hem bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarına hem de bu stratejileri kullanmaya teşvik etmeye odaklanan bir yaklaşım benimsenmelidir. Ayrıca strateji kullanma okuyucunun yalnızca işlem becerilerine göre değil, aynı zamanda bilgi alanına ve ilgili görevlere göre de değişir (Taraban, Kerr ve Rynearson, 2004). Bu nedenle stratejiler öğretilirken öğrenci özelliklerine de dikkat edilmelidir. Nitekim böyle bir öğretimin amacı öğrenciyi geliştirmek ve onun başarılı bir okuyucu olmasını sağlamaktır.

Başarılı okuyucular metinleri okurken çeşitli anlama stratejileri kullanarak aktif bir şekilde anlam kurmaktadır. Bu okuyucular, okuduklarını seçmek, düzenlemek, bağlamak ve değerlendirmek için çeşitli stratejik bilişsel süreçler kullanırlar. Bu stratejiler arasında soru sorma, bağlantılar kurma ve çıkarımlar yapma vardır. Ayrıca başarılı okuyucular mevcut bilgilerini, metinler içinde karşılaşılan yeni fikirleri daha açık bir şekilde anlamak, daha sonra ne olabileceği konusunda öngörülerde bulunmak ve anlama

engelleriyle karşılaştıklarında stratejik olarak akıl yürütmek için kullanırlar (Coiro ve Dobler, 2007). İyi okuyucular, okuma sürecini kontrol edebileceklerini bilirler. Okudukça aktif olarak anlam geliştirirler ve kendi anlamalarını da yönlendirirler. Ayrıca okumanın nasıl bir süreç olduğunu bilirler. Çünkü sesler, harfler ve kelimeler hakkında bilgileri vardır (“bildirimsel” bilgi), anlamalarına yardımcı olmak için hangi stratejileri kullanacaklarını (“usule ilişkin bilgi”) ve aynı zamanda hangi stratejileri ne zaman kullanacaklarını (“şartlı” bilgi) bilirler. Burada metnin türü de önemli bir değişkendir. Araştırmacılar iyi okuyucuların farklı metin türleri ve farklı öğrenme görevleri için anlama planlarının olduğunu iddia etmektedirler (Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 33). Özellikle bilgilendirici metinler okuyucunun metnin yapısal özelliklerini bilmesini, ulaşılmaması beklenen metin bilgilerini yorumlamasını ve belirli metin bölümlerinin metin amacına uygunluğunu değerlendirmesini gerektirir (Coiro ve Dobler, 2007). Okuma süreci çoğu zaman akademik veya kişisel nedenlerden ötürü bilgi edinme amacıyla gerçekleşir. Aslında, öğrenciler ve yetişkinler tarafından yapılan güncel okuma uygulamaları hakkındaki son raporlar da ortaöğretim ve lise öğrencilerinin yanı sıra yetişkinler tarafından yapılan okumaların büyük çoğunluğunun da bilgi edinme amacıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir. Gazete, dergi, broşür, el kitapları, ev aletleri, ilaç prospektüsleri, yemek tarifleri, gezi rehberleri, hava durumu, ekonomi, yol tarifi, akademik çalışmalar, ödevler ve bunlar gibi birçok içerik bilgi edinmek amacıyla okunmaktadır. Bilgilendirici metinlerle karşılaşmanın çok yoğun olması sebebiyle artık son zamanlarda çeşitli ülkelerde (ör. Amerika) çoğu program ve testteki materyallerin en az % 50'si bilgi okumayı içermektedir (Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 91-92). Bilgilendirici metinleri anlama, akılda tutma, önemli yerleri belirleme, önceki bilgilerle ilişkilendirme, bilgi akışının çok fazla olduğu günümüzde farklı kaynaklardan gelen birçok bilgiyi eleştirme ve analiz etme gibi birçok durum stratejik okumayı daha da önemli hâle getirmiştir.

Birçok okul görevi, metin içeren materyallerin okunması yoluyla gerçekleştirildiğinden öğrencilerin metni anlama konusunda yetkin olmaları gerekir (Zimerman, Bonner ve Kovach, 1996, s. 47). Bu süreçte okuma stratejilerinin öğretilmesi, çeşitli yeteneklere sahip okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirir. Bu gelişme, öğretmenler öğrencilere bir metni nasıl anlayacaklarını gösterdiğinde, açıkladığında, model olduğunda ve uygulamalar yaptırdığında ortaya çıkar (NICHHD, 2000, s. 4-46/47). Bu öğretim süreci öğretmene öğrencileri hakkında birtakım bilgiler de verir. Çünkü okuma stratejilerini kullanmak öğrencilerin metni nasıl görselleştirdiklerini, metinden nasıl anlam kurduklarını ve anlayamadıklarında ne yaptıklarını bilmeyi sağlar (Madhumathi ve Ghosh, 2012). Böylece öğrencinin anlama sorununun nedeni daha iyi anlaşılır ve buna göre ihtiyaç duyduğu strateji de öğretilir. Bu da okumanın stratejik olduğu

görüşünü destekleyen bir başka uygulamadır. Nitekim alanda yapılan araştırmalarda anlamının stratejik yaklaşımlar gerektiren bir süreç olduğu fikri araştırılmış ve ortaya çıkan sonuçlar bu görüşü desteklemiştir (Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 33). Öyle ki Ulusal Okuma Paneli'nin (NRP) raporuna göre birkaç saat süren hazırlık çalışmalarından daha yoğun öğretilere kadar uzanan çalışmalarda strateji kullanmanın okuma başarısını arttırdığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar ayrıca, okurların stratejileri öğrendiklerini ve anlama sürecinde etkili bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir (NICHD, 2000, s. 4-46/47). Raporda, anlamayı geliştirmeye yönelik sağlam kanıtlarla desteklendiği tespit edilen yedi bireysel strateji de belirlenmiştir. Bunlar anlamayı izleme, iş birlikli öğrenme, grafiksel ve anlamsal düzenleyiciler kullanma, soru-cevap tekniğini kullanma, soru oluşturma, hikâye yapısı-metin yapısı öğretimi ve özetlemedir. Rapor, her alandaki çalışmaları özetleyerek okuduğunu anlamadaki başarının bir resmini sunmaktadır (McKeown vd., 2009). Aslında son yirmi yıl boyunca okuma üzerine yapılan çalışmalar, okuyucular tarafından kullanılan kapsamlı bir okuma stratejileri yelpazesini oluşturmuştur. Daha genel olan bu stratejiler; gözden geçirme, tarama, daha yakın zamanda kavramsallaştırılmış olan uyarıcı şemaları anlama, metin yapısını belirleme, zihinde canlandırma, soru sorma, anlamayı izleme, strateji kullanımını değerlendirme gibi iyi bilinen öğelerden oluşur (Madhumathi ve Ghosh, 2012).

Araştırmacılar bunlar dışında temel stratejiler olarak da adlandırdıkları okuma öncesi sırası ve sonrası kullanılan stratejileri de açıklamışlardır. Örneğin Blachowicz ve Ogle (2008, s. 33-34) bunları şöyle sıralamaktadırlar:

1. *Okuma öncesinde kullanılan stratejiler:*

- Metinle ilgili resimlere, grafiklere ve diğer ilgili maddelere (bölüm başlıkları, özetler vb.) bakarak, fikir, düşünce, ilgili anılar ve deneyimler uyandırmak için bir bakıma metinle ilgili ön izleme yapmak yani ön bilgileri harekete geçirmektir. Bu işlem, bir okuyucunun zaten bildiği şeyi etkinleştirmesidir.

- Okuyucunun anlamasına yardımcı olabilecek konu, içerik, tür ve okuma materyali hakkında tahminlerde bulunması. Bu işlem okuyucunun hem içerik hem de metin hakkında bir fikir edinmesine yardımcı olur. Örneğin, metinde zaman çizgileri varsa, kronoloji bu okuma materyali için önemlidir ve metin tarihi bir olay veya biyografiyi ele alıyor olabilir

- Cevaplanması gereken sorular sorularak amaçlı bir okuma yapma.

- Tahminlere ve sorulara dayanan uygun bir strateji seçmek ("Nerede olduğunu bulmak için bunu çabucak gözden geçireceğim" veya "İçeriğin odak noktasını bulmak için ilk önce bu fizik bölümünün özetini okuyacağım").

### 2. Okuma sırasında kullanılan stratejiler:

- Metnin odağını takip ederek anlama sürecini kontrol etmek. Bu işlem cümleler kurarak (sözel veya yazılı), görselleştirerek ya da “Bu mantıklı mı?” gibi sorular sorularak yapılabilir.

- Yeni bilgileri bağlantı kurarak, çıkarımlar yaparak, resimler oluşturarak veya yazarın söylediklerine detaylar ekleyerek önceki bilgilerle bütünleştirmek.

- Bilinmeyen kelimeleri bulmak için çeşitli işaretler, şekiller kullanarak, okuma materyalinde neyin önemli olduğunu belirleyerek ve zorluklarla karşılaşıldığında “düzeltme” stratejileri (yeniden okuma ve ileri okuma gibi) kullanarak anlamayı izleme.

- Tahmin etmeye / sormaya, bu tahminleri düzeltmeye ve soruları cevaplamaya veya süreci yeniden düzenleyip yeni sorular sormaya devam etmek.

### 3. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler:

- Yazarın amacı ve bakış açısının yanı sıra ana fikirlerle ilgilenerek okunanları özetlemek ve sentezlemek. Bu işlem ayrı ayrı okunan bölümlerin bütünleştirilmesini de içeren bir süreci ifade eder.

- Sorulara kişisel, eleştirel, değerlendirici veya yaratıcı cevaplar vermek.

- Uygun olduğunda birden fazla kaynak okumak, metinler ve bilgi türleri arasında başka bağlantılar kurmak.

- Okuma amacının yerine getirilip getirilmediğini çeşitli sorularla kontrol etmek. Örneğin; “Sorular cevaplandı mı? Yazarın sunumu yeterli miydi? Okuyucunun daha fazla okuması, öğrenmesi veya bilgi araması mı isteniyor?”

- Farklı uygulamalarda, okunan metindeki bilgileri kullanma (Blachowicz ve Ogle, 2008, s. 33-34).

Zimmerman ve diğerleri (1996, s. 54-55) ise özellikle metin karmaşıkça, anlamak için yaygın olarak kullanılan stratejiler belirlemişlerdir. Ancak şunu da belirtmek gerekmektedir ki yazarlar böyle bir strateji listesi hazırlarken listenin kapsayıcı olmasını değil sadece etkili stratejilerin açıklanmasını önermektedirler, çünkü onlara göre öğrenciler başka kaynaklardan faydalanabilirler veya kendi stratejilerini geliştirmek isteyebilirler. Nitekim zaman planlaması ve yönetimi ile ilgili sorunlardan dolayı zaten hiçbir strateji evrensel olarak etkili değildir, ancak her birinin kendine özgü etkileri vardır ve belirli bağlamlarda iyi çalışır. Bu nedenle, her strateji yalnızca uygun olduğunda seçilmeli ve gerçekten işe yarayıp yaramadığını belirlemek için okuyucu süreç boyunca dikkatle izlenmelidir. Bu nedenle araştırmacılar bu şartları göz önünde bulundurarak bir dizi strateji belirlemişlerdir. Bunlar:

1. Karşılaşılan zorlukların netleştirilmesi: Metin anlamı belirsiz olduğunda daha dikkatli okumak için yavaşlanması, metnin kontrol edilip tekrar okunmasıdır.

2. Kendi kendine sorular sorma: Öğrenciler, metindeki derin anlamları bulmak için “Neden bu doğru?” gibi soruları kendilerine sorabilirler.

3. Tahminlerde bulunma: Bir metni okumadan önce yazarın ne söyleyeceğini ya da metni nasıl sonlandıracağını tahmin etmeye çalışmadır.

4. Ana fikri bulma: Metnin paragraf gibi bölümlerini analiz etme ve tartışılan ana fikri tanımlamadır.

5. Özetleme: Önemsiz veya gereksiz bilgiyi ortadan kaldırarak, öge listelerinin yerine üst düzey terimler koyarak, bir dizi olayı üst düzey eylem ifadeleri ile bütünleştirerek ve bir konu cümlesi bularak metnin asıl anlamlarını belirlemektir.

6. Metnin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi: Metindeki fikirlerin daha çok benzerlikler, örnekler, ilaveler ve karşılaştırmalar yoluyla önceden var olan bilgilerle ilişkilendirilmesidir.

Yukarıda açıklanan stratejiler dışında etkili olduğu belirtilen diğer stratejiler arasında şunlar da yer almaktadır:

- İçeriği detaylandırmak için kelimeler veya görüntüler kullanmak.
- İçeriği netleştirmek için metni kendi sözcükleriyle yeniden okumak, yeniden yazmak ve özetlemek.
- İçeriği, fikirler arasındaki önemli ilişkileri gösteren hiyerarşik bir taslak, diyagram veya grafiğe göre düzenlemek.
- Yeni içerik ile mevcut bilgi arasında ilişkilerin bilinçli olarak aranması (örneğin, içeriği kendi kendine açıklamak, analogiler oluşturmak, hipotezler hazırlamak, tahminler yapmak, sorular sormak ve metni iç tutarlılığına ve konuyla ilgili ne bilindiğine göre değerlendirmeler yapmak).

- Anlama sürecini bilinçli bir şekilde izlemek, anlama sürecinin bozulma kaynağını belirlemek ve pasif bir şekilde okumak yerine sorunu çözmeye çalışmak (E. Kintsch ve W. Kintsch, 1996'dan akt., Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 84-85).

Bu stratejiler okuma sırasında anlamın aktif olarak oluşturulması ve içeriğin ön bilgilerle ilişkilendirilmesi gibi benzer işlemlerin farklı süreçlerde kullanılmasına dayanır. Stratejik okuyucular belirli bir durumda hangisinin en uygun olduğuna kendileri karar verebilirler (Kintsch ve Kintsch, 2005, s. 84-85). Taboada ve Guthrie'nin (2004) görüşlerinden de yola çıkarak ilgili alan yazında temel olarak kabul edilen bazı stratejiler şöyle sıralanabilir:

**Bilgileri araştırma:** Bilgi aramak, öğrencilerin bir içerik alanındaki belirli konuları öğrenmek veya bir konu alanını anlamak için okurken kullandıkları bir stratejidir. Arama işlemi, büyük miktarda metin içindeki belirli bilgilerin bulunmasını ifade eder. Örneğin, ansiklopedi veya başvuru kitaplarında amaç bir bilgiye ulaşmaktır ve kitabın tamamı

okunmaz. Bu nedenle bir kaynaktan özel bir bilgiye ulaşmak amacıyla okuma yaparken bu strateji kullanılır (Taboada ve Guthrie, 2004, s. 280).

**Özetleme:** Özetleme, metin hakkında anlamlı bir bütün sunmaya odaklanır (McKeown vd., 2009). Bir metinde okunan bölümün asıl anlatılmak istenen unsurlar göz önüne alınarak genel hatlarıyla açıklanmasını içerir. Özetleme yeteneğine sahip öğrenciler, fikirleri önem sırasına göre sunarlar. Soyutlama ve genelleme becerileriyle alakalı ve kapsamlı bilgi ortaya koyarlar. İçerik, metindeki sıradan ziyade öğrencinin bilgi organizasyonuna uygun olarak sunulabilir. Öğrenciler fikirler ve kavramlar için çıkarımlardan yararlanırlar ve bölümler arasındaki bilgileri birleştirirler. İyi özetleme becerisine sahip öğrenciler, birden fazla türü ve metni kapsayan bir özet de yapabilirler. Farklı metinlerdeki bilgiyi metindeki fikirler, çıkarımlar veya görüşler açısından ayırt edebilirler. Bu öğrenciler, fikirlerin farklı önceliklerini belirtmek için bilgilendirici metinlerin anlatım biçimlerini de kullanabilirler (Taboada ve Guthrie, 2004, s. 277-278).

**Tartışma:** Öğrencilerin metin öncesi, sırası ve sonrasında yaptıkları çeşitli uygulamaları içerir. Bunlar küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, beyin fırtınası, münazara gibi birçok teknik işe koşularak yapılabilir. Temelde bir soru-sorun yer alır ve öğrenciler bunlara odaklanarak görüşlerini sunarlar, paylaşırlar. Tartışma sürecinde soruların açık olmasına, öğrenci veya öğretmen sorularına dayanan öğrenci yanıtlarının olmasına ve öğrencilerin yorumlarını sunmalarına (McKeown vd., 2009) dikkat edilmelidir.

**Soru sorma:** Soru sorma, metni ve konuyu anlamalarına yardımcı olmak için okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan, öğrenci cevaplarını almayı amaçlayan bir stratejidir. Özellikle öğrencilerin kendilerinin sorular üretmesi desteklenmelidir. Öğrenciler kendi sorularını sorarak, okumalarına katkı sağlarlar. Kendi kendine üretilen sorular, çocukların kendi bilgilerinden ve bir konu hakkında daha fazla bilgi edinme isteğinden gelir. Sorular, çocukların ilgi alanları ile metinde yer alan yeni bilgiler arasında bir köprü görevi görür. Bazı durumlarda, öğretmen tarafından sorulan sorular öğrencilerin okuma sürecini kısıtlayabilir veya yönlendirebilir. Öğretmen soruları sıklıkla öğrencilerin cevaplarının değerlendirilmesine neden olur. Öğrenciler değerlendirme amacıyla soruları yanıtlamaya başladığında, anlam oluşturma süreci olumsuz etkilenir. Öğrencilerin kendi sorularını cevaplamaları ise metnin daha aktif ve daha derin bir şekilde işlenmesini sağlar. Öğrenciler bu süreçte fikirleri tanımlayarak ve parçaları birleştirerek metni incelemek zorundadırlar. Sorgulama yoluyla metnin daha derinden işlenmesinin anlama düzeyini artırması beklenmektedir (Taboada ve Guthrie, 2004, s. 294).

Bu stratejiler anlama üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle zaman içerisinde çeşitli uygulamalarla öğrencilere öğretilmelidir. Öğrencilerin de öğrendikleri yeni stratejileri dikkatlice uygulamaları gerekmektedir. Ancak okuma konusundaki alışkanlıkları bu

aşamada sorun olabilir. Bu nedenle öğretim sürecinde kendilerini izlemelerini sağlamak faydalı olabilir. Bu izleme sürecinin amacı öğrencilerin performanslarının ne kadar arttığı değil, yeni stratejileri ne kadar iyi uyguladıklarıdır. Öğretmenlerin sonuçlara değil, öğrenme süreçlerine yoğun bir şekilde odaklanarak, öğrencilerin gelişme çabalarını desteklemeleri önemlidir. Bu süreçte öğrenciler, kendilerinde hemen bir ilerleme beklerlerse özgüvenlerini kaybedebilirler; ancak öğretmen yeni stratejileri öğrenmenin daha önemli olduğunu vurgularsa öz-yeterlilikleri güçlenecektir (Zimmerman vd.,1996, s. 56).

Öz-yeterlilik bireyin başarısı üzerinde doğrudan olduğu gibi dolaylı etkileri de bulunan güçlü bir değişkendir. Bu bağlamda öz-yeterlilik ve öz-düzenleme arasında teorik bir ilişki kurulmakta ve yüksek öz-yeterlilik inançlarının öz-düzenleme ve strateji kullanımını teşvik ettiği belirtilmektedir (Zimmerman, 2000). Bu bakımdan öğrencilerin okumaya yönelik güçlü öz-yeterlilik inançları geliştirmeleri okuma ve anlama stratejilerine daha sık başvurmalarını destekleyebilir. Bununla birlikte, okuma stratejileri öğrencilerin kendi okuma süreçlerini takip ettikleri üst bilişsel farkındalık çerçevesinde kullanıldığında daha etkilidir (Sheorey ve Mokhtari, 2001).

### **2. 1. 5. 2. 1. 3. 1. Okuma Stratejilerini Kullanmada Üstbilişsel Farkındalık**

İlk olarak Flavell (1979) tarafından öne sürülen üstbiliş kavramı, bireyin kendi düşünce süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol altında tutabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan “düşünme hakkında düşünme” olarak da ifade edilmektedir (Akın ve Abacı, 2011). Üstbilişsel farkındalık bireyin kendi düşüncelerini kontrol etmesini, yönetmesini, değerlendirmesini ve izlemesini kapsayan geniş bir kavramdır (Bonds ve Bonds, 1992). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme yollarına yönelik farkındalıkları, kendilerini kontrol düzeyleri, öz-düzenlemeye dönük davranışları, kendini izleme ve değerlendirme süreçleri, planlama becerileri ve nasıl öğrendiklerini takip etme düzeyleriyle ilişkilendirilmektedir (Gelen, 2003). Bütün bunlardan ötürü üstbiliş, öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olan önemli bir faktör olarak görülmektedir (Zimmerman, 1995).

Okuma süreci açısından ele alındığında üstbilişsel beceriler, öğrencilerin okuma sırasında kullandıkları anlama metotlarıyla yani okuduğunu anlama stratejileri ile ilişkilendirilmektedir (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007). Okuma etkinliklerinde üstbilişsel farkındalık, okuyucuların stratejik okuma sürecinin bilinçli farkındalığı ve metnin en yüksek düzeyde anlaşılabilmesi için okuma stratejilerinden doğru faydalanılması olarak tanımlanmaktadır (Zhang ve Wu, 2009). Üstbiliş farkındalığı kuvvetli



olan okuyucular yorumlarını metnin içeriğindeki fikirlere bağlı olarak yapılandırır. Kullanacakları okuma stratejilerini okumanın amaçlarına bağlı olarak seçerler ve bunlara karşı daha isteklidirler. Okuduklarını ne derecede anladıklarını takip ederler, seçtikleri stratejiyi değerlendirirler ve eğer ihtiyaç duyarlarsa strateji değişikliğine giderler. Dolayısıyla okuma eylemini daha başarılı bir şekilde gerçekleştirirler (Öztürk, 2012). Nitekim üstbilişsel strateji farkındalığının öğrencilerin okuma başarısını doğrudan açıkladığını ve bu farkındalıkları yüksek öğrencilerin okuma etkinliklerinde daha başarılı olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Hong-Nam, 2014; Phakiti, 2006; Tavakoli; 2014; Yüksel ve Yüksel, 2012). Bu bakımdan üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığının okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir (Nash-Ditzel, 2010).

Okuma stratejilerini kullanma ve bunların üstbilişsel farkındalığı öğrencilere çeşitli uygulamalarla kazandırılabilir. Ancak okuma stratejileriyle ilgili birkaç hususu da burada açıklamak önemlidir. Okuma, çeşitli stratejilerin eş güdümlü ve esnek bir şekilde kullanılmasını gerektirir. Bu konuda yapılan çalışmalar da doğal öğrenme durumlarında okuma stratejilerinin birleştirilerek kullanılmasını desteklemektedir. Nitekim öğrencilerin, okuma sürecinde birden fazla strateji kullanmaları başarılarını arttırmaktadır. Ayrıca, hangi stratejilerin kullanılacağı konusunda esnek olan çoklu strateji öğretimi, öğretmenlerin ve okuyucuların metinler üzerinde etkileşime girmelerini sağlar. Ancak hem bireysel hem de çoklu strateji kullanmanın ortak bir yönü de vardır. Öğretim sonucunda daha fazla metin okuyan ve güdülenmiş okuyucuların sürece aktif katılımı da artmaktadır. Bu motivasyonun ve okuma uygulamalarının etkileri, çoklu strateji öğretiminin başarısı için önemli olabilir (NICHD, 2000, s. 4-46/47). Ayrıca motivasyon sadece strateji öğretimi, bunları kullanma veya bunları kullanmaya yönelik üstbilişsel farkındalığı artırma sürecinde değil genel olarak anlama üzerinde etkili olan duyuşsal bir faktördür. Bu nedenle bütün okuma süreçlerinde üzerinde durulması gereken bir yapıdır.

## **2. 1. 5. 2. 2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Motivasyonel Faktörler**

### **2. 1. 5. 2. 2. 1. Motivasyon**

Bireyler yaşamları boyunca isteyerek ya da istemeden birçok davranış ve beceri öğrenirler. Sevdikleri şeyleri isteyerek öğrenirlerken sevmediklerini ise çoğu zaman mecbur oldukları için öğrenirler. Yani buradaki itici güç kendileri veya diğerleri olabilir. Bütün bunlar ise öğrenmede etkisi uzun süredir kabul edilen ve araştırmacıların yoğun ilgi gösterdiği motivasyon kavramıyla ilgilidir. En genel anlamıyla bireyi davranışa yönlendiren bir güç olan (Sahranç, 2017, s. 369; Yazıcı, 2015, s. 379) motivasyon, bireyi eyleme

götürür, özel yönere iter ve belirli eylemleri uygulamaya devam ettirir (Ormrod, 2015, s. 426).

Bireyin davranışları üzerindeki bu etkisi nedeniyle uzun süredir araştırmalara konu olan motivasyonla ilgili çeşitli kuramlar da geliştirilmiştir. Bunlar, motivasyonu ödül ve uyarıcı arasındaki ilişki ile açılan Davranışçı Motivasyon Kuramı; motivasyon sürecini dışsal etkilerle değil de plan, amaç ve şema gibi bilişsel süreçlerle açıklayan ve içsel motivasyona önem veren Bilişsel Motivasyon Kuramı; insanın kendini gerçekleştirme eğilimine vurgu yapan ve motivasyonu bu süreçle ilişkilendiren İnsancıl Motivasyon Kuramı ve davranışçı-bilişsel kuramlara benzeyen yönleri olan, motivasyon sürecini hem içsel hem de dışsal etkilere bağlayan, bireyin amaçlarının ve beklentilerinin motivasyonunu etkilediğine dair görüşleri savunan Sosyal-Bilişsel Motivasyon kuramıdır (Yazıcı, 2015, s. 383-385). Schunk (2011, s. 456) ise bu sınıflandırmayı şöyle yapmaktadır: İtke teorisi, koşullanma teorisi, bilişsel tutarlılık teorisi ve insancıl teoridir. İtke Teorisi'ne göre bir canlının (insan veya hayvan) temel ihtiyaçlarının artması tepkilerini de artıran bir itkiye neden olur ve ihtiyacın karşılanmasıyla bu durum son bulur. Koşullanma Teorisi bir önceki sınıflandırmada yer alan ve motivasyonu ödül ve uyarıcı arasındaki ilişki ile açılan davranışçı teoridir. Bilişsel tutarlılık teorisine göre ise motivasyon biliş ve davranış arasındaki ilişkiye bağlıdır. Denge ve bilişsel uyumsuzluk teorileri bu sınıfa girer. İnsancıl teoriler de yine bir önceki sınıflamada açıklandığı üzere insanın kendini gerçekleştirme eğilimine vurgu yapar ve motivasyonu bu süreçle ilişkilendirir. Temel olarak motivasyonun içsel ve dışsal iki kaynağı bulunmaktadır ve kuramlar motivasyonun bu kaynaklarına verdikleri önemle de birbirlerinden ayrılmaktadır. İçsel motivasyonda, bireyin güdülenmesinin kaynağı yine kendisidir. Bir başka ifade ile birey kendi beklenti amaç, başarı, yakınlık, estetik gibi ihtiyaçları nedeniyle bir davranışa, etkinliğe yönelir (Sahranç, 2017, s. 371). Dışsal motivasyonda ise bireyin güdülenmesinin nedeni kendisi dışındadır. Diğer insanların etkisi, beklentileri dışsal motivasyona kaynaklık eder. Bunlar arasındaki temel fark davranışın nedenidir. İçsel motivasyonda kontrol bireydeyken dışsal motivasyonda çevrededir (Yazıcı, 2015, s. 381-382). Bunlar öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Çünkü öğrencilerin motivasyon kaynaklarını bilmek yapılacak uygulamaların etkililiğini artırmaya ve özellikle bu süreçte olması beklenen içsel motivasyonu geliştirmeye yardımcı olacaktır.

Öğretim uygulamaları, çocukların öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını etkileyebilir. Bazı yaşantılar içsel motivasyonu artırırken bazıları azaltabilir. Örneğin öğretim sürecinde farklı materyaller kullanmak, çocuklara seçenek sunmak içsel motivasyonu artırabilir. Ancak öğretmenin kontrolünün yüksek olduğu ve tercih yapma imkânının az olduğu sınıflarda içsel motivasyon azalabilir. Ayrıca çocuklar okula ilk

başladıklarında duydukları heyecanı kaybedebilir, zaman geçtikçe akranlarıyla kendini kıyaslamaya başlayarak yetersizlik duyguları geliştirebilirler. Bunlar da içsel motivasyonu olumsuz etkileyebilir (Wigfield ve Tonks, 2004, s. 262-267).

İçsel ve dışsal motivasyon bireyleri farklı şekillerde etkilemekte ve davranışlara yönlendirmektedir. Burada motivasyonla ilgili bireysel farklılıkların etkisi söz konusudur. Motivasyonda bireysel farklılıklar çeşitli biçimlerde görülebilir. İlk olarak, motivasyon düzeyinde genel farklılıklar vardır. Örneğin çok fazla güdülenmiş öğrenciler için okuma, son derece değerli ve eğlenceli bir etkinliktir. Çok az güdülenmiş veya hiç güdülenmemiş öğrenciler ise okumayı çok zor, tatsız ve önemsiz bulabilirler. İkincisi, bireylerin güdülenme süreçleri ve nedenleri farklıdır; benzer yaşantılar onları farklı şekilde etkiler. Örneğin, bazı öğrencilerin öz-yeterlikleri yüksektir, çok iyi bir okuyucu olduklarına inanırlar, ancak okumaya çok önem vermezler. Bazıları ise özellikle notlara ve teşviklere önem verirler (yani, dışsal motivasyonları yüksektir) ancak okumaya ilgi duymazlar (yani, içsel motivasyonları düşüktür). Diğer bir deyişle, öğrenciler yalnızca genel motivasyon düzeyinde değil, aynı zamanda çoklu motivasyon profilinde de değişiklik gösterirler. Üçüncüsü, motivasyon ve başarı arasındaki ilişki öğrenciler arasında farklılık gösterir (Guthrie ve Klauda, 2015). Bu süreç doğası itibariyle karmaşıktır. Bazı öğrencileri başarı fazlasıyla güdülerken bazılarını çok etkilemeyebilir. Burada bireyin motivasyon kaynakları ve değer verdiği durumlar gibi birçok sürecin etkisi söz konusudur. Bunlar da göstermektedir ki motivasyon önemli oranda düşünceler ve inanışlardan etkilenir (Schunk, 2011, s. 454). Ancak şu da kabul edilmektedir ki motivasyon en çok da davranışlar ile öğrenme üzerinde etkilidir. Dolayısıyla Ormrod'a (2015, s. 427) göre motivasyon:

- Davranışı belirli hedefe doğru yönlendirmektedir.
- Hedeflere yönelik çabaları ve enerjisiyi arttırmaktadır.
- Ara sıra ortaya çıkan müdahaleler ve engeller karşısında bile ilgili faaliyetlerin başlangıcını ve devamlılığını arttırmaktadır.
- Öğrenenlerin dikkatlerini yönelttikleri, üzerinde düşündükleri ve detaylandırdıkları bilişsel süreçleri etkilemektedir.
- Faaliyetlerin hangi sonuçlarının cezalandırıcı hangilerinin pekiştirici olduğunu veya olmadığını saptamayı sağlamaktadır.

Motivasyon insanların davranışlarının nedenlerini açıklamayı sağlamaktadır. Bunun yanında öğrenme ile ilişkili olduğu da kabul edilmektedir. Bu ilişki "motive olunmuş öğrenme" adı verilen bilişsel bir modelle üç aşamada açıklanmaktadır. Bunlar, görev öncesi, görev sırası ve görev sonrası aşamalarıdır. Görev öncesi aşamayı; hedefler, beklentiler (öz yeterlik ve sonuç beklentileri), değerler, duygular, ihtiyaçlar ve sosyal destek; görev sırası aşamayı yönergeyle ilgili (öğretmen, geribildirim, materyaller ve ekipman), bağlamsal (akranlar ve çevre) ve kişisel (bilginini yapılandırılması, beceri

edinimi, öz düzenleme, etkinlik seçimi, çaba ve sebat) değişkenler; görev sonrası aşamayı ise hedefler, beklentiler, duygular, değerler, ihtiyaçlar ve sosyal destek oluşturmaktadır (Schunk, 2011, s. 454). Bu faktörler bireyi güdülemesi bakımından oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretim sürecinde bu süreçleri göz önünde bulundurmak öğrenci motivasyonunu sağlamada ve artırmada etkili olacaktır. Bunların yanında araştırmacılar motivasyonu arttırmak için farklı uygulama önerileri de sunmuşlardır. Örneğin Sahranç (2017, s. 272) öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için şunları önermektedir:

- Konuyla ilgili özellikleri düzenlemek (orta zorlukta, işe yaradığı ve topluma katkı sağlayacağı düşünülen konular seçilebilir).
- Öğrencinin öz-yeterlik düzeyini arttırmak (öğrencinin seviyesine uygun, başarılı olabileceği çalışmalar yaptırılabilir, başarılı modeller sunulabilir ve öğrenci başaracağına dair ikna edilebilir).
- Öğrencinin konuyla ilgili ön bilgilere sahip olmasını sağlamak (öğrenciye konuyla ilgili bilgiler verilebilir, önceki bilgileri hatırlatacak çalışmalar yapılabilir).
- Yükleme kuramından faydalanmak (kendisiyle ilgili olumlu algılar oluşturmasını sağlamak, kendine ilişkin olumsuz algılarını gidermek için başarabileceği çalışmalar yaptırmak ve kendine güvenini arttırmak).
- Pekiştirme tarifelerini kullanmak (öğrenci ihtiyaçlarına, yaşına ve göreve uygun pekiştirmelerde bulunmak).
- Verimli sınıf ortamı oluşturmak (işbirliği ve araştırmaya dayalı, gerçek yaşam koşullarına uygun, öğrencinin kendi bilgisini yapılandırabileceği, olumlu bir sınıf).

Öğrenme ve motivasyon ilişkisi zaman içerisinde birçok araştırmaya konu olurken alandaki bilgi ve deneyimlerin artmasıyla daha etkili sonuçlara ulaşmak ve uygulamaların etkililiğini arttırmak için gittikçe daha özel motivasyon yapıları üzerine odaklanılmaya başlanmıştır. Örneğin okuma motivasyonu bu özel çalışma alanlarından biridir.

Okuma motivasyonu önceki yıllarda da araştırılmasına rağmen 1980'ler bu alanda yapılan çalışmalar için kritik bir dönem olarak görülmektedir. Çünkü 1980'lerden itibaren okuma motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalarda, alanda çalışan uzmanlar daha bilişsel bir bakış açısı benimsemişler ve çalışmalarını devlet okullarında uygulamaya başlamışlardır (Miller ve Faircloth, 2009, s. 307). 1990'lardan itibaren ise çocukların okumasını, bilişsel becerilerini ve bunların yanında motivasyonlarını inceleyen araştırmalar artmaya başlamıştır (Wigfield vd., 2004). Bunlara bağlı olarak da ilgili alan yazında okuma motivasyonunu farklı boyutlarıyla ve çeşitli değişkenlerle inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır.

Okuma motivasyonunu anlamak için öncelikle bu kavramın doğasını açıklamak faydalı olacaktır. Guthrie ve Wigfield (2000'den akt., Wigfield ve Tonks, 2004) okuma motivasyonunu şu şekilde tanımlamışlardır: "Okuma motivasyonu, bireyin okuma konularına, süreçlerine ve sonuçlarına ilişkin kişisel okuma hedefleri, değerleri ve inançlarıdır". Bu tanımdan, bireyin motivasyonunu kontrol altında tuttuğu görülmektedir; çünkü motivasyon bireyin inançları, değerleri ve hedefleri tarafından belirlenir. Tanım ayrıca, motivasyonun çok yönlü ve karmaşık olduğu, yani motivasyonun farklı yönlerinin olduğu anlamına gelir (Wigfield ve Tonks, 2004, s. 251). Motivasyon, farklı başarı seviyelerine ve geçmişine sahip olan öğrencilerin doğrudan veya dolaylı olarak anlama becerilerini geliştirmede rol oynar. Ancak bu süreçte çeşitli faktörlerin etkisi söz konusudur (Miller ve Faircloth, 2009, s. 307). Bu nedenle motivasyon araştırmacıları, motivasyonel ve bilişsel süreçlerin nasıl etkileşimde bulunduğunu ve her birinin başarı sonuçlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Bunların sonucunda farklı araştırmacılar tarafından Wigfield ve Tonks'un (2004, s. 251) da belirttiği gibi okuma motivasyonu çok boyutlu bir yapı olarak sunulmuştur. Taboada ve diğerleri (2009) yaptıkları faktör analizinde okuma motivasyonunun en az dokuz bileşeni olduğunu açıklamışlar ve bunları şöyle sıralamışlardır: ilgi, güdü tercihi (kaynağı), katılım, öz-yeterlik, rekabet, tanınma, notlar, sosyal etkileşim ve işlerden kaçınma. Ayrıca, ilgi veya merak gibi daha içsel olan motivasyonların, yapısal eşitlik modellemesinde ayrı yapılar olarak, tanınma gibi daha dış motivasyonlardan ayrı tutulduğu ve okuduğunu anlama ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Guthrie ve Klauda (2015) ise çalışmalarında okuma motivasyonunun ilişkili olduğu beş boyutlu bir yapı üzerinde durmuşlardır. Okuma motivasyonun bu beş boyutu; algılanan kontrol, ilgi, öz-yeterlik, katılım ve sosyal iş birliğidir. Bunlarla birlikte motivasyonu tek boyutlu ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak okuma motivasyonu öz-yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve okumanın sosyal yönlerinden oluşan dört boyutlu yapı ile daha iyi anlaşılacaktır (Tarchi, 2017). Yani çok boyutlu açıklamaların daha anlaşılabilir olacağı savunulmaktadır. Bunlardan özellikle içsel ve dışsal okuma motivasyonları araştırmalarda en çok ele alınan iki yapıdır.

Okuma etkinliklerini başlatmak için alışılmış bir hazırlık olarak tanımlanan okuma motivasyonunun içsel ve dışsal biçimleri, okuma sürecinin tatmin edici ve ödüllendirici olarak kabul edilip edilmediğine (içsel okuma motivasyonu) göre veya ebeveynler ve öğretmenler (dışsal okuma motivasyonu) gibi dış faktörlere bağlı olarak ayırt edilmelidir. İçsel olarak motive olmuş okuyucular, okuma etkinliklerini olumlu olarak algıladıkları için boş zamanlarında çok fazla okuma yaparlar. Buna karşılık, dışsal okuma motivasyonuna sahip okuyucular mecbur olmadıkları sürece ve özellikle boş zamanlarında okumazlar. Çünkü boş zaman etkinlikleri içsel olarak motive edilmektedir, boş zamanlarını okuyarak

değerlendirmenin içsel süreçlerden etkilenmesi muhtemeldir ancak dışsal faktörlerden çok fazla etkilenmez. Bu nedenle, dışsal okuma motivasyonu yüksek olan öğrenciler için boş zamanlarda okuma, ilgi çekici değildir; çünkü okuma etkinliklerini öğretmenlerin övgüleri veya iyi notlar gibi okulla ilgili ders dışı teşviklerle ilişkilendirirler (Schaffner ve Schiefele, 2016). Ayrıca içsel motivasyona sahip bireyler faaliyetlerinde daha fazla sebat ve çaba gösterirler (Guthrie ve Klauda, 2015). Bireyler gerçek anlamda motive olduklarında, görevle ilgili faaliyetleri tamamlarlar. Motivasyonları dış kaynaklardan değil kendi içlerinden gelir. Kendilerini öğrenme konusunda motive eden bireyler, etkinliklerine derinlemesine bağlanırlar, çok zaman ve enerji harcarlar. Ayrıca görevle ilgili becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Bildiklerini temel alarak yeteneklerini artırır. Dışsal olarak motive olan bireyler ise ödül gibi bazı kazançlar elde etmek için faaliyetlerde bulunurlar. Motivasyonları, görevden ziyade faaliyeti gerçekleştirdikten sonra elde edecekleri faydaya bağlıdır (Wigfield vd., 2004). İçsel okuma motivasyonu öğrencilerin okumasını geliştirir; çünkü ilgiye, meraka dayalıdır ve birey sadece kendi iyiliği için motive olur. Bu yapı, belirli bir konuda okuma arzusunu, okurken yaşanan zevki, bu sürece atfedilen önemi gösterir. Öğrencilerin okumadan hoşlandıkları konular kadar hoşlanmadıkları şeyler hakkındaki kişisel farkındalıklarını da belirtir. Dışsal motivasyonda öğrenciler okuma etkinliklerini diğerlerinin gözünde iyi olmak için yaparlar. Burada ise iyi okuyucu olarak kabul edilme, iyi notlar alma ve diğerlerinden daha iyi performans gösterme zevki etkilidir (Tarchi, 2017). İçsel motivasyonu olanlar zevk için okurlar ve ödüllendirme sürecini kendi içlerinde yaşarlar. Buna karşılık, dışsal motivasyonu olanlar, okuma sürecinin ötesindeki (ör. okulda iyi notlar alma) hedeflere ulaşmak için okurlar (Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016). Her ne kadar dışsal motivasyonlar çocukların yaşamlarında güçlü olsa ve çocukları farklı öğrenme faaliyetlerine dâhil etmek için sıklıkla etkili bir şekilde kullanılsa da belirli koşullar altında çocukların içsel motivasyonlarının gelişmesini engelleyeceğine yönelik endişeler de bulunmaktadır (Wigfield vd., 2004).

Araştırmacılar bireylerin kendilerine sunulan farklı etkinlikler arasında yaptıkları seçimleri ile seçtikleri etkinliklerde gösterdikleri çabalarını ve sebatlarını anlamaya çalışmaktadırlar. Çünkü çok güçlü bilişsel becerilere sahip okuyucular bile okumak için motive olmadıklarında okumaya fazla zaman harcamayabilirler (Wigfield vd., 2004). Bu durum da motivasyonun okuma üzerindeki etkisini göstermektedir. Genel olarak motivasyonun birkaç nedenden ötürü bireylerin okumasını etkilediği belirtilmektedir. Birincisi, motivasyon bireylerin hangi görevleri seçeceğini etkiler. Birey okuma gibi bir etkinlik yapmaya motive olursa, bunu daha sık yapmayı seçer. İkincisi, motivasyon bireyi harekete geçirir. Birey bir görevi yerine getirmek için motive olduğunda, buna çok daha fazla enerji harcar. Bu bireysel ve grup olarak çalışanlar için de geçerlidir. Üçüncüsü,

bireyin motivasyonu faaliyete ne kadar bağılı olacağını/olduğunu etkiler. Birey bir görevi başarıyla tamamlamak için üstesinden gelmesi gereken zorluklarla karşılaşır. Örneğin öğretmenler öğrencilerinin sıklıkla "Bu çok zor" veya "Bunu yapamam" dediklerini duyarlar. Bazı çocuklar aktiviteye başladıktan hemen sonra bile böyle şeyler söylerler. Bu tür açıklamalar, çocukların görevi yapabileceklerinden emin olmadıklarını ve tamamlama konusunda güçlü olmadıklarını ifade eder. Motivasyon, bu zorluklar ortaya çıktığında öğrencilerin devam etmelerini sağlayan ana faktörlerden biridir (Wigfield ve Tonks, 2004, s. 260-261). Bu durum ise sadece okuma için değil bütün akademik süreçlerdeki başarı için önemli bir faktördür.

Okuma motivasyonu, öğrencilerin okuma başarısı ve okul başarısına önemli bir katkı sağlar. Bu nedenle Guthrie ve diğerleri (2006) okuma ve okuduğunu anlama motivasyonunu artıran yedi ana öğretim uygulaması belirlemişlerdir. Araştırmacılar bunları şu şekilde sıralamışlardır:

1. Okuma talimatı için içerik hedeflerini kullanmak öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırır. İlgili öğrenciler, öğrenme becerileri veya ödüller kazanmak yerine, anlam kazanmaya, bilgi biriktirmeye ve derinlemesine anlamaya odaklanırlar.

2. Sınıfta öğrencilere seçimler sunmak iyi bir motivasyonu artırma uygulamasıdır. Öğrenciler okudukları metinleri seçebildiklerinde, metinlerle ilgili görevlere veya öğretim sürecine dâhil olduklarında okuma etkinliklerine harcadıkları zaman ve okumaya yönelik içsel motivasyonları artar,

3. Metinlerin özellikleri ilgiyi artırır. Bir konu ilginç olarak değerlendirildiğinde, biçim özellikleri öğrencilere çekici geldiğinde ve materyaller öğrencilerin bilgilerini geliştirdiğinde öğrencilerin ilgi ve motivasyonları artar.

4. Okuma etkinliklerinde sosyal hedefler veya işbirlikçi öğrenme yapıları, öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını artırır.

5. Öğrencilerin, öğretmenin kendilerini anladığına ve ilerlemelerine önem verdiği dair algısını ifade eden öğretmen katılımı, içsel motivasyonu artırır.

6. Dışsal ödüller ve övgü, ödül için okuma gibi etkinlikleri içerir. Okumaya yönelik dışsal ödüller tartışmalıdır ve bazı durumlarda uzun süreli okuma etkinlikleri için önemli olan içsel motivasyona zarar verebilir. Bu durumlara dikkat edilmelidir.

7. Sınıftaki üst düzey, uzmanlık gerektiren hedefleri vurgulamak, çoğu motivasyon teorisininin desteklediği bir uygulamadır. Öğrenciler uzmanlaşmak için okuduklarında; metinden bilgi edinmek, hikâyeleri tam olarak anlamak, efsaneler ve şiir gibi edebi metinlerin özünü kavramak isterler. Öğretmenler bu tür hedefleri vurgularken, öğrenciler de bunları içselleştirirler ve uzun vadede başarılarını artıran, kendi kendilerini yönlendiren bireyler hâline gelirler.

Guthrie, McRae ve Klauda (2007) ise CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) olarak adlandırdıkları bir öğretim süreci planlamışlardır. Okuma motivasyonunu geliştirme konusundaki bu program hedeflenen beş motivasyonel süreçle ilgili beş öğretimsel uygulamaya odaklanmaktadır. Kısaca, bu öğretim uygulamaları; alaka düzeyini/kendine özgü motivasyonu arttırmak, öğrenci seçimini/algılanan özerkliği arttırmak, başarıyı/öz-yeterliliği geliştirmek, iş birlikçi yapıları/sosyal motivasyonu arttırmak ve tematik birimler/üstalık hedeflerini geliştirmektir. Her bir öğretim uygulamasının birden fazla motivasyon sürecini etkilemesi muhtemel olsa da her bir uygulamanın ilişkili olduğu motivasyon yapısı için belirgin bir faydası vardır.

Motivasyonel destek sunan CORI öğretimi, ilgi (uygulamalı faaliyetler, ilgili metinler ve çıkarım sırasında öz-referans) oluşturma, seçim (ör. okuma için alt konuların öğrencinin seçimi, bir konu hakkında belirli metinler) sunma, iş birliği (ör. ortak sözlü okuma, takım posterleri hazırlığı ve akran düzenleme) sağlama, öz-yeterlik desteği (yani öğrencilerin hazırlanmasına yardımcı olma, kitap seçimi için gerçekçi hedefler, sözlü olarak okuma, soru yazma ve en uygun anlama geliştirme için uygun zorluk seviyesinde metinler belirleme) sunma ve tematik birimler (bilgi hedeflerini belirgin bir şekilde yerleştirerek ustalık hedeflerini destekleme ve metinler arasında kavramsal tutarlılık ve zaman sağlama) oluşturmaya içerir. Bu motivasyon destekleyici uygulamalar, öğretmen rehberliğinde her gün gerçekleştirilmesi vurgulanan iki veya üç uygulamayı içerir (Guthrie vd., 2007).

Öğrencilerin okuduğunu anlama motivasyonlarını arttırmak anlamıyla doğrudan ilişkilidir. Ne okuduğunu daha az anlayabilen çocukların okumaya devam etmeme olasılıkları daha yüksektir. Çocukların okuma sürecinden zevk almalarında ve okuma becerilerinin gelişmesinde motivasyon çok önemlidir. Okuma motivasyonu; öğretim yöntemleri, evde okuma ve çeşitli kitaplara maruz kalma gibi çeşitli çevresel etkenlerle de ilişkilendirilebilir. Ayrıca okumada temel hedefin anlama olduğu göz önünde bulundurularak öğrenme sürecinde çözümlenme kadar anlamaya da önem verilmelidir. Bunun birkaç nedeni vardır. Bunlardan ilki ve belki de en önemlisi, anlamının motivasyonu sürdürme ve dolayısıyla çocukların okumaya daha fazla zaman harcama ihtimalini artırmasıdır. Bu durum –daha önce kelime bilgisi konusunda da değinilen- “Matthew Etkisi”ne (Stanovich, 1986) neden olmaktadır (Clarke vd., 2014, s. 23). “Matthew Etkisi”yle bu süreç muhtemelen şöyle ilerleyecektir; okumayı seven hem okulda hem de evde daha fazla okumayı seçen çocuklar daha çok motive olacaklar ve anlayacaklar, anladıkça da motive olacaklardır; motivasyonu olmayan ve okumayan çocuklar anlamayacak ve anlamadıkça motivasyonları daha çok düşecektir. Aslında çocukların okumaya yönelik motivasyonlarının hem mutlak hem de göreceli olarak düşük olduğuna



dair önemli kanıtlar vardır. Bu nedenle çocukların okumaya yönelik motivasyonları okuduğunu anlamayla ilgili öğretim programlarında ele alınmalıdır. Nitekim okuma motivasyonunu artırmaya yönelik müdahale çalışmaları nadirdir. Her ne kadar korelasyonel araştırmalar çok olsa da öğrencilerin motivasyonlarının bir müdahale süreciyle artırıldığı çalışmalar oldukça sınırlıdır (Guthrie vd., 2007).

Motivasyon ve okuma başarısı arasındaki ilişkilerin bütün başarı seviyelerindeki öğrenciler için benzer şekilde çalıştığı varsayılmaktadır. Bununla birlikte, motivasyonun başarıyla ilişkisinin zayıf ve iyi okuyucular için farklı olabileceği düşünülmektedir. Okumada zorlanan bazı öğrenciler, okumayı zahmetli ve zor hâle getiren ciddi bilişsel güçlüklerle sahiplerdir. Bu öğrencilerin okuma süreçlerini motivasyon, bilişsel güçlükleri az olan veya hiç olmayan öğrenciler kadar güçlü ve tutarlı bir şekilde etkilemeyeceği varsayılmaktadır. Ancak zayıf okuyucuların başarıları ve motivasyonları düşüktür. Düşük motivasyon da çaba, dikkat ve sebat eksikliğine yol açabilir (Stutz vd., 2016). Bu da başarıya ulaşmayı engeller ve süreç kısır bir döngüye dönüşür. Ayrıca motivasyonla çok sık ele alınan ve motivasyonun bir faktörü olarak görülen öz-yeterlik inançları da zayıf okuyucularda azalacaktır. Çünkü motivasyon ve öz-yeterlik, birey iyi bir performans sergilediğini algıladığında artar. Aksi durumda ise azalır. Bu durum bireyin hem performansını hem de başarı hedeflerini etkileyecektir. Örneğin yetersizlik hisseden birey daha kolay hedefler seçecektir. Daha kolay hedeflerin sürdürülmesi, beceri kazanmanın ilk aşamalarında öz-yeterlik ve motivasyonu artırabilir. Uzun vadede ise zor hedefler hem motivasyonu artırır hem de zor hedefler seçen ve bu şekilde bilgi edinen çocuklar daha yüksek öz-yeterlik inancına ve performansa sahip olurlar (Schunk, 1995). Dolayısıyla motivasyon ve öz-yeterlik inançları bireyin okuduğunu anlama sürecinde hedef seçiminden başarılı performansa kadar birçok süreçte birlikte etkili olacaktır. Öz-yeterlik ve motivasyon bireyin başarısında birbirleri için önemli olan iki değişken olduğundan bundan sonraki bölümde öz-yeterlik inançları incelenecektir.

### **2. 1. 5. 2. 2. 2. Öz-Yeterlik**

Öz-yeterlik ilk kez 1977 yılında Albert Bandura'nın "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" adlı eserinde açıklanan ve Sosyal Bilişsel Teori içinde çok önemli görülen bir kavramdır. Bandura (1977, 1986) bireyin çabalarının sonuçları ile yeteneklerine dayalı inançlarının davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirterek bu inançları öz-yeterlik olarak adlandırmıştır. Bu bakış açısına göre de öz-yeterlik, bireyin belli görevler için gerekli olan eylem adımlarını düzenleme ve yürütmeye ilişkin inançları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997, s. 3). Öz-yeterlik bireyin yaşamını etkileyen olaylar

üzerinde belirli bir performansı gösterme kapasitesine duyduğu inanç olarak da tanımlanmaktadır (Schunk ve Meece, 2006, s. 72; Williams, 2010, s. 418). Bireyin bilgi, strateji ve stres yönetimi gibi alanlarda kendine yönelik yargılarını da içeren (Zimmerman, 2002, s. 205) öz-yeterlik algısı, kolaylıkla yapılabilen motor eylemlerde gösterilen becerilere dayanmaz. Tam aksine Bandura'nın yukarıda yer alan tanımında da geçtiği üzere düzenleme ve organize etme gibi daha karmaşık beceriler gerektiren, değişen ve zorlayıcı durumlarda gösterilen performanslara dayalıdır. Dolayısıyla da bireyin beceri ve yeteneklerine ilişkin algılarını değil belirli görevlerde sahip olduğu bu beceri ve yeteneklerle neler yapabileceğine dair inancını ifade eder (Maddux ve Gosselin, 2003, s. 219). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öz-yeterlik kişisel bir yargı ve değerlendirmedir. Bireyin kendi kapasitesini olduğundan yüksek veya aşağıda görmesi her zaman mümkündür ve zaman zaman bireyin gerçek performansı ile yeterlik inançları uyuşmayabilir (Dadandı, 2018). Ayrıca öz-yeterlik kişinin neleri yapmada yeterli olduğunu düşünmesidir ve ne yapacağını bilmekten oldukça farklıdır (Schunk, 2011, s. 105). Bu yüzden de öz-yeterlik algısal bir değerlendirmedir ve bazı kaynaklarda algılanan öz-yeterlik olarak yer almaktadır (Zimmerman, 1995, s. 203). Burada bireyden beklenen, becerilerini ve kapasitesini değerlendirip bunları davranışa dönüştürmesidir (Schunk, 2011, s. 105).

Öz-yeterlik inançları bireyin davranışlarını bilişsel, duygusal, motivasyonel ve seçim süreçleri yoluyla etkiler (Bandura, 1994, 1995). Birbirlerinden farklı olan bu süreçler bireyin performansının düzenlenmesinde birbirleriyle uyum içinde çalışır (Bandura, 1995, s. 5; Bandura, 1997, s. 116). Bilişsel süreçlerle öz-yeterlik birbirini karşılıklı olarak etkiler ve bu etki birkaç şekilde olabilir. Birincisi öz-yeterlik inançları bireyin eylemlere yönelik bilişsel kurulumunu etkiler. Yüksek öz-yeterlik inancı bireyi belli eylemlere teşvik ederken düşük öz-yeterlik inancı belli davranışlara yönelmeyi engelleyebilir (Bandura, 1989a). Aynı şekilde bilişsel düzenlemeler sonucunda çeşitli kazanımlar elde edilen durumlarla ilgili öz-yeterlik inancı artar, aksi durumda ise azalır (Bandura, 1997, s. 117). Bireyin yeteneklerine ilişkin değerlendirmeleri, hedefleri, eylemlerle ilgili ve geleceğe dönük oluşturdukları senaryolar öz-yeterlik inançlarından etkilenir. Şöyle ki yüksek öz-yeterlik inancı olan bireyler kendilerine yüksek hedefler seçerler ve bunun için mücadele ederler, geleceğe dönük başarılı senaryolar hayal ederler ve performanslarını etkileyecek olumsuz senaryolardan kurtulurlar (Bandura, 1991, 1993, 1994). Motivasyonel süreçlerle öz-yeterlik ilişkisi de karşılıklıdır ve bu da birkaç şekilde gerçekleşir. Bunlar; bireyin ne kadar çaba göstereceği, zorluklarla ve başarısızlık karşısında ne kadar mücadele edeceğidir. Yeteneklerine ilişkin güçlü inançları olan birey, yüksek motivasyona sahip olacak, zorluklar ve başarısızlıklar karşısında daha çok direnç gösterecektir; zayıf olanlar ise daha çabuk

vazgeçeceklerdir (Bandura, 1995). Özetle, öz-yeterlik inançları bireyin güdülenme düzeyleri üzerinden dolaylı olarak, başarılı olmak için ne kadar uğraşacağını ya da engeller karşısında ne kadar sebat göstereceğini belirler (Bandura, 1989b, 1995). Bununla birlikte dolaylı öğrenmeler de bireyin motivasyonel süreçlerinde etkili olmaktadır. Diğer insanların eylemlerinde olumlu sonuçlar elde etmeleri, bireyi o davranışları yapmaya karşı güdülerken başarısızlıkla karşılaşmaları bireyin o eylemlerden kaçınmasına neden olur (Bandura, 1989a, s. 363). Öz-yeterliğin bireyin davranışları üzerindeki bir diğer etkisi duygusal süreçler yoluyla olmaktadır. Bandura'ya (1989b, 1994, 1995) göre öz-yeterlik inançları bireyin başarısını tehdit edici durumlar karşısında ne kadar stres yaşayacağını temel etkenlerinden biridir. Yeterlik inançları; bireyin çevresindeki zor durumlar ve yerine getirilmesi gereken görevler gibi potansiyel tehditleri nasıl algıladığını, bilişsel olarak nasıl işlediğini ve nasıl tepkiler verdiğini etkiler (Bandura, 1995, s. 8). Yüksek öz-yeterlik algısı bireylerin zor durumlar ve görevler karşısında soğukkanlı davranıp sonuca ulaşmalarına yardımcı olur. Düşük öz-yeterlik algısı ise bireylerin, karşılaştıkları sorunları çözemeyeceklerine dair inançlarına bağlı olarak stres, depresyon ve kaygı yaşamalarına ve bu yüzden doğru çözüm yollarını bulamamalarına neden olur (Bıkmaz, 2006, s. 295; Pajares, 2002). Olaylara karşı geliştirilen bakış açısında olduğu gibi seçim süreçlerinde de öz-yeterlik inançlarının etkisi görülür. Tercihle bulunma durumunda kalan bireyler, baş edemeyeceklerine inandıkları eylemler ve çevrelerden uzak durup, yeterliklerine inandıkları sosyal ortamları ve etkinlikleri seçerler (Bandura, 1995, s. 10; Schunk, 2007, s. 106). Birey çoğunlukla üstesinden gelemeyeceğini düşündüğü eylemlerden kaçınma eğilimi gösterir. Buna karşın yetkinliğine inanan birey kendini zorlayabilecek etkinlikleri veya çevreyi tercih edebilir. Bunun sonucunda bireyin seçtiği çevre ve o çevreye özgü değerler, bireyin ilgilerini ve yetkinlikleriyle ilgili davranışlarını pekiştirmeye devam eder. Böylece ilk başta çok önemli görülmeyen seçimler uzun vadede bireyin yaşamında kalıcı etkilere yol açar (Bandura, 1989b).

Öz-yeterlik algısı, bireyin yaşamla baş edebilme konusunda kendi yetenek ve yeterliliklerine ilişkin duygularına dayanmakta olup gösterilen performansa göre artmakta veya azalmaktadır (Schultz ve Schultz, 1998, s. 397). Bandura'ya (1997, 1998) göre bireyin öz-yeterlik inancının gelişmesinde dört temel faktör etkilidir. Bunlar; başarılı performanslar (doğrudan deneyimler), diğer insanların tecrübeleri (sosyal modeller-dolaylı deneyimler), sözel ikna (sosyal ikna), psikolojik ve fizyolojik durumdur. Doğrudan deneyimler, bireyin yerine getirdiği görevlerle ilgili kendi yeteneklerini değerlendirmesini sağlar ve bu yaşantılar öz-yeterlik algısının oluşumunda en önemli rolü üstlenir (Bandura, 1997, s. 80; Loo ve Choy, 2013). Çünkü kişiye yapabileceklerine dair en güçlü kanıt, kendi gösterdiği başarılı performanslardır. Başarı, bireye kişisel yeterliğiyle ilgili olumlu bir inanç

oluşturur. Özellikle zorlu görevler karşısında yoğun çabalarla elde edilen başarı, bireyin kendi yeterliklerine olan inancını güçlendirmede önemli bir kaynaktır.(Bandura, 1995, s. 3; Bruning vd., 2014, s. 110; Hoy, 2015, s. 707). Karşılaşılan engeller karşısında istikrarlı bir şekilde sürdürülen çabalardan elde edilen deneyimler de güçlü bir yeterlik inancının gelişiminde rol oynar (Bandura, 1999, s. 46). Görevin zor olarak algılandığı veya bireyin kendi yetenekleri hakkında kararsız kaldığı durumlarda, doğrudan yaşantılar daha etkilidir (Bruning vd., 2014, s. 110). Çünkü bireye kendisi hakkındaki en güçlü bilgiyi gerçek performansı verir (Schunk, 2007, s. 106). Ayrıca bu şekilde yüksek öz-yeterlik inancı geliştiren bireylerin algıları yaşadıkları başarısızlıklar karşısında da zayıflamaz. Çünkü bu bireyler başarının çaba ve azim gerektirdiğini de öğrenmişlerdir. Bu yüzden de başarısızlık karşısında daha çok mücadele ederler. Ancak başarısızlık sürekli ise başaracaklarına dair yeterlik algıları düşük olacaktır (Ormrod, 2015, s. 130).

Yeterlik inançlarının gelişmesinde önemli olan ikinci yol sosyal modeller yoluyla edinilen dolaylı deneyimlerdir. Bireyin özellikle karşılaştığı yeni bir görevle ilgili öz-yeterlik inançları kendilerine benzeyen diğer kişilerin başarılı ve başarısız performanslarıyla şekillenir (Ormrod, 2015, s. 130). Bireyler özellikle kendilerine benzeyen modellerin performanslarıyla kişisel yeterliklerini karşılaştırırlar. Modelin başarılı bir performans ortaya koyması bireyin kendinin de o görevde başarılı olacağına dair inancını artırırken, onların başarısızlıkla sonuçlanan performanslarını gözlemlemesi de kendi yeterliğine ilişkin şüphe duymasına sebep olur (Bandura, 1997, 1999; Hoy, 2015, s. 707; Schunk, 2011, s. 107). Burada önemli olan unsur, bireyin model aldığı kişinin, kendine ne kadar benzediğidir. Benzerlik arttıkça modelin başarı ve başarısızlığı, model alan birey üzerinde daha da etkileyici olmaktadır (Bandura, 1995, s. 3; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Ayrıca ilk başta zorluk yaşayıp sonradan bunu aşan bir model (akran model), birey üzerinde karşılaştığı görevde kolayca iyi bir performans sergileyen modelden daha çok etkili olabilmektedir. Çünkü mücadele eden modeller, bireyin başarının kolayca elde edilmediğini, bazı pratikler ve stratejiler gerektiğini gözlemlemelerini sağlar (Ormrod, 2015, s. 131). Bir modeli gözlemek davranış için bir standart oluşturur ve birey gözlemleyerek kendi kapasitesine uygun amaçlar belirler.

Bireyin yeterlik inancını güçlendirmede etkili olan üçüncü yol sosyal iknadır (Bandura, 1995, s. 4). Sosyal ikna, diğer insanlar tarafından ifade edilen sözel ve sözel olmayan yargıları içerir (Britner ve Pajares, 2006). Bunlar bireyin bir görevi başaracağına veya başaramayacağına yönelik teşvikler ve öğütlerden oluşur (Kalkan, 2015, s. 263). Sosyal ikna, öz-yeterliğin diğer üç kaynağı için de bir temel teşkil etmektedir (Muretta, 2004, s. 26). Bireyler güçlüklerle karşılaştıklarında hata yapacaklarını düşünerek yeteneklerine dair şüphe duyduklarında, çevreden alınan mesajlar onlar için daha anlamlı

hâle gelir (Bandura, 1997, s. 101). Böyle durumlarda diğer bireylerden alınan olumlu mesajlar, bireyin başarabileceğine dair şüphelerini ortadan kaldırarak amaçlarına ulaşmak için çalışmasına ve daha çok çaba göstermesine yardımcı olur. Bu süreçte önemli olan unsur ise bireye verilen mesajların gerçekçi temellere dayanmasıdır. Çünkü bireyin yeterliklerine ilişkin gerçekçi olmayan teşvikler, motivasyonunu düşürür ve yeterlik inançlarını zayıflatır. Ancak bireyi başaracağı görevlere yönlendiren, başarısız olabileceği durumlardan da kaçınmasına yardım eden olumlu teşvikler bireyin öz-yeterlik inançlarını yükseltmektedir (Bandura, 1995, s. 4, 1997, s. 101). Ayrıca bu süreçte mesajları veren kişilerin güvenilir olması da önemlidir. Güvenilir olmayan kişilerden gelen mesajlar birey için anlamlı olmaz (Hoy, 2015, s. 708). Sosyal ikna, öz-yeterliği yükseltmede önemli bir kaynak olmasına rağmen diğer kaynakların olmadığı durumlarda bireye çok fazla yardımcı olamaz (Kalkan, 2015, s. 263). Diğerlerinden gelen mesajlar doğrudan değil imalı olsa da öğrenciyi etkileyebilir. Öğretmenlerin eksik ödevlerle ilgili yapıcı eleştirileri buna örnek olabilir. Ayrıca bazen davranışlar kelimelerden daha etkileyici olabilmektedir. Öğrencisine sürekli müdahale eden öğretmen davranışları da buna örnek olabilmektedir. (Ormrod, 2015, s. 130). Bu yüzden diğerlerinin sözel olanlar kadar sözel olmayan mesajları da bireyin yeterlik inancını etkilemektedir.

Öz yeterlik inançları üzerinde etkili olan dördüncü kaynak ise bireyin içinde bulunduğu psikolojik ve fizyolojik durumlardır. Bandura (1997, s. 106); var olan çeşitli sağlık sorunlarının, ruh hâlinin, yorgunluk, kaygı ve stres gibi durumların yeterlik inancını etkilediğini belirtmektedir. Bedensel ve ruhsal olarak iyi oluş bireyin yeterliliklerine olan inancını artırırken, tersi durum azaltmaktadır (Bandura, 1995, s. 4). Bireyler karşılaştıkları farklı durumlarda kişisel yeteneklerine bağlı performanslarını değerlendirirken yaşadıkları duygu durumundan veya fizyolojik sorunlardan etkilenmektedirler (Usher ve Pajares, 2008). Psikolojik ve fizyolojik durumların sadece yoğunluğu değil, bunların birey tarafından nasıl yorumlandığı da önemlidir. Öz-yeterlik inançları yüksek bir birey kendi duygusal uyarılmalarını performansı için harekete geçirici bir güç olarak görürken, yeterliklerinden şüphe duyan bir birey bu uyarılmaları kendisi için engelleyici bir faktör olarak görebilmektedir. Bu süreçte; fiziksel durumunun geliştirilmesi, stresin ve olumsuz duygusal eğilimlerin azaltılması, bedensel durumların yanlış yorumlarının düzeltilmesi yoluyla bireyin öz-yeterlik inançları yükseltilebilir (Bandura, 1995, s. 5). Örneğin; bireyin gerçekleştireceği bir görevde beklediğinden daha az stres yaşadığını görmesi o görevi gerçekleştireceğine dair inancını artırırken terleme-titreme gibi stresle ilgili durumlar yaşayan bireyin yeterlik inancı, başarısız olacağını düşünmesi nedeniyle azalır (Schunk, 2007, s. 107). Düşük öz-yeterlik inancı sonucunda ise öğrencinin performansı düşecek ve daha sonra o görev öğrencide kaygı ve strese neden olabilecektir (Ormrod, 2015, s.130).

Sonuç olarak katılımcı bir pozitif ruh hâli veya kaygı veren negatif bir ruh hâli bireyin yeterlik inancını etkileyecektir. Uyumlu duygusal durumlar görev karşısında bireyin odaklanmasını ve enerjisini artıracak, tehditler karşısında yeteneklerini ve becerilerini en iyi şekilde kullanmasını sağlayacaktır (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

Görülüyor ki öz-yeterlik temel olarak öğrenme ve performans ile yakından ilişkilidir. Bu durum ise akademik yaşamda öz-yeterliği önemli bir kavram hâline getirmiştir. İlk başta genel bir kavram olan öz-yeterlik artan çalışmalarla her geçen gün daha çok belli bir alana özgü kavram olarak tanımlanmaktadır. Örneğin akademik öz-yeterlikten sonra son yıllarda matematik öz-yeterliği, okuma öz-yeterliği, yazma öz-yeterliği gibi daha özel alanlara yönelme olmuştur. Bu yüzden mevcut araştırmada da okuma öz-yeterliği bireyin okuma başarısı için önemli bir değişken olarak ele alınmıştır.

Okuma öz-yeterliğine geçmeden önce daha genel olan akademik öz-yeterliğe değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Akademik öz-yeterlik, belirli eğitim görevlerini yerine getirmede gerekli eylem adımlarını düzenleme ve yürütme yeteneğine yönelik kişisel yargılardır (Zimmerman, 1995, s. 203). Bu kişisel yargılar 1970'lerin sonlarından itibaren öğrencilerin motivasyonlarının ve öğrenmelerinin önemli bir belirleyicisi olarak görülmeye başlanmıştır (Zimmerman, 2000). Bu nedenle birçok eğitim araştırmasına konu olan akademik öz-yeterlik, bireyin akademik başarılarının en güçlü yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir (Hoy, 2015, s. 715-716; Maddux ve Gosselin, 2003, s. 230, Pajares, 1993) ve çeşitli araştırmaların (ör. Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Dadandı, 2018; Hackett ve Betz, 1989; Scott ve Mallinckrodt, 2005) sonuçları da bunu desteklemektedir. Pajares (1996) akademik öz-yeterlikle ilgili yapılan bu araştırmaları iki kategoride toplamaktadır. Birinci grupta yer alan çalışmalar, bireyin yeterlik inançları ile kariyer seçimleri -matematik ve fen bilimleri gibi alanlarla- arasındaki ilişkiyi araştırmaya odaklanmaktadır. İkinci grupta ise öz-yeterlik inançları ile bağlantılı olduğu psikolojik yapılar (tutumlar, öz düzenleme, kaygı, benlik kavramı vb.) ile başarı arasındaki ilişkilere odaklanan araştırmalar yer almaktadır. Mevcut araştırma ikinci grupta yer alan çalışmalara örnektir.

Öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançları eğitimsel görevlerdeki performanslarına bağlı olarak değişmektedir (Schultz ve Schultz, 1998). Başarılı performanslarla yükselen yeterlik inancı başarısızlıklar karşısında düşebilmektedir. Bunun sonucunda da öğrencilerin yeterlik inançları akademik yaşamlarından öğrenme süreçlerine, duygu durumlarından görev seçimlerine kadar birçok konuda kendilerini etkilemektedir. Örneğin yüksek akademik öz-yeterlik inançları olan bireyler kendilerine yüksek amaçlar belirlerler ve akademik görevlerde daha yüksek performans koyarak başarı elde ederler (Zimmerman ve Bandura, 1994). Hedeflerini daha iyi belirleyen bu öğrenciler kendilerine

uzak hedeflerden ziyade yakın hedefler koyarlar. Başarısızlıklarının nedenini ise daha az çaba göstermelerine bağlarlar (Bruning vd., 2014, s. 11). Zor görevler karşısında daha çok mücadele ederek daha yüksek düzeyde başarı elde ederler (Schunk ve Pajares, 2002). Ayrıca çalışma sürelerini daha iyi kullanırlar, farklı problem çözme stratejileri kullanmada esnektirler (Zimmerman ve Bandura, 1994). Bilişsel ve üst bilişsel stratejiler kullanarak daha fazla başarı elde eder, daha uzun süre çalışır ve daha az kaygı duyarlar (Pajares, 2006, s. 343). Bütün bu sebeplerden ötürü de yüksek öz-yeterliğin yüksek başarı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Hoy, 2015, s. 715). Bunların tam aksine düşük yeterlik inançları olan öğrenciler başarabileceklerine dair şüphelere sahiptirler. Bu öğrenciler zor görevler yerine daha basit görevleri tercih ederler, zorluklarla karşılaştıklarında ise eksikliklerine odaklanıp, başarılı olabilmek için dışarıdan bir yönlendirme beklerler. Başarısızlıklar karşısında kendilerine olan inançlarını yükseltmekte zorlanırlar. Zorluklarla karşılaştıklarında hemen vazgeçerler ve çaba göstermezler (Bandura, 1998; İnanç ve Yerlikaya, 2011). Ayrıca iyi bir çalışma yapacağına, iyi not alacağına ve akademik anlamda fayda göreceğine dair güvensizlik yaşarlar (Pajares, 2006, s. 342). Başarısızlıklarının nedenini çabalarının azlığına değil düşük yeteneklerine bağlarlar (Bruning vd., 2014, s. 11). Etkinliklere katılmaktan çekinebilir veya başarılı olacaklarını düşündükleri aktiviteleri seçmek isteyebilirler (Schunk, 2007, s. 106). Yardıma ihtiyaç duydukları hâlde öğretmenlerinden veya diğer bireylerden yardım istemezler. Bu davranış onların hem beceri edinmelerini hem de yeterliklerini geliştirmelerini engeller (Maddux ve Gosselin, 2003, s. 230). Bununla birlikte okul deneyimleri de bireyin öz-yeterlik inançlarının şekillenmesinde rol oynar (Schunk ve Meece, 2006, s. 79). Sunulan öğretim programı, öğretmenin öğrenme süreçlerini düzenleyebilmesi, öğrencileri öğrenmeye karşı güdeleyebilmesi, öğrencilere sosyal deneyim yaşatabilme gibi faktörler öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirmelerinde ve kendi yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinde etkilidir (Bandura, 2006a, s. 10; Zimmerman, 1995, s. 208).

Akademik işleyiş açısından öz-yeterliğin seviyesi, genelliği ve gücü önemlidir. Öz-yeterliğin seviyesi, giderek artan karmaşık görevlerdeki düzey farklılıklarını; genelliği, farklı akademik faaliyetler arasında öz-yeterlik inancının aktarılmasını; gücü ise bireyin verilen görevleri yerine getirebileceğine yönelik kesinlik derecelerini anlatmak için kullanılır (Zimmerman, 1995, s. 203). Öz-yeterlik öğrenme ve başarı ile yakından ilgilidir. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler zorluklar karşısında daha çok çaba sarf ederler ve gerekli becerilere sahip olduklarında daha çok mücadele ederler (Schunk, 2011, s. 107). Öz-yeterliğin her türlü başarı davranışında etkili olduğu belirtilmektedir. Öz-yeterlik bireylerin yeteneklerine yönelik değerlendirmelerini yansıtır. Bireyin belli bir zamanda özel bir görevdeki öz-yeterliği bireysel hazırlanma, fiziki durum ve duygusal durumu nedeniyle iyi

ya da kötü olabilir. Ayrıca görevin dışsal koşulları (zorluk, uzunluk) ve sosyal ortam da öz-yeterliği etkiler. Başarılı sonuçlar, sosyal ve kişisel faktörlerden etkilenebilir. Ayrıca bunlar sosyal ve kişisel değişkenleri de etkiler. Bir görev üzerinde çalışan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini değerlendirirler. Gelişme algıları öz-yeterliklerini, bu durum da motivasyon ve öğrenmeyi olumlu etkiler (Schunk, 2011, s. 108).

Öz-yeterlik yapısının sahip olduğu özellikler değerlendirme sürecini de daha dolaylı hâle getirmektedir. Bu özellikleri Zimmerman (1995, s. 203-204) dört grupta ele almıştır. Bunlardan ilki, öz-yeterlik inançlarının bireyin fiziksel veya psikolojik özellikleri gibi kişisel niteliklerinden ziyade, belli eylemleri gerçekleştirme yeteneklerinin yargılanmasını içermesidir. Yani öğrenciler kim olduklarını veya genel olarak kendileri hakkında ne düşündüklerini değil verilen görevleri yerine getirme yeteneklerini yargırlar. İkincisi, yeterlik inançlarının tek bir yapı değil aksine çok boyutlu olmasıdır. Çünkü yeterlik inançları, farklı görev ve beceri alanlarıyla bağlantılıdır. Bu nedenle, bireyin okumaya yönelik yeterlik inançları yüksekken yazmaya yönelik inançları düşük olabilir. Üçüncüsü, birçok farklı durumun becerilerin uygulanmasını etkileyebilmesi nedeniyle öz-yeterlik inançlarının bağlama bağlı olmasıdır. Örneğin, rekabetçi bir sınıf ortamında öğrencilerin öz-yeterlik inançları daha düşük olabilirken iş birlikçi bir ortamda daha yüksek olabilir. Dördüncüsü ise, öz-yeterliğin ölçümünde normatif yani kurallara bağlı ölçümlerden ziyade performansa ve üst düzey kriterlere bağlı ölçümlerin yapılmasıdır. Örneğin, öğrencilerin okuma öz-yeterliklerindeki kıstas diğer öğrencilere kıyasla ne kadar iyi oldukları değil, çeşitli okuma görevlerindeki bireysel yeterliklerini değerlendirmek olmalıdır. Sonuncusu ise öz-yeterlilik inançlarının ilgili etkinlikleri gerçekleştirmeden önce ölçülmesi gerektiğidir. Bu sayede yeterlik inançları üzerinde etkisi olan faktörleri belirleme imkânı doğar (Zimmerman, 1995, s. 203-204). Konunun başına ve asıl kapsamına dönecek olursa akademik öz-yeterliğin bu açıklamalarının daha dar ve özel bir yapı olan okuma öz-yeterliği için de geçerli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Kısaca bireylerin okuma konusundaki yeterliliklerini değerlendirmesi olarak da tanımlanan okuma öz-yeterliğini (Tarchi, 2017), Schunk ve Zimmerman (1997) okuyucunun, etkin bir şekilde okuma, iyi rekabet etme ve başarılı bir şekilde okuma kapasitesine duyduğu inanç olarak da açıklamaktadırlar. Bu yapı okuma çabası, sebat ve daha zor okuma materyallerinin seçimi (Guthrie ve Wigfield, 2005, s. 190); öğrencilerin okuma yeteneklerini, zorlu materyalleri okuma isteklerini ve okuma etkinliklerinden kaçınma isteklerini değerlendirmelerini içermektedir (Tarchi, 2017). Okuma öz-yeterliği, okuma sürecinde metinler ve görevlerle ilgili gerçekçi hedefler belirlemeyle ilişkilidir (Guthrie vd., 2007). Ancak Carroll ve Fox'un (2017) da belirttiği gibi okumanın öz-yeterlik



gibi motivasyonel faktörlerle ilişkisi bilişsel faktörle olan ilişkisi kadar net açıklanmamıştır. Bu yüzden bu alanda yapılan farklı çalışmalara ihtiyaç vardır (Lee ve Jonson-Reid, 2016).

Öz-yeterlik davranış değiştirmede en önemli faktördür; özellikle de karmaşık görevler içeren öğrenme süreçlerinde (Delichs ve Roberts, 2017) önemli bir yapıdır. Okuduğunu anlama da daha önce açıklandığı üzere birçok farklı bilişsel, fiziksel ve psikolojik sürecin etkileşimini içeren oldukça karmaşık bir beceridir. Dolayısıyla bireyin öz-yeterlik inancının anlama sürecinde etkili olacağı düşünülmektedir. Yukarıda öz-yeterlik ile ilgili yapılan açıklamalardan yola çıkarak bu etkiyi açıklamak mümkündür. Öncelikle öz-yeterliğin kaynaklarından en önemlisi olan doğrudan deneyimler anlama üzerinde etkilidir. Önceki okumalarında iyi sonuçlar elde eden birey yeni karşılaştığı metni de anlayacağını düşünecek ve metne daha çok odaklanacaktır. Ayrıca anlamadığı zaman hemen pes etmeyecek ve çabalayacaktır. Oysaki okuduğunu anlamada zorluklar yaşayan ve yeterlik inancı düşük olan bireyin karşılaştığı yeni metni okumaya hem isteği hem de anlayacağına dair inancı az olacaktır. Bu birey başarısızlıkla karşılaştığında ise çabuk pes edecektir. İkinci olarak kendisine yakın modellerin-akranlarının okuma performanslarını gözlemleyen birey onların başarılı olduğunu görünce kendinin de başarılı olacağını düşünecek ve okuma sürecine daha istekli başlayacaktır. Ayrıca modellerin anlama stratejilerini deneyecek, anlamadığı zaman ise daha çok çaba harcayacaktır. Modelin başarısız olduğunu gördüğünde ise başarılı olacağına dair inancı zayıflayacaktır. Üçüncü olarak çevresinde özellikle öğretmen gibi otorite konumunda olan kişilerden gelen sözel veya sözel olmayan bildirimler bireyin yeterlik inancını etkileyecektir. Okuma öncesi-sırası veya sonrasında anlayacağına yönelik cesaretlendirici ifadeler, doğru yönlendirmeler ve teşvikler bireyin yeterlik inancını artıracaktır. Bunların sunulmaması veya olumsuz ifadeler kullanılması ise bireyin yeterlik inancını düşürecektir. Son olarak psikolojik ve fizyolojik olarak iyi olan bireyin yeterlik inancı artacaktır. Psikolojik olarak istekli ve rahat olan yani olumlu duyguları olan bireyin yeterlik inancı, stresli ve kaygılı yani olumsuz duyguları olan bireyden daha yüksek olacaktır. Bütün bunlar ise yani birçok farklı kaynaktan yeterlik inancının artması bireyin okuma başarısını da artıracaktır.

Sharma ve Nasa (2014) akademik beklentilere yönelik inançları iki kategoride ele almışlardır. Birincisi, belli davranışların belli sonuçlara yol açacağına vurgu yapan *akademik sonuç beklentileridir*. Örneğin; “Çok kitap okursam, okuduklarımı daha iyi anlayacağım.” düşüncesi, bir akademik sonuç beklentisidir. İkincisi ise belirli bir sonuca ulaşmak için gerekli olan davranışları gerçekleştirmeye yönelik öğrencinin kendi yeteneklerine dair inançlarından oluşan *akademik yeterlik beklentileridir*. “Bir metni doğru şekilde anlayabilmek için yeterli kelime hazinem var.” ifadesi akademik yeterlik beklentisine örnektir. Dolayısıyla bireyin akademik beklentileri hem davranışlarını

düzenlemesini hem de motivasyonunu etkilemektedir. Bu nedenle okuma sürecinde öğrencilerin beklentilerinin olumlu olması metni daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır. Bu süreçte öz-yeterliğin kaynaklarına ilişkin bilgiler de kullanılarak öğrencilerde olumlu akademik beklentiler oluşmasına yardımcı olunmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yeterlik inançlarını geliştirmek için aşağıda yer alan önerilerden de bu süreçte faydalanılabilir. Öğrencilerin;

- İlerlemeyi izlemenin daha kolay olduğu kısa vadeli hedefler edindiklerinde,
- Dikkatlerini toplamalarına yardım edecek altını çizme ve özetleme gibi belli öğrenme stratejilerini kullandıklarında,
- Sadece katılımlarına bağlı olarak değil başarılarına bağlı olarak da ödüller aldıklarında performansları gelişmekte ve öz-yeterlik inançları artmaktadır (Graham ve Weiner'den akt., Hoy, 2015, s.716).

Bu uygulamalar öğrencilerin okuma öz-yeterliklerinin artmasını sağlayacaktır. Alanda yapılan çalışmalarda da ortaya konduğu üzere (ör. Guthrie, Klauda ve Ho, 2013; Klassen, 2010; Schunk ve Rice, 1993; Shell, Colvin ve Brunning, 1995; Smith vd., 2012; Solheim, 2011) öz-yeterliğin artması da başarıyı artıracaktır. Bunlar bütün öğrencilere özellikle de okuduğunu anlama güçlükleri yaşayanlara uygulanabilir. Çünkü akademik güçlükler yaşayan öğrencilerin herhangi bir güçlük yaşamayan diğer akranlarından daha düşük öz-yeterlik inançlarına sahip olduğu çeşitli araştırmalarda (ör. Bergen, 2013; García ve Caso, 2006; Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993; Klassen, 2002; Lampion, Carpenter-Ware ve Harwey, 2012; Urfalı-Dadandı, 2015; Yuen, Westwood ve Wong, 2008) ortaya konmuştur. Dolayısıyla bundan sonraki bölümde okuduğunu anlama güçlükleri ele alınacaktır.

### **2. 1. 6. Okuduğunu Anlama Güçlükleri**

Okuma becerisi ergenlerin hem okul hem de sonraki yaşamları için kariyerlerinde ihtiyaç duydukları en önemli becerilerden biridir. Ancak birçok ortaokul öğrencisi, okulda yerine getirmek zorunda oldukları okuma görevlerini yapmakta güçlük çekerler (Trapman vd., 2014). Nitekim okuma oldukça karmaşık bir süreçtir ve bu nedenle bazı çocukların okuduğunu anlamakta güçlük çekmeleri çok da şaşırtıcı olmayacaktır (Clarke vd., 2014, s. 13).

Daha önce de değinildiği gibi bireyin okuduğunu anlamasını etkileyen çeşitli faktörler vardır ve bu faktörlerin ne olduğu (ör. fonolojik farkındalık, muhakeme yeteneği ve özel öğretim uygulamaları gibi) hem eğitimciler hem de araştırmacılar için önemlidir (Stutz vd., 2016). Bunlar Wolley'in (2011) de belirttiği gibi kısaca dört grupta ele alınabilir: Metin,

görev, okuyucu özellikleri ve faaliyetin amacı. Bunlar veya yukarıda açıklanan diğer faktörlerin her biri okuma güçlüğü çeken çocukların kendilerini sürekli olarak bir başarısızlık döngüsünde bulmalarına sebep olacak şekilde birlikte görülebilir. Çünkü okuduğunu anlama güçlüklüğü sıklıkla bu problemlerin karmaşık bir birleşimi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu problemler sıklıkla birbirine bağlıdır ve bunların birbirlerinden ayırt edilmesi oldukça zordur. Ancak, doğru türde bir desteğin bu zorlukların çoğunu düzeltebileceği ve başarıyı artıracığı savunulmaktadır (Woolley, 2011, s. 33-34). Bu nedenle okuduğunu anlama sorunu yaşayan çocukların sorunlarının belirlenmesi ve çoklu müdahalelerin sunulması gerekmektedir. Bu çocuklar ise çoğunlukla ortaokul yıllarında fark edilmektedir. Çünkü bu sorunları yaşayan çocuklar, yüksek sesle doğru ve akıcı bir şekilde okuyabilmelerine rağmen okuduklarını anlamada zayıflıklar göstermektedirler. Ayrıca özellikle çözümlenmenin öğretilmesine önem verilen ilkökul yıllarında anlama güçlüğü çekenlerin çözümlenme konusundaki güçlüklüğü çoğu zaman anlamadaki güçlüklüklerini gizlemektedir ve sonuç olarak bu çocukların sınıfta fark edilmeleri zor olabilmektedir. Anlama güçlüğü çekenlerin yaşadığı zorluklar, okuma mekaniğinin geliştiği yaklaşık 8 yaşından itibaren belirginleşir. Öğretme vurgusunun “okumayı öğrenme” den “öğrenmek için okuma” ya doğru değiştiği ortaokul yıllarında okuduklarını anlamada güçlük çeken çocuklar gittikçe fark edilmekte ve birçok noktada zor durumda kalmaktadırlar (Clarke vd., 2014, s. 13-14). Öğrenciler çoğu akademik görevi yerine getirmek için okuma becerisine ihtiyaç duydukları (Graham vd., 1993) için okuma diğer bütün akademik alanlardaki başarıyı etkiler. Dolayısıyla okuduğunu anlama güçlüklükleri eğitimsel kazanımlara ulaşmanın önünde önemli bir engeldir. Bu nedenle ebeveynler ve öğretmenlerin bu konudaki farkındalıkları artırılmalı, bu sorunları yaşayan çocukların mümkün olduğunca erken belirlenmeleri ve destek almaları sağlanmalıdır.

Anlama, çok çeşitli bilişsel becerilerin ve süreçlerin etkileşimini gerektirdiğinden, anlama güçlüğüne yol açabilecek zorlukların ortaya çıktığı birçok durum vardır. Örneğin, okuma sırasında, bir okuyucunun hafızasının bilişsel yükünde bir azalma olduğunda, normal olarak anlam çıkarma yeteneği geliştirilir ve okuyucu, kelimeleri ve cümleleri akıcı bir şekilde çözebilir, karşılaşılan yeni kelimelerin anlamları çıkarılabilir. Nitekim başarılı okuyucular, metinlerde karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarını kazanma konusunda daha yeteneklidirler. Çünkü daha büyük bir kelime hazinesine, geçmiş bilgilere ve bağlama dair ipuçlarını kullanmada daha fazla deneyime sahiplerdir. Buna karşılık, anlama güçlüğü çekenler, metindeki bilgileri birleştirmede daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Ayrıca, güçlü bağlamsal ipuçlarının birçok metinde bulunmaması nedeniyle yazarın yorumlarını göz önünde bulundurarak farklı olaylardan veya ilişkilerden uygun çıkarımlar yapma konusunda daha fazla zorluk çekebilirler (Woolley, 2011, s. 16-

17). Bu öğrenciler ders çalışmalarına yardımcı olmak için verilen görevlerde sunulan bilgileri çok fazla kullanamamakta ya da kendilerine verilen yazılı veya sözlü talimatları anlamada zorluk çekmektedirler. Öğretim sürecinde öğretmenler öğrencilerin bazı konuları kitaplardan ve internetten araştırmalarını beklemektedirler. Ancak bu süreçte bazı çocuklar büyük bilgi birimleri içinde yer alan ilgili bilgileri sınırlandıramadıkları için gerekli bilgileri bulamazlar (Clarke vd., 2014, s. 14). Geçmiş bilgileri ile metindeki bilgileri bütünleştirmede; ön bilgileri kullanmayı ve metni incelemeyi gerektiren çıkarımsal sorularda; metnin bağlamından yola çıkarak kelime veya kelime gruplarının anlamını bulmada zorlanırlar. Bu öğrencilerin kelime ve dil bilgileri zayıftır. Yeni kelimeler öğrenmede, kelime dağarcıklarını geliştirmede ve okuduğunu anlamada düşük performanslar göstermelerine neden olan pasif okuma davranışları sergilerler. Metnin başlığı, başlangıcı ve bitişi gibi belirli metin özelliklerini içeren konularda bilgileri yetersizdir. Anlam veya bilgiye birden fazla cümlelerin bütünleşmesiyle ulaşılan yapıcı çıkarımlar üretmekte zorluk çekerler (Woolley, 2011, s. 56-57). Okuduğunu anlamada başarılı olanlar için bunların tam tersini düşünmek mümkündür. Yani başarılı olanlar metinden uygun çıkarımlar yaparlar, metni iyi analiz ederler, verilen mesajları doğru anlarlar, önceki bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirirler, kelime ve dil bilgileri iyidir, okuduklarını anlamak için çeşitli stratejiler kullanırlar, bağlamsal ipuçlarını etkili kullanırlar, metinlerde veya kaynaklarda istenen bilgiye çabuk ulaşırlar. Kısaca metni doğru olarak anlamaları için gerekli bir dizi bilgi ve beceriye sahiplerdir. Güçlük çekenler ise bu bilgi ve becerilere ya sahip değillerdir ya da kullanmayı bilmemektedirler. Ayrıca şunu da belirtmek gerekmektedir ki okuduğunu anlama güçlüklerinin genellikle dil zorluklarıyla ilişkili olduğu iddia edilmektedir. Okumak bir dil becerisi olduğundan, bireyin sözlü dil yeteneğinden etkilenir ve dil becerilerinin, okuma becerilerinin geliştirilmesi için zorunlu olduğu açıktır. Okuduğunu anlama ise büyük ölçüde dinleme becerisiyle ilişkilidir (Woolley, 2011, s. 61). Bu nedenle bebeklikten itibaren bebeklerin dinleme becerisini geliştirmek önemlidir. Bu süreçte görev doğal olarak ebeveynlerdedir. Öğretim sürecinde ise eğitimciler öğrencilerin en baştan itibaren dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye önem vermelidirler. Bu süreçte alanda çalışan uzmanların çabaları da eğitimcilere yol gösterebilir. Nitekim okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ve anlama güçlüklerinin giderilmesi için araştırmacılar uzun süredir çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar öğrencilerin okuma becerilerinin doğası hakkında bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler iki ana sebepten ötürü önemlidir: anlama güçlüklerini engellemek ve güçlük çeken öğrencilerin performanslarını geliştirmeye yönelik müdahaleler yapmak (Hock vd., 2009). Mevcut araştırmada ikinci görüş temel alınarak

okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencilerin performanslarını geliştirmeye odaklanılmıştır.

## 2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Çalışmanın literatür taramasında öncelikle okuma ve okuyazarlığa dair bilgilere yer verilmiştir. Yazının ticari, siyasi ve dini ihtiyaçlar sonucu ortaya çıkması okuyazarlığı önemli bir beceri hâline getirmiştir. İlk zamanlarda elit sınıfla sınırlı olan okuyazarlık zamanla toplumsal bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Günümüzde ise eğitim-öğretim sürecinden iletişime kadar hayatın her alanında ihtiyaç duyulan bir beceridir. Çünkü bireyler günlük yaşamda birçok işini okuma yoluyla yapmaktadırlar. Dolayısıyla okuma hem akademik hem de sosyal ve ekonomik alanlarda başarılı olmak için temel bir beceridir. Bu yüzden de uzun yıllardır okuma becerisi birçok araştırmacının ilgisini çekmekte, okuma ve okumayla ilgili kavramlar üzerinden çeşitli araştırmalar yürütülmektedir. Bunlardan en ön plana çıkanlardan biri de okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama, okuma sürecinin nihai hedefi olması bakımından önemli görülmektedir. Bu yüzden araştırmacılar okuduğunu anlamamanın doğasına, nasıl gerçekleştiğine, hangi faktörlerden etkilendiğine dair çeşitli konularda çalışmalar yapmaktadırlar. Bunların en başında ise okuduğunu anlamamanın nasıl gerçekleştiği yer almaktadır. Bu sorunun cevabını bulmaya çalışan araştırmacılar çeşitli okuduğunu anlama teorileri geliştirmişlerdir. Dolayısıyla literatür taramasında geleneksel ve güncel olarak ikiye ayrılan okuduğunu anlama modellerine yer verilmiştir. Okuduğunu anlamamanın nasıl gerçekleştiği üzerinde yapılan tartışmaları, okuduğunu anlamamanın nasıl geliştirileceği izlemektedir. Bu yüzden okuduğunu anlama modelleri hakkında bilgiler sunulduktan sonra okuduğunu anlamamanın geliştirilmesine dair alanda yer alan öneriler ve görüşler incelenmiştir. Buna göre uygulayıcılar okuduğunu anlamayı geliştirme sürecinde bazı husulara dikkat etmelidir. Bunlar hem bir programın hem de uygulayıcının sahip olması gereken özelliklerdir. Bunlar üzerine gerekli bilgiler sunulduktan sonra okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Nitekim değerlendime süreci hem süreci yönlendiren hem de süreç hakkında bilgi veren bir işlemdir. Bu yüzden de uygulayıcılar amaçlarına göre bir değerlendirme yapmalıdır. Süreçte kullanılabilecek çeşitli standart testler olduğu gibi uygulayıcıların hazırlayacağı bireysel testler de kullanılabilir. Değerlendirme süreciyle ilgili bilgilerin ardından özellikle araştırma kapsamıyla doğrudan bağlantılı olan ve okuma araştırmalarına sıklıkla konu olan okuduğunu anlamada etkili olan faktörlere yer verilmiştir.

Okuduğunu anlamada metinle, okuyucuyla ve bağlamla ilgili birçok faktörün etkisi olduğu belirtilmektedir. Ancak okuma sürecinin öznesi olması bakımından en önemli

faktörler olarak okuyucuyla ilgili olanlar görülmektedir. Okuyucu sahip olduğu bilişsel ve psikolojik özelliklerle okuma sürecini başlatmakta, sürdürmekte ve sonlandırmaktadır. Ancak bu süreçte en çok hangi faktörün veya faktörlerin etkili olduğu alan yazında tartışılan konulardandır. Araştırmalarda yer alan değişkenler incelendiğinde bilişsel ve motivasyonel faktörlerin ön plana çıktığı dikkati çekmektedir. Nitekim bazı araştırmacıların da okuduğunu anlamayı bilişsel ve motivasyonel faktörlerle ele alan çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bilişsel ve motivasyonel değişkenler ise çeşitlilik gösterebilmektedir. Örneğin kısa süreli bellek, dikkat, hafıza, kelime bilgisi, ön bilgiler, strateji kullanımı ve üst bilişsel strateji kullanımı bilişsel; motivasyon, adanmışlık, öz-yeterlik ve öz-düzenleme ise motivasyonel faktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Mevcut araştırmada ise hem bu araştırmalar hem de çalışma yapılacak grubun özellikleri incelenerek bir değerlendirme yapılmıştır. Bunların sonucunda kelime bilgisi, ön bilgiler ve strateji kullanımı bilişsel; motivasyon ve öz-yeterlik ise motivasyonel faktörler olarak araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Litaratür taramasında incelenen ve okuduğunu anlamada etkili olduğu düşünülen ilk bilişsel değişken ön bilgilerdir. Ön bilgiler, bireyin bir metni okumadan önce o metnin konusu hakkında sahip olduğu geçmiş bilgilerini ifade etmektedir. Bu yüzden okuma öncesi metinle ilgili ön bilgileri fazla olan okuyucuların az olan okuyuculardan daha başarılı olacakları değerlendirilmektedir. Alan yazında yer alan çeşitli araştırma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Bu yüzden de ön bilgiler araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Kelime bilgisi, okuduğunu anlama sürecinde etkili olduğu belirtilen bilişsel bir diğer faktördür. Alan yazında bir metni anlamak için o metindeki kelimelerin çoğunu bilmenin önemli olduğu gerekçesiyle çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Araştırma sonuçlarının da bu görüşü desteklediği dikkati çekmektedir. Özellikle bilgilendirici metinlerde daha önemli bir hâl alan kelime bilgisi bütün metin türlerini doğru ve açık bir şekilde anlamada önemli görülmektedir. Bu nedenle bir öğrenci okuduğu metni anlamıyorsa öncelikle ilgilenilmesi gereken konulardan biri de öğrencinin sahip olduğu sözcük dağarcığıdır. Kelime bilgisi zengin olan okuyucuların hem metni daha iyi anladıkları hem de metinde karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarını daha iyi öğrendikleri belirtilmektedir.

Okuma stratejilerini kullanma literatür taramasında ele alınan üçüncü bilişsel değişkendir. Alan yazında yer alan araştırma sonuçları okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye dair kanıtlar sunmaktadır. Bu yüzden iyi okuyucuların okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullandıkları düşünülmektedir. Etkili kullanımdan kasıt ise doğru yerde, doğru stratejinin kullanımınıdır. Nitekim birçok strateji vardır ve bunlar uygun bağlamlarda kullanıldığında etkili sonuçlar vermektedir. Özellikle okuduğunu anlama

sorunu yaşayan bireylere bu stratejileri öğretmek okuma sorunlarını azaltmaya ve gidermeye yardımcı olacaktır. Strateji öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar bu süreçte göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler strateji kullanma konusunda cesaretlendirilmeli, hangi stratejileri nasıl kullanacakları üzerinde durulmalıdır. Böylece anlama güçlükleriyle baş edebilecekleri düşünülmektedir.

Okuduğunu anlamada etkili olan bilişsel faktörler açıklandıktan sonra motivasyonel faktörlere geçilmiştir. İlk olarak motivasyon üzerinde durulmuştur. Motivasyon, bireyi bir davranışa yönlendiren ve davranışı sürdürmede etkili olan psikolojik bir yapıdır. Birçok öğrenme yaşantısında motivasyonun etkili olduğu belirtilmektedir. Ancak motivasyon çok boyutlu bir kavramdır. Bu yüzden bireyi davranışa iten güdülenme süreçlerini farklı kaynaklarla açıklayan çeşitli motivasyon kuramları geliştirilmiştir. Bunlar özellikle motivasyonun kaynağına yönelik değerlendirmeleriyle birbirlerinden ayrılmaktadır. Nitekim motivasyonun içsel ve dışsal iki kaynağı bulunmaktadır. Bireyi motivasyona iten güç kendi istek ve beklentileriye içsel, kendisi dışındakilerin beklenti ve yönlendirmeleriye dışsal motivasyondan söz etmek mümkündür. Öğretim sürecinde asıl hedef ise öğrencinin içsel motivasyonunu arttırmaktır. Bu yüzden okuma sürecinde de öğrencinin içsel motivasyonunu artırmaya odaklanılmalıdır. Ancak burada öğrencilerin yaş grupları da önemlidir. Nitekim ortaokul seviyesindeki çocuklar için dışsal motivasyon da önemlidir. Ancak zamanla içsel motivasyonun gelişmesi beklenebilir. Öğretmenler okuma sürecinde öğrencilerin motivasyonunu artırmaya önem verilerse öğrencilerin başarılı olacağı düşünülmektedir. Çünkü motivasyon hem bir davranışa yönelme hem o davranışı yerine getirme hem de zorluklar karşısında mücadele etme sürecinde bireyi yönlendirir. Bu yüzden başarılı okuyucuların okumaya karşı daha güdülenmiş oldukları değerlendirilmektedir. Alan yazında yer alan çalışmalar da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu yüzden okuduğunu anlama sorunu olan öğrencilere bilişsel müdahalelerle birlikte motivasyonlarını da artırmayı sağlayacak çalışmalar önerilmektedir.

Literatür taramasında ele alınan motivasyonel faktörlerden bir diğeri ise öz-yeterlik inançlarıdır. Bireyin performanslarına bağlı olarak gelişen öz-yeterlik inancı, görevler karşısındaki davranışları oldukça etkilemektedir. Başarılı olacağını düşünen birey o görevi yerine getirmek için daha çok çabalayacak, zorluklar karşısında pes etmeyecek ve başarmasına yardımcı olacak bilişsel özelliklerini daha etkili kullanabilecektir. Oysaki başarısız olacağını düşünen birey o görevi yapmak istemeyecek ve zorlandığı zaman daha çabuk pes edecektir. Bu yüzden okuma sürecinde de öğrencilerin başarılı olması için öz-yeterlik inançlarını arttırmak önemlidir. Bu amaçla öğrencilere öncelikle başaracakları görevleri vermek, olumlu dönütler sunmak önemli görülmektedir. Öz-yeterlik kuramsal olarak yoğun bir kavramdır. Yukarıda da ayrıntılı olarak açıklandığı üzere farklı

kaynakları ve süreçleri bulunmaktadır. Bütün bunları etkili bir şekilde kullanmak bireyin öz-yeterlik inançlarını gerçekçi temeller üzerinde kuvvetlendirmeyi sağlayacaktır. Bunların sonucunda da öğrencinin ilgili görevde daha başarılı olması beklenmektedir. Nitekim öz-yeterlik genel olduğu kadar alana özgü de gelişir. Okuma öz-yeterliği de alan özgü bir yapıya sahiptir. Genel öz-yeterlik de etkili olan bütün faktörleri değerlendirmek ve bunlar üzerinden bireyin yeterlik inançlarını geliştirmek daha zaman alıcı görülmektedir. Oysaki doğrudan okuma yaşantılarıyla bireyin öz-yeterlik inançlarını geliştirmek doğru uygulamalarla daha az zaman alıcı olabilir. Üstelik gerçekçi temellere dayalı gelişen öz-yeterlik inançları kolay bir şekilde düşmez. Bu yüzden okuduğunu anlama sorunları olan öğrencilere yapılacak müdahalelerde öz-yeterlik inançlarını da geliştirecek uygulamalara yer vermenin faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca öz-yeterlik ve okuma başarısı arasında ilişki olduğuna dair çalışmalar olsa da bunların sayısı öz-yeterlik ve başarı arasındaki çalışmalara kıyasla azdır. Bu yüzden bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu da değerlendirilmektedir.

İlgili alan yazın çerçevesinde ortaya konan ve bu bölümde özetlenen bütün bu görüşler ve araştırma sonuçları çerçevesinde mevcut araştırma planlanmıştır. Bundan sonraki aşamada ise çalışmanın yöntemi planlanarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bundan sonraki bölümde araştırmanın yöntemine dair bilgiler yer almaktadır.



### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma gruplarına, kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanması, müdahale programının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerine ve verilerin analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırma, betimsel çalışma ve müdahale işlemi olmak üzere iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiş, bu sonuçlar doğrultusunda okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük bir müdahale programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu nedenle çalışmaya ilişkin metodolojik bilgiler iki bölümde sunulmuştur.

#### **3. 1. Betimsel Çalışma**

##### **3. 1. 1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmanın betimsel bölümü nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Nicel araştırmalar araştırmacının amacına, verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve yorumlanmasına bağlı olarak farklılaşan çeşitli yöntemleri içermektedir. Bu çalışmada korelasyonel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki olası ilişkilerin gücünü ve yönünü belirlemek ve bu değişkenler arasındaki neden-sonuç bağları ile ilgili ipuçları elde etmek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 15; Karasar, 2005, s. 83). Korelasyonel araştırmalar keşfetme ve yordama olmak üzere iki temel amaç doğrultusunda yürütülmektedir. Keşfedici korelasyonel araştırmalarda yalnızca değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir. Bununla birlikte eğer iki değişken arasında yeterli büyüklükte bir ilişki varsa birinin bilinen değerinden hareketle diğerinin hangi değeri alacağını tahmin etmek mümkündür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 332-333). Dolayısıyla yordayıcı korelasyonel araştırmalarda bir ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkendeki değişimler açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 16).

Nedensel karşılaştırma yönteminde koşullar ve katılımcılar üzerinde bir müdahale olmaksızın insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını belirlemek amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 16). Araştırmacının odak noktası seçilen belirli bir kritere göre farklı kategorilerde yer alan bireyler arasında hâlihazırda var olan farklılıklardır (Fraenkel vd., 2012, s. 366). Bu tip araştırmalarda etkisi sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar belirlenir ve bağımlı değişken açısından gruplar arasında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2005, s. 84).

### 3. 1. 2. Araştırma Grupları

Bu çalışmanın betimsel bölümünü oluşturan başarı testlerinin ve Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin geliştirilmesi, Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analiziyle değerlendirilmesi ve denencelerin sınanması aşamaları farklı araştırma gruplarından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde dört farklı araştırma grubu bulunmaktadır. Araştırma grupları uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Elverişli örnekleme olarak da bilinen uygun örnekleme yönteminde temel amaç para, zaman ve işgücü kaybını en aza indirmektir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 92). Bu amaçla araştırma grubu kolay ulaşılabilen ve çalışmaya gönüllü katılımcılardan oluşturulur (DePoy ve Gitlin, 2011, s. 169). Uygun örnekleme, olasılık temelli bir örnekleme yöntemi olmadığından evreni temsil gücüne ve sonuçların genellenebilirliğine şüphe ile yaklaşılmaktadır (Thyer, 2010, s. 47). Bununla birlikte insanlarla çalışırken neredeyse sonsuz olan evrenin tamamına ulaşmak ve bunları listeleyerek olasılık temelli bir örnekleme yapmak pratikte mümkün değildir (Gall, Borg ve Gall, 2003). Bu nedenle olasılık temelli örnekleme teknikleri teorikte güçlü olsa da uygulamada gerçek anlamda örneklerinin nadir olduğu ve neredeyse bütün araştırmaların bir dereceye kadar kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemini içerdiği (Kriska, Sass, ve Fulcomer, 2013) hatta bazı durumlarda bu yöntemin tek veri toplama yolu olduğu belirtilmektedir (Weathington, Cunningham ve Pittenger, 2010). Bu yöntemin dezavantajlarını en aza indirmek için araştırmacıların örnekleme farklı demografik özelliklere sahip bireylerden geniş kesitler içerecek şekilde oluşturmaları ve araştırma grubunun nasıl oluştuğunu ayrıntılı olarak açıklamaları önerilmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu öneriler doğrultusunda, bu çalışmanın araştırma grupları oluşturulurken farklı demografik özelliklerden yeterli sayıda bireyler içermesine dikkat edilmiş, araştırma gruplarının özellikleri ve nasıl oluşturulduğu açıklanmıştır.

*Araştırma Grubu 1:* Araştırma Grubu 1, Ön Bilgiler Testi, Kelime Bilgisi Testi ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin (I-II) geçerlik güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Bu grup, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinin merkez ilçesinde bulunan iki farklı ortaokulun 6. sınıflarında okuyan 147 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 72'si (%48.98) kız, 75'i (%51.02) ise erkektir. Araştırma grubu 1 ile ilgili tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubu 1'e Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Okul	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
1. Okul	37	47.44	41	52.56
2. Okul	35	50.72	34	49.28

*Araştırma Grubu 2:* Araştırma Grubu 2'den elde edilen verilerle Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu grupta 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinin merkez ilçesindeki üç farklı ortaokula devam eden toplam 325 (K=167, E=158) katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 72'si (%22.2) 5. sınıf, 61'i (%18.8) 6.sınıf, 109'u (%33.5) 7. sınıf, 83'ü (%25.5) ise 8. sınıf öğrencisidir. Araştırmanın bu grubuna ait tanımlayıcı bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Grubu 2'ye Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	Kategoriler	f	%
Okul	1. Okul	149	45.8
	2. Okul	100	30.8
	3. Okul	76	23.4
Sınıf	5	72	22.2
	6	61	18.8
	7	109	33.5
	8	83	25.5
Cinsiyet	Kız	167	51.4
	Erkek	158	48.6

*Araştırma Grubu 3:* Bu gruptan elde edilen veriler Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile sınanması amacıyla kullanılmıştır. Bu grupta 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinin merkez ilçesindeki iki farklı ortaokula devam eden 265 (K=139, E=126) katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların 56'sı (%21.1) 5. sınıf, 67'si (%25.3) 6. sınıf, 89'u (%33.6) 7.sınıf, 53'ü (%20) 8. sınıf öğrencisidir.

Tablo 3. Araştırma Grubu 3'e Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Okul	1. Okul	114	43
	2. Okul	151	57
Sınıf	5	56	21.1
	6	67	25.3
	7	89	33.6
	8	53	20
Cinsiyet	Kız	139	52.5
	Erkek	126	47.5

*Araştırma Grubu 4:* Bu gruptan elde edilen veriler araştırmanın nicel bölümünün amaçlarına ulaşmak için gerekli analizlerin gerçekleştirilmesinde kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin keşfedilmesine, okuduğunu anlamının açıklanmasına ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesine ilişkin analizler bu gruptan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Bu grupta, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinin merkez ilçesindeki üç farklı ortaokula devam eden 384 6. sınıf öğrencisi yer almaktadır. Katılımcıların 205'i (%53.4) kız, 179'u (%46.6) ise erkektir. Araştırma grubunun demografik özelliklerine ait diğer bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırma Grubu 4'e Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Okul	1. Okul	110	28.6
	2. Okul	135	35.2
	3. Okul	139	36.2
Anne Eğitim	İlkokul ve daha düşük	81	21.1
	Ortaokul	74	19.3
	Lise	156	40.6
	Onlisans/Lisans/Lisansustu	73	19
Baba Eğitim	İlkokul ve daha düşük	47	12.2
	Ortaokul	57	14.8
	Lise	148	38.5
	Onlisans/Lisans/Lisansustu	132	34.4

Tablo 4'ün devamı

	0-10	41	10.7
Evdeki Kitap Sayısı	11-25	115	29.9
	26-100	122	31.8
	101-200	59	15.4
	201 ve daha fazla	47	12.2

### 3. 1. 3. Verilerin Toplanması

#### 3. 1. 3. 1. Veri Toplama Araçları

##### 3. 1. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu (Ek 1) katılımcıların cinsiyetleri, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeyleri ve evlerinde bulunan kitap sayısı gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

##### 3. 1. 3. 1. 2. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği (OMOAÖ)

Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği J. T. Guthrie ve S. L. Klauda tarafından 2014 yılında öğrencilerin okuma motivasyonları ve okumaya adanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup Yıldız ve Aktaş (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Toplam 39 maddeyi içeren OMOAÖ'nün Türkçe formu "içsel motivasyon", "yeterlilik", "değer verme", "değer vermeme (değersiz)", "güçlük", "bağlılık" ve "kaçınma" olmak üzere 7 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler onaylayıcı (içsel motivasyon, yeterlilik ve değer verme), reddedici (değer vermeme ve güçlük) ve adanmışlık (bağlılık ve kaçınma) olmak üzere üç temel boyutta toplanmaktadır. Dörtlü Likert tipinde hazırlanmış olan ölçeğin maddeleri "Kesinlikle katılmıyorum"=1, "Katılmıyorum"=2, "Katılıyorum"=3, "Kesinlikle katılıyorum"=4 olacak şekilde puanlanmaktadır. Olumsuz soru köküne sahip olan yani "değer vermeme", "güçlük" ve "kaçınma" faktörlerinde yer alan maddeler tersten puanlanarak hesaplanmaktadır. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 156'dır (Yıldız ve Aktaş, 2015).

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması çalışmaları Ankara ilinde biri özel biri devlet olmak üzere 2 farklı okulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden 376 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği orijinal formunda yer alan faktörlerin

doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. DFA sonucunda ölçeğin tamamına ilişkin modelin uyum iyiliği indeksleri  $\chi^2/df= 2.44$ , RMSEA= .06, RMR=.05, GFI=.80, CFI= .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı içsel motivasyon faktörü için .84, yeterlik faktörü için .74, değer verme faktörü için .80, değer vermeme faktörü için .80, güçlük faktörü için .66, bağlılık faktörü için .72, kaçınma faktörü için .77, ölçeğin tamamı için ise .83 olarak hesaplanmıştır (Yıldız ve Aktaş, 2015).

### 3. 1. 3. 1. 3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSÜFE)

Ölçeğin orijinal formu Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory adıyla Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ergen ve yetişkin okurların okul materyallerini okurken strateji kullanımlarına ilişkin algılarını ve üstbilişsel farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır (Mokhtari ve Reichard, 2002). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik-güvenirlik analizleri Öztürk (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu “genel okuma stratejisi”, “problem çözme stratejisi” ve “okuma stratejilerini destekleme” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipinde düzenlenmiş 30 maddeyi içermektedir. Maddeler “Asla ya da neredeyse hiç”= 1, “Nadiren”= 2, “Ara sıra”=3, “Genellikle”=4 ve “Daima ya da neredeyse her zaman”=5 olacak şekilde puanlanmaktadır. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150’dir (Öztürk, 2012).

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması çalışmaları Öztürk (2012) tarafından Sakarya ilinde öğrenim gören 250 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Türkçe formun yapı geçerliği açılmayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Açılmayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının toplam varyansın %42.6’sını açıkladığı, madde faktör yüklerinin .36 ila .75 arasında değiştiği belirlenmiştir. Açılmayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının sınanması amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise modelin uyum iyiliği değerleri  $\chi^2/sd=1.54$  RMSEA=0.047, SRMR=0.054, GFI=0.86, AGFI=0.85, CFI=0.98, NFI=0.94, IFI=0.98 ve NNFI=0.98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı “genel okuma stratejisi” boyutu için .85, “problem çözme stratejisi” boyutu için .76, “okuma stratejilerini destekleme” boyutu için .81, ölçeğin tamamı için ise .93 olarak bulunmuştur (Öztürk, 2012).

### 3. 1. 3. 1. 4. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği (OÖÖ)

Araştırmacı tarafından geliştirilen Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine yönelik öz-yeterlik inançlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Okuma ve öz-yeterlik teorisi ile ilgili alan yazınlar temel alınarak hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği, ortaokul grubundaki öğrencilerin karşılaştıkları metinleri okuyabilme ve anlayabilme yetkinliklerine ilişkin inançlarının ölçülebilmesine imkân sağlayan bir ölçme aracıdır.

Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği, “anlama”, “akıcılık”, “strateji kullanma” ve “yansıtma” olmak üzere dört alt boyutu içermektedir. Ölçek, beşli Likert tipinde düzenlenmiş toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Cevaplayıcılardan her bir maddeye ilişkin “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği okuma becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının güçlü olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirilme süreci, analiz stratejileri ve psikometrik özelliklerine ilişkin sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

#### 3. 1. 3. 1. 4. 1. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Seçer (2015, s. 48) araştırmacıların yeni bir ölçek geliştirme çabasına girişmeden önce, ölçülmek istenen niteliklerin neler olduğunu, bu nitelikleri ölçmek üzere geliştirilmiş hâlihazırda bir ölçme aracının olup olmadığının belirlemelerini ve yeni ölçme aracına ihtiyaç duyulup duyulmadığını değerlendirmelerini önermektedir. Bu doğrultuda, Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'ni geliştirme çalışmasında öncelikle ayrıntılı bir tarama yapılmış ve okuma öz-yeterliği konusunda Türk alan yazınındaki mevcut ölçme araçları incelenmiştir. Yapılan alan yazın taramasında okuma öz-yeterliğine ilişkin inançları ortaokul grubundaki öğrenciler açısından belirlemeyi amaçlayan ölçme araçlarının sayısının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin sayısal yetersizliğinin yanı sıra mevcut ölçme araçlarında okumanın tek bir genel boyut veya sınırlı sayıda alt faktör açısından incelendiği görülmüştür. Bu nedenlerden ötürü ortaokul grubundaki öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin yetkinlik inançlarını farklı yönleriyle ele alan çok boyutlu bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Sonuç olarak, okuma gibi birçok bilişsel sürecin gerektiği karmaşık bir beceriye ilişkin öz-yeterlik inançlarını farklı boyutları ile ölçmeyi hedefleyen alternatif bir ölçme aracının alan yazına katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Ölçekler insan doğasında var olan ve doğrudan gözlenemeyen niteliklerin değerlendirilmesine imkân sağlayan araçlardır. Birçok araştırmacının, bu işlemin güvenilir

bir şekilde yapılabilmesi adına, ölçek geliştirmenin teorik ve metodolojik bakımdan titizlik gerektiren bir dizi sistematik işlem adımını içermesi gerektiği konusunda görüş birliği içerisinde oldukları belirtilmektedir (Morgado, Meireles, Neves, Amaral ve Ferreira, 2017). Konuyla ilgilenen uzmanlar ölçek geliştirme sürecinde hangi işlem adımlarının takip edilmesi ve her bir adımda neler yapılması gerektiği konusunda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Önerilen işlem basamaklarının sayısının farklılık göstermekle birlikte içeriğinin birbiri ile benzerlik taşıdığı görülmektedir (Yurdabakan ve Çüm, 2017). Örneğin Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quiñonez ve Young (2018) maddelerin geliştirilmesi, ölçeğin geliştirilmesi ve ölçeğin değerlendirilmesi olmak üzere üç temel aşamayı içeren dokuz işlem adımı önermişlerdir. Bunlar;

1. Ölçülecek niteliğin belirlenmesi ve madde üretimi
2. Kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi
3. Ön test değerlendirmesinin yapılması
4. Uygulama yönteminin ve örneklem büyüklüğünün saptanması
5. Madde indirgeme analizleri
6. Faktörlerin belirlenmesi
7. Faktörleşmenin sınanması
8. Güvenirlik testleri
9. Geçerlik testleri

Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde yukarıda sıralanan işlem adımları takip edilmiştir. Öncelikle alan yazına ve odak grup görüşmelerine dayalı olarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Ardından ölçeğin uygulamaları gerçekleştirilmiş ve istatistiksel yöntemlerle ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir.

### **3. 1. 3. 1. 4. 1. 1. Madde Havuzunun Oluşturulması**

Ölçek geliştirme çalışmalarında öncelikle geliştirilmesi düşünülen ölçme aracının neyi ölçmeyi amaçladığının yani ölçülecek niteliğin ne olduğunun, nasıl tanımlanacağıının, özelliklerinin ve sınırlarının neler olduğunun netleştirilmesi gerekmektedir (Seçer, 2015, s. 49). Okuma bir dizi fiziksel ve zihinsel sürecin eşgüdümünü içeren karmaşık bir beceridir. Yazıyı oluşturan semboller gözün hareketleri ile görülmekte ve beyin tarafından işlenerek tanınmakta ve anlamlı hâle getirilmektedir (Kurudayıoğlu, 2011). Okumanın temel hedefi metinden anlam kurma yani okuduğunu anlama olduğundan (Aytaş, 2005; Şengül ve Yalçın, 2004) ölçekte öncelikle okunan metni anlama ile ilişkili öz-yeterlik ifadelerine yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin okumaya ilişkin öz-yeterlik inançlarının farklı yönleriyle belirlenebilmesi amacıyla okuma ve okuduğunun anlama



sürecinde gerçekleştirilen akıcı okuma, kelime tanıma, neden-sonuç ilişkisi kurma, anlama stratejileri kullanma ve yansıtıcı düşünme gibi bilişsel süreçlere ilişkin öz-yeterlik ifadelerine yer verilmesi gerektiği değerlendirilmiştir.

Ölçek maddeleri hazırlanırken benimsenen yaklaşımlar tümdengelimsel, tümevarımsal ve bu iki yaklaşımın bileşimi şeklinde üçe ayrılmaktadır. Tümdengelimsel yaklaşımda ölçek maddeleri kapsamlı bir literatür taramasına dayalı olarak hazırlanırken tümevarımsal yaklaşımda hedef gruptan toplanan görüşlerden elde edilen nitel verilerden yararlanılır (Boateng vd., 2018). Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin madde havuzunun oluşturulmasında hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal yaklaşımlara birlikte yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle hedef grup olan 20 ortaokul öğrencisi ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, öğrencilerin okurken kendilerini yeterli ve yetersiz gördükleri noktalar, metni anlamalarına engel olan nedenler anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra detaylı bir alan yazın taraması yapılmış, okuma ve öz-yeterlik ile ilgili alan yazınlarda yer alan kitap, makale ve tezler incelenmiştir.

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar ve alan yazın taramasıyla oluşturulan teorik birikimin ardından madde yazımına geçilmiştir. İlk etapta 53 maddeyi içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur. Öz-yeterlik kavramı bireyin başarı ya da yeteneğinden ziyade algıladığı kişisel yeterlik düzeyi ile ilişkilidir (Zimmerman, 2000). Bu nedenle Bandura (2006b) öz-yeterlik ölçeklerindeki maddelerin niyet ifade eden –ecek/-acak kalıbı yerine kabiliyet ya da yeterlik ifade eden –e bilmek kalıbı ile yazılmasını önermektedir. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin madde havuzu oluşturulurken bu öneriye özellikle dikkat edilmiş, ölçeğin maddeleri yeterlik ifade eden –e bilmek kalıbı ile yazılmıştır. Ayrıca Olivares, Fidalgo ve Torrance'ın (2016) da belirttikleri gibi çoğu öz-yeterlik ölçeğinde benlik kavramı (iyi bir okuyucuyum), sosyal karşılaştırmalar (arkadaşımdan daha iyi okurum) ve beklentiler (gelecek yıl daha iyi okuyacağım) gibi öz-yeterliğin doğasına uymayan ifadeler yer verilmiştir. Oysaki Zimmerman'ın da (2013'den akt., Olivares vd., 2016) belirttiği gibi öz-yeterliği bütün bunlardan ayırmak gerekmektedir. Çünkü öz-yeterlik belli standartlara dayalı, doğrudan performansla ilgili bir yapıdır. Sosyal karşılaştırmalara, genel değerlendirmelere dayalı ifadeler ise daha çok benlik kavramıyla ilişkilidir. Dolayısıyla bütün bu öneriler göz önünde bulundurularak Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin maddeleri yazılmıştır.

### **3. 1. 3. 1. 4. 1. 2. Kapsam Geçerliliği**

Yeni bir ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde hazırlanan madde havuzu, ilgili teorik yapıyı tümüyle kapsayan yeterli sayıda maddeyi içermelidir (Seçer, 2015). Bu amaçla

ölçeğin psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesinden önce kapsam geçerliğinin incelenmesi gerekmektedir. Bandura (2006b, s. 308-311) öz-yeterlik ölçeklerindeki maddelerin ilgili yapıyı tam olarak yansıtması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda öz-yeterlik ölçeklerinin kapsam geçerliği ile ilgili olarak aşağıdaki önerileri sunmaktadır;

1. Öz-yeterlik ile ilgili değerlendirmeler bireylerin aşabilecekleri zorlukların düzeyi ile ilgili olduğundan ölçek maddeleri ilgili faaliyetin çeşitli zorluk düzeylerini kapsamalıdır.
2. Öz-yeterlik çok boyutlu ve alana özgü bir yapıdır. Bu nedenle öz-yeterlik ölçekleri ilgili alana tam olarak uyarlanmalı ve ölçülecek niteliği çok boyutlu olarak değerlendirebilmelidir.
3. Ölçeklerin, öz-yeterliğin benlik saygısı, kontrol odağı ve sonuç beklentileri gibi benzer diğer niteliklerden ayırımını yapabilmesine dikkat edilmelidir.

Geliştirilen ölçme araçlarının kapsam geçerliği uzman görüşleri ve ölçeğin hedef grubunun görüşleri doğrultusunda değerlendirilebilir (Boateng vd., 2018). Okuma Öz-Yeterliliği Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin değerlendirilmesinde her iki yönetime de yer verilmiştir. İlk olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. Gerek yukarıda sıralanan öneriler gerekse Okuma Öz-Yeterliliği Ölçeği'nin iki farklı alanın bileşimini içermesi sebebiyle Türkçe Eğitimi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık olmak üzere iki ayrı alandaki uzmanların görüşlerine başvurulmasına karar verilmiştir.

İlk olarak madde havuzuna alınan 53 maddenin kapsam geçerliği için Türkçe eğitimi alanından üçü doktora derecesine sahip akademisyenin ve ikisi doktora öğrencisi olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan beş Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzman grubu maddeleri dil, kuramsal boyut ve anlam açısından değerlendirmişlerdir. İkinci olarak ölçek maddelerinin öz-yeterlik kavramının teorik yapısını yansıtıp yansıtmadığının değerlendirilmesi amacıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında doktora derecesine sahip 3 akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda dört madde, madde havuzundan çıkarılmıştır. Bazı maddelerde düzenlemeler yapılarak madde havuzunun 49 maddelik taslak formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form, maddelerin anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla 27 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden her bir maddeyi okumaları ve anlamadıkları maddeleri sormaları istenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde herkes tarafından anlaşılmadığı saptanan bazı sözcükler ve ifadeler değiştirilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik açısından sınanmaya hazır taslak formu oluşturulmuştur.

### 3. 1. 3. 1. 4. 1. 3. Uygulama Süreci ve Analiz Stratejileri

Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında iki ayrı uygulama yapılmıştır. İlk olarak 49 maddelik taslak form Araştırma Grubu 2'ye uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin yapı geçerliği ve iç tutarlık güvenirliği sınanmıştır. Bu analizler sonucunda 26 madde elenmiş ve ölçekte 23 madde kalmıştır. Ölçeğin açıcı faktör analizi ile elde edilen yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile tekrar sınanması amacıyla kalan 23 madde tekrar numaralandırılarak Araştırma Grubu 3'e uygulanmıştır. Bu uygulamalar esnasında ölçekler araştırmacı tarafından sınıf ortamında ve tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ilk uygulamayı yaklaşık 30 dakikada, ikinci uygulamayı ise yaklaşık 15 dakikada tamamlamışlardır.

Ölçeğin analiz işlemlerine başlamadan önce toplanan veriler üzerinde ön incelemeler yapılmıştır. Sistemik işaretlemeler yapan veya kayıp veri oranı %5'in üzerinde olan gözlemler iptal edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Kayıp veri oranı %5'in altında olanlar ise seri ortalaması yöntemiyle tamamlanmıştır. Ardından veri girişlerindeki hatalar incelenmiş ve hatalı veri kalmadığından emin olunmuştur. Verilerin analizinde SPSS 17.0 ve Amos 22.0 istatistik paket programları kullanılmıştır.

Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin faktör yapısını incelemek için öncelikle açıcı faktör analizi (AFA), ardından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal açıdan anlamlı daha az sayıda yeni faktörler bulmak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Dolayısıyla bu işlemlerdeki amaç, çok sayıdaki madde arasından bir bütün oluşturanların belirlenebilmesidir. Açıcı faktör analizine başlamadan önce, veri setinin faktör analizine uygunluğu Bartlett Küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü ile değerlendirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini değerlendirmeyi amaçlayan KMO değeri, 0 ila 1 arasında bir değer ortaya koymaktadır. Bu değer .70 ve üzerinde olması arzu edilmektedir. Veri setinin çok değişkenli normallığe sahip olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan Bartlett testinin ise anlamlı olması beklenmektedir (Seçer, 2013, s. 121-123, 2015, s. 81-82;). Ölçeğin güvenirlik analizi için ise iç tutarlık ve iki yarı güvenirlik yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Ölçeğin açıcı faktör analizi sonuçlarına göre oluşan yapısı, farklı bir örneklemden elde edilen veriler üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile tekrar sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) verinin temelinde yer alan yapıyı ortaya çıkarmayı amaçlayan açıcı faktör analizinin bir uzantısıdır. Bir belirleme işlemi olan AFA hipotez kurmaya yönelik bilgi vermeyi amaçlarken, DFA saptanan faktörler arasında yeterli düzeyde bir ilişkinin var olup olmadığını, gözlenen değişkenlerin hangi faktörlerle ilişki gösterdiğini, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını ve faktörlerin modeli

açıklamadaki yeterliliğini sınamak amacıyla kullanılmaktadır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). DFA ile ölçekte yer alan maddelerin belirlenen faktörler ile gerekli ölçüde temsil edilip edilmeme durumları belirlenmektedir. Başka bir anlatımla açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen faktörlerin teorik yapıya uygunluğu ve oluşan yapının ne derecede uygun bir model olduğu hakkında fikir vermektedir. Bu nedenle çalışmayı daha güvenilir ve sağlam hâle getirmek için AFA ile elde edilen yapının DFA ile sınanması önerilmektedir (Evcı ve Aylar, 2017).

DFA yapısal eşitlik modelleri (YEM) kapsamında yer alan analiz yöntemlerinden biridir. YEM çatısı altında yer alan tekniklerin tümünde takip edilmesi gereken bazı işlem adımları vardır. Bunlar modelin betimlenmesi, modelin tanımlanması, modelin tahmini, modelin analizi ve modelin modifikasyonudur (Byrne, 2010). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken sayılan bu işlem adımları takip edilmiştir.

YEM analizlerinde ideal örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Örneklem hacmini modelin karmaşıklığı ile ilişkili olarak ele alan Kline (2011) katılımcı sayısının modeldeki parametre sayısının en az 10 katı; Tanaka (1987) ise en az 5 katı olmasını önermektedir. Bununla birlikte maksimum olabilirlik metodunun uygulanması için asgari örneklem hacmine ilişkin olarak bazı araştırmacılar en az 200 (Bandalos, 2014; Nevitt ve Hancock, 2001), bazı araştırmacılar ise en az 250 (Hu ve Bentler, 1999) katılımcının yeterli olduğunu ifade etmektedirler. Bu açıklamalar doğrultusunda Araştırma Grubu 3'ün Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin DFA analizleri için gerekli örneklem büyüklüğünü sağladığı değerlendirilmiştir.

YEM analizlerinde kurulan model test edilirken verinin teorik olarak belirlenen modeli ne derecede desteklediği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte YEM analizlerinde, diğer istatistik tekniklerindeki gibi tek bir uyum değeri yerine, modelin veriye uyumu hakkında fikir veren çok sayıda uyum indeksi bulunmaktadır (Byrne, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili çalışmalarda sıklıkla ki kare ( $X^2$ ), RMSEA ve CFI değerlerinin raporlaştırıldığı belirtilmektedir (Jackson, Gillaspı ve Purc-Stephenson, 2009). Bu çalışmada, model değerlendirilirken yukarıdaki değerlerin yanı sıra ki-karenin serbestlik derecesine oranına ( $X^2/df$ ) ve SRMR değerine de bakılmıştır. Alan yazında söz konusu uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir değerlerine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Bu çalışmada, model uyumunun değerlendirilmesinde kullanılan uyum iyiliği indekslerine ilişkin esas alınan değerler (Byrne, 2010; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006) aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. DFA'da Kullanılan Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Esas Alınan Değerler

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$X^2$	Anlamsız olması	-
$X^2/df$	$\leq 3$	$\leq 5$
CFI	$\geq 0.95$	$\geq 0.90$
RMSEA	$< 0.06$	0.06 - 0.08
SRMR	$< 0.05$	$< 0.10$

### 3. 1. 3. 1. 4. 2. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Yapı Geçerliliği

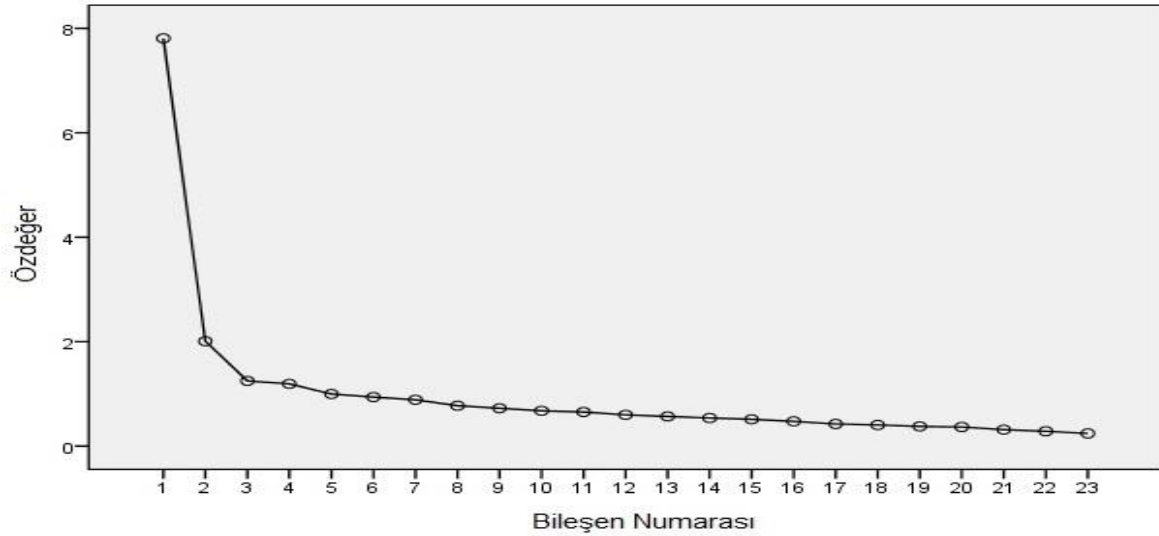
#### 3. 1. 3. 1. 4. 2. 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce veri setinin gerekli koşulları sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Gözlenen çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ila -2 sınırları (George ve Mallery, 2016, s. 114) arasında yer aldığından verilerin normal dağılıma uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ardından veri setinin AFA için uygun olup olmadığını denetlemek için KMO ve Barlett değerleri incelenmiştir. Örneklemin faktör analizine uygunluğu konusunda fikir veren KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri .93 olarak bulunmuştur. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediklerini belirleyen Barlett testinin sonucunun ise ( $X^2=6839.11$ ,  $sd=1128$ ,  $p<.001$ ) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Son olarak anti-imağ korelasyon matrisindeki maddelerin kesişim noktalarındaki değerlerin .50'nin üzerinde (Can, 2014) olduğu belirlenmiştir.

Ölçekteki boyutları belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktörleşme yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Teorik olarak ölçeğin boyutları arasında ilişki olacağı varsayıldığından döndürme işleminde eğik döndürme yöntemlerinden "Direct Oblimin" metodu tercih edilmiştir. Faktör sayısı sınırlandırılmadan yapılan bu işlem sonucunda toplam varyansın %59.68'ini açıklayan, özdeğeri 1'den büyük 11 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının netleştirilmesi amacıyla hiçbir faktörde yer almayan, faktör yükü .30'un altında olan ve farklı faktörler altında birbirine yakın değerde yükler alan 26 madde analizden çıkarılarak işlem tekrarlanmıştır.

Maddeler çıkarıldıktan sonra tekrarlanan faktör analizinin uygunluk testlerinde KMO değeri .91, Barlett testi ise ( $X^2=2886.26$ ,  $sd=253$ ,  $p<.001$ ) anlamlı bulunmuştur. Bu işlem sonucunda kalan 23 maddenin dört faktörde toplandığı görülmüştür. İki madde (madde 16 ve madde 37) birden fazla faktörde .30'un üzerinde değer almasına karşın (bkz. Tablo 6) farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki fark .10'dan büyük olduğundan binişiklik göstermedikleri değerlendirilmiştir (Seçer, 2015, s. 87). Bu maddeler ölçekten

çıkarılmamış, faktör yük değerlerinin daha büyük olduğu alt boyutta yer almalarına karar verilmiştir. Ölçekteki maddelerin öz değerlerine ilişkin çizgi grafiği Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin faktör yapısına ilişkin çizgi grafiği

Tekrarlanan faktör analizi sonucunda kalan 23 maddenin toplam varyansın %53.29'unu açıklayan dört faktörlü bir yapı oluşturduğu bulunmuştur. Faktörlerin toplam varyansa katkıları ise birinci faktör için %33.95, ikinci faktör için %8.73, üçüncü faktör için %5.42, dördüncü faktör için %5.18 şeklindedir. AFA analizi sonucunda elde edilen yapının toplam varyansı açıklama oranı %52'nin üstünde ve öz değeri 1'den büyük olan her faktörün varyansa katkısı %5'ten büyük olduğundan ölçeğin faktörlenmesi açısından gerekli şartları sağladığı değerlendirilmiştir (Seçer, 2015). Ölçek maddelerinin yer aldığı faktörler, faktör yükleri, ortak varyansları ve toplam puan korelasyonları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'ne Ait Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri				Ortak Varyans (Communalities)	Madde-Toplam Korelasyonu
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4		
3. Okuduğum bir metnin ana düşüncesini/ana duygusunu belirleyebilirim.	.68				.50	.57
7. Önceden edindiğim bilgilerden yola çıkarak bir metni değerlendirebilirim.	.55				.47	.59
13. Okuduğum bir metinde ön plana çıkan duygu ve düşünceleri açıklayabilirim.	.59				.52	.60

Tablo 6'nın devamı

20. Bir cümlenin metne nasıl bir anlam kattığını söyleyebilirim.	.64	.55	.62
25. Öyküleyici bir metinde (hikâye, masal, efsane vb.) yer alan olayları anlatabilirim.	.54	.47	.57
26. Bilgi vermek amacıyla yazılan bir metinde anlatılanları açıklayabilirim.	.70	.53	.60
27. Tartışmaya dayalı anlatımı olan bir metinde yer alan zıt görüşleri açıklayabilirim.	.72	.47	.50
31. Metinle bağlantılı görselleri (tablo, grafik, resim vb.) yorumlayabilirim.	.47	.38	.48
36. Başı verilmeyen bir metnin nasıl başladığını veya sonu verilmeyen bir metnin nasıl sonlandığını tahmin edebilirim.	.44	.34	.51
48. Bir metinde anlatılanların doğruluğu veya yanlışlığını eleştirebilirim/tartışabilirim.	.57	.48	.56
49. Okuduğum bir metinde önceki bilgilerimle çelişen (ters düşen) veya uyuşan (benzer) ifadeler varsa bunları açıklayabilirim.	.50	.40	.51
2. Bir metni takılmadan, akıcı bir şekilde okuyabilirim.	-.87	.76	.55
10. Bir metni dinleyenler tarafından anlaşılacak şekilde sesli olarak okuyabilirim.	-.61	.52	.49
30. Bir metinde yer alan kelimeleri sesli olarak doğru bir şekilde okuyabilirim.	-.54	.46	.47
33. Uzun metinleri dikkatim dağılmadan ve sıkılmadan okuyabilirim.	-.48	.41	.43
42. Bir metni uygun sürede hatasız bir şekilde okuyabilirim.	-.82	.71	.58
45. Bir metni sesli olarak akıcı bir şekilde okuyabilirim.	-.83	.68	.49
6. Okurken, metni anlayabilmek için kendi kendime sorular sorabilirim.	.71	.59	.42
16. Okurken, metni anlayabilmek için çeşitli notlar alabilirim.	.56	-.35	.56
17. Okuduğum bir metinde asıl anlatılmak istenenin ne olduğunu bulmak için kendi kendime sorular sorabilirim.	.74	.70	.50
21. Okuduğum metinde edindiğim bilgileri günlük yaşamımda kullanabilirim.		-.77	.69
37. Bir metni okurken edindiğim bilgileri farklı metinleri okurken kullanabilirim.	.34	-.46	.52
44. Bir metinde edindiğim bilgileri günlük yaşamımda nasıl ve nerede kullanacağımı değerlendirebilirim.		-.60	.57

### 3. 1. 3. 1. 4. 2. 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktörlü yapısı farklı bir örneklemden (Araştırma Grubu 3) elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutularak tekrar sinanmıştır. Bu maksatla AFA analizleri sonrasında kalan 23 madde tekrar numaralandırılmıştır. Bu işlem esnasında maddeler karıştırılmamış, her maddeye madde havuzundaki sıralamaları esas alınarak 1'den 23'e kadar yeniden numara verilmiştir.

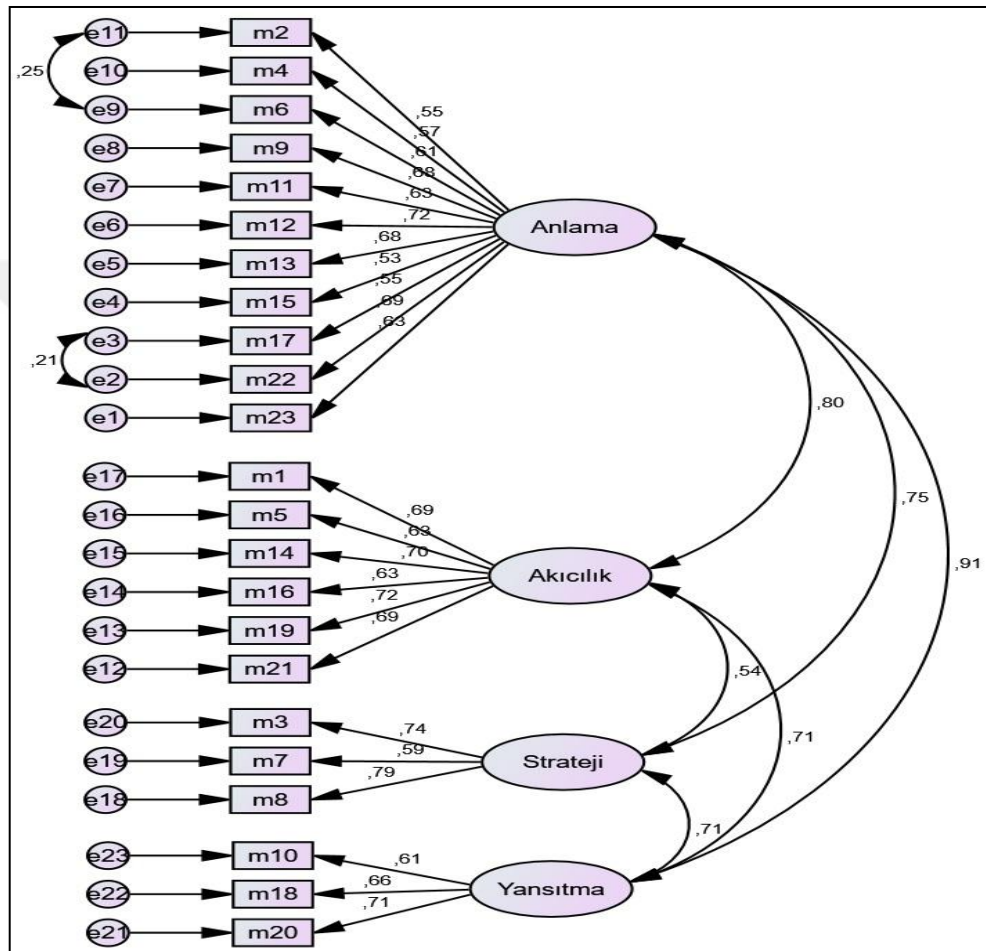
DFA analizi gerçekleştirilmeden önce veri seti üzerinde ön analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler esnasında ortalamadan aşırı sapma gösteren uç değerleri içeren ve kayıp veri oranı %5'in üzerinde olan gözlemler veri setinden çıkarılmıştır. Kayıp oranı %5'in altında olan veriler ise regresyon ataması yöntemiyle tamamlanmıştır. Kalan örneklem hacminin (n=265) DFA için yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede veri setindeki çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 (George ve Mallery, 2010) sınırları arasında yer aldığı gözlemlendiğinden verilerin normallik varsayımını karşıladığına karar verilmiştir.

Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin dört boyutlu yapısını tekrar sinamak amacıyla yapılan DFA analizi sonucunda kurulan modelin ki-kare değeri ( $X^2=456.79$ ,  $df=224$ ,  $p=.000$ ) anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte ki-kare analiz sonuçlarının örneklem hacminden etkilenmesi nedeniyle tek başına yeterli olmadığı, bu değerlerin yanı sıra ki-kare'nin serbestlik derecesine oranına ( $X^2/df$ ) da bakılması önerilmektedir (Byrne, 2010). DFA sonucunda modelin  $X^2/df$  değeri 2.04 yardımcı uyum iyiliği indekslerinin değerleri sırasıyla CFI= 0.90, RMSEA= 0.06, SRMR= 0.05 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar modelin veriye uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

YEM analizlerinde kullanılan programlar modelin uyumunu artırabilmek için yapılacak düzenlemelere ilişkin araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmacıların modelin uyumunu arttırmak adına, teorik uygunluğu da dikkate alarak, önerilen modifikasyon indekslerini incelemeleri tavsiye edilmektedir (Byrne, 2010). Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin DFA analizlerine ilişkin modifikasyon indeksleri incelendiğinde madde 17 ile madde 22'nin ve madde 2 ile madde 6'nın hataları arasında yüksek ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu durum, söz konusu maddelerin benzer nitelikleri ölçtükleri anlamına gelmektedir. Bu durumda madde çiftlerindeki birer maddenin ölçekten çıkarılması düşünülebilir. Ancak uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin çıkarılmamasına, bu maddeler arasında gözlenen hata korelasyonlarının modele eklenerek modelin tekrar sinanmasına karar verilmiştir. Bu eklemeler sonucunda aynı zamanda model uyumunda iyileşmenin olacağı tahmin edilmiştir.



Hata kovaryansları eklenerek tekrar sınanan modelin ki-kare değerinin ( $X^2=430.86$ ,  $df=222$ ,  $p=.000$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte diğer uyum iyiliği indekslerine göre modelin veriye uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu değerlendirilmiştir ( $X^2/df= 1.94$ ,  $CFI= 0.91$ ,  $RMSEA= 0.06$ ,  $SRMR=0.05$ ). Modelin son şekline ilişkin DFA sonuçları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. DFA sonuçları

Şekil 1’de DFA sonucunda modelde yer alan faktörler ile her bir faktörde yer alan maddeler arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Faktörler ile o faktörde yer alan maddeler arasındaki ilişki katsayılarının tüm maddeler için .30’dan büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca faktör-madde ilişkilerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar ve modelin uyum iyiliği indeksleri göz önünde bulundurulduğunda, Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği’nin açıklayıcı faktör analiziyle elde edilen dört boyutlu yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı değerlendirilmiştir.

DFA analizlerinin sonuçları AFA sonuçlarına göre elde edilen yapıyı desteklemiş, maddelerin farklı alt boyutlara taşınmasına veya tekrar madde çıkarılmasına gerek kalmamıştır. Bu nedenle DFA analizi öncesinde oluşturulan form aynı zamanda Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin nihai formu olmuştur. Bu doğrultuda ölçeği oluşturan faktörler, içeriğinde yer alan maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. Buna göre birinci faktör "anlama", ikinci faktör "akıcılık", üçüncü faktör "strateji kullanma" dördüncü faktör ise "yansıtma" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği analizleri sonucunda belirlenen faktörler ve ölçek maddelerinin bu faktörlere dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Alt Boyutlarının Madde Numaraları

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Anlama	11	2, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 22, 23
Akıcılık	6	1, 5, 14, 16, 19, 21
Strateji Kullanma	3	3, 7, 8
Yansıtma	3	10, 18, 20

### 3. 1. 3. 1. 4. 3. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Güvenirliği

Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin güvenilirlik analizleri AFA örnekleminde elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Cronbach alfa iç tutarlık analizi ve iki yarı güvenilirlik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach alfa)	İki yarı güvenilirlik
Anlama	.86	.72
Akıcılık	.82	.73
Strateji Kullanma	.69	.58
Yansıtma	.70	.54
Toplam Okuma Öz-Yeterliği	.91	.74

Tablo 8’de görüldüğü üzere ölçeğin toplamı için hesaplanan Cronbach alfa değeri .91’dir. Alt ölçeklerde ise bu değer “Anlama” için .86, “Akıcılık” için .82, “Strateji Kullanma” için .69, “Yansıtma” için ise .70’dir. Testin iki yarıya bölünmesiyle hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise ölçeğin bütünü için .74, “Anlama” alt ölçeği için .72, “Akıcılık” alt ölçeği için .73, “Strateji Kullanma” alt ölçeği için .58, “Yansıtma” alt ölçeği için ise .54 olarak bulunmuştur.

### 3. 1. 3. 1. 5. Okuduğunu Anlama Testleri

Çalışmada, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen iki başarı testi yoluyla belirlenmiştir. Her bir testte biri öyküleyici biri bilgilendirici olmak üzere ikişer metin ve bu metinlere bağlı sorular yer almaktadır. Okuduğunu Anlama Testi I’de öyküleyici metne dayalı 6 adet çoktan seçmeli 2 adet açık uçlu, bilgilendirici metne dayalı 5 adet çoktan seçmeli 3 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Dolayısıyla bu test 11’i çoktan seçmeli, 5’i açık uçlu olmak üzere toplam 16 sorudan oluşmaktadır. Okuduğunu Anlama Testi II’de ise öyküleyici metne dayalı 7 adet çoktan seçmeli, 1 adet açık uçlu ve 3 adet boşluk doldurmaya dayalı soru, bilgilendirici metne yönelik 5 adet çoktan seçmeli, 3 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Dolayısıyla bu test ise 12’si çoktan seçmeli, 3’ü boşluk doldurma, 4’ü açık uçlu olmak üzere toplam 19 sorudan oluşmaktadır. Testlerde doğru cevaplara “1” puan verilirken yanlış cevaplara puan verilmemektedir. Çalışmada okuduğunu anlama kriteri olarak Okuduğunu Anlama Testi I ve Okuduğunu Anlama Testi II’nin ortalaması alınmıştır. Testlerin geliştirilme aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

1. Aşama: Okuduğunu anlama testleri hazırlanmadan öncelikle alan uzmanlarıyla testin yapısı üzerine değerlendirmeler yapılmış ve testte 2 öyküleyici 2 de bilgilendirici metnin olmasına karar verilmiştir. Bu yolla okuduğunu anlama gibi çok farklı süreçler içeren bir becerinin ölçülmesi sırasında öğrencilerin hem farklı ve çok sayıda metne maruz kalmaları hem de gerçek performanslarına en yakın sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu yaklaşımın öğrencilerin bir cümle ya da bir metnin kısa bir paragrafını anlamalarından ziyade daha geniş okuma parçalarını anlama becerilerine ilişkin daha kapsamlı bir çıkarımda bulunma olanağı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

2. Aşama: Hazırlanacak testlerin yapısı belirlendikten sonra ikinci aşamada, testlerde kullanılacak metinler seçilmiştir. Bu amaçla öncelikle edebî literatür, Türkçe ders kitapları, bilimsel çalışmalar ve çeşitli çocuk dergileri başta olmak üzere birçok kaynak incelenmiştir. Bunlar arasından başarı testine alınabileceği değerlendirilen 4 bilgilendirici ve 4 öyküleyici metin seçilmiştir. Bu metinlerin bir kısmı (İmza Günü, Yavru

Kaplumbağalar, Türk Mimarisinin Zirvesi: Mimar Sinan, Orman Küstü Bize, Uçaklar Nasıl Uçar?) ilgili kaynaktan olduğu gibi alınırken bir kısmı da (Fadiş, Teknoloji, Martı Jonathon Livingston) araştırmacı tarafından kısaltılarak oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından seçilen metinler, belirli kriterlere göre değerlendirilmek üzere 9 uzmana (İkisi doktora derecesine sahip akademisyen, yedisi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan Türkçe öğretmeni) gönderilmiştir. Uzmanlara metinlerin okuduğunu anlama düzeyini ölçen bir başarı testinde kullanılacağı belirtilmiş ve metinleri verilen her bir kriter açısından 1’den 4’e kadar puanlamaları istenmiştir (Ek 2). Uzmanlardan gelen değerlendirmeler hesaplanarak en yüksek puanları alan iki bilgilendirici ve iki öyküleyici metin testlerde kullanılmak üzere seçilmiştir. Uzmanların değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlere İlişkin Uzman Değerlendirmelerinin Sonuçları

Öyküleyici Metinler	Toplam Puan	Bilgilendirici Metinler	Toplam Puan
İmza Günü	175	Türk Mimarisinin Zirvesi: Mimar Sinan	168
Fadiş	158	Orman Küstü Bize	170
Martı Jonathon Livingston	142	Uçaklar Nasıl Uçar	154
Yavru Kaplumbağalar	147	Teknoloji	169

Tablo 9’da görüldüğü üzere öyküleyici metinlerden “İmza Günü” ve “Fadiş”, bilgilendirici metinlerden ise “Orman Küstü Bize” ve “Teknoloji” adlı metinler en çok puanı almıştır. Bilgilendirici metinlerin üçü birbirine çok yakın olduğu için alan uzmanlarıyla yapılan değerlendirmede en çok puanı alan ikisinin başarı testine alınmasına karar verilmiştir. Teste alınmayan öyküleyici ve bilgilendirici metinler ise çalışmanın müdahale aşamasında hazırlanan programda kullanılmıştır.

3. Aşama: Teste alınacak metinler belirlendikten sonra başarı testinin hazırlanmasına geçilmiştir. Bu süreçte öncelikle metinler uzunlukları ve yoğunluklarına göre ikiye ayrılarak eşleştirilmiştir (Bir öyküleyici bir de bilgilendirici olmak üzere). Ardından soru yazımına geçilmiştir. Alan uzmanları ile yapılan değerlendirmeler doğrultusunda, her soru tipinin avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunduğundan, testlerde farklı tiplerde (çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu) sorulara yer verilmesine karar verilmiştir.

Sorular yazılmadan önce Türkçe öğretim programı, bilimsel çalışmalarda hazırlanan okuma testleri, merkezî sınavlar ve örnek sorular incelenerek teorik bir birikim oluşturulmuş, ardından testlerde kullanılacak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular ikisi akademisyen ikisi Türkçe öğretmeni olmak üzere dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönüt ve değerlendirmeler ışığında sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Ardından Türkçe öğretmenlerinden birinin okulunda öğrenim gören altıncı sınıflardan bir şubeye testler uygulanmış ve öğrencilerden testlere yönelik görüşler alınmıştır. Öğrenci görüşleri doğrultusunda bazı sorular düzenlenerek testlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması öncesi taslak formlarının son şekilleri oluşturulmuştur. Buna göre Okuduğunu Anlama Testi I'nin taslak formunda 12'si çoktan seçmeli, 2'si boşluk doldurma ve 3'ü açık uçlu olmak üzere toplam 17 soru; Okuduğunu Anlama Testi II'nin taslak formunda ise 12'si çoktan seçmeli 3'ü boşluk doldurma ve 4'ü açık uçlu olmak üzere toplam 19 soru yer almıştır.

4. Aşama: Taslak formları hazırlanan testler yapı geçerliklerinin sınanması ve hangi maddelerin testlerin nihai formunda yer alacağına belirlenmesi amacıyla Araştırma Grubu 1'e uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde seçiminde, başarı testlerinin yapı geçerliliğinin değerlendirilmesinde önerilen (Wright, 2008) iki kriter (madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği) esas alınmıştır. Bir maddenin, testten yüksek ve düşük puan öğrenciler tarafından ne oranda doğru cevaplandığının karşılaştırılmasına bağlı olarak hesaplanan ayırt edicilik, maddenin ölçtüğü kabul edilen özelliği ne derecede temsil ettiğinin göstergesidir. Bir maddeyi doğru cevaplayanların yüzdesi olan ayırt edicilik ise maddenin zorluk derecesini yansıtır (Güler, 2011; McCowan ve McCowan, 1999). Madde güçlük indeksi 0 ile 1 arasında değerler alır. Bu değer 0'a yaklaşması maddenin zor olduğunu ifade ederken 1'e yakın olması kolay olduğunu, 0.50 civarında olması ise orta derecede zorlukta olduğunu gösterir (Güler, 2011). Testin geçerliliği ile ilgili olan ayırt edicilik ise -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Ayırt edicilik indeksi negatif ya da 0 ile 0.30 arasında değerler alan maddeler zayıf olarak görülmekte ve bu maddelerin testten çıkarılması ya da düzeltilmesi önerilmektedir. Ayırt edicilik indeksi 0.35'ten yüksek olan maddeler ise iyi maddeler olarak değerlendirilmekte ve testte kullanılabileceği belirtilmektedir (McCowan ve McCowan, 1999).

Testlerin madde analizleri alt-üst grup yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde madde analizleri, teste katılan öğrencilerin başarı sırasına göre ilk %27'sini içeren üst ve son %27'sini içeren alt gruplardan elde edilen verilerle yapılmaktadır. Bu doğrultuda testlere katılan öğrenciler başarı sıralarına göre dizilmiş ve en başarılı 40 öğrenci üst grup ( $147 \times 27 / 100 = 39.70$ ), en başarısız 40 öğrenci ise alt grup olarak belirlenmiştir.

Ardından her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanırken aşağıdaki formüller kullanılmıştır.

$$\text{Madde ayırt ediciliği} = r = \frac{D_{\bar{u}} - D_a}{N} \quad \text{Madde güçlüğü} = p = \frac{D_{\bar{u}} + D_a}{2N}$$

$D_{\bar{u}}$ : Maddeyi üst grupta doğru cevaplayan öğrenci sayısı

$D_a$ : Maddeyi alt grupta doğru cevaplayan öğrenci sayısı

$N$ : Alt grupta ya da üst grupta yer alan toplam öğrenci sayısı

Yukarıdaki formüllerden anlaşılacağı üzere madde güçlük indeksi hesaplanırken üst ve alt gruplarda ilgili maddeye doğru cevap veren öğrenci sayıları toplanmış, elde edilen sonuç iki gruptaki toplam öğrenci sayısına (80) bölünmüştür. Madde ayırt edicilik indeksi hesaplanırken ise üst grupta maddeye doğru cevap veren öğrenci sayısından alt grupta maddeye doğru cevap veren öğrenci sayısı çıkarılmış, elde edilen değer bir grupta yer alan öğrenci sayısına (40) bölünmüştür. Bu yolla hesaplanan güçlük ve ayırt edicilik değerleri Tablo 10 ve Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 10. Okuduğunu Anlama Testi I’e Ait Madde Analiz Tablosu

Soru No	$D_{\bar{u}}$	$D_a$	$p$	$d$
1	33	15	0.60	0.45
2	35	10	0.56	0.58
3	33	10	0.54	0.58
4	18	5	0.29	0.33
5	24	10	0.43	0.35
6	39	16	0.68	0.58
7	10	2	0.15	0.20
8	19	0	0.24	0.48
9	36	18	0.68	0.45
10	13	9	0.28	0.10
11	32	12	0.55	0.50
12	30	9	0.49	0.53
13	28	20	0.60	0.20
14	34	8	0.53	0.65
15	18	0	0.23	0.45
16	20	5	0.31	0.38
17	9	1	0.13	0.20

$D_{\bar{u}}$ : Üst grupta doğru cevap veren kişi sayısı,

$D_a$ : Alt grupta doğru cevap veren kişi sayısı,

$p$ : Madde güçlüğü,

$d$ : Ayırt edicilik

Tablo 10 incelendiğinde Okuduğunu Anlama Testi I'de yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0.10 ila 0.65; güçlük değerlerinin ise 0.13 ila 0.68 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ayırt edicilik katsayıları .35'ten büyük olan 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 15 ve 16 numaralı maddeler ile ayırt edicilik değeri 0.35'e yakın olan 4 numaralı maddenin değiştirilmeden teste alınmasına karar verilmiştir. Ayırt edicilik katsayısı 0.35'in altında olan maddelerden 10 numaralı maddenin testten çıkarılmasına, buna karşın 7, 13, ve 17 numaralı maddelerin teorik nedenlerden ötürü testten çıkarılmamasına, uygun değişiklikler yapılarak testin asıl formuna dâhil edilmesine karar verilmiştir.

Tablo 11. Okuduğunu Anlama Testi II'ye Ait Madde Analiz Tablosu

Soru No	D <sub>ü</sub>	D <sub>a</sub>	p	d
1	16	4	0.25	0.30
2	28	13	0.51	0.38
3	38	10	0.60	0.70
4	38	22	0.75	0.40
5	31	13	0.55	0.45
6	39	19	0.73	0.50
7	19	11	0.38	0.20
8	34	11	0.56	0.58
9	29	3	0.40	0.65
10	28	5	0.41	0.58
11	20	7	0.34	0.32
12	21	6	0.34	0.38
13	32	11	0.54	0.53
14	38	17	0.69	0.53
15	32	8	0.50	0.60
16	31	13	0.55	0.45
17	27	7	0.43	0.50
18	28	5	0.41	0.50
19	27	3	0.38	0.60

D<sub>ü</sub>: Üst grupta doğru cevap veren kişi sayısı,

p: Madde güçlüğü,

D<sub>a</sub>: Alt grupta doğru cevap veren kişi sayısı,

d: Ayırt edicilik

Okuduğunu Anlama Testi II'ye ilişkin madde analizlerinin sonuçları Tablo 11'de görülmektedir. Buna göre bu testte yer alan maddelerin ayırt edicilik değerleri 0.20 ila 0.70, güçlük değerleri ise 0.25 ila 0.75 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar

doğrultusunda ayırt edicilik katsayıları 0.35'in üstünde olan 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19 numaralı maddelerin olduğu gibi teste alınmasına karar verilmiş, diğer maddeler ise tekrar incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda testten madde çıkarılmamasına, ayırt edicilik katsayısı 0.35'e yakın olan 11 numaralı maddenin olduğu gibi kalan maddelerin ise uygun değişiklikler yapıldıktan sonra teste dâhil edilmesine karar verilmiştir.

5. Aşama: Okuduğunu anlama testlerinin asıl formlarında yer alacak maddelerin belirlenmesinin ardından son aşama olarak KR-20 formülü ile testlerin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Okuduğunu Anlama Testi I'nin güvenilirlik katsayısı 0.76, Okuduğunu Anlama Testi II'nin güvenilirlik katsayısı ise 0.86 olarak hesaplanmıştır. Madde ve güvenilirlik analizleri sonucunda geliştirilen okuduğunu anlama testlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini değerlendirmede kullanılabilecek güvenilir ölçme araçları olduğu değerlendirilmiştir.

### **3. 1. 3. 1. 6. Kelime Bilgisi Testi**

Kelime Bilgisi Testi öğrencilerin kelime varlıkları ve kelimelerin anlamsal özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerini yani kelime bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Test farklı türlerdeki (çoktan seçmeli, açık uçlu ve eşleştirme) toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Doğru cevaplara "1" puan verilmekte, yanlış cevaplara ise puan verilmemektedir. Testin geliştirilme aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

1. Aşama: Kelime Bilgisi Testi'nin geliştirilme çalışmalarına başlanmadan önce geniş çaplı bir tarama yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle kelime bilgisine yönelik ayrıntılı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin sahip olması beklenen sözcük dağarcığı hakkında fikir edinmek amacıyla 5 ve 6. sınıf ders kitapları taranmış, kitaplardaki söz varlığı ve kelime bilgisi geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Yurt içi ve yurt dışı alan yazınlardaki mevcut kelime bilgisi testleri incelenerek araştırmacıların dikkat ettiği hususlar ve bu tip testlerde yer alan soru tipleri konularında fikir edinilmiştir. Böylelikle testin kapsamı ve yapısına ilişkin kuramsal bir arka plan oluşturulmuştur.

2. Aşama: Ön çalışmaların tamamlanmasının ardından teste yer alacak kelimelerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Yapılan ön çalışmalar doğrultusunda kelime bilgisi testinde hem 5. ve 6. sınıf Türkçe ders programında kazandırılması hedeflenen kelimelere hem de çalışmada kullanılan okuduğunu anlama testlerinde yer alan kelimelere yer verilmesi gerektiğine kanaat getirilmiştir. Çünkü bu çalışma kapsamında kelime bilgisinin okuduğunu anlama ile ilişkine bakılacağından öğrencilerin genel kelime bilgilerinin yanı sıra okuma metinlerinde geçen kelimeleri bilme düzeylerinin de önemli bir etken olduğu



düşünülmüştür. Bu anlayış ışığında, altıncı sınıf düzeyindeki öğrenciler açısından kelime bilgisinin neyi ifade ettiği, bu dönem öğrencilerinin neleri bilmeleri gerektiği (eş, zıt, soyut, somut, gerçek mecaz anlam; atasözü ve deyimler vb) gibi hususlar da dikkate alınarak testte yer alacak kelime, kelime grupları ve kavramlar belirlenmiştir.

3. Aşama: Belirlenen kelimeler araştırmacı tarafından soru hâline dönüştürülmüştür. Önceki testlerde olduğu gibi bu test de uzman görüşlerinden hareketle farklı tipte (açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirme) sorulardan oluşturulmuştur. Böylelikle kelimenin anlamını yazma, kelime ve anlamı eşleştirme, zıt ve eş anlamlılarını yazma, soyut-somut-gerçek-mecaz-yan ve terim anlamlı kelimeleri bulma, atasözü ve deyimlerin anlamını bilmeye dönük 39 soruyu içeren bir taslak form hazırlanmıştır.

4. Aşama: Hazırlanan taslak form Araştırma Grubu 1'e uygulanarak elde edilen veriler üzerinden madde analizleri ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Kelime Bilgisi Testi'ne Ait Madde Analiz Tablosu

Soru No	D <sub>ü</sub>	D <sub>a</sub>	p	d
1	34	16	0,63	0,45
2	29	10	0,49	0,48
3	21	10	0,39	0,28
4	23	2	0,31	0,53
5	30	4	0,43	0,65
6	7	2	0,11	0,13
7	0	0	0,00	0,00
8	21	3	0,30	0,45
9	34	10	0,55	0,60
10	27	6	0,41	0,53
11	28	8	0,45	0,50
12	39	10	0,61	0,73
13	34	12	0,58	0,55
14	24	9	0,41	0,38
15	26	13	0,49	0,33
16	30	18	0,60	0,30
17	13	13	0,33	0,00
18	21	5	0,33	0,40

Tablo 12'nin devamı

19	17	4	0,26	0,33
20	24	4	0,35	0,50
21	24	6	0,38	0,45
22	33	8	0,51	0,63
23	19	1	0,25	0,45
24	1	0	0,01	0,03
25	26	6	0,40	0,50
26	18	4	0,28	0,35
27	14	6	0,25	0,20
28	27	6	0,41	0,53
29	22	1	0,29	0,53
30	23	4	0,34	0,48
31	33	17	0,63	0,40
32	39	22	0,76	0,43
33	22	1	0,29	0,53
34	14	10	0,30	0,10
35	29	22	0,64	0,18
36	37	15	0,65	0,55
37	38	15	0,66	0,58
38	29	15	0,55	0,35
39	15	13	0,35	0,05

Dü: Üst grupta doğru cevap veren kişi sayısı, p: Madde güçlüğü,

Da: Alt grupta doğru cevap veren kişi sayısı, d: Ayırt edicilik

Tablo 12'de görüldüğü üzere test maddelerinin güçlük değerleri 0 ila 0.76, ayırt edicilik değerleri ise 0 ila 0.73 arasında değişmektedir. Bu sonuçlardan hareketle güçlük ve/veya ayırt edicilik bakımından kötü olduğu değerlendirilen 6, 7, 17, 24, 34 ve 39 numaraları maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayırt edicilik bakımından istenilen düzeyde olmayan 3, 16, 27 ve 35 numaralı maddeler ise teorik gerekçelerle çıkarılmamış ancak bunlarda düzenlemeler yapılarak teste alınmıştır. Böylelikle testin nihai formu 33 maddeyi içerecek şekilde oluşturulmuştur.

5. Aşama: Geçerlik analizleri doğrultusunda testte yer alacak maddelerin belirlenmesinin ardından oluşturulan testin güvenilirliği değerlendirilmek amacıyla KR-20 güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda bu değer 0.82 olarak bulunmuştur. Bu sonuç maddelerin birbiri ile tutarlılığına ve test puanlarının tesadüfi hatalardan arınık olduğuna işaret etmektedir.

### 3. 1. 3. 1. 7. Ön Bilgiler Testi

Ön Bilgiler Testi öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde kullanılan metinlere ilişkin ön bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testte 10'u çoktan seçmeli, 2'si boşluk doldurma, 4'ü ise Doğru/Yanlış seçmeli şeklinde tasarlanmış toplam 16 soru bulunmaktadır. Testin puanlanmasında doğru cevaplara "1" puan verilirken yanlış cevaplara ise puan verilmemektedir. Ön Bilgiler Testi'ni geliştirmede de Kelime Bilgisi Testi'ni geliştirme aşamalarına benzer bir süreç izlenmiştir.

Öncelikle alan yazın taraması yapılarak ön bilgileri ölçen testlerin içeriği ve soru tipleri incelenmiş, testin yapısı hakkında ayrıntılı bir fikir edinmeye çalışılmıştır. Testin kapsamını belirlemek amacıyla 5. ve 6. sınıf Türkçe, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler ders kitapları ve bu derslerin müfredatları incelenmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığında Türkçe, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu yolla okuduğunu anlama testlerinde kullanılan metinler göz önüne alındığında 6. sınıf düzeyindeki bir öğrencinin hangi ön bilgilere sahip olabileceği, yani bilmesi muhtemel olan ve bilemeyeceği kavramlar belirlenmiştir. Uzman görüşleri ve edinilen kuramsal bilgiler doğrultusunda okuduğunu anlama testlerinde kullanılan metinlerden hareketle 11'i çoktan seçmeli, 2'si boşluk doldurma ve 5'i doğru yanlış olmak üzere toplam 18 adet soru hazırlanarak testin taslak formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan taslak form testin geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirebilmek amacıyla Araştırma Grubu 1'e uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden madde analizleri yapılmış, sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Ön Bilgiler Testi'ne Ait Madde Analiz Tablosu

Soru No	D <sub>ü</sub>	D <sub>a</sub>	p	d
1	29	12	0.51	0.43
2	36	22	0.73	0.35
3	26	9	0.44	0.43
4	26	10	0.45	0.40
5	22	7	0.36	0.38
6	38	27	0.81	0.28
7	18	8	0.33	0.25
8	9	9	0.23	0
9	25	11	0.45	0.35
10	36	24	0.75	0.30
11	20	13	0.41	0.18

Tablo 13'ün devamı

12	26	10	0.45	0.40
13	25	3	0.35	0.55
14	26	3	0.36	0.58
15	24	4	0.35	0.50
16	4	3	0.09	0.03
17	36	11	0.59	0.63
18	31	24	0.69	0.18

Dü: Üst grupta doğru cevap veren kişi sayısı, p: Madde güçlüğü,  
Da: Alt grupta doğru cevap veren kişi sayısı, d: Ayırt edicilik

Tablo 13'te görüldüğü üzere Ön Bilgiler Testi'nde yer alan soruların güçlük değerleri 0.09 ila 0.81 arasında, ayırt edicilik değerleri ise 0 ila 0.63 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ışığında güçlük ve ayırt edicilik bakımından sorunlu olduğu değerlendirilen 8 ve 16 numaralı maddeler testten çıkarılmıştır. Ayırt edicilik değerleri istenilen seviyede olmayan 6, 7, 10, 11 ve 18 numaralı maddelerin ise testte tutulmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte doğru yanlı türündeki 6, 7 ve 10 numaralı maddelerin ifadelerinde düzenlemeler yapılmıştır. Çoktan seçmeli türündeki 11 ve 18 numaralı maddelerde ise düzeltme yoluna gidilmiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında hesaplanan KR-20 değeri ise 0.65 olarak bulunmuştur. Bu işlemler sonucunda Ön Bilgiler Testi'nin 16 soruyu içeren nihai formu oluşturulmuştur.

### 3. 1. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle çalışmada kullanılacak ölçme araçlarını geliştiren/Türk kültürüne uyarlayan araştırmacılardan ölçme araçlarını kullanmak, Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ise araştırmmanın uygulanmalarını gerçekleştirmek için gerekli izinler alınmıştır (Ek 3). Ardından aşama aşama çalışmanın verileri toplanmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve ön bilgiler testlerinin taslak formlarının uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle uygulamaların gerçekleştirileceği okullar belirlenmiş ve bu okullardaki idareci ve öğretmenlerle değerlendirme toplantıları yapılmıştır. İdarecilere ve öğretmenlere araştırma kapsamında aynı öğrencilerle üç farklı uygulamanın gerçekleştirileceği ve bu uygulamanın farklı ders saatlerinde olması gerektiği açıklanmış ve bu işlemlerin nasıl yürütülebileceği konusunda görüşleri alınmıştır. Gelen öneriler doğrultusunda uygulamanın gerçekleştirileceği sınıflar önceden belirlenmiş ve her okul için bir uygulama takvimi hazırlanmıştır. Buna göre seçilen sınıflara okuduğunu anlama testlerinin taslak formu (2

ayrı form) ayrı ayrı birer ders saatinde, kelime bilgisi ve ön bilgiler testlerinin taslak formları ise tek bir ders saatinde birlikte uygulanmıştır. Söz konusu üç uygulama haftanın farklı günlerinde okul idaresi ile birlikte belirlenen takvim doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sınıf ortamında araştırmacı tarafından ilgili ders öğretmeni ile birlikte yürütülmüştür. Uygulamalar öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış ve uygulanacak testlerin bilimsel bir araştırmada kullanılacağı, sınav olmadığı, okul notlarını etkilemeyeceği ve sonuçlarının kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Ardından öğrencilerin uygulamaya ilişkin soruları cevaplandırılmıştır. Üç uygulama da yaklaşık bir ders saatinde tamamlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda gerekli analizler gerçekleştirilerek testlere son şekilleri verilmiştir.

Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde de benzer işlem adımları takip edilmiştir. Bu amaçla öncelikle ölçeğin taslak formunun uygulamasının gerçekleştirileceği okullar belirlenmiş, bu okulların idarecilerine uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamalar araştırmacı tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ölçeği yaklaşık 30 dakikada doldurmuşlardır. Verilerin toplanmasının ardından ölçeklere son şekillerinin verilmesi amacıyla geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlemlerin tamamlanmasının ardından ölçeğinin DFA sınaması için gerekli veriler toplanmıştır. Bu amaçla ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonrası oluşan formu yeniden numaralandırılarak Araştırma Grubu 3'e uygulanmıştır. Bu aşamada da öncelikle uygulamanın gerçekleştirileceği okullar belirlenerek idarecilere uygulama hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından sınıf ortamında ve tek oturumda uygulanmıştır. Öğrenciler uygulamayı yaklaşık 15 dakikada tamamlamışlardır. Bu verilerle ölçeğin DFA sınaması yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçme araçlarının geliştirilmesiyle ilgili işlemlerin tamamlanmasının ve ölçeklerin/testlerin nihai formlarının oluşturulmasının ardından araştırmanın betimsel bölümüne ait verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, önceki aşamalarda olduğu gibi öncelikle çalışmanın gerçekleştirileceği okullar belirlenmiş ve bu okullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerle değerlendirme toplantıları yapılmıştır. Bu toplantılarda araştırmacı tarafından uygulamanın aynı öğrencilerle farklı ders saatlerinde yapılacağı gerekçeleri ile birlikte açıklanmış ve her okul için bir uygulama takvimi oluşturulmuştur. Buna göre, başarı testlerinin geliştirilmesi aşamasında olduğu gibi, sırasıyla her sınıfa birer ders saatinde okuduğunu anlama testleri, bir ders saatinde kelime bilgisi ve ön bilgiler testleri, bir ders saatinde ise diğer ölçme araçları olmak üzere dört uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Uygulamalar haftanın günlerine yayılarak dört farklı günde gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler araştırmacı ve ilgili ders öğretmeni tarafından birlikte yürütülmüştür. Uygulamaların başlangıcında öğrencilere önceki uygulamalarda

olduğu gibi bu testlerin bilimsel bir araştırma için kullanılacağı, sınav olmadığı, okul notlarını etkilemeyeceği ve sonuçların kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Öğrenciler ölçme araçlarını yaklaşık bir ders saatinde doldurmuşlardır. Dört aşamada gerçekleştirilen veri toplama işlemleri 4 ay sürmüştür. Bu süreçte toplam 437 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak bu sayı bir veya birden fazla uygulamaya katılmadığı tespit edilen öğrencilerin elenmesi ile 403'e düşmüştür. Bunun yanı sıra istatistikî gerekçelerle (kayıp veri ve uç değerler) 19 gözlem daha veri setinden çıkarılmış, analizler 384 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

### **3. 1. 4. Verilerin Analizi**

Veriler Microsoft Excel ofis yazılımı, SPSS 17.0 ve AMOS 22.0 istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testlerinin (Okuduğunu Anlama Testi I, Okuduğunu Anlama Testi II, Kelime Bilgisi Testi ve Ön Bilgiler Testi) geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve Kuder-Richardson 20 numaralı formül (KR-20) kullanılmıştır. Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma gruplarına ve araştırma değişkenlerine ilişkin bilgiler tanımlayıcı istatistik tekniklerinden faydalanılarak belirtilmiştir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama durumlarını saptamak için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Demografik değişkenlere bağlı farklılıklar ise Bağımsız t testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir.

## **3. 2. Müdahale Çalışması**

### **3. 2. 1. Araştırmanın Modeli**

Mevcut araştırmanın ikinci bölümünde nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s. 39) açıkladığı üzere "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği" çalışmalarlardır. Dolayısıyla olayları, durumları ya da olguları doğal ortamında anlama ve araştırma süreçlerini içerir. Creswell (2014, s. 4) ise bu yaklaşımı sosyal veya beşeri bir soruna yönelik bireylerin ya da grupların yüklediği anlamları anlamaya ve keşfetmeye yönelik bir süreç olarak açıklar. Ona göre araştırma süreci, soruların ve işlem

basamaklarının geliştirilmesi, genel olarak katılımcıların doğal ortamlarında verilerin toplanması, özel durumlardan genel temalara ulaşarak tümevarımsal veri analizi yapılmasını içerir. Araştırmacı verilerin anlamını yorumlayarak süreci tamamlar. Nitel araştırmalar çok daha az kişi ve durum üzerinden çok daha fazla ve detaylı bilgiye ulaşmayı sağlar. Böylece çalışılan durum veya durumların derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırır. Ancak bu durum genellenebilirliği sınırlandırır. Ayrıca nicel yaklaşımlar ölçme araçlarına odaklanırken nitel yaklaşımlarda araştırmacının kendisi de bir araçtır. Bu yüzden araştırmacının inanılabilirliği büyük oranda araştırmacının becerisine, yeterliğine ve dikkatine ve hatta kişisel yaşantılarına bağlıdır (Patton, 2014, s. 14). Dolayısıyla her yaklaşımın olumlu veya olumsuz birtakım özellikleri vardır. Önemli olan araştırmacının, çalışma amacına en uygun yaklaşımı seçmesi ve mümkün olduğunca seçtiği yaklaşımın dezavantajlarını gidermeye çalışmasıdır. Ayrıca yaklaşımlar içerisinde de çok farklı yöntemler vardır ve araştırmacılar yine kendi amaçlarına en çok hizmet edecek yöntemi seçmelidirler. Nitekim nitel araştırmalar eylem araştırmalarından kuram oluşturmaya kadar çok sayıda yöntemi içinde barındırır ve nitel yaklaşımı benimseyen bir araştırmacı bunlar içinde kendi çalışmasına en uygun olanı seçebilir. Bu açıdan bakıldığında mevcut araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması seçilmiştir.

Yin (2017, s. 4-5) durum çalışmalarının tek bir durumu veya az sayıdaki durumu yakından ya da derinlemesine anlama ve ortaya çıkarma isteğiyle başladığını savunur. Devamında ise durum çalışmalarında şu üç hususun önemli olduğunu belirtir:

- Araştırma betimleyici bir soruya (Ne oluyor veya ne oldu) ya da açıklayıcı bir soruya (Bir şeyler nasıl veya neden oldu) işaret ettiğinde,

- Verilerin doğal ortamlarında toplanması gerektiğinde (saha çalışmaları),
- Bir konuda değerlendirme yapmak istendiğinde kullanılabilir.

Ancak bunlar dışında çalışmalar;

- Büyük bir organizasyonun yenilenmesi,
- Yeni bir tıbbi yöntemin etkililiğinin oluşturulması ve doğrulanması
- Çete şiddetini azaltmada yeni bir yol keşfi gibi özgün konuları kapsıyorsa bunlardan da örnek iyi bir durum çalışması çıkar (Yin, 2017, s. 7).

Dolayısıyla mevcut araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama güçlüklerini gidermek amacıyla yeni bir yolun oluşturulması ve doğrulanması amacıyla durum çalışması yöntemi seçilmiştir.

*Araştırmacının Rolü:* Creswell (2014, s. 187) nitel araştırmaların yorumlamaya dayalı olduğunu, araştırmacıların katılımcılarla yoğun bir deneyim ve birliktelik içinde olduğunu bunların da birtakım etik veya kişisel sorunlar oluşturabileceğini belirtmiştir. Bunu önlemek için araştırmacılar kendilerini ve çalışma sürecindeki yorumlarını

etkileyebilecek durumlara karşı kendilerini iyi bir şekilde açıklamalıdır. Bu yüzden araştırmacılar çalışmalarda etik sorunlara karşı şu bilgileri sunmalıdırlar:

- Çalışma ve araştırmacılar arasındaki bağlantıları okuyucuların anlamasına yardımcı olacak ortam, katılımcı veya araştırma problemiyle ilgili geçmiş deneyimler hakkında bilgi vermeliler. Bunlar geçmiş iş veya eğitimler gibi araştırma süreciye bağlantılı deneyimleri içermelidir.

- Bu deneyimlerin araştırmacının yapacağı yorumları ve çalışma sürecini nasıl şekillendirebileceğini açıklamalıdır.

- Araştırma sürecini ya da araştırmaları etkileyebilecek araştırmacı, katılımcı ve çalışma yeri arasındaki bağlantılar üzerinde durmalıdır.

- Ortaya çıkabilecek etik sorunlar için katılımcılar ve çalışma yeriyle ilgili yasal izinleri almalıdır.

Bu hususlar göz önünde bulundurularak öncelikle araştırmacı hakkında bazı bilgiler verilmesi gerekmektedir. Araştırmacı yaklaşık 6 yıldır Türkçe Eğitimi ABD’de araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Lisansüstü eğitimi boyunca nitel araştırma yöntemlerine yönelik dersler almıştır. Ayrıca nitel araştırma yaklaşımına dayalı bildirileri ve makaleleri bulunmaktadır. Araştırma görevlisi olarak atanmadan önce yaklaşık iki yıl Türkçe öğretmeni olarak çalışmış, öğrenme gücünü (özellikle okuma gücünü) olan bireylerin eğitimiyle ilgili çeşitli eğitim ve seminerlere katılmıştır. Dolayısıyla hem nitel araştırmalar konusunda hem de okuma becerilerini geliştirmeye yönelik deneyimlere sahiptir. Ayrıca mevcut araştırmada asıl uygulamalar öncesi iki öğrenciyle farklı zamanlarda yürütülen ön uygulamaların araştırmacıya süreçle ilgili bilgi ve deneyim kazandırdığı da değerlendirilmektedir. Bütün bunların araştırma süreci için araştırmacıya deneyim kazandırdığı düşünülmektedir. Nitel araştırmalara araştırmacının deneyimi kadar tarafsızlığını koruyabilmesi de önemlidir. Bu açıdan araştırmacı ve uygulama yapılacak öğrenciler arasında, araştırmacının tarafsızlığına etki edebilecek geçmiş yaşantılar bulunmamaktadır.

Uygulamalara başlanmadan önce Yozgat İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış, ardından okul ile irtibat kurulmuş ve okul idarecilerinden izinler alınmıştır. Öğrenciler süreçle ilgili bilgilendirilmiş ve gerekli kriterleri taşıyanlardan gönüllü olanlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Programa katılacak öğrencilerin velilerinden süreç başlamadan önce, ilgili ders öğretmenlerinden ise araştırma yapılırken (öğrencilerle ders saatlerinde çalışıldığı için) izin alınmıştır. Böylece etik bir sorun oluşmamasına özen gösterilmiştir.



### **3. 2. 2. Araştırma Grubu**

Araştırmada asıl uygulamalara geçilmeden önce bir ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya, çalışmanın betimsel bölümünde uygulanan okuduğunu anlama testlerinin sonuçları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda gerekli şartlara uygun (okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan, herhangi bir fiziksel veya zihinsel rahatsızlığı olmayan, ölçek ve test puanları düşük olan) ve gönüllü olan öğrencilerden biri kız biri erkek iki 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Ön uygulamalar bittikten sonra yine aynı öğrenci seçme adımları izlenerek 2'si erkek biri kız 3 öğrenciden oluşan asıl araştırma grubu belirlenmiştir. Dolayısıyla asıl uygulamalar bu üç öğrenci ile yürütülmüştür.

### **3. 2. 3. Verilerin Toplanması**

#### **3. 2. 3. 1. Veri Toplama Araçları**

Müdahale programını uygulama sürecinde veriler öğrenci bilgi formları, uygulama sürecinde kullanılan etkinlik kâğıtları, ödevler, hedef çizelgeleri, araştırmacı notları, gözlem formları ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerin tamamı uygulamalar boyunca yazılı olarak toplanmıştır. Yalnızca öğrencilerle yapılan ve her biri yaklaşık 15 dakika süren son görüşmeler önce ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiş, ardından araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır.

#### **3. 2. 3. 2. Müdahale Süreci**

##### **3. 2. 3. 2. 1. Müdahale Programının Kapsamı**

Okuduğunu anlamayı açıklamak amacıyla 6. sınıf öğrencilerinden toplanan verilerin analizi, müdahale programının kapsamını belirlemektedir. Sonuçlar okuduğunu anlamada en önemli değişkenlerin sırasıyla kelime bilgisi, ön bilgiler, motivasyon, öz-yeterlik inançları ve strateji kullanımı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla hazırlanan 12 oturumluk müdahale programı aşağıdaki plana bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca süreci daha iyi anlatabilmek amacıyla bir oturum planı örnek olarak eklerde (Ek 4) sunulmuştur.

Tablo 14. Müdahale Programının İş Akış Planı

Müdahale Programında Gerçekleştirilen Her Bir Oturum İçin Ortalama İş Akış Planı							
Süre	12 dk.	10.dk.	8. dk.	10. dk.	15. dk	6 dk.	4 dk.
Yapılan Uygulama	Kelime Çalışmaları	Ön bilgileri harekete geçirme-artırma	Motivasyonu artırma-Öz yeterlik inançlarını geliştirme	Okuma	Anlama Çalışmaları	Strateji Öğretimi	Değerlendirme

### 3. 2. 3. 2. 2. Müdahale Programını Uygulama Süreci

Uygulamalar haftada iki oturum (bir oturum öyküleyici metin, bir oturum bilgilendirici metin) yapılmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde her bir oturum yaklaşık 65 dakika sürmüştür. Bu süre bazı oturumlarda daha az iken bazı oturumlarda daha fazla olabilmektedir. Uygulama süreci ön ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle süreci daha iyi yapılandırabilmek, olası aksaklıkları düzeltebilmek ve programı daha verimli hâle getirebilmek için ön uygulama yapılmıştır.

#### 3. 2. 3. 2. 2. 1. Ön Uygulama

Ön uygulama aynı okulun 6. sınıflarında öğrenim gören 2 öğrenci (K:1, E:1) ile yapılmıştır. Uygulamalar 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci döneminde Şubat ve Mart aylarında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçiminde çalışmanın betimsel bölümü kapsamında uygulanan testlerden elde edilen puanların düşük olması, öğretmenlerin öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik bir müdahaleye ihtiyacı olduğuna dair görüşleri, öğrencilerin herhangi bir fiziksel ve zihinsel rahatsızlıklarının olmaması, ailenin izin vermesi ve öğrencinin programa katılmaya istekli olması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterlere uygun olan öğrencilerden ikisi ile uygulamanın yapılmasına karar verildikten sonra öncelikle öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmış, öğrenciler kendi ifadeleri ile tanınmıştır. Daha sonra uygulamalara başlanmıştır. Uygulamalar 12 oturum sürmüştür. Bu süreçte hazırlanan programın eksikleri, etkinliklere verilecek süre, metinlerin uygunluğu, yapılan uygulamaların sürece katkısı, her oturumun ortalama süresi, asıl uygulamalarda dikkat edilecek hususlar bütün yönleriyle değerlendirilmiştir. Ayrıca 12 oturum süren uygulamalar sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılarak ve farklı metinler hakkında görüşleri de alınarak programa son şekli verilmiştir.

### **3. 2. 3. 2. 2. 2. Asıl Uygulama**

Ön uygulama ile son şekli verilen müdahale programının asıl uygulamaları da yine aynı dönem içerisinde yani 2019 yılının Mart ve Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar için ön uygulamalar sırasında öğrenci seçimine başlanmış ve müdahale sürecine dâhil edilecek 3 öğrenci (K:1, E:2) belirlenmiştir. Bu öğrencilerin seçiminde de ön uygulamalarda dikkat edilen kıstaslar göz önünde bulundurulmuştur. Daha açık bir anlatımla birlikte çalışılacak öğrencilerin belirlenmesinde çalışmanın betimsel bölümü kapsamında uygulanan testlerden elde edilen puanların düşük olması, öğrencilerin herhangi bir fiziksel ve zihinsel sorunlarının olmaması, öğretmenlerin öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik bir müdahaleye ihtiyacı olduğuna dair görüşleri, ailenin izin vermesi ve öğrencinin programa katılmaya istekli olması hususlarına dikkat edilmiştir. Ayrıca uygulamaya dâhil edilen öğrencilerin üçünün de aynı okulda öğrenim görmeleri de bir kriter olarak göz önünde bulundurulmuştur. Çünkü öğrenciler son oturumlarda birlikte çalışacaklarından olası aksaklıkların önüne geçmek amacıyla aynı okulda öğrenim görmeleri gerekmektedir. Öğrenci seçiminin ardından öncelikle birlikte çalışılacak öğrencileri daha iyi tanımak ve onlara süreç hakkında daha net bilgiler vermek amacıyla ön görüşmeler yapılmıştır.

#### **3. 2. 3. 2. 2. 2. 1. Ön Görüşme**

Ön görüşmeler, müdahale programının uygulama süreci başlamadan önce her öğrenci ile bireysel olarak yapılmıştır. Ortalama 40 dakika süren görüşmeler üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi hazırlanan formlar (Ek 5) yoluyla öğrencilerin farklı yönleriyle tanınmasıdır. İkincisi, süreçle ilgili (Ne zaman başlayacak ve bitecek, neler yapılacak, ne zaman bir araya gelinecek vb.) öğrenciye bilgilerin verilmesidir. Son aşama ise her şey açıklandıktan sonra özellikle öğrencinin motivasyonunu arttırmak, sorumluluk almasını sağlamak ve sürece yönelik karar almada etkin olmasını sağlamak amacıyla öğrenci ve araştırmacının birlikte sözleşme (Ek 6) hazırlamasını içermektedir. Öğrenci ile ilk oturumda buluşmak üzere karar alınarak ön görüşmeler sonlandırılmıştır.

#### **3. 2. 3. 2. 2. 2. 2. Kelime Bilgisini Geliştirme Çalışmaları**

Mevcut araştırmanın betimsel bölümünün sonuçları kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı açıklayan en önemli faktör olduğunu göstermektedir. Bu nedenle müdahale sürecinde kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir. Ön uygulamalar boyunca yapılan çalışmalar öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmede nasıl bir

yol izlenebileceğine dair önemli bilgiler edinmeyi sağlamıştır. Nitekim ön uygulamalarda ilk olarak öğrencilerin bağlamdan (Bağlam temeli kelime öğretimi) kelime anlamını tahmin etmeleri istenmiş ancak öğrencilerin bu şekilde kelime anlamlarını doğru tahmin etmekte zorlandıkları görülmüştür. Bu durum anlama hatalarını devam ettirmiş, kelimelerin anlamı öğrenildikten sonra dahi metnin birkaç kez daha okunmasına sebep olmuştur. Bütün bunların öğrencinin motivasyonu ve yeterlik inançlarını da olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir (Metni anlamamalarına rağmen ikinci kez okumak istememeleri ya da metin zor anlayamıyorum, hemen unutuyorum şeklinde yorumlar yapmaları gibi). Bunun üzerine farklı bir yol izlenerek öncelikle okunacak her metnin içinde yer alan anlamı bilinmediği veya eksik-yanlış bilinebileceği varsayılan kelimeler belirlenmiştir. Ardından metin okunmadan önce (Ön bilgileri artırma çalışmaları sonrasında) hazırlanan çalışma kâğıtları (Ek 7) ile öğrencilerin kelime dağarcıkları geliştirilmeye ve kavram yanlıgıları giderilmeye çalışılmıştır. Bu uygulamanın hem ön hem asıl uygulamada metnin bir seferde okunup anlamasına katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca ön uygulamada öğrencilerle yapılan değerlendirmeler de araştırmacının bu gözlemini desteklemektedir. Şöyle ki metni okumadan önce ve metni okuduktan sonra yapılan kelime çalışmalarından hangisinin daha etkili olduğu sorusuna öğrenciler, metni okumadan önce kelimeleri öğrenmelerinin ilk okumada metni anlamalarını kolaylaştırdığı yönünde cevap vermişlerdir. Bu amaçla uygulamalarda doğrudan kelime öğretimi yaklaşımı benimsenmiştir. Asıl uygulama sürecinde bütün oturumlarda benzer işlem yolu izlenmiştir. Bu süreçte literatür taramasında yer alan NICHHD (2000) ile Hanson ve Padua'nın (2011) görüşleri de dikkate alınarak kelime öğretimi süreci planlanmıştır.

Kelime çalışmalarının yapıldığı formlarda öncelikle öğrencinin kelimenin anlamını bilip bilmediği belirlenmiştir. Bu amaçla öğrenciler kelimenin anlamını "Biliyorum", "Duydum ama tam olarak bilmiyorum" ve "Bilmiyorum" seçenekleriyle değerlendirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden bildiklerini söyledikleri kelimelerin anlamlarını yazmaları istenmiştir. Bütün bunların ardından kelimeler cümle içinde kullanılarak veya örnekler verilerek açıklanmıştır. Bu yolla öğrenciler kelimelerin anlamlarını doğru bilip bilmediklerini de değerlendirme olanağı bulmuşlardır. Birkaç anlamı olan kelimeler ise özellikle araştırmacının kelimenin metindeki anlamına öncelik vermesi şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca birkaç anlamı olan veya öğrencinin kavram karmaşası yaşayabileceği kelimeler göz önünde bulundurularak kelime bilgisi çalışma kâğıtlarında öğrencilerin doldurabilmesi amacıyla uygun bölümler oluşturulmuştur. Öğrenciler böyle bir durumla karşılaştıklarında çalışma kâğıdındaki ilgili yerleri doldurmuşlardır (ör. "Bu kelimenin anlamını.....olarak biliyordum. Ama bir de ..... anlamı varmış.", "Bu kelimenin anlamını .....olarak biliyordum ama aslında anlamı .....mış."). Böylece öğrenciler kelimelerin gerçek

anlamalarını belirleme ve kavram yanılgılarını giderme olanağı bulmuşlardır Bu süreçte kelime çalışma kağıtları en önemli araç olmuştur.

Aşağıdaki tabloda her metinde çalışılan ortalama kelime sayısı verilmiştir. Bunlara okuma sırasında öğrencilerin bilmediklerini söyledikleri kelimeler dâhil değildir. Kelime çalışmalarına dâhil edilecek sözcükler belirlenirken çalışma grubunun özellikleri ve ön uygulamadaki sonuçlar dikkate alındığı için metni okurken öğrencilerin bilmediklerini söyledikleri kelimeler oldukça az olmuştur ve bunları da genellikle özel isimler oluşturmuştur. Burada belirtilmesi gereken önemli bir husus da bazı metinlerde ön bilgileri geliştirme çalışmalarında metinlerde yer alan kavramlarla ilgili çalışılmış olmasıdır. Bu yüzden tekrara düşmemek amacıyla ön bilgilerde çalışılan kavramlar kelime bilgisi çalışmalarında yer almamıştır.

Tablo 15. Metinlere Göre Çalışılan Ortalama Sözcük Sayıları

Metin Adı	Yavru kaplumbağalar	Dünyanın En Büyük Canlısı!	Geri Gelen Armağan	Renk Körlüğü	Yeşil Gözlü Kardan Adam	Huzur Ülkesi	Martı Janothan	Zavallı Sögütler	Keramet	Ansiklopedinin Gözyaşları	Altın Bilet	Türk Mimarısının Zirvesi: Mimar Sinan
Sözcük Sayısı	8	5	8	11	16	10	17	19	29	18	12	16

Metni okumadan önce kelime çalışmalarının (ve ön bilgileri geliştirme çalışmalarının) yapılması öğrencilerin metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarına ve okuma öncesi metne yönelik motivasyon ve öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yapılan öz değerlendirme çalışmalarının da yapılmasına olanak tanımıştır. Böylece o günkü çalışmalarda öğrenciye hangi noktalarda destek olunacağına dair ipuçları da toplanmıştır.

### 3. 2. 3. 2. 2. 3. Ön Bilgileri Artırma Çalışmaları

Okuma çalışmalarında okunacak metinle ilgili ön bilgiler öğrencinin metni anlamasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yapılan uygulamalarda her metin için öğrencilerin ön bilgileri arttırmak, önceki bilgilerini hatırlatmak veya hiç bilgilerinin olmadığı konularda bir fikir oluşturmak amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Bu süreç çalışma kâğıtları, görseller, çeşitli soru ve yorumları içeren diyaloglar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencileri metne bilişsel ve motivasyonel anlamda hazırlamayı amaçlayan bu çalışmalarda öğrencilerin aktif rol alması önemsenmiş, kavram

yanılgıları giderilmiş, metinle alakalı önemli görülen veya bilmeleri gerektiğine karar verilen konular üzerinde durulmuştur.

Ön bilgileri artırma çalışmaları ön uygulamalar sırasında öğrencilerin tepkileri, soruları ve kendilerine sorulan sorulara verdikleri cevaplar ile şekillenmiştir. Örneğin “Zavallı Söğütler” adlı metin işlenirken bir öğrenci ile görsel kullanılıp diğer öğrenci ile yapılan uygulamada ise bilgisayardan kaynaklanan bir problem nedeniyle görsel kullanılamamıştır. Öğrenciler söğüt ağacını tam olarak bilmedikleri için görsel kullanılan öğrencinin daha çabuk geçmiş bilgilerini hatırladığı, “Evet bunu biliyordum, köyümüzde var ama adının söğüt olduğunu bilmiyordum.” benzeri ifadeler ile hemen söğütler hakkında konuşmaya başladığı dikkati çekmiştir. Bu nedenle içeriği el verdiği ölçüde, metinlere ilişkin ön bilgi çalışmalarında görsellerden yararlanılmıştır.

Süreçte önemli görülen bir diğer husus da ön bilgi çalışmalarında öğrencilerin bilgi yanılgılarını gidermenin gerekli olduğudur. Çünkü öğrencilerin kavram yanılgıları oldukça fazladır. Örneğin bir öğrencinin kavak ağacını “karpuz benzeyen kocaman bir bitki” olarak anlattığı yani bal kabağı ile karıştırdığı görülmüştür. O nedenle süreçte öncelikle üzerinde çalışılan konu ile ilgili ne bildikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla sıklıkla kavram haritaları, boşluk doldurmalar, doğru-yanlış tabloları ve konularla ilgili çeşitli sorulardan yararlanılmıştır. Ardından çeşitli örnekler, açıklamalar, günlük yaşamdan alıntılarla araştırmacı tarafından öğrencilere bilgiler verilmiş ve öğrencilerin yanıtları değerlendirilmiştir. Örneğin “Ansiklopedinin Gözyaşları” adlı metin üzerinde çalışılırken çocuklara daha önce hiç ansiklopedi görüp görmedikleri sorulmuştur. Öğrenciler hiç görmediklerini söyleyince o sırada kütüphanede bulunan (Uygulamalar okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir.) ansiklopediler öğrencilere gösterilmiş, bunların nasıl kullanıldığı ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Sonrasında ise öğrencilerden ne öğrendiklerini-düşündüklerini açıklamaları veya özetlemeleri istenmiştir.

İlk oturumlarda, ön bilgilerleri artırma çalışmalarında öğrencilerin edindikleri bilgileri, metnin içeriğini tahmin etme veya metinle ilgili beklentilerini değerlendirmede kullanırken zorlandıkları, ancak ilerleyen oturumlarda edindikleri ön bilgileri okuma sürecinde etkin şekilde kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Ön bilgileri artırma çalışmaları bilgilendirici metinlerle öyküleyici metinlerde bir miktar farklılık göstermiştir. Şöyle ki bilgilendirici bir metinde daha çok bilgi yapılarına yer verilirken öyküleyici metinlerde yaratıcılık, yorumlama ve tartışma gibi becerilerden daha çok yararlanılmıştır. Bu nedenle bilgilendirici metinlerde ön bilgileri artırma çalışmaları doğrudan metnin içeriğiyle ilgili olurken öyküleyici metinlerde metindeki kavram ve olaylara atıflar şeklinde olmuştur. Örneğin “Renk Körlüğü” adlı bilgilendirici metinde doğrudan göz hastalıklarının neler olduğu ve renk körlüğünün nasıl bir şey olduğu

üzerinde durulmuştur. “Keramet” adlı öyküleyici metinde ise türbede yaşanan hırsızlık anlatıldığından ön bilgi çalışmalarında türbeler, türbe ziyaretleri, türbede neler olabileceği gibi konulara odaklanılmıştır. Dolayısıyla her metin için aynı yol izlenmemiş metnin içeriği ve türü ön bilgi çalışmalarında belirleyici olmuştur.

Ön bilgileri artırma çalışmaları ve ardından yapılan kelime çalışmalarıyla öğrencilerin okunacak metinle ilgili bir fikir oluşturmaları böylece metni okuma ve anlamaya ilgili motivasyonlarının ve öz-yeterlik inançlarının artırılmasına da katkı sağlanması amaçlanmıştır.

### **3. 2. 3. 2. 2. 2. 4. Motivasyon ve Öz-Yeterlik İnançlarını Artırma Çalışmaları**

Motivasyon, Schunk’un (2011, s. 18) da belirttiği gibi öğrenme ve uygulamanın bütün süreçlerinde etkili olan bir kavramdır. Benzer şekilde motivasyonel bir yapı olarak kabul edilen öz-yeterlik inançları da performans üzerinde etkili görülmektedir. Nitekim mevcut araştırmanın betimsel bölümünün sonuçları da okuduğunu anlamada motivasyonun ve öz-yeterlik inançlarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu amaçla uygulanan müdahale programında motivasyonu ve öz-yeterlik inançlarını hem belirlemeye hem de artırmaya yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Öncelikle müdahale sürecinde yapılan her bilişsel uygulamanın öğrencilerin motivasyonunu ve öz-yeterlik inançlarını da artırmada etkili olduğunu belirtmek önemlidir. Nitekim kelime bilgisi gelişen, metinde anlatılacaklarla ilgili bilgilere sahip olan öğrenci metni anlayacağına dair olumlu beklentilere sahip olacaktır. Ayrıca yapılan uygulamalarda okuma öncesi doldurulan form (Ek 8) öğrencilerin motivasyonları ve öz-yeterlik inançlarıyla ilgili bilgiler sunmaktadır. Ayrıca öğrencinin dikkati metne çekildiği için öğrenci metne ilgi duymakta ve metni anlayacağını düşünmektedir. Oturum sonunda doldurulan benzer bir formla da (Ek 7) öğrencinin öz değerlendirme yapması istenmiştir. Böylece hem öğrencinin kendisiyle ilgili gerçekçi algılar oluşturması ve metni değerlendirmesi hem de sonraki oturumlar için bilgi toplamak amaçlanmıştır. Bu çalışmalar öğrencinin temelsiz, gerçekdışı yeterlik inançlarının gelişmesini engellemek ve bir sonraki oturumda anlama hedefine daha iyi odaklanabilmesi için yapılmıştır.

Öğrencileri güdülemeye yönelik çalışmalardan biri de ön görüşmede öğrencilere sürecin açıklanması ve karşılıklı olarak beklentilerin belirlenmesidir. Bunu takip eden süreçte yani ilk oturum sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen hedef belirleme çalışması (Ek 8) da yine aynı amaçla yapılmıştır. Hedef belirleme sürecinde bütün öğrenciler okuduklarını anlamalarını geliştirmeye yönelik bir amaç belirlemişlerdir. Bunlar sonucunda hazırlanan takip niteliğindeki değerlendirme formuyla her oturum sembolik pekiştireçlerle

(küçük yıldız, büyük yıldız, nazar boncuğu vb.) değerlendirilmiş, öğrencinin büyük hedefe ulaşması (nazar boncuğu) ve ulaştıktan sonra da bütün oturumlar bitene kadar bunları koruması üzerinde durulmuştur. Hedefe ulaşan öğrenci için ise bir ödül bulunmaktadır. Aynı işlem süreç boyunca verilecek ödevler için de uygulanmıştır. Öğrencilerin hedef ve ödev değerlendirme çizelgesi Ek 10'da sunulmuştur.

Motivasyonla ilgili yapılan uygulamalar birbirini tamamlar niteliktedir. Nitekim pekiştirme ve dönüt de böyledir. Öğrencilerin hedef çizelgelerini değerlendirme; okuma öncesi ve sonrası doldurdıkları (motivasyona ve öz-yeterliğe ilişkin) formları inceleme; okuduğunu anlama çalışmalarında başarılı performanslarına, olumlu davranışlarına ve sorulara verdikleri doğru cevaplara yönelik dönüt ve pekiştireçlerin sunulması da motivasyon ve öz-yeterlik inançlarını artırma çalışmalarının bir parçasıdır. Burada amaç öğrenciyi dışsal pekiştirece bağı kılmak değil zaman içerisinde onun hedef ve beklentilerini içsel motivasyonla gerçekleştirmesini sağlamaktır. Nitekim bulgularda da verileceği üzere bu amacın büyük ölçüde gerçekleştiği görülmüştür.

Öz-yeterlik inançlarını artırma sürecine Sosyal-Bilişsel Teori'nin temel açıklamaları yol gösterici olmuştur. Öncelikle öz-yeterliğin kaynaklarına yönelik açıklamalardan yararlanılmıştır. Bu amaçla şu işlemler yapılmıştır:

Öz-yeterliğin ilk ve en önemli kaynağı doğrudan başarılan görevlerdir. Bu amaçla süreçte öğrencinin başarı duygusunu tatması önemsenmiştir. Nitekim çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunlukla bu duygudan uzak oldukları görülmüştür. Bu nedenle ilk aşamada metinler kolaydan zora doğru bir ilerleme içinde sunulmuştur. Öğrencilerin günlük değerlendirmelerinde "İlk başta daha kısa ve basit olan metni böyle anlamamıştım. Ama bu metin daha zor ve daha iyi anladım." şeklindeki ifadeleri süreçte yeterlik inançları ve motivasyonları için yapılan bu uygulamanın gerekliliğine dair bir değerlendirme yapma olanağı sunmaktadır.

Öz-yeterliğin ikinci kaynağı dolaylı deneyimler yani öğrencilerin, akranlarının başarılı performanslarına şahit olmalarıdır. Bu amaçla öğrenciler belirli bir ilerleme kaydettikten sonra sonra (son üç oturumda) birlikte çalışmışlardır. Bu süreçte önemli olan öğrencilerin birbirlerinden olumlu yönde etkilenmelerini sağlamaktır. Çünkü grup çalışmasının yeteri kadar ilerleme kaydedemeyen ve arkadaşlarına göre geride olduğunu düşünen öğrenci için olumsuz etkisi de olabilir. Bütün öğrencilerin aynı düzeyde ilerleme kaydettiğini iddia etmek gerçek dışı olacaktır. Ancak grup çalışmaları akran öğretiminin gerçekleşmesine daha açık bir ifadeyle farklı konularda ve düzeylerde gelişme göstermiş öğrencilerin birbirlerinin eksiklerini tamamlamasına olanak sağlamıştır. Örneğin bir öğrenci (Ö2) not alma stratejisini kullanmaya çalışırken diğeri (Ö3) bu stratejiyi kullanmakta zorlanıyordu.



Grup çalışması sırasında bu öğrencinin arkadaşını izlediği ve onun gibi not almaya çalıştığı gözlemlenmiştir.

Öz-yeterliğin üçüncü kaynağı sözel ikna yani çevresindeki kişilerin (öğretmenler, akranlar, ebeveynler vb) öğrencinin performansı hakkındaki bildirimleridir. Ancak öğrencilerin potansiyellerin üstünde öz-yeterlik inançları geliştirip olası başarısızlıklarda büyük bir hayal kırıklığı yaşamamaları adına bu bildirimlerin öğrencinin gerçek performansını yansıtacak şekilde verilmesi gerekir. Bu nedenle süreç boyunca öğrencilere yönelik gerçekçi değerlendirmeler yapılmış, her oturum sonunda hangi alanda iyi olduğu hangisinde daha dikkatli olması ve üzerinde durması gerektiği değerlendirilmiştir. Öğrencinin o oturumdaki performansından örnekler verilerek iyi olduğu alanlarla ilgili kanıta dayalı gerçekçi algı oluşturması sağlanmıştır. Örneğin metni çok iyi özetleyen bir öğrenciye “ Metni bugün gayet iyi özetledin. Önemli noktaları hiç kaçırmadın.” şeklinde açıklamalar yapılmıştır. Gelişmesi gereken alanlarla ilgisi ise “Hem ilgi çekici hem de içeriği yansıtan daha güzel bir başlık koyabilirsin.” şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur.

Öz-yeterliğin son kaynağı ise psikolojik ve fizyolojik durumdur. Bu amaçla öğrenciler için çalışma ortamının aydınlık, havadar ve rahat olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencinin hasta olduğu veya sınavının olduğu günlerde çalışma yapılmamıştır. Ayrıca öğrencilerle ders saatleri içinde bir araya geldiği için uygulamalar özellikle öğrencilerin sevdiği ve katılmak istedikleri derslerde yapılmamıştır.

Motivasyon ve öz-yeterlik alanında çalışan araştırmacılar öğrenenlerin, öğrendiklerini sergilemek istediklerinden bahsederler. Dolayısıyla öğrencilerin son üç oturumda bir araya getirilmeleri kendi başarılı performanslarını diğerlerine (akranlarına) göstermeleri için de bir fırsat sunmuştur. Nitekim birlikte çalıştıkları ilk günün değerlendirmelerinde “birlikte çalışmaktan hoşlandıklarını” ifade eden açıklamalarda bulunmuşlardır. Uygulamalar sırasındaki araştırmacı gözlemleri de bu görüşleri desteklemektedir. Doğru cevap veren ve özellikle diğerlerinden daha iyi cevap verdiğini düşünen öğrencilerin gülümsemeleri, hemen diğer etkinliği yapmak istemeleri motivasyon ve öz-yeterlik inançlarının arttığına kanıt oluşturmaktadır.

Bazı metinleri işlerken öğrencilere ilgilerini çekecek, hoşlarına gidecek uyarıcıların sunulması motivasyonla ilgili yapılan bir diğer uygulamadır. Öğrencilerin yaş grubu, ilgileri ve zevklerine göre sunulacak pekiştireçler motivasyon için önemlidir. Örneğin “Charlie'nin Çikolata Fabrikası” adlı kitaptan oluşturulan bir metin olan “Altın Bilet” işlenirken öğrencilere çikolata verilmesinin uygulama sürecinde olumlu bir atmosfer oluşturduğu gözlemlenmiştir. Ödevlerini düzenli yapan kız öğrenciye yönelik gerçekleştirilen ödüllendirme bu duruma bir başka örnektir. Süreç boyunca gerçekleştirilen gözlemlerde öğrencinin renkli materyalleri çok sevdiği fark edilmiş ve ödül olarak renkli bir not defteri

alınmıştır. Öğrenci bu ödülü çok beğendiğini “paketini bile hiç atmayacağını, daha çok kitap okuyacağını” söyleyerek dile getirmiştir.

### 3. 2. 3. 2. 2. 5. Strateji Öğretimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla süreç boyunca temel okuma stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. İlk iki oturumdaki çalışmada öğrencilerin stratejileri kullanma durumları gözlenmiş ve öğrüş öğrencinin de okuma stratejilerini neredeyse hiç kullanmadıkları görülmüştür. Bu nedenle hem öğrencilerin stratejileri öğrenmeleri hem de bunları bağımsız-yardımsız bir şekilde kullanabilmeleri için bütün oturumlarda strateji öğretimine yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda okuma stratejilerin hangi oturumlarda kullanıldığı açıklanmıştır.

Tablo 16. Metinlere Göre Kullanılan Okuma Stratejileri

Oturum Sayısı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Metin Adı	Yavru Kaplumbağalar	Dünyanın En Büyük Canlısı!	Geri Gelen Armağan	Renk Körlüğü	Yeşil Gözlü Kardan Adam	Huzur Ülkesi	Martı Janothan	Zavallı Sögütler	Keramet	Ansiklopedinin Gözyaşları	Altın Bilet	Türk Mimarisinin Zirvesi: Mimar Sinan
Kullanılan Stratejiler	Tahmin etme, özetleme (Öyküleyici metin)	Tahmin etme, özetleme (Bilgilendirici metin), tartışma (Beyin fırtınası, soru-cevap)	Tahmin etme, özetleme (Öyküleyici metin), tartışma (Beyin fırtınası, soru-cevap)	Tahmin, özetleme (Bilgilendirici metin), tartışma (Beyin fırtınası, soru cevap)	Tahmin, özetleme (Öyküleyici metin), tartışma, not alma	Tahmin, özetleme (Bilgilendirici metin), tartışma, not alma	Tahmin, özetleme (öyküleyici metin), tartışma, not alma	Tahmin, özetleme (öyküleyici metin), tartışma, not alma	Tahmin, özetleme (öyküleyici metin), tartışma, not alma	Tahmin, özetleme (öyküleyici metin), tartışma, (Küçük grup tartışması, beyin fırtınası) not alma	Tahmin, özetleme (öyküleyici metin), tartışma, (Küçük grup tartışması, beyin fırtınası) not alma	Tahmin, özetleme (öyküleyici metin), tartışma, (Küçük grup tartışması, beyin fırtınası) not alma

➤ *Uygulama Sürecinde Tahmin Etme Stratejisinin Öğretimi:* Tahmin etme stratejisinin öğretimi metnin özelliklerine göre okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan uygulamalar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle bütün metinlerde okuma

öncesinde ön bilgiler ve kelime bilgisi çalışmalarından sonra kullanılmıştır. Öğrencilerin metinde ne anlatılacağını ve nasıl bir metin okuyacaklarını tahmin etmelerini sağlamak amacıyla onlara “Metinde ne anlatılacaktır? Nasıl bir metindir (bilgilendirici, öyküleyici)?” şeklinde sorular sorulmuştur. Ayrıca öğrencilere biraz düşünmelerine fırsat verildikten sonra metnin başlığı söylenerek ipucu sunulmuştur. Buradaki amaç öğrencilerin ön bilgiler ve kelime bilgisi çalışmalarında öğrendikleri ile metnin başlığını ilişkilendirmelerini ve metin üzerinde düşünmelerini sağlamaktır. Ayrıca bütün metinlerde okuma sonrasında metne uygun başlık bulma çalışmaları da yapılmıştır. Metinlerin çoğunda başlığı bilmelerine rağmen “Eğer bu metni sen yazsaydın nasıl bir başlık koyardın?” şeklindeki sorular ile başlık bulma çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma esasen metni anlama çalışmaları arasında yer almasına rağmen bir tahmin çalışması olarak da kullanılmıştır.

Öyküleyici metinlerin hepsinde metin uygun bir yerde kesilerek “Devamında ne olmuştur?” sorusuyla okuma sırası tahmin çalışması yapılmıştır. Bununla birlikte öyküleyici metinlerin bazılarında anlama çalışmaları kapsamında “Sen olsan bu metinde neleri değiştirirdin? Nasıl bitirirdin? Nasıl sonlandırırydın?” şeklinde sorularla okuma sonrası tahmin çalışmaları yapılmıştır.

➤ *Uygulama Sürecinde Özetleme Stratejisinin Kullanımı:* Özetleme stratejisinin öğretimi okuma sırasında ve sonrasında yapılan uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin hem okuma sırasında metni daha iyi anlayabilmeleri için dikkat etmeleri gereken yerleri öğrenmelerini hem de okuma sonrasında metni daha iyi anlamalarını sağlamak amaçlanmıştır. Öncelikle öğrencilerin ilk iki oturumda hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinleri özetleme becerilerine bakılmış, süreçte her iki metin türünde özetleme stratejisinin nasıl kullanılacağı model olma yoluyla öğretilmiştir. Ayrıca strateji kullanmalarını pekiştirmek amacıyla anlama çalışmalarında da benzer noktalara temas edilmiştir. Örneğin hikâye haritası ve metin yapısı öğretimi yöntemleriyle (Kim? Nerede? Ne Zaman? Olay - Sorun Ne? Sonuç? Karakterler Ne Hissetti?) öyküleyici metnin nasıl özetleneceği üzerinde çalışılmış, anlama sorularında da yine (Kim? Nerede, Ne Zaman? ...) benzer sorular sorulmuştur. İlerleyen oturumlarda öğrencilerin okuma sırasında bu sorular sorulmadan önce cevaplarını aramaya başladıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu uygulamalar not alma stratejisinin öğretilmesini de kolaylaştırmıştır. İkinci oturumda bilgilendirici metinlerin özetlenmesi üzerinde çalışılmış, öyküleyici metinlerden farkı açıklanmıştır. Üçüncü oturumda öğrencilere yardım edilerek öyküleyici metnin özetlenmesine devam edilmiştir. Dördüncü oturumda bilgilendirici metin yapısı öğretimi üzerinde durulmuş, özetleme stratejisinin öğretimiyle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiş ve öğrencilere evde de çalışabilecekleri çalışma kâğıdı verilmiştir. Bundan sonraki oturumlarda öğrencilerin metni özetleme becerilerinin gelişmesi için her oturumda

okudukları metni özetlemeleri istenmiş, ev ödevleri verilmiş ve özetleri incelenerek hataları düzeltilmiştir.

➤ *Uygulama Sürecinde Not Alma Stratejisinin Kullanımı:* İlk dört oturumda öğrencilerin metinleri akıllarında tutmakta, önemli yerleri belirlemede ve anlama sorularına cevap vermekte zorlandıkları görülmüştür. Bu süreçte özetleme stratejisi de öğretildiği için öğrencilere okurken not almalarına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Ancak not alma stratejisinin nasıl kullanılacağına öğretimine 5. oturumda başlanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin özetleme yapma, metni anlamak için nelere dikkat etmeleri gerektiğini belirleme gibi konularda gelişmeleri beklenmiştir. 5. oturumla birlikte öğrencilerin not almayı öğrenmeye hazır olduklarına karar verilmiş, önceki oturumlara atıf da yapılarak not almanın önemi üzerinde durulmuştur. Başlangıçta öğrencilerin not alma üzerine bilgi ve becerilerinin olmaması dikkati çeken bir husus olmuştur. Bu aşamada öğrencilere renkli kalem gibi materyaller de sunularak not almanın; önemli olduğunu düşündükleri veya dikkatlerini çeken yerlerin altı çizilerek ve belirginleştirilerek, bir paragrafın birkaç kelime ile yan tarafına hatırlatıcı ifadeler yazılarak ve okuma sonrasında metin özetlenerek yapılabileceğine yönelik bilgiler verilmiştir. Bu süreçte öğrencilere model olma yoluyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Altıncı oturumda ise bilgilendirici metinlerde not alma üzerinde durulmuştur. Öğrenciler diğer oturumlarda da not almaya teşvik edilmişlerdir. Özellikle öyküleyici metinlerde karakter ve olayla ilgili, bilgilendirici metinlerde de yer adları-sayılar gibi hatırlanması onlar için zor alanları not aldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin daha çok altını çizme ve belirginleştirme tekniklerini kullandıkları dikkati çekmiştir. Bunun özellikle yazmayı sevmemeleriyle ilgili olabileceği düşünülmektedir.

➤ *Uygulama Sürecinde Tartışma Stratejisinin Öğretimi:* Tartışma stratejisi bütün oturumlarda kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin tahminleri ve metne yönelik değerlendirmeleri birlikte tartışılmıştır. Oturumlarda; ön bilgileri artırma, kelime bilgisi, anlama çalışmaları ve diğer stratejileri kullanma aşamalarında değerlendirme, doğruya ulaşma ve anlamayı artırma amaçlarıyla sıklıkla kullanılmıştır. Bu yolla öğrencilerin ifade etme, değerlendirme, eleştirel, tutarlı ve gerçekçi düşünme becerilerini arttırmak hedeflenmiştir. Çünkü öğrencilerin sağlam bir temele dayanmayan, metinle ilişkisi kurulamayan değerlendirmelerinin olduğu ve bunların da metni anlamalarını zorlaştırdığı gözlenmiştir. Bu süreçte, beyin fırtınası en çok kullanılan teknik olmuştur. Ayrıca soru cevap tekniğinden de yararlanılmıştır. Öğrenciler 10. oturumda bir araya gelmeye başlayınca bunlara küçük grup tartışması tekniği de eklenmiştir. Küçük grup tartışması birbirlerinden öğrenme, daha özgü ve özgün (üçü de öğrenci olduğu için eşit koşullardadırlar ve öğretmenden çekinme durumları ortadan kalkmıştır) açıklamalar

yapma, farklı noktaları fark etme konusunda öğrencilere katkı sağlamıştır. Bütün bunlarla birlikte öğrencilere tahminleri, sorulara verdikleri cevapları, açıklamaları ve yorumları için “Sence cevabın (Tahminin vb.) nasıl? Tam olarak istenen bu muydu?” gibi dönütler verilerek kendi ifadelerini değerlendirmeleri, eleştirmeleri yani tartışmaları da sağlanmıştır. Dolayısıyla tartışma süreç boyunca etkin bir şekilde kullanılan stratejilerden biri olmuştur.

### **3. 2. 3. 2. 2. 6. Okuma Süreci**

Metnin okunması sürecini ifade etmektedir. İlk oturumda öğrencilerden öncelikle sesli okuma yapmaları istenmiş böylece okuma akıcılıkları, hatasız okuma düzeyleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuma sorunları olmadığı için sessiz okumalarına izin verilmiştir. Bazı öğrenciler sesli okumayı bir anlama stratejisi olarak kullanmak istemektedirler. Ancak araştırma grubundaki üç öğrenci de sessiz okuyarak daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Metni ilk okuduğunda anlamadığını söyleyen öğrencinin ikinci kez okumasına izin verilmiş ancak çoğunlukla bir kere okumayı yeterli görmüşlerdir.

Öğrenciler her metni tahmin edilen sürede okumuşlardır. Birlikte çalışmaya başladıklarında da önemli olanın metni iyi anlama olduğu üzerinde konuşularak gizli bir hızlı okuma yarışına girmeleri engellenmeye çalışılmıştır.

### **3. 2. 3. 2. 2. 7. Okuduğunu Anlama Çalışmaları**

Okuduğunu anlama çalışmaları bütün oturumlarda yapılan, metni ve öğrencinin anlama düzeyini çok yönlü değerlendirmeyi amaçlayan süreci ifade etmektedir. Öğrencinin gelişim sürecini daha net değerlendirebilmek amacıyla anlama sorularında süreç boyunca odaklanılan temel unsurlar (Özetleme, tahmin, konu ve ana fikir bulma, sorun belirleme, sonuç açıklama vb.) bulunmakla birlikte metin türü ve yapısına göre değişen çalışmalar da yapılmıştır.

Süreçte öğrencilerin metni derinlemesine anlama becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğrenci seviyesine göre kolaydan zora doğru bir ilerleme şekli benimsenmiştir. Özellikle 9. metinden itibaren empati, değerlendirme ve eleştirmeye yönelik sorulara daha çok yer verilmiştir. Ayrıca zaman zaman öğrencilerin dikkatini geliştirmeyi amaçlayan sorulara da yer verilmiştir. Örneğin “Yeşil Gözlü Kardan Adam” metninde olayı metindeki beş kahramandan biri anlatmaktadır. Öğrenciler metni anlatanın kim olduğu sorusu karşısında ilk önce şaşırıp “Yazar?” gibi tereddütlü cevaplar vermişler, ardından “Çocuklardan biri...” şeklinde düşünmeye başlamışlar, bütün karakterleri gözden geçirdikten sonra kim olduğunu

bulmuşlardır. Sonraki metinlerde buna benzer bir soru sorulduğunda doğru cevaplar vermişler ve sıklıkla “Yeşil Gözlü Kardan Adam” metnine atıfta bulunmuşlardır.

### **3. 2. 3. 2. 2. 2. 8. Değerlendirme**

Müdahale programının değerlendirme aşaması iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi her oturum sonunda yapılan “oturum değerlendirmesi”dir. Buradaki amaç öğrencinin hem kendini hem de o günkü uygulamaları değerlendirmesini sağlamaktır. Bu uygulama, öğrenciden süreç hakkında dönüt alınmasına ve diğer oturumda dikkat edilecek hususların saptanmasına olanak vermektedir. Ayrıca öğrencinin kendine ve oturuma ilişkin değerlendirmeleri ile araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki fark ve benzerlikleri de belirleme fırsatı sunmaktadır. Oturum değerlendirmeleri çoğunlukla karşılıklı etkileşim süreci içinde sözel olarak yapılmakla birlikte bazı oturumlarda öğrencilerin kendilerine verilen “Oturum Değerlendirme Formu”nu (Ek 11) doldurup sonraki buluşmaya getirmeleri şeklinde yazılı olarak da yapılmıştır. Grup çalışmalarında ise bu değerlendirme sözel olarak 3 öğrencinin de katılımıyla yapılmıştır. Araştırmacı ise her oturum sonunda gözlem formu (Ek 12) ve oturum değerlendirme formu (Ek 13) aracılığıyla öğrenciyi ve süreci değerlendirmiştir.

Oturlar başlamadan hazırlanan “Hedef Çizelgesi”nin öğrencilerle birlikte doldurulması da günlük bir değerlendirme çalışmasıdır. Bu aşamada onlara performansları hakkında yansıtıcı dönütler verilmiş hem abartılı bir öz-yeterlik hem de eksik ve yetersiz bir motivasyon oluşturmamak için gerçekçi ve teşvik edici açıklamalarda bulunulmuştur.

Değerlendirme aşamasının ikinci boyutunu süreç sonunda yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmalar iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki araştırmacı tarafından öğrencinin ödev ve hedef çizelgesinin sonuçlarının değerlendirilmesi ve öğrencilerle paylaşılmasını içermektedir. İkincisi ise öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılarak bütün süreci ve kendilerini değerlendirdikleri aşamadır. Görüşmeler öğrencilerin de izniyle ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

### **3. 2. 3. 2. 2. 2. 9. Ödevler**

Öğrencilere müdahale sürecinde bazı ödevler verilmiştir. Öğrenme sürecinde kalıcılığı arttırmak, öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerini almak ve öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla ödevlerden yararlanılmıştır.

İlk gruptaki ödevleri, öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmeleri ve kalıcılığı sağlamak amacıyla verilenler oluşturmaktadır. Bu amaçla ilk ödev, özetleme stratejisinin öğretildiği 3

farklı oturum sonunda, metinler ve özetleme formu (Ek 14) hazırlanarak verilmiştir. Öğrencilerden bir sonraki oturuma ödevlerini getirmeleri istenmiştir. Ödevini getiren öğrencinin çalışması değerlendirilmiş ve bu konuda kendisine dönütler verilmiştir. Nitekim süreç boyunca bütün ödevler hakkında öğrencilere dönüt verilmiştir. Ödevlerde eksiklerin veya yanlışların olması durumunda tamamlanmak üzere ödevler tekrar öğrencilere teslim edilmiştir. Bu süreçte kullanılan metinlerin ikisi öyküleyici biri de bilgilendirici türdedir. Bunlar aynı zamanda okuduğunu anlama başarı testlerinde yer alan metinlerdir.

İkinci gruptaki ödevleri ise öğrencilerin süreci ve kendilerini değerlendirmek amacıyla verilenler oluşturmaktadır. Bu amaçla bazı oturumlardan sonra öğrencilerin sözel değerlendirmeleri dışında yazılı olarak da süreci ele almaları istenmiştir. Bu amaçla hazırlanan oturum değerlendirme formları (Ek 11) öğrencilere verilmiş, nasıl dolduracakları anlatılmış ve bir sonraki oturumda bunları getirmeleri istenmiştir. Böylece süreçle ilgili öğrenci değerlendirmeleri oturum bittikten ve bir süre düşünmelerine olanak sunulduktan sonra da alınmıştır. Bu çalışmalar, süreci öğrencilerin bakış açılarıyla inceleme olanağı sunmuştur.

Üçüncü gruptaki ödevi ise öğrencinin kitap okuma geçmişini öğrenebilmek amacıyla yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu amaçla öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan "Okuduğum Kitaplar Listesi" adlı form (Ek 15) verilmiştir. Öğrencilerden okudukları kitapları, yazar ve tarihleriyle birlikte yazmalarını istenmiştir. Böylece öğrencinin hem ne tür eserler okuduğu hem de okuma alışkanlığı değerlendirilmiştir.

### **3. 2. 3. 2. 2. 2. 10. İzleme**

Öğrencilerle yapılan 12 oturumluk müdahale programı ve görüşmeler sonrasında öğrencinin belli bir zaman sonrasındaki durumunu değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmaları içerir. Bu amaçla uygulamalar bittikten 4 hafta sonra bir bilgilendirici bir de öyküleyici metin içeren iki oturum daha yapılmıştır.

### **3. 2. 4. Verilerin Analizi**

Uygulamalarda elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, toplanan veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırmaya katılan bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Buradaki amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Ardından bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri incelenerek birtakım sonuçlara varılır. Betimsel analizde özetlenen veriler içerik analizinde

daha derin bir işleme tabi tutulur. Veriler arasında yer alan anlamlı bölümler kodlanır, daha önce fark edilmeyen yeni kavram ve temalara ulaşılır. Çünkü buradaki amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224-227). Mevcut araştırmada temalar, araştırma kapsamında ele alınan değişkenler göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen dokümanlar, araştırmacı gözlem formları ve notları, uygulamalar sorunun öğrencilerle yapılan görüşmeler içerik analizi ve betimsel analizle incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilerle müdahale sürecinin sonunda yaklaşık on beşer dakika süren görüşmeler önce ses kaydına alınmış, ardından yazıya aktarılarak incelenmiştir. Diğer bütün veri toplama araçları ise süreç boyunca yazılı olarak toplanmıştır.





## 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın betimsel bölümüne ilişkin olarak araştırma değişkenleriyle ilgili tanımlayıcı istatistik sonuçlarına, değişkenler arasındaki ilişkilere ve bunların okuduğunu anlamayı açıklama durumlarına ve okuduğunu anlama düzeyindeki demografik özelliklere (cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim ve evdeki kitap sayısı) dayalı farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın müdahale aşamasıyla ilgili olarak ise okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik uygulanan müdahale programının sonuçlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

### 4. 1. Betimsel Çalışmaya İlişkin Bulgular

#### 4. 1. 1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Çalışmada öncelikle araştırma değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bu kapsamda katılımcıların ölçme araçlarından elde ettikleri puanların ortalama, standart sapma, minimum, maksimum değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Ölçme Aracı	N	Ort.	Ss.	Min.	Maks.	S	K
Okuma Öz-Yeterliği	384	85.47	16.31	38	115	-.40	-.18
Okuma Motivasyonu	384	123.19	17.56	66	155	-.34	-.51
Okuma Stratejileri	384	105.32	21.20	40	150	-.21	-.27
Kelime Bilgisi	384	14.45	6.03	1	32	.01	-.45
Ön Bilgiler	384	7.95	2.67	0	15	-.05	-.08
Okuduğunu Anlama Testleri Ortalaması	384	8.19	3.08	1.50	16.50	.17	-.59

S: Skewness (Çarpıklık) K: Kurtosis (Basıklık) Min: Minimum Maks: Maksimum

Tablo 17’de görüldüğü üzere katılımcıların Okuma Öz-Yeterliği Ölçeği’nden elde ettikleri puanların ortalaması 85.47 ( $\pm 16.31$ ), aralığı 38-115; Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği puanlarının ortalaması 123.19 ( $\pm 17.56$ ), aralığı 66-155; Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri puanlarının ortalaması 105.32 ( $\pm 21.20$ ), aralığı 40-150’dir. Çalışmaya katılan öğrencilerin Kelime Bilgisi Testi puan

ortalaması 14.45 ( $\pm 6.03$ ), aralığı 1-32; Ön Bilgiler Testi puanlarının ortalaması 7.95 ( $\pm 2.67$ ), aralığı 0-15'dir. Okuduğunu anlama testlerinden elde ettikleri puanların ortalaması ise 8.19 ( $\pm 3.08$ ), aralığı 1.50-16.50'dir.

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmış ve böylece katılımcıların ölçme araçlarından elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyonlar belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda araştırmada yer alan bütün değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6
1. Okuma Öz-Yeterliği	-					
2. Okuma Motivasyonu	.59**	-				
3. Okuma Stratejileri	.57**	.42**	-			
4. Kelime Bilgisi	.38**	.31**	.29**	-		
5. Ön Bilgiler	.28**	.29**	.18**	.55**	-	
6. Okuduğunu Anlama	.47**	.42**	.38**	.64**	.51**	-

\*\* p< .001

Korelasyon analizlerinin sonuçlarının verildiği Tablo 18'de görüldüğü üzere öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile okumaya ilişkin öz-yeterlik inançları ( $r=.47$ ,  $p<.001$ ), okuma motivasyonları ( $r=.42$ ,  $p<.001$ ), okuma stratejilerinin kullanımı ( $r=.38$ ,  $p<.001$ ), kelime bilgileri ( $r=.64$ ,  $p<.001$ ) ve ön bilgileri ( $r=.51$ ,  $p<.001$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin ön bilgileri ile okuma öz-yeterlikleri ( $r=.28$ ,  $p<.001$ ), okuma motivasyonları ( $r=.29$ ,  $p<.001$ ) ve okuma stratejilerinin kullanımı ( $r=.18$ ,  $p<.001$ ) arasında düşük, kelime bilgileri ( $r=.55$ ,  $p<.001$ ) arasında ise orta düzeyde olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Benzer şekilde kelime bilgileri ile okuma öz-yeterlikleri ( $r=.38$ ,  $p<.001$ ), okuma motivasyonları ( $r=.31$ ,  $p<.001$ ) ve okuma stratejilerinin kullanımı ( $r=.29$ ,  $p<.001$ ) arasında ve okuma stratejilerini kullanmaları ile okuma öz-yeterlikleri ( $r=.57$ ,  $p<.001$ ) ve okuma motivasyonları ( $r=.42$ ,  $p<.001$ ) arasında orta düzeyde olumlu ilişkiler bulunmaktadır. Son olarak okuma öz-yeterliği ile okuma motivasyonu orta düzeyde pozitif yönde ilişkilidir ( $r=.59$ ,  $p<.001$ ).

#### 4. 1. 2. Okuduğunu Anlama Başarısının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan okuma öz-yeterliği, okuma motivasyonu, okuma stratejilerinin kullanımı, kelime bilgisi ve ön bilgilerin bağımlı değişken olan okuduğunu anlamayı yordama durumları Çoklu Doğrusal Regresyon analizi ile sınanmıştır. Analize geçilmeden önce veri setinin regresyon analizinin varsayımlarını karşılama durumu incelenmiştir. İlk olarak verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Bu değerlerin -2 ile +2 arasında yer alması normal dağılım açısından kabul edilebilir bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ideal sınırların -1 ile +1 olduğu ve çarpıklık/basıklık katsayılarının bu değerler arasında olmasının birçok psikometrik amaç açısından mükemmel olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2016, s. 114). Tablo 17'de görüldüğü üzere veri setindeki değişkenlerin çarpıklık katsayıları -.40 ile .17, basıklık katsayıları ise -.59 ile -.08 arasında değişmektedir. Dolayısıyla verilerin normallik varsayımını karşıladığı değerlendirilmiştir.

Regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için yordayıcı değişkenlerin aralarında yüksek derecede bir ilişki bulunmaması gerekir. Aksi takdirde çoklu bağlantı (multicollinearity) problemi olarak adlandırılan durum ortaya çıkar ve bu durum regresyon analizinin güvenilirliğini düşürür. Bu nedenle regresyon analizinden önce verilerin çoklu bağlantı problemi açısından kontrol edilmesi önerilmektedir (Can, 2014, s. 280; Leech, Barret, ve Morgan, 2005, s. 91). Çoklu bağlantının göstergelerinden biri değişkenler arasındaki korelasyon değerleridir. Yordayıcı değişkenler arasında .80 üzerinde bir korelasyon gözlemlendiğinde çoklu bağlantı problemi ihtimali üzerinde durulması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2005). Tablo 18'de görüldüğü üzere araştırmanın regresyon modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler .18 ile .59 arasında değiştiğinden çoklu bağlantı probleminin olmadığı düşünülmüştür. Bununla birlikte daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılabilmesi için SPSS tarafından hesaplanan Varyans Büyütme Faktörlerine (Variance Inflation Factor [VIF]) veya Tolerans (Tolerance [T]) değerlerine de bakılması önerilmektedir (Can, 2014, s. 280-281). Çoklu doğrusal regresyon analizi sırasında hesaplanan Tolerans değerlerinin .20'den büyük, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olması çoklu bağlantı problemi olmadığına işaret etmektedir. Kurulan regresyon modelinde yer alan yordayıcı değişkenlere ait Tolerans değerlerinin .50 ile .68, VIF değerlerinin ise 1.48 ile 2 arasında değiştiği görülmüştür (bkz. Tablo 19). Netice itibarıyla gözlenen Tolerans ve VIF değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları dikkate alınarak, kurulan regresyon modelinde çoklu bağlantı probleminin olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 19. Okuduğunu Anlama'nın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p	Çoklu Bağlantı	
						T	VIF
Sabit	-2.76	.83		-3.33	.00		
Okuma Öz-Yeterliği	.03	.01	.14	2.75	.006	.50	2.00
Okuma Motivasyonu	.02	.01	.11	2.50	.013	.62	1.61
Okuma Stratejileri	.01	.01	.09	2.13	.034	.66	1.52
Kelime Bilgisi	.22	.02	.42	9.38	.000	.63	1.58
Ön Bilgiler	.21	.05	.19	4.27	.000	.68	1.48

R = .72,  $R^2 = .52$ ,  $\Delta R^2 = .51$   
F<sub>(5,383)</sub> = 80.20, p = .000

Regresyon analizinin sonuçlarının özetlendiği Tablo 19'da görüldüğü üzere Enter yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonucunda kurulan model anlamlıdır (F<sub>(5,383)</sub> = 80.20, p<.001). Buna göre yordayıcı değişkenler, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki değişimin %51'ini açıklamaktadır. Okuma öz-yeterliği ( $\beta = .14$ , p<.01), okuma motivasyonu ( $\beta = .11$ , p<.05), okuma stratejilerinin kullanımı ( $\beta = .09$ , p<.05), kelime bilgisi ( $\beta = .42$ , p<.001) ve ön bilgiler ( $\beta = .19$ , p<.001) değişkenlerinin modele katkısı anlamlıdır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken olan okuduğunu anlama başarısı üzerindeki görece önem sırası kelime bilgisi, ön bilgiler, okuma öz-yeterliği, okuma motivasyonu ve okuma stratejilerinin kullanımı şeklindedir.

#### 4. 1. 3. Demografik Değişkenlere Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Demografik değişkenlere bağlı farklılıklar kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyetlerine, anne ve babalarının eğitim düzeylerine ve evlerindeki kitap sayısına bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizlere geçilmeden öncelikle verilerin alt kategoriler bakımından normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Okuduğunu anlama testlerinin ortalamasının demografik değişkenlere dayalı alt kategorilerdeki çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 sınırları arasında yer aldığı gözlenmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. İlk olarak öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Analizlerin sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Yapılan analizlerin sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $t=2.42$ ,  $p<.05$ ). Bu farklılık kız öğrencilerin okuduğunu anlama testleri puan ortalamalarının erkeklerinkinden yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre kızların okuduğunu anlama düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 20. Okuduğunu Anlamada Cinsiyete Dayalı Farklılıklar

Değişken	Kategori	N	Ort.	Ss.	t	p	d
Okuduğunu Anlama	Kız	205	8.55	3.02	2.42	.016	.25
	Erkek	179	7.79	3.10			

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin anne eğitim düzeylerine, baba eğitim düzeylerine ve evlerindeki kitap sayısına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü ANOVA ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de özetlenmiştir.

Tablo 21. Okuduğunu Anlamada Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu ve Evdeki Kitap Sayısına Dayalı Farklılıklar

Betimsel İstatistikler			ANOVA Sonuçları							
Değişken	Kategoriler	Ort.	Ss.	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Anne Eğitim Düzeyi	1) İlkokul ve daha düşük	7.29	2.95	Gruplar arası	200.98	3	66.99	7.43	.000	4>3 4>2 4>1
	2) Ortaokul Mezunu	7.72	3.01							
	3) Lise Mezunu	8.30	2.84	Grup içi	3424.82	380	9.01			
	4) Önlisans/ Lisans/ Lisansüstü	9.46	3.37	Toplam	3625.80	383				
Baba Eğitim Düzeyi	1) İlkokul ve daha düşük	6.09	2.69	Gruplar arası	417.07	3	139.02	16.46	.000	4>3 4>2 4>1 3>1 2>1
	2) Ortaokul Mezunu	7.64	2.70							
	3) Lise Mezunu	8.01	2.67	Grup içi	3208.73	380	8.44			
	4) Önlisans/ Lisans/ Lisansüstü	9.38	3.29	Toplam	3625.80	383				
Evdeki Kitap Sayısı	1) 0-10	6.85	2.78	Gruplar arası	420.07	4	105.02	12.42	.000	5>3 5>2 5>1 4>3 4>2 4>1
	2) 11-25	7.34	3.00							
	3) 26-100	8.11	2.77	Grup içi	3205.72	379	8.46			
	4) 101-200	9.46	2.92							
	5) 201 ve daha fazla	10.09	3.11							

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden elde ettikleri puanların annelerinin eğitim düzeylerine ( $F_{(3-383)}= 7.43, p<.001$ ), babalarının eğitim düzeylerine ( $F_{(3-383)}= 16.46, p<.001$ ) ve evlerinde bulunan kitap sayısına ( $F_{(4-383)}= 12.42, p<.001$ ) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Gözlenen farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için Benferoni testinden faydalanılmıştır. Anne ve baba eğitim durumuna bağlı farklılıkların kaynağını belirlemek için yapılan analizlerin sonuçlarına göre anneleri önlisans/lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama testleri puan ortalamaları anneleri daha düşük eğitim seviyesine sahip olan akranlarınıninkilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde babaları önlisans/lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama testleri puan ortalamaları babaları daha düşük eğitim seviyesine sahip olanlardan; babaları lise mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları babaları ilkokul ve daha düşük eğitim seviyesine sahip olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Evdeki kitap sayısına bağlı farklılıkların kaynaklarını belirlemek için yapılan analizin sonuçlarına göre ise evlerinde 201'den fazla ve 101-200 arasında kitap bulunan öğrenciler, evlerindeki kitap sayısı 26-100 ve 11-25 arasında olanlar ile evlerinde 10'dan az kitap bulunan öğrencilerden okuduğunu anlama bakımından anlamlı düzeyde daha başarılıdırlar.

#### **4. 2. Müdahale Çalışmasına İlişkin Bulgular**

Bu bölümde okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla hazırlanan ve uygulanan müdahale programına ilişkin bulgulara yer verilecektir. Bulgular iki aşamada sunulacaktır. Birinci aşamada oturumlara ilişkin bulgulara yer verilecektir. İkinci aşamada ise öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine ilişkin performansları öyküleyici ve bilgilendirici metinler için ayrı ayrı verilecektir. Böylece öğrencilerin gelişme gösterip göstermedikleri daha iyi anlaşılacaktır.

Müdahale programı üç öğrenciye bireysel olarak uygulandığı için öğrencilere ilişkin değerlendirmeler ayrı ayrı sunulacaktır. Öğrencilerin kimliklerini gizlemek amacıyla her bir öğrenciye birer kod verilmiştir. Bunlar; Ö1, Ö2 ve Ö3 şeklindedir. Süreçle ilgili bulgular değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Bunlardan ilki uygulama sürecinde metinlerin kolaydan zora doğru ilerlemiş olmasıdır. İkincisi yapılan çalışmalarda ve etkinliklerde, gittikçe üst düzey becerilere odaklanılmış, sorulan sorularda gittikçe ayrıntılı, derinlemesine analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları gereken bir yol izlenmiştir. Yani süreç boyunca öğrencinin bir öncekinden daha üst düzey beceri gerektiren çalışmaların yapılmasına yönelik bir çaba harcanmıştır.

Üçüncüsü tablolarda oturumlar boyunca yapılan bütün çalışmalara değil sadece araştırma değişkenleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Diğer çalışmalarla ilgili bilgilere ise hem bulgular yorumlanırken (oturum formları, çalışma kâğıtları ve araştırmacı notlarından yararlanılarak) hem de “Ekler” kısmında yer alan uygulama örneklerinde yer verilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın nitel bulgularını değerlendirmek sürece çok yönlü, kapsamlı ve zaman zaman da bütüncül bakmayı gerektirmektedir.

## 4. 2. 1. Oturumlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

### 4. 2. 1. 1. Birinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlk oturumda “Yavru Kaplumbağalar” adlı öyküleyici metin üzerinde çalışılmıştır. Metin okunmadan önce öğrencilerin kelime bilgisi ile ön bilgi düzeylerini belirleme ve geliştirme; okuma sonrasında ise okuduğunu anlama becerilerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Okuma stratejileri (tahmin ve tartışma) okuma öncesi ve sonrasında yapılan çalışmalarla geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin metni anlamalarını ve analiz etmelerini kolaylaştırmak amacıyla hikâye haritası tekniği gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma öz-yeterlikleri ve motivasyonlarını belirleme ve artırmaya yönelik çalışmalar hem okuma öncesi hem de okuma sonrasında yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. “Yavru Kaplumbağalar” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	6	7	2
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	1	-	4
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	1	1	2
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	5	5	4
	Yanlış Olan Bilgileri	1	1	2
	Bilmedikleri	-	-	-
Okuma Stratejisi	Kullanıyor			
	Kullanmıyor	X	X	X
	Kullanıyorsa Hangileri			
Okuduğunu anlama	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	3	2	2
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	3	3	3
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	1	2	2
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-

Tablo 22'nin devamı

Motivas- yon	Okuma Öncesi Ortalama	80	91	96
	Okuma Sonrası Ortalama	77	99	100
Öz- Yeterlik	Okuma Öncesi	100	90	50
	Okuma Sonrası	90	98	70

Tablo 22 İncelendiğinde Ö1'in okuma öncesinde kelime bilgisi ve ön bilgiler bakımından belirgin bir sorun yaşamamasına rağmen okuma sonrasında metni anlamaya yönelik soruların üçüne doğru cevap verdiği, üçünü eksik bıraktığı, birini ise yanlış cevapladığı görülmektedir. Bu durumun okuma sırasında strateji kullanamamasından kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Öğrenciye ilişkin araştırmacı notları da bu görüşü destekler niteliktedir.

*“Anlama konusunda ise özellikle ayrıntıları yakalamada zorlanıyor. Anlamaya yönelik sorularda desteğe ihtiyaç duyuyor. Strateji uygulama ve öğrenme çalışmalarında (tahmin, tartışma) yetersiz görünüyor, bunları uygulayamıyor. Bu nedenle motivasyonel desteğe de ihtiyacı var.”*

Ö2 ile ilgili bilgiler incelendiğinde okuduğunu anlamayla ilgili sorunlar yaşadığı, kelime bilgisi ve ön bilgilerle ilgili sorun yaşamamasına karşın anlamaya yönelik sorulardan sadece 2'sine doğru cevap verdiği görülmektedir. Ayrıca anlama stratejilerini de kullanmamaktadır. Motivasyonun ve öz-yeterliğinin ise uygulamalar sonucunda artış gösterdiği değerlendirilmiştir. Öğrenciyle ilgili araştırmacı notları da bu görüşleri desteklemektedir.

*“Ö2, metni anlamada, ayrıntıları yakalamada zorlanıyor. Anlama stratejilerini kullanmada başarısız ve bunlar için desteğe ihtiyacı var. Ayrıntıları yakalaması ve metni anlaması için özellikle özetleme stratejisi üzerinde durulmalı.”*

Ö3'ün durumuna bakıldığında ise öğrencinin kelime bilgisi ve ön bilgilerinin eksik olduğu görülmektedir. Herhangi bir anlama stratejisi kullanmamaktadır ve anlama sorularının ancak 2'sine doğru cevap verebilmiştir. Uygulama sonucunda öz-yeterlik ve motivasyon düzeyi bir miktar artış göstermiştir. Öğrencinin uygulama süreci ile ilgili araştırmacı notları ise şu şekildedir:

*“Ö3'ün, ön bilgileri ve kelime bilgisi oldukça yetersizdir. Metni anlamada ve hatırlamada zorlanıyor. Bu konuda destek bekliyor. Anlama çalışmaları tamamen birlikte yürütülüyor ve desteğe sürekli ihtiyaç duyuyor. Anlama stratejilerini kullanmıyor. Tahmin çalışmalarında fikir üretemiyor. Özellikle not alma ve özetleme stratejilerini öğrenmeye ihtiyacı var.”*



Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere uygulamaya dâhil edilen öğrencilerin üçü de farklı nedenlerden ötürü anlama sorunları yaşamaktadırlar. Bununla birlikte öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirme isteği içinde olmalarının uygulamalar açısından bir avantaj olduğu değerlendirilmektedir. Anlama düzeyini geliştirmeyi Ö1 özellikle sayısal alanda hiç başarılı olmadığı ve sözel alanda başarılı olmayı kendi için tek şans olarak gördüğü için, Ö2 anlamasının daha çok gelişmesi gerektiğini düşündüğü için, Ö3 ise okuduklarını hiç hatırlamadığı ve bu yüzden okumaktan kaçındığı ama aslında anlamasının gelişmesinin okulla ilgili birçok konuda kendine yararlı olacağını düşündüğü için (çünkü derslerin çoğunda okuduğunu anlamadığı için kendini başarısız görmektedir) istemektedir.

#### 4. 2. 1. 2. İkinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uygulamanın ikinci oturumunda bilgilendirici bir metin olan “Dünyanın En Büyük Canlısı” işlenmiştir. Bu oturumda anlama stratejilerinin öğretimine başlanmış ve öğrencilerin özetleme-tahmin-tartışma stratejilerini nasıl kullanacakları üzerinde durulmuştur. Diğer uygulamalar yine birinci oturumdakine benzer bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca öğrencilerle yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 23. “Dünyanın En Büyük Canlısı” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	1	1	1
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	4	1	4
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	-	3	-
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	-	-	-
	Yanlış Olan Bilgileri	-	-	-
	Bilmedikleri	2	2	2
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma	Özetleme Tahmin Tartışma	Özetleme Tahmin Tartışma
Okuduğunu anlama	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	2	3	2
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	5	5	6
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	3	2	2
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-

Tablo 23'ün devamı

Motivasyon	Okuma Öncesi Ortalama	90	99	100
	Okuma Sonrası Ortalama	80	100	100
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	70	100	70
	Okuma Sonrası	70	99	100

Tablo 23'te Ö1, Ö2 ve Ö3'un durumları incelendiğinde kelime bilgisi ve ön bilgiler bakımından yetersiz oldukları buna karşın metni anlamak için bazı stratejiler kullandıkları görülmektedir. Ancak süreçte strateji öğretimi devam ettiği için bunları kullanmada henüz yetkin değillerdir. Ayrıca uygulamalar bir öğretim sürecini içerdiği için öğrenciler henüz birçok etkinliği araştırmacı rehberliğinde yapmaktadırlar. Araştırmacı notlarında bu durum şöyle açıklanmaktadır:

*“Ö2, ...öğrendiklerini uygulamada başarılı. Ancak çalışmalar birlikte yapılıyor henüz bağımsızlaşamadı...”*

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına cevapları incelendiğinde Ö1 ve Ö3'ün 2, Ö2'nin ise 3 soruya doğru cevap verdikleri görülmektedir. Ö1'in ilk oturumda olduğu gibi bu oturumda da, uygulama sonrasında motivasyon düzeyinin düştüğü, Ö3'ün ise öz-yeterlik inançlarının arttığı dikkati çekmektedir. Bu noktalar araştırmacı notlarında şu şekilde dile getirilmiştir.

*“Ö1, uygulamaya istekli ancak akıllı başka bir yerde gibi (Dışarı bakıyor, kalemlerle oynuyor). Ayrıca beklediği performansı gösteremeyince morali bozuluyor. Motivasyonel desteğe ihtiyacı var...”*

*“Ö3, bir önceki oturuma göre ilerleme kaydetti, ayrıntıları hatırlamaya başladı. Bu durum başaracağına dair inancını artırmış görünüyor, kendisi de bunu sık sık dile getiriyor...”*

İkinci oturumla ilgili olarak hem araştırmacı notları hem de öğrencilerin çalışma kâğıtlarından hareketle, öğrencilerin araştırmacı rehberliğinde uygulamalara devam ettikleri, özetleme-tahmin-tartışma stratejilerinin öğretiminin sürdürüldüğü ve anlama becerilerinde bir miktar ilerleme olduğu söylenebilir. Motivasyonel farklılıkların öğrencilerin beklentileri, sorunları ve uygulamalara yönelik performanslarını değerlendirme biçimlerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

#### 4. 2. 1. 3. Üçüncü Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Müdahale sürecinin üçüncü oturumunda “Geri Gelen Armağan” adlı öyküleyici metin üzerinde çalışılmıştır. Özetleme, tahmin ve tartışma stratejilerinin öyküleyici bir metinde

nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Metni anlamaya yönelik çalışmalarda özellikle ana fikir ve konu belirlemeye önem verilmiştir. Ayrıca metindeki karakterlerin duygusunu anlama ve kendini onun yerine koyma gibi çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte hikâye haritası tekniğinden yararlanılmış ve bu tekniğin öğretimine devam edilmiştir. Uygulamalar birinci oturumdakine benzer sırada ilerlemiştir. Süreç boyunca elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 24. “Geri Gelen Armağan” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	5	3	4
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	3	-	2
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	-	5	2
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	1	2	2
	Yanlış Olan Bilgileri	1	3	2
	Bilmedikleri	3	-	1
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma	Özetleme Tahmin Tartışma	Özetleme Tahmin Tartışma
Okuduğunu anlama	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	3	3	2
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	4	3	5
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	1	2	1
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-
Motivasyon	Okuma Öncesi Ortalama	78	99	100
	Okuma Sonrası Ortalama	80	100	100
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	60	99	100
	Okuma Sonrası	70	97	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin üçünün de ön bilgileri ve kelime bilgilerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Öğrenciler, öğretim süreci devam etmekte olan özetleme-tahmin-tartışma stratejilerini araştırmacı rehberliğinde kullanmaktadırlar. Metin seviyesi zorlaşmasına rağmen yanlış sayıları azalmıştır. Bu durum öğrencilerin ilerleme kaydettiklerine dair ipucu sunmaktadır. Araştırmacı notları da bu açıklamaları desteklemektedir:

“Ö3, metni anlaması gelişmekte ve metni önceki oturumlara göre daha iyi özetledi.”

Bu aşamada öğrenciler genel olarak ayrıntıları yakalamakta zorlanmakta ve daha yüzeysel bilgileri hatırlamaktadırlar. Bu durum metni anlamlarını ve yorumlamalarını da olumsuz etkilemektedir. Bu konuda araştırmacı notlarında şu açıklamalar yer almaktadır:

“Ö1, ...metinle ilgili asıl unsurları, temel noktaları belirlemede zorlanıyor. Okurken not alması gerekiyor...”

Önceki oturumlara kıyasla genel itibarıyla motivasyon düzeylerinde ve öz-yeterliklerinde artış olduğu görülmektedir. Buna karşın Ö2'nin öz-yeterlik inancının ise ikinci oturuma göre bir miktar zayıfladığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili “Metni biraz daha iyi anlayabilirdim” şeklinde yorumda bulunmaktadır. Bu görüşlerden hareketle oturumlar ilerledikçe Ö2'nin kendi performansına ilişkin beklentilerinin de arttığı ifade edilebilir. Araştırmacı notlarında ise bu konuda şunlar yer almaktadır:

“Ö2, ...hata veya yanlış yaptığında hemen morali bozuluyor. Özellikle metni okumadan önce kendine fazla güveniyor ve süreç beklediği gibi ilerlemeyince keyfi kaçıyor...”

#### 4. 2. 1. 4. Dördüncü Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü oturumda “Renk Körlüğü” adlı bilgilendirici metin işlenmiştir. Süreçte yapılan çalışmalar önceki oturumlardakine benzer şekilde ilerlemiştir. Öğrencilerin ana fikri ve konuyu belirlemeleri, metindeki ayrıntıları fark etmeleri ve metne yönelik çıkarımlarda bulunmaları üzerine odaklanılmıştır. Ayrıca özetleme, tahmin ve tartışma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalara devam edilmiştir. Bunların yanı sıra bilgilendirici metin yapısının öğretimi üzerinde durulmuştur. Oturum boyunca yapılan çalışmalarda ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 25. “Renk Körlüğü” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	3	3	4
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	7	2	5
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	1	6	2
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	2	1	1
	Yanlış Olan Bilgileri	-	3	-
	Bilmedikleri	2	-	3

Tablo 25'in devamı

Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
Okuduğunu anlama	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma	Özetleme Tahmin Tartışma	Özetleme Tahmin Tartışma
	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	2	1	3
Motivasyon	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	1	2	
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	5	4	4
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	1	1
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi Ortalama	75	100	100
	Okuma Sonrası Ortalama	70	96	100
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	70	100	90
	Okuma Sonrası	50	99	60

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin kelime bilgisi ve ön bilgilerinin yeterli olmadığı ve metni anlamada yaşadıkları sorunların devam ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra özellikle öz-yeterlik inançlarında okuma sonrası meydana gelen düşüşler göze çarpmaktadır. Bu durumun öğrencilerin bilgilendirici metinlerle daha çok sorun yaşamalarından, bu türdeki metinleri anlamada daha fazla zorluk çekmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacı notlarında bu konuyla alakalı şu cümleler yer almaktadır:

*“Ö2, metnin tamamını anlamada ve hatırlamada zorlanıyor. Özellikle bilgilendirici metinlerde fazla bilgi yer aldığı için not alması gerekiyor. Ancak not alma, altını çizme gibi davranışlarda bulunmuyor...”*

Ö2 ile ilgili yapılan saptamalar genel olarak üç öğrenci için de geçerlidir (Nitekim araştırmacı notlarında benzer ifadeler yer almaktadır). Henüz not alma stratejisinin öğretime başlanmamış olsa da öğrencilere sözel olarak not alabilecekleri, metindeki önemli olduğunu ya da hatırlamakta zorlanacaklarını düşündükleri yerleri işaretleyebilecekleri konusunda araştırmacı tarafından zaman zaman açıklamalar yapılmıştır. Ancak buna rağmen öğrencilerin bu yöneme başvurmadıkları gözlenmiştir. Bu da öğrencilerin not alma stratejisini öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

#### 4. 2. 1. 5. Beşinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci oturumda “Yeşil Gözlü Kardan Adam” adlı öyküleyici metin işlenmiştir. Uygulamalar önceki oturumlara benzer bir sırada ilerlemiştir. Beşinci oturumda not alma

stratejisinin öğretimine başlanmıştır. Oturum boyunca yapılan çalışmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 26. “Yeşil Gözlü Kardan Adam” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	4	6	2
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	12	2	6
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	-	8	8
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	-	3	3
	Yanlış Olan Bilgileri	2	4	1
	Bilmedikleri	6	1	4
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma
Okuduğunu anlama	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	4	2	2
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	3	4	3
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	4	4	6
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	1	-
Motivasyon	Okuma Öncesi Ortalama	80	100	100
	Okuma Sonrası Ortalama	90	100	100
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	40	100	80
	Okuma Sonrası	90	100	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin genel olarak metinde yer alan kelimeler ve kavramlarla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu amaçla öğrencilerin kelime ve kavram bilgisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Anlama stratejilerini öğrenmeye ve kullanmaya devam ettikleri görülmektedir. Metne yönelik sorulara ise hâlâ tam olarak doğru cevap vermekte zorlandıkları ancak yine de ilerleme kaydettikleri motivasyon ve öz-yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinden anlaşılmaktadır. Nitekim araştırmacı notları da bu bulguları destekler niteliktedir:

“Ö1, stratejileri kullanmada iyi bir performans gösterdi, metni çözümlenmeye ve anlamaya yönelik çalışmalarda performansı iyiydi...”

Burada dikkat çeken durum ise Ö3'ün yanlış sayısındaki fazlalık olmuştur. Öğrencinin en baştan beri var olan okuduklarını hatırlamayla ilgili sorununun devam ettiği düşünülebilir. Bu konuda araştırmacı notlarında şunlar yazılmaktadır:

“Ö3, ayrıntıları hatırlamakta hâlâ zorlanıyor. Not alması gerekiyor ancak bunu tam olarak uygulayamıyor. Ama gelişme olduğu görülmektedir...”

Öğrencilerin çalışma kâğıtları incelendiğinde metnin konusunu belirlemede, yazarın amacını ve verilmek istenen mesajı anlamada ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Ayrıca hikâye haritası tekniğini uygulayabildikleri ve metni bu şekilde analiz etmede ilerleme kaydettikleri gözlenmiştir.

#### 4. 2. 1. 6. Altıncı Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı oturumda “Huzur Ülkesi” adlı bilgilendirici metin işlenmiştir. Süreç önceki oturumlardakine benzer bir şekilde ilerlemiştir. Araştırmacı özellikle model olma yoluyla strateji öğretimine devam etmiştir. Anlamayı geliştirme çalışmalarına daha çok zaman ayrılmıştır. Oturum boyunca öğrenci çalışmalarından elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 27. “Huzur Ülkesi” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	5	2	1
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	2	2	3
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	3	6	6
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	-	-	1
	Yanlış Olan Bilgileri	3	2	-
	Bilmedikleri	2	3	4
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
Okuduğunu anlama	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma
	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	4	1	2
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	5	5	6
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	-	2	1
Motivasyon	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	1	2	1
	Okuma Öncesi Ortalama	55	100	100
Öz-Yeterlik	Okuma Sonrası Ortalama	60	100	100
	Okuma Öncesi	50	100	99
Öz-Yeterlik	Okuma Sonrası	70	100	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin metindeki kelime ve kavramlarla ilgili bilgileri yeterli değildir. Yapılan uygulamalarla öğrencilerin kelime ve kavram bilgileri artırılmaya çalışılmıştır. Ö1 anlama sorularının 4'üne tam 5'ine ise eksik cevap verirken; Ö2, 1 soruya tam 5 soruya da eksik cevap vermiştir. Ö3 ise 2 soruyu doğru 6 soruyu ise eksik cevaplamıştır. Bu oturumda öğrencilerin bazı soruları boş bıraktıkları görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin artık daha zor soru tipleriyle karşılaşmalarıyla ilgili olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca sorulara eksiksiz-tam cevap vermekte zorlandıkları dikkati çekmektedir. Bu konudaki araştırmacı notları da bu bulguları desteklemektedir:

*“Ö2, ...sorulara ortalama, net olmayan cevaplar veriyor. Daha açık ifadeler kullanması gerekiyor.”*

Süreçte öğrenciler farklı stratejiler kullanmaya teşvik edilmişlerdir ve her birinin bunları uygulama düzeyleri farklılık göstermiştir. Bazı stratejileri daha rahat kullanırken bazılarını kullanmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Bu durum araştırmacı notlarında şöyle yer almaktadır:

*“Ö1, ...metni iyi bir şekilde özetliyor, ancak not alma becerisini geliştirmeli...”*

Ö2 için ise şunlar yer almakta:

*“...not alıyor ama bunları metinle ilgili sorularda etkili olarak kullanamıyor. Çünkü her şeyi not almaya çalışıyor...”*

Öğrencilerin genel olarak öz-yeterlik inançları ve motivasyonları artmış görünmektedir. Bununla ilgili ise araştırmacı notlarında şu ifadeler yer almaktadır:

*“Ö3, ...olumlu dönüt alması öz-yeterliğini artırıyor. Motivasyon onu çok etkiliyor. Motivasyonunun düştüğü gözlemlendiğinde metinle ilgili önemli noktaları kaçırdığı da fark ediyor...”*

Anlama becerisiyle ilgili olarak ise öğrencilerin farklı problemler yaşadıkları dikkati çekmektedir. Araştırmacı notlarında bunlarla ilgili şunlar yer almaktadır:

*“Ö1, ...metne uygun başlık bulmada hâlâ zorlanıyor...”*

*“Ö3, ...tahmin çalışmalarında çok zorlanıyor. Aklına fazla bir şey gelmediğini söylüyor. Ancak biraz cesaretlendirilince ilerleme kaydediyor...”*

*“Ö2, ...ana fikir ve konuyu belirlemede zorlanıyor. Bazen çok önemli yerleri yakalarken bazen basit yerleri kaçırabiliyor...”*

#### **4. 2. 1. 7. Yedinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Müdahale programının yedinci oturumunda “Martı Janothon Livingston” adlı öyküleyici metin işlenmiştir. Süreç önceki oturumlara benzer bir şekilde ilerlemiştir. Öyküleyici metin yapısı ve hikâye haritası tekniklerinde yer alan sorular bütünleştirilerek



sunulmuş, öğrencilerin metni değerlendirmeleri sürecinde bu soru tipleri üzerinde durulmuştur. Metni anlamaya yönelik daha üst düzey sorulara yönelinmiştir. Özellikle metni değerlendirme, karakterlerin yerine kendini koyma, metinden sonuç çıkarma gibi çalışmalar üzerinde durulmuştur. Süreç boyunca elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 28. “Martı Janothon Livingston” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	1	6	4
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	11	5	8
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	5	6	5
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	3	1	3
	Yanlış Olan Bilgileri	-	2	-
	Bilmedikleri	-	-	-
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma
Okuduğunu anlama	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	4	4	4
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	10	4	7
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	-	6	3
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-
Motivasyon	Okuma Öncesi Ortalama	86	99	100
	Okuma Sonrası Ortalama	88	99	100
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	70	100	90
	Okuma Sonrası	100	98	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin genel olarak metindeki kelime ve kavramlarla ilgili bilgisi yeterli düzeyde değildir. Öncelikle bu alanlardaki eksiklikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Süreçte öğrenciler daha önce öğrendikleri stratejileri kullanmışlardır. Ancak strateji kullanma konusunda sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir. Araştırmacı notlarında bunlarla ilgili şu bilgiler yer almaktadır:

“Ö3, ...daha sonra ne olmuş olabileceği ve metnin başlığı ne olabilir gibi konularda tahminde bulunmakta zorlanıyor...”

“Ö2, ...Not alıyor ancak hâlâ bunları metni değerlendirmede etkili bir şekilde kullanamıyor...”

Anlama sorularına bakıldığında ise Ö1'in hiçbir soruya yanlış cevap vermediği, Ö2'nin 6, Ö3'ün ise 3 soruyu yanlış cevapladığı görülmektedir. Başarılı bir performans ortaya koyması Ö1'in öz-yeterlik ve motivasyonuna yansımış görülmektedir. Bununla ilgili araştırmacı notlarında şunlar yer almaktadır:

“Ö1, ...metni anlama düzeyi artıyor, sorulara doğru cevaplar verip, uygun değerlendirmeler yapıyor. Bunun fark etmesi, olumlu dönütler alması motivasyonu ve öz-yeterlik inançlarını da artırıyor.”

Ö2 ve Ö3 kendilerini özellikle zorlandıkları alanlara göre değerlendirdiklerinden motivasyona ilişkin değerlendirmeleri olumsuz etkilenmemiş görülmektedir. Bu konuda araştırmacı notlarında şunlar yer almaktadır:

“Ö2, ...ayrıntıları yakalamakta hâlâ zorlanıyor ancak ilerleme kaydediyor. Kendisi de bunun farkında görülüyor. Bu da motivasyonunu artırıyor...”

“Ö3, ...en önemli engeli motivasyon olabiliyor. Performansını ilerlediği için ve kendi de bunu fark ettiği için performansına bu durum yansıyor...”

#### 4. 2. 1. 8. Sekizinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Müdahale programının sekizinci oturumunda “Zavallı Söğütler” adlı bilgilendirici metin işlenmiştir. Süreç önceki oturumlara benzer şekilde ilerlemiş, öğrencilerin uygulamalarda bağımsız şekilde ilerlemelerine odaklanılmıştır. Oturum boyunca öğrencilere ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 29. “Zavallı Söğütler” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	4	4	2
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	13	5	13
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	2	10	4
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	1	1	1
	Eksik olan bilgileri	2	2	2
	Yanlış Olan Bilgileri	-	-	-
	Bilmedikleri	-	-	-

Tablo 29'un devamı

Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme	Özetleme	Özetleme
		Tahmin	Tahmin	Tahmin
Tartışma		Tartışma	Tartışma	
		Not Alma	Not Alma	Not Alma
Okuduğunu anlamaya	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	1	2	2
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	5	7	5
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	4	1	3
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-
Motivasyon	Okuma Öncesi Ortalama	55	100	100
	Okuma Sonrası Ortalama	70	100	100
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	30	100	100
	Okuma Sonrası	70	100	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin metinle ilgili kelime bilgileri ve ön bilgileri yetersizdir. Öncelikle bu alanlardaki eksiklikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Anlamaya ilişkin sorularda ise Ö1'in 4, Ö2'nin 1, Ö3'ün ise 3 soruya yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Bu aşamada özellikle bilgilendirici türdeki metni anlamada zorlandıkları dikkati çekmektedir. Bunun metin türü kadar metinle ilgili olduğu da değerlendirilmektedir. Çünkü metni genel anlamda değerlendirmek öğrenciler için zor olmasa da özellikle bazı noktalarda ayrıntılı bilgilerin yer alması öğrencileri zorlamıştır. Ancak metinlerin gittikçe zorlaşması da bu müdahale programının bir kapsamı ve özelliğidir. Bunlarla ilgili araştırmacı notlarında şu açıklamalar yer almaktadır:

*“Ö1, ...bilgilendirici metinleri anlamada hâlâ zorlanıyor. Ancak zor bir metin olmasına rağmen ilerleme kaydettiği dikkati çekmektedir. Hataları metnin genelini anlamakla ilgili değil özellikle bazı yerlerde geçen ayrıntıları yakalamakla ilgilidir. Ancak bu öğrenci için not alma ve bilgilendirici metin yapısı üzerinde durmaya devam edilmelidir.”*

*“Ö2, ...performansında ilerleme olduğu görülmektedir. Kendini önceki oturumlara göre daha iyi ifade ediyor. Metni derinlemesine anlamayla ilgili sorularda sorunları var, bunlar üzerinde durulmalı...”*

*“Ö3, ...metin önceki oturuma göre zor olmasına rağmen ilerleme kaydettiği gözlenmiştir. Özellikle metni özetlemede, sorulara doğru cevaplar verme ve metindeki ayrıntıları yakalamada gelişmektedir...”*

#### 4. 2. 1. 9. Dokuzuncu Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Müdahale programının dokuzuncu oturumunda “Keramet” adlı öyküleyici metin işlenmiştir. Süreç önceki oturumlara benzer şekilde ilerlerken metni derinlemesine analiz etme, karakterlerin bakış açısını anlama, metne yönelik çıkarımlarda bulunma, sonraki bölümü tahmin etme gibi üst düzey kazanımlara odaklanılmıştır. Oturum boyunca öğrencilerden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 30. “Keramet” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	5	3	0
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	23	18	27
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	1	8	2
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	-	-	-
	Eksik Olan Bilgileri	2	2	-
	Yanlış Olan Bilgileri	-	1	-
	Bilmedikleri	1	-	3
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma
Okuduğunu anlama	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	4	2	4
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	5	6	5
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	1	1	1
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-
Motivasyon	Okuma Öncesi Ortalama	73	100	100
	Okuma Sonrası Ortalama	60	100	100
Öz-Yeterlilik	Okuma Öncesi	40	98	100
	Okuma Sonrası	80	98	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin metne yönelik kelime ve kavramlarla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, metin okunmadan önce öğrencilerin söz konusu eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır. Uygulama sonucunda üç öğrencinin de metinle ilgili anlama sorularına sadece birer yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ilerleme kaydettikleri ifade edilebilir. Araştırmacı notları da bu görüşü desteklemektedir.

“Ö1, ...metindeki olayları değerlendirmede ve eleştirmede başarılı bir performans ortaya koydu. Çıkarım sorularına verdiği cevaplarda gelişme göstermektedir... Dikkati biraz dağılsa da çabuk toparlamayı başardı...”

“Ö2, ...metindeki bazı ayrıntıları yakalamakta hâlâ zorlansa da önceki oturumlara göre daha iyi olduğu düşünülmektedir. Metindeki olayları daha iyi inceliyor, çıkarım sorularına daha açık cevaplar veriyor...”

“Ö3, ...metinde bilmediği kelime fazla olduğu için paragraf düzeyinde özetlemelerle ilerledi ve böylece metni daha iyi değerlendirdiği gözlenmiştir. Metni değerlendirirken artık metinden uzaklaşmıyor...”

#### 4. 2. 1. 10. Onuncu Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Müdahale programının onuncu oturumunda “Ansiklopedinin Gözyaşları” adlı bilgilendirici metin okunmuştur. Öğrencilerin grup çalışmasına hazır oldukları değerlendirildiğinden bu oturum 3 öğrenci ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu karar alınırken öğrenciler arasında belirgin bir performans farkının olmaması (öğrencilerin öz-yeterlik inançları üzerinde olumsuz etki oluşturmaması açısından), öğrencilerin grup çalışmasına istekli olması (öğrenci görüşleri ile anlaşılmuştur) ve metnin grup çalışmasına uygun olması hususları dikkate alınmıştır. Süreç boyunca gerçekleştirilen çalışmalarda özellikle küçük grup tartışması ve beyin fırtınası gibi teknikler kullanılmıştır. Bu esnada öğrencilerin birbirlerine olumlu dönütler vermelerinin performansları üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlenmiştir. Ayrıca birlikte çalışmalarını diğerlerinin bakış açılarını görmelerini ve metni çok yönlü değerlendirmelerini de sağlamıştır. Hatalarını daha iyi fark etmeleri de önemli bir ilerleme olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 31. “Ansiklopedinin Gözyaşları” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	4	4	4
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	14	7	14
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	-	7	-
Ön Bilgiler	Doğru Bilgileri	1	1	1
	Eksik Olan Bilgileri	1	1	1
	Yanlış Olan Bilgileri	-	-	-
	Bilmedikleri	-	-	-

Tablo 31'in devamı

Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
Okuduğunu anlama	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma
	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	3	1	4
Öz-Yeterlik Motivasyon	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	4	7	6
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	4	3	1
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi Ortalama	80	95	100
	Okuma Sonrası Ortalama	80	90	100
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	60	90	100
	Okuma Sonrası	80	90	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin metinle ilgili kelime ve kavram bilgilerinin çok yeterli olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öncelikle bu konulardaki eksiklikleri giderilmiştir. Metinle ilgili sorulara bakıldığında ise Ö1'in 4, Ö2'nin 3 ve Ö3'ün 1 soruya yanlış cevap verdikleri dikkati çekmektedir. Öğrenciler arasındaki farkın kişisel özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda araştırmacı notlarında şu açıklamalara yer verilmiştir:

*“Ö1, metinle ilgili değerlendirmeleri ve açıklamaları yerinde olmasına rağmen son yapılan anlama sorularında sözel olarak ifade ettiklerini yazıya dökemediği dikkati çekmiştir bunun yazmak istememekle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü sözel olarak açıklamaları, arkadaşlarıyla tartışmaları ve onlara tepkileri metni aslında iyi anladığına dayanak oluşturmaktadır...”*

*“Ö2, grup olarak çalışırken kendini daha çok göstermek, her şeye hemen ve ilk cevap vermek istiyor. Rekabetçi davranışlar sergilemektedir. Özellikle diğerlerinin daha iyi cevap vermesinin moralini bozduğu gözlenmiştir. Bu tutum ve davranışlarının hatalar yapmasına sebep olduğu değerlendirilmektedir (Ör. bir çalışmada Ö3'ün iyi performansına yönelik olumlu bir dönüt verildikten sonra Ö2 bir süre başını eğmiş, diğer etkinliğe gönülsüz katılmıştır. Araştırmacının destekleyici bir tutumla sürece katmaya çalışmasıyla bu sorun aşılmıştır)...”*

“Ö3, grup çalışmasında özellikle olumlu dönütler alması motivasyonunu artırmış, kendisinin bile zaman zaman şaşırdığı başarılı performanslar ortaya koymuştur...”

#### 4. 2. 1. 11. On Birinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Müdahale programının on birinci oturumunda “Charlie'nin Çikolata Fabrikası” adlı öyküleyici metin okunmuştur. Öğrencilerin öyküleyici bir metinde de grup çalışması yapabilmeleri için uygulama 10. oturumda olduğu gibi üç öğrencinin birlikte katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin uygulamalar boyunca bağımsız hareket etmeleri, metni derinlemesine çözümlenmeleri gibi amaçlarla oturum tamamlanmıştır. Süreçte bazı değerleri tartışma, eleştirel bir bakışla düşüncelerini ifade etme, metni farklı yönleriyle değerlendirme, diğer insanların bakış açılarını anlama, metni gerçek yaşamla ilişkilendirme ve metni tekrar yazma gibi üst düzey kazanımlar üzerine odaklanılmıştır. Ayrıca bu uygulamalar yoluyla öğrencilere okuma ve yazma becerilerinin yanında grup çalışmaları yoluyla dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar yapma olanağı da sunulmuştur. Oturum boyunca elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 32. “Charlie'nin Çikolata Fabrikası” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	5	8	1
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	7	3	9
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	-	1	2
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	2	2	2
	Yanlış Olan Bilgileri	-	-	-
	Bilmedikleri	-	-	-
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
Okuduğunu anlama	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma
	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	6	6	5
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	4	4	4
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	-	-	1
Motivasyon	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-
	Okuma Öncesi Ortalama	60	100	96
Öz-Yeterlik	Okuma Sonrası Ortalama	65	100	100
	Okuma Öncesi	50	90	100
Öz-Yeterlik	Okuma Sonrası	70	100	100

Yukarıdaki tabloda da görülebileceği üzere oturumun başlangıcında öğrencilerin metinle ilgili kelime bilgilerinin eksik olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle öncelikle kelime bilgileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin süreç boyunca yapılan etkinliklerde özellikle metni anlama konusunda başarılı oldukları değerlendirilmiştir. Nitekim anlama sorularında Ö1 ve Ö2 hiç yanlış yapmazken Ö3 ise sadece bir soruya yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerdeki gelişim araştırmacı notlarına şu şekilde yansımıştır.

*“Ö3, daha tutarlı tahminler ve daha metne dönük değerlendirmeler yapıyor. Metni anlamaya yönelik çalışmalarda oldukça iyi. Sadece bazı noktalarda olaylara sabit bir bakış açısıyla yaklaşıyor. Grup çalışmaları yeni fikirler geliştirmesine yardımcı olmuş gibi görünüyor...”*

Süreçte dikkati çeken bir diğer unsur da öğrencilerin üçünün de metni çok sevdiklerine yönelik açıklamalarda bulunmaları olmuştur. Bu durumun da öğrencileri motivasyonel olarak olumlu yönde etkilediği değerlendirilmektedir. Tabloda yer alan değerlendirmeler de bu görüşü desteklemektedir.

#### **4. 2. 1. 12. On İkinci Oturuma İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Müdahale programının son oturumunda “Türk Mimarisinin Zirvesi: Mimar Sinan” adlı bilgilendirici metin okunmuştur. Oturum yine grup çalışması şeklinde yürütülmüş ve önceki oturumlara benzer bir süreç takip edilmiştir. Bununla birlikte yapılan etkinliklerde öğrencilerin bağımsız bir şekilde süreci yönetmeleri amaçlanmış ve oturum bu anlayış doğrultusunda yapılandırılmıştır. Böylece öğrencilerin hem gerçek yaşam koşullarına (sınıf ortamı vb.) uygun bir şekilde çalışabilmelerini hem de bütünsel gelişimlerini desteklemek amaçlanmıştır. Ayrıca öz-yeterlik gibi öğrenci performansını etkileyen niteliklerin önemli kaynaklarından biri sosyal deneyimlerden etkilendiğinden öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve kendilerini diğerlerinin bakış açısıyla görerek kendileriyle ilgili değerlendirmelerini daha gerçekçi bir şekilde yapılandırabilmeleri hedeflenmiştir. Oturumda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.



Tablo 33. “Türk Mimarisinin Zirvesi: Mimar Sinan” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	2	-	1
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	9	3	8
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	5	13	7
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	-	-	-
	Yanlış Olan Bilgileri	-	-	-
	Bilmedikleri	2	2	2
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma
Okuduğunu anlama	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	11	1	2
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	2	9	8
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	-	3	3
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı			
Motivasyon	Okuma Öncesi Ortalama	75	100	100
	Okuma Sonrası Ortalama	80	100	100
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	60	98	100
	Okuma Sonrası	50	89	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin metinle ilgili kelime ve kavram bilgileri yeteriz olduğundan öncelikle bu konudaki eksiklikleri giderilmiştir. Öğrencilerden süreç boyunca öğrendiklerini uygulamaları beklenmiş ve bağımsız çalışmaları sağlanmıştır.

Metinle ilgili anlama sorularına Ö2 ve Ö3 üzer yanlıı cevap verirken, Ö1 hiç yanlıı cevap vermemiştir. Mevcut oturuma kadar Ö1'in genellikle bilgilendirici metinlerde zorluk yaıadığı göz önüne alındığında bu sonuç dikkat çekicidir. Bu durum öğrencinin gelişimiyle ilgili önemli bir bilgi sunmaktadır. Ö2 ve Ö3 ile ilgili ise araştırmacı notlarında şu ifadeler yer almaktadır:

*“Ö2, ...bağımsız olarak çalışabiliyor. Sadece uygulamaları daha çabuk yapmak için aceleci davranıyor bu da hata yapmasına sebep oluyor...”*

“Ö3, ...uygulamalarda genellikle olumlu ve başarılı davranışlar sergiliyor. Bağımsız olarak çalışabiliyor. Diğerleriyle rekabet etmiyor ve onların bakış açılarını merak ediyor. Sadece bilgi düzeyindeki sorularda ayrıntıları kaçırabiliyor...”

#### 4. 2. 1. 13. Birinci İzleme Oturumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Müdahale programından yaklaşık dört hafta sonra yapılan ilk izleme oturumunda “Kitaplardan Korkan Çocuk” adlı öyküleyici metin işlenmiştir. Süreç müdahale programına benzer bir şekilde ilerlemiştir. Metin seçilirken metnin kolay olmamasına özellikle dikkat edilmiştir. Oturum boyunca elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 34. “Kitaplardan Korkan Çocuk” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	4	3	3
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	8	2	10
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	2	9	1
Ön Bilgiler	Doğru Bilgileri	-	-	-
	Eksik Olan Bilgiler	2	2	2
	Yanlış Olan Bilgileri	-	-	-
	Bilmedikleri	-	-	-
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma
Okuduğunu anlama	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	5	6	4
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	4	3	4
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	-	-	1
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-
Motivasyon	Okuma Öncesi Ortalama	85	98	90
	Okuma Sonrası Ortalama	85	95	96
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	70	100	80
	Okuma Sonrası	80	95	100

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere öğrenciler aradan geçene zamana karşın bir gerileme yaşamamışlardır. Anlama soruları incelendiğinde sadece Ö3'ün bir soruya yanlış cevap verdiği görülmektedir. Dolayısıyla öyküleyici metinlerle ilgili öğrencilerin müdahale boyunca gösterdikleri gelişmenin etkisinin devam ettiği değerlendirilebilir.

#### 4. 2. 1. 14. İkinci İzleme Oturumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci izleme oturumunda “Aksaray” adlı bilgilendirici metin işlenmiştir. Süreçteki uygulamalar önceki oturumlardakine benzer bir sıralamada gerçekleştirilmiştir. İlk izleme çalışmasında olduğu gibi öğrencilere kolay gelmeyecek ve izleme oturumunun amacına uygun bir şekilde metin seçimine dikkat edilmiştir. Oturum boyunca öğrencilerden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 35. “Aksaray” Adlı Metne Yönelik Uygulamaların Sonuçları

Kriter	Performans Göstergesi	Ö1	Ö2	Ö3
Kelime Bilgisi	Bildiği Kelime Sayısı	9	8	2
	Bilmediği Kelime Sayısı (Boş)	2	-	6
	Bilmediği Kelime Sayısı (Yanlış)	3	6	6
Ön Bilgiler	Doğru bilgileri	-	1	-
	Eksik Olan Bilgileri	4	3	4
	Yanlış Olan Bilgileri	-	-	-
	Bilmedikleri	1	1	1
Okuma Stratejisi	Kullanıyor	X	X	X
	Kullanmıyor			
	Kullanıyorsa Hangileri	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma	Özetleme Tahmin Tartışma Not Alma
Okuduğunu Anlama	Doğru cevapladığı Soru Sayısı	5	4	5
	Eksik Cevapladığı Soru Sayısı	3	2	4
	Yanlış Cevapladığı Soru Sayısı	1	3	-
	Boş Bıraktığı Soru Sayısı	-	-	-
Motivasyon	Okuma Öncesi Ortalama	77	96	96
	Okuma Sonrası Ortalama	75	98	85
Öz-Yeterlik	Okuma Öncesi	70	100	90
	Okuma Sonrası	70	98	80

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin metindeki kelime ve kavramlarla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu amaçla yine öncelikle öğrencilerin bu konudaki eksiklikleri giderilmiştir. Metni değerlendirmeye dönük sorularda ise Ö3 hiçbir soruya yanlış cevap vermezken; Ö1, 1 soruya ve Ö2 ise 3 soruya yanlış cevap vermişlerdir. Bu konuda araştırmacı notlarında şunlar yer almaktadır:

*“Ö1, ...bilgilendirici metinlerle ilgili ilerleme kaydetmesine rağmen doğrudan bilgi içeren bazı noktaları kaçırabiliyor. Ancak metinle ilgili önemli noktaları ve anlatılan konuyla ilgili açıklamaları anlamada başarılı bir performans gösteriyor...”*

*Ö2, ...daha önce de gezi yazısı türünde yazılmış olan metinde zorlandığı düşünüldüğünde ilerleme kaydetmiş olduğu görülüyor. Ancak özel bilgi birimlerini hatırlamada zorlanıyor. Metinde daha çok ilgisini çeken yerlere odaklanırken önemsemediği yerleri kaçırıyor. Kendisi de bu noktada açıklamalarda bulunuyor...”*

#### **4. 2. 2. Öğrencilerin Gelişimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bulgulara ait bu bölümde öğrencilere ait genel değerlendirmelere ve bu konuda öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşlerine yer verilecektir. Ayrıca uygulama süreci boyunca öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinde meydana gelen değişimleri (izleme çalışmaları da dâhil olmak üzere) görselleştirebilmek adına öğrencilerin metinlerle ilgili anlama sorularına verdikleri doğru, eksik, yanlış ve boş cevaplar her öğrenci için ayrı ayrı grafik hâline getirilmiştir. Her metindeki soru sayısı değiştiğinden bu işlem cevap sayısı yerine ilgili cevabın oranı (doğru, yanlış, eksik ve boş cevapların toplam soru sayısına göre yüzdesi hesaplanarak) şeklinde hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeyi daha sağlıklı yapabilmek için öyküleyici ve bilgilendirici metinler için ayrı ayrı grafikler hazırlanmıştır.

##### **4. 2. 2. 1. Ö1'in Gelişimine İlişkin Değerlendirmeler**

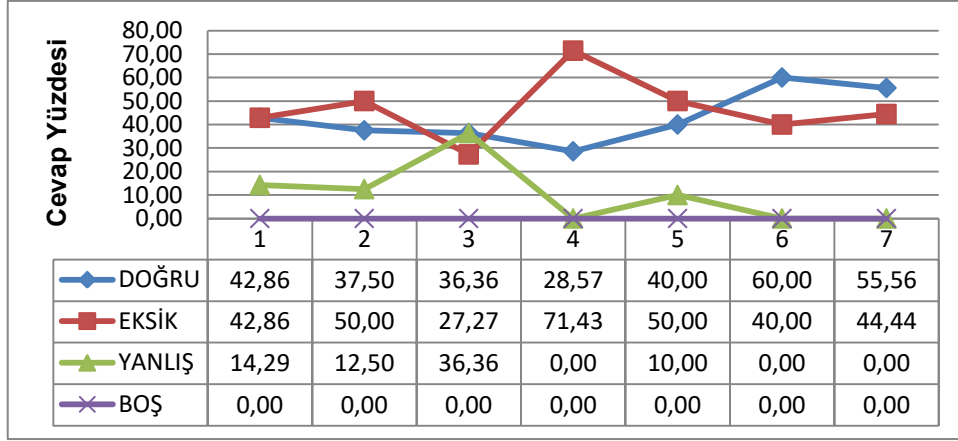
Oturumlara ilişkin bulgular incelendiğinde Ö1'in aşamalı olarak ilerleme kaydettiği değerlendirilebilir. Müdahale sürecine başlamadan önce yapılan görüşmelerde Ö1 özellikle sayısal alanlarda iyi olmadığı için sözel derslerde başarılı olmayı ve ileride edebiyat öğretmeni olmayı istediğinden bahsetmiştir. Ayrıca okumasında (akıcı ve hatasız) sıkıntı olmadığını ama metinleri tam olarak anlamadığını bildirmiştir. Uygulamalar boyunca da öğrencinin okuma akıcılığıyla ilgili çok sorun yaşamadığı ancak metni özetleme, konuyu belirleme, çıkarımda bulunma, metne yönelik tahminlerde bulunma konusunda sorunları olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle bilgilendirici metinleri anlamada, metinlere uygun başlık bulmada, öyküleyici metinlerdeki karakterleri, yer ve zamanı, ana

olayı açıklamada aslında genel olarak birçok konuda sorun yaşadığı gözlenmiştir. Müdahale süreci boyunca bu sorunların çoğunu aştığı fark edilmiştir. Burada şunu da açıklamak gerekmektedir ki bilgilendirici metinlerde öyküleyici metinlerde olduğu kadar bir gelişme kaydedememiştir. İlk oturumlara göre bilgilendirici metinleri anlama ve değerlendirmede ilerleme kaydetmiş olmasına rağmen metindeki bilgileri hatırlama gibi bazı noktalarda sıkıntılar yaşadığı fark edilmiştir. Bu durumun özellikle öğrencilerin ilgi ve motivasyonu ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Ö1'in daha çok hikâye ve roman türündeki eserleri okumaktan hoşlandığı, bilgilendirici metinlerden (özellikle bitkiler, hayvanlar, sağlık gibi alanlarla ilgili olanlar) ise çok zevk almadığı dikkati çekmiştir. Ancak okuma devamlı uğraş gerektiren bir eylemdir ve öğrenciler ilerleyen zamanlarda bağımsız okumalar yoluyla bu konudaki eksiklerini giderebilirler. Nitekim bu programın öğrencilere bazı temel noktalarda bilgi ve beceri kazandırdığı müdahale sürecinde fark edilmiştir. Bunlar araştırmacının gözlemleriyken öğrencinin kendisi de bu süreci şöyle değerlendirmektedir:

Ö1: *“Bu uygulamalardan önce kelimelerin anlamını çok bilmiyordum. Ancak şimdi evde annem bile burada öğrendiğim bir kelimeyi söylediğimde ‘Sen bunu nasıl biliyorsun?’ diyor. Ayrıca burada bir sürü yeni bilgi öğrendim. Mesela mercanları bilmiyordum, resifi de. Bunları hep öğrendim. Bunlarla ilgili yeni metinler de okumak istiyorum. Çok ilginç Çünkü. Artık okuduklarımı daha iyi anlıyorum. Türkçe dersinde öğretmenin sorularını hemen cevaplıyorum. Metni özetlemem de gelişti...”*

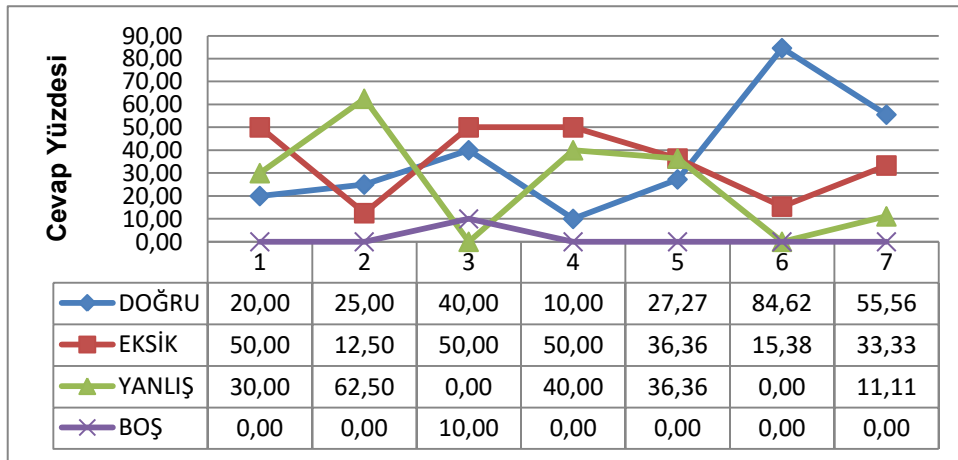
Yukarıda da görüldüğü üzere Ö1 müdahale süreci sonunda okuduğunu anlamasının geliştiğini düşünmektedir. Ayrıca kelime bilgisi, ön bilgileri ve strateji kullanımının da geliştiğini belirtmektedir. Öğrencinin motivasyon ve yeterlik inançlarının arttığına dair açıklamalar yaptığı da görülmektedir.

Sürecin değerlendirilmesini kolaylaştırmak amacıyla öğrenci gelişimini gösteren grafikler hazırlanmıştır. Ö1'in süreç boyunca okuduğunu anlama becerisini belirlemeye yardımcı olan anlama sorularına ilişkin değerlendirme grafikleri aşağıda sunulmuştur.



Grafik 2. Ö1'in öyküleyici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi

Grafikte görüldüğü üzere Ö1 ilk öyküleyici metinde (1. oturum) yer alan soruların %42.86'sına doğru cevap vermiştir. İlerleyen haftalarda doğru cevap verme oranı düşmüş, 5. metinden (9. oturum) itibaren ise artmaya başlamıştır. Özellikle son oturum ve izleme oturumlarındaki metinlerle ilgili sorulara doğru cevap verme oranının yüksekliği dikkat çekicidir. Bununla birlikte öğrencinin doğru cevap verme oranının düştüğü haftalarda eksik cevap verme oranının artması ve yanlış cevap verme oranının düşmesi dikkat çekici bir diğer durumdur. Özellikle 3. metinden (6. oturum) sonra yanlış cevap verme oranında keskin bir düşüş meydana gelmiş, son iki metinde ise hiç yanlış cevap vermemiştir. Bu durum, öğrencinin çalışmanın başlangıcından itibaren bir süre doğru cevap verme oranında düşüş meydana gelmiş olsa da aslında süreç boyunca ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Aşağıdaki grafikte ise bilgilendirici metinlere ilişkin bilgiler sunulmuştur.



Grafik 3. Ö1'in bilgilendirici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi

Grafik incelendiğinde Ö1'in bilgilendirici metinlerle ilgili anlama sorularına verdiği doğru, eksik ve yanlış cevap oranlarının zaman zaman iniş çıkışlar göstermekle birlikte ilk 5 metinde (2-10. haftalar) bu durumun sabit kaldığı görülmektedir. Öğrencinin performansındaki iniş çıkışların seçilen metinlerle veya o günkü durumu ile (hastalık, yorgunluk, motivasyon düşüklüğü vb.) ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte son 2 metinde (12. hafta ve izleme oturumu) doğru cevap sayısı keskin bir yükseliş gösterirken eksik ve yanlış cevaplarının azaldığı dikkat çekmektedir.

#### 4. 2. 2. 2. Ö2'nin Gelişimine İlişkin Değerlendirmeler

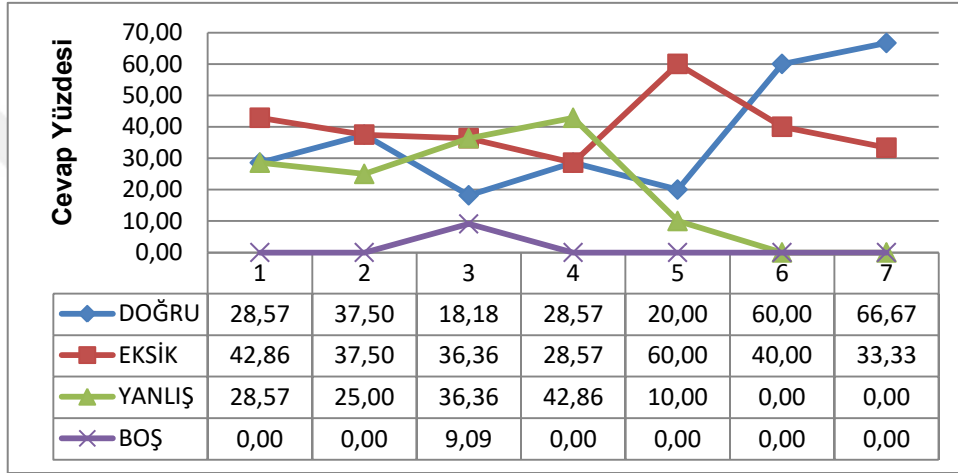
Müdahale sürecine başlamadan önce yapılan görüşmelerde Ö2 okuduklarını genel olarak anladığını ancak daha iyi olmak istediğini belirtmiştir. Uygulamalar boyunca ise öğrencinin aslında okumayla ilgili sorunlarının düşündüğü kadar az olmadığı fark edilmiştir. Nitekim metinden uygun çıkarımlar yapmada, öyküleyici metinleri analiz etmede (olay, kişi, yer, zaman vb.), konu ve ana fikri bulmada, yazarın mesajını almada, metindeki duyguları belirlemede, metne uygun başlık bulma ve tahminlerde bulunmada sorunlar yaşadığı gözlenmiştir. Yine bu öğrencinin de okuduğunu anlamayla ilgili aslında birçok noktada sorunları olduğu değerlendirilmiştir. Uygulamalar boyunca kendisiyle ilgili algılarının gerçekten biraz uzak olduğu ve kendini olduğundan daha iyi gördüğü de dikkati çekmiştir. Dolayısıyla kendisiyle ilgili gerçekçi bir öz-yeterlik algısı oluşturmak da amaçlanmıştır. Süreç boyunca bu amaçla öğrenciye dönütler verilmiştir. Çünkü bu sorun aşılmadan öğrencinin bazı noktaları öğrenemediği gözlenmiştir. Bu yüzden hatalarını ve eksiklerini fark etmesi önemli görülmüştür. Nitekim bu konuda ilerleme kaydettikçe öğrencinin eksiklerine yönelik neler yapılabileceği konuşulup, uygulamalar yapılmıştır. Örneğin önemli noktaları kaçırdığı için not alması üzerinde durulmuştur veya metinden çıkarımda bulunmasını kolaylaştırmak için "yazar burada asıl olarak ne demek istemiştir?" sorusuna odaklanılmıştır.

Süreç boyunca araştırmacı öğrencileri gözlemleyerek değerlendirirken öğrencilerin de süreç sonunda kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenci müdahale sürecinin sonunda kendisiyle ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur:

Ö2: *"Önceden okuduğumda bazı yerleri tam anlayamıyordum. Öğretmenimin sorularına verdiğim cevaplar tam doğru olmuyordu. Ama şimdi daha iyi anlıyorum, derslerde başarımla da arttı. Önemli yerlerin altını çizip okuyorum. Böylece unutmuyorum da... Bazı kelimeleri karıştırıyordum ama artık onları öğendim. Daha çok okursam daha iyi olacağımı da düşünüyorum. Hem*

*okuyunca bir sürü yeni şey öğreniyoruz. Önceden Gümüslük'ü bilmiyordum. Şimdi öğrendim. İlerde oraya gitmek istiyorum..."*

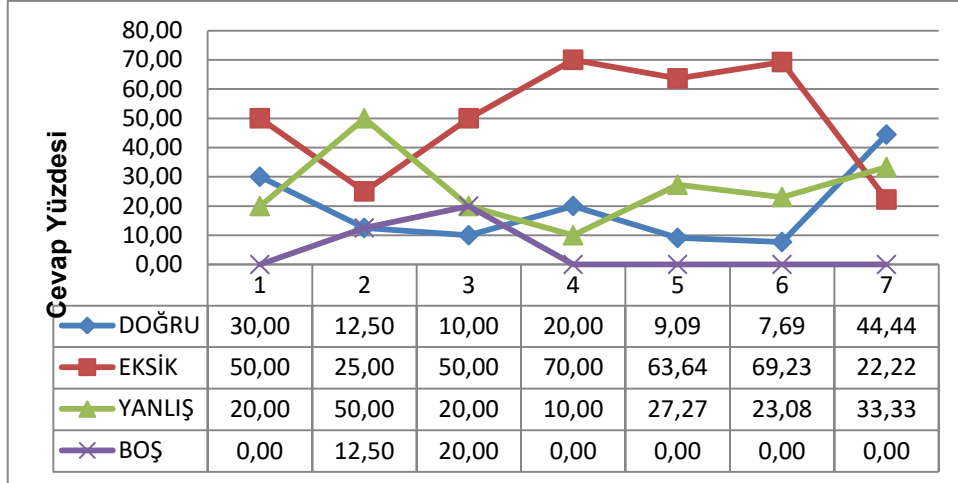
Yukarıdaki açıklamalar değerlendirildiğinde Ö2, okuduğunu anlama, kelime bilgisi, ön bilgiler, strateji kullanımı ve motivasyona dönük süreç boyunca yapılan çalışmalarda ilerleme kaydettiğini düşünmektedir. Ö2'nin de müdahale sürecindeki performansını daha iyi değerlendirebilmek amacıyla grafikler hazırlanmıştır. Bu nedenle okuduğunu anlama performansını yansıtan anlama sorularına ilişkin değişim aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir. Öncelikle öyküleyici metne ilişkin bilgiler sunulmuştur.



Grafik 4. Ö2'nin öyküleyici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi

Grafikte görüldüğü üzere ilk 4 oturum boyunca (1-7. oturumlar) Ö1'in öyküleyici metinlere ilişkin anlama sorularına verdiği doğru cevapların yatay bir çizgi izlediği yani görece sabit kaldığı dikkati çekmektedir. Bununla birlikte eksik cevap verme oranı düşerken yanlış cevap verme oranı artış göstermiştir. Ancak 5. oturumdan itibaren (9. hafta) önce eksik cevap verme oranı ardından da doğru cevap verme oranı keskin bir şekilde yükselmiştir. Özellikle son iki metinde öğrencinin yüksek oranda doğru cevaplar vermesi ve hiç yanlış cevap vermemesi dikkat çekicidir. Bunlarla birlikte bilgilendirici metinlere yönelik performansını değerlendirmeyi amaçlayan grafik de hazırlanmış ve aşağıda sunulmuştur.





Grafik 5. Ö2'nin bilgilendirici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi

Grafikte görüldüğü üzere uygulama süreci boyunca Ö2'nin bilgilendirici metinlerle ilgili sorulara verdiği doğru cevap sayısı giderek azalmıştır. Bununla birlikte verdiği yanlış cevap sayısı belirgin bir değişiklik göstermemiş, öğrenci doğru ya da yanlış cevap yerine eksik cevap verme eğiliminde olmuştur. Buna karşın izleme oturumunda öğrencinin doğru cevap verme oranı keskin bir şekilde, yanlış cevap verme oranı bir miktar artmış, eksik cevap verme oranında ise geçmiş metinlere kıyasla büyük bir düşüş meydana gelmiştir.

#### 4. 2. 2. 3. Ö3'ün Gelişimine İlişkin Değerlendirmeler

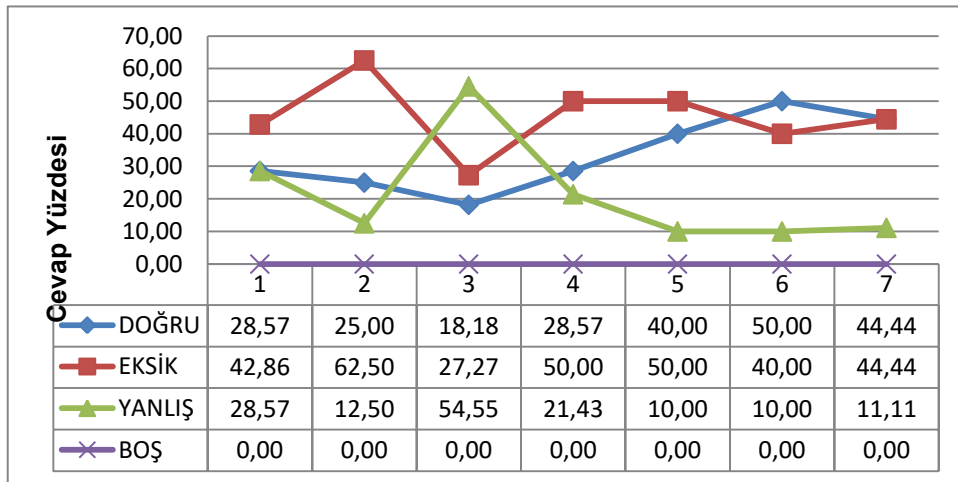
Ö3 müdahale süreci başlamadan önce yapılan ön görüşmede okuduklarını hiç hatırlamadığını, hemen unuttuğunu söylemiş ve bu konuda kendini geliştirmek istediğinden bahsetmiştir. Süreç boyunca öğrencinin okuduklarını hatırlamadığı ve metinde anlatılanlarla ilgisi olmayan açıklamalar yaptığı dikkati çekmiştir. Dolayısıyla metinle ilgili sorulara doğru cevap veremediği, birçok uygulamada sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bu yüzden motivasyonu ve öz-yeterliğinin de düşük olduğu görülmüştür. Oturumlar boyunca öğrencinin öncelikle metni özetleyerek ilerlemesi sağlanmış, önemli yerleri not alması bazı soru kalıplarını veya metin analiz yapılarını (hikâye haritası, metin yapısı) öğrenmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla metni okurken neler yapacağı ve nelere dikkat edeceği konusunda bilgi ve beceri edinmesi amaçlanmıştır. Uygulamalar boyunca öğrencinin anlama sorularına daha doğru cevaplar verdiği, metni daha iyi özetlediği, metindeki yapıları (Olay, kişi, yer zaman vb.) daha iyi analiz etmeye başladığı, metne yönelik tahminlerinin geliştiği, metne uygun başlık bulma gibi uygulamalarda ilerleme kaydettiği gözlenmiştir. Kısaca metni anlamayla ilgili gelişme kaydettiği fark edilmiştir. Öğrenciyle ilgili temel sorun ise okul dışı okumalar yapmaması veya çok az okumasıdır.

Nitekim bununla ilgili öğrencilerden o güne kadar okudukları kitapların listesi istenmiştir. Ö3 kendisine verilen forma sadece 3-5 kitap ismi yazmıştır. Bu durum, okumasının gelişmesindeki en büyük kişisel engellerinden biri olarak görülmektedir. Ancak müdahale sürecinin öğrencide bazı değişimleri sağladığı ve okuduğunu anlama noktasında ilerlemeler kaydettiği gözlenmiştir. Bu konuda kendisine “Uygulamalar hakkında neler düşünüyorsun?” şeklinde sorular yöneltildiğinde şunları diler getirmiştir.

Ö3: “ *Bu çalışmaya katılmadan önce okuduklarımı hemen unutuyordum. Öğretmenlerim soru sorunca ‘Hatırlamıyorum.’ diyordum. Şimdi daha iyi hatırlıyorum. Okurken not alıyorum ya da altını çiziyorum. Hem yazılılarda daha yüksek not aldım. Türkçe dersinde öğretmenin sorularına hemen parmak kaldırıyorum, arkadaşlarım bile eskiye göre daha başarılı olduğumu söylüyorlar. Derslerde bir kelimenin anlamını arkadaşlarımdan önce biliyorum. Burada öğrendiğim şeylerle birçok bilgim oldu. Bir de eskiden okuduğumu hemen unuttuğum için okumak istemiyordum ama artık daha çok okuyacağım.*”

Ö3’ün açıklamaları değerlendirildiğinde, öğrenci okuduğunu anlama, kelime bilgisi, ön bilgiler, strateji kullanımı ve motivasyon gibi birçok konuda kendinin geliştiğini düşünmektedir. Ayrıca okumaya karşı tutumunun değişmiş olması da önemli bir gelişmedir.

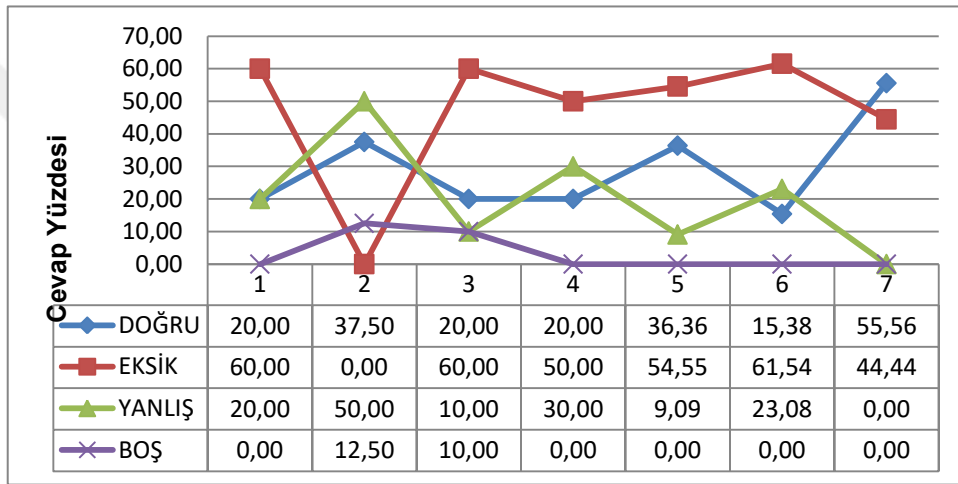
Diğer iki öğrencinin olduğu gibi Ö3’ün de performansını yansıtan grafikler hazırlanmıştır. Buna göre Ö3’ün anlama sorularındaki performansını yansıtan grafikler aşağıda yer almaktadır. Öncelikle öyküleyici metinlere yönelik grafik sunulmuştur.



Grafik 6. Ö3’ün öyküleyici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi

Grafikte görüldüğü üzere Ö3'ün bilgilendirici metinlere ilişkin anlama sorularına doğru cevap verme oranı ilk 4 metinde görece pek değişmemiş, 5. metinle birlikte (9. oturum) bir miktar artış göstermiştir. İkinci ve üçüncü metinlerde (3. ve 5. oturumlar) gözlenen ani değişimler hariç eksik cevap verme oranı pek bir değişiklik göstermemiş, yanlış cevap verme oranı ise giderek azalmıştır. İlk metinde %28.57 olan yanlış cevap verme oranı son 3 metinde önemli oranda azalarak %10 civarına düşmüştür. Bunlar ise öyküleyici metinlerde öğrencinin ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

Öyküleyici metinlerin ardından Ö3'ün de bilgilendirici metinlerde yer alan anlama sorularına ilişkin performansını gösteren grafik hazırlanmış ve aşağıda sunulmuştur.



Grafik 7. Ö3'ün bilgilendirici metinlerdeki anlama sorularına ilişkin cevaplarının gösterimi

Grafikte görüldüğü üzere Ö3'ün bilgilendirici metinlere verdiği doğru, eksik ve yanlış cevap oranları zaman zaman iniş ve çıkışlar göstermekle birlikte genel anlamda benzer bir seviyede kalmıştır. Bununla birlikte izleme çalışmasında doğru cevap verme oranında keskin bir artış görülürken eksik cevap verme oranının düşmesi ve öğrencinin hiç yanlış cevap vermemesi dikkat çekicidir.

## 5. TARTIŞMA

Mevcut araştırmada okuduğunu anlamayı bilişsel ve motivasyonel faktörlerle açıklamak, ortaya çıkacak sonuçlar bağlamında okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı hazırlamak ve hazırlanan programı uygulayarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Böylece alan yazında yer alan çalışmalarından farklı olarak hem bir sorunu betimlemek hem de bu soruna yönelik bir çözüm önermek hedeflenmiştir. Mevcut araştırmanın bu özelliğiyle ilgili diğer araştırmalardan farklılaştığı değerlendirilmektedir. Bu amaçları gerçekleştirmek üzere öncelikle ilgili literatürden de yola çıkarak bilişsel faktörler olarak kelime bilgisi, ön bilgiler ve okuma stratejilerinin kullanımı; motivasyonel faktörler olarak da motivasyon ve öz-yeterlik seçilmiştir. Bu bakış açısıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları belirlenen faktörlerin hepsinin okuduğunu anlamayı açıkladığını ortaya koymaktadır. Bunlardan okuduğunu anlama üzerinde en çok etkili olan ise kelime bilgisidir. Kelime bilgisinden sonra sırasıyla ön bilgiler, motivasyon, öz-yeterlik ve strateji kullanımı okuduğunu anlamayı yordamaktadır. Dolayısıyla seçilen bütün değişkenlerin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bunlarla ilgili alan yazın değerlendirmesine aşağıda sırasıyla yer verilecektir.

Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki alanda çalışan uzmanların uzun yıllardır dikkatini çekmiştir. Yapılan teorik ve uygulamalı çalışmalarda okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (ör. Duin ve Graves, 1987; Farvardin ve Koosha, 2011; Golkar ve Yamini, 2007; Guo, Roehrig, ve Williams, 2011; Hirsch, 2003; Hock vd., 2009; NICHD, 2005; Mckeown, Beck, Omanson ve Perfetti, 1983; Moghadam, Zainal ve Ghaderpour, 2012; Paul, 1996; Perfetti ve Stafura, 2014; Schwanenflugel, Stahl ve McFalls, 1997; Sedita, 2005; Stahl, 1983; Stahl, 2003; Stahl, Hare, Sinatra ve Gregory, 1991; Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008; Wagner ve Meros, 2010; Yıldırım vd., 2011). Özellikle son 60 yıldır yapılan çalışmalar kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasında .3'ten .8'e kadar değişen geniş bir aralıkta güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Tannenbaum vd., 2006). Dolayısıyla mevcut araştırma alan yazındaki çalışmalarla benzer sonuçlara sahiptir. Bu sonuç şaşırtıcı değildir. Nitekim metinler kelimelerden oluşur ve metni anlamak öncelikle bu kelimeleri doğru anlamaya bağlıdır. Daha önce de belirtildiği üzere öğrencilerin bir metni anlayabilmesi için orada yer alan kelimelerin yaklaşık %90'ını bilmeleri gerekmektedir (Nagy ve Scott, 2000). Böyle bir bilgiye sahip olan birey metni okurken geriye kalan %10'un anlamını bağlamdan yola çıkarak tahmin edebilecek veya bu oran bireyin metni anlaması üzerinde önemli bir engel

oluşturmayacaktır. Bu durum özellikle öyküleyici metinlerde daha kolay gerçekleşebilir. Bu konuda Yıldırım ve diğerlerinin (2011) araştırmalarının sonuçları önemli bilgiler sunmaktadır. Şöyle ki okuduğunu anlama sürecinde kelime bilgisinin metin türüne göre etkisine bakmışlar ve kelime bilgisinin özellikle bilgilendirici metinlerle daha yüksek düzeyde ilişkisi olduğunu bulgulamışlardır. Nitekim mevcut araştırmada da özellikle müdahale sürecinde öğrencilerin kelime bilgileri zayıf olduğu için en çok bilgilendirici metinlerde zorlandıkları dikkati çekmiştir. Bu durum öğrencilerin bilgilendirici metinlerde anlatılanları anlamak için kelimeleri bilmeye daha çok ihtiyaçları olduğuyla ilişkilidir. Çünkü öyküleyici metinlerde bilinmeyen kelimelerin anlamı daha kolay bertaraf edilebilmekte, metin içinden anlam çıkarılabilmekte veya öğrenci genel olarak olayı anladığı sürece bazı kelimeleri bilmeye ihtiyaç duymayabilmektedir. Oysaki bilgilendirici metinlerde kelimeler alana özgü ifadeleri içerdiği için anlamları bilinmediği sürece okuduğunu anlama tam olarak gerçekleşmemektedir. Bunlarla birlikte Stahl'ın (2003) belirttiği bir başka husus da bu süreçte önemli görülmektedir. Ona göre kelimelerin anlamını bilmek çoğu zaman öğrenciler için metnin kolaylığı ve zorluğunu ifade etmektedir. Eğer öğrenciler bir metindeki kelimeleri biliyorlarsa o metnin hem okuma hem de anlama bakımından kolay olduğunu, bilmiyorlarsa da zor olduğu düşünmektedirler. Öyle ki metindeki kelimelerin çoğunu bilmediğini düşünen bir öğrenci bilen öğrenciden motivasyonel olarak da ayrışacaktır. Bilmeyen öğrenci metni anlayamayacağını düşünecek, metinden bir anlam oluşturamadıkça öz-yeterlik inançları düşecek ve metni okumak istemeyecektir. Sonuç olarak kelime bilgisinin öğrencileri metni okumaktan anlamaya kadar uzanan süreçte bilişsel ve duyuşsal birçok konuda etkilediği görülmektedir.

Mevcut araştırmada okuduğunu anlama üzerinde etkili olan ikinci faktör ön bilgilerdir. Bu konuda da ilgili alan yazın incelendiğinde ön bilgiler ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (ör. Baldwin, Bruckner ve McClintock, 1985; Çalışır ve Gürel, 2003; Eidswick, 2010; Jackson, Paul ve Smith, 1997; Johnston, 1984; Kendeou ve Van Den Broek, 2007; Minnaert, 1999; Ozuru, Dempsey ve McNamara, 2009; Potelle ve Rouet, 2003; Stahl vd., 1991; Stahl ve Jacobson, 1986; Taboada ve Guthrie, 2006; Tarchi, 2010). Bu durum, özellikle bir konu hakkında bilgi sahibi olmanın o konuyla ilgili anlatılanları kavramayı kolaylaştırmasıyla ilgilidir. Okuyucu hiç fikir sahibi olmadığı bir konuyu anlamak için daha çok çaba harcayacakken, bilgisinin olduğu konuyu daha rahat anlayabilecektir. Üstelik metinde anlatılanlara aşina olmanın oluşturacağı psikolojik durum metni okuma konusunda bireyi daha rahat hissettirecektir. Ancak bazen tam tersi de olabilir. Bir konu hakkında bilgi sahibi olmak metinde anlatılanlara dikkat etmeden okumayı, bazı farklı noktaları kaçırmayı da beraberinde getirebilir. Nitekim Alvermann, Smith ve Readence (1985) yapmış oldukları

araştırmalarında böyle bir sonuca ulaşmışlardır. Araştırmalarının sonuçları ön bilgilerin, okuduğunu anlamayı engellediğine yönelik bulgusuyla alan yazına farklı bir bakış açısı sunmuştur. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. En tahmin edilebilir nedene göre; okuyucu metni okumadan önce ön bilgilerini etkinleştirmekte ve metne bu doğrultuda bir hazırlık yapmaktadır. Metin ise okuyucunun önceki bilgileriyle uyuşmayan noktalara sahip olabilir. Bu durumda öğrenci önceki bilgilerinin etkisiyle yeni bilgileri öğrenemez, eski bilgileri yeni bilgileri öğrenmesini engelleyebilir. Eğer metindeki bilgiler önceki bilgilerle uyumluysa sorun olmayacaktır ancak uyumsuzsa bu sorun oluşturacaktır. Bu araştırma sonucu ön bilgileri etkinleştirme sürecinde metin ve okuyucu özelliklerine dikkat etmenin önemli olduğuna dair bir bakış açısı sunmaktadır. Dolayısıyla ön bilgilere sahip olmak, birçok araştırma sonucunda ortaya konduğu üzere anlama sürecinde etkilidir. Ancak istisna da olsa bazı özel durumlarda bu tam tersi bir etki de oluşturabilir. Bu nedenle öncelikle hem okuyucunun doğru bilgilere sahip olması hem de metnin gerçeklere uygun bilgiler içermesi önemlidir. Bu duruma özellikle öğretim süreci için metin seçerken dikkat edilmesi gerekli görülmektedir.

Okuduğunu anlamada etkili olduğu tespit edilen üçüncü faktör okuma motivasyonu olmuştur. Alan yazında yer alan çalışmalarda okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Ahmadi, 2017; Baker ve Wighfield, 1999; Guthrie vd., 1999; Guthrie vd., 2006; Klauda ve Guthrie, 2015; Stutz vd., 2016; Ürün Karahan ve Taşdan, 2016; Yıldız, 2013). Bu sonuçlar mevcut araştırmanın da bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, özellikle motivasyonun başarı ile ilişkisiyle alakalıdır. Çünkü sadece okuma başarısında değil genel olarak akademik başarıda motivasyon önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Ahmad, Hassan, Ahmad, Nee ve Othman, 2016; Uguroglu ve Walberg, 1979; Wigfield ve Cambria, 2010). Öyle ki araştırmaların bir kısmında okuduğunu anlamayı geliştirmek için okuma motivasyonunu artırmayı içeren müdahale programlarının hazırlandığı (ör. Guthrie, Mcrae ve Klauda, 2007; Jeriffe, 2013); ayrıca okuduğunu anlama güçlükleri olanlar veya risk altındaki bireyler için de okuma motivasyonunu geliştirmeyi öneren çalışmaların (ör. Bordine 1998; Woolley ve Hay, 2003) da olduğu dikkati çekmektedir. Motivasyon bireyin davranışlarını hem bir hedefe yönlendiren hem de bu süreçte çabasını ve sebatını etkileyen bir faktördür. Ayrıca motivasyon; dikkat, konu üzerine düşünme ve detaylandırma gibi bilişsel süreçleri de yönlendirir (Ormrod, 2015, s. 427). Bu nedenle akademik bir görevi yerine getirmesi beklenen bir bireyin önce bu hedefe yönelebilmesi için gerekli motivasyona sahip olması gerekmektedir. Yeteri kadar motive olmamış bir birey o görevi yerine getirmede isteksiz davranabilecek, görev için gerekli adımları atamayacak, bunlar sonucunda ya görevi yerine getiremeyecek ya da başarısızlıkla

karşılaşacaktır. Bunlar bireyi olumsuz etkileyeceği için birey de gerekli çabayı gösteremeyebilecektir. Dolayısıyla motivasyon eksikliği başarısızlığa, başarısızlık da motivasyon eksikliğine sebep oldukça birey kendini kısır bir döngüde bulabilecektir. Bu durum daha önce de belirtildiği üzere “Matthew Etkisi” olarak adlandırılmaktadır. Bu nedenle böyle bir sürecin yaşanmaması için öncelikle bireyin görev öncesi motivasyonunun sağlanmış olması önemlidir. Ancak bu süreçten bütün bireylerin aynı şekilde etkilendiğini söylemek doğru bir genelleme olmayacaktır. Bu aşamada motivasyonun kaynağı önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim içsel motivasyonu kuvvetli bir birey ile dışsal nedenlerle motive olmuş bir birey aynı davranışları göstermeyecektir. İçsel kaynaklı güdülenme yaşayan birey daha çok motive olacak, başarısızlık karşısında çaba gösterecek ve o görevi yerine getirmek için uğraşacaktır. Dışsal kaynaklı motive olan birey ise başarısızlık karşısında daha çabuk pes edecek, gerekli çabayı ya göstermeyecek ya da gösteremeyecektir. Nitekim bazı araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir. Örneğin Schaffner ve Schiefele (2016) ilkökul 3. sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmalarında dışsal motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ancak içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını bulgulamışlardır. Ancak mevcut araştırmada genel motivasyon puanına bakıldığı için böyle bir ayrıma gidilmemiştir. Çünkü çalışma grubu olan 6. sınıf öğrencileri üzerinde gelişimsel olarak başarı önemli bir kavram olduğu için (Ericson’un gelişim kuramına göre başarıya karşı aşağılık duygusu) dışsal motivasyon, akranlar, öğretmenler ve ailenin tepki ve dönütleri bu süreçte önemli olmaktadır. Bu nedenle motivasyonun dışsal kaynağının da akademik görevlerde etkili olabileceği varsayımından hareketle öğrencilerin motivasyon puanları bütün olarak değerlendirilmiştir. Buradaki bir başka husus ise öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere karşı motivasyonlarının tam bilinmiyor olmasıdır. Mevcut araştırmanın ikinci aşamasında öğrencilerin cinsiyetlerinin, ilgilerinin ve metin türünün okumaya karşı motivasyonlarında etkili olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla metin türü gibi birçok değişken bu süreçte etkili olabilmektedir. Son olarak şunu da belirtmek gerekmektedir ki alanda yapılan çalışmalar henüz sınırlı sayıdadır. Wigfield, Gladstone ve Turci’nin (2016) üzerinde durdukları gibi özellikle okuma araştırmalarında hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinlerle ilgili, farklı yaş gruplarıyla, okul ve sınıf temeli müdahaleleri içeren uygulamaların sayısının artması gerekmektedir. Böylece bu konudaki görüşler daha berrak bir hâl alabilecektir.

Mevcut araştırmanın sonuçları okuduğunu anlamada etkili olan dördüncü faktörün okuma öz-yeterliği olduğunu göstermektedir. Okuma öz-yeterliği diğer değişkenlere göre daha az araştırılmasına rağmen alan yazında mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Barkley, 2006; Guthrie, Klauda ve Ho, 2013; Klassen,

2010; Naseri ve Zaferanieh, 2012; Schunk ve Rice, 1993; Shell, Colvin ve Brunning, 1995; Smith vd., 2012; Van Keer ve Verhaeghe, 2005). Ancak alan yazındaki bazı araştırma sonuçları ise bu araştırmadan farklı bazı bulgular sunmaktadır. Örneğin, Solheim (2011) farklı biçimlerdeki okuduğunu anlama soru tipleriyle okuma öz-yeterliğini incelediği araştırmasında çoktan seçmeli testlerin okuma öz-yeterliği ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu, yapılandırılmış cevaplar gerektiren soruların ise bir ilişkisi olmadığını bulgulamıştır. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalarda (Guthrie ve Wigfield, 2005) test özelliklerinin öğrencilerin performansını etkilediği belirtilmektedirler. Solheim (2011) kendi araştırmasının sonucunu özellikle motivasyon bağlamında açıklamıştır. Şöyle ki öğrenciler karmaşık görevlere karşı daha düşük öz-yeterlik inançlarına sahip olabilmektedirler. Genel olarak öğrencilerin çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri ve bu sınavlarda kendilerini daha rahat hissettikleri Türkiye’de de gözlenmektedir. Ancak mevcut araştırmada böyle bir ayrıma gidilmemiştir. Farklı soru tipleri birlikte ele alınmıştır. Nitekim amaç öğrencilerin sadece belli yapı ve özellikteki süreçlere dayanan okuma başarılarını açıklamak değil farklı görevler içindeki okuma başarılarını ve bunları etkileyen faktörleri belirlemektir. Alan yazında bir başka farklı araştırma bulgusu Shell ve diğerlerine (1995) aittir. Onlara göre, öz-yeterlik inançlarıyla başarı arasındaki ilişki sınıf seviyesi ilerledikçe artmaktadır. Bu durum özellikle bazı psikolojik özelliklerin zaman ilerledikçe daha sabit bir hâl almasıyla ilişkili olmasından yola çıkılarak açıklanabilir. Nitekim bireyin okuduğunu anlama performansına ilişkin yeterlik inançları karşılaştığı görev sayısı arttıkça netleşecektir. Üstelik okumayı yeni öğrenen bir birey hem okuma sürecinde anlamadan ziyade akıcı okuma gibi özelliklere yoğunlaşacağından hem de anlama yeterliğini değerlendirecek bilişsel düzeye ulaşamadığından anlama konusundaki yeterlik inançları gündeminde olmayacaktır. İlerleyen yıllarda ise anlamanın gittikçe daha önemli bir hâl alması nedeniyle birey kendini bu alanda da değerlendirmeye başlayacaktır. Dolayısıyla anlama konusundaki yeterlik inançları da performansı üzerinde aynı süreçte etkili olmaya başlayacaktır. Bütün bu araştırma sonuçları ve açıklamaların yanında bazı araştırmalarda öz-yeterliğin okuduğunu anlama ile güçlü bir ilişkisinin olmadığı da ortaya konmuştur (ör. Carrol ve Fox, 2017). Bu durum da yine motivasyonel faktörlerle açıklanabilir. Çünkü Carrol ve Fox’un (2017) da kendi araştırmaları için belirttikleri üzere öğrencilerin motivasyonu ve öz-yeterliği birbirine oldukça bağlıdır. Dolayısıyla öğrencilerin bu süreçte okuma motivasyonları veya ölçekleri doldurma motivasyonları düşük olabilir. Bu nedenle özellikle başarı ve öz-yeterlik araştırılırken motivasyon gibi ilişkili faktörlerin etkisi de dikkate alınabilir. Ancak şunu da belirtmek gerekmektedir ki okuma öz-yeterliği ve başarı arasındaki ilişki henüz kesin ifadelerle anlatılacak kadar netleşmemiştir. Bu iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere daha çok çalışmaya ihtiyaç vardır. Özellikle de bu



değişkenleri çok boyutlu inceleyen çalışmalar artıkça kavramların birbiriyle ilişkisi daha açık bir şekilde tartışılabilecektir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, okuduğunu anlamayı incelerken çok boyutlu bir bakış açısı sunmak da amaçlanmıştır.

Okuduğunu anlamada diğer değişkenlere göre daha az etkiye sahip olan son değişken okuduğunu anlama stratejileridir. Okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmaların bir kısmı okuduğunu anlama ile strateji kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Baydık, 2011; Dreyer ve Nel, 2003; Kırmızı, 2008; Kolic-Vrhovec, Bajanski ve Zubkovic, 2011; Morrow, 1984; Özyılmaz ve Alcı, 2011; Pesa ve Sommers, 2007). Bu daha çok beklenen bir sonuçtur. Ancak bazı çalışmalarda ise okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ile anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır (ör. Bereiter ve Bird, 1985; Özyılmaz ve Alcı, 2011; Paris, Cross ve Lipson, 1984; Shang, 2010). Bu durumun birçok sebebi olabilir. Öğrenci stratejiyi kullandığını söyleyebilir ancak bunu doğru bir şekilde kullanamıyor olabilir. Örneğin bu çalışmanın müdahale sürecinde de özetleme ve not alma stratejilerinin öğretimi yapıldıktan sonra öğrencilerin okuma sürecinde bunları nasıl kullandıkları gözlenmiştir. Sonuçta öğrencilerin aslında metinde önemli olmayan yerleri not ettikleri veya özetlerken önemli hususları gözen kaçırdıkları dikkati çekmiştir. Dolayısıyla strateji kullanımına yönelik ölçek sorularında öğrenciler bu stratejileri kullandıklarını söylemelerine rağmen aslında hiç kullanmıyor veya etkili ve doğru bir şekilde kullanmıyor olabilirler. Bu durumda ise özellikle uygulamalar sırasında öğrencilerin metni anlamaları ile strateji kullanmalarının ilişkili olduğu gözlenmesine rağmen öğrenci ifadelerine dayalı araştırmalarda bazen farklı sonuçlar ortaya çıkabiliyor. Yani aslında öğrenci stratejiyi doğru ve yerinde kullanmıyor ve de anlama başarısı düşük ancak kullandığını ifade ettiği için anlama ile strateji kullanımının ilişkisi düşük çıkıyor olabilir. Dolayısıyla strateji kullanımına yönelik ölçümler için çok yönlü ölçmeye olanak sunan araçların (gözlem gibi) kullanılması daha etkili sonuçlara ulaşmayı sağlayacaktır. Bu nedenle de mevcut araştırmada strateji öğretiminde öğrenci performansı sürekli gözlenmiş ve strateji kullanma becerileriyle anlama becerilerinin ilişkisi daha somut bir şekilde gözlemlenebilmiştir. Özellikle ilgili alan yazında da belirtildiği üzere okuma başarısı yüksek olanlar zaten kendi stratejilerini geliştirmekte ve bu yüzden ya anlama sorunları yaşamamakta ya da yaşadıklarında kendi geliştirdikleri stratejileri kullanmaktadırlar. Yani Blachowicz ve Ogle'ın (2008, s. 33) da belirttikleri gibi onların iyi bir "anlama planları" vardır. Başarısız veya anlama performansı daha düşük olan öğrenciler ise ya genel olarak anlamalarını kolaylaştıracak etkili stratejileri bilmiyorlar ya da bildikleri stratejileri etkili bir şekilde kullanamıyorlardır. Özetle Gersten ve diğerlerinin (2001) de üzerinde durdukları gibi bu öğrenciler ya sahip oldukları problemlere uygun stratejileri bilmiyorlardır ya da bildikleri stratejileri ne zaman kullanmaları gerektiği konusunda bir fikirleri yoktur.

Dolayısıyla anlama güçlüğü yaşayan bireyler için strateji öğretimi daha elzem bir hâl almaktadır. Mevcut araştırmanın müdahale aşamasında bu görüşten hareketle strateji öğretimine önem verilmiştir.

Mevcut araştırmanın sonuçları demografik değişkenlerin okuduğunu anlama ile anlamlı bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Bu değişkenler; cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısıdır. İlk olarak kız ve erkek öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı bakımından bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alan yazında yer alan çalışmalarda da bu araştırmadakinine benzer sonuçlara ulaşıldığı dikkati çekmektedir (Arslan, 2013; Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir, 2015; Kolic-Vehovec ve Bajanski, 2006; Lynn ve Mikk, 2009; Sallabaş, 2008; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Bu farklılığın birçok sebebi olabilir. Örneğin Güngör (2005) araştırmasında kızların erkeklere göre daha çok anlama stratejilerini kullandıklarını bulmuştur. Okuduğunu anlama ve strateji kullanımı arasında olumlu bir ilişki olduğu göz önünde bulundurulduğunda kızların okuma başarılarının erkeklerden yüksek olması daha çok anlama stratejilerini kullanmalarıyla ilişkili olabilir. Ayrıca kızlar, erkeklere göre kendilerine verilen görevleri yapmaya daha uyumlu davranmakta ve çevrelerinden bu yönde bir dönüt almaktadırlar. Bu nedenle yaptıkları işlere daha fazla motive olabilmektedirler. Yukarıda da tartışıldığı üzere motivasyon da başarı üzerinde önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla okuduğunu anlamada etkili olan faktörlerin kız öğrenciler üzerindeki etkisinin daha fazla olmasıyla da bu fark açıklanabilir. Ayrıca alan yazında genel olarak kabul edildiği üzere kız öğrencilerin sözel yeteneklerinin erkeklerden yüksek olması da bu süreçte etkili olabilmektedir.

Cinsiyet dışındaki değişkenler, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Nitekim ilgili alan yazın incelendiğinde sosyo-ekonomik değişkenlerin okuduğunu anlama ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Aslanoğlu, 2007; Baştuğ ve Keskin, 2012; Bradley ve Corwyn, 2002; Chiu ve Chow, 2015; Crowe, Connor ve Petscher, 2009; Çelenk ve Çalışkan, 2004; Guthrie vd., 1999). Bireyin sosyo-ekonomik düzeyini belirlemeyi sağlayan birçok değişken bulunabilir. Ancak mevcut araştırmada sosyo-ekonomik düzeyin bir göstergesi olarak anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı seçilmiştir. Bunlardan birinci grubu oluşturan anne ve baba eğitim düzeyinin okuduğunu anlama ile anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. İlgili alan yazında bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Anılan, 2004; Coşkun, 2003; Fluss vd., 2009; Gülleroğlu, Bilican-Demir ve Demirtaşlı, 2014; Urfalı-Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018; Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008). Bu

sonuçlara göre yüksek eğitime sahip anne ve babaları olan çocukların okuduğunu anlama başarıları diğer akranlarına göre daha yüksektir. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz'e (2010) göre anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan ailelere sahip çocuklar diğer akranlarına göre daha fazla okuma etkinliklerinde bulunmaktadır. Ayrıca Urfalı-Dadandı ve diğerlerinin (2018) de belirttikleri üzere yüksek eğitime sahip ebeveynlerin çocukları küçük yaşlardan itibaren zengin okuma materyallerine sahip olmakta ve okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmektedirler. Ayrıca eğitim seviyesi yüksek olan anne ve babalar çocuklarıyla daha etkili okuma çalışmaları yapabilir ve anlama becerilerine geliştirmeye yönelik daha zengin yaşantılar sunabilirler. Kendi okuma stratejilerini çocuklarıyla paylaşabilirler ve onların kendi anlama stratejilerini geliştirmelerine yardımcı da olabilirler. Çocuklarıyla birlikte okuma çalışmaları yapabilirler ve okuduklarını daha üst düzey sorularla tartışabilirler.

Mevcut araştırmada sosyo-ekonomik bir gösterge olarak kabul edilen ve araştırmaya dâhil edilen bir diğer değişken evdeki kitap sayısıdır. Araştırma sonucu, evdeki kitap sayısının okuduğunu anlama ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Buna göre evlerindeki kitap sayısı fazla olan çocukların okuduğunu anlama başarıları daha yüksektir. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Aslanoğlu, 2007; Feitelson ve Goldstein, 1986; Gürsakal, 2012; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Sénéchal ve LeFevre, 2014). Bu durum özellikle çocukların evde çok sayıda kitapla karşılaşmaları ve farklı türde kitapları okumaları gibi nedenlerle ilişkili olabilir. Ayrıca kitap sayısının fazla olması anne-babaların kitap okuduklarını da göstermektedir. Dolayısıyla anne-babaların kelime dağarcığı gelişmiş olacağından çocuklar doğum öncesi dönemden itibaren çok sayıda kelimeye maruz kalmaktadırlar. Kelime bilgisi ise okuduğunu anlama becerisi üzerinde en etkili faktördür. Böylece sözcük dağarcığı gelişen çocuğun anlama becerisi de gelişecektir. Ayrıca okuma becerisi Oakhil ve Cain'in (2007, s. 3) de belirttikleri üzere dinleme becerisiyle oldukça ilişkilidir. Bu nedenle kitap okuyan bir ailede yetişen çocuk, okumaya başlamadan önce dahi çok sayıda hikâye, masal gibi edebi ürünleri dinlemiş olacağından dinleme becerisi de gelişecektir. Dolayısıyla okul çağıyla birlikte okuma becerisi de aynı oranda gelişme gösterecektir.

Araştırmada okuduğunu anlama üzerinde etkili olan bilişsel ve motivasyonel faktörler belirlendikten sonra bir müdahale programı hazırlanmış ve okuduğunu anlama güçlüğü olan üç öğrenciye bireysel olarak uygulanmıştır. Müdahale süreci değerlendirildiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir. Dolayısıyla hazırlanan müdahale programının etkili olduğu değerlendirilmektedir. Alan yazında okuduğunu anlamayı geliştirmek üzere hazırlanan çeşitli müdahale programları bulunmaktadır (ör. Chaka ve Booi-Ncatani, 2015; Livingston, Klopper, Cox ve Uys, 2015;

Uyar, 2015). Ancak bunlar incelendiğinde araştırmaların özellikleri bakımından birbirinden farklı olduğu ve mevcut araştırmaya benzer bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Okuduğunu anlamayı geliştirmek için özellikle bir stratejinin veya yeni bir tekniğin öğretimine yönelik çalışmalar (r. ubuku, 2008; Sprer, Brunstein ve Kieschke, 2009) ok olsa da Guthrie ve diğerlerinin (2007) de belirttikleri üzere motivasyonel faktörleri müdahale sürecine dâhil eden çalışmalar oldukça sınırlıdır (r. Guthrie vd., 2007; Jeriffe, 2013). Dolayısıyla mevcut araştırma hem bilişsel hem de motivasyonel faktörlerin müdahale sürecine dâhil edilmiş olması nedeniyle alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Ayrıca şunu da belirtmek gerekmektedir ki bir alanda sorun yaşayan bireylere sunulan müdahale programları genel olarak bireyin gelişme göstermesine katkı sağlamaktadır. Çünkü bu programlarla bireye mevcut yaşantıları dışında farklı ve ilave bir ğretim süreci sunulmaktadır. Dolayısıyla gelişme göstermesi tahmin edilebilir bir durumdur. Ancak mevcut araştırmada öğrencilerin sadece okuduklarını anlama sorunlarını azaltmak veya gidermek değil, okuma başarılarıyla ilişkili olduğu tespit edilen diğer özelliklerini de geliştirmek amaçlanmıştır. Böylece ğrenciler karşılaştıkları on dört farklı metin yoluyla birçok yeni kelime ve kavram öğrenmişler, genel kültür ve bilgi düzeyleri ile okumayla ilgili motivasyonel durumlarında artış olmuştur. Bu nedenle de mevcut araştırma kapsamında uygulanan müdahale programı öğrencilerin farklı alanlarda da gelişme göstermelerine olanak sunmuştur. Bütün bunlar müdahale programının yapısı, süreci ve sonuçlarıyla birlikte özgün yönlerini desteklemektedir.

## **6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **6. 1. Sonuçlar**

Araştırmada öncelikle, alan yazındaki görüşler ve araştırma sonuçları doğrultusunda belirlenen bilişsel ve motivasyonel faktörlerin okuduğunu anlamayı açıklamadaki rolü incelenmiştir. Yapılan korelasyon ve regresyon analizlerinin sonuçları kelime bilgisi, ön bilgiler ve strateji kullanımından oluşan bilişsel faktörler ile motivasyon ve öz-yeterlik inançlarından oluşan motivasyonel faktörlerin okuduğunu anlama ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ve okuduğunu anlamayı önemli oranda açıkladığını göstermektedir. Bu faktörlerin göreceli önem sırası ise kelime bilgisi, ön bilgiler, okuma motivasyonu, okuma öz-yeterliği ve okuma stratejileri şeklindedir. Ayrıca yapılan analizlerde, demografik değişkenler olarak seçilen cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile evdeki kitap sayısının okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu süreç araştırmanın ilk bölümünü oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise ilk çalışmanın sonuçları doğrultusunda hazırlanan müdahale programı okuduğunu anlama güçlüğü yaşadığı değerlendirilen üç öğrenciye uygulanmıştır. Müdahale programı sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin müdahale öncesine göre geliştiği değerlendirilmiştir.

### **6. 2. Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimle ilgili politikaları belirleyenlere ve geliştirenlere, eğitimcilere, araştırmacılara, ailelere ve okuma becerisini geliştirmek isteyen bireylere faydalı olacağı düşünülen birtakım öneriler geliştirilmiştir. Bunlar, araştırma sonuçlarına dayalı öneriler (uygulamalara) ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

#### **6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

1. Araştırma kapsamında hazırlanan müdahale programı, okuduğunu anlama sorunları yaşayan öğrencilerin, anlama becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanabilir. Aynı zamanda farklı yaş grubundaki öğrencilere uyarlanabilir.

2. Araştırmada sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak bunlara müdahale etme olanağı bulunmamaktadır. Dolayısıyla dezavantajlı durumda olan öğrenciler için okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik araştırma kapsamında hazırlanan müdahalelere benzer uygulamalar yapılarak bu öğrencilerin gelişimleri desteklenebilir.
3. Okuduğunu anlama üzerinde en önemli belirleyicinin kelime bilgisi olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla küçük yaşlardan itibaren çocukların kelime ve kavram bilgisini geliştirmeye dönük hem aileler hem de öğretmenler çeşitli çalışmalar (ör. kelime kartlarıyla öykü oluşturma, kelime sözlüğü oluşturma, ilginç bir kelime bulma, uygun kelimeyle tamamlama, bulmaca çözme gibi) yapabilirler.
4. Okuduğunu anlamayla ilgili sorunları birçok çocuk yaşamaktadır. Araştırma kapsamında okuduğunu anlama sürecinde etkili olduğu belirlenen faktörlerle ilgili ailelere ve öğretmenlere seminerler düzenlenerek bu konuda çocukları desteklemeleri sağlanabilir.
5. Okuduğunu anlama sürecinde ön bilgiler önemli bir faktördür. Bütün okuma çalışmalarından önce ön bilgileri artırma çalışmaları yapmak mümkün değildir. Öğrencilerin bireysel okumaları sürecinde bilgi ve kavram zenginliğine ihtiyaçları vardır. Dolayısıyla okullarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin gerçek yaşam koşullarına dayalı bilgileri ve kavramları içeren ön bilgileri zenginleştirilebilir.
6. Öğretmenler ve aileler öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmak ve öz-yeterlik inançlarını geliştirmek amacıyla seviyelerine uygun başarıyla sonuçlanabilecek deneyimler yaşamalarına fırsat verecek çalışmalar yapabilirler, öğrenci ilgilerine dönük kitaplar sunabilirler, performanslarına dönük gerçekçi ve destekleyici bildirimler verebilirler.

## **6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle de benzer çalışmalar yürütülebilir.
2. Araştırmanın müdahale süreci üç öğrenciye uygulanarak nitel bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Yapılacak deneysel çalışmalarla hem daha çok sayıdaki gruplarla çalışılabilir hem de müdahale süreci nicel verilerle de değerlendirilebilir.
3. Araştırma kapsamında bilişsel ve motivasyonel faktörler olarak kelime bilgisi, ön bilgiler, okuma stratejilerinin kullanımı, okuma motivasyonu ve okuma öz-yeterliği seçilmiştir. Bu değişkenler okuduğunu anlamının %51'ini açıklamaktadır. Dolayısıyla anlama sürecinde etkili olan başka değişkenler de bulunmaktadır.

Okuduğunu anlama s¼recinde etkili olabilecek farklı değişkenlerle benzer çalışmalar yapılabilir.



## 7. KAYNAKLAR

- Adlof, S. M., Perfetti, C. A. and Catts, H. W. (2011). Developmental changes in reading comprehension: Implications for assesment and instruction. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading intruction* (pp.186-214). Newark, DE: International Reading Association.
- Ahmadi, M. R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-7.
- Ahmad, N. A., Hassan, S. A., Ahmad, A. R., Lay Nee, C., and Othman, N. H. (2016). The typology of parental engagement and its relationship with the typology of teaching practices, student motivation, self-concept and academic achievement. *Journal of Management and Marketing Review*, 1(1), 1-8.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akın, A., ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (4. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alexander, P. A., and Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of Reading Research*, 3, 285-310.
- Alvermann, D. E., Smith, L. C. and Readence, J. E. (1985). Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and incompatible text. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 420-436.
- Anderson, R. C., and Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark: International Reading Association.
- Anderson, R. C., and Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research volume 1*, (pp. 255-291). New York: Longman
- Anıl, D., Özer-Erkan, Y. ve Demir, Y. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları ne okumalı? - Bir "okuma listesi" önerisi-. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1-15.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.



- Aslanoğlu, A. E. (2007). PIRLS 2001 *Türkiye verilerine göre 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler* (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baker, L. and Wigfield, A. (1999). Dimensions of reading motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baldwin, R. S., Bruckner, Z. P. and McClintock, A. H. (1985). Effects of topic interest and prior knowledge on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 497-504.
- Bandalos, D. L. (2014). Relative performance of categorical diagonally weighted least squares and robust maximum likelihood estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(1), 102-116.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1989a). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development: Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich: JAI Press.
- Bandura, A. (1989b). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (pp. 71-81). San Diego: Academic.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006a). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger & K. Pezdek (Eds.), *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-79). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs for adolescents* (pp. 307-337). Greenwich: Information Age.
- Barkley, J. M. (2006). Reading education: Is self-efficacy important?. *Reading Improvement*, 43(4), 194-211.
- 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*, 13(3), 227-244.
- Baumann, J. F. (2009). Intensity in vocabulary instruction and effects on reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 29(4), 312-328.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Bergen, A. (2013). Self-efficacy, special education students, and achievement: Shifting the lens. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-9.
- Bereiter, C., and Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), 131-156.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 291-316). Ankara: Nobel.
- Blachowicz, C. and Ogle, D. (2008). *Reading comprehension: Strategies for independent learners* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R. and Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6(149), 1-17.
- Bonds, C.W. and Bonds, L.G. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *Clearing House*, 66(1), 56-59.
- Bordine, J. J. (1998). *Improving reading, self-concept, and motivation in at-risk kindergarten students: An intervention* (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin.

- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. and Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bradley, R. H. and Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Bransford, J. and Johnson M. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 717-726.
- Bray-Clark, N. and Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *The Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Britner, S. L. and Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. and Norby, M. M. (2011). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: PegemA.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Cain, K., Oakhill, J. and Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Cain, K. and Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41-75). New York: Guilford Press.
- Cain, K. and Oakhill, J. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 3-40). New York: Guilford Press.
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424-433.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA.

- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Journal of Kirşehir Education Faculty*, 11(3), 1-21.
- Carroll, J.M. and Fox, A.C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 2056. Retrieved January 18, 2019 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5239817/>
- Ceran, E., Yıldız, M. O. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Chaka, C. ve Booi-Ncetani, N. N. (2015). An investigation into the English reading comprehension of grade 10 English first additional language learners at a senior secondary school. *Reading & Writing- Journal of the Reading Association of South Africa*, 6(1), 1-7.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. and Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Chiu, M. M. and Chow, B. W. Y. (2015). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 152-169.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C. and Snowling, M. J. (2014). *Developing reading comprehension*. Chishester: Willey- Blackwell.
- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392.
- Coiro, J. and Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 101-130
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crowe, E. C., Connor, C. M. and Petscher, Y. (2009). Examining the core: Relations among reading curricula, poverty, and first through third grade reading achievement. *Journal of School Psychology*, 47(3), 187-214.
- Cutting, L. E. and Scarborough, H. S. (2006) Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.

- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı* (19. baskı). İstanbul: Remzi.
- Çalışır, F. ve Gürel, Z. (2011). Influence of text structure and prior knowledge of the learner on reading comprehension, browsing and perceived control. *Computers in Human Behavior*, 19, 135–145.
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyoekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *Journal of International Social Research*, 1(2), 83-93.
- Dadandı, İ. (2018). *Genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Daly, E. J., Witt, J. C, Martens, B. K. and Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, 26, 554-574.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3),185-197
- Davoudi, M. and Moghadam, H. R. H. (2015). Critical review of the models of reading comprehension with a focus on situation models. *International Journal of Linguistics*, 7(5), 172-187.
- Dechant, E. (2013). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. New York: Routledge.
- Delich, N. A. and Roberts, S. D. (2017). Empowering students through the application of self-efficacy theory in school social work: An intervention model. *International Journal of School Social Work*, 2(1), 1-13.
- DePoy, E. and Gitlin, L. N. (2011). *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies* (4th ed.). St Louis: Elsevier.
- Dreyer, C. and Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349-365.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Duke, N. K. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S., A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Duke, N. K. and Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N., Pearson, P. D., Strachan, S. and Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research says to about reading instruction* (pp. 286-314). Newark, DE: International Reading Association.
- Duin, A. H. and Graves, M. F. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. *Reading Research Quarterly*, 22, 311-330.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. and Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Ehrlich, M. F., Kurtz-Costes, B. and Loidant, C. (1993). Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 365-381.
- Eidswick, J. (2010). Interest and prior knowledge in second language reading comprehension. *JALT Journal*, 32(2), 149-168.
- Engür, M. (2002). *Elit sporcularda başarı motivasyonunun öğrencilerinin durumluk kaygı düzeyleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, I., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Evcı, N. ve Aylar, F. (2017). Derleme: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 389-412.
- Farvardin, M. T. and Koosha, M. (2011). The role of vocabulary knowledge in Iranian EFL students' reading comprehension performance: Breadth or depth? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1575-1580.
- Feitelson, D. and Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*, 39(9), 924-930.
- Fielding, L. G. and Pearson P. D. (1994). Synthesis of research/Reading comprehension: What works. *Educational Leadership*, 51(5), 62-68.
- Fischer, S. R. (2003). *A history of reading*. London: Reaktion Books
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Fluss, J., Ziegler, J. C., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G. and Billard, C. (2009). Poor reading in French elementary school: The interplay of cognitive, behavioral, and socioeconomic factors. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(3), 206-216.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Gall, M. D., Borg, W. R. and Gall, J. P. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). New York: Longman.
- Garcia, J. R. and Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111.
- García, J. N. and Caso, A. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2), 1-27.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- George, D. and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). New York: Routledge.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. and Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U. and Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 10(4), 364-384.
- Golkar, M. and Yamini, M. (2007). Vocabulary, proficiency and reading comprehension. *The Reading Matrix*, 7(3), 88-112.
- Gough, P. B. and Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and Technologies* (pp. 1-26). New York: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S., Schwartz, S. S. and MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and writing self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gravetter, F. J. and Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4th ed.). Belmont: Watsworth.

- Guo, Y., Roehrig, A. D. and Williams, R. S. (2011). The relation of morphological awareness and syntactic awareness to adults' reading comprehension: Is vocabulary knowledge a mediating variable? *Journal of Literacy Research*, 43(2) 159–183.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. and Littles, E. (2007a). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.
- Guthrie, J. T. and Klauda, A. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4). 387-416.
- Guthrie, J. T. and Klauda, S. L. (2015). Engagement and motivational processes in reading. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text and context* (pp. 41-53), New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. and Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9-26.
- Guthrie, J. T., McRae, A. and Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250.
- Guthrie, J. T. and Scaffidi, N. T. (2004). Reading comprehension for information text: Theoretical meanings, developmental patterns, and benchmarks for instruction. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 225-248). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. In S., G. Paris & S., A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 187-214). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A. and Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-245.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. and Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA
- Gülleroğlu, H. D., Bilican Demir, S. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006- 2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2). 201-222.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: PegemA.



- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.
- Gürsaka, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Hackett, G. and Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.
- Hanson, S. and Padua, J. F. M. (2011). *Teaching vocabulary explicitly*. Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world: scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 27(1), 1-14.
- Hock, M. F., Brasseur, I. F., Deshler, D. D., Catts, H. W., Marquis, J. G., Mark, C. A. and Stribling, J. W. (2009). What is the reading component skill profile of adolescent struggling readers in urban schools? *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 21-38.
- Hock, M. F., Brasseur, I. F., Deshler, D. D., Catts, H. W., Marquis, J. G., Mark, C. A. and Stribling, J. W. (2009). What is the reading component skill profile of adolescent struggling readers in urban schools? *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 21-38.
- Hong-Nam, K. (2014). ELL high school students' metacognitive awareness of reading strategy use and reading proficiency. *Tesl-Ej*, 18(1), 1-16.
- Hoy, A. W. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Hu, L.-T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları* (5. baskı). Ankara: PegemA.
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A. and Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6-23.
- Jackson, D. W., Paul, P. W. and Smith, F. C. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 172-184.
- Jeriffe, D. (2013). *Improving the reading comprehension and motivation level of struggling adolescent readers* (Unpublished master's thesis). Massey University, New Zealand.
- Johnsaon, G. M. (2015). The invention of reading and the evolution of text. *Journal of Literacy and Technology*, 16(1), 107-128.

- Johnston, P. (1984). Prior Knowledge and reading comprehension test bias. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 219-239.
- Johnston, P. H. and Pearson, P. D. (1982). *Prior knowledge, connectivity, and the assessment of reading comprehension* (Technical report No. 245). Retrieved from [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17665/ctrstreadtechrepv01982i00245\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17665/ctrstreadtechrepv01982i00245_opt.pdf?sequence=1)
- Kaestle, C. F. (1985). The history of literacy and the history of readers. *American Educational Research Association*, 12, 11-53.
- Kalkan, M. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Bilişsel gelişim içinde* (s. 245-269). Ankara: İletişim.
- Kamil, M. L. and Hiebert, E. H. (2005). The teaching and learning of vocabulary: Perspectives and persistent issues. In E.H. Hiebert and M. Kamil (Eds.), *The teaching and learning of vocabulary* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Karahan, B. Ü. (2017). The correlation of reading motivation & reading engagement with reading comprehension skills in 8th graders. *Online Submission*, 3(9), 527-540.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. baskı). Ankara: Nobel.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A. and Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Kendeou, P., Muis, K. R. and Fulton, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 365-383.
- Kendeou, P. and Van Den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.
- Kintsch, W. and Kintsch, E. (2005). Roles of Motivation and engagement in reading comprehension assessment. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 187-214), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102.
- Klassen, R. M. (2010). The confidence to manage learning: The self-efficacy for selfregulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 33, 19-30.

- Klauda, S. L. and Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2): 239–269.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kolić-Vehovec, S. and Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451.
- Kolić-Vrhovec, S., Bajšanski, I. and Rončević Zubković, B. (2011). The role of reading strategies in scientific text comprehension and academic achievement of university students. *Review of Psychology*, 18(2), 81-90.
- Kriska, S. D., Sass, M. M. and Fulcomer, M. C. (2013). *Assessing limitations and uses of convenience samples: A guide for graduate students*. Retrieved March 24, 2019 from <http://www.statlit.org/pdf/2013-Kriska-ASA.pdf>
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Lampont, M. A., Carpenter-Ware, K. and Harvey, D.W. (2012). Learning disabilities: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(8), 66-76.
- Lau, K. L. (2009). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 713-733.
- Lee, Y. S. and Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79-89.
- Leech, N. L., Barret, K. C. and Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd Ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lehr, F., Osborn, J. and Hiebert E. H., (2004). *A focus on vocabulary*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Li, Y. and Wang, C. (2010). An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the Chinese EFL context. *Asian EFL Journal*, 12(2), 144-162.
- Lipson, M. Y. (1982). Learning new information from text: The role of prior knowledge and reading ability. *Journal of Reading Behavior*, 14(3), 243-261.

- Livingston, C., Klopper, B., Cox, S. and Uys, C. (2015). The impact of an academic reading programme in the Bachelor of Education (intermediate and senior phase) degree. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 6(1), 1-11.
- Loo, C. W. and Choy, J. L. F. (2013). Sources of self-efficacy influencing academic performance of engineering students. *American Journal of Educational Research*, 1(3), 86-92.
- Lynn, R. and Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *Trames: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 13(1), 3-13.
- Madhumathi, P. and Ghosh, A. (2012). Awareness of reading strategy use of Indian esl students and the relationship with reading comprehension achievement. *English Language Teaching*, 5(12), 131-140.
- Maddux, J. E. and Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In M. R. Leary and J.P. Tamngney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp.218-238). New York: The Guilford.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- McCowan, R. J. and McCowan, S. C. (1999). *Item analysis for criterion-referenced tests*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED501716).
- McKeown, M. G. and Beck, I. L. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. In. J. F. Baumann and E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction*, (pp.13-27). New York: Guilford Press.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. and Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. and Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior*, 15(1), 3-18.
- Metsala, J. L., M., Wigfield, A. and McCann, A. D. (1996). Children's Motivation for Reading. *The Reading Teacher*, 50(4), 360-362.
- Miller, S. D. and Fairclotch (2009). Motivation and reading comprehension. In S. E. Israel and G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 307-323). New York: Routledge.
- Minnaert, A. E. (1999). Individual differences in text comprehension as a function of test anxiety and prior knowledge. *Psychological Reports*, 84, 167-177.
- Mokhtari, K. and Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.

- Morgado, F. F., Meireles, J. F., Neves, C. M., Amaral, A. C. and Ferreira, M. E. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30( 3), 1– 20.
- Moghadam, S. H., Zainal, Z. and Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 555 – 563.
- Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 273-288.
- Muretta, R. J. (2004). *Exploring the four sources of self-efficacy* (Unpublished master's thesis). Touro University, California.
- Nagy, W.E. and Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research volume 3* (pp. 269-284). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Naseri, M. and Zaferanieh, E. (2012). The Relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL Learners. *Word Journal of Eduvation*, 2(2), 64-75.
- Nash-Ditzel, S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (Report of the National Reading Panel NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nevitt, J. and Hancock, G. R. (2001). Performance of bootstrapping approaches to model test statistics and parameter standard error estimation in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 8(3), 353-377.
- Oakhill, J. and Cain, K. (2012) The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Oakhill, J., Cain, K. and Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Oxon: Routledge.
- Ormrod, J. E. (2015). *Öğrenme psikolojisi* (Mustafa Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Ozuru, Y., Dempsey, K. and McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228-242.
- Özgürlük, B., Ozarkan, H. B., Arıcı, Ö. ve Taş, U. E. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı: PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.

- Özmutlit, P., Gürler, I., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 71-94.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved June 20, 2019 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age.
- Paris, S. G., Cross, D. R. and Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239.
- Parker, R., Hasbrouck, J. E. and Denton, C. (2002). How to tutor students with reading comprehension problems. *Preventing School Failure*, 47(1), 45-47.
- Patton, M. C. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: PegemA
- Paul, P. V. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 3-15.
- Pearson, P. D. and Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research volume 2* (pp. 815-860). New York: Longman.
- Pecjak, S., Podlesek, A. and Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for 5th grade students. *Studia Psychologica*, 53(1), 53-67.
- Perfetti, C. and Stafura, J. (2014) Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Pesa, N. and Sommers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies* (Unpublished master's thesis). Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

- Phakiti, A. (2006). Theoretical and pedagogical issues in ESL/EFL teaching of strategic reading. *University of Sydney Papers in TESOL*, 1(1), 19-50.
- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: a step-by-step guide for educators*. Corwin Press: U.S.A.
- Polloway, E. A., Serna, L., Patton, J. R. and Bailey, J. W. (2014). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri* (Y. Özkan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Potelle, H. and Rouet, J. F. (2003). Effects of content representation and readers' prior knowledge on the comprehension of hypertext. *International Journal of Human-Computer Studies*, 58(3), 327-345.
- Pressley, M., Wood, E., Woloshyn, V. E., Martin, V., King, A. and Menke, D. (1992). Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27(1), 91-109.
- Priebe, S. J., Keenan, J. M. and Miller, A. C. (2011). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing*, 1(7), 581-586.
- Prince, A. T. and Mancus, D. S. (1987). Enriching comprehension: A schema altered basal reading lesson. *Literacy Research and Instruction*, 27(1), 45-54.
- Ruble, L. A., Usher, E. L. and McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74.
- Sahrañç, Ü. (2017). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 363-386). Ankara: Anı.
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills. *Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 141-155.
- Sanford, K. L. (2015). *Factors affecting the reading comprehension of secondary students with disabilities* (Unpublished doctoral dissertation), University of San Francisco, San Francisco.
- Schaffner, E. and Schiefele, U. (2013). The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during comprehension testing make a difference?. *Learning and Individual Differences*, 26, 42-54.
- Schaffner, E. and Schiefele, U. (2016) The contributions of intrinsic and extrinsic reading motivation to the development of reading competence over summer vacation. *Reading Psychology*, 37(6), 917-941.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. and King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Schultz, D. and Schultz, S. E. (1998). *Theories of personality* (6rd ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış* (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H. and Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescences. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age.
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. and Rice, M. J. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *The Journal of Special Education*, 27, 257-276.
- Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 34-50). Newark, DE: International Reading Association.
- Schwanenflugel, P. J., Stahl, S. A. and McFalls, E. L. (1997). Partial word knowledge and vocabulary growth during reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 29(4), 531-553.
- Scott, A. B. and Mallinckrodt, B. (2005). Parental emotional support, science self-efficacy, and choice of science major in undergraduate women. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 263-273.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Sénéchal, M. and LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Sewell, A. and George, A. S. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58-71.
- Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL Journal*, 12(2), 18-42.
- Sharma, H.L. and Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education*. 2(3), 57-64.



- Shell, D. F., Colvin, C. and Bruning, R. H. (1995). Self Efficacy, attribution and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Education Psychology*, 87(3), 386-398.
- Sheorey, R. and Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Sidekli, S., ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. and Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27.
- Souvignier, E. and Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Spörer, N., Brunstein, J. C. and Kieschke, U. L. F. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286.
- Stahl, S. (1983). Differential word knowledge and reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 33-50.
- Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Top Lang Disorders*, 23(3), 241-247.
- Stahl, S. A., Hare, V. C., Sinatra, R. and Gregory, J. F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41. *Journal of Literacy Research*, 23, 487-508.
- Stahl, S. A. and Jacobson, M. G. (1986). Vocabulary difficulty, prior knowledge, and text comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 18(4), 309-323.
- Stahl, S. A. and Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

- Stutz, F., Schaffner, E. and Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Şengül, M. and Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Taboada, A. and Guthrie, J. T. (2004). Growth of cognitive strategies for reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 273-306). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Taboada, A. and Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 1-35.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. and Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
- Tanaka, J. S. (1987). "How big is big enough?": Sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development*, 58, 134-146.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. and Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Taraban, R. Kerr, M. and Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20, 415-420.
- Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80-88.
- Tarchi, C. (2017). Comprehending and recalling from text: The role of motivational and cognitive factors. *Issues in Educational Research*, 27(3), 600-619.
- Tavakoli, H. (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: The case of Iranian university EFL students. *Reading*, 14(2), 314-336.
- Taylor, S. (2018). Reading for Meaning: A guide to the research on best-practice teaching of comprehension in today's world. Retrieved July 20, 2019, from [https://www.oup.com.au/data/assets/pdf\\_file/0020/127622/PRIM RFC Whitepaper Brochure digital-V2.0.pdf](https://www.oup.com.au/data/assets/pdf_file/0020/127622/PRIM RFC Whitepaper Brochure digital-V2.0.pdf)
- Thyer, B. (2010). *The handbook of social work research methods* (2nd Ed.). Thousand Oaks: SAGE.

- Tonegato, N. and Hendricks, C. (2012). The top ten qualities of an effective reading teacher. Retrieved February 5, 2019, from <https://pdfs.semanticscholar.org/96af/f670ac8d44c7aa3ee9f7cbb30a7fecf7f2e6.pdf>
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Tübar*, 27, 655-677.
- Trapman, M., Van Gelderen, A., Van Steensel, R., Van Schooten, E. and Hulstijn, J. (2014). Linguistic knowledge, fluency and meta-cognitive knowledge as components of reading comprehension in adolescent low achievers: Differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 3-21.
- Tschannen-Moran, M. and McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 10(2), 228-245.
- Uguroulu M. E. and Wilberg, H. J. (1979). Motivation and achievement: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 16(4), 375-389.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- URL-1, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YGS/SAYISAL28032017.pdf> 2017 YGS sayısal bilgiler. 17 Kasım 2018.
- URL-2, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDegrapor06082018.pdf> 2018 YKS değerlendirme raporu 17 Kasım 2018.
- URL-3, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf> 2018 YKS değerlendirme raporu 2 Ekim 2019.
- URL-4, [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/23090151\\_izleme\\_raporu-taslak9.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/23090151_izleme_raporu-taslak9.pdf) Türkçe-matematik-fen bilimleri öğrenci izleme araştırması.15 Aralık 2019
- URL-5:[http://meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) PISA 2018 Türkiye ön raporu. 15 Aralık 2019
- Urfalı-Dadandı, P. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını açıklamada öz-yeterlik inançlarının ve sosyal becerilerinin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Urfalı-Dadandı, P. U., Dadandı, İ. ve Koca, F. (2018). PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1239-1252.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.

- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Van Keer, H. and Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329.
- Verhoeven, L. and Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 407-423.
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K. and Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.
- Wang, J. H. and Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Weathington, B. L., Cunningham, C. J. L. and Pittenger, D. J. (2010). *Research methods for the behavioral and social sciences*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Achievement motivation. In I. Weiner & E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (pp. 14-15). New York: John Wiley.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. and Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.
- Wigfield, A. and Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. and Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97( 6), 299-309.
- Wigfield, A. and Tonks, S. (2004). The Development of Motivation for Reading and How It Is Influenced by CORI. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 249-272). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Williams, D. M. (2010). Outcome expectancy and self-efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review*, 14(4), 417-425.
- Wright, R. J. (2008). *Educational assesment: Tests and measurements in the age of accountability*. Los Angeles: SAGE.

- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. New York: Springer.
- Woolley, G. and Hay, I. (2003). Students with late emerging reading difficulties: Reading engagement, motivation, and intervention issues. *Reimagining Practice: Researching Change*, 3, 175-184.
- Yang, G., Badri, M. Rashadi, A. A. and Almazrou, K. (2018). The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi. *Large-Scale Assessments in Education*, 6(10), 1-19.
- Yazıcı, H. (2015). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 379-406). Ankara: PegemA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının 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.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yuen, M., Westwood, P. and Wong, G. (2008). Self-efficacy perceptions of chinese primary-age students with specific learning difficulties: A perspective from hong kong. *International Journal of Special Education*, 23(2), 110-119.
- Yurdabakan, İ. and S. Çüm, 2017. Scale development in behavioral sciences (based on exploratory factor analysis). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.
- Yüksel, İ. and Yüksel, İ. (2012). Metacognitive awareness of academic reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898.
- Zhang, L. and Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and readingstrategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. and Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.

Zimmerman, B.J., Bonner, S. and Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.





# 8.EKLER

## Ek 1. Veri Toplama Araçları

### Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız-Soyadınız:	Cinsiyetiniz: ( )K ( ) E
2. Okulunuz:	3. Sınıfınız: 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )
4. Annenizin eğitim durumu nedir? ( ) İlkokulu tamamlamadı ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Ön lisans/Lisans/Lisansüstü Mezunu	
5. Babanızın eğitim durumu nedir ( ) İlkokulu tamamlamadı ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Ön lisans/Lisans/Lisansüstü Mezunu	
6) Evinizde kaç tane kitap bulunmaktadır (Genellikle bir metrelik bir kitaplık rafı yaklaşık 40 kitap almaktadır. Bu sayıya dergileri, gazeteleri ve okul kitaplarınızı dâhil etmeyiniz.) ( ) 0-10 kitap ( ) 11-25 kitap ( ) 26-100 kitap ( ) 101-200 kitap ( ) 201-500 kitap ( ) 500 kitaptan fazla	

### Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Örnek Maddeler

Değerli Katılımcı, Aşağıda yer alan ölçekler sizin okumaya yönelik görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu yüzden ölçekte yer alan maddelere samimi cevaplar vermeniz araştırmanın amacına ulaşmaya büyük katkı sağlayacaktır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, size ne kadar uygun olduğunu belirtmek için sağdaki kutucukların içine (X) işareti koyunuz. Katkımız için teşekkür ederim. <b>Not: Ölçeğin sağ tarafındaki sütunlarda yer alan rakamlar şu değerleri ifade etmektedir:</b> ➤ 1 (Hiç Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılıyorum), 4 (Katılıyorum), 5 (Tamamen Katılıyorum)						
No	Maddeler	1	2	3	4	5
1.	Okurken zihnimde bir amaç vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatkın harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
30	Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )



## Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

## Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği Örnek Maddeler

Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, size ne kadar uygun olduğunu belirtmek için sağdaki kutucukların içine (X) işareti koyunuz.

**Not: Ölçeğin sağ tarafındaki sütunlarda yer alan rakamlar şu değerleri ifade etmektedir:**  
**1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Katılıyorum), 4 (Kesinlikle Katılıyorum)**

No	Maddeler	1	2	3	4
1.	Okuduğum kitaplar ilgi çekicidir.	( )	( )	( )	( )
2.	Okuduğum her şeyi anlayabilirim.	( )	( )	( )	( )
5.	Okuma ödevlerim zor olsa bile onları tamamlarım.	( )	( )	( )	( )
7.	Kitap okumak eğlencelidir.	( )	( )	( )	( )
8.	Yaptığım okumayla ilgili soruları doğru olarak cevaplandırırım.	( )	( )	( )	( )
9.	Okuduğum metinler bana göre kafa karıştırıcıdır.	( )	( )	( )	( )
10.	Okuduklarım ile yaşamım arasında ilişki kura bilirim.	( )	( )	( )	( )
11.	Okuduğum materyaller benim için faydalı değildir.	( )	( )	( )	( )
12.	Okuma açısından beklediğimden daha ileri seviyeye ulaştım.	( )	( )	( )	( )
13.	Olabildiğince az okurum.	( )	( )	( )	( )
14.	Boş zamanlarımda sık sık okurum.	( )	( )	( )	( )
17.	Okuma yapmak benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )
20.	Her gün okumaktan kaçınmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )
24.	Okuma materyalleri benim için faydalı olur.	( )	( )	( )	( )
26.	Okuma ödevlerimi tamamlamak için yeterince vakit ayırırım.	( )	( )	( )	( )
31.	Okuduğum materyalleri anlamak gelecek yıl bana fayda sağlayacak.	( )	( )	( )	( )
35.	Okumaktan keyif alırım.	( )	( )	( )	( )
39.	Okuduğum şeyler gelecek yıl bana fayda sağlamayacak.	( )	( )	( )	( )

## Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

### Okuduğunu Anlama Başarı Testleri

#### OKUMA TESTİ I

##### Metin 1

Sevdiği yazarn kasabaya geleceğini duyunca kulaklarına inanamadı.

Son iki yıldır sanat şenlikleri düzenleniyordu kasabalarında. Bu yıl bazı yazarlar da çağırılmıştı. Okurlarıyla söyleşi yapacaklar, kitaplarını imzalayacaklardı.

İmza günü ne demekti? Nasıl ve nerede yapılırdı? Bunlar kafasına takılmakla birlikte, en çok da sevdiği yazarı merak etmeye başladı.

Bir iki gece düşünde bile gördü onu.

O da kendisi gibi bir insan mıydı? Yer, içer, güler, akşam olunca da yatıp uyur muydu?

Kafasını kurcalayan bu tür soruların gereksizliğini düşündü. Saçmalıyordu herhâlde? Kendi kendine güldü. Adı kitaplara yazılmış, ünlenmiş de olsalar onlar da kendileri gibi insanlar değiller miydi? Kaldı ki böyle ünlü kişilerden birkaçını görmüştü de. Hemen her gün televizyon ekranlarına çıkan bir politikacı gelip kasabalarının meydanında konuşmuştu. Tanınmış artistlerden birkaçı film yapmak için günlerce burada kalmıştı. Onların hiçbiri öyle normal insanlardan farklı değildi.

Herkes gibi bir ağızları, iki gözleri vardı. Oyleyse yazar da onlardan farklı bir insan olmamalıydı.

Düşündüklerine inanmak istiyordu ki vazgeçti. Hayır, dedi. Bir yazar yine de farklı olmalı...

Kafası karıştı.

Yazar, onca hayal gücüyle, dili kullanmaktaki ustalığıyla herkesle bir olabilir miydi? Evet, öyle iki ağız, dört gözünü yoktu ama düşünceleriyle, konuşmalarıyla herkesten yine de farklı yanları olmalıydı?

Bir yazarın nasıl olabileceğini epeyce düşünüp karar vermişti ki rahattı. Bundan sonra da ona nasıl yaklaşabileceğinin, neler konuşabileceğinin hayallerini kurmaya başladı. Türlü sorular sordu ona. Onun ağızından kendi sorularına yanıtlar buldu.

Bunlar da bitince, o yazardan okuduğu kitapları bir bir hatırlamaya çalıştı.

Bir kitabında hep düşünmeye meraklı bir çocuk vardı. O kendisine benziyordu ya da kendisi ona.

Okuyup bitirdiğinde bu yazarın kendisini bir yerlerde görüp tanımış olabileceği kuşkusuna düşmüştü. Kendisi gibi hep uzakları düşünüyordu çocuk. Uzaya, yıldızlara meraklıydı. Bazen denizlerin dibinde dolaşıyor, bazen sonsuzluklara ışınlanıyordu.

Bir başka kitabında bitkilerle, kuşlarla, hayvanlarla konuşan yaşlı bir adam vardı ki o da köydeki dedesine benziyordu. Durmadan çalışıyordu. En çok da toprağı seviyordu. Hiç umulmayacak konulara bile çocuklar kadar ilgi duyuyordu. Bazen de en önemli konulara ilgisiz kalıyordu. Çocuklara masallar, efsaneler anlatmayı dünyanın en zevkli uğraşı kabul eden yaşlı nineyi anlattığı kitabına ne denirdi? O da babası, annesi işe gittiğinde küçük kardeşine bakmak için gelen kadının aynıydı. Arada şiir gibi kafiyeli konuşuyor, pek çok şeye tekerlemelerle yanıt veriyordu.

O yazarın komik bir çocuğı anlatan kitabına ne denirdi? **Onda da ayrı bir dünya gizliydi.** Okuduktan sonra anlamıştı; dünyadaki her şeyin komik, gülünecek bir yanı mutlaka vardı. Önemli olan ona bakmak ve görmesini bilmektir. Bir başka kitabında da doğanın güzelliklerini anlatıyordu. Yeşilin, kuşların, balıkların tükenmesinden kaygılanıyordu. Onu okuduğunda da uzun süre ağaçlara, kuşlara sevdalanmıştı. Denizleri kirlenleri gördükçe koşup onları uyarmıştı. Kuşları daha çok sevmiş, bulunduğu yere ağaç dikmeye bile başlamıştı...

İmza günü geldiğinde erken kalktı. Kütüphanesinden o yazara aittüm kitapları çıkarttı. Telaşından bir şey anlamayan annesine:

-Bu kitapların yazarıyla tanışacağım bugün, dedi gülerek. Kasabamızın şenlikleri nedeniyle buraya geliyor. Okurlarıyla söyleşecek. Kitaplarını imzalayacak. Ben bu kitapların tümünü imzalatacağım ona.

Annesi gülümseyerek baktı oğluna. Eliyle saçlarını okşadı. Gizli bir gurur duydu.

Kitapları paket yapıp imza yerine gitti. Henüz yazar gelmemişti. Adını yazıp masaya koymuşlardı. Tüm kitaplarını da hemen yanına sergilemişlerdi. Okurları ise şimdiden sıraya girmişti.

Kuyruğa girdi. Çok sürmedi ki sevdiği yazar gelip masaya oturdu. Ona hayran hayran bakarken daha önce onunla ilgili aklına gelen türlü düşüncelerine güldü. Herkes gibi bir insandı o da. Onlardan farklı bir yanı yoktu.

Sıra kendine gelince heyecanlandı.

## Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

-Ben, diye kekeleydi. Bütün kitaplarınızı okudum. O yüzden de bende bulunan tüm kitaplarınızı alıp geldim. Bunları imzalar mısınız?

Yazarın; "Hayır, olmaz. Yenilerini almanız gerekir." diyeceğini sandı bir an. O öyle bir şey demedi. Başını kaldırıp sıcaık gülümsedi.

- Severe imzalarım hem de, dedi. Sen en iyi okurlarımdan birisi olmalısın. Benim için mutluluk bu. Uzanıp yanağını okşadı. Okulunu, yaşını sordu. Ardından da:

- Bu kadar kitap okuduğuna göre, ilerde yazar mı olacaksın yoksa? dedi.

Günlerdir kafasında kurduğu sorulardan hiçbiri değildi bu. Birden yanıt veremedi. Şaşırıldı. Daha önceden bu tür soru yöneltilenlere hep doktor, mühendis, pilot olacağını söylememiş miydi? Yalan söylemeyi de hiç sevmediğine göre, doğruyu söylemeliydi.

- Yoo, dedi ona. Yazar olmayacağım.

- Anlaşıldı, dedi yazar. Bu mesleğin fazla para getirmediğini sen de biliyorsun herhalde?

Uzattığı kitapları bir bir imzaladı yazar. Sonra yorulmuş gibi parmaklarını dinlendirdi. Bu arada kitaplarıyla ilgili bazı sorular sordu. Aldığı yanıtlardan sonra yüzündeki gülücük daha bir çoğaldı.

-Bak, dedi çocuğa. İyi bir okur olduğun için seni sevdim. Son yazdığım kitabım yok sende. Sanıyorum bunu bilmiyorsun. Şimdi sana onu da imzalayacağım. Kütüphanende bulunsun.

Sergilenen kitaplarının arasından uzanıp aldı onu.

Çocuk da elini cebine attı. Harçlığından biriktirdiği kâğıt parayı buldu, avucuna alıp sıktı. Yazar kitabı açtı. Matbaada basılmış kendi adından sonra "-den" diye bir ek koydu. Uzunca sayılacak bir süre düşündükten sonra, pek de okunaklı sayılmayan yazısıyla bir şeyler yazdı. Tarih atıp imzaladı.

Çocuk cebinde sıkıp durduğu parayı çıkarıp uzattı ona.

-Nedir bu? dedi yazar. Anlamadan yüzüne baktı onun.

-Harçlığımdan, diye kekeleydi. Buradan alabilirsiniz.

Yazar gülerek baktı ona.

-Bu, benim en iyi okuruma hediyem, dedi. Okurken beni hatırlayacaksın. Sonra da kütüphanenin güzel bir köşesinde saklayacaksın. Tamam mı?

Fazla bir şey diyemedi. Teşekkür etmekte yetindi. Kendisi sıradan çıkınca diğer çocuklar doldurdu yerini. Eve dönerken adımlarını hızlandırdı. Sevdği yazarın imzaladığı bu kitapları annesine, babasına göstermek için sabırsızlanıyordu... Bir süre öyle yürüdü. Sonra dayanamadı. Yazarın kendisine hediye ettiği kitabı açıp neler yazdığını okumaya çalıştı. Yazısı reçete yazısı gibiydi. Kendi kendine güldü. Doğru dürüst bir şey okuyamadı. Yine de içi sevinçle doldu. O güne kadar yaşadığı mutluluklardan çok farklıydı bu...

### SORULAR

**1. Aşağıdakilerden hangisi sevdiği yazarın geleceğini duyduktan sonra çocuğun verdiği tepkilerden biri değildir?**

- A) Şaşırılmak                      B) Hüzünlenmek                      C) Kafası karışmak                      D) Meraklanmak

**2. Aşağıdakilerden hangisi yazarın eserlerinde işlediği konulardan biri değildir?**

- A) Hayalperest veya komik çocuklar                      B) Doğanın güzellikleri  
C) Masallar ve efsaneler                      D) Çocuk hakları

**3.**

- I. Çocuk, sevdiği yazarın kasabalarına geleceğini duymuştur.
- II. Çocuğun kafasına yazarla ilgili bir sürü soru takılmıştı.
- III. Çocuk, imza gününe gitmeden önce kütüphanesindeki yazara ait kitapları paketlemiştir.
- IV. Çocuk, sevdiği yazarın kitaplarına bakarak onlarda geçen olayları düşünmüştür.
- V. Çocuk kitaplarını imzalatmak için kuyruğa girmiştir.
- VI. Sıra kendine geldiğinde çocuk, yazarla bir süre sohbet etmiş ve kitapları imzalatmıştır.

**Yukarıda metinde geçen olaylar verilmiştir. Bunlardan hangileri yer değiştirirse metnin olay akışı doğru şekilde verilmiş olur?**

- A) II. ile V.                      B) II. ile III.                      C) III. ile IV.                      D) IV. ile V.

### Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

4. Metinde altı çizili şekilde yer alan "Onda da ayrı bir dünya gizliydi." ifadesiyle anlatılmak istenen nedir?

- A) Kitabın konusunun farklı ve orijinal olması
- B) Kitapta anlatılanların çok ilginç olması
- C) Kitapta yer alan olayların olağanüstü özelliklerinin olması
- D) Kitabın, yazarın diğer eserlerinden çok daha güzel olması

5. Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Yazarlar, diğer insanlardan oldukça farklıdır.
- B) Yazarlar çok fazla para kazanmaz.
- C) Yazarlar imza günlerinde söyleşi yaparlar.
- D) Çocuğun sevdiği yazar bazı kitaplarında çevre sorunlarını işlemiştir.

6.

- I. Yazar son kitabını çocuğa hediye etmiştir.
- II. Çocuk yazara, kendisine verdiği kitabın parasını ödemiştir.
- III. Annesi imza gününe giden oğluyla gurur duymuştur.
- IV. Çocuk sevdiği yazarın kasabalanna geleceğini duyunca birbirinden farklı duygular yaşamıştır.

Yukarıdakilerden hangisinde metinde bahsedilen bir olay yoktur?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

7. Okuduğunuz metnin konusu nedir?

.....

8. Çocuğun yazarın sorduğu soruya şaşırmasının sebebi nedir?

.....

### Metin 2

İkinci Dünya Savaşı sonunda atılan atom bombası ile Japonya yerle bir olmuştu. Ama bugün, görkemli görünümü, akla durgunluk veren teknolojisiyle dünyanın sayılı ülkeleri arasında yer alıyor. Japonya'da teknoloji akla durgunluk verici düzeyde. Vitrinlerde adını ve işlevini bilmediğimiz pek çok elektronik aygıt var. Herhalde bu yeni buluşlar, yavaş yavaş ülkemize de gelecek. Japonlar, teknolojide insan gücü yerine, akıllı robotları kullanmaya yönelmişler. Hemen her alanda iş yapıyor robotlar. Bir arkadaşım, Tokyo dışında da bulunan bir otomobil fabrikasına gitmiş. Burada binlerce robot kullanılıyor. Araba montajı yapan robotları izlerken, şöyle bir olaya tanık olmuş: montaj işçisi olan robot, yeni arabalardan birinin arka işaret lambasını takmakla görevli. Lambayı yerinden alıyor. Getirip arabanın lamba yuvasına yerleştiriyor. Sonra geri alıyor. Gidip yeni bir lamba getiriyor. Onu takıyor. Meğer ilk taktığı bozukmuş. Bunu bir insanın bile hemen anlaması olanaksız.

Robotlar çok seviliyor. Her birinin adı var. Genellikle ünlü sanatçıların adları konuyor bu robotlara. Çok beğenilen sanatçıların, şarkıcıların adları birçok robota birden konuyor. Bu durumda adın yanına bir de numara ekleniyor.

Yapılarda baca yok. Kullanılan yakıt baca gerektirmiyor. Arabalar da benzin, mazot yerine bütan gaz türünden bir yakıtla işliyor. Bu yüzden hava kirlenmesi söz konusu olmuyor. Japonya'da elektrik, su ve gaz kesilmesi görülmemiş bir olay.

Otelin duvarlarına elimle vuruyorum. Betonun ya da tuğlanın tok sesi çıkmıyor. Boş, kof bir ses veriyor duvarlar. Yapı araç ve gereçleri, tümüyle özel olarak üretiliyor. Depreme dayanıklılık birinci koşul oluyor. Japonya'da tüm gökdelenler bu özel yapı gereçleriyle oluşturuluyor.



## Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

Evler de prefabrik yöntemle yapılıyor. Evin her bölümü hazır olarak satın alınıyor. Bunlar arsa üzerinde kısa sürede birleştiriliyor. Ev ortaya çıkıyor. Rehberimiz anlattı, kendisi bir sabah gürültüyle uyanıyor. Karşındaki boş arsada temel açılıyor. O sırada saat sabahın altısı. Sekizde temel hazır oluyor. Bu arada evin çatısı, pencereleri, kapıları, döşemesi, dolabı da hazır olarak getiriliyor. Rehber dokuzda işe gidiyor. Öğleden sonra ikilerde döndüğünde, yeni komşuların taşınmakta olduklarını görüyor.

Japon arabalarının her parçası, bir başka fabrikada yapılıyor. Yer darlığından, bunları birleştirip depolara dizmiyorlar. Araba istendikçe, hemen parçaları birleştirip teslim ediyorlar. Japonya dışına satılan arabalar, gemilere parça olarak yerleştiriliyor. İki üç ay süren yolculuk sırasında, bu parçalar birleştiriliyor. Araba isteyen ülkeye varıldığında pırl pırl teslim ediliyor.

Japonlar ulusal sağlığa da önem veriyorlar. Hastalıkları önlemek için kâğıt ve madeni paraları yıkayıp temizleyen aletler yapmışlar. Turistlere de hizmeti savsaklamamışlar. Hemen her mağazada bilgisayarlar var. Bunlar Tokyo'da gezilebilecek yerleri belirtiyor. Harita ile yolları açıklıyor. Hangi taşıtlarla gidilebileceğini gösteriyor. Ayrıca bu yerlerle ilgili ön bilgiler veriyor.

Japonya ve Japonlarla ilgili bu bilgiler bana çok ilginç geldi. Umarım siz de hoşlanmışsınızdır.

### SORULAR

**9. Japonya'nın dünyanın sayılı ülkeleri arasına girmesini sağlayan özelliği nedir?**

- A) Her iş alanında kullanılan robotlarının olması      B) İnşaat alanında çok gelişmiş olması  
C) Teknolojisinin çok gelişmiş olması      D) Ulusal sağlığa çok önem veriyor olması

**10. Yukarıdaki metne göre Japonlarla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Binaların sağlamlığına önem veriyorlar  
B) Sağlık önem verdikleri alanlardan biridir.  
C) Robotları insanlardan daha çok seviyorlar.  
D) Hem kendilerinin hem de ülkelerine gelen yabancıların işlerini kolaylaştıran hizmetleri vardır.

**11. Metne göre aşağıdakilerden hangileri arasında sebep-sonuç ilişkisi vardır?**

- A) İkinci dünya savaşından sonra Japonya hızla gelişmiştir.  
B) Japonya'da teknoloji çok geliştiği için mağazalarda birçok elektronik eşya vardır.  
C) Japonya'da robotlara ünlülerin isimleri verildiği için insanlar robotları çok seviyor.  
D) Japonların mağazalara koydukları bilgisayarlar turistlere yardımcı olmaktadır.

**12. Yukarıdaki metnin konusu nedir?**

- A) Japonların özellikleri      B) Japonya'nın güzellikleri  
C) Japonya'da teknoloji      D) Japonya'da yaşam

**13. Yukarıdaki metne göre aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- A) Japonlar zor günler yaşamalarına rağmen ülkelerini geliştirmeyi başarmışlardır.  
B) Japonya'da prefabrik evler yapıldığı için insanlar kısa sürede evlerine taşınabilmektedir.  
C) Japonlar aynı isimdeki robotların karışmaması için ismin yanına numara koyuyorlar.  
D) Japonya'da robotlar sadece belli işlerde kullanılmaktadır.

**14. ve 15. sorulardaki boşlukları metne göre doldurunuz.**

14. Japonya'da hava kirliliği yoktur. Çünkü.....  
.....

15. Japonya'da binaların yapımındaki bütün araç ve gereçler özel olarak üretiliyor. Çünkü.....  
.....

**16. Yukarıdaki metinde yazarın asıl olarak anlatmak istediği nedir?**  
.....  
.....

## Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

### OKUMA TESTİ II

#### Metin 1

Sonbahar başlarıydı. Zehra kadın bir gün Hasan'la Fadiş'e "Yarın bahçeyi bozacağız," dedi. Çocuklar günlerdir bu haberi bekliyorlardı. İçleri sızlayarak birbirlerine baktılar. Bunu gören Zehra Kadın "Siz buradan pek hoşlandınız ama bir yağmur yağarsa fasulyeler toptan çürür," diye onları avutmaya çalıştı. Çocuklar bunu doğru buldular. Ertesi gün erkenden bahçeye gittiler. Fasulyeleri kökleriyle birlikte sökmeye giriştiler. Sökülen kökleri öbek öbek yığıyorlardı. Bu iş bitince sıra, soğan çıkarmaya geldi. Bazı soğanlar kolayca sökülüyor, bazıları için çapa kullanmak gerekiyordu. Fadiş bir türlü çapa kullanmayı beceremiyordu. Teyzesi, "Soğanları çıkarırken çapayla yaralarsanız, o soğan kışa dayanmaz çürür," diyordu. Ve Fadiş'in çapayla çıkardığı tüm soğanlar yaralanıyordu. Zehra Kadın bunu görünce Hasan'la ona, bu işi bırakmalarını söyledi.

Vakit öğleyi bulmuştu. Kök sökmekten kızarıp, topraklanan ellerini değirmenin deresinde yıkadılar. Bu sırada Fadiş, avuçlarının yandığını duyumsadı. Ellerinin bazı yerleri de su toplamıştı. O, kendisine verilen her işi canla başla yapardı. O gün belki de teyzesi kadar kök sökmüştü. Hasan ise pek isteksizdi. Fadiş'in yanısıra kadar bile kök sökmemişti.

Oğle azıklarını istekle yediler. Çıkmalarını kaldırıp yeniden işe koyuldular. Patateslerin çıkarılması da zordu. Onların da yaralanmaması gerekiyordu. Zehra Kadın bu işi yaparken, çocuklar mısır köklerini sökmeye başladılar. O gün ancak bu işi yapabildiler. Eve vardıklarında karınlarını doyurup hemen yattılar.

Ertesi sabah güneş doğarken, Zehra Kadın onları uyandırdı. Çorbalarını kaşıklayıp hemen bahçeye yollandılar. O gün kabak kökenleri sökülecek, fasulye öbekleri güneşe serilecek, olgunlaşmamış yeşil domatesler toplanıp köye taşınacaktı. Bahçeye varır varmaz, fasulye öbeklerini açkılık bir yere taşımakla işe başladılar. Sonra öteki işlere yumuldular.

O günün akşamı, çocuklar eve dönerlerken, yazın güzel günlerini anımsayıp bahçeye şöyle bir baktılar. Toprak üstünde yeşillik kalmamıştı. Koca bahçe, gözlerine kapkara ve kupkuru göründü. Ertesi günleri, yağmurun yağmaması için dua edip, kurumakta olan fasulyeleri beklemekle geçirdiler. Birkaç gün sonra fasulyeler kurudu. Sopa ve çamaşır tokaçlarıyla dövüldü. Böylece taneler, kapçıklarından ayrıldı. Koca bir çuval iyi cins fasulye elde etmişlerdi. Eve döndüklerinde, herkes yorgunluktan kendini bir yana attı.

Çocuklar ertesi sabah biraz geç uyandılar. Zehra Kadın yan odada, kışık yiyecekleri bez torbalara yerleştiriyordu. Fadiş hemen yatağını kaldırıp teyzesinin yanına gitti.

Zehra Kadın, "Hasan uyandı mı?" diye sordu.

O sırada Hasan da kiler gibi kullanılan odaya geldi. Zehra Kadın, "Bugün ekmek yapacağım. Biraz sonra bahçe ortağımız gelecek, fasulyeleri üleşeceğiz. Karnınızı doyurup, hemen bahçeye gidin. Biraz mısır sapı taşıyın. Akşamüstü birkaç kez ben de gelirim," dedi. Çocuklar mısır saplarını bağlamak için urganlarını alıp yola çıktılar.

Bahçe yolunun biraz ilerisinden çay geçiyordu. Bazen, köyün delikanlıları çayın kavşaklarından birini tıkayıp, suyun yolunu değiştirirlerdi. Böylece, çayın aşağı taraflarının suları azaltılmış olurdu. Buralarda yaşayan balıklar ortaya çıkar, köylüler bunları kolayca yakalarlardı. O gün yine balık günüydü. Hasan'la Fadiş çaya yaklaştılar. Sular bir kanş kadar kalmıştı. Fadiş, birden bağırmaya başladı.

"Hasan, balığa bak, balığa!"

Hasan, merakla Fadiş'in gösterdiği yöne baktı ve balığı gördü. Bu, kocaman bir sazandı. Çayın yosunlu taşlarının üzerinde, yuvarlana yuvarlana onlara doğru geliyordu. Fadiş şöyle bir düşündü. Sonra hemen çaya

### Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

girdi. Sırtındaki ceketi çıkarıp, bacaklarının arasında gergi yaptı. Hasan da onun alt yanına geçmiş, balığı bekliyordu. Balık yaklaştıkça Fadiş heyecanlanıyordu. Bir ara içine biraz da korku girdi ama düşünecek kadar vakti yoktu. Ve balık gelip cekete takıldı. Fadiş ceketi balığın üstüne sardı, karaya fırlattı. Ceketten çıkan balığı tekrar cekete sarıp evin yolunu tuttular.

Zehra Kadın ellerinde koca balığı görünce onu çocukların tutmuş olduğuna inanmadı. Hasan'la Fadiş olayı ayrıntılarıyla anlatınca pek sevindi. O gün doya doya balık yediler. Sonra akşama kadar güle oynaya bahçeden mısır taşıdılar.

#### SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık olamaz?

- A) Fadiş B) Sonbahar Gelirken C) Köy Yaşamı D) Zehra Kadın'ın Fasulyeleri

2.

1. Fadiş'in balık tutması ve hep birlikte balığı yemeleri.
2. Zehra Kadın ve çocukların fasulyeleri kökleriyle birlikte sökmeleri.
3. Çocukların mısır sapı toplamak için urganlarını alıp yola çıkmaları.
4. Fasulyelerin kuruması ve koca bir çuval iyi cins fasulye elde edilmesi.
5. Fasulye öbeklerinin güneşe serilmesi, olgunlaşmamış yeşil domateslerin toplanıp köye taşınması

Metinde geçen olayların sırası aşağıdakilerden hangisinde doğru bir şekilde verilmiştir?

- A) 1-2-3-4-5 B) 2-3-4-5-1 C) 2-5-4-3-1 D) 5-2-4-3-1

3. Metne göre yukarıda verilen bilgilerden hangileri yanlıştır?

- A) Fasulyeler kururken yağmur yağarsa çürür.  
 B) Fadiş, Hasan'dan daha çalışkandır.  
 C) Zehra kadın Fadiş'e Hasan'dan daha çok iş yaptırmaktadır.  
 D) Zehra Kadın'ın bahçesinde birçok ürün yetişmektedir.

4. Metne göre köyün delikanlıları çayın kavşaklarını niçin tıkamaktadırlar?

- A) Suyu tutup bahçelerini sulamak için B) Balıkların ölmemesi için  
 C) Balıkların başka yerlere gitmemesi için D) Suyun yolunu değiştirerek balıkların ortaya çıkması için

5. Metne göre aşağıda verilen ifadelerin hangisi arasında sebep-sonuç ilişkisi yoktur?

- A) Çocukların elinde balığı görünce Zehra Kadın'ın şaşırması  
 B) Balık yaklaştıkça Fadiş'in heyecanlanması  
 C) Fadiş'in balığı ceketine sararak eve götürmesi  
 D) Bahçenin bozulacağını duyunca çocukların üzülmesi

6. Metne göre aşağıdakilerden hangisi Fadiş için doğru bir tanımlamadır?

- A) Utangaç B) Hırslı C) Inatçı D) Çalışkan

7. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisinin cevabı yoktur?

- A) Çayda balık nasıl tutulur?  
 B) Ürün alınan bir bahçe nasıl bozulur?  
 C) Bahçede çocuklar çalışırken nelere dikkat edilmeli?  
 D) İyi cins fasulyeler elde edebilmek için nelere dikkat edilmelidir?

8. Okuduğunuz metne göre Zehra Kadın niçin bahçeyi bozmak istemektedir?

.....  
 .....



## Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

9-11. sorularda yer alan boşlukları okuduğunuz metinden yola çıkarak doldurunuz.

9. Hasan ..... bir insandır.

10. Zehra Kadın çocuklara soğan çıkarma işini bırakmalarını söyledi.  
Çünkü.....

11. Zehra Kadın ..... bir insandır.

### Metin 2

Bir hayli zaman geçti; ormandan, ağaçtan söz açmadık. Ama sanıyorum yeşile hasret kaldığımız şu kış ortasında gözünüzde, gönlünüzde tütüyordur ormanlar. Yaz gelse de şöyle kendimizi çamların altına atabilsek, ormanın saf havasını, reçine kokusunu içimize doldurabilsek ne hoş olurdu değil mi? Gerçekten orman deyince çağıl çağıl akan dereler, cıvı cıvı ötüşen kuşlar, ışıltı ışıltı kaynayan pınarlar, nihayet saçlarını yere vermiş çam ağaçları, meşeler, gürgenler düşer hayal aynamıza... Burcu burcu derelerde yankılanan bir müzik, derinden derine sarar benliğimizi. Gözlerimiz, yeşilin cennetinde, nakış nakış renklerden demetler yapar. Vücudumuz da ruhumuz da bütün yorgunluğunu bir çam dibinde ya da bir pınar başında bir anda bırakıverir.

Ama nerede çam, nerede orman? Belki de şu anda pek çok yaşlı dinleyicim, senelerin ötesine, yarım asır ötesine inenler aradıklarını bulmak için. Genç nesil ise, bugün gördüğünü biliyor; onun da yıldan yıla gittiğini görüyor.

Evet... Orman küstü bize... Uzaklaşıyor bizden... Daha doğrusu biz küstürdük onu; yaktık, kestik, kemirttik... Hala da baltamız gövdesine dayalı, ateşimiz bağrını kavuruyor, keçimiz ciğerini kemiriyor. Böylesine canına kıydığımız orman, nasıl dizimizin dibinde, gözümüzün önünde durur artık? Alır başını uzaklaşır, dağlara tepelere sığınır, insanoğlunun şerrinden.

Ama o zaman Sungurlu'nun Kebir köyünden, Mehmet Akpara adındaki dinleyici, şöyle yakınmaya başlar mektubunda: "30 senedir köyümüze hayat veren suyumuz, son senelerde bize yetmez derecede azaldı. Döşediğimiz pöhrenleri, su borularını her sene seller götürüyor. Doğrusunu sorarsanız eskiden bu suyumuzun çevresi tamamen ormandı. Şimdi ise orman bizden uzaklaştı, su da ondan ayrılmadı, suyu da aldı götürdü. Yıldan yıla, orman da su da uzaklaşmakta, biz de cezasını çekmekteyiz." Şu acı itirafa bakın, sevgili dinleyenlerim. Artık köylümüz, kentlimiz biliyor, ormansızlığın yurdu ne hale getirdiğini.

Orman gidince sadece su mudur beraberinde giden? Sudan daha değerli olan toprak ne olacak?

O bahsedilen seller berrak mı akar, yoksa en değerli varlığımız olan toprağı da beraber mi sürükler götürür? Nereye götürür? Nehirlere, denizlere... Biz suyu her sene gökten bekleyebiliriz. Onu bir derece olsun tedarik edebiliriz. Peki, kaybettiğimiz toprağı nasıl getirip yerine koyacağız? Düşünün 400 milyon vatan toprağını her yıl denizlere peşkeş çekiyoruz; bunun sebebi nedir? "Yağmur" diyeceksiniz. Hayır, yağmur değil toprağın örtüsüz, bağırsız bırakılışıdır. Orman olan bir yere isterse tonlarca yağmur yağsın, toprak diye ne sürükleyip götürebilir oradan? Bir sünger gibi emer suyu orman toprağı.

Şu halde orman, sadece zevkimizin, sağlığımızın kaynağı değil; sadece suyumuzun kaynağı değil, toprağımızın da koruyucusudur; boğazımızın, sırtımızın da sigortasıdır. Bu sebeptendir ki geçenlerde Büyük Millet Meclisinde bilgi veren Orman Genel Müdür Yardımcısı: "ya orman ya keçi." dedi. "orman olan yerde



## Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

keçi, keçi olan yerde orman olamaz." Ormana zarar veren her şeye karşı koymakta; onu korumakla, çoğaltmakla, vatana zinet ve bereket kazandırabiliriz.

Orman, hayat damarımız, can damarımız gibidir. Orta Anadolu'nun büyük bir alanında köy yoktur çünkü su yoktur çünkü orman yoktur. Halbuki 500 yıl önce Ankara çevrelerinin orman olduğunu tarih kitapları yazıyor. Evet, biliyorum; "geçim, yaşam hakkı" diyecek birçok dinleyicim, "keçi ucuza bakılıyor; sütü, eti, kılı." diyecekler. Size haklısınız desem de gerçeği örtebilir miyim? Çare, bir hazır yiyici gibi ormanları tüketmek, yedirmektir diyebilir miyim? Çünkü sonu belli, böylesine mirasyedi davranışın.

Şöyle düşünemez miyiz? Farz edelim ki hiç orman kalmadı ya da hiç orman yoktu yurdumuzda. Ne ile besleyecektik keçimizi? Ne yakacaktık o zaman? Belki daha çabuk yem bitkilerine, yoncaya, korungaya sarılırdık; belki de zengin linyit, taş kömürü ocaklarımız şimdi harıl harıl çalışıyor olacaktı. Biz işin kolayına gidiyoruz. Yarnı, çocuklarımızı düşünmüyoruz ormanları tüketmekle. Evet, bir başka vatanımız yok artık, varımızı yoğumuzu bu vatani cennetleştirmek için kullanmalıyız. Vazifemiz, gelecek nesillere daha mamur bir yurt bırakmak olmalıdır.

### SORULAR

**12. Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık olabilir?**

- A) Orman ve Toprak B) Orman Küstü Bize C) Ya Orman Ya Keçi D) Toprağı Kurtarmak

**13. Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılacak bir sonuç değildir?**

- A) Toprağı korumak için öncelikle ormanları korumalıyız.  
B) Yeteri kadar ağaç olursa aşırı yağmurlarda bile toprak kaybı olmaz.  
C) Genç nesil yaşlılara göre daha az orman görmektedir.  
D) Keçileri daha iyi beslemek ve yakacak odun elde etmek için ormanları kullanmalıyız.

**14. Yazarın "Orman küstü bize." demesinin sebebi nedir?**

- A) Ormanların yok edilmesi. B) Toprağın yok olması  
C) Suyun azalması D) Keçilerin ormanlara zarar vermesi

**15. Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazma amacını tam olarak ifade etmektedir?**

- A) Yazar, artık ormanlardan konuşulmadığı için ormanlardan söz etmek istemiştir.  
B) Yazar, ormanların insanlara birçok faydası olduğunu anlatmak istemiştir.  
C) Yazar, yok olmak üzere olan ormanlar için insanları uyarmak istemiştir.  
D) Yazar, insanların ve hayvanların birlikte ormanlara zarar verdiğini anlatmak istemiştir.

**16. Metinde geçen "Bir sünger gibi emer suyu orman toprağı." ifadesinde ne, neye benzetilmiştir?**

- A) Sünger, suya benzetilmiştir. B) Sünger, orman toprağına benzetilmiştir.  
C) Su, süngere benzetilmiştir. D) Orman toprağı, süngere benzetilmiştir.

**17. Okuduğunuz metnin konusu nedir?**

.....

**18. Metne göre Orta Anadolu'nun büyük bir alanında köy olmamasının temel sebebi nedir?**

.....

**19. Metne göre her yıl ülkemizdeki toprağın büyük bir kısmının denizlere karışmasının asıl sebebi nedir?**

.....

**Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları**

**Kelime Bilgisi Testi**

**A) Aşağıda yer alan kelimelerin anlamı ne olabilir? Tahminlerinizi yazınız.**

1. Şenlik:	4. Matbaa:
2. Gökdelen:	5. Anımsamak:
3. Kiler:	6. Sinsi:

**B) Aşağıda bir sütunda bazı kelimeler diğer sütunda da bu kelimelerin anlamları karışık olarak verilmiştir. Bunları eşleştiriniz.**

7. Benlik ( )	A. Bir şeyin küçük ölçekte kopyası veya benzeri
8. Ziynet ( )	B. Üzüntü, endişe duyulan düşünce
9. Tedarik etmek ( )	C. Parçaları önceden hazırlanıp birleştirilerek oluşturulan, kurma
10. Kaygı ( )	D. Bulmak, sağlamak
11. Minyatür ( )	E. Süs, bezek
12. Prefabrik ( )	F. Bir kimsenin öz varlığı, kişiliği, onu kendisi yapan şey, kendilik, şahsiyet

**13. "Bir işi yaparken diğer insanların bilgilerinden faydalanmak hata yapma ihtimalini azaltır. Hatta bazen çok zor olan işleri bile kolay bir şekilde yapmayı sağlar." Bu durumu en iyi şekilde ifade eden atasözü aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Danışan dağları aşmış danışmayan düz yolda şaşmış  
 B) Baş başa vermek  
 C) Yalnız taş duvar olmaz  
 D) Ne ekersen onu biçersin

**14. "Bir işi her türlü zorluğu, sıkıntıyı göze alarak, azimle yapmak" anlamına gelen deyim aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Canla başla çalışmak  
 B) İşe koyulmak  
 C) Geceyi gündüze katmak  
 D) Ekmeğini taştan çıkarmak

**C) Aşağıda cümlelerde altı çizili olan kelimelerin eş anlamlarını yazınız.**

15. Onun <u>şer</u> bir çocuk olduğu söyleniyordu.	
16. Davranışları herkeste <u>kuşku</u> uyandırdı.	
17. Üç <u>asırlık</u> çınar ağacı fırtınada devrildi.	
18. Babası ona az tatili için bir <u>uğraş</u> bulmuştu.	
19. Öğretmen bu <u>vazifeyi</u> bana vermişti.	
20. Köyün girişinde <u>ulu</u> bir ağaç vardı.	

**Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları**

**D) Aşağıda cümlelerde altı çizili olan kelimelerin zıt anlamlarını yazınız.**

21. Küçük çocuk eve <u>neşeli</u> bir şekilde gelmişti.	
22. Daha <u>güçlü</u> olmak için çalışıyordu.	
23. Eski evdeki eşyalar <u>sağlam</u> görünüyordu.	
24. Dışarıda gördüğüm kedinin üzerini atkımla <u>örttüm</u> .	
25. Listeme bir kitap daha <u>ekledim</u> .	

**E) Aşağıdaki cümlelerde yer alan bazı kelimeler koyu renkle işaretlenmiştir. Bunlardan hangilerinin gerçek, yan, mecaz ve terim anlamda kullanıldığını belirtiniz.**

26. Ünlü şair şiirlerinde <b>kafiye</b> düzenine çok önem veriyordu.	
27. Havaalanına yetişemeyeceğini anlayınca çok fazla <b>telaşlandı</b> .	
28. Arkadaşları bu <b>acı</b> gününde onu yalnız bırakmadı.	
29. Limana yaklaşan geminin <b>gövdesinde</b> büyük bir delik fark ettiler.	

**F) Aşağıdaki cümlelerde yer alan bazı kelimeler koyu renkle işaretlenmiştir. Bunlardan hangileri somut hangileri soyut anlamda kullanılmıştır?**

30. Bahçeye yığıldığı kerestelerin <b>reçine</b> kokusu çok hoşuna gitti.	
31. Yola çıkmadan önce annesiyle birlikte biraz <b>azık</b> hazırladı.	
32. Bu şehir <b>düşünde</b> bile göremeyeceği kadar güzeldi.	
33. Güzel vatanımızın her bir <b>karış</b> toprağı bizim için kutsaldır.	

## Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

### Ön Bilgiler Testi

#### ON BİLGİLER TESTİ

1. Yazarların okuyucularıyla buluşarak kitaplarını imzaladıkları etkinliğe ne ad verilir?  
 A) Okuyucu buluşması                      B) İmza günü  
 C) İmza resepsiyonu                      D) Kitap fuarı
  
2. İnsanlar sonbahar başlarında ürünlerini toplayarak bahçelerini hemen bozmak isterler. Bunun nedeni sizce ne olabilir?  
 A) Kışın bahçeye ürün ekemeyecek olmaları  
 B) Gelecek yıl nadasa bırakarak toprağın verimini artırmak istemeleri  
 C) Kışın başka ürünler ekmek istemeleri  
 D) Soğuk havaların ve yağışın bahçedeki ürünlere zarar verecek olması
  
3. Ülkemizde her yıl büyük miktarda toprak yok olmakta, denizlere karışmaktadır. Bu durumun en önemli sebebi nedir?  
 A) Fazla yağışın olması                      B) Yeteri kadar ağaçlandırmanın olmaması  
 C) Toprağın verimsiz olması                      D) Aşırı ve sert rüzgârlar
  
4. Dünyada teknoloji alanında gelişmişliği diğerlerinden daha çok olan, robotlar ülkesi olarak da bilinen ülke aşağıdakilerden hangisidir?  
 A) Hindistan                      B) Çin                      C) Japonya                      D) Güney Kore
  
5. Aşağıdakilerden hangisi teknolojik gelişmelerin olumlu yönlerindedir?  
 A) İş sektöründe robot kullanımının artması      B) İnternette vakit geçirme süresinin artması  
 C) İletişim araçlarının artması                      D) Küresel ısınmanın artması
  
- 6- 10. sorularda, verilen ifadelerin hangilerinin doğru hangilerinin yanlış olduğunu işaretleyiniz.

	D	Y
6. Ormanlar aşırı yağışlarda toprağı sele karşı korur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bahçe veya tarladan elde edilen ürünler kururken yağmur yağarsa çürürler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Japonya'ya yıllar önce atom bombasının atılması ülkenin gelişmesini engellemiştir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Teknolojinin geliştiğı ülkelerde daha az deprem olur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Aşağıdakilerden hangisi ormanların bozulmasına neden olmaz?  
 A) Yağışlar                      B) Yangınlar  
 C) Hayvancılık                      D) Hava kirliliğı

### Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

**11. Yazarlar zaman zaman bazı etkinliklerde okurlarıyla bir araya gelirler. Aşağıdakilerden hangisi bunun nedenlerinden biri olamaz?**

- A) Kitaplarını tanıtmak için                      B) Okurlarıyla bağ kurmak için  
C) Yeni kitap yazmak için                      D) Okumayı sevdirmek için

**12-13. sorularda boş bırakılan yerleri uygun ifadelerle doldurunuz.**

**12. Erozyonun en büyük sebebi.....**

.....

**13. Ormanlar bir ülkenin akciğeridir. Çünkü.....**

.....

.....

**14-16. sorularda, her bir soru için doğru olan yanıtı işaretleyiniz.**

**14. Söyleşi:**

- A) Belli bir konuda alanla ilgili kişilerin katıldığı bilgilendirme toplantısıdır.  
B) Bir konu hakkında etrafa yayılan dedikodudur.  
C) Bir kişinin dinleyenleri uyarmak için yaptığı konuşmadır.  
D) Bir ortamda herkesin aynı anda konuşmasıdır.

**15. Çapalamak:**

- A) Toprağı sürüp hiçbir şey ekmeden dinlendirmedir.  
B) Daha çok ürün almak için bir bitkinin dallarını kesme işidir.  
C) Toprağı temizleme, kazma ve kabartma işidir.  
D) Tarladan alınan ürünün başak ve tanelerini ayırma işidir.

**16. Japonya'nın başkenti:**

- A) Tokyo'dur.                                      B) Pekin'dir.  
C) Bakü'dür.                                      D) Kyoto'dur.

## Ek 1'in devamı: Veri Toplama Araçları

## Okuma Öz-Yeterliliği Ölçeği

ÖLÇEK 1						
Değerli Katılımcı,						
Aşağıda yer alan ölçekler sizlerin okumaya yönelik görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek, bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu yüzden ölçekte yer alan maddelere samimi cevaplar vermeniz araştırmanın amacına ulaşmasına büyük katkı sağlayacaktır. <u>Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak, size ne kadar uygun olduğunu belirtmek için sağdaki kutucukların içine (X) işareti koyunuz.</u> Katkınız için teşekkür ederim.						
<b>Not: Ölçeğin sağ tarafındaki sütunlarda yer alan rakamlar şu değerleri ifade etmektedir:</b>						
➤ 1 (Hiç Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kısmen Katılıyorum), 4 (Katılıyorum), 5 ( Tamamen Katılıyorum)						
No	Maddeler	1	2	3	4	5
1.	Bir metni takılmadan, akıcı bir şekilde okuyabilirim	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Okuduğum bir metnin ana düşüncesini/ana duygusunu belirleyebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Okurken, metni anlayabilmek için kendi kendime sorular sorabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Önceden edindiğim bilgilerden yola çıkarak bir metni değerlendirebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Bir metni dinleyenler tarafından anlaşılacak şekilde sesli olarak okuyabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Okuduğum bir metinde ön plana çıkan duygu ve düşünceleri açıklayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Okurken, metni anlayabilmek için çeşitli notlar alabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Okuduğum bir metinde asıl anlatılmak istenenin ne olduğunu bulmak için kendi kendime sorular sorabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Bir cümlemin metne nasıl bir anlam kattığını söyleyebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Okuduğum metinde edindiğim bilgileri günlük yaşamımda kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Öyküleyici bir metinde (hikâye, masal, efsane vb.) yer alan olayları anlatabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Bilgi vermek amacıyla yazılan bir metinde anlatılanları açıklayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Tartışmaya dayalı anlatımı olan bir metinde yer alan zıt görüşleri açıklayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Bir metinde yer alan kelimeleri sesli olarak doğru bir şekilde okuyabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Metinle bağlantılı görselleri (tablo, grafik, resim vb.) yorumlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Uzun metinleri dikkatim dağılmadan ve sıkılmadan okuyabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Başı verilmeyen bir metnin nasıl başladığını veya sonu verilmeyen bir metnin nasıl sonlandığını tahmin edebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Bir metni okurken edindiğim bilgileri farklı metinleri okurken kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Bir metni uygun sürede hatasız bir şekilde okuyabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Bir metinde edindiğim bilgileri günlük yaşamımda nasıl ve nerede kullanacağımı değerlendirebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Bir metni sesli olarak akıcı bir şekilde okuyabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Bir metinde anlatılanların doğruluğu veya yanlışlığını eleştirebilirim/tartışabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Okuduğum bir metinde önceki bilgilerimle çelişen (ters düşen) veya uyuşan (benzer) ifadeler varsa bunları açıklayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )

## Ek 2. Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinleri Değerlendirme Uzman Formu

Değerli Hocam,

Bu form 6. sınıf seviyesinde bir okuduğunu anlama başarı testi hazırlamak amacıyla seçilen 4 tane öyküleyici, 4 tane de bilgilendirici metnin değerlendirilmesi ve buna göre test için en uygun metinlerin belirlenebilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Sizden istenen bilgilendirici metinleri ve öyküleyici metinleri kendi aralarında **en uyguna 4, en az uygun olana 1 puan vererek** bir sıralama yapmanızdır. Çalışmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ediyorum.

Öyküleyici Metinleri Değerlendirmeye Yönelik Sorular	İmza Günü	Fadiş	Martı Jonathon Livingston	Yavru Kaplumbağalar
1. Metnin sınıf seviyesine uygunluğu				
2. Metnin dil ve anlatım olarak uygunluğu				
3. Metnin ön bilgilere yönelik sorular sormaya uygunluğu				
4. Metnin sözcük dağarcığı kapsamında uygunluğu				
5. Metnin okuma başarısı testi hazırlamak için uygunluğu				
6. Genel Değerlendirmeniz				

Bilgilendirici Metinleri Değerlendirmeye Yönelik Sorular	Türk Mimarisinin Zirvesi: Mimar Sinan	Orman Küstü Bize	Uçaklar Nasıl Uçar	Teknoloji
1. Metnin sınıf seviyesine uygunluğu				
2. Metnin dil ve anlatım olarak uygunluğu				
3. Metnin ön bilgilere yönelik sorular sormaya uygunluğu				
4. Metnin sözcük dağarcığı kapsamında uygunluğu				
5. Metnin okuma başarısı testi hazırlamak için uygunluğu				
6. Genel Değerlendirmeniz				



### Ek 3. Araştırma İzni



T.C.  
YOZGAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10507349-100-E.10252805

25.05.2018

Konu : Pakize URFALI

DADANDI'nın uygulama izni

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) Rektörlüğünüz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 22/05/2018 tarihli ve 25919855/044 sayılı yazısı.  
b) 25/05/2018 tarihli ve 10239955 sayılı Müdürlük Onayı.

Üniversitesiniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Pakize URFALI DADANDI'nın ilgi (a) yazıyla istenilen "**Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması: Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı**" konusunda hazırlamış olduğu bilimsel çalışmayı ilimiz merkez ve köylerinde bulunan ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında bulunan öğrencilere uygulamasına dair ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Yusuf YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Onay (1 sayfa)

Tarih:	22-6-18		
Sayı:	153	Ek:	1

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
25.05.2018

Adres: Karatepe Mh.A.Yesevi Cad. Valilik Hizmet Binası  
MEM.Temel Eğt. Şb. Kat.2  
Elektronik Ağ: yozgat.meb.gov.tr  
e-posta: temelegitim66@meb.gov.tr

Bilgi için: Hüsnü BABAYİĞİT

Tel: 0 (354) 280 66 74  
Faks: 0 (354) 280 66 69



## Ek 3'ün devamı: Araştırma İzni



T.C.  
YOZGAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10507349-100-E.10239955  
Konu : Pakize URFALI  
DADANDI'nın uygulama izni

25.05.2018

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün  
22/05/2018 tarihli ve 25919855/044 sayılı yazısı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Pakize URFALI DADANDI'nın "**Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması: Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı**" konusunda hazırlamış olduğu bilimsel çalışmayı ilimiz merkez ve köylerinde bulunan ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında bulunan öğrencilere uygulamasına dair ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Adı geçen doktora öğrencisinin yukarıda belirtilen çalışma programını ilimiz merkez ve köylerinde bulunan ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında bulunan öğrencilere uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yener YILDIRIM  
Şube Müdürü

OLUR  
25.05.2018

Yusuf YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
25.05.2018

Adres: Karatepe Mh.A.Yesevi Cad. Valilik Hizmet Binası  
MEM.Temel Eğt. Şb. Kat.2  
Elektronik Ag: yozgat.meb.gov.tr  
e-posta: temelegitim66@meb.gov.tr

Bilgi için: Hüsnü BABAYİĞİT

Tel: 0 (354) 280 66 74  
Faks: 0 (354) 280 66 69

Bu cvrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden db48-3148-3bf8-9082-cad3 kodu ile teyit edilebilir.

#### Ek 4. Birinci Oturumun Planı

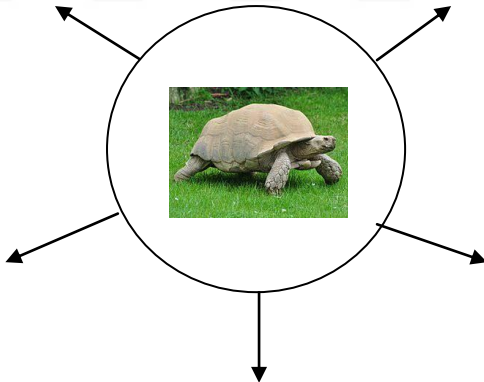
##### Ön Bilgiler Çalışması

Aşağıdaki Görselleri İnceleyiniz.



**Ek 4'ün devamı: Birinci Oturumun Planı**  
**Ön Bilgiler Çalışması**

<b>Konu: Kaplumbağalar</b>		
<b>Bilgiler</b>	<b>Doğru</b>	<b>Yanlış</b>
Kaplumbağalar hem suda hem de karada yaşar.		
Kaplumbağalar yumurtlayarak çoğalır.		
Kaplumbağalar yaklaşık 20-30 yıl yaşar		
Kaplumbağalar memeli hayvanlar sınıfındadır.		
Yavru kaplumbağalar dünyaya geldikten hemen sonra hareket eder ve yürür.		
Su kaplumbağaları nesli tükenmekte olan hayvanlardandır.		

<b>Kaplumbağalar</b>


## Ek 4'ün devamı: Birinci Oturumun Planı

### Okuma Metni

#### YAVRU KAPLUMBAĞALAR

Kocaman gövdeli anne kaplumbağa günlerce yüzdü. Doğduğu kıyılara vardığında yorgundu. Kumsala çıktı. Ağır ağır ilerledi. Yumurtlamak için uygun bir yer aradı. Yüzgeçleriyle kumu kazdı. Açtığı çukurun içine yumurtalarını bıraktı. Sonra yumurtaların üstünü kumlarla örttü. “Yaz gelince yumurtalarım olgunlaşacak. Pek çok bebek kaplumbağam dünyaya gelecek.” diye düşündü. Seviniyordu. İşini bitirince denize döndü. Diğer kaplumbağalar ile buluştu. Birlikte kumsalın açıklarında yüzdüler.

Haftalar geçti sıcaklar arttı. İnsanlar sahile gelip denize girmeye başladılar. Kumsal taşıtlarla doldu. Çadırlar kuruldu renkli plaj şemsiyeleri altında yemekler yenildi. Çocuklar kumdan kaleler yaptılar. Köpekler havladı. Gözden kaçan naylon torbalar denizde yüzmeye başladı.

Kaplumbağalar hüzünle sahili gözlediler. Anne kaplumbağa, kumun altına sakladığı pek çok yumurtanın kırılmış olabileceğini düşündü.

“Geriyeye kalan yumurtalardan çıkan yumurtalarım denize ulaşabilecekler mi?” diye sordu yanındakilere. Yaşlı kaplumbağa, başını iki yana salladı. “Sanmam. Minik kaplumbağalar ışığa doğru yol alırlar. Denizin pırlıtlısını görebilmeleri için çevrenin karanlık olması gerekir. Bu çadırlarda gece yanan ışıklar yavruların yollarını şaşırmasına neden olacak. İçlerinden belki bir tanesi denize ulaşır.” dedi.

Anne kaplumbağa bütün yavrularını kurtarmaya karar verdi. Denizin derinliklerine doğru yüzdü. Balıklarla konuştu:

“Yavrularımı kurtarmak için bana yardım edin” dedi.

Balıklar başlarını sallayarak onun etrafında yüzdüler.

Anne kaplumbağa suyun yüzüne çıktı. Kafasını dışarıya uzatarak aya seslendi:

“Bana yardım etmelisin yavrularımı kurtarmalıyız!” dedi.





Ay pırl pırl ışıltısıyla denizin üstünü gündüz gibi aydınlattı. Ertesi gece sahildeki yumurtalar çatlamaya, kırılmaya başladı. İçlerinden minicik kaplumbağalar çıktı. Sağa sola koşuştular.

Tam o sırada denizdeki bütün balıklar suyun yüzeyine toplandılar. Ay gökyüzünde yükseldi ve parlak ışıklarını denizin üstüne yolladı.

Ay ışığı balıkların gümüş gibi pullarından yansıdı. Denizin yüzeyi pırl pırl aydınlandı. Bunu gören yavru kaplumbağalar kumsaldan denize doğru koşmaya başladı. Kısa zamanda dalgalara kavuştular. Anne kaplumbağa, yavrularını sevinç içinde karşıladı. Birlikte denize açıldılar.

## Ek 4'ün devamı: Birinci Oturumun Planı

## Özetleme Formu

  Adı-Soyadı: .....	 Tarih:.../.../...  Saat:.....:.....
<p><b>Konu:</b> Yavru Kaplumbağalar</p> <p><b>Görev:</b> Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız.</p> <p><b>Kim/ Kimler?</b></p> <p><b>Nerede?</b></p> <p><b>Ne Zaman?</b></p> <p><b>Ne Yapıyor?</b></p> <p><b>Sorun Ne?</b></p> <p><b>Sorun Nasıl Çözülüyor?</b></p> <p><b>Sonuç?</b></p>	

## Ek 4'ün devamı: Birinci Oturumun Planı

## Kelime Çalışmaları

Aşağıda yer alan sütunda bazı kelimeler yer almaktadır. Kelime hakkındaki bilginizi değerlendiriniz. Her bir yüz ifadesinin ne anlama geldiği aşağıda açıklanmıştır. Size uygun olan yüz ifadesinin altına "X" işareti koyunuz.

: Bunu Biliyorum: Bunu Duydum Ama Anlamını Tam Olarak Bilmiyorum: Bunu Bilmiyorum

Kelime	Kendimi Değerlendirme			Kelimenin Anlamı		
				Bu kelimenin anlamı bence;	Metne göre bu kelimenin anlamı bence;	Bu kelimenin öğrendiğim gerçek anlamı ise;
Kumsal						
Yüzgeç						
Gövde						
Taşıt						
Sahil						
Olgunlaşmak						
Pul						
Plaj						

**A. Metinde yer alan kelimelerin anlamlarının bildiğinizden farklı olduğunu öğrendiyse aşağıdaki bölümü doldurunuz.**

1)..... kelimesinin anlamını.....olarak biliyordum. 😞  
aslında anlamı .....mış. 😞

**etinde yer alan kelimelerin farklı anlamları olduğunu öğrendiyse aşağıdaki bölümü doldurunuz.**

1)..... kelimesinin anlamını.....olarak biliyordum. 😊  
bir de ..... anlamı vardı. 😊

**Ek 4'ün devamı: Birinci Oturumun Planı  
Öz Değerlendirme Formu**

**ÖNCE**

**Ne Kadar  
Katılıyorsun?**

%0	<b>Bu metnin ilgimi çekeceğini düşünüyorum.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metinde anlatılanları anlayabilirim.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metinde ne anlatılacağını merak ediyorum.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metni okumak isterim.</b>	%100
	Çünkü	

**SONRA**

**Ne Kadar  
Katılıyorsun?**

%0	<b>Bu metinde anlatılanları anlayabildim.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metin ilgimi çekti.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metin beklentilerimi karşıladı.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Buna benzer metinleri okumak isterim.</b>	%100
	Çünkü	

**Ek 4'ün devamı: Birinci Oturumun Planı**  
**Tahmin Çalışmaları**

<b>TAHMINLERİM</b>
<b>1. Metinde ne anlatılacaktır?</b>
<b>2. “Ertesi gece sahildeki yumurtalar çatlamaya, kırılmaya başladı. İçlerinden minicik kaplumbağalar çıktı. Sağa sola koşuştular...” sizce bundan sonra ne olmuştur?</b>
<b>3. Bu metin için başlık önerilerim</b>
















**Ek 4'ün devamı: Birinci Oturumun Planı**  
**Okuduğunu Anlama Çalışmaları**

**SORULAR**

1. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
2. Okuduğunuz metinde anne kaplumbağa niçin doğduğu kıyılara varıyor?
3. Kaplumbağaların sahile bakıp hüzünlenmesinin sebebi nedir?
4. Yumurtadan çıkacak kaplumbağaları nasıl bir tehlike bekliyor? Niçin?
5. Anne kaplumbağa yavruları için ne yapıyor?
6. Yavru kaplumbağalara ne oluyor?
7. Yazarın bu metinde anlatmak istediği nedir? Yazar insanlara ne mesaj vermek istiyor?

## Ek 5. Öğrenci Tanıma Formları

  <b>Adı-Soyadı:</b> .....		 <b>Tarih:..../..../..</b>  <b>Saat:.....:..</b>		
<p>Aşağıda yer alan konuları okumaktan hoşlanma, zevk alma durumunuza göre değerlendirmenizi istiyorum. Sizin için uygun olan ifadenin yer aldığı sütunu işaretleyiniz.</p> <p>  : Çok Seviyorum   : Seviyorum   : Sevmiyorum   :Hiç Sevmiyorum         </p>				
KONULAR				
Bilimkurgu				
Macera				
Tarihi Olaylar				
Yaşam Öyküleri				
Anı				
Teknolojik Gelişmeler				
Doğa, Çevre ve Dünyamız				
Şiir				
Olağanüstü Olaylar-Hayali Kurgular				
Dünya Tarihi				
Bilim Tarihi				
Komedi				
 <b>Bunlar Dışında Okumaktan Hoşlandığımız Bir Konu Varsa Ekleyiniz.</b> .....				

## Ek 5'in devamı: Öğrenci Tanıma Formları

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU-2	
Adı-Soyadı: .....	Tarih: 31 Saat: .....
1. Son zamanlarda geçirdiğiniz herhangi bir sağlık sorunuz var mı?	Evet ( ) Hayır ( )
2. Uzun süredir devam eden bir rahatsızlığınız var mı?	Evet ( ) Hayır ( )
3. Cevabınız evet ise açıklayınız.....	
4. Düzenli olarak kullandığınız bir ilaç var mı?	Evet ( ) Hayır ( )
5. Cevabınız evet ise açıklayınız.....	
6. Görme ile ilgili bir sorun yaşıyor musunuz?	Evet ( ) Hayır ( )
7. İşitme/duyma ile ilgili bir sorun yaşıyor musunuz?	Evet ( ) Hayır ( )
8. En çok hoşlandığınız sosyal faaliyetler nelerdir? .....	
9. Kendinizi iyi gördüğünüz alanlar nelerdir? .....	
10. En başarılı olduğunuz ders hangisidir?.....	
11. En az başarılı olduğunuz ders hangisidir?.....	
12. En çok sevdiğiniz ders hangisidir?.....	
13. En az sevdiğiniz ders hangisidir?.....	
14. Okulu seviyor musunuz?	Evet ( ) Hayır ( )
15. Ev derslerinizi nerede çalışıyorsunuz? .....	
16. Düzenli olarak kitap okur musunuz?	Evet ( ) Hayır ( )
17. En son hangi kitabı okudunuz? Ne zaman okudunuz?..... / .....	
18. Okulda kendinizi başarılı görüyor musunuz?	Evet ( ) Hayır ( )
19. Okumayla ilgili herhangi bir sorun yaşıyor musunuz?	Evet ( ) Hayır ( )
20. Okumayla ilgili herhangi bir sorun yaşıyorsanız bunu tarif edebilir misiniz? ..... ..... .....	
21. Bir gününüzün nasıl geçtiğini kısaca anlatır mısınız? ..... ..... .....	
Araştırmacı Notları:	

**Ek 6. Sözleşme**

<b>OKUMA ÇALIŞMALARI SÜRECİNDE UYULMASI GEREKEN KURALLAR</b>		
<b><u>Öğretmenin Beklentileri</u></b>	<b><u>Öğrencinin Beklentileri</u></b>	
<b><u>Uygulama Sürecinde Uzlaşılan Ortak Beklentiler</u></b>		
<b>Öğretmen Ad-Soyad</b>	<b>Tarih:...../...../..... Saat: .....:.....</b>	<b>Öğrenci Ad-Soyad</b>
<b>İmza</b>		<b>İmza</b>

### Ek 7. Kelime Bilgisi Geliştirme Çalışmaları Formu

Aşağıda yer alan sütunda bazı kelimeler yer almaktadır. Kelime hakkındaki bilginizi değerlendiriniz. Her bir yüz ifadesinin ne anlama geldiği aşağıda açıklanmıştır. Size uygun olan yüz ifadesinin altına "X" işareti koyunuz.



: Bunu Biliyorum



: Bunu Duydum Ama Anlamını Tam Olarak Bilmiyorum



: Bunu Bilmiyorum

Kelime	Kendimi Değerlendirme			Kelimenin Anlamı	
				Bu kelimenin anlamı bence	Bu kelimenin öğrendiğim gerçek anlamı ise

A) Metinde yer alan kelimelerin anlamlarının bildiğinizden farklı olduğunu öğrendiyse  
asağıdaki bölümü doldurunuz.

- 1)..... kelimesinin anlamını.....olarak biliyordum.  
Ama aslında anlamı .....mı.
- 2)..... kelimesinin anlamını.....olarak biliyordum.  
Ama aslında anlamı .....mı.
- 3)..... kelimesinin anlamını.....olarak biliyordum.  
Ama aslında anlamı .....mı.

Metinde yer alan kelimelerin farklı anlamları olduğunu öğrendiyse  
asağıdaki bölümü doldurunuz.

- 1)..... kelimesinin anlamını.....olarak biliyordum.  
Ama bir de ..... anlamı varmış.
- 2)..... kelimesinin anlamını.....olarak biliyordum.  
Ama bir de ..... anlamı varmış.
- 3)..... kelimesinin anlamını.....olarak biliyordum.  
Ama bir de ..... anlamı varmış.

### Ek 8. Motivasyon ve Öz-Yeterlik Değerlendirme Formu

#### ÖNCE

Ne Kadar  
Katılıyorsun?






%0	<b>Bu metnin ilgimi çekeceğini düşünüyorum.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metinde anlatılanları anlayabilirim.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metinde ne anlatılacağını merak ediyorum.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metni okumak isterim.</b>	%100
	Çünkü	

#### SONRA

Ne Kadar  
Katılıyorsun?

%0	<b>Bu metinde anlatılanları anlayabildim.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metin ilgimi çekti.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Bu metin beklentilerimi karşıladı.</b>	%100
	Çünkü	
%0	<b>Buna benzer metinleri okumak isterim.</b>	%100
	Çünkü	

### Ek 9. Öğrenci Hedef Çizelgesi













BU PROGRAM BOYUNCA.....	
 Ne Yapmak İstiyorum (Amacım Ne) ?	
 Amacım Bu Program ile Uyumlu mu?	
 Amacımı Ne Zaman Gerçekleştirmeyi Planlıyorum?	
 Amacımı Nasıl Gerçekleştirmeyi Planlıyorum?	
 Amacıma Ulaşıp Ulaşmadığımı Nasıl Belirleyeceğim?	

**Ek 10. Hedef ve Sonuç Değerlendirme Çizelgesi**

OGRENCİNİN ADI SOYADI:							
<b>ÖDEV VE HEDEF SONUÇ DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ</b>							
Ödev Tarih	Konu	Sonuç	Hedef Tarih	Konu	Sonuç		
1			1				
2			2				
3			3				
4			4				
5			5				
6			6				
7			7				
8			8				
9			9				
10			10				
<b>TOPLAM</b>				<b>TOPLAM</b>			
<b>SONUÇ:</b>							








## Ek 11. Öğrenci Oturum Değerlendirme Formu

  Öğrencinin Adı-Soyadı: .....		 Tarih:../../.....  Saat:..:.....
 Oturum Sayısı:		
 Bu Oturumda Neler Yaptık? 		
 Neler Öğrendim?	 Neleri Beğendim?	 Neleri Beğenmedim?
 Önerilerim 		

## Ek 12. Öğrenci Davranışları Gözleme Formu

  <b>Adı-Soyadı:</b> .....		 <b>Tarih:...</b> ...../...../.....								
		 <b>Saat:.....:.....</b>								
<p>Öğrenciniz bir metni sessiz olarak onu gözlemleyiniz. Aşağıdaki davranışları sergiliyorsa ilgi alanları işaretleyiniz.</p>										
DAVRANIŞ	GÖRÜLME SIKLIĞI									
Kalemle Oynama										
Sayfaları karıştırma										
Sıranın üzerine kolunu koyarak uzanma										
Dışarıya bakma										
"Off" v. Sıkılma sesleri çıkarma										
Saate bakma, kalan süreyi sorma										
Yere bakma										
Kalemle bir şeyler çizme, karalama yapma										
Dikkatini toplayamama										
Sıkıldığını söyleme										
Okuma materyalleri ile oynama										
Kıyafetleriyle oynama										
 <p>Bunlar dışında öğrencinizin metne odaklanamadığını, ilgi duymadığını veya metni okumak istemediğini gösteren davranışlar sergilediğini düşünüyorsanız belirtiniz.</p>										
<u>Davranış</u>		<u>Görülme Sıklığı</u>								
-										
-										
-										





### Ek 13. Araştırmacı Oturum Değerlendirme Formu

  Öğrencin Adı-Soyadı: .....	 Tarih:../../.....
 Oturum Sayısı:	 Saat:.....
<b>Oturum Konusu</b>	
<b>Oturum Hedefleri</b>	
<b>Öğrenciye Yönelik Gözlemler</b>	
<b>Oturum Özeti</b>	
<b>Bir Sonraki Oturum İçin Notlar</b>	
<b>Varsa Verilen Ödevler</b>	

## Ek 14. Ödev Formları

 Adı-Soyadı: ..... Metin: Fadiş	 Tarih:../../.....  Saat:.....:.....
<p>Görev: Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız</p> <p><u>Kim/ Kimler?</u></p> <p><u>Nerede?</u></p> <p><u>Ne Zaman?</u></p> <p><u>Sorun Ne (Olayı baslatan ne)?</u></p> <p><u>(Yasadıkları olay sonucu) Karakterler ne hissetti-ne düşündü?</u></p> <p><u>Sorun Nasıl Çözülüyor?</u></p> <p><u>Olaylar bu şekilde gelişince ne oldu-sonuc?</u></p>	

## Ek 14'ün devamı: Ödev Formları

  Adı-Soyadı: .....	 Tarih:...../...../.....
Metin: Japonya'da Teknoloji	 Saat:.....:.....
<b><u>Neden bahsediyor?</u></b>	
<b><u>Hangi bilgileri veriyor?</u></b>	
<b><u>Yazarın üzerinde durduğu konu nedir?</u></b>	
<b><u>Yazarın anlatmak istediği (vermek istediği mesaj) nedir?</u></b>	
Okuduğunuz metni metin yapısı özelliklerine dikkat ederek aşağıdaki bölüme özetleyiniz.	

## Ek 14'ün devamı: Ödev Formları

  Adı-Soyadı: .....	 Tarih:../../.....
Metin adı: İmza Günü	 Saat:.....:.....
<b>Görev: Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplayınız</b>	
<b>Metnin Konusu:</b>	
<b>Metnin Ana Fikri:</b>	
<b><u>Kim/Kimler?</u></b>	
<b><u>Nerede?</u></b>	
<b><u>Ne Zaman?</u></b>	
<b><u>Ne oluyor (Olay)?</u></b>	
<b><u>Karakterler ne hissetti-ne düşündü?</u></b>	
<b><u>Sonuc?</u></b>	
<b><u>Başlık Önerilerim:</u></b>	







## Ek 16'nın devamı: Öğrenci Çalışma Kâğıtlarından Örnekler

### KELİME ÇALIŞMALARI

Aşağıda yer alan sütunda bazı kelimeler yer almaktadır. Kelime hakkındaki bilginizi değerlendiriniz. Her bir yüz ifadesinin ne anlama geldiği aşağıda açıklanmıştır. Size uygun olan yüz ifadesinin altına "X" işareti koyunuz.

😊 : Bunu Biliyorum

😞 : Bunu Duydum Ama Anlamını Tam Olarak Bilmiyorum

😡 : Bunu Bilmiyorum

Kelime	Kendimi Değerlendirme			Kelimenin Anlamı		
	😊	😞	😡	Bu kelimenin anlamı bence;	Metne göre bu kelimenin anlamı bence;	Bu kelimenin öğrendiğim gerçek anlamı ise;
Kumsal		✓				
Yüzgeç	✓			İnsanların ayaklarını giydikleri şey	Koplu bağanın kolları	Denizde yüzen çocukların giymeye başladıkları kollar
Gövde	✓			Vücutun Buş Ple. uşah ortasında olan kısmı		
Taşıt	✓			Araba		
Sahil	✓			Deniz ile karada sınırlı bölge		
Olgunlaşmak	✓			Büyümek anlamına gelir		
Pul	✓			Benceğün diğer esipul	Balıkların pulu	Balıkların denizden üstünde kaçış yapıları
Plaj	✓			Kumda olan yer		

**A. Metinde yer alan kelimelerin anlamlarının bildiğinizden farklı olduğunu öğrendiyse aşağıdaki bölümü doldurunuz.**

1) ... Yüzgeç ... kelimesinin anlamını İnsanların ayaklarını giydikleri şey olarak biliyordum. 😞  
Ama aslında anlamı Denizde yüzen çocukların giymeye başladıkları kollar mış. 😊

**B. Metinde yer alan kelimelerin farklı anlamları olduğunu öğrendiyse aşağıdaki bölümü doldurunuz.**

1) ... pul ... kelimesinin anlamını Benceğün diğer esipul olarak biliyordum. 😞  
Ama bir de Balıkların denizden üstünde kaçış yapıları anlamı varmış. 😊

## Ek 16'nın devamı: Öğrenci Çalışma Kâğıtlarından Örnekler

TAHMİNLERİM-DEĞERLENDİRMELERİM
<p>Sence Bu Metinde Ne Anlatılacaktır?</p> <p>Mimuların eserleri: mimuların ahlakları, Mimuların hayatı anlatılır</p>
<p>Bu Metinde Ne Anlatıldı?</p> <p>Mimuların hayatı ahlakları, Mimuların hayatı doküman olarak can. 1. P. 151 Mimuların hayatı * Kuzeyi'de 1489 yılında Ağırbaş kâğıtları dağınık</p>
<p>Bu Metin İçin Başlık Önerilerim</p> <p>Mimuların hayatı ahlakları, insuların hayatı örneği insuların hayatı örneği:</p>
<p>Bu Metinden Neler Öğrendin?</p> <p>Mimuların hayatı ahlakları Mimuların hayatı örneği Mimuların hayatı ahlakları örneği, 1489 yılında Kuzeyi'de 601 Ağırbaş kâğıtları dağınık Edincede Salıncık can 1. P. 151</p>

### Ek 16'nın devamı: Öğrenci Çalışma Kâğıtlarından Örnekler

1. Okuduğunuz metnin konusu nedir?  
Mimar Sinan'ın Hayatı  
Mimar Sinan'ın Eserleri
2. Mimar Sinan kimdir- neler yapmıştır?  
Mimar Sinan, birçok esere  
yapınca bir kişidir  
Edirne'de Selimye Camii yapmıştır
3. Mimar Sinan'a kimler- niçin "Koca Sinan" demektedir?  
Büyük eserler yaptı, işi
4. Mimar Sinan'ın eserlerini görmek isteyenler nerelere gitmeli?  
Edirne'deki Selimye Camii \* Kütüphane, Etnoğrafya Müzesi,  
İstanbul'da gençleri kütüphanelerine  
gidirtilenler
5. Hangi görevlerde bulunmuştur?  
pulverin olmuş, \* Bu mimar olmuş
6. Mimar Sinan hangi tarihler arasında- hangi padişahlar döneminde yaşamıştır?  
1489 yılında Kocasinan'da doğmuştur  
Osmanlı döneminde 1565 yılında ölmüştür
7. Mimar Sinan hangi eserine "ustalık eserim" demiştir? Bu yapının özellikleri nelerdir?  
Edirne'de yaptı, Edirne'deki Selimye Camii'ne  
9000'li bir tünik, esen camii yapmıştır  
Dünyanın en büyük camii yapmıştır
8. Mimar Sinan'ın eserlerinin en büyük özelliği nedir? Bugüne kadar nasıl ayakta kalmıştır?  
Tünik eserler yapıp insanlara yararlı, bunları yapıldığı  
zaman  
kaliteli, herden kullanıldı, işi

## Ek 16'nın devamı: Öğrenci Çalışma Kâğıtlarından Örnekler

1. Daha önce hiç fabrika gördünüz mü? *evet*

2. Bir fabrikaya gitme şansınız olsa bunun nasıl bir yer olmasını/ne üretmesini isterdiniz? Niçin?

*meyve fabrikası, olmasını isterdim çünkü insanların meyvelerden yararlanabilenler*

*Telefon fabrikası, insanların yardımcı olmaları*

**Çikolata Fabrikası**  
Deyince Aklıma Gelenler...

*Tatlılar*  
*çikolatular*

*çikolatanın üretildiği*  
*yer*

**FABRİKADA NELER ÜRETİLİR?**

*icecek*  
*şisecek*  
*panneler*

*insanlara*  
*şuğalar*  
*otobiller*  
*hansı*  
*üretilebilir*

*insanlara*  
*yardımcı*  
*olarak*  
*üretilebilir*



**Ek 17. Uygulama Sürecine Dair Fotoğraflar**

**Ek 17'nin devamı: Uygulama Sürecine Dair Fotoğraflar**



**Ek 17'nin devamı: Uygulama Sürecine Dair Fotoğraflar**

## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1989 yılında Afyonkarahisar'ın Emirdağ ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Emirdağ'da tamamladı. 2010 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği lisans programından mezun oldu. 2015 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD'de, 2016 yılında ise Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD'de yüksek lisans eğitimlerini tamamladı. Milli Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmeni, Gazi Üniversitesinde ve Karadeniz Teknik Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. Halen Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD'de araştırma görevlisi olarak görevine devam etmektedir.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ:

**Adres** : Pakize URFALI DADANDI, Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, 66000, Merkez, Yozgat.

**E-mail** : pakizeurfali@gmail.com