



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE
OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

DOKTORA TEZİ

Hasan KURNAZ

Malatya-2018

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE
OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

DOKTORA TEZİ

Hasan KURNAZ

Danışman: Prof. Dr. Nesrin SİS

Malatya-2018

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Hasan Kurnaz tarafından hazırlanan "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler" başlıklı bu çalışma, 08.03.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Başkan: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Nesrin SİS

Üye: Doç. Dr. Cahit EPÇAÇAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT

Üye: Yrd. Doç. Dr. Erhan AKIN

ONAY

...../...../2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Nesrin SİS'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

08.03.2018
Hasan KURNAZ

ÖN SÖZ

Araştırmanın her aşamasında desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan danışman hocam Prof. Dr. Nesrin Sis'e, çalışma süresince yapıcı eleştirileri ile tezimin oluşmasına katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Prof. Dr. Hasan Kavruk ve Yrd. Doç. Dr. Hikmet Zelyurt'a çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca bilim insanı olma yolundaki gayretimi destekleyen bölüm hocalarım, Prof. Dr. Songül Taş'a, Doç. Dr. İlhan Erdem'e, Doç. Dr. Esra Mert'e, Yrd. Doç. Dr. Salim Durukoğlu'na ve Yrd. Doç. Dr. Ramazan Çiftlikçi'ye emeklerinden dolayı teşekkür ederim. Kendilerinden birçok şey öğrendiğim doktora ders arkadaşlarım Dr. Ercan Deniz'e, Dr. Ayşe Ateş'e, Ahmet Başkan'a, Hüsnü Özaltun'a ve Zübeyde Özonat'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerini topladığım okulların idarecileri ve öğretmenlerine hoşgörölü tutumları ve yardımları için çok teşekkür ederim. Araştırmaya katılan bütün öğrencilere katkılarından ötürü minnettarım. Verilerin analizi sürecindeki yardım ve desteklerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Servet Atık'e ve Yrd. Doç. Dr. Bahar Doğan'a çok teşekkür ederim.

Hayatımda özel bir yeri olan ilkokul öğretmenim Diniye Şahin başta olmak üzere eğitim öğretim sürecimde emeği olan bütün hocalarıma ve pozitif enerjisiyle beni akademik çalışmalara cesaretlendiren dayım Mustafa Karcı'ya minnet ve şükranlarımı sunarım.

Manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, beni her zaman destekleyen ve bana inanan anneme ve babama; sevgileriyle bana güç veren kardeşlerime; çalışmalarım sırasında bana sabır ve anlayış gösteren sevgili eşim Dilek Kurnaz'a; tez yazımı süresince zaman zaman ihmal ettiğim biricik oğlum Mehmet Eymen'e şükranlarımı sunarım.

Hasan KURNAZ

ÖZET

BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDE OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

KURNAZ, Hasan

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin SİS

Mart-2018, xiv+190

Bu araştırmanın amacı; yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını etkileyen ön bilgi düzeyi, kelime bilgisi düzeyi, okuma iç motivasyonu ve okuma stratejileri değişkenlerinin hem birbirleriyle hem de bilgilendirici metinleri anlama başarısıyla olan ilişkilerini incelemektir. Araştırmada ayrıca bazı demografik değişkenlere bağlı olarak bilgilendirici metinleri anlama başarısında görülen farklılıkların incelenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 8 farklı ortaokulda öğrenim gören 538 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi”, “Kelime Bilgisi Başarı Testi”, “Okuma İç Motivasyonu Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Toplama Formu” ve Karatay (2010) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve yol analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 21 ve AMOS 23 istatistik programları kullanılarak yapılmıştır.

Bu araştırmada yapılan yol analizinin sonuçlarına göre kelime bilgisi düzeyi ($\beta=.54$; $p<.01$), ön bilgi düzeyi ($\beta=.245$; $p<.01$) ve okuma iç motivasyonu ($\beta=.06$; $p<.05$) değişkenleri, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama başarısını doğrudan ve pozitif yönde etkilemektedir. Okuma stratejileri ise bilgilendirici metinleri anlama başarısına, kelime bilgisi aracılığıyla dolaylı bir katkı sunmaktadır. Okuma iç motivasyonu, ön bilgi düzeyi, kelime bilgisi düzeyi ve okuma stratejileri değişkenleri birlikte bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama varyansının yaklaşık %55’ini açıklamaktadır.

Bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde; cinsiyet ($\eta^2=,035$), okul öncesi eğitim alma durumu ($\eta^2=,035$), kitap okuma sıklığı ($\eta^2= ,027$) ve son bir yılda okunan kitap sayısı ($\eta^2=,053$) değişkenleri küçük düzeyde; anne eğitim düzeyi ($\eta^2=,072$), baba eğitim düzeyi ($\eta^2=,083$), baba mesleği ($\eta^2=,074$) ve evde bulunan kitap sayısı ($\eta^2=,106$) değişkenleri orta düzeyde; genel not ortalaması ($\eta^2=,421$) değişkeni yüksek düzeyde etki göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: bilgilendirici metin, okuduğunu anlama, kelime bilgisi, ön bilgi, okuma stratejileri, okuma iç motivasyonu, yol analizi



ABSTRACT

FACTORS THAT AFFECT READING COMPREHENSION IN EXPOSITORY TEXTS

KURNAZ, Hasan

Doctorate, Inonu University - Institute of Education Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Discipline

Thesis advisor: Prof. Dr. Nesrin SİS

March-2018, xiv+190

The objective of this study is to investigate the relationships of factors that affect reading comprehension of seventh-grade students as prior knowledge level, vocabulary knowledge level, intrinsic reading motivation and reading strategies both among each other and with success in comprehension of expository texts. The study also aimed to investigate the differences seen in success in comprehension of expository texts based on some demographic variables.

The sample of the study was selected from among seventh-grade students who were receiving education in the districts of Battalgazi and Yeşilyurt in the province of Malatya in Turkey during the academic year of 2016-2017. The sample consisted of 538 students at 8 different middle schools which were determined by simple random sampling.

In the scope of the study, the data collection tools were the “Reading Comprehension Success Test for Expository Texts,” “Prior Knowledge Success Test for Informative Tests,” “Vocabulary Success Test” and “Intrinsic Reading Motivation Questionnaire” which were developed by the researcher, a “Personal Information Form” and the “Metacognitive Awareness Inventory of Reading Strategies” which was developed by Karatay (2010). The analysis of the data involved t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation analysis and path analysis. The analyses were carried out by using the SPSS 21 and AMOS 23 statistics software.

According to the results of the path analysis in this study, vocabulary knowledge ($\beta=.54$; $p<.01$), prior knowledge ($\beta=.245$; $p<.01$) and intrinsic reading motivation ($\beta=.06$; $p<.05$) variables affected success in reading comprehension in expository texts directly and positively. On the other hand, reading strategies contributed to the success levels of reading comprehension in expository texts indirectly through vocabulary knowledge. Intrinsic reading motivation, prior knowledge, vocabulary knowledge and reading strategies variables explained approximately 55% of the variance in success levels of reading comprehension in expository texts.

The variables of gender ($\eta^2=.035$), status of having received preschool education ($\eta^2=.035$), frequency of reading books ($\eta^2= .027$) and number of books read in the last year ($\eta^2=.053$) had a small effect on success levels of reading comprehension in expository texts. On the other hand, mother's educational level ($\eta^2=.072$), father educational level ($\eta^2=.083$), father's occupation ($\eta^2=.074$) and number of books at home ($\eta^2=.106$) had a medium-level effect, while grade point average ($\eta^2=.421$) had a large effect.

Key Words: expository text, reading comprehension, vocabulary knowledge, prior knowledge, reading strategies, intrinsic reading motivation, path analysis



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Okuma ve Anlama.....	10
2.1.1. Okuma.....	10
2.1.2. Okuduğunu Anlama.....	12
2.1.3. Okuma Yaklaşım ve Modelleri.....	16
2.1.4. Okuma Becerisinin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri.....	23
2.2. Metin.....	25
2.2.1. Metinle İlgili Kavramlar.....	25
2.2.2. Metin Türleri.....	30
2.3. Bilgilendirici Metinleri Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	41
2.3.1. Kelime Bilgisi.....	46
2.3.2. Ön Bilgi.....	50
2.3.3. Okuma İç Motivasyonu.....	55
2.3.4. Okuma Stratejileri.....	60
2.4. Hipotezler Arasındaki İlişkiler.....	64
2.5. İlgili Araştırmalar.....	68
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	69
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	75

3. YÖNTEM	80
3.1. Araştırmanın Modeli	80
3.2. Çalışma Grubu	80
3.3. Verilerin Toplanması	82
3.3.2. Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	84
3.3.3. Kelime Bilgisi Başarı Testi	88
3.3.4. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi	91
3.3.5. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi	95
3.3.6. Kişisel Bilgi Formu	98
3.4. Verilerin Analizi	98
3.4.1. Yapısal Eşitlik Modeli Analizi	99
3.4.2. ANOVA ve Bağımsız Örneklemeler t-testi Analizi	102
4. BULGULAR VE YORUM	104
4.1. Araştırmanın Birinci Amacına Yönelik Bulgular	104
4.1.1. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler	104
4.1.2. Birinci Modele İlişkin Bulgular	105
4.1.3. İkinci Modele İlişkin Bulgular	107
4.1.4. Üçüncü (Nihai) Modele İlişkin Bulgular	108
4.2. Araştırmanın İkinci Amacına Yönelik Bulgular	112
4.2.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	112
4.2.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Analizi	113
4.2.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi	114
4.2.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Analizi	115
4.2.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi	115
4.2.6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Analizi	116
4.2.7. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Evde Bulunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Analizi	117
4.2.8. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Analizi	118

4.2.9. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Son Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Analizi	119
4.2.10. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi.....	120
4.3. Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Tartışma	121
4.4. Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Tartışma	129
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	132
5.1. Sonuçlar	132
5.1.1. Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Sonuçlar	132
5.1.2. Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Sonuçlar	133
5.2. Öneriler	134
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	134
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	136
KAYNAKÇA.....	137
EKLER.....	160
EK 1. Uygulama İzni	160
EK 2. Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	161
EK 3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği	162
EK 4. Kelime Bilgisi Başarı Testi	164
Ek 5. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	168
Ek 6. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi İçin Uzman Görüşü Formu	169
Ek 7. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi (1.Alt Test) 170	
EK 8. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi (2.Alt Test)175	
EK 9. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi (3.Alt Test)180	
EK 10. Ön Bilgi Başarı Testine Yönelik Belirtke Tablosu.....	183
EK 11. Ön Bilgi Başarı Testi Uzman Görüşü Formu	185
EK 12. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi	186
EK 13. Kişisel Bilgi Toplama Formu	190

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuma Modelleri ve Okuduğunu Anlama Bileşenleri	19
Tablo 2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler	43
Tablo 3. Bazı Okuma Stratejileriyle İlgili Bilgiler	63
Tablo 4. Örnekleme İlişkin Bilgiler	81
Tablo 5. Okuma İç Motivasyonu Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Bilgileri	86
Tablo 6. OİMÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Bilgiler	87
Tablo 7. KBBT'ye Yönelik Madde ve Test İstatistikleri.....	90
Tablo 8. Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşü Puanları	92
Tablo 9. BMYOABT'nin I. Alt Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri.....	93
Tablo 10. BMYOABT'nin II. Alt Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri	94
Tablo 11. BMYOABT'nin III. Alt Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri	94
Tablo 12. BMYÖBBT'ye Yönelik Madde ve Test İstatistikleri	97
Tablo 13. Çok Değişkenli Normallik Testi.....	100
Tablo 14. Uyum İndeksleri Kabul Değerleri	101
Tablo 15. Eta-kare (η^2) Katsayısının Hesaplanmasında Kullanılan Formüller	103
Tablo 16. Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler.....	104
Tablo 17. Birinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları.....	106
Tablo 18. İkinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları	108
Tablo 19. Nihai Modele İlişkin Analiz Sonuçları.....	108
Tablo 20. Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler ve Nihai Modelin Uyum İndeksi Değerleri	109
Tablo 21. Nihai Modele İlişkin Dolaylı, Doğrudan ve Toplam Etkiler.....	111
Tablo 22. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 23. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 24. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	114

Tablo 25. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	115
Tablo 26. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 27. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 28. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Evde Bulunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 29. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları	118
Tablo 30. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Son Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 31. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Hipotezlerine Bağlı Olarak Oluşturulan Yapısal Model	5
Şekil 2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	42
Şekil 3. Ön Bilgi Modeli.....	51
Şekil 4. Okuma Sürecinde Kullanılan Ön Bilgiler	52
Şekil 5.Okuma Motivasyonunu Etkileyen Bireysel Faktörler	59
Şekil 6. Birinci Model.....	106
Şekil 7. İkinci Model	107
Şekil 8. Nihai Modele Ait Yol Analizi, Standardize Edilmiş Yol Katsayıları ve Determinasyon Katsayıları	110

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

BMYOABT: Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi

BMYOBBT: Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KB: Kelime bilgisi

KBBT: Kelime Bilgisi Başarı Testi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

N: Kişi sayısı

OA: Okuduğunu anlama

OİM: Okuma iç motivasyonu

OİMÖ: Okuma İç Motivasyonu Ölçeği

OS: Okuma stratejileri

ÖB: Ön bilgi

ÖDSHGM: Ölçme Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü

p: Anlamlılık düzeyi

r: Korelasyon derecesi

R²: Determinasyon katsayısı

Sd: Serbestlik Derecesi

Ss: Standart Sapma

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

η^2 : Eta kare

1. GİRİŞ

Bu bölümde tezin; problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenci başarısını ve eğitim kalitesini belirlemek için pek çok değişken kullanılmaktadır. Ulusal ve uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında elde edilen puanlar bu değişkenlerdendir (Yıldırım, 2009: 40). Türkiye’de ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlar öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını değerlendirmek için önemli veriler sunmaktadır.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik her yıl yapılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav sisteminde, son yıllarda önemli değişiklikler yapılmıştır. Öğrenciler yılda iki kez düzenlenen merkezi TEOG sınavlarında altı temel dersten sınava girmekte ve sınav sonuçları doğru sayısı esas alınarak 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir (MEB-ÖDSHGM, 2015). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından açıklanan TEOG Türkçe testinin son yıllara ait ortalama puanları şu şekildedir: 2014-2015 eğitim öğretim yılında 59,50 (Teog Sınavları, 2016), 2015-2016 eğitim öğretim yılında 59,32 (MEB-ÖDSHGM, 2016a), 2016-2017 eğitim öğretim yılında 54,56 puandır (2016/2017 Teog, 2017). Test sonuçları yıllara ve madde güçlük düzeylerine göre değişiklik gösterse de alınan sonuçlar, okuduğunu anlama becerisini değerlendirme açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Her yıl bir milyondan fazla öğrencinin bu sınavlara girmiş olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin büyük bir bölümünün Türkçe testindeki soruların yarısına yakınına yanlış yaptığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar olduğunu göstermektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), üçer yıllık dönemler halinde 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış olduğu bilgi ve becerileri değerlendiren araştırmalar yapmaktadır. PISA araştırmaları; matematik okuryazarlığı,

fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerilerine odaklanmaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan PISA sınavlarının okuma becerileri alanında, ülkemizin istenilen seviyede yer almadığı görülmektedir. Ülkemiz okuma becerileri alanında; 464 puanla 2009 PISA'da 39. sırada, 475 puanla 2012 PISA'da 42. sırada ve 428 puanla 2015 PISA'da 50. sırada yer almıştır (MEB-EARGED, 2010; MEB-ÖDSGM, 2016b; MEB-YETGM, 2013). Son yıllarda yapılan PISA araştırmaları sonucunda elde edilen ülke puanlarına göre Türk öğrencilerin yarısından fazlasının ikinci yeterlik düzeyini geçemediği rapor edilmiştir (ÖDSGM, 2016b: 25). PISA araştırmalarında okuma alanında altı yeterlik alanı olduğu düşünüldüğünde, Türk öğrencilerin büyük bir kısmının okuma becerisiyle ilgili üst düzey yeterliklere ulaşamadığı söylenebilir. Bu sonuçlar, ülkemizin okuma eğitimi alanında ciddi sorunlarının olduğunu göz önüne sermiş ve dikkatleri iyi bir okuyucuda bulunması gereken özelliklere ve bu özelliklere sahip okuyucuları nasıl yetiştireceğimize yöneltmiştir (Uyar, 2015: 2).

Okuma eğitimcilerinin önemli bir görevi, okuduğunu anlama sürecinde rol alan anlamlı değişkenleri belirlemektir (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 2004: 92). Literatür tarandığında ülkemizde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olan faktörleri belirlemeye yönelik pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma verilerine göre; cinsiyet (Gelbal, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Yılmaz, 2011), okuma alışkanlığı (Balcı, 2009; Özer Özkan ve Doğan, 2013; Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2015), okuma ilgisi (Balcı, 2009; Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2015), okumaya yönelik tutum (Bahadır, 2012; Sallabaş, 2008; Karabay ve Kuşdemir Kayıran 2010), okuma motivasyonu (Yıldız, 2010; Ürün Karahan, 2015), akademik başarı (Özenç, 2012), akıcı okuma becerisi (Baştuğ ve Keskin, 2012), okuma stratejilerini kullanma (Temizkan, 2007; Epçaçan, 2008; Kanmaz, 2012), kelime bilgisi (Özkök Kayhan, 2010; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011) gibi öğrenci özellikleri; anne baba eğitim düzeyi (Gelbal, 2008; Bahadır, 2012), sosyoekonomik düzey (Çiftçi, 2007; Yılmaz, 2011), evde sahip olunan kültürel varlıklar (Bahadır, 2012), evde öğrenciye sağlanan olanaklar (Gelbal, 2008), ailenin okumaya ayırdığı zaman (Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2015) gibi aile özellikleri; kıdem (Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2015), derste kullanılan strateji, yöntem ve teknikler (Albayrak Sarı, 2015) gibi öğretmen özellikleri; okulun bulunduğu bölge ve sahip olduğu olanaklar (Yıldırım, 2012) gibi okul özellikleri; metin türü (Başaran ve Akyol, 2009; Karatay, 2007; Temizyürek, 2008), okunabilirlik (Durukan, 2014) gibi metin özelliklerinin okuduğunu anlama başarısını etkilediği belirlenmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmaların çoğunda, okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler tekil değişkenlerle incelenmiştir.

Okuduğunu anlama çok bileşenli ve karmaşık bir beceri (National Reading Panel, [NRP] 2000) olduğu için öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında etkili olan faktörleri tekil değişkenlerle belirlemek yeterli olmayabilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve anlama problemlerini çözümlayebilmek için çok değişkenli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Sanır, 2017: 4). Çok değişkenli araştırmalar, veri setindeki değişkenler arasındaki ilişkileri ve potansiyel etkileşimleri eş zamanlı olarak inceleme fırsatı sunar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 1). Okuduğunu anlama ile ilgili çok değişkenli istatistiksel tekniklerle yapılan bir araştırma, her bir değişkenin anlama üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini görme ve değişkenlerin kendi aralarındaki etkileşimlerini inceleme fırsatı sunar.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların okuduğunu anlama sürecinde etkili olan çoklu değişkenlerden hareketle pek çok model ve teori (Gough ve Tunmer, 1986; Perfetti, 1985; RAND, 2002; Cromley ve Azevedo, 2007; Kintsch, 1988, 1998) ortaya koydukları görülmektedir. Bu çalışmalara göre okuduğunu anlamlandırma sürecinde; bireyin kelime tanıma becerisi, akıcı okuma yeteneği, kelime bilgisi, ön bilgi düzeyi, çalışma belleği, okumaya yönelik motivasyonu ve okuma stratejilerini kullanma durumu gibi pek çok etken rol almaktadır. Bahsedilen modellerde okuduğunu anlamlandırma süreci ile ilgili olarak araştırmacıların öncelikli olarak bilişsel değişkenler ve motivasyon faktörü üzerinde durdukları görülmektedir.

Türkiye’de okuduğunu anlamada etkili olan çoklu faktörleri inceleyen ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi modelleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu PISA ve PIRLS sınavları üzerinde yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalarda sınav puanları üzerinde etkili olan sosyokültürel değişkenlerin etkililik derecesi ve değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Okuduğunu anlama sürecinde etkili olan bilişsel faktörlerle motivasyon arasındaki ilişkiye değinen az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörlerle ilgili birçok araştırma yapılmasına rağmen ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama becerisini etkileyen bilişsel faktörler ile motivasyon arasındaki örüntüyü açıklayan herhangi bir yapısal eşitlik modeli çalışmasına rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın ortaya çıkmasında önemli bir etken olmuştur.

Bu araştırmada, öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde durulmuştur. Metin türü, okuduğunu anlamayı önemli derecede etkileyen bir faktördür. Öğrenciler genellikle hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlerden daha üst düzeyde kavrarlar (Başaran ve Akyol, 2009; Best, Floyd ve McNamara, 2008; Dennis, 2013; McNamara, Ozuru ve Floyd, 2011; Temizyürek, 2008; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Öyküleyici metinler olay ağırlıklı olduğu için öğrenciler, vaka zinciri içerisinde birçok şeyi rahatlıkla tahmin edebilir (Gunning, 2003: 319). Bilgilendirici metinlerde bilgi aktarımı ön planda olduğu için öğrenciler, farklı birçok kavram ve terimle karşılaşır. Bunları bağlam içerisinde çıkarmakta ve metinleri anlamakta zorlanabilmektedir.

Birçok öğrenci için bilgilendirici metinleri anlamak, öyküleyici metinleri anlamaktan daha zordur (Williams, 2005'ten akt. Jitendra, Burgess ve Gajria, 2011: 137). Bilgilendirici metinler içerdikleri teknik kelimelerden, çok özel bir konuyu işlemelerinden veya farklı bir metin yapısına sahip olmalarından dolayı öğrencilere zor gelebilir (Akyol, 2007: 40). Bilgilendirici metinlerle öğrencilere çeşitli konularda bilgiler sunulduğundan öğrencilerin farklı konularda ön bilgilere sahip olmaları gerekir. Yeterli ön bilgilere sahip olmayan öğrenciler, bilgilendirici metinleri anlamakta zorlanmakta ve bu metinleri sıkıcı bulabilmektedir (McKeown, Beck, Sinatra ve Loxterman, 1992; Best vd., 2008). Bilgilendirici metinlerin öğrenciler tarafından zor ve sıkıcı metinler olarak görülmesi ve bu tür metinlerin yeterince anlaşılmaması önemli bir sorun olarak görölmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

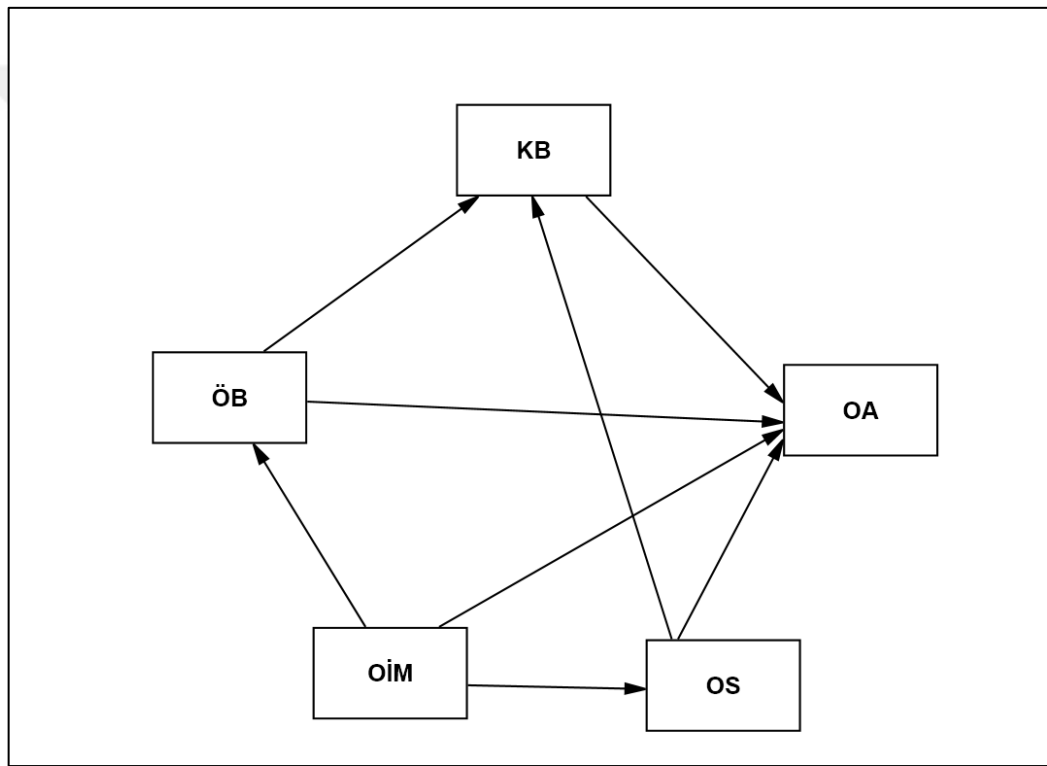
Bu araştırmanın iki temel amacı vardır:

1. Yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını etkileyen ön bilgi düzeyi, kelime bilgisi düzeyi, okuma iç motivasyonu ve okuma stratejileri değişkenlerinin hem birbirleriyle hem de bilgilendirici metinleri anlama başarısıyla olan ilişkilerini incelemek,

2. Yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısının bazı demografik (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, anne baba eğitim durumu, anne baba mesleği, kitap okuma sıklığı, son bir yılda okunan kitap sayısı, evde bulunan kitap

sayısı ve genel not ortalaması) değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

Araştırmanın birinci amacına yönelik, kelime bilgisi düzeyi, ön bilgi düzeyi, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve okuma iç motivasyonu değişkenlerinin yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemek için ilgili literatür çerçevesinde hipotezler oluşturulmuştur. Bu kapsamda oluşturulan hipotezlere ve bu hipotezlere dayalı olarak çizilen yapısal modele (Şekil 1) aşağıda yer verilmiştir:



Şekil 1. Araştırma Hipotezlerine Bağlı Olarak Oluşturulan Yapısal Model

(ÖB: Ön Bilgi Düzeyi, KB: Kelime Bilgi Düzeyi, OA: Okuduğunu Anlama, OİM: Okuma İç Motivasyonu, OS: Okuma Stratejileri)

Bu araştırmada, Şekil 1’de belirtilen yapısal modeli test etmek amacıyla aşağıda verilen hipotezler oluşturulmuştur:

- H1. Kelime bilgisi düzeyi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H2. Ön bilgi düzeyi kelime bilgisi düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H3. Ön bilgi düzeyi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısıdır.

H4. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

H5. Okuma iç motivasyonu okuma stratejilerini kullanma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

H6. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi kelime bilgisi düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

H7. Okuma iç motivasyonu okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

H8. Okuma iç motivasyonu ön bilgi düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Araştırmanın ikinci amacı olan demografik değişkenlerin yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarıları;

- a) Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b) Okul öncesi (anaokulu) eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) Anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) Baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) Baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- g) Evde bulunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- h) Kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- i) Son bir yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- j) Genel not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi ve teknoloji çağının yaşandığı günümüzde bilgilendirici metinleri okuma ve yazmanın önemi her geçen gün artmaktadır. Okullarda, iş yerlerinde ve toplum hayatının pek çok kesiminde başarının merkezinde bilgi okuryazarlığı becerileri yer almaktadır (Duke, 2000: 202). Her geçen saniye yeni bir bilginin üretildiği çağımızda,

başarı için bilgiye ulaşmak, bilgiyi anlayarak özümsemek ve yeni bilgiler üretmek gerekmektedir. Bu nedenle birçok ülkenin eğitim sisteminde öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuma, eleştirme ve yazma becerilerine yer verilmektedir.

Eğitimin her kademesinde öğrencilerin, dersler ve sınavlara hazırlık başta olmak üzere pek çok bilgilendirici metni okuyup anlamaları gerekmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe, bilgi verici metinleri anlama becerisi öğrenciler için daha fazla önem kazanmaktadır (Tuncer ve Kahveci, 2009: 854). Okul hayatının yanı sıra gündelik hayatla ilgili işimizi kolaylaştıran pek çok bilgi de bilgilendirici metin biçimindedir. Musluk tamiri ile ilgili bir bilgiden, elektronik bir aracın kullanma kılavuzuna kadar pek çok bilgiyi bu metin türünde bulabiliriz. Bilgilendirici metinleri anlayarak okuma, modern ve demokratik yaşamın bir gereğidir (Özbay, 2009: 2).

Hayatımızda önemli bir yer tutan bilgilendirici metinleri daha iyi anlayan öğrencilerin yetiştirilebilmesi için bu konuda araştırmaların yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarında etkili olan unsurların belirlenmesi onların akademik başarıları başta olmak üzere yaşam boyu öğrenme becerilerine de önemli katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada, bilgilendirici metinleri anlamlandırma sürecinde etkili olan değişkenler üzerinde durulacaktır. Araştırma kapsamında kelime bilgisi, ön bilgi düzeyi, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve okuma iç motivasyonu değişkenlerinin hem birbirleriyle hem de bilgilendirici metinleri anlama becerisiyle olan ilişkileri sorgulanacaktır. Bu araştırma yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısında etkili olan değişkenlerin önem derecelerini belirleyeceği ve literatürde yer alan hipotezleri bilimsel bir şekilde test edeceği için önemli görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların sınıf içi uygulamaları ve öğretim sürecini planlamaları bakımından öğretmenlere, ders kitabı ve öğretim programlarını hazırlamaya rehberlik etmesi açısından uzmanlara ve okuma eğitimi alanında yapılacak yeni araştırmalara öncülük etmesi yönünden akademisyenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonunda literatüre; öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçen bilgilendirici metinlere yönelik başarı testi, art alan bilgisini ölçen ön bilgi başarı testi, genel kelime bilgisini belirleyen kelime bilgisi testi ve iç motivasyonu ölçen okuma iç motivasyonu ölçeği kazandırılacaktır. Çalışma bu yönüyle alandaki ihtiyaca cevap verir niteliktedir.

1.4. Varsayımlar

1. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, öz bildirim dayalı olan kişisel bilgi formu, okuma iç motivasyonu ölçeği ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğini gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve ön bilgi başarı testlerini birbirlerinden bağımsız olarak ciddiyetle cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde yer alan sekiz farklı okulda öğrenim gören 538 yedinci sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.
2. Çalışmada ele alınan değişkenler, öz bildirim dayalı ölçekler ve çoktan seçmeli başarı testleriyle yapılan ölçümlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilgilendirici metin: Sözlü veya yazılı anlaşılması güç şeyler hakkında bilgi ve haber vermek, dinleyenleri veya okuyanları o hususta aydınlatmak amacıyla oluşturulan metinlerdir (Tansel, 1978: 245).

Okuma: Bir yazıyı; sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 67).

Okuduğunu Anlama: Yazılı dile katılım ve etkileşimle eş zamanlı olarak anlam çıkarma ve anlamı yapılandırma sürecidir (RAND, 2002: 11).

Kelime Bilgisi: Bir kişinin anlamını bildiği, okuyunca ve işitince anlamlandırabildiği, konuşurken ve yazarken kullanabildiği kelimelerin tamamıdır.

Ön Bilgi: Bireyin daha önceki yaşantıları sonucunda elde ettiği ve zihninde yapılandığı bilgidir (Coşkun, 2010: 20).

Okuma Stratejileri: Okuduğunu anlamayı kolaylaştıran ve okuma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sağlayan bilinçli eylemlerdir.

Okuma Motivasyonu: Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır (Guthrie ve Wigfield, 2000 akt. Yıldız, 2013a: 262).

Okuma İç Motivasyonu: Okumayı zevk, merak veya kişisel hedefler gibi içsel amaçlarla sürdürme isteğidir (Conradi, Jang ve McKenna, 2014: 154).

Yapısal Eşitlik Modeli: Belirli bir teoriye dayalı olarak gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenlerin nedensel ve ilişkisel bir model içinde tanımlanmasına dayanan çok değişkenli istatistiksel bir yöntemdir (Byrne, 2010'dan akt. Meydan ve Şeşen, 2015: 5).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuma, okuduğunu anlama, okuma yaklaşım ve modelleri, okuma becerisinin Türkçe öğretim programlarındaki yeri, metin, metin türleri, bilgilendirici metinleri anlamayı etkileyen faktörler, okuma iç motivasyonu, okuma stratejileri, kelime bilgisi ve ön bilgi kavramlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma ve Anlama

2.1.1. Okuma

Son 150 yılda okuma alanında yapılan çalışmalar ve eğitim anlayışlarında ortaya çıkan değişimlere paralel olarak okuma kavramının tanımlanmasında önemli değişiklikler görülmüştür (Uyar, 2015). Araştırmacılar benimsemiş oldukları yaklaşım ve teorilere bağlı olarak okumayı farklı şekillerde tanımlamıştır. Literatürde okumayla ilgili yapılan bazı tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Okuma; “bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunları kavramak” (Göğüş, 1978: 60), “sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik”, (Sever, 2011: 12), “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci” (Akyol, 2011: 33), “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucunda yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” (Demirel, 2000: 59) olarak tanımlanmaktadır.

“Okuma eylemi, görme, algılama, seslendirme, anlama (kavrama) ve zihinde yapılandırma gibi pek çok karmaşık işlemi barındırdığı” (Güneş, 2009: 3) için okumanın ortak kabul gören bir tanımını yapmak güçleşmektedir. Okumayla ilgili yapılan tanım ve açıklamaların çeşitlilik göstermesi okumanın farklı eğitim

yaklaşımlarına bağlı olarak ele alınmış olmasıyla açıklanabilir. Bu bilgilerden hareketle okumayla ilgili şöyle bir tanım yapılabilir:

Okuma; görme, seslendirme gibi *fiziksel unsurlar* ile anlama ve zihinde yapılandırma gibi *zihinsel süreçlerin* bir arada kullanıldığı, metinle okuyucu arasında gerçekleşen *etkileşimsel* bir anlam kurma sürecidir.

Okuma, *fiziksel unsurların* kullanımıyla başlayan bir süreçtir. Okumanın fiziksel yönünü görme, işitme ve seslendirme gibi fizyolojik unsurlar oluşturur (Sulak, 2014: 19). Fiziksel unsurlar arasında en önemli organ gözdür. Göz, okuma esnasında satır üzerinde sıçramalar yaparak okumayı gerçekleştirir. Okuma esnasında gözün hareketleri ne kadar çoksa okuma da o kadar hızlı oluyor demektir (Temizkan, 2009: 11).

Okuma sürecinin başlangıcı olarak kabul edilen ilk aşamada, okuyucuların sesleri tanınması, ses ve harf arasındaki gösterime dayanan ilişkiyi kavraması beklenir. Daha sonraki süreçte öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmesi gerekir. Kelime tanıma, daha çok kelimeyi oluşturan harf, ses, hece gibi yapıların bilinmesi ve onun seslendirilmesi sürecidir (Baştuğ, 2012: 37). Bu süreçteki okuyucular, kelimeyi oluşturan ses ve heceleri doğru bir şekilde çözümleyip okuyabilmektedir. Kelimeleri doğru bir şekilde çözüp seslendirme, kelimenin anlamını fark etmeye önemli katkı sağlar. Bu konuda yapılan araştırmalar, kelime tanıma kabiliyeti ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Juel, Griffith ve Gough, 1986; Ouellette, 2006). Kelime tanıma becerisi otomotikleşen öğrenciler, zihin enerjilerinin çoğunluğunu metinden anlam çıkarmaya ve düşünmeye ayırırlar (Sidekli, 2010: 27). Kelime tanıma becerisi gelişmeyen öğrenciler ise metnin anlamı ile değil, kelimelerin nasıl doğru okunduğu ile meşgul olurlar.

Okumanın tanımlanmasında öne çıkan temel kavramlardan biri de *zihinsel unsurlardır*. Okumanın zihinsel yönünü, beynin okumadaki işlevi oluşturmaktadır. Duyu organları vasıtasıyla algılanan kelime ve kelime grupları elektrik sinyallerine dönüştürülerek beyindeki görüntü tanıma merkezlerine iletilir. Burada tanınan görüntü, görüntü yorum alanına iletilir ve bellek devreye girer. Bellekte kodlama, depolama, hatırlama ve geri çağırma işlemleri gerçekleşir (Calp, 2010: 94; Onan, 2012: 159; Yalçın, 2002: 51). Bu süreçte metinden alınan bilgiler, bireyin ön bilgileriyle karşılaştırılmakta ardından sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir (Güneş, 2013: 142).

Okumanın tanımlanmasında öne çıkan bir diğer önemli kavram da okumanın *etkileşimsel* bir süreç olmasıdır. Okuma, metin ve okuyucu arasında geçen etkileşimsel bir süreçtir (Akyol, 2011; RAND, 2002). Bu sürecin en önemli ögesi okuyucudur. Okuma sürecinde, okuyucu metinden elde ettiği bilgilere karşılık kendi ön bilgilerini harekete geçirir, bunlarla metni anlamlandırır ve bu sayede kendi bilgilerini geliştirir. Böylece okuma, okuyucu ile yazar arasında bir diyaloga dönüşür (Çakıcı, 2011: 78).

Okuma sürecinde fiziksel ve zihinsel unsurlar aynı anda rol almaktadır. Okuyucu bir taraftan duyu organlarıyla metindeki bilgileri almakta bir taraftan da anladıklarını zihinde yapılandırmaktadır (Güneş, 2013: 131). Okuduğunu anlama, basit bir hareketten çok karmaşık bir süreçtir (Tompkins, 2006: 223). Bu süreçte, hem fiziksel unsurlarla yazılı olan metin çözümlenir hem de zihinsel unsurlarla metnin anlamı ile ilgili bilinenler sorgulanır.

Okuma eğitimi alanında yapılan birçok araştırma, okumanın bazı temel bileşenlerinin olduğunu göstermektedir. Ulusal Okuma Paneli, okumayla ilgili; ses farkındalığı, alfabetik ilişkileri keşfetme, akıcı okuma, kelime bilgisi ve anlama şeklinde beş temel bileşenden söz etmektedir (NRP, 2000: 1-2). Birçok araştırmacı ve eğitimci, bu bileşenlerin kazanılmasını okuma için gerekli görmektedir (Paris ve Hamilton, 2009: 38). Okuma bileşenlerine benzer olarak Akyol (2001: 14-15) ve Özbay da (2009: 8-9) okumanın beş temel ilkesinden söz etmektedir. Bu ilkeler şunlardır: (1) Okuma akıcı olmalıdır. (2) Okuma bir anlam kurma sürecidir. (3) Okuma stratejik olmalıdır. (4) Okuma motivasyon gerektiren bir faaliyettir. (5) Okuma devamlı gelişen bir eylemdir. Okuma eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalarda bu ilkelere yer verilmesinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.1.2. Okuduğunu Anlama

Anlamak, Büyük Türkçe Sözlük'te "1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek." şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Araştırmacıların yaptığı diğer tanımlarda anlamanın farklı özellikleri vurgulanmaktadır. Anlama; "yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılama" (Göğüş, 1978: 71), "bireyin olay ve olguları zihinsel işlemlere tabi tutarak gelen iletileri doğru bir şekilde algılaması"dır (Epçaçan, 2010: 13). Anlama, algılama ve kavrama gibi faaliyetleri gerektiren bir eylemdir. Bu yönüyle anlama, okuma ve dinleme becerilerinin amacını oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama, yazılı metnin anlamını sözcükler, cümleler ve metin seviyesinde çözümlenerek yazılı dilin zihinsel temsillerini oluşturma sürecidir (Perfetti, Landi ve Oakhill, 2005: 228). Bu süreç okuyucunun metindeki bilgileri seçme, sıralama, bunları işleme ve yapılandırma gibi işlemleri sürekli olarak yapmasını ve giderek bir zihin modeli oluşturmasını gerektirmektedir (Güneş, 2013: 210). Zihin modeli, metinden alınan bilgilerin işlenmesini ve bunların zihinde düzenlenmesiyle gerçekleşmektedir (Güneş, 2007a: 113). Okuduğunu anlama sürecinin başarısı, bireyin metinden aldığı bilgileri ön bilgileriyle birleştirmesine bağlıdır.

Okuduğunu anlama, yazılı dile katılım ve etkileşimle eş zamanlı olarak anlam çıkarma ve anlamı yapılandırma sürecidir (RAND, 2002: 11). Bu süreç; metin, okur ve etkinlik şeklinde üç bileşenden oluşmaktadır. Bir başka deyişle okuduğunu anlama, bu üç bileşen arasındaki ilişkiye bağlı olarak değişmektedir (Güneş, 2007b: 142). Okuyucu bu süreçte bir taraftan metnin anlamını bulmaya çalışırken bir taraftan da metindeki bilgilerle ön bilgilerini karşılaştırmaya çalışmaktadır. Staiger (1976), okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun yaptığı işlemleri şu şekilde özetlemektedir (Akt. Güneş, 2000: 60-62):

a- *Anlamı bulma* aşamasının basamakları şunlardır:

- ✓ Kelimenin anlamını bulma,
- ✓ Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma,
- ✓ Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma,
- ✓ Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilmedir.

b- *Anlamı kavrama* aşamasının basamakları şunlardır:

- ✓ Anlamı çevirme; anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
- ✓ Anlamı yorumlama; anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.
- ✓ Öteleme; anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. çalışmalardır.

c- *Anlamı değerlendirme*, aşamasının basamakları şunlardır:

- ✓ Anlamı analiz etme; yazıda ileri sürülen düşünce, kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.
- ✓ Anlamın sentezini yapma; yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.
- ✓ Anlamı değerlendirme; yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır.

Anlama, okuma ilkelerinden birisi ve okumanın esas amacını teşkil etmektedir (Yılmaz, 2014: 80). Anlam ne tek başına metnin içerisinde, ne de tamamıyla okuyucunun zihnindedir (Akyol, 2011). Anlam okuyucunun metinden aldıklarıyla kendi ön bilgilerini birleştirmesi sonucu elde edilir. Okuyucu kendi ön bilgilerini ve deneyimlerini metindegilerle, yani okuduklarıyla birleştirerek anlamı yapılandırır (NRP,

2000: 13; RAND, 2002: 11; Pardo, 2004: 272). Anlama süreci okuyucunun bireysel özellikleri (tutumları, motivasyonu, amaçları, ön bilgileri, kullandığı stratejiler, vb.), içerisinde bulunduğu ortam ve okuduğu metnin özelliklerinden (metnin dili, türü, yapısı, içeriği, özellikleri, vb.) etkililenmektedir (Kintsch, 1998; RAND, 2002). Okuduğunu anlama sürecinde başarılı olabilmek için okuyucunun metnin dil yapısına hâkim olması ve içerikle ilgili ön bilgilere sahip olması gerekir (Tankersley, 2005: 108). Okuyucunun metni anlaması için sahip olması gereken bilgiler kadar okuma sürecinde göstereceği ilgi ve çaba da önemlidir.

Anlamak, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmektir (Karatay, 2007: 13). Gray ve Rogers bir metni anlamış olmanın belirtileri olarak şunları gerekli bulur: “Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak; yazarın doğrudan anlatamadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek; okuduğunu doğruluk, geçerlik ve değer yönlerinden ölçebilmek; anladığını, duyduğunu davranışlarında ve yaptıklarında uygulayabilmek...” (Akt. Göğüş, 1978: 72).

Okuduğunu anlama, statik ve tek düze bir yapıda değildir. Anlam kişiden kişiye büyük ölçüde değişmekte, hatta aynı kişinin aynı metni farklı zamanlarda okumasında dahi değişmektedir (Paris ve Hamilton, 2009: 40). Araştırmacılar bu konuyla ilgili olarak farklı anlama düzeylerinin olabileceğinden söz etmektedir (Alderson, 2000; Day ve Park, 2005; Dechant, 1991) Bu düzeyler genel olarak; basit anlama, çıkarımsal anlama, eleştirel anlama ve yaratıcı anlama şeklinde dört başlık hâlinde incelenmektedir (Güneş, 2007b: 244).

Basit (literal) anlama düzeyi, yüzeysel anlamlandırma veya temel anlama olarak da ifade edilmektedir. Bu anlama düzeyi, okuduğunu anlama düzeyleri içerisinde en alt düzeyde yer almakta ve metinde doğrudan ifade edilen fikirlere ve bilgiye odaklanmaktadır (Yıldırım, 2012: 48). Basit anlama, metni okuyan bir okurun kendisinden bir şey katmadan metinde açıkça yer alan bilgileri bulma becerisini ifade eder (Ülper, 2010: 48). Bu beceri, okuyucunun bir metinde okuduğu bilgi ve olayları hatırlamasını ve bunları ifade etmesini gerektirir. Bir hikâyedeki kahraman isimlerini ve mekânla ilgili ayrıntıları söyleyebilme bu tip anlamaya örnektir. Basit anlamada gerekli olan bilgiler, metnin içerisinde açıkça yer almaktadır (Brassel ve Rasinski, 2008: 17). Bir bakıma basit anlama, metnin içindeki kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl (5N1K) gibi sorulara cevap bulmamızı sağlamaktadır (Ulu, 2016: 95).

Çıkarımsal (inferential) anlama, derin anlama ve yorumlayıcı anlama şeklinde de adlandırılabilir. Bu düzey anlama, okuyucunun okuduklarını derinlemesine anlamasını, çıkarım yapmasını ve anladıklarını yorumlamasını kapsamaktadır (Güneş, 2013: 225). Okuyucu, çıkarım düzeyinde anlam kurma sürecinde; metinde açıkça ifade edilmemiş örtük bilgi ve düşünceleri keşfeder ya da metinde ifade edilen çeşitli bilgi ve düşünceler arasında ilişki kurarak bir yoruma ulaşır (MEB, 2012: 10). Bu düzeyde anlam kurma, okuyucunun metinden aldığı bilgilerle kendi ön bilgileri arasında bir uyum ve etkileşimin olmasını gerektirir (Brassel ve Rasinski, 2008: 17). Okuyucu, metinden edindiği bilgileri belleğinde var olan bilgi ve kavramlarla bütünleştirip metinde ifade edilmek istenen örtük anlamlara ulaşabilir (Özbay ve Özdemir, 2012: 21). Çıkarımsal düzeyde anlam kurma şu becerileri gerektirir:

- Ana düşüncenin bulunması
- Yardımcı düşüncelerin bulunması
- Neden sonuç ilişkilerinin çıkarılması
- Metnin yazılış amacını belirleme
- Metinde dolaylı biçimde ifade edilen düşüncelerin belirlenmesi
- Metinde yapılan genellemelerin belirlenmesi
- İki karakter, olay, durum vb. arasındaki ilişkilerin tanımlanması
- Metne farklı bir başlık bulma
- Metni özetleme
- Metnin öncesi ve sonrasına yönelik tahminlerde bulunma (MEB, 2012; Ülper, 2012).

Sorgulayıcı anlama olarak da bilinen *eleştirel (critical) anlamlandırma*, Bloom taksonomisinin değerlendirme basamağına denk gelen üst bilişsel süreçleri gerekli kılan bir düzeydir. Bu düzey, değerlendirmek, değer biçmek ve yargıda bulunmak eylemlerini kapsamaktadır (Aytan, 2015: 27). Bu tür, anlamada okuyucu metnin konusunu, yapısını ve yazarın fikirlerini kendi düşünce yapısıyla karşılaştırıp değerlendirme yapacak derecede anlamaktadır (Yılmaz, 2014: 84). Okuyucu, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerini tamamlayarak bu düzeye erişebilir. Bu düzeyde bir anlama için okuyucuların metni yorumlaması, değerlendirmesi ve metinle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklaması beklenir (Ülper, 2010: 48).

Yaratıcı anlama (creative) düzeyi, yaratıcı okuma olarak da adlandırılmaktadır. Yaratıcı okuma, bir metnin içeriğinden çok onu okuyanın dışarıdan inşaa etmesi, metni yeniden yapması, oluşturması, dokuması ve ona farklı bir bakış açısı vermesidir (Yavuz, 2010). Yaratıcı okuma, yazarın niyeti ile metnin niyetinin okuyucu tarafından başka başka yorumlanmasıdır (Aytan, 2014: 11). Yaratıcı anlama, okurun kendi dünyasıyla

uyumlu olmayan kavramları anlamak için gerçekleştirdiği bir açıklama ve nedenleme girişimidir (Uzun, 2009: 15). Bu düzey bir okuma ve anlama için okuyucunun metinden anladıklarını, kişisel ve günlük yaşamıyla bağdaştırması ya da öğrendiği bilgileri uygulayarak yeni bilgiler üretmesi gerekmektedir (Güneş, 2013: 226).

Anlama düzeyleri ile ilgili literatürde yer alan bu düzeylerin bir benzeri PISA araştırmalarında da kullanılmaktadır. Bu araştırmalarda okuma becerileri alanında altı yeterlilik düzeyinden söz edilmektedir. Sonuç olarak; anlamının derecesinin kişiden kişiye değiştiği ve çağımızda artık öğrencilerden basit anlamaların ötesinde çıkarımsal ve eleştirel düzeylerde anlamalar yapması beklendiği söylenebilir.

2.1.3. Okuma Yaklaşım ve Modelleri

Kaynaklarda okuma modeli kavramıyla birlikte okuma yaklaşımları (Coşkun, 2002; Özbay, 2009; Temizkan, 2009; Ülper, 2010) kavramının da kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar birbirine benzemekle birlikte, esasında anlam olarak farklı kavramlardır. Bu farkın daha iyi anlaşılması için okuma yaklaşımı ve okuma modelleri kavramlarının açıklamasına aşağıda yer verilmiştir.

2.1.3.1. Okuma Yaklaşımları

Okuma yaklaşımları, okuma sürecini belli ana prensiplerle açıklayan ana okuma modelleridir. Okuma yaklaşımları, okuma modellerinin sınıflandırılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Okuma sürecini açıklayan modeller, benzer özellikleri temel alınarak çeşitli yaklaşımlar çerçevesinde bir araya getirilmektedir (Ülper, 2010: 29). Araştırmacılar, okuma modellerini genel olarak üç yaklaşıma ayırarak sınıflamaktadır. Bu yaklaşımlar: bütünleştirici okuma yaklaşımı, çözümleyici okuma yaklaşımı ve etkileşimsel okuma yaklaşımıdır (Karatay, 2007; Ülper, 2010).

Bütünleştirici (bottom-up) okuma yaklaşımı, okuma sürecini aşağıdan yukarıya aktivitelerle açıklar. Bu yaklaşım, okuduğunu anlama sürecinde metin temelli bir görünüm sergiler. Bu yaklaşıma göre okuma sürecinde okuyucu sadece harfleri, kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri çözerek metni anlamlandırır. Okuyucunun anlama ulaşabilmesi için her kelimenin, hecenin ve sesin tanınması gereklidir (Zainal, 2003). Bu yaklaşım çerçevesinde Gough (1972) ile LaBerge ve Samuels'ın (1974) geliştirdiği iki okuma modeli öne çıkmaktadır (Uyar, 2015: 27).

Gough'ın modelinde okuma süreci; görsel sistem, ikon, tarayıcı, karakter kaydı, kod çözümü, ses bilimsel kayıt, birincil bellek, Merlin ve TPWSGWTAU

aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelde okuma gözün basılı metindeki her bir harfi yakaladığı an başlar. Göz, satırların üzerindeki ikonları taradığında, ikonlar karakter kaydında harf olarak belirir ve depolanır. Bu aşamadan sonra okuyucu her harfi doğru seslerle birleştirebilmek için kod kitabını kullanır ve doğru çözülen kelimeyi ses bilimsel kayıta ses olarak saklar. Sese dönüşen kelimenin anlamını bulmak için okuyucu kütüphanecide, kelime ve anlamları eşleştirir. Kelimeleri çözülen cümleler, birincil bellekte yapılandırılır. Birincil bellekten sonra cümleler, söz dizimsel ve anlam bilimsel ilişkiler açısından Merlin’de ele alınır. Son işlem olarak cümleler anlaşıldığı zaman TPWSGWTAU’ya taşınır (Akt. Tracey ve Morrow, 2017: 164-165). Bu model, Gough ve Tunmer (1986) tarafından geliştirilerek Okumanın Yalın Görünümü adıyla yeniden yayımlanmıştır.

Çözümleyici (top-down) okuma yaklaşımı, okuma sürecini yukarıdan aşağıya doğru aktivitelerle açıklar. Bu yaklaşım, okuduğunu anlama sürecinde okur temelli bir görünüm sergiler ve okurun sürece ne getirdiğine yoğunlaşır (Goodman, 1967). Okuma sürecinde okur, ön bilgilerini kullanarak metnin anlamını çözer. Okuyucunun bütün kelimeleri tanmasına gerek yoktur. Okuyucu, ön bilgilerini kullanarak kelimeleri tahmin edebilir ve metni anlamlandırabilir. Ön bilgiler, okuyucunun metni anlamasını sağlayacak dil ile ilgili bilgileri (grammer, kelime bilgisi vb.) ve yaşantı sonucu elde edilen gerçek dünyaya ilişkin bilgileri içerir (Uyar, 2015: 29-30). Bu yaklaşıma göre okuma, okuyucunun zihninde başlar ve yukarıdan aşağıya doğru etkinliklerle devam eder.

Bu yaklaşım içerisinde Şema Kuramı ve Goodman’ın (1967) geliştirdiği model öne çıkmaktadır. Goodman’a (1967) göre okuma, psikolingüistik bir tahmin oyunudur. Okuma eylemini, okurun amaç ve tahminleri yönlendirir (Grabe ve Stoller, 2013: 25). Okuyucu metni anlayabilmek için tahminler ortaya koymakta ve metin verilerini kullanarak tahminlerini onaylamakta ya da reddetmektedir (Özbay, 2009: 10). Okuyucunun tahminleri onaylandığında okuma devam eder ve oluşan anlam yeni bilgiyle zenginleşir. Okuyucunun tahmini yanlışsa okuyucu yavaşlar, tekrar okur ve daha doğru bir anlam oluşturmak için ek bilgiler arar (Bruning, Schraw ve Norby, 2014: 263). Bu modelin eleştirisi noktası, metin içi öğeleri göz ardı edeceği ve bunun metinde olmayan anlamların çıkarılmasına neden olacağı yönündedir (Kuzu, 2003: 79).

Etkileşimsel (interactive) okuma yaklaşımı, bütünleştirici ve çözümleyici okuma yaklaşımlarının birlikte kullanılmasını ve okurla metin arasında etkileşim olmasını gerektirmektedir. Etkileşimsel yaklaşım, çözümleyici ve bütünleyici okuma

yaklaşımlarının görüşlerini birleştirmektedir. Bu yaklaşım, okuyucunun metni anlaması için etkili ve hızlı kelime tanıma becerisiyle birlikte okuduklarıyla ilgili yeterli ön bilgiye sahip olmasını da gerekli görür (Grabe ve Stoller, 2013: 26). Okuma sürecinde okurla metin arasında bir etkileşim olduğunu savunur. Okuyucunun metni anlama seviyesi bu etkileşimden etkilenir.

Etkileşimsel okuma yaklaşımına bağlı birçok farkı model oluşturulmasına rağmen bu yaklaşımın en önemli temsilcisi Rumelhart'tır. Rumelhart'ın modelinde okuma çizgisel bir süreç yerine, çeşitli bilgileri eş zamanlı olarak kullanmayı gerektiren bir süreç olarak açıklanmaktadır. Model, bir kişinin gözle görülen yazıyı algılamasının yanı sıra söz dizimsel bilgiyi, anlamsal bilgiyi, yazım bilgisini ve kelime bilgisini eş zamanlı olarak kullanmasını gerektirmektedir (Tracey ve Morrow, 2017: 169). Okuma sürecinde kullanılan bütün bilgiler, şema adı verilen ön bilgileri oluşturmaktadır (Uyar, 2015: 32). Etkileşimsel okuma yaklaşımı günümüzde geçerliliğini koruyan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, geliştirilen yeni modellerle güncelliğini korumaktadır.

2.1.3.2. Okuma Modelleri

Okuma modelleri, okuduğunu anlama sürecinin nasıl gerçekleştiğini kuramsal veya uygulamalı bir şekilde açıklayan çalışmalardır. Modeller, okuduğunu anlama sürecinde etkili olan bireysel değişkenleri belirlemede ve okuma eğitiminde bu değişkenlere uygun tedbirlerin alınmasında araştırmacılara yol gösterir.

Okuma modelleri, okuduğunu anlama sürecini açıklayan teori ve araştırmaları anlamamıza ve bunları görselleştirebilmemize yardımcı olan metaforlardır. Okuma modelleri, okuma sürecinin bileşenlerini dilsel ifadeler veya grafiklerle betimler, bileşenlerin birbirleriyle nasıl etkileşim kurduğunu ve nasıl çalıştıklarını açıklar (Rudell ve Unrau, 2004: 1116). Araştırmacılar tarafından farklı okuma teorileri ve yaklaşımlarına dayanan birçok okuma modeli geliştirilmiştir. Bu modellerde, okuduğunu anlama sürecinin bileşenleri farklı kavramlarla açıklanmaktadır. Alanda ilgi gören okuma modelleri ve bunlara ait okuduğunu anlama bileşenleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Okuma Modelleri ve Okuduğunu Anlama Bileşenleri

Okuma Modeli	Okuduğunu Anlama Bileşenleri
Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli (Cromley & Azevedo, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Ön bilgi • Çıkarım • Strateji • Kelime bilgisi • Akıcı okuma
Okumanın Yalın Görünümü (Gough & Tunmer, 1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Kelime tanıma • Dilsel anlama • Kelime bilgisi
Okuma Bileşenleri Modeli (Aaron, Joshi, Boulware-Gooden, & Bentum, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • 1. İçerik: Bilişsel bileşenler (kelime tanıma, çözümlenme ve anlama) • 2. İçerik: Psikolojik bileşenler (motivasyon, ilgi vb.) • 3. İçerik: Çevresel bileşenler (akran etkisi, sınıf atmosferi vb.)
Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli (Kintsch, 1988, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Ön bilgi • Çıkarım • Strateji • Kelime bilgisi • Kelime okuma akıcılığı • Çalışma belleği
Sözlü Etkililik Kuramı (Perfetti, 1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Çıkarım • Strateji • Kelime bilgisi • Kelime okuma akıcılığı • Çalışma belleği
Çözümlenme, Kelime Bilgisi ve Anlama Üçgeni (Perfetti, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Çözümlenme • Kelime bilgisi • Anlama
RAND Modeli (RAND, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Okuyucu (ilgi, bellek, eleştirel düşünme yeteneği, çıkarım yapma, görselleştirme, motivasyon, kişisel deneyim ve ön bilgiler) • Metin (metnin kelimeleri, anlam birimleri vb.) • Etkinlik (amaç, görev, metni çözümlenme, dilsel ve anlamsal işleme, anlama stratejileri) • Ortam (sınıf, sosyokültürel çevre)

(Smith 2013'ten uyarlanmıştır.)

Bu bölümde, tezin kuramsal dayanağını oluşturan Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli (YBM) ile Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli (DÇAM) tanıtılacaktır.

Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli (Direct and Indirect Mediation Model), Cromley ve Azevado (2007) tarafından geliştirilmiştir. Model, okuma bileşenlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini ifade etmektedir. Modelde, okuma bileşenleri olarak akıcı okuma, çıkarım yapma, strateji kullanımı, kelime bilgisi ve ön bilgi kullanılmıştır. Modele göre ön bilgi düzeyi, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve kelime bilgisi okuduğunu anlamayı hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. DÇAM'nin uygunluğu alanda kabul gören iki farklı anlama modeliyle de karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda *DÇAM'nin* hem Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli'yle hem de Sözlü Etkililik Kuramı ile uyumlu olduğu belirlenmiştir (Cromley, 2005). Bu üç model de aynı okuma bileşenlerini içermektedir. Bunlar; ön bilgi, çıkarım yapma, strateji kullanımı, kelime haznesi ve akıcı okumadır (Sanır, 2017: 39).

Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli (Construction-Integration Model), Kintsch (1988, 1998) tarafından geliştirilen bir modeldir. Model ilk olarak Van Dijk ve Kintsch tarafından 1978'te geliştirilmiş ve zaman içerisinde birkaç kez gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Model metnin zihinde nasıl temsil edildiğini ve okuyucunun bilgisiyle nasıl bütünleştiğini açıklar (Bruning, Schraw ve Norby, 2014: 264). Kintsch okumayı, okuyucunun dikkat ve çabasını gerektiren bilişsel ve karmaşık bir süreç olarak tanımlar. Okuyucu metni anlamak için kelimeleri doğru okumalı, kelimeleri bağlam içerisinde anlamlandırabilmeli, ön bilgileriyle metni bütünleştirebilmeli ve metin üzerinde eleştirel düşünebilmelidir.

Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli'ne göre metinden alınan bilgiler zihinde üç farklı seviyede temsil edilir. Bunlar; yüzey yapı, metin tabanı ve durum modelidir. Yüzey yapı aşaması, metindeki kelimelerin tamamını, harfi harfine içine alan bir süreçtir (Kintsch, 1998). Bu süreç, okuyucunun metni oluşturan kelimeleri tanınması ve okuyabilmesini gerektirir. Yüzey yapının kavrama üzerinde sınırlı düzeyde etkili olduğu varsayıldığından bilişsel modellerde bu yapı göz ardı edilir. Bu seviyedeki bir okuyucunun metindeki kelimeleri doğru okuduğu varsayılır.

Metnin zihinsel temsil sürecindeki ikinci seviye, metin tabanıdır. Metin tabanı, metindeki fikir ve önermeleri içeren aşamadır (Gunning, 2003: 269). Metindeki önermeler, küçük ölçekli ve büyük ölçekli yapılarla ifade edilir. Bir metnin küçük ölçekli yapısı, metindeki her bir cümlenin oluşturduğu önermelerden ve bunların

sonraki cümlelerle oluşturduğu ilişki açısından meydana gelir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014: 264). Metinde yer alan cümleler, farklı sayılarda önerme bulundurur. Önermeler dilsel ve anlamsal olarak kendinden sonra gelen cümlelerdeki önermelere bağlı olup karmaşık bir ilişki ağı içerisinde yer alır (Kintsch, 1998). Okuyucu metnin küçük yapısındaki önermeleri birbiriyle ilişkilendirerek cümlelerin, paragrafların ve metnin anlamını oluşturan en genel önermeyi elde eder. Metnin büyük ölçekli yapısı, küçük ölçekli yapılardan elde edilen ve metnin en üst önermesi olan ana fikir bilgisini içeren önermedir. Okuyucudan, küçük ölçekli önermelerden metnin ana fikrini oluşturan büyük ölçekli önermeye ulaşması beklenir (Rawson ve Kintsch, 2004). Okuyucunun, metnin büyük ölçekli yapısına ulaşabilmesi için ön bilgisini kullanarak çıkarımlar yapması gerekir.

Durum modeli seviyesinde, okuyucular metin tabanlı önermelerle uzun süreli bellekten edinilen önermeleri birleştirir. Okuyucular, metinden edindiği bilgileri ön bilgileriyle bütünleştirir. Durum modelleri, metin tabanından gelen bilgilerle okuyucunun uzun süreli hafızasından gelen bilgileri birleştiren kişisel yorumlardır (Kintsch, 1998). Durum modeli, metinden elde edilen bilgilerin ve bunlarla ilgili olan çağrışımların anlamlı ve uyumlu bir yapıya dönüştürülmesi ya da karmaşık bilgilerin zihinde bir bütün haline getirilerek çıkarım yapma suretiyle anlaşılmasını sağlamaktadır (Sanır, 2017: 33). Durum modelleri oluşturabilmek için okuyucuların, bilgileri uzun süreli bellekten geri getirme, yapılandırılan bilgileri uzun süreli belleğe depolama ve metinle ilgili çıkarım yapma gibi üst düzey işlemler yapması beklenir (Davoudi ve Moghadam, 2015: 179). Yüzey yapı ve metin tabanının aksine, durum modelleri anlama ve öğrenmeyi ifade etmektedir. Durum modelleri, okuyucular arasında ön bilgi, motivasyon ve ilgi alanlarına göre değişiklik gösterebilir.

Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli, metinleri anlamlandırmada zihinsel temsillerin oluşturulması prensibine göre çalışır (Kintsch, 2002'den akt. Sulak, 2013). Bu model, yapılandırma ve bütünleştirme aşamalarını gerektiren iki aşamalı bir modeldir.

Yapılandırma aşamasında, okuma stratejilerinin kullanılarak metnin çözümlenmesi ve metinden elde edilen bilgilerle okuyucunun ön bilgileri ve kelime hazinesinin etkileşime geçmesi beklenir (Smith, 2013: 8). Metindeki önermeler, okuyucunun çağrışım ve çıkarımlarını otomatik olarak etkinleştirir. Uzun süreli bellekten gelen çağrışım ve çıkarımlar, metni temsil eden yapılara (kelime, cümle gibi) eklenir (Davoudi ve Moghadam, 2015: 179). Okuma sürecinde metin ve ön bilgi temelli

yapılandırma sonucunda bir dizi N+M elamanı elde edilir. N elamanı, metinden elde edilen kelimeleri, cümleleri, birimleri, kavramları, önermeleri ya da model öğelerini temsil etmektedir. M elamanı ise çağrışım süreci ile uzun süreli bellekten seçilen bilgi ve önermeleri içermektedir (Kintsch ve Welsch, 1991).

Bütünleştirme aşamasında, okuyucu yeni bir anlam oluşturmak için ön bilgilerini kullanarak yaptığı çıkarımlarla metinden elde edilen bilgileri bütünleştirir (Smith, 2013: 6). Yapılandırma aşamasında elde edilen N+M elamanın bütünleştirme aşamasında yorumlanarak bir durum modeli oluşturulur. Metinden elde edilen önermeler, ön bilgilerden elde edilen önermelerle ilişkili olma durumlarına göre birbirine bağlanarak anlamsal ağlar oluşturur. Çalışma belleğinin sınırlı yapısından dolayı anlamsal ağlarda yer alan bütün önermeler uzun süreli belleğe aktarılamaz. Ancak daha fazla kavramla ilişkili olan önerme ve fikirler uzun süreli belleğe aktarılır, diğer önermeler ise kabul edilmez (Davoudi ve Moghadam, 2015: 180). Uzun süreli belleğe aktarılan bilgilerin, okuma sürecinde çıkarımlara dayalı olarak okuyucunun elde ettiği anlam olduğu söylenebilir. Okuyucunun ön bilgi düzeyi, bütünleştirme aşamasında önemli rol oynar. Okuyucu, ön bilgileri aracılığıyla uzun süreli belleğinden gelen önermeler ve metin tabanlı önermeler arasında bağ kurar.

Sonuç olarak Kintsch'in (1998) Yapılandırma-Bütünleştirme Modelinde çıkarım yapma becerisiyle ön bilgi düzeyinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Modele göre ön bilgi ve kelime bilgisi, okuduğunu anlamayı çıkarım yapma becerisi üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Benzer olarak; kelime okuma akıcılığı da anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değildir. Okuma stratejilerinin, okuduğunu anlama ile birbirlerini karşılıklı olarak etkiledikleri belirtilmektedir.

Bu çalışmada ele alınan YBM ve DÇAM'den hareketle güncel okuma modellerinin anlamayla ilgili ortak varsayımları şu şekilde özetlenebilir:

1. *Anlama, birden çok seviyede işlemi içerir.* Metni anlamak için okuyucuların, kelime anlamları, söz dizimi ve söylem yapılarıyla etkileşimde bulunması gerekir.
2. *Anlama, kısa süreli hafızanın yönetimini içerir.* Anlama, sınırlı kapasitedeki kısa süreli belleğin kapasitesiyle başarıya ulaşır.
3. *Anlama, çıkarım oluşturmayı gerektirir.* Anlama, metinde belirtileni doğrudan açıklamadan fazlasını gerektirir. Anlamak için okuyucuların ilgili genel kültür bilgisine ulaşmaları ve bir metni tutarlı yapan çıkarımlarda bulunmaları gerekir.
4. *Anlama, anlamın süregelen oluşumunu gerektirir.* Anlama, cümle anlamlarına karşılık gelen parçalar birikimi değildir; o sürekli gelişmekte ve düzenlenmekte olan hareketli zihinsel bir modeldir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014: 264).

Okuma modellerinden de anlaşıldığı üzere anlama, birçok becerinin eş zamanlı olarak kullanılmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir.

2.1.4. Okuma Becerisinin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri

Cumhuriyetten günümüze ortaokul (6-8) düzeyinde birçok Türkçe öğretim programı yayımlanmıştır. Okuma becerisi değişik adlarla ve farklı ifadelerle bütün programlarda yer almıştır. Genel olarak Türkçe öğretim programlarının okuma alanında okuduğunu anlama, sesli ve sessiz okuma, okuma ilgi ve alışkanlığı kazandırma gibi amaçlara yer verildiği görülmektedir. Metinlerden hareketle millî, manevi ve evrensel değerleri kazandırma, programlarda ulaşılması beklenen bir diğer hedefdir.

1929 Ortamektep Türkçe Programı'nın kıraat başlıklı bölümünde, okuma alışkanlığı kazandırma, edebi zevk kazandırma, olumlu değerleri metinlerle yerleştirmeye çalışma, öğrencileri edebi türlerle tanıştırma gibi hedeflere yer verilmiştir (Özbay, 2008: 56). 1949 Ortaokul Türkçe Programı'nda metinler yardımıyla dil sevgisini yerleştirme, okuma alışkanlığı kazandırma, millî duyguları ve hayatı tanıtmaya gibi amaçların öne çıktığı görülmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2015: 14). 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'yla öğrencilerin Türk diline olan sevgisini geliştirmesi, ulusal bilinç kazanması, okuma hızı ve anlama yeteneğini arttırması, düzeylerine uygun kitapları okuması ve süreli yayınları takip etme alışkanlığı kazanması beklenmektedir. Eski programlardaki birçok hedefin günümüz programları için de güncelliğini koruduğu söylenebilir. Türkçe öğretim programlarında hedeflenen başarının gerçekleşmesi için programların sürekli izlendiği, tespit edilen eksikliklerin giderilerek programların güncellendiği söylenebilir (Uçgun, 2013: 103).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisi; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Programda okuma alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006: 6). Programda bu temel hedefe bağlı olarak şu beş amaç belirlenmiştir:

1. Okuma kurallarını uygulama
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
3. Okuduğu metni değerlendirme
4. Söz varlığını zenginleştirme
5. Okuma alışkanlığı kazanma

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanında, yukarıda belirtilen amaçlarla ilgili 51 kazanım verilmiştir. Okuma amaç ve kazanımları 6, 7 ve 8. sınıflarda aynı olup seviyelendirme işi ders kitabı yazarları ve Türkçe öğretmenlerine bırakılmıştır (Özbay, 2009: 103). Okuma öğrenme alanındaki kazanımların yarısından fazlası (31) okuduğu metni anlama ve çözümleme amacı ile ilgilidir. "Okuduğu metni anlama ve çözümleme" amacı altında verilen kazanımların; metni anlama, metni değerlendirme, metinden çıkarım yapma, metnin türünü kavrama ve okuduklarını anlatmayla ilgili olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2016 yılında yeni bir Türkçe Öğretim Programı hazırlatmıştır. Bu programla ilgili güncellemeler 2018 yılında tamamlanmış olup program birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar temel eğitimin bütün kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eski programdan farklı olarak kazanımlar, sınıf düzeyine göre ayrılmıştır. Programın okuma alanında; okumaya hazırlık, akıcı okuma, anlama ve söz varlığı şeklinde dört başlığa yer verilmiştir. Okumaya hazırlık başlığı sadece birinci sınıfta bulunmakta ve ilkokuma yazma ile ilgili kazanımları içermektedir. Sözvarlığı başlığı altında dil bilgisi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da kazanımların çoğu anlama başlığı altında yer almaktadır. Programın anlama başlığı altındaki kazanımlar incelendiğinde anlamanın şu alt boyutlardan oluştuğu anlaşılmaktadır:

1. Anlama için yapılması gereken işlemleri/davranışları içeren kazanımlar
2. Tür çözümlmelerini içeren kazanımlar
3. Metinlerarasılığı içeren kazanımlar
4. Anlam kurmayı içeren kazanımlar
5. Metni açıklamayı içeren kazanımlar
6. Anlatmayla ilgili kazanımlar (Arı ve Keskin, 2016).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eski programdan farklı olarak anlama başlığı altında medya okuryazarlığı ve görsel okuma becerileriyle ilgili kazanımlara da yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte yeni programda okuma alışkanlığıyla ilgili kazanımın yer almadığı görülmektedir.

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde yedinci sınıf öğrencileri, 2006'da yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (6-8. sınıflar) tabi oldukları için araştırmada 2006 programındaki okuma amaç ve kazanımları esas alınmıştır.

2.2. Metin

2.2.1. Metinle İlgili Kavramlar

Başta dil eğitimi ve edebiyat olmak üzere farklı birçok alanın çalışma malzemesi metindir. Son yıllarda farklı alanlardan yapılan çalışmalar sonucunda, hem metin kavramının anlamında bir değişme ve gelişme olmuş hem de metin bilgisi ve metin dil bilimi kavramları ortaya çıkmıştır (Çeçen, 2011: 131). Bu nedenlerle metinle ilgili kavramlar üzerinde durulacaktır.

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) metin sözcüğünün Arapça "metn" kökünden geldiği belirtilerek "1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst. 2. Basılı ya da el yazması parçası, tekst." şeklinde tanımı yapılmaktadır. Bu tanımda geçen tekst kelimesi köken olarak Latince'dir. Latince textus (kumaş) sözcüğünden gelen "tekst" in ilk anlamı "dokumak, örmek" tir (Yılmaz, 2010: 2). Tekst kelimesi Latince kumaşla özdeşleştirilerek anlamlandırılmaktadır. Kumaş, iplikten nasıl dokunarak bir bütün oluşturuyorsa metin de kendini oluşturan öğelerin birbirine aşama aşama eklenmesiyle bir dokuma süreci sonucunda ortaya çıkmaktadır (İşeri, 2017: 74).

Günay (2007: 44) metin kavramını belirli bir iletişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü olarak tanımlar. Metin, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı cümleler dizisidir. Bu diziliş, yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına ve dil bilgisel bağdaşıklıklara göre yapılır. Metin, iletişim değeri olan bir bütündür. İletişim değeri olmayan cümleler dizisinin metin olduğu söylenemez.

Karaağaç'a (2013: 585) göre metin; "Kendisini oluşturan söz öbeği ve cümle dizilerinin birbirilerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçekleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturdukları, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış, yazılı ya da sözlü bir dil ürünüdür." Metin, basit bir cümleler dizisi değildir. Cümleler, bağdaşıklık ve tutarlılık yönüyle birbirine bağlanmalı ve metnin bütünü bir anlam taşımalıdır.

Onursal (2003: 126) ise metin kavramını, "kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün" olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre

metin, belirli bir amaç çevresinde söylenen sözler bütünüdür. Metindeki sözler, metnin yazılış amacına ve kapsamına uygun bir şekilde sıralanır.

Güneş'e (2013: 250) göre metin; bilgi, duygu ve düşüncelerin belli bir düzenle yerleştiği yapılardır. Metin içerisine kelime, cümle ve paragraflar belirli bir düzen ve sıra içerisinde dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Birbirini izleyen cümleler sonunda anlamlı yapılar oluşur.

Metin, kendini oluşturan cümleler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Lüleci'ye (2010: 89) göre metin; yalnızca ses ve sözcüklerin, hatta cümlelerin inceleneceği mekanik bir nesne değil, bölümlerin her birinin bütün içinde vazgeçilmez bir önem taşıdığı bütünlüğe ait bir boyuttur.

Metin, biçimsel değil, anlamsal bir birliktir ve cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır. Metin, sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog olabileceği gibi tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki bütün gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir (Halliday ve Hasan 1976'dan akt. Coşkun, 2007: 234).

Metin kavramıyla ilgili yukarıdaki tanım ve açıklamalardan hareketle, dilsel metinler için şu sonuçlar çıkarılabilir:

1. Metin, başı ve sonu belirgin olan bir yapıdır.
2. Metni oluşturan cümleler, birbirine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlıdır.
3. Metin, belirli bir amaçla oluşturulur.
4. Metin, yazılı ve sözlü olabilir.
5. Metin, iletişim değeri olan bir yapıdır.
6. Metnin bütünü, cümlelerin teker teker anlamlarından farklı bir anlam taşır.

İşeri'ye (2017: 77) göre metinle ilgili yapılan bazı tanımlar, metnin yapısal yönünü ön plana çıkarırken bazı tanımlar da metnin iletişim yönünü öne çıkarmaktadır. Yapısal tanımlarda metnin dil bilgisi yapısı ortaya konulurken, iletişimsel tanımlarda metnin iletişim değeri ifade edilmektedir.

Metin, yalnız dile özgü bir kavram değildir, dilsel olmayan metinler de vardır. Göstergebilime göre, iletişim değeri olan resim, tablo, grafik, nesne vb. her şeyi metin saymak mümkündür. Dilsel metinler; hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar vb. yazılanlardan oluşurken; dilsel metinlerin dışında kalan semiyotik metinler; resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır (Hartman ve Hartman, 1996'dan akt. Akyol, 2011).

Metin kavramıyla ilgili öne çıkan kavramlardan biri de *metin dilbilim*dir. Bu kavram zaman zaman metin bilgisi veya metin bilim kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Çeçen'e (2011: 131) göre metin bilgisi, klasik metin tahlilini çağrıştırır. Metin dilbilim ise metni bir bilim konusu olarak ele alma yönüyle metin tahlilinden ayrılır.

1950'li yıllardan sonra dilsel çözümlenelerde metin kavramına ağırlık verilmesiyle birlikte metin dilbilim kavramı ortaya çıkmıştır (Coşkun, 2007: 233). Metin dilbilim, çağdaş dilbilim araştırmaları sonucunda dil çalışmalarında cümleden metin yapısını temel alan, metin içi anlam üretimini inceleyen bir disiplin olarak gelişmiştir (Dilidüzgün, 2017: 5). Günümüzde de gelişmesini sürdüren metin dilbilim, sözlü ve yazılı metinlerin dil bilgisel ve anlamsal yapılarıyla birlikte dilin iletişimsel boyutunu ve kullanım koşullarını ele almaktadır (İşeri, 2017: 92).

Metinleri çözümlen, metinlerin yapısını, yapılandırılmalarını, metinleştirme stratejilerini inceleyen dala, metin dilbilim denir (Huber, 2008: 280). Bu dal, metinsellik ölçütlerini ve metin sınıflandırma normlarını belirleyen bir dilbilim alanıdır (Özkan 2004: 168). Bu alan, metni bir bilim konusu olarak ele almakta ve metinlerle ilgili bilimsel ölçütler ortaya koymaktadır.

Metin dilbilim incelemelerinin farklı bir yöne doğru ilerlemesinde *metinsellik* kavramının önemli bir payı vardır (Kerimoğlu, 20014: 237). Bir metni metin yapan şeyler nelerdir? Ne metindir veya ne metin değildir? gibi sorular metin özelliklerini belirlemeyi gerekli kılmıştır. Bir dilsel ürünün metin olmasını sağlayan biçimsel, anlamsal ve iletişimsel özellikler, metinsellik ölçütleri denilmektedir.

De Beaugrande ve Dressler (1981) bir dilsel ürünün metin olabilmesi ve insanlar arasında sağlıklı bir iletişim oluşturabilmesi için gerekli özellikleri yedi başlık altında toplamıştır (Akt. Coşkun, 2005). Bu ölçütler: *bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinlerarasılıktır.*

Metinselliğin ilk ölçütü sayılan *bağdaşıklık*, bir metni oluşturan birimler arasındaki dil bilgisel bağlılığı ele alır. De Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre bağdaşıklık, metnin yüzey yapısındaki bileşenlerin dil bilgisel ilişkilerine dayanır ve bu ilişkilerin ortaya çıkardığı tüm kullanımlar bağdaşıklığın kapsamına girer (Akt. Çeçen, 2011: 135). Metnin yapısında bulunan bağlaçlar, değiştirim öğeleri, sözcük ilişkileri, eksilteli yapılar, zaman, görünüş ve kip unsurları bağdaşıklığı sağlar (Subaşı Uzun, 1995). Yazarlar bu öğeler yardımıyla metin içerisinde yer alan kelime ve cümleleri

uygun bir şekilde birbirine bağlayabilir. Bağdaşıklık unsurlarıyla birbirine bağlanmayan söz ve cümlelerin metin değeri taşıyan bir bütünlük oluşturması güçleşir.

Tutarlılık, metin öğeleri arasındaki mantıksal bağlantı olarak tanımlanabilir. Metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlamsal olarak bir şema yaratması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında adeta kalıplaşarak şekil alması tutarlılık olarak açıklanabilir (Karatay, 2010a: 375). Tutarlılık için metnin mantıksal bir düzeninin olması, her birim arasında uygun bağlantıların kurularak konu ve düşünce bütünlüğünün sağlanması gerekir (Tekşan, 2013: 119). Tutarlılık ve bağdaşıklık kavramları zaman zaman karıştırılabilmektedir. Metin içerisindeki cümleler arasındaki dil bilgisel ilişkiler bağdaşıklık; metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantılar da tutarlılık olarak açıklanmaktadır (Toklu, 2003). Bağdaşıklık, tutarlılığın sağlanmasına katkı sağlar ancak tek başına yeterli değildir. Metin birimleri arasında dil bilgisel bağlantılarla birlikte mantıksal bağlantıların da olması gerekir.

Amaçlılık, metnin bir amaca hizmet etmek için yazılmış olmasıdır (Erkul, 2007: 97). Amaçlılık, yazar ve onun niyetleriyle ilişkilidir. Yazarlar, metinleri belirli niyet ve amaçlarını gerçekleştirmek için üretirler. Bu amaçlar; bilgi verme, estetik haz uyandırma şeklinde olabilir. Bir metnin başarısı, o metnin amacının yazıya açık ve net aktarılmasıyla doğru orantılıdır (İşeri, 2017: 125).

Yazma amacı, yazının anlatım tarzını ve üslubunu belirler. Bilgi vermek amacıyla yazılan bir yazının, dil ve anlatımıyla izlenim yaratmak amacıyla yazılan bir metnin dil ve anlatımı farklıdır (Tekşan, 2013: 133). Amaç, aynı zamanda metinde ele alınan konunun sınırlandırılmasını da sağlar. Metinde işlenen konuyla ilgili ayrıntılar yazma amacıyla ölçülü bir oranda ele alınır.

Amaçlılık, bir metnin anlaşılmasında önemli bir rol oynar. Okuyucunun, yazarın amacını belirlemesiyle metindeki ana fikir de belirlenmiş olur. (Çeçen, 2011: 136). Okuyucu, yazarın metindeki amacını belirleyemezse metni yanlış anlamlandırabilir. Okurun, metni gerçek boyutlarıyla kavrayabilmesi için yalnızca cümlelerin anlamını değil, ayrıca yazarın cümleleri kullanmadaki amacını da belirlemesi gerekir (Coşkun, 2007: 237).

Kabul edilebilirlik, metinde anlatılan bilgilerin okuyucu tarafından kabul edilebilir nitelikte olmasıdır. Günay'a (2007: 130) göre evrensel ölçütlerde bir kabul edilebilirlikten söz edilemez. Kabul edilebilirlik kültürden kültüre, toplumdaki topluma hatta kişiden kişiye değişim gösteren yerel bir unsurdur.

Bir metnin kabul edilebilirliği metin içinde anlatılan bilgilerin bilimsel doğruluğuna değil, daha çok metnin bağlam içerisindeki inandırıcılığına ve ilgiliiliğine bağlıdır (Dilidüzgün, 2017: 34). Okuyucunun gerçeğliği algılama biçimi her metnin kendi düzleminde farklı olabilir. Örneğin; bir masalda olağanüstü olay ve kişiler okuyucu açısından kabul edilebilir bulunabilir ancak aynı bilgiler bir gazete haberi içerisinde kullanıldığında kabul edilebilir bulunamaz (Coşkun, 2007: 238). Metnin türü, kabul edilebilirlik üzerinde önemli bir rol oynar.

Bilgilendiricilik, metnin okuyucuya daha önce bilmediği bilgiler sunmasıdır (Çeçen, 2011: 137). Metnin, bilgilendiricilik düzeyini belirleyen temel ölçütlerden biri okuyucunun sahip olduğu bilgi düzeyidir (Onan, 2012: 46). Okuyucular, kendilerine sunulan metinlerde önceden sahip oldukları eski bilgiler ve ilk defa gördükleri yeni bilgilerle karşılaşırlar. Metnin, okuyucunun ilgisini çekmede ve sürdürmede başarılı olması için eski bilgiler ve yeni bilgilerin dengeli olması gerekir (Coşkun, 2005: 46). Bir metinde bilinenler söyleniyor veya aynı bilgi sürekli tekrarlanıyorsa o metnin bilgi vericilik değeri yoktur (Karatay, 2007: 24). Yeni bilgiler barındırmayan metinlerin bilgilendiriciliği azdır.

Duruma uygunluk, metnin yazılış amacına, konuya, okuyucuya ve türüne uygun olma halidir (Tekşan, 2013: 135). Duruma uygunluk, metnin kullanıldığı bağlama uygun olmasını ifade etmektedir. Her metin, belli bir zaman diliminde yazılır ve belli bir okuyucu kitlesine hitap eder. Metnin, iletişim işlevini yerine getirebilmesi içinde bulunduğu zamana ve duruma uygun ifadeler taşımasına bağlıdır.

Metinlerarasılık kavramı, “okuma anlam oluşturma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması” olarak tanımlanabilir (Karatay, 2010b: 159). Her edebî eser, kendinden önce yazılmış olan başka metinlerden şekil, içerik veya başka bir açıdan az ya da çok doğrudan veya dolaylı olarak etkilenebilir (Günay, 2007: 211). Kristeva metni “alıntılar mozaiği” olarak tanımlar. Ona göre “Her metin kendi içinde bir başka metnin eritilmesi ve dönüştürülmesidir.” (Akt. Aktulum, 2014: 35).

Bir metin mutlaka önceki metinlerle ilişkili olmak ve sonraki metinler için bir beklenti oluşturmamak zorundadır (İşeri, 2017: 136). Metinselliğin sağlanması için her metnin, kendisinden önceki metinlerle bağlantılı olması ve onları bilgi yönünden geliştiren nitelikte olması gerekir

Bir metni okuma aynı zamanda metinle bağlantılı diğer metinleri de okuma anlamına gelir. Metni yorumlayabilmek için okuyucunun, metnin ilişkide olduğu diğer metinlerin izini sürmesi gerekir (Coşkun Ögeyik, 2008: 26).

2.2.2. Metin Türleri

Metinler, ortak özellikleri dikkate alınarak farklı türlere ayrılmaktadır. Kavcar vd. (2007) metin türü kavramını, “edebiyat eserlerinin biçim, teknik özellikler ve konular açısından ayrıldığı çeşitler” şeklinde tanımlamaktadır. Metin türleri, bir toplumun tarihsel süreç içerisinde doğan çeşitli iletişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulmuş, çeşitli sosyo-kültürel faktörler tarafından belirlenen işlevsel ve yapısal metin oluşturma örnekleridir (Şenöz Ayata, 2003’ten akt. Dilidüzgün, 2017: 37).

Metin türlerini birbirinden ayıran temel unsur, metne yüklenen iletişimsel amaç ve bu iletişimsel amaç doğrultusunda metin türüne özgü dilsel özelliklerin kullanılmasıdır (Yarar, 2006: 3). Metin oluşturmadaki iletişimsel amaç metin türünü; metin türü de o metne özgü dil yapılarını kullanmayı belirlemektedir. Metinde nesnel bir anlatım mı öznel bir anlatım mı tercih edileceği yazarın iletişim amacı ve tür tercihiyle değişmektedir (Yazıcı, 2004: 11).

Metinlerin türlere ayrılması, türlerin özelliklerini tasvir edip belirginleştirdiği gibi okuyucu ve yazarlara da önemli kolaylıklar sağlar. Türlerin özelliklerini bilmek yazarların istenilen türde metin oluştururken neye dikkat etmeleri gerektiğini kolaylaştırmaktır. Türlerin öğretilmesi, yazmada amaca göre nasıl bir üslup kullanılması gerektiğini, hangi anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmanın daha doğru ve yerinde olacağını belirlemeyi de öğretir (Çeçen, 2011: 133). Metin türlerine ilişkin yapıların öğretilmesi, okuyucunun metinle ilgili beklenti oluşturmaya ve okuduğunu anlamaya da katkı sağlamaktadır. Okuyucunun aynı konuda bir haber metni okurken oluşturduğu beklentilerle, bir hikâye metnini okurken oluşturduğu beklentiler birbirinden farklıdır (Coşkun, 2007: 254).

Türler, metinlerin benzer özellikleri dikkate alınarak sınıflandırılrsa da bazen türleri birbirinden ayırt etmek zorlaşabilir. Örneğin; bir hikâye, klasik hikâye tarzında yazılabileceği gibi mektup ve şiir şeklinde de yazılabilir (Balcı, 2013: 91). Dolayısıyla metin türlerinin kesin çizgilerle birbirinden ayrılamayacağı söylenebilir (Özbay, 2009: 16).

Metin türleri, değişmeyen yazı kalıpları değildir. Toplumlar zamanla kendini gösteren değişiklikler, yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasına, bunların yazıya yansımaları da yeni türlerin doğmasına yol açmıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2007). Yeni türlerin ortaya çıkmasıyla birlikte tür sınıflamaları da değişebilmektedir.

Dil çalışmalarında genel olarak metinlerin ortak özellikleri, benzer dilsel yapıları ve iletişimsel işlevleri dikkate alınarak tür sınıflamaları yapılmaktadır (İşeri, 2017: 148).

Metinlerin türlere ayrılmasında araştırmacılar tarafından ortak kabul gören ölçütler olmadığı için farklı metin türü sınıflamalarına rastlanmaktadır. Aşağıda bazı araştırmacıların tür sınıflamalarına yer verilmiştir.

Özdemir (2013) metinleri; öğretici ve yazınsal/edebî metinler olarak iki türe ayırmaktadır. Öğretici metinler; makale, deneme, köşe yazısı, eleştiri vb. bilgi vermeyi amaçlayan metinlerdir. Yazınsal metinler; hikâye, roman, şiir vb. gibi sanatsal bir dilin kullanıldığı metinlerdir.

Cemiloğlu (2004: 31) metinleri; olaya dayalı türler (hikâye roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı, gezi yazısı), düşünceye dayalı türler (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri, inceleme) ve duyguya dayalı türler (şiir) olarak üçe ayırmıştır.

Günay (2007) metinleri; ton, tip ve türlerine göre sınıflamaktadır. Ton okuyucuda belli bir duygu uyandıran ve onda üzüntü, sevinç, coşku gibi ruhsal etki yapan özelliklere denir. Metinler tonlarına göre; öğretici, esenlikli, içsel, dokunaklı, dramatik, ağlatisal, trajik, destansı, düşlemsel, ve kalem kavgasına yatkın şeklinde ona ayrılmaktadır. Tip, bazı ortak yönlerle ilgili sınıflandırılmış metnin genel özelliğini belirtir. Anlatisal, betimleyici, açıklayıcı, önceden haber verici, kanıtlayıcı, söyleşimsel, buyurucu ve sözbilimsel olmak üzere sekiz metin tipinden söz edilmektedir. Günay (2007) metin türü olarak da özyaşamöyküsel, öğretici, işsel, mektup, aylıklık, polemik, olağanüstü düşlemsel, destansı, romanesk, ağlatisal, gülmece ve dramatik olmak üzere on iki farklı türden söz eder.

Aktaş ve Gündüz (2005) metinleri; öğretici ve edebî metinler olarak sınıflandırmaktadır. Öğretici metinler, bilgi verme amacıyla oluşturulur (makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi yazısı, anı, günce ve biyografi). Edebî metinler ise anlatma esasına bağlı kurmaca metinler (destan, masal, fabl, hikâye, roman), lirik metinler (şiir) ve dramatik metinler (oyun) olmak üzere üçe ayrılır.

Yılmaz (2010: 6) metinleri; yazılış amaçları açısından kullanmalık ve kurmaca metinler olmak üzere ikiye ayırır. Kullanmalık metinleri makale, yemek tarifi gibi bilgi vermeyi amaçlayan metinler olarak tanımlar. Kurmaca metin olarak da şiir, hikâye, roman, oyun vb. sayar. Yılmaz (2010) metinleri iletişim işlevleri açısından; anlatisal metinler, şiirsel metinler, söyleşimsel metinler, basın metinleri, öğretici metinler, mesleki metinler, haberleşme metinleri, uyarıcı metinler, akademik/bilimsel metinler, kılavuz metinler ve fantastik metinler olarak sınıflar.

Emre (2012) yazılı anlatım türlerini; resmi yazılar (dilekçe, mektup,öz geçmiş, rapor, iş mektupları, tutanak), yaratmaya dayalı metinler (şiir, öykü, roman, tiyatro),

düşünce ve bilgiye dayalı metinler (deneme, makale, fıkra, eleştiri, mektup, anı, günlük, röportaj, gezi yazısı) şeklinde sınıflamaktadır.

Güneş'e (2013: 250-251) göre metinler, aktarma ve düzenlenme biçimlerine göre, sözlü metin, yazılı metin ve görsel metin; metin düzenlemede kullanılan mantık düzeylerine göre, basit metin ve üst düzey metin; işlevlerine göre, edebi metin, öğretici metin; dil öğretiminde kullanımına göre, edebi, üretilmiş, özgün ya da otantik; ayrıca, öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olarak sınıflandırılmaktadır.

İşeri (2017: 155-156) metin türlerini, bilgilendirici ve anlatsal olarak ikiye ayırmaktadır. Bilgilendirici metinler; makale, tez, rapor, ders kitapları vb. dilin bilgi verme işlevini yerine getirmeye dönüktür. Anlatsal metinler, kendi içinde kurgusal olanlar (öykü, roman, şiir, destan, tiyatro vb.) ve kurgusal olmayanlar (anı, gezi yazısı, günlük, deneme vb) şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

Dilidüzgün (2017: 98-109); Dijk (1980), Knapp ve Watkins (2005), Avrupa Ortak Başvuru Metni (2000) ile Kıran ve Kıran'ın (2003) çalışmalarından hareketle metin türlerini yapı ve işlevleri bağlamında beşe ayırmıştır. Bu türler; *betimsel metin* (turist rehberi, hava durumu raporu, reçete, kılavuz, düşünce yazısı, emlak ve iş ilanları, sözlükler, bilim/teknik inceleme yazıları, vb), *anlatsal metin* (roman, öykü, masal/destan, şiir, fıkra, fabl, bilim-kurgu, mizah, sinema/çizgi filmler, haber metinleri, belgesel, telgraf vb.), *açıklayıcı metin* (1. bilgi ileten: resmi belgeler, tanımlar, haber metinleri, iş mektupları, fıkra, deneme, eleştiri, menüler, dergi yazıları, gezi yazıları vb. 2. öğretici: bilimsel yazılar, resmi bilgiler, ders kitapları, dinsel metinler, yemek tarifleri vb), *kanıtlayıcı metin* (açık oturum, panel, deneme, makale, rapor, makale, fıkra, iş mektupları vb.), *çağrı işlevli metin* (duyurular, duvar yazıları, talimatlar, propoganda, döviz, davetiye vb.). Bu sınıflandırmada deneme ve fıkra gibi bazı metin türlerinin yapı ve işlevlerine göre hem açıklayıcı metin hem de kanıtlayıcı metin türünde olduğu görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) metinler, türleri açısından bir sınıflamaya tabi tutulmamış, şiir, deneme, anı, hikâye şeklinde isimlendirilmiştir. 1-5. sınıflar için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) metin türleri, öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olarak üçe ayrılmıştır. Son çıkan Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) metin türleri; bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak üç başlık altında ele alınmıştır.

Bu çalışmada, metin türlerine ilişkin Türkçe öğretim programlarında geçen sınıflama esas alınmıştır. Metinler hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olarak üç grupta değerlendirilmiştir. Aşağıda bu türlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.2.1. Şiir

Şiirin herkesçe kabul edilen bir tanımı yoktur. Şairler ve kuramcılar kendi bakış açılarına göre kimi zaman şiirin biçim özelliklerine kimi zaman da şiirin içerik unsurlarına vurgu yaparak şiiri tanımlamıştır. Bu tanım ve açıklamalardan bazıları şunlardır:

Şiir; Necip Fazıl için “mutlak hakikati arama işi”, Cahit Sıtkı için “kelimelerle güzel şekiller kurma sanatı”, Orhan Veli için “bütün hususiyeti edasında olan söz sanatı” ve Tanpınar için “her türlü menfaat endişesinden uzak, gayesini yalnız kendisinde bulan bir mükemmeliyettir” (Akt. Temizyürek, Şahbaz, Gürel, 2016: 174).

Şiir, zengin hayallerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanılmasıyla ortaya çıkan (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2007: 71) edebi anlatım biçimidir (TDK, 2011). Şiirler; ses uyumu, vezin, kafiye gibi güzellik öğeleriyle süslenmiş olup güzel hayaller taşıyan sanatlı sözlerdir (Karaaliolu, 1976: 301). Duyguya dayalı bir tür olarak kabul edilen şiir (Cemiloğlu, 2004: 64; Ünalın, 2001: 157); içerik ve sunuluş açısından özgün bir söz sanatı ürünüdür (Aksan, 1999: 8). Şiirler, duygularla sesleri satırlarda bir araya getiren etkileyici yazılımlardır (Akyol, 2011: 139).

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan da anlaşacağı üzere şiiri diğer türlerden ayıran belirli özellikler bulunmaktadır. Şiir denilince genellikle dizeler ve kıtalar akla gelir. Bazı şiirlerde, bilinen metin biçimlerinin ve bilinen metin yapılarının dışına çıkılır (Güneş, 2013: 268). Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) şiir başlığı altında; mani, ninni, şarkı, türkü, şiir, tekerleme, sayısmaca ve bilmeceye yer verilir.

Genel olarak şiir adı verilen eserlerin, hayal gücü, duygusallık, ahenk ve ölçü gibi birtakım içerik, anlatım ve biçim özellikleriyle öteki türlerden ayrıldığı görülür (Oğuzkan, 2010: 254). Huck ve arkadaşları (2004) bu özellikleri ritim, uyak, söz sanatları, teşbih, mecazi kullanım, şekil ve duygusal güç olarak belirtmektedir (Akt. Akyol, 2011: 141). Şiiri diğer türlerden ayıran temel unsurlar; içerik, teknik ile dil ve anlatım olmak üzere üç başlık altında incelenebilir (Temizkan, 2009: 221).

Şairin ele aldığı duygu, düşünce ve hayaller şiirin içeriğini oluşturur. Şairler dış dünyanın gerçekliğini okuyucuya duyuları aracılığıyla tanıtmaya ve duyurmaya çalışır (Kıbrıs, 2008: 333). Bu yüzden dış dünyaya duygu gözüyle bakar ve algıladıklarını

sözcüklerle biçimlendirerek şiire aktarırlar. Şiirlerde duygu ve düşünceler zihinsel resimler yani imgeler aracılığıyla anlatılır (Özdemir, 2013: 204). Okur da şiir ile oluşturulan düş dünyasına hayranlık duyar ve nesneye buradaki bakış açısıyla bakar (Balcı, 2013: 102).

Şiire teknik yönden ayrı bir özellik veren başlıca unsurlar, kafiye ve ölçüdür. Manzum eserlerde mısraların hece ve durak bakımından denk oluşuna ölçü denilmektedir. Ustaca kullanıldığı zaman ölçü unsuru şiire ritim kazandırır, düşünce ve duyguların daha vurgulu ve etkili biçimde anlatılmasını sağlar. (Oğuzkan, 2010: 255).

Edebi bir tür olarak kendine özgü bir dil ve söylem kullanımıyla şiir diğer türlerden ayrılır (Toklu, 2003). Şiirlerde; alışılmış ve sanatsal bağdaştırmalar, benzetmeler, deyim aktarmaları, sapmalar ve ahenk unsurlarına yer verilir (Temizkan, 2009: 231-241). Bu unsurlar, şiiri sanatsal bir anlatım gücüne kavuşturur.

Şiir, en az sözle çok şey anlatma sanatıdır (Kıbrıs, 2008: 332). Şiir dili, kısa ve eksilteli bir anlatıma sahiptir. Ölçü ve biçim kaygılarından etkilenen şiirde kısa anlatım tercih edilir, gereksiz sözlerden kaçınılır (Günay, 2007: 293). Şiirde yer verilen her sözcük, içinde derin anlamlar barındırır. Bu derinlik, sözcüklerin yan anlamlarıyla, tasarımlarla, duygu değerleriyle sağlanır (Akbayır, 2010: 335). Şairler sözcükleri seçip kullanırken onların ses ve anlam değerini, çağrışım gücünü, duygu yükünü göz önünde bulundururlar (Özdemir, 2013: 202).

Şiirler konu, dil ve yazılış amacı bakımından lirik, didaktik, pastoral, epik ve satirik şiir olarak beş başlık altında incelenmektedir (Kıbrıs, 2008: 334). Ancak her tür şiir bir diğerinden olan nitelikleri de içerebilir. Örneğin, lirik şiirde didaktik unsurlar, pastoral şiirde lirik unsurlar bulunabilir (Yıldırım, 2012: 12).

Şiir, duygu anlatımı olduğuna göre eserdeki duyguyu sezmek ve anlamak gerekir. Söz konusu bu duygu, şiirdeki bütün sözcüklerin ve söyleyişlerin bir bileşkesidir (Cemiloğlu, 2004: 66). Bir şiirde dile getirilen duyguyu anlayabilmek için şairin imgelerine hâkim olmak gerekir.

Şiir, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde, sözcüklerin gücünü ve farklı kullanımlarını kavramada önemli bir araç olarak kullanılabilir (Erdal, 2013: 179). Şiir okumak öncelikle duyguları eğitir. Estetik duygu, algı ve sezgiyi geliştirir. Dilde incelikleri keşfetmeyi sağlar. Mecazları, yan anlamları fark ettirir (Gündüz ve Şimşek, 2013: 137). Okuma sürecinde şiirlerin kullanımı, öğrencilerin okuma becerilerinde ritim, tonlama ve duraklamayı kazanmalarına yardımcı olur (Özbay, 2009: 25).

Geniş anlamda düşünülduğünde anlam bütünlüğü açısından şiir bir metindir (Aksan, 1999). Okuma anlama sürecinde şiire özgü unsurların göz önünde bulundurulması anlamaya katkı sağlayacaktır. Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde olduğu gibi şiirlerin anlaşılması ancak özel yapı farklılıklarına dikkat etmekle mümkün olur (Balcı, 2013: 107; Özbay, 2009: 27).

2.2.2.2. Hikâye Edici Metin

Anlatma esasına bağlı metin (Aktaş ve Gündüz, 2005) ve yazınsal metin (Özdemir, 2013) olarak da adlandırılan hikâye edici metinler, bir olay veya durumun kurmaca bir şekilde ortaya konulduğu metinlerdir. Bu tür metinlerde genel olarak dış dünyadaki gerçekler kurgusal bir anlatımla ele alınmaktadır (Dilidüzgün, 2003: 96). Örneğin; kurmaca bir metinde dile getirilen bir ağaç, kedi, köpek bize gerçek yaşamda var olan varlıkları anımsatır. Ancak onların özdeşi değildir (Akbayır, 2010: 230). Bunlar yazarın kurmaca bir dünyada oluşturduğu yapıtlardır. Hikâye edici metinler bu bakımdan yapı, içerik, kurgu ve anlatım gibi özellikleriyle diğer metin türlerinden ayrılırlar.

Aktaş ve Gündüz (2005: 204) hikâye edici metinleri, bir tema çerçevesinde dille gerçekleşen güzel sanat faaliyeti olarak değerlendirir. Bu metinlerde, okuyucuya doğrudan bilgi verme amaçlanmaz. Yazar anlatmak istediği duygu ve düşünceleri sürekli değişim gösteren olaylar içerisinde okuyucuya aktarır. Yazar, kurmaca bir dünyada oluşturduğu olay ve bu olaya bağlı unsurlarla okuyucuyu daha önce karşılaşmadığı bir dünyadaki olayları merakla takip etmeye yönlendirir. Çocuk, hikâye kahramanı ile kendisi arasında ilişki kurarak duygularının gelişimini ve kelime hazinesinin zenginleşmesini sağlar (Akyol, 2011: 160).

Hikâye edici metinleri diğer metin türlerinden ayıran en önemli özellik dilin kullanılışıdır. Hikâye edici metinlerde dil, bilgi iletme ya da öğretme amacına yönelik değildir. Yazar, sözcükleri gündelik anlamların dışında mecazi ve sanatsal bir şekilde kullanır (Akbayır, 2010: 230). Hikâye edici metinlerde, okuyucunun anlayışına ve sezgisine yönelik ifadeler yer verilir, mecazlı ifadeler kullanılır, böylece anlatıma çağrışım ve duygu değeri kazandırarak okuyucunun yeni ve farklı anlamlar çıkarması amaçlanır (Güneş, 2013: 251). Bu türden eserlerde kullanılan dilin önemli bir özelliği de yazara has olmasıdır. Bu nedenle yazarın anlatmak istediğini anlayabilmek için metni çok dikkatli bir şekilde okumak, metnin öncesi ve sonrasıyla yapısal ve anlamsal

bağlantılar kurmak, metinde kullanılan dil unsurlarını derinlemesine incelemek gerekir (Temizkan, 2009: 139- 140).

Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2018); çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman ve tiyatroya hikâye edici metin olarak değerlendirilmektedir. Cemiloğlu'na (2004) göre hikâye edici metinler içerisinde hikâye tipik bir model oluşturmakta, diğerleri ise ona oranla belirli yönlerden farklılıklar göstermektedir. Hikâyedeki en önemli unsur olaydır. Belirlenen temel olay; karakterler, zaman, mekân ve neden sonuç ilişkisi içerisinde anlatılır (Özbay, 2009: 19).

Hikâye edici metinleri ayırt eden önemli bir unsur da metin yapılarıdır. Hikâye grameri şeklinde de adlandırılan hikâye yapısı, bir hikâyenin temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi tanımlayıp açıklayan kurallardır (Akt. Güzel Özmen, 1999). Metin dilbilim alanında yapılan pek çok çalışmada farklı hikâye yapıları (Akyol, 2011; Stein ve Glenn, 1979) ortaya konulmuştur. Hikâye türündeki metinler genel olarak; dekor, kahramanların tanıtılması, başlatıcı olay, problem, girişim, sonuç ve tepki elementlerini içermektedir (Coşkun, 2007: 256).

Hikâye elementlerinden dekor bölümünde, olayın nerede ve ne zaman gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özelliklerinin neler olduğu vb. hakkında bilgiler verilir. (Akyol, 2011: 173). Dekorun tanıtılması hikâyenin somutlaşmasını ve akılda canlandırılmasını sağlar. Hikâye dekoru içerisinde yer alan ana karakter ve yardımcı karakterler, kahramanların tanıtılması bölümünde ele alınır. Ana karakter hikâyedeki problemin oluşması ve çözüme kavuşmasında rol alır. Yazar, karakterleri belirgin özellikleri ve alışkanlıklarıyla tanıtır (Coşkun, 2007: 256). Ana karakterin başına gelen problemleri başlatan olaylar, hikâye elementlerinden başlatıcı olayla ifade edilir. Problem, ana karakterin hikâyede çözmeye çalıştığı temel sorundur. Ana karakterin hikâyedeki problemleri çözmek için gösterdiği gözlemlenebilir eylemler, girişim olarak değerlendirilir. Girişim ifadelerinin en büyük işlevi çözüme yol açmalarıdır (Güzel Özmen, 1999: 110). Hikâyedeki karakterlerin gerçekleştirdiği girişimlerin ne ortaya koyduğu sonuç unsurunda ele alınır. Sonuçta ana karakterin hedefine ulaşip ulaşmadığı, girişimlerinin uzun ve kısa vadeli sonuçları belirtilir (Coşkun, 2007: 257). Tepki unsuru, ana karakterin olaylarla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel eylemlerdir. Hikâyelerde yazar, karakterin bir sonuca nasıl tepki verdiğini gösterebildiği gibi bir amaca ulaşmanın öyküde yer alan ikinci bir karakteri nasıl etkilediğini de gösterebilir (Güzel Özmen, 1999: 111).

Öyküleyici metinlerle ilgili metin yapılarının öğretilmesi, öğrencilerin yazma ve anlama becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır. Hikâye yapılarının tanıtılması öğrencilerin önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt etmelerine, önemli bilgiler üzerinde yoğunlaşmalarına, bilgileri düzenli bir şekilde uzun süreli belleğe yerleştirmelerinde, ön bilgileri harekete geçirmelerinde, ileriye yönelik tahminler ve metinlerarası okuma yapabilmelerinde oldukça etkilidir (Akyol, 2011: 184).

2.2.2.3. Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metin, çoğu zaman kurgusal olmayan metin kavramıyla tanımlanmaktadır (Braker-Walters, 2014: 1). Duke ve Bennett-Armistead (2003: 16) bilgilendirici metin ile kurgusal olmayan metinlerin eş anlamlı olarak kullanılmasını eleştirmektedir. Onlar bilgilendirici metinleri, doğal ve sosyal dünya ile ilgili bilgi vermeyi amaçlayan metinler olarak tanımlamakta ve bilgilendirici metinlerin kurgusal olmayan metinlerin bir alt dalı olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre biyografi kurgusal olmayan bir metin ancak bilgilendirici bir metin değildir. Biyografi, doğal ve sosyal dünya ile ilgili bilgilerden ziyade bir kişinin yaşamındaki gerçeklikleri anlattığı için bilgilendirici bir metin değildir. Bu araştırmada yukarıda belirtilen görüşün aksine bilgilendirici metinler geniş anlamıyla kullanılmakta ve şu şekilde tanımlanmaktadır: Bilgilendirici metin, okuyucuya bilgi vermek, onun düşünce ve kanaatlerini değiştirmek veya kuvvetlendirmek amacıyla oluşturulan (Aktaş ve Gündüz, 2005: 140), kurgusal olmayan (İşeri, 2017) nitelikteki yazılardır.

Bilgilendirici metinlerin temel özelliği, dilin çok yönlü ya da düzlemlili bir kullanımdan yoksun oluşudur (Temizkan, 2009: 182). Özdemir (2013: 37) bilgilendirici metinlerde kullanılan dille ilgili şunları ifade eder:

Öğretici metinlerde kullanılan dil, duygusal ve çağrışımsal bir nitelik taşımaz. Bunun için de anlamsal çok değerlilik söz konusu değildir bu tür metinlerde. Bunlardan öğrendiklerimizi yaşama geçirebilir, uygulayabiliriz. Okuduğunu anlayabilen herkese aynı şeyleri söyler bu tür metinler. Değişik biçimde yorumlanmaya elverişli bir yapıları, düzenlenişleri yoktur. Öne sürülenlerin ya da anlatılanların yanlışlığı doğruluğu tartışılabilir.

Bilgilendirici metinlerde anlatılanlar gerçek yaşamdaki nesnelere, varlıklar, durumlar, olaylar ve olgularla ilgilidir (Akbayır, 2010: 229). Bu tür metinlerde, zihnin doğal işleyişine uygun, mantıksal çerçevede gelişen ve açıklamaya dayanan nesnel bir anlatım tarzı çoğunlukla tercih edilir (Kuzu, 2003: 65). Bu anlatım tarzına bağlı olarak kelimeler çoğunlukla gündelik dildeki karşılıklarıyla ve temel anlamlarıyla kullanılır.

Bilgilendirici metinlerde ele alınan konu, herhangi bir bilim ve bilgi dalıyla ilgiliyse özel ve teknik terimler yoğun olarak kullanılabilir (Özdemir, 2013: 37). Terimler, duygusal ve çağrışımsal anlam özelliği taşımayan sözcükler olduğu için bilgilendirici metinlerde öğretme ön plana çıkar (Kuzu, 2003: 65).

Bilgilendirici metinlerde tanımlayıcı ve sınıflayıcı bilgiler yer alır. Bu metinlerde nesnel bir anlatımla birlikte geniş zamanlı fiil yapıları, genel anlamlı sözcükler ve teknik kelimeler kullanılır. Öğreticilik amacına bağlı olarak bilgilendirici metinlerde işlenen tema sık sık tekrar edilir, konu; diyagram, tablo, şekil ve harita gibi görsel öğelerle desteklenir (Christie, 1984; Derewianka, 1990; Duke ve Kays, 1998; Jan, 1991; Pappas, 1986'den akt. Duke, 2000: 205). Kolaç (2009: 603) bilgilendirici metinlerin genel özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

1. Bilgi verme amaçlıdır.
2. Nesnel bilgilere yer verilir.
3. Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alırlar.
4. Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir.
5. Sunulan somut, sayısal bilgiler grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür.
6. Anlatıcı nesnel bir tutum izler.
7. Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz.
8. Anlatım sade, cümleler kısadır.
9. Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak kullanılır.
10. Okur bilgi almaya odaklanır.
11. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve nettir.
12. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır.

Bilgilendirici metinler, bilgi vermek amacıyla yazıldıkları için çok farklı konularda olabilir. Günlük hayatın gerçekleri, tarihî olaylar, felsefi düşünceler veya bilimsel gerçekler bu metinlerde ele alınan başlıca konulardır (Güneş, 2013: 608). Bilgilendirici metinler, işlenen konunun anlatım biçimine göre kendi içlerinde alt türlere ayrılır. Makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler, biyografi, broşür, e posta vb. başlıca bilgilendirici metin türleridir (MEB, 2018).

Öyküleyici metinler; kahraman, olay, plan vb. unsurlar kullanılarak belli bir yapıda oluşturulduğu gibi bilgilendirici metinler de kendilerine has yapılar içerisinde oluşturulmaktadır (Tompkins, 2002: 418). Üzerinde anlaşılması tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bilgilendirici metin yapılarını beş başlık altında ele almaktadır:

- 1) Tanımlama,
- 2) Kronojik sıralama,
- 3) Karşılaştırma,
- 4) Sebep ve sonuç ilişkisi,

5) Problem çözüme (Akyol, 2011; Gunning, 2003; Güneş, 2013; Meyer ve Freedle, 1984'ten akt. Tompkins, 2002).

Tanımlama yapısındaki metinler, yazarın bir konunun temel özelliklerini sıralayarak açıkladığı ve örnekler sunduğu metinlerdir (Tompkins, 2002: 418). Bu tür metinlerde genel olarak kavramlar, kişiler, eşyalar, mekânlar vb. çeşitli yönleriyle tanıtılır (Balcı, 2013: 95). Yazarlar ele aldıkları konuyu genellikle örnekler ve açıklamalar kullanarak tanımlar. Tanımlayıcı metinlerde öncelikle ana konu tanıtılır daha sonra paragraflarda özelliklerden bahsedilir (Akyol, 2011: 189). Bahsedilen özellikler farklı duyu organlarına hitap edebilir. Metinle birlikte grafik ve şema gibi görsel unsurlar da kullanılabilir. Tanımlayıcı metinlerde çok sık kullanılan kelimeler, çeşitli yönleri ve özellikleri tanıtılan ve açıklanan kavramlar olmaktadır (Güneş, 2013: 267). Okuyucuların bu tür kavram ve kelimeler üzerinde önemle durması gerekir. Sulak (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkçe ders kitaplarında (1-5. sınıf) tanımlama yapısındaki metinlere daha fazla yer verildiği belirtilmiştir.

Kronolojik sıralama yapısındaki metinler, olayların ve bilgilerin tarihsel sıraya göre yazıldığı metin türleridir. Bu tür metinlerde cümle ve paragraflar birinci, ikinci, önce, sonra, son olarak gibi kelimelerle bağlanır. Kronolojik sıralamalı metinlere daha çok tarih ve sosyal bilgiler kitaplarında yer verilir. Çocukların gördükleri ve dinlediklerini kronolojik sıralamaya uygun bir şekilde anlatabilmeleri için bu tür metinler önem arz etmektedir. Bu tür metinlerin anlaşılması için metin içerisinde anlatılan aşamalı sıralamaya dikkat etmek gerekir (Balcı, 2013: 95).

Karşılaştırma yapısındaki metinlerde, iki veya daha fazla şeyin benzerlik veya farklılıkları açıklanır (Tompkins, 2002: 421). Bu tür metinlerde ele alınan konudaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırmalar yapılarak verilir. Karşılaştırılan unsurlar arasındaki farklılık ve benzerlikleri ifade etmek için “gibi, ikisi arasında, buna rağmen, böylece, arasındaki fark” vb. kelimeler kullanılır (Güneş, 2013: 268). Karşılaştırma yapısındaki metinlerin öğretiminde Venn diyagramı ve grafiklerden yararlanır (Baken ve Whedon, 2002; Orstein ve Snatra, 2005'ten akt. Sidekli, 2014: 180). Metni okuyan öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları Venn diyagramına veya grafikte yer alan ilgili sütuna yerleştirmesi beklenir.

Sebepl sonuç ilişkisine dayalı metinlerde ele alınan sorunun nedenleri ve sonuçları üzerinde durulur (Balcı, 2013: 95). Sebepl sonuç ilişkisine dayalı metinlerde “bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, bu sebepten, nedeniyle vb.” kelimeler

kullanılır (Akyol, 2011: 191). Sebep sonuç yapısındaki bilgilendirici metinlerle ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirir.

Problem çözme yapısındaki metinlerde bilgiler, bir sorun ve bunun çözümü etrafında şekillenir. Bu tür metinlerde genellikle; problem, sorun, soru, çözüm, karmaşıklık gibi kelimeler kullanılır (Akyol, 2011: 195). Coşkun'a (2007: 261) göre problem çözmeye dayalı metinlerin yapısında sırasıyla şu aşamalar yer alır:

- Problemin ortaya konulması (ne olduğu, kimleri etkilediği, ne zaman ortaya çıktığı vb.)
- Problemin nedenleri
- Problemin çözüm yolları
- Sonuç

Bilgilendirici metin yapıları bazen başlıklar, konu cümleleri ve ipucu kelimelerin yardımıyla kolay belirlenebilirken bazen de belirlenemez (Sidekli, 2014: 183). Bir metin içerisinde birden fazla bilgilendirici metin yapısına yer verilmesi, metnin yapısını belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Bu durumda metinde en baskın olan yapıya göre metnin yapısı analiz edilebilir (Tompkins, 2006: 274).

Bilgilendirici bir metni okumak, onun yapısını keşfetmekten daha kolaydır. Metnin yapısını keşfetmek bilginin nasıl düzenlendiğini anlamak ve göstermek demektir (Güneş, 2013: 271). Metin yapısını keşfetmek için bilgilendirici metinleri oluşturan unsurların metin içerisinde nasıl yer aldıklarına dikkat etmek gerekir.

Bilgilendirici metinler; konu, amaç, bakış açısı, ana düşünce ve yardımcı düşünce unsurlarından oluşmaktadır (Temizkan, 2009: 184). Bu unsurlar, farklı metin yapıları içerisinde değişik şekillerde ele alınabilir. Eğitim-öğretim çalışmalarında bilgilendirici metinlerin bu yönüne dikkat edilmesi gerekir.

Bilgilendirici bir metni anlayarak okumanın ilk yolu konuyu bulmaktır (Özdemir, 2013: 54). Konu, üzerinde söz söylenen, yazı yazılan bir eşya, bir duygu, bir fikir, bir problem ya da bir olaydır (Kantemir, 1981: 139). Konu, yazarın metinde üzerinde söz söylediği şeydir. Konuyu bulmayan öğrencilerin metni anlaması olanaksızlaşır.

Yazarın amacı ve metnin anlaşılması için okurun metindeki ana fikir ve yardımcı fikirleri tespit etmesi gerekir (Akyol, 2011: 184). Bilgilendirici metinlerde ana fikir ve yardımcı düşünceler, metin yapıları içerisinde düzenlenir. Okurun, metin yapılarıyla ilgili bilgilere sahip olması metindeki fikirlerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Bilgilendirici metinlerde okuru bir düşünceye ikna etmek, bir düşünceyi kanıtlamak veya tartışmaya açma amacı vardır (Karatay ve Okur, 2012: 402). Yazar,

amacına ve bakış açısına uygun olarak bilgilendirici metinlerde anlatsal, açıklayıcı, kanıtlayıcı ya da betimleyici metin tiplerinde bir anlatım tercih edebilir. Bir turist rehberi anlatım türü olarak betimleyici özellikte iken, bilimsel bir metin kanıtlayıcı metin tipinde yazılmış olabilir (Günay, 2007: 363-364).

Bakış açısı, yazarın metinde işlediği konuyu ele alış biçimini ifade etmektedir (Temizkan, 2009: 185). Her yazarın ele aldığı konuyu bütün yönleriyle ele alması mümkün değildir. Yazarlar, bilgilendirici metinlerde olayları ve durumları belirli bir açıdan değerlendirebilir (Cemiloğlu, 2004: 55). Okuyucunun, yazarın bakış açısını tespit etmesi metne ve yazara yönelik eleştirel düşünme imkânı sağlar.

Öğrenciler, genellikle hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlerinden daha üst düzeyde kavrarlar (Başaran ve Akyol, 2009; Best vd., 2008; Dennis, 2013; McNamara, vd., 2011; Temizyürek, 2008; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre konu ile ilgili daha özel kelimeler içermesi, kavramların çok fazla kullanımı, çoğunlukla okuyucunun bazı ön bilgilerine dayanması, farklı metin yapıları içermesi gibi nedenler, bu durumda etkili olabilmektedir (Recht ve Leslie, 1988'den akt. Özdemir, 2017: 48). Bir başka sebep olarak da belli bir döneme kadar öğrencilerin okuduğu metinlerin bilgilendirici metin yapılarında olmaması gösterilebilir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004'ten akt. Tavşanlı, 2014: 12). Öğrenciler, öyküleyici metin yapılarına çocukluklarında dinledikleri hikâye ve masallar aracılığıyla aşinadır. Ancak bilgilendirici metinler için aynı şeyi söylemek pek mümkün değildir. Öyküleyici metinler, olay ağırlıklı olduğu için vaka zinciri içerisinde karakter, olay örgüsü, problem ve çözüm unsurları tahmin edilebilir (Gunning, 2003: 319). Öğrenciler, bilgilendirici metin yapılarına daha az aşina olduklarından ve bilgilendirici metinlerde yeni kavram ve terimler ağırlıkta olduğu için bu metinleri anlamakta zorlanabilir.

2.3. Bilgilendirici Metinleri Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuma eğitimcileri, okuduğunu anlama sürecinde etkili olan değişkenleri belirlemeye ve bu doğrultuda öğretim programlarını düzenlemeye çalışmaktadır. Kaynaklarda bilgilendirici metinler ve öyküleyici metinleri anlamayı etkileyen faktörlerin ayrı ayrı ele alınmadığı görülmektedir. Genellikle metin türü ayrımı yapılmaksızın okuduğunu anlama sürecinde etkili olan değişkenler açıklanmaktadır. Bu bölümde

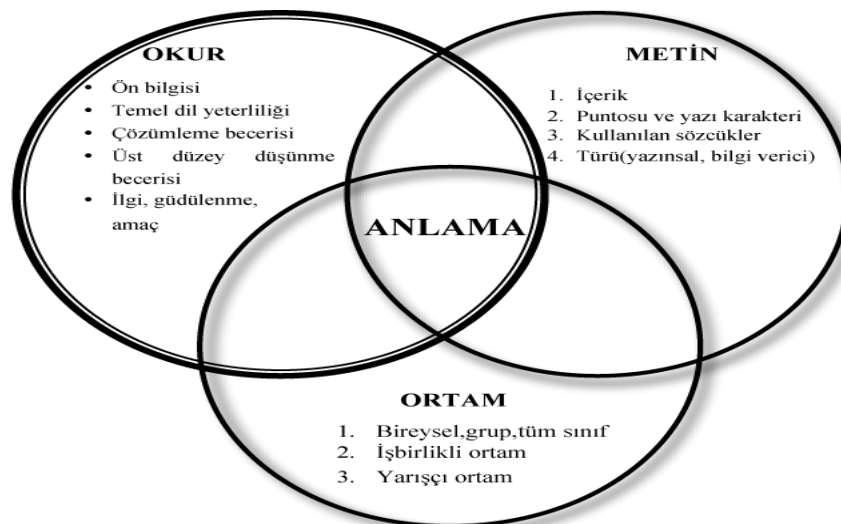
öncelikle okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlere daha sonra da bunların bilgilendirici metinleri anlama başarısıyla ilişkisine yer verilecektir.

Okuduğunu anlama çok boyutlu bir süreç olduğu için bu süreçte etkili olan pek çok faktör bulunmaktadır. Okuma eğitimcileri, bu değişkenleri birbirlerinden farklı şekillerde sınıflayarak ifade etmektedir. Aşağıda farklı okuma eğitimcilerinin bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir.

Özbay (2009) okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri; bireysel ve çevresel faktörler olarak değerlendirmektedir. Bireysel faktörler arasında görme, işitme, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği ve cinsiyet değişkenlerini saymaktadır. Çevresel faktörler olarak da, aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane erişimi, öğretmen ve okul değişkenlerini saymaktadır.

Ülper (2010) okuma anlamlandırma sürecinde etkili olan değişkenleri bilişsel, duyuşsal ve metinsel etmenler olarak üç başlık halinde incelemektedir. Bilişsel etmenler; metin yapısıyla ilgili şemalar (öykü şematik yapısını tanıma, bilgilendirici türdeki metinlerin şematik yapısını tanıma), dilsel şemalar (ses ve seslemleri tanıma, sözcükleri tanıma, tümce yapılarını tanıma, tümceler arası ilişkileri tanıma), içeriksel şemalar (dünya bilgisi, konu bilgisi, kültürel bilgi, sözcük dağarcığı), akıcı okuma, çalışma belleği ve okuduğunu anlama stratejileridir. Duyuşsal etmenlerde okurun güdüsüne; metinsel etmenlerde, okunabilirlik ve tutarlılığa yer verilmiştir.

Gunnig'e (2003: 266) göre okuduğunu anlama; okur, metin ve ortam olmak üzere temelde üç etmenden etkilenmektedir. Bu etmenler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler (Cavkaytar, 2009: 14)

Coşkun (2002: 28) okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri iki gruba ayırmakta ve şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. Okuyucu ile ilgili faktörler;
 - a. Okuyucunun kelime hazinesi,
 - b. Okuyucunun metne ilgisi,
 - c. Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
 - d. Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi,
 - e. Okuyucunun okuma amacı.
2. Metinle ilgili faktörler;
 - a. Metnin türü,
 - b. Metnin anlatım düzeni, yapısı,
 - c. Metnin dil ve üslûbu (sade veya sanatlı anlatım; mecazlar ve sembolik unsurların kullanımı; okunabilirlik düzeyi; cümlelerin uzunluğu vb.),
 - d. Metnin fiziksel nitelikleri (okunaklılık, satır uzunluğu, punto büyüklüğü vb.).

Tompkins (2006) okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri ve bunların okuduğunu anlamadaki rolünü şu şekilde açıklamaktadır:

Tablo 2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Faktörün türü	Faktör	Okuduğunu Anlamadaki Rolü
Okuyucu	Ön bilgi	Öğrenciler, okuduklarıyla ön bilgileri arasında bağ kurmak için dünya ve dille ilgili ön bilgilerini harekete geçirir.
	Kelime bilgisi	Öğrenciler, tanıdıkları kelimelerin anlamını fark eder ve okuduklarını anlamak için kelime öğrenme stratejilerini uygular.
	Akıcılık	Öğrenciler akıcı bir şekilde okuduklarında, okuduklarını anlamak için yeterli bilişsel kaynaklara sahip olur.
	Anlama stratejileri	Öğrenciler anlama stratejilerini kullanarak okumalarını yönlendirir, anlamalarını izler ve anlamayla ilgili problemlerini giderirler.
	Anlama becerileri	Öğrenciler ana fikri destekleyen ayrıntılara, paragraflardaki fikirlere dikkat eder ve metni anlamak için diğer becerilerini kullanırlar.
	Motivasyon	Okumaya motive edilmiş öğrencilerin kendine güvenleri ve anlama başarıları daha yüksektir.
Metin	Tür	Türlerin kendine özgü özellikleri vardır. Öğrencilerin türlerle ilgili bilgisi, metinleri anlamak için bir iskeledir.
	Metnin Yapısı	Öğrenciler, yazarların metni organize etmek için kullandığı kalıpları anladıklarında, metindeki önemli fikirleri daha kolay bulurlar.
	Metnin Özellikleri	Öğrenciler, metinlerde kullanılan düzen ve edebi araçlarla ilgili bilgilerini, kendi anlayışlarını derinleştirmek için uygularlar.

RAND Reading Study Group (2002: 13) hazırladığı raporunda okumayı oluşturan bileşenlerin geniş bir sosyokültürel bağlamda; okur, metin ve etkinlik olduğunu belirtmektedir. Okuduğunu anlama başarısının bu değişkenlere bağlı olarak farklılaştığını savunmaktadır.

Yukarıda belirtilen çalışmalardan hareketle bu araştırmada bilgilendirici metinleri anlamayı etkileyen faktörlerin; okur, metin, etkinlik ve ortama bağlı olduğu söylenebilir. Aşağıda bu bileşenler tanımlanmış ve açıklanmıştır.

Okur, okuduğunu anlama sürecinin en önemli ögesidir. Okur, metni okumaya çaba gösteren ve iletişim sürecine giren kişi olarak tanımlanabilir (Güneyli, 2003: 36). Metinde geçen duygu ve düşüncelerin anlaşılması, okurun bazı özelliklerinden etkilenmektedir. Okurun sağlık durumu, nörolojik ve fizyolojik yapısı, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi anlama sürecinde önemli rol oynamaktadır (Özbay, 2009: 42).

Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2013: 128). Okuyucunun önceden sahip olduğu bilgi (kelime bilgisi, konu bilgisi, dil ve söylem bilgisi, okuduğunu anlama stratejileri bilgisi) ve deneyimler kişiden kişiye değişiklik gösterdiği için bilgilendirici metinleri anlama başarısı bunlardan etkilenmektedir (RAND, 2002). Filizok'a (2008) göre okuyucunun dil ve dünya ile ilgili önceden edindiği bilgiler, bir metni anlama derecesini tayin eder. Okuyucuların bilgilendirici metinlerin içeriğine yönelik önceki yaşamında edindiği bilgiler, metindeki yeni bilgileri kavramasına yardımcı olur.

Okurun ön bilgilerinin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal özellikleri de anlamayı etkilemektedir. Okuyucuların bilişsel (dikkat, bellek, eleştirel ve analitik yetenek, çıkarım yapma becerisi, zihinde canlandırma) ve duyuşsal (okuma amacı, içeriğe ilgi, okuma öz yeterliliği, okuma tutum ve motivasyonu) özellikleri kişiden kişiye farklılık gösterdiği için bilgilendirici metinleri anlama süreci bunlardan etkilenmektedir (RAND, 2002: 13-14). Bilgilendirici metinleri okuma esnasında okuyucuların gösterdikleri dikkat ve çaba yahut bu tür metinleri okumaya yönelik takınılan tutum ve motivasyon anlama başarısını önemli derecede etkilemektedir. Birçok araştırma okuduğunu anlama sürecinde kişisel niteliklerin önemli olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2010: 26).

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen önemli bir öge de *metindir*. Okuma sürecinde okunan metnin özellikleri anlama üzerinde etkili olabilmektedir. Bir metnin anlaşılmasında, yazı biçimi ve uygunluğu; metnin türü, tipi, yapısı ve niteliği; ele alınan konunun yeni yahut eski oluşu etkili olabilmektedir (Filizok, 2008; Güneş, 2007b: 143).

Metindeki yazıların okunaklı olması, kâğıt düzeni, yazıların büyüklüğü, cümlelerin ve kelimelerin uzunluğu, sözcük seçimi, tutarlılık vb. özellikler okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir (Ülper, 2010: 101).

Metinde anlatılan bilgiler, okuyucunun eski bilgilerini kullanmasına ve yeni bilgiler öğrenmesine imkân tanınmalıdır. Eski bilgilerin çok sık tekrar edildiği metinler okuyucu için sıkıcı olmaktadır. Benzer şekilde yeni bilgilerin fazla olması da metni zorlaştırmakta ve öğrencilerin metinden sıkılmasına neden olabilmektedir.

Yazarın bir metni yazmadaki amacı, metindeki düşüncelerin düzenlenme şeklini etkilemektedir (Filizok, 2008). Yazar, yazma amacına bağlı olarak metindeki söz öbeklerini ve cümleleri birbirine bağlar (Uzun, 2009). Bir metnin kolay anlaşılabilmesi için cümlelerin tutarlı bir şekilde düzenlenmesi ve anlatımının kusursuz olması gerekir. Okuyucunun yazarın anlatmak istediklerini anlayabilmesi için metin birimleri arasında tutarlı bağlantıların olması gerekir.

Okuduğunu anlama sürecini etkileyen bir diğer önemli öge de *etkinliktir*. Etkinlik, okuma eylemiyle ilişkili olan amaçları, süreçleri ve sonuçları içermektedir (Koç, 2007: 26). Bilgilendirici metinleri okuma edimi, belli bir *amaç* ve bu amaca yönelik gerçekleştirilen etkinlikleri içermektedir. Bir soruya cevap bulma, bir konuda bilgi edinme, hoşça vakit geçirme vb. bilgilendirici metinler için okuma amacı olabilir (Özdemir, 2013: 36). Amaçlar, okuma sürecinde okuyucunun göstereceği çabayı ve yapacağı işlemleri etkiler. Okuyucu amacına bağlı olarak farklı etkinliklerde bulunabilir. Ders çalışma amacıyla yapılan bir okumada kullanılan etkinlikler ile zevk amacıyla yapılan bir okumada kullanılan etkinlikler farklı olabilir. Okuma etkinliklerini etkili kullanan okuyucular, okuma sürecine daha etkin katılır.

Katılım, okuyucunun okuma süreci ve sonuçlarıyla ilgili eylem ve tutumları kapsamaktadır. Öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve kavramsal bazı bilgileri kullanmaları okumaya katılım çerçevesinde değerlendirilebilir (Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart, 1999'dan akt. Cavkaytar, 2009: 16). Okuma sürecine etkili bir şekilde katılım gösteren okuyucuların anlama düzeyleri etkisiz katılım gösteren öğrencilere göre daha yüksektir.

Bilgilendirici metinleri anlama sürecinde etkili olan faktörlerden birisi de *ortamdır*. Bu bağlamda ortam sözcüğü özel bir anlamda kullanılmaktadır: Okuyucunun metni okurken içinde bulunduğu şartları ifade eder (Filizok, 2008). Okuma ortamı psikolojik, sosyal ve fiziksel ortam olarak üç yönden ele alınmaktadır (Güneş, 2007a:118). Öğrencinin içerisinde bulunduğu sosyokültürel çevre, öğrencinin dil

gelişimi ve okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir. Benzer şekilde bireyin içinde bulunduğu ailenin kültür düzeyi, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır (Demirel, 2000: 60).

Bu araştırmada, bilgilendirici metinleri anlamayı etkileyen faktörlerden kelime bilgisi, ön bilgi düzeyi, okuma stratejileri ve okuma motivasyonu üzerinde durulmuştur. Aşağıda bu değişkenlerle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

2.3.1. Kelime Bilgisi

Kelime bilgisi alanındaki literatür incelendiğinde kelime bilgisi kavramının; sözcük dağarcığı, söz dağarcığı, kelime hazinesi, kelime serveti, söz gömüsü, söz varlığı, vokabüler vb. terimlerle de karşılandığı görülmektedir (Kurudayıoğlu, 2005: 8). Bu kavramların, çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığı ve birbirine yakın sayılabilecek şekilde tanımlandığı söylenebilir (Özbay, 2009). Örneğin; Göğüş (1978), sözcük dağarcığını bir kişinin kazandığı sözcüklerin hepsi olarak tanımlamaktadır. Akyol ve Temur (2007: 197) kelime hazinesini kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı olarak açıklamaktadır. Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) söz varlığı, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi söz dağarcığı, vokabüler, söz varlığı ve kelime hazinesi kavramları eş anlamlı bir şekilde kullanılmaktadır. Özbay (2009) ve Temur (2006) söz varlığı ve kelime hazinesinin eş anlamlı kullanılmasının doğru olmadığını belirtmektedir. Demir (2006: 208) bu iki kavram için “bir dildeki bütün kelimeler” söz varlığı, “bir kişinin bildiği kelimeler” kişisel kelime serveti denmesinin daha uygun olacağını ifade etmektedir.

Kelime bilgisi, bu çalışmada özellikle kelime hazinesiyle eş anlamda kullanılmaktadır. Kelime bilgisi, bir kişinin anlamını bildiği, okuyunca ve işitince anlamlandırabildiği, konuşurken ve yazarken kullanabildiği kelimelerin tamamını ifade etmektedir.

Graves (2006) kelime hazinesini, üretici ve alıcı kelime hazinesi olarak ikiye ayırmaktadır. Bu kavramlar aktif ve pasif kelime hazinesi olarak da adlandırılmaktadır. Alıcı kelime hazinesi, başkalarını anlamak için kullandığımız kelimeler, üretici kelime hazinesi ise kendimizi başkalarına anlatmak için kullandığımız kelimeler olarak açıklamaktadır. Alıcı kelime hazinesi, okuma ve dinlemeye yöneliktir. Üretici kelime

hazinesi ise konuşma ve yazmaya yöneliktir. Bir kişinin konuşurken ve yazarken aktif bir şekilde kullandığı kelimeler onun üretici kelime hazinesini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin okuma, konuşma, yazma ve dinlemeye yönelik kelime hazineleri birbirinden farklı olabilir. Örneğin; okula yeni başlayan öğrencilerin konuşmaya yönelik kelime hazineleri, okumaya yönelik kelime hazinelerinden daha geniştir. Düzenli okuyan bir yetişkinin okumaya yönelik kelime hazinesi, konuşma yönelik kelime hazinesinden daha geniştir denilebilir (Graves, 2006: 11). Hem öğrencilerde hem de yetişkinlerde alıcı kelime hazinesi, üretici kelime hazinesine göre daha geniştir (Göğüş, 1978: 360).

Bir kelimeyi bilmek için ne gereklidir? Bu soruya cevap olarak araştırmacılar farklı bilgi çeşitlerinden söz etmektedir. Nation'a (1990: 31) göre, bir kelimeyi bilmek için o kelimeyle ilgili sekiz farklı bilgi türüne sahip olmak gerekir. Bunlar: (1) kelimenin telaffuzu, (2) kelimenin imlası, (3) kelimenin gramatik özellikleri, (4) kelimenin eş dizimlilik eğilimi (bir kelimenin yaygın olarak hangi kelimelerle kullanıldığı), (5) kelimenin sıklığı, (6) kelimenin üslubu, (7) kelimenin kavramsal anlamı, (8) kelimenin diğer kelimelerle ilişkisidir. Laufer'e (1998) göre bir kelimenin anlamı için o kelimenin morfolojik özelliklerini (ek kök ilişkisi), anlam özelliklerini (eş anlam, zıt anlam) gösteren ve gösterilen ilişkisini bilmek gerekir. Zimmerman (2009: 5-6) bir kelimenin anlamını bilmek için kelimenin anlam özelliklerinin, eş dizimliğinin, grammer özelliklerinin (kelimenin tekili çoğulu, aktif pasif kullanımı vb), kelimeye uygun parçaların (kelimeyi doğru eklerle veya uygun kelimelerle kullanabilme) ve kelimenin üsluba uygun şekillerinin bilinmesi gerektiğine işaret eder. Wallace (1982: 27) göre bir kelimeyi bilmek için sahip olunması gereken bilgi ve beceriler şunlardır:

- a) Konuşma ya da yazılı biçimiyle tanıyabilme,
- b) İstendiğinde hatırlayabilme,
- c) Uygun nesne ya da kavramla ilişkilendirebilme,
- d) Uygun dil bilgisi biçiminde kullanabilme,
- e) Konuşmada anlaşılabilir bir biçimde telaffuz edebilme,
- f) Yazmada doğru yazabilme,
- g) Birlikte gittiği kelimelerle doğru biçimde, doğru eşdizimde kullanma,
- h) Uygun resmîyetlik düzeyinde kullanabilme,
- i) Yan anlamları ve birleşimlerinin farkında olma (Akt. Altunkaya, 2015).

Yukarıda yapılan açıklamalardan hareketle aktif kelime hazinesinde yer alan bir kelimeyi bilmek için o kelimenin sözlü ve yazılı biçimini (imla ve telaffuz), bağlam içerisinde nerde ve hangi kelimelerle kullanılacağını, dil bilgisi açısından doğru

kullanılışını, kelimenin yan anlamlarını kullanmayı bilmek gerektiği söylenebilir. Pasif kelime hazinesinde yer alan bir kelimeyi bilmek için kelimeyi duyunca ve görünce tanımak, anlamını hatırlamak, kelimenin morfolojisini fark edebilmek, bağlam içerisinde hangi anlamda kullanıldığını tahmin etmek, kelime anlamını ve eş anlamlılarını bilmek gerektiği söylenebilir.

Naggy ve Scott'a göre (2004) kelime bilgisi karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşıklığın beş yönü bulunmaktadır. Bunlar:

1. Aşamalılık: Bir kelimenin anlamını bilmenin farklı dereceleri bulunmaktadır. Bu dereceler, kelimenin anlamını hiç bilmemekten çok iyi bilmeye kadar değişmektedir. Bazı araştırmacılar bu durumu dereceli rubriklerle ifade etmektedir. Dale (1965) bir kelimenin anlamını bilmeye ilgili dört derece önermektedir. Bunlar: (1) kelimeyi daha önce görmemiş olmak, (2) kelimeyi daha önce görmüş olmak fakat ne anlama geldiğini bilmemek, (3) kelimeyi bağlam içerisinde anlamlandırabilmek ve (4) kelimeyi çok iyi bilmek. Paribakht ve Wesche (1997) bu derecelere, (5) kelimeyi cümle içerisinde kullanabilme şeklinde bir derece daha eklemiştir. Erdem ve Durmuş'a (2010) göre bu listeye altıncı bir aşama olarak (6) düşün ve sanat eseri ortaya koymak, dille yeni ve orijinal bir yaratım meydana getirme eklenebilir.

2. Çok boyutluluk: Bir kelimenin anlamını bilmek için farklı türden bilgilere sahip olmak gerekir. Bir kelimenin anlamını bilmek için ne gereklidir sorusunun cevabı kelimenin anlamıyla ilgili çok boyutluluğu açıklamaktadır. Kelimenin anlamını bilmek kelimenin kavramsal anlamını bilmekle sınırlı değildir. Kelimenin imlasını bilmekten kelimenin hangi kelimelerle kullanımının uygun olduğunu bilmeye kadar farklı boyutlarda bilgi sahibi olmayı gerektirir.

3. Çok anlamlılık: Çoğu kelime birden fazla anlama sahip olduğu için kelimelerin anlamının bilinmesi güçleşmektedir. Bir kelimenin bilinmesi için kelimenin sözlükte yer alan anlamlarının bilinmesinin yanında o anlamlara uygun kullanılması da gerekir (Naggy, 2000).

4. Karşılıklı ilişkililik: Nagy ve Scott'a (2004) göre metinde geçen kelime ve kelime gruplarının içine dâhil olduğu genel küme/kavram hakkında bilgi sahibi olma şeklinde açıklanabilir (Akt. Erdem ve Durmuş, 2010). Çeçen, Kurnaz ve Akaydın (2014) bununla ilgili "tematik kelimeler" kavramını önermektedir. Tematik kelimeler, ortak tabanlı bir tema üzerine gruplanmış ve birbiriyle bilişsel olarak ilişkili olan kelimelerdir (Mirjalili, Jabbari ve Rezai, 2012: 214). Bir kelimenin bilinmesi için o kelimeyle ilişkili tematik kelimelerin de bilinmesi gerektiği söylenebilir.

5. *Çok türülülük*: Kelime bilgisinin karmaşıklığını oluşturan yönlerden biri de çok türülülüktür. Kelimenin anlamı türe (isim, sıfat, zarf vb.) göre değişebilmektedir (Nagy, ve Scott, 2004). Güzel, kelimesinin “Güzel, ne güzel söyledi türküyü” cümlesinde iki farklı anlamda kullanılması buna örnek gösterilebilir.

Kelime bilgisi, yukarıda sayılan yönlerden dolayı karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu alanda çalışan birçok uzman kelime bilgisini; derinlik (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek), genişlik (çeşitli konularda kelimeler bilmek) ve ağırlık (bir konuda oldukça çok kelime bilmek) olmak üzere üç boyutta incelemektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Kelime bilgisinin, bireylerin genel bilgi (ön bilgi) düzeyi ve zekâ seviyelerini temsil ettiği ifade edilmektedir (Stahl ve Nagy, 2006: 5). Kelime bilgisi, alanda kullanılan pek çok zekâ testiyle zekânın açıklayıcısı olarak kullanılmaktadır. Kelime bilgisi zayıf bireyler, başta dil becerileri olmak üzere pek çok konuda sorun yaşayabilir. Geniş kelime hazinesine sahip bireyler, dünya ve olaylar hakkında çok boyutlu düşünebilir ve temel dil becerilerini daha yetkin bir şekilde kullanabilirler.

Kelime bilgisi, okuduğunu anlamının temel parçalarından biridir. Kelime bilgisi olmadan metinlerin anlaşılması mümkün değildir (Nagy, 2004: 1). Bir metindeki bilinmeyen kelimelerin sayısı okuduğunu anlamayı önemli derecede etkilemektedir (Yalçın, 2002: 57-58). Nagy ve Scott’a (2004) göre yazılı bir metnin anlaşılabilmesi için metindeki kelimelerin %90-95 oranında bilinmesi gerekir. Metinlerin zorluk seviyesi pek çok araştırmacıya göre bilinmeyen kelimelerin sayısına göre belirlenmektedir (Anderson ve Freebody, 1981).

Kelime bilgisi, anlam kurmanın zorunlu bir parçasıdır (Gunning, 2003: 217). Geniş kelime hazinesine sahip okuyucular daha yetkin okuyuculardır. (Nagy, 1988’den akt. Tompkins, 2006). Yetkin okuyucular karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye yönelik etkili stratejiler kullanmaktadır. Zayıf okuyucular ise bilinmeyen kelimelerin anlamını bulmakta zorlanmaktadır.

Kelime bilgisi, okuduğunu anlamının gelişimine katkıda bulunduğu gibi okuma da kelime bilgisinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Geniş bir kelime hazinesine sahip olmak okuduğunu anlama becerisini arttırmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi artan bireyler daha çok okumakta ve okudukça da kelime bilgisi daha çok gelişmektedir. Okudukça okuma, okumadıkça okumama şeklinde özetlenebilen bu döngü Matthew etkisi (Matthew effect) olarak adlandırılmaktadır (Özkök Kayhan, 2011). Bu etkiye göre iyi okuyucular; daha çok okumakta, okudukça da daha çok kelime öğrenmekte ve

okuma istekleri artmaktadır. Zayıf okuyucular, daha az okumakta ve az okudukça da hem daha az kelime öğrenmekte hem de okuma istekleri azalmaktadır.

Planlı kelime öğretimi çalışmalarına önem verilmediğinde öğrencilerin okuduğunu anlamada sıkıntı yaşadıkları belirtilmektedir (RAND, 2002). Bu sıkıntı özellikle bilgilendirici metinlerde daha fazla yaşanmaktadır (Akyol ve Temur, 2007: 198). Bilgilendirici metinler, öyküleyici metinlere göre daha çok teknik kelime ve kavram içerdiğinden anlaşılabilirliği güçleşmektedir. Öğrencilerin anlama güçlerinin geliştirilmesinde kelime dünyasının genişliğinin büyük önemi vardır (Çeçen, 2002: 2). Zengin bir kelime hazinesine sahip olabilmek için öğrenciler farklı konu alanlarında değişik kelimelerin anlamlarını öğrenmelidir. Öğrenilmesi gereken öncelikli kelimelerin de özellikle yazılı dil içerisinde kullanım sıklığı yüksek olan kelimeler olduğu söylenebilir.

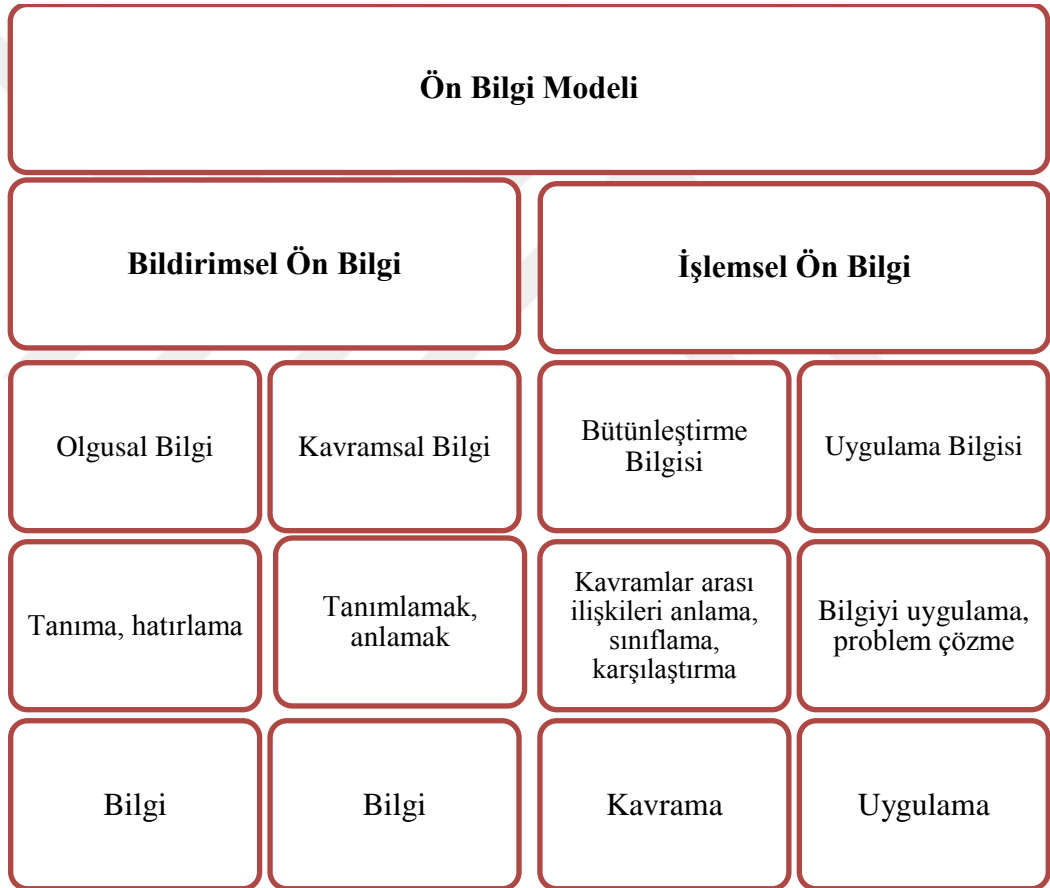
Kelime bilgisini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar okuduğunu anlama başarısını arttırmaktadır. Amerikan Ulusal Okuma Paneli kelime öğretimiyle ilgili yapılan 45 çalışmayı incelemiş ve kelime öğretimi çalışmalarının okuduğunu anlamayı arttırdığını belirtmiştir (Shanahan, 2006). Bu durum öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini geliştirmek için planlı çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Kelime, öğrenciye ne kadar zengin bir yöntem ve organize ile kazandırılırsa zihinsel sözlüğe kelimeyi yerleştirme ve geri getirme de o kadar kolay olacaktır (Akyol, 2001: 142). Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için farklı yöntemlerin kullanılması gerektiği söylenebilir.

2.3.2. Ön Bilgi

Ön bilgi alanındaki literatür incelendiğinde ön bilgi (prior knowledge) kavramının; art alan bilgisi (Kuzu, 2003; Razi, 2008) ve şema (Çakıcı, 2011) terimleriyle de karşılandığı görülmektedir. Bu kavramların, çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığı ve birbirine yakın sayılabilecek şekilde açıklandığı söylenebilir. Shapiro'ya (2004) göre ön bilgi, bireyin uzun süreli belleğinde ulaşabildiği ve önceden var olan bilgiler bütünüdür. Okurun dünya bilgisi, yaşam deneyimleri ve özel bir alana ait bilgilerini içeren art alan bilgisi, okurun önceden edindiği bilgileridir ve sıklıkla şema olarak adlandırılır (Carell ve Eisterhold, 1983'ten akt. Kuzu, 2003: 81). Şemalar, okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön bilgileri, deneyimleri, kavramsal anlayışları, tutumları, değerleri ve becerileri yansıtmaktadır (Çakıcı, 2011: 80).

Yapılan açıklamalardan hareketle ön bilgilerin önceden edinilen ve uzun süreli belleğe kaydedilen bilgiler olduğu ve bunların çok çeşitli bilgi kümeleri olduğu söylenebilir. Ön bilgiler, belli bir alana yönelik konu alanı ön bilgisi olduğu gibi bir işin yapılışı şeklindeki uygulamaya yönelik bilgiler de olabilir. Bu bilgiler yaşam boyu kazanılan ve sürekli güncellenen bilgilerdir.

Hailikari, Nevgi ve Lindblom-Ylänne (2007) revize edilmiş Bloom taksonomisi ve Dochy'in (1992) çalışmasından hareketle eğitim alanında kullanılması için bir ön bilgi modeli geliştirmişlerdir. Bu modelde ön bilginin bileşenlerine, bu bileşenlerin göstergelerine ve bilişsel süreç boyutlarına yer verilmiştir. Bahsedilen modele Şekil 3'te yer verilmiştir.



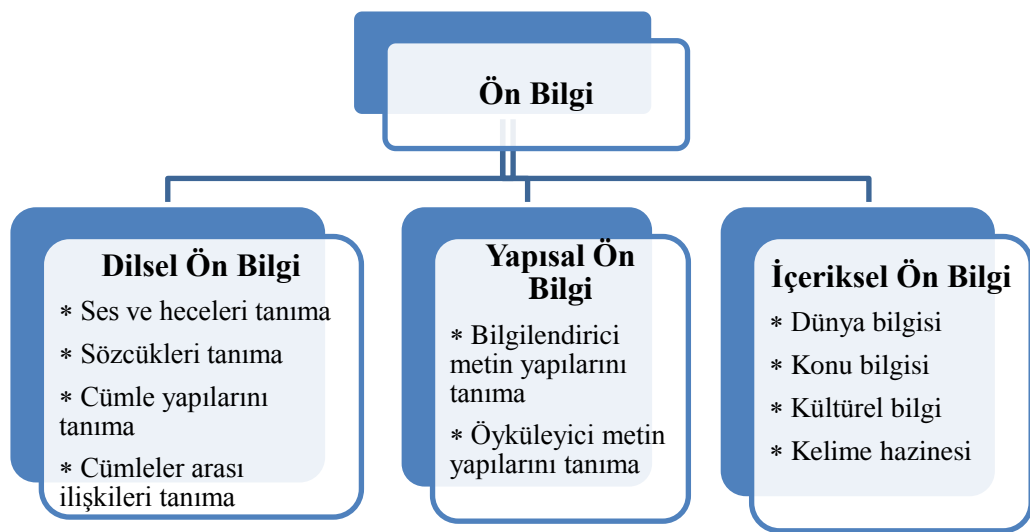
Şekil 3. Ön Bilgi Modeli (Kaynak: Hailikari, Nevgi ve Lindblom-Ylänne, 2007)

Modele göre ön bilgiler; bildirimsel ve işlemsel ön bilgiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bildirimsel ön bilgilerle bir şeyin ne olduğu, işlemsel bilgilerle de nasıl yapıldığı anlatılmaktadır. Bildirimsel bilgiler kendi içerisinde olgusal ve kavramsal ön bilgiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Olgusal bilgilerin göstergeleri tanıma ve hatırlama;

kavramsal bilgilerin göstergeleri tanımlamak ve anlamaktır. Bu iki bilgi türü de Bloom taksonomisinin bilgi boyutunda yer almaktadır. İşlemsel ön bilgiler, bütünleştirme ve uygulama bilgisi olarak ikiye ayrılmakta ve bu bilgiler Bloom taksonomisinin kavrama ve uygulama boyutunda yer almaktadır.

Rummelhart'a (2004: 1163) göre okuyucunun bir metni anlamaya çalışırken kullanabileceği dört tür ön bilgi vardır. Bunlar; söz dizimsel bilgi, semantik bilgi, imla bilgisi ve kelime bilgisidir. Güneş'e (2009: 193) göre okuyucunun dil hakkındaki ön bilgileri -ses bilgisi (dil ses yapısı hakkındaki bilgileri), söz dizimi (cümledeki kelime sırası) ve anlam bilgisi (kelimenin anlamı aralarındaki ilişkiler ve dil bilgisi)- ile bunların uygulanmasına ilişkin bilgileri okuduğunu anlama sürecinde etkili rol almaktadır. Kelimeler, çeşitli şekillerden meydana gelen harflerden oluşmaktadır. İmla konusunda gerekli ön bilgiye sahip okuyucular kelimeleri oluşturan sesleri ve harfleri bilir. Sözcüksel ön bilgiler kelimeleri harf dizisi olmaktan kurtarır ve onları anlamla eşleştirir. Söz dizimsel ön bilgiler, kelimelerin cümle içerisindeki doğru dizilişini bilmeyi ve bundan anlam çıkartabilmeyi gerektirir. Semantik ön bilgiler de bağlamdan anlam çıkarabilmeyi kolaylaştırır.

Ülper (2010) şema eorisinden hareketle okuyucunun bir metni anlamaya çalışırken sahip olması gereken ön bilgileri dilsel ön bilgi, yapısal ön bilgi ve içerik ön bilgisi şeklinde üçe ayırmaktadır. Okuma sürecinde kullanılan ön bilgiler, Ülper'den (2010) uyarlanarak Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Okuma Sürecinde Kullanılan Ön Bilgiler

Şekil 4’te görüldüğü gibi okuma sürecinde üç tür ön bilgi kullanılmaktadır. Dilsel ön bilgiler; kelimelerin yazımıyla ilgili gerekli imla bilgisini, kelime tanıma becerisini, morfoloji ve sentaks gibi bilgileri içermektedir. Dilsel ön bilgiler, dil edinim süreciyle başlamaktadır. Dil edinim sürecinde dilin sesleri, ekleri, kelime ve cümle dizilişleri öğrenilir. Bu bilgiler öğrenilmeden yazılı bir metni anlamak mümkün değildir.

Bilgilendirici ve öyküleyici metinlere özgü yapıları tanıma ve bunları kullanabilme, okuma sürecindeki yapısal ön bilgileri oluşturmaktadır. Carrel ve Eisterhold’a göre yapısal ön bilgiler, metinlerin yapısal farklılıklarıyla ilgili art alan bilgilerini niteler (Akt. Razi, 2008: 48). Metin yapısı, türü ne olursa olsun her bir metnin nasıl düzenlendiğini gösteren şematik bir formdur (Temizkan, 2016: 33). Bu form, okuyucuya ve yazara fikirlerin birleştirilme şeklini ve fikirler arasındaki ilişkiyi gösteren ipucu işlevine sahiptir (Meyer, Brandt ve Bluth, 1980’den akt. Özmen, 2011: 50). Metin yapılarıyla ilgili ön bilgiler, okunan metnin planı hakkında okuyucuda bir beklenti oluşturur. Bu bilgiler, okuyucuların metindeki düşünce ve fikirlerin organizasyonunu kavramasına yardımcı olur.

İçeriksel ön bilgiler, okuyucunun bir metni okurken metne taşıdığı dünya, evren, kültür ve insanlar hakkındaki bilgiyi niteler (Stott, 2001’den akt. Birincioğlu, 2006: 22). Okuyucular, içeriksel ön bilgileri aracılığıyla metnin anlamını zihinlerinde yapılandırabilir (Kintsch ve Rawson, 2005). İçeriksel ön bilgiler, kişisel ve çok yönlüdür. Okuyucuların genel kültür bilgileri, kelime hazineleri ve konu alanı bilgileri okuma sürecinde kullanılan içeriksel ön bilgileri oluşturmaktadır.

Kelly (2014) 1980 ve 2012 yılları arasında yayımlanan bilgilendirici metinleri anlama ile ön bilgi düzeyi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaları incelemiştir. Kelly’e (2014: 48) göre bu alanda yapılan pek çok araştırmada ön bilginin okunan metnin kavranmasında etkili olan dört farklı çeşidi üzerinde durulmaktadır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılan ön bilgi çeşidi; alan bilgisi (domain knowledge), alana özgü spesifik bilgi (domain specific knowledge) ve konu bilgisi (subject knowledge) olarak da adlandırılan içerik bilgisidir (content knowledge). Araştırmalarda tanımlanan diğer ön bilgi çeşitleri; kelime bilgisi, okuma stratejileri bilgisi ve yapı bilgisidir.

Bir metni anlama başarısı üzerinde etkili olan kişisel değişkenlerden biri ön bilgi düzeyidir. Şema teorisi ortaya atıldığından beri ön bilgi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki yoğun bir şekilde incelenmiştir (Razi, 2008: 43). Şema kuramına göre,

tüm bilgiler zihinde şema olarak adlandırılan birimlerde toplanır (Çakıcı, 2011: 78). Şemalar, okumada çıkarım yapmak ve okunanların tutarlı zihinsel gösterimlerini oluşturmak için kullanılan bilgi araçlarını temsil eder (Anderson ve Pearson,1984). Bu teoriye göre okuyucuların belli bir konu ile ilgili şemaları ne kadar çok ve ayrıntılı ise o konuda yazılan bir metni anlamaları da o kadar kolay olacaktır.

Şema teorisi dışında okuma alanındaki birçok teori ve modelde de ön bilginin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine vurgu yapılmaktadır. Kintsch'in (1988; 1998) geliştirdiği Yapılandırma-Bütünleştirme Modeline göre öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri metnin kavranması üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Metinde yer alan bilgiler, tek başına okuyucunun metni anlaması ve metnin zihinsel temsilinin oluşturması için yeterli değildir. Metnin zihinsel temsilinin oluşturulması için okuyucunun metinden edindiği bilgileri, ön bilgileriyle bütünleşmesi gerekir. Bu sağlandığında okuyucu daha derin anlam seviyelerine ulaşabilecek, okuduklarından çıkarım yapabilecek ve metinden edindiği bilgileri hafızasında daha kolay saklayabilecektir.

Anderson ve Pearson'a (1984) göre ön bilgiler, okuyucuların okuduklarından çıkarım yapmalarına, önemli bilgiyi ayırt edebilmelerine ve okuduklarını hatırlamalarına önemli katkı sağlar. Okuyucular, okudukları metinle ilgili yeterli ön bilgiye sahip değilse, metindeki fikirleri anlamaları ve bunları birleştirebilmeleri güçleşir.

Hiçbir metinde yazarın anlatmak istediği her şey söze dökülmüş değildir. Her metinde okurun ön bilgileriyle doldurması gereken bazı bilgi boşlukları vardır (Coşkun, 2005: 102). Ön bilgiler okuyucuların metin tabanlı bu bilgi boşluklarını kolaylıkla doldurmalarını ve çıkarım yapmalarını sağlar (Oakhill, Cain ve Bryant, 2003). Tutarlık düzeyi düşük olan metinlerde yazarın metinde bıraktığı bilgi boşlukları tutarlık düzeyi yüksek olanlara göre daha fazladır. Ön bilgi düzeyi düşük okuyucular, tutarlık düzeyi yüksek metinlerden rahatlıkla faydalanabilirken ön bilgi düzeyi yüksek okuyucular, tutarlık düzeyi yüksek metinleri okumaktan sıkılır (McNamara ve Kintsch, 1996).

Okuyucular, metinde açıkça ifade edilen bilgilerden hareketle metinde açıkça ifade edilmeyen bilgilere ulaşabilir. Okuyucular, metinden aldıkları bilgileri belleklerinde var olan ön bilgilerle birleştirip metinde ifade edilmek istenen örtük anlamların farkına varabilir (Özbay ve Özdemir, 2012: 21). Okuyucuların bu şekilde örtük anlamlara ulaşip okuduklarından çıkarım yapmaları ön bilgi seviyelerine bağlıdır. Kendeou ve van den Broek (2007) ön bilgi düzeyi yüksek olan okuyucuların çıkarım

yapma becerilerinin, ön bilgi düzeyi düşük olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Okudukları ile ilgili yeterli ön bilgiye sahip olmayan okuyucular metindeki derin anlama ulaşamaz ve okuduklarından çıkarım yapamazlar (Best, Rowe, Ozuru ve McNamara, 2005; Cromley ve Azevedo, 2007; Tarchi, 2015).

2.3.3. Okuma İç Motivasyonu

Motivasyon, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) isteklendirme ve güdüleme kavramlarıyla açıklanmaktadır. Literatürde kimi zaman güdü kimi zaman da motivasyon teriminin kullanıldığına rastlanmaktadır. Budak'a (2000: 211) göre motivasyon, insanı eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarılma durumudur. Birçok araştırmacıya göre motivasyon, kişinin belirli bir görevi yerine getirme çabasının yoğunluğu, insan davranışlarını tetikleyen, yönlendiren ve onların sürekliliğini sağlayan bir güçtür (Akbaba, 2006; Miller ve Faircloth, 2009; Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon davranışları çeşitli yollarla etkileyen bir faaliyettir. Kişilerin hangi aktiviteleri öncelikle yapacağı ve bu aktiviteleri sürdürme kararlılıkları motivasyondan etkilenir. Wigfield vd. (2012: 53) göre motivasyon özellikle bilişsel davranışların sürdürülmesinde önemli bir işleve sahiptir. Okuma, pek çok bilişsel beceriyi gerektirdiğinden motivasyon gerektiren bir etkinliktir.

Okuma motivasyonu, Guthrie ve Wigfield (2000: 405) tarafından okuma süreci, sonucu ve konuları ile ilgili bireylerin sahip olduğu kişisel hedef, inanç ve değerler olarak tanımlanmaktadır. Yıldız ve Aktaş'a (2015: 1350) göre okuma motivasyonu, bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır. Başka bir tanımla okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönlendiren geniş kapsamlı tutum ve hedeflerdir (Conradi, Jang ve McKenna, 2014). Yapılan tanımlardan hareketle okuma motivasyonunun, bireyi okumaya yönlendiren ve okumanın devamlılığını sağlayan bir güç olduğu ve bu gücün de kişisel hedef, inanç ve eğilimlerle belirlendiği söylenebilir.

Araştırmacılar, okuma motivasyonu ile ilgili farklı motivasyon kuramlarını benimsemektedir (Yıldız, 2013a: 262). Literatür incelendiğinde; öz belirleme kuramı (Ryan ve Deci, 2000), okumaya bağlılık (adanimışlık) modeli (Guthrie ve Wigfield, 2000), beklenti değer teorisi (Wigfield ve Eccles, 2000) ve tutuma dayalı modellerin (McKenna, 1994) okuma motivasyonu alanında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu

durum okuma motivasyonu ile ilgili farklı kavramların ele alınmasına neden olmaktadır. Öz belirleme kuramının ele alındığı çalışmalarda okuma motivasyonu ile ilgili iç ve dış motivasyon kavramları öne çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönlendiren içsel ve dışsal süreçlerdir. Okumaya bağlılık modeli ile okuma becerisinin gelişimi ve okuma alışkanlığının devamlılığı için motivasyon, strateji kullanımı, kavramsal bilgi ve sosyal etkileşime dayalı bir dizi uygulama önerilmektedir (Mete ve Sis, 2016: 37). Bu modelde de okuma motivasyonu iç ve dış motivasyon olarak ele alınmaktadır. Beklenti değer kuramını benimseyen araştırmacılar, bir kişinin okumadan beklentisi (İyi bir okuyucu olabilir miyim?) ile okumanın öznel görev değeri (Okumaktan hoşlanacak mıyım? Niçin?) üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre okumaya değer veren öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla okuma sürecinde karşılaşılan zorluklara daha uzun süre direnmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000).

Farklı okuma motivasyonu yaklaşımlarının benimsenmesi okuma motivasyonu ölçeklerinde kullanılan faktörleri etkilemektedir. Örneğin; Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından oluşturulan okuma motivasyonu ölçeği 11 boyuttan oluşurken farklı yaklaşımları benimseyen ölçeklerde daha az boyuta yer verildiği görülmektedir. Schiefele ve Schaffer'e (2016: 222) göre araştırmalarda okuma motivasyonu ile ilgili oluşturulan bütün faktörler, okuma iç motivasyonu ve okuma dış motivasyonu şeklinde iki genel kategori altında toplanabilir.

Okuma dış motivasyonu, okuma faaliyetine katılımın dış etkenler ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Dış motivasyon, okuma isteğinin ödül ve cezaya göre değişimini ifade eder. Guthrie vd. (2012: 4) göre yalnızca ödül almak veya cezadan kurtulmak için okuyan öğrencilerin başarılı olma olasılığı zayıftır. Yıldız'a (2010) göre dışsal nedenlere bağlı olarak okuyan öğrencilerin odak noktası okumaktan çok ödül ve cezadır.

Okuma iç motivasyonu; okumayı zevk, merak veya kişisel hedefler gibi içsel amaçlarla sürdürme olarak tanımlanmakta ve çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Conradi, Jang ve McKenna, 2014: 154; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Wang ve Guthrie (2004) okuma iç motivasyonu için; okuma merakı, okuma ilgisi ve zoru tercih etme boyutlarını kullanmaktadır.

Okuma iç motivasyonu, bireylerin kişisel ilgileri ve meraklarıyla okumaya nasıl odaklandıklarını açıklar. İçsel motivasyonun bireyin kendi iç dinamiklerine dayanan ve bireyin başladığı bir etkinliği bitirme arzusu veya etkinliğe katılmanın kişisel ilgiden kaynaklanması sonucu geliştiği belirtilir (Ryan ve Deci, 2000'den akt. Sanır, 2017: 21).

Okuma iç motivasyonu okuduğunu anlama üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma motivasyonu alanında yirmi yıllık süreç içerisinde yapılan çalışmalar, okuma iç motivasyonunun okuma becerisini açıklayan güçlü bir değişken olduğunu ve okuma dış motivasyonunun okuma becerisi üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012).

Okuma iç motivasyonu yüksek okuyucular daha fazla okuma eğilimindedir. Okuma iç motivasyonu yüksek bireyler okumaya kolay bir şekilde yönlenebilmekte ve okumaya sürekli olarak zaman ayırabilmektedir. Okuma iç motivasyonu düşük olan bireyler ise okumaktan kaçınmakta ve okumayı uzun bir süre sürdürememektedir.

Okuma iç motivasyonunun olmama durumu, okumadan kaçınma (Wigfield ve Guthrie, 1997) veya motivasyonsuzluk anlamındaki amotivasyon (Ryan ve Deci, 2000) kavramlarıyla açıklanmaktadır. Okumadan kaçınma, okuma etkinliğinden kaçınma arzusu ve olabildiğince az okuma isteği olarak tanımlanmaktadır (Wigfield ve Guthrie, 1997). Okumadan kaçınan öğrencilerin okuma miktarları ve okuduğunu anlama başarıları zamanla azalmaktadır. Guthrie ve Coddington'a (2009) göre okumadan kaçınma, başarıyı arttıran motivasyon yapıları ve strateji kullanımıyla negatif ilişkilidir. Okumadan kaçınmanın okuma başarısı için bir tehdit olduğu söylenebilir.

Okuyucular, okuma iç motivasyonları ve okumadan kaçınma yönlerine göre farklı özelliklere sahip olabilir. Guthrie ve Coddington (2009: 518) okuyucuları bu özelliklerine göre şu şekilde sınıflamaktadır:

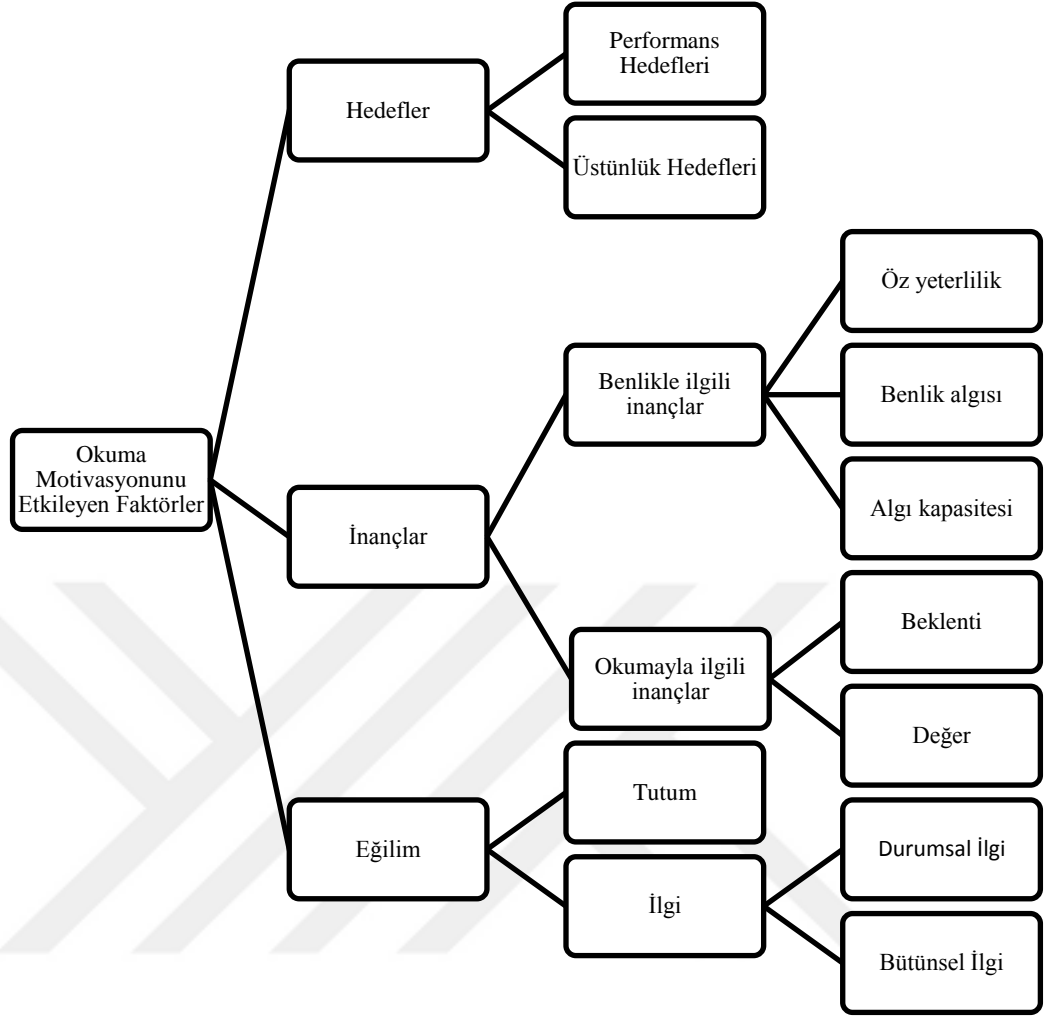
1. İstekli (*avid*) okuyucular: Okuma motivasyonu yüksek ve okumadan oldukça az kaçınan okuyuculardır. Bu okuyucular, okumada başarılıdır.
2. İsteksiz (*averse*) okuyucular: Okuma motivasyonu düşük ve okumadan oldukça çok kaçınan okuyuculardır. Bu öğrencilerin okuma başarısı genellikle düşüktür.
3. Duyarsız (*apathetic*) okuyucular: Orta düzeyde motivasyona sahip ve okumadan orta düzeyde kaçınan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin başarısının istekli ve isteksiz okuyucular arasında olması beklenebilir.
4. Kararsız (*ambivalent*) okuyucular: Okumaya yönelik yüksek motivasyonla aşırı kaçınma davranışını bir arada sergileyebilen okuyuculardır. Örneğin, bu öğrenciler okuldaki okumalarda kendilerini yeterli görebilir (bunu yapabileceklerine inanmakla), ancak iç motivasyonları düşük ve ilgisiz olabilirler. Bu grubun okuma ve okul başarısında orta düzeyde olması beklenebilir.

Okuma motivasyonunun zayıflaması, okumada olumsuz etkilere (isteksizlik, duyarsızlık) ve okumaya yönelik olumsuz davranışlara (az okuma, erteleme, kaçınma vb.) neden olabilir (Guthrie ve Coddington, 2009: 512). Yapılan araştırmalar ilkokul

öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okumayla ilgili motivasyonlarının düşük olduğu ve ortaokul yıllarında motivasyonun daha da azaldığını göstermektedir (Wigfield, Cambria ve Ho, 2012). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının azalmasında; öğrencilerin okumayı zor bir görev olarak görmeleri ve arkadaş çevresinde okumaya değer verilmemesi etkili oluyor olabilir. Guthrie vd. (2012: 45) okumaya değer vermeme ve okuma göreviyle ilgili algılanan zorlukların ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okumaktan kaçınmalarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıkladığını belirlemiştir.

Okuma motivasyonu alanında yapılan çalışmalar, okumaya isteksiz ve okumadan kaçınan öğrencilerin okumaya bağlılıkları arttırılabileceğini göstermektedir. Okumaya bağlılık, okumaya yönelik davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bağlılığı ifade etmektedir. Kişilerin okuma miktarları ve okuma sıklıkları, okumaya olan davranışsal bağlılıklarının göstergesidir. Guthrie ve Wigfield (2000) okumaya bağlılık modeli çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel bağlılıklarını arttırmak için okuma motivasyonu ve strateji kullanımı ile ilgili etkinliklere yer vermektedir. Okumaya bağlılık modeli ile ilgili uygulamaların öğrencilerin strateji kullanımını, okuma motivasyonunu arttırdığı ve akranlarla sosyal uyumunu desteklediği görülmüştür (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Okuma motivasyonu üzerinde bireysel ve çevresel pek çok etken rol alabilmektedir. Okuma motivasyonunu etkileyen bireysel faktörler ve bunlar arasındaki ilişki Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5.Okuma Motivasyonunu Etkileyen Bireysel Faktörler

(Conradi, Jang ve McKenna, 2014)

Okuma motivasyonu, bireylerin hedeflerinden, inançlarından ve eğilimlerinden etkilenmektedir. Okumaya yönelik belirlenen performans ve üstünlük hedefleri kişilerin motivasyonlarını ve okuma durumlarını etkilemektedir. Çocukların okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmada; öğrencilerin benlikleriyle ilgili inançlarına, başarıyla ilgili hedeflerine, okumayla ilgili tutum ve ilgilerine yer verilir. Bu yapıların belirlenmesi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede öğretmenlere rehberlik etmektedir. Öğrencilerin değer, hedef, inanç ve eğilimlerini fark etmeyen eğitimciler, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada ve onları okumaya teşvik etmede başarı sağlayamaz.

2.3.4. Okuma Stratejileri

Strateji kavramı, Büyük Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) izlem kelimesiyle eş anlamlı kullanılmaktadır. İzlem ise "1. İzleme işi, izleme, takip 2. Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol, strateji" şeklinde açıklanmaktadır. Strateji bireylerin yeni bir bilgi öğrenmek için izledikleri yol olarak da açıklanmaktadır (Erden ve Akman, 1998: 161). Bireyler, öğrenme süreçlerinde değişik yollara başvurdukları için farklı birçok stratejiden söz edilmektedir.

Okuma stratejileri, öğrencilerin okuduklarını anlamayı kolaylaştıran bilinçli davranışlardır (McLaughlin ve Allen, 2002'den akt. Tompkins, 2006: 228). Okuma stratejileri, "anlamanın güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar" (Piloneita, 2006'dan akt. Epçaçan, 2009: 213), "öğrencilerin okuma amaçlarına göre kullandıkları özel eylemler" (Tercanlıoğlu, 2004'ten akt. Topuzkanamış, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Okuma stratejileri, okuyucuların hem bilgi edinme, bilgiyi organize etme veya dönüştürmede hem de kendi okuma süreçlerini düşünme ve yönlendirmede kullandıkları işlemsel bilgi biçimlerini ifade etmektedir (Braten ve Samuelstuen, 2004).

Okuma stratejileri, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıran ve okuma sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümüne katkı sağlayan bilinçli eylemleri içermektedir. Bu eylemler kişiden kişiye ve okuma amacına bağlı olarak değişiklik gösterir. Okuduğunu anlama sürecinde kimi öğrenci okuduklarının altını çizerken kimi öğrenci okuduğunu özetler kimi öğrenci de okuduklarını başkasıyla tartışır. Bu etkinliklerin hepsi birer okuma stratejisidir. Zevk amacıyla yapılan bir okuma veya ders çalışırken yapılan bir okuma esnasında öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri de değişiklik göstermektedir.

Stratejilerin sınıflandırılması ile ilgili araştırmacılar tarafından ortak kabul gören bir taksonomiye rastlanmamaktadır. Oxford (1990) dil öğretiminde kullanılan stratejileri; bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler, telafi edici stratejiler, etkin stratejiler ve sosyal stratejiler olarak altıya ayırmaktadır (Akt. Ay, 2003: 43). Bu sınıflamadan farklı olarak Cohen (1998) stratejileri; bilişsel, üstbilişsel, sosyal ve etkin stratejiler şeklinde dörde ayırmaktadır. Okuduğunu anlama ile ilgili kaynaklarda okuma sürecinde kullanılması gereken iki tür stratejiden bahsedilmektedir. Bunlar bilişsel stratejiler (cognitive strategies) ve üstbilişsel stratejilerdir (metacognitive strategies). Bu stratejilere geçmeden önce biliş ve üst biliş arasındaki farkı şu şekilde ifade edebiliriz: Biliş herhangi bir şeyin farkında olma durumu (Senemoğlu, 2010); üst biliş, kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve kendi bilişsel süreçlerini kontrol etme

becerisi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Üstbiliş yerine farklı kaynaklarda bilişsel farkındalık, ileri biliş, biliş ötesi gibi kavramlar da kullanılmaktadır.

Okuma eğitiminde bilişsel stratejiler; anlama stratejileri ve okuma stratejileri şeklinde de ifade edilmektedir. Bu stratejiler okuma sürecinin farklı safhalarında okuyucular tarafından süreci daha verimli hâle getirmek, anlamın yapılandırılmasını kolaylaştırmak, edinilen bilgiyi zihinde daha iyi organize edip daha uzun süre hafızada tutmak için kullanılan stratejilerdir (Harvey ve Goudvis, 2007'den akt. Uyar, 2015: 62). Okuma sürecinde; ön bilgileri harekete geçirme, görselleştirme, soru sorma, tahmin etme, bilgileri organize etme, metin yapılarını analiz etme, özetleme vb. bilişsel stratejiler kullanılmaktadır.

Üst bilişsel okuma stratejileri, okurun okuma sürecini nasıl planlayacağına, süreci nasıl izleyeceği ve nasıl değerlendireceğine dair düşüncelerini kapsamaktadır (Mokdari ve Reichard, 2002). Üst bilişsel okuma stratejileri, bireyin kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir (Çöğmen ve Saracoğlu, 2010: 92). Bu stratejiler bireylerin, kendi okuma süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirmelerini sağlayan etkinliklerdir.

Tompkins'e (2006: 228) göre bilişsel stratejiler düşünmeyi ve bilişi gerektirirken üst bilişsel stratejiler düşünme hakkında düşünmeyi gerektirir. Bir hikâyeyi okumaya başlarken hikâyedeki olaylar ve kahramanlarla ilgili tahminlerde bulunma, bilişsel bir stratejidir. Çünkü tahmin etme düşünmeyi gerektirmektedir. Okuyucuların okuma sürecinde anlama düzeylerini denetlemeleri ise üst bilişsel bir stratejidir. Okuyucular anlama ile ilgili problem yaşadıklarını düşündüklerinde örneğin; geriye dönüşler yapabilir, tekrar okuyabilir veya arkadaşlarına anlamadıklarını sorabilirler. Bu etkinlikler birer üstbilişsel okuma stratejisi örneğidir.

Üst bilişsel okuma stratejileri genel olarak planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Karatay, 2010c: 460). Planlama, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve okuma eylemini önceden tasarlamasını ifade etmektedir. İzleme ise süreç boyunca okumanın planlanan hedefler doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğini, anlamayla ilgili bir sorun olup olmadığını sorgulamayı kapsamaktadır. Değerlendirme ise planlanan hedeflerin gerçekleştirilmesi durumunu ve öğrenme sürecindeki eksikliklerin değerlendirilmesini içerir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Karatay, 2009). Öğrenciler bu stratejileri kullanırken kendilerine şu soruları sorabilir (NCREL, 1995'ten akt. Kuruyer ve Özsoy, 2016: 773):

Planlarken: Bu konuda hangi bilgi bana yardımcı olabilir? İlk olarak ne yapmalıyım? Bunu neden okuyorum?
 İzlerken: Doğru ilerliyorum mu? Bundan sonra ne yapmalıyım? Neyi değiştirmeliyim?
 Değerlendirirken: Her şeyi doğru yaptım mı? Bu yaptığım işten ne öğrendim?

İyi ve zayıf okuyucular üzerine yapılan araştırmalar, iyi okuyucuların metinleri daha iyi anlamak için etkili strateji kullandıklarını göstermektedir. Üst bilişsel okuma stratejilerini edinmiş okurlar, okuma eylemini önceden planlar, okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını sürekli gözden geçirir, okuma sonrasında konu ile ilgili önceden belirlediği amaçlarına ulaşmış olduğunu kontrol eder, okuma sürecini baştan sona doğru tekrar değerlendirirler (Erdağı Toksun, 2015: 47).

Kaynaklarda okumayla ilgili bilişsel ve üst bilişsel stratejiler birlikte ele alınıp “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” stratejiler şeklinde üç ana başlık altında sınıflandırılmaktadır (Akyol, 2011; Coşkun, 2010; Güneş, 2007b; Karatay, 2007; Melanlıoğlu, 2014; Temizkan, 2007; Ülper, 2010).

Okuma öncesi stratejiler; okuma amacını belirleme, amaca göre okuma hızını ve türünü belirleme, görsellerden ve metinle ilgili ipuçlarından (başlık, yan başlıklar, koyu yazılan yerler vb.) hareketle içeriğini tahmin etme, metne yönelik tahminlerini arkadaşlarıyla tartışma, metnin giriş ve sonuç bölümüne göz gezdirme, metnin konusunu yansıtan anahtar kelimeleri tarama, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma, biçimsel şemayı etkinleştirme vb. etkinliklerdir (Ülper, 2010: 82-83).

Okuma sırası stratejiler; metni okuma, okurken not tutma, okuma hızını ayarlama, belli aralıklarla metni doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme, anlamada zorlanınca metnin üzerinde iyice yoğunlaşma, gerekirse sesli okuma, dikkati dağılınca, tekrar okuma, metindeki önemli bilgileri belirleme, yuvarlak içine alma veya altını çizme vb. etkinliklerdir (Karatay, 2013: 234).

Okuma sonrası stratejiler ise; metinle ilgili yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etme, metnin konusunu belirleme, metnin ana düşüncesini belirleme, yardımcı düşünceleri belirleme, metne ait anahtar kelimeleri belirleme, metnin özetlenmesi, metnin kavram haritasının çıkarılması, okunan metnin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışma vb. etkinliklerdir (Karatay, 2013: 44).

Tompkins (2006), okuma sürecinde yaygın olarak kullanılan bilişsel ve üst bilişsel stratejileri ve bunların okumadaki rolünü şu şekilde açıklamaktadır:

Tablo 3. Bazı Okuma Stratejileriyle İlgili Bilgiler

Strateji	Okuyucuların yaptıkları	Stratejinin anlamaya katkısı
Tahmin etme	Okuyucular, okuyacakları ile ilgili anlamlı tahminler yapar, daha sonra bu tahminlerin doğruluğunu kontrol eder ve uygun olmayan tahminleri yenilerler.	Tahminler, okuyucuların amaçlar oluşturmasına katkı sağlar, bu da okuyucuların okuma sürecine daha etkili katılımını sağlar.
İlişki kurma	Okuyucular, metinle kendileri, metinle dünya ve metinle diğer metinler arasındaki ilişkileri kurmak için ön bilgilerini harekete geçirir.	Okuyucular, metin ve kendi ön bilgileri arasında bağ kurarak okuduklarını kişiselleştirirler.
Görselleştirme	Okuyucular, okuduklarıyla ilgili zihinsel imajlar oluşturur.	Okuyucular, okuduklarını daha iyi hatırlamak için zihinsel imajlar oluşturur.
Sorgulama	Okuyucular, metinle ilgili kendilerine yüzeysel ve çıkarımsal anlamaya yönelik sorular sorar.	Okuyucular, soruları kendi anlamalarını kontrol etmek, anlaşılmayan noktaları aydınlatmak ve çıkarımda bulunmak için kullanırlar.
Büyük fikirleri belirleme	Okuyucular, metindeki önemli bilgileri ayırt eder.	Okuyucular, metindeki büyük fikirlerle odaklandığı için ayrıntılarda boğulmaz.
Özetleme	Okuyucular, metindeki önemli fikirleri birleştirerek kısa bir anlatım oluşturur.	Okuyucular, metni özetlediklerinde okuduklarını daha iyi hatırlar.
İzleme	Okuyucular, kendi okuma süreçlerini ve anlama düzeylerini kontrol ederler, metni anlamadıklarında gerekli tedbirleri alırlar.	Okuma sürecinde okunan metnin yarar sağlayacağı beklentisiyle hareket edilir. Eğer okuma yarar sağlamıyorsa okuyucu ne yapacağını bilir.
Değerlendirme	Okuyucular, hem metni hem de kendi okumalarını değerlendirir.	Okuyucular, strateji kullanımlarıyla ilgili sorumluluklarını bilir.

(Tompkins, 2006: 229)

Bu stratejiler dışında literatürde; GSOYBY (gözleme-sorma-okuma-yansıtma-bakmadan cevaplama-yeniden gözden geçirme), çoklu geçiş stratejisi, karşılıklı öğretim stratejisi, K-W-L stratejisi (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?), işbirlikli stratejik okuma, kavram haritaları ve grafik örgütlemeler, İTS (işbirlikli, tartışma, sorgulama) okuduğunu anlama stratejisi, TİÖD (tahmin-inceleme-özetleme-örgütleme-değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisi gibi çoklu stratejiler de kullanılmaktadır (Epçayan, 2008).

Okuma stratejileri öğrencilere birçok avantaj sağlamaktadır. Öğrencilerin okumaya özen göstermeleri, etkin katılımları ve daha iyi okuyucu olmaları için rehberlik görevi üstlenmektedir (Gelen, 2003: 66). Okuma stratejilerinin neden önemli olduğuna dair şu maddeler sayılabilir:

1. Öğrenciler stratejileri kullanarak metinlerdeki bilgileri, ayrıntılı inceleyebilir, organize edebilir ve değerlendirebilir.

2. Okuma stratejilerini bilme; öğrencilerin dikkatlerini, belleklerini ve öğrenmelerini geliştirmeye katkı sağlar.
3. Stratejiler, öğrencilerin okuma süreçlerini kontrol etmelerine ve anlama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan bilişsel araçlardır.
4. Stratejik okuma, okuyucuların bilişsel farkındalığı ve motivasyonunu ifade etmektedir. Çünkü okuyucular strateji kullanımı için hem bilgiye hem de motivasyona ihtiyaç duyar.
5. Stratejilerin eleştirel okuma ve düşünme becerilerini geliştirdiği düşünülebilir.
6. Stratejik okuma, bağımsız ve özerk öğrenmeyi teşvik ederek program aracılığıyla öğrenmeyi kolaylaştırır (Paris, Wasik ve Turner, 1991).

Birçok öğrenci bilgilendirici metinleri anlamakta zorlanmaktadır. Okuma stratejileri, öğrencilerin farklı yapılarıdaki bilgilendirici metinleri anlamalarını kolaylaştırabilir. Öğrenciler, kendilerine öğretilen anlama stratejilerini kullanarak okumalarını yönlendirir, anlamalarını izler ve anlamayla ilgili problemlerini giderebilirler.

2.4. Hipotezler Arasındaki İlişkiler

Bu araştırmada; kelime bilgisi düzeyi, ön bilgi düzeyi, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve okuma iç motivasyonu değişkenlerinin hem birbirleriyle hem de bilgilendirici metinleri anlama becerisiyle olan ilişkilerini sorgulamak için ilgili literatür çerçevesinde hipotezler oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlerin literatür dayanaklarına ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. Kelime Bilgisi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Literatürde yapılan birçok çalışma kelime bilgisi düzeyinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Binder, Cote, Lee, Bessette ve Vu, 2017; Davis, 1941; Joshi, 2005; Liebfreund, 2014; Özkök Kayhan, 2010; Tannenbaum, 2008; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011).

Kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeyinin literatürdeki pek çok çalışmada .3 ile .8 arasında değiştiği görülmektedir (Tannenbaum, 2008: 2). Tannenbaum ve arkadaşlarına (Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006: 382) göre ilişki düzeyinin bu kadar geniş bir aralıkta yer almasının birkaç nedeni bulunmaktadır. Okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasındaki ilişkinin farklı düzeylerde çıkmasının

önemli bir nedeni katılımcıların yaşdır. Değişik yaş seviyelerinde yapılan ilişkiyel tarama çalışmalarının sonuçları farklılık gösterebilmektedir.

Araştırmalarda kullanılan farklı özelliklerdeki kelime bilgisi testleri, okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Kelime bilgisi testinin şekli ve kelime bilgisinin ölçülen boyutu (genişlik/derinlik, okuma/konuşma vb.) ilişki düzeyinin genişliği üzerinde etkili olmaktadır. Alanda yaygın olarak kullanılan Weschler Zeka Ölçeği'nin Kelime Testi ve Peabody Resim Kelime Testi, kelime bilgisinin genişlik boyutunu ölçerken kelime bilgisinin derinlik boyutunu da ölçen pek çok teste rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda kelime bilgisinin genişlik boyutu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki, kelime bilgisinin derinlik boyutu ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiye göre daha yüksek bulunmaktadır (Tannenbaum, Torgesen ve Wagner, 2006).

2.4.2 Ön Bilgi Düzeyi ile Kelime Bilgi Düzeyi Arasındaki İlişki

Herhangi bir konu ile ilgili sahip olunan bilgi düzeyi ile genel kelime hazinesi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. İnsanların fikir sahibi olduğu konular arttıkça kelime bilgisi düzeyleri de artmaktadır. Ön bilgi düzeyi ile kelime bilgisi düzeyi arasında önemli ilişkilerin olduğu literatürdeki pek çok araştırmada görülmektedir (Cromley ve Azevedo, 2007; Cromley vd., 2010; Guthrie vd.,1999; Samuelstuen ve Braten, 2005; Schaffner ve Schiefele, 2013; Smith, 2013; Tarchi, 2010). Bu konuda yapılan araştırmalarda, ön bilgi düzeyi ile kelime bilgisi düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ön bilgi düzeyinde görülen artışın kelime bilgi düzeyine de yansıdığı ifade edilmiştir.

2.4.3. Ön Bilgi Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Okuma eğitimi alanında yapılan birçok araştırmada (Best vd. 2008; Grabe ve Stoller, 2013; Johnson, 1981; McNamara ve Kintsch, 1996; Priebe, Keenan ve Miller, 2012; Rupley ve Willson, 1996; Tarchi, 2010), ön bilgi düzeyinin okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Rupley ve Willson (1996) 590 ilkokul öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada içerik bilgisi, alana özgü bilgi, kelime bilgisi ve strateji bilgisinden oluşan ön bilginin okuduğunu anlamayı etkilediğini bulmuşlardır. Bu araştırmada ön bilginin dördüncü sınıfa kadar öyküleyici metinleri anlamayı açıklayan en önemli faktör olduğu, dördüncü

sınıftan sonra strateji bilgisinin okuduğunu anlama üzerinde en çok etkili olan değişken olduğu görülmüştür.

Tarchi (2010) yaptığı araştırmada ön bilgi düzeyinin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde etkili olduğunu bulgulamıştır. Bu araştırmada ön bilgi düzeyinin bilimsel içerikli bilgilendirici metinleri anlamayı, tarihsel içerikli bilgilendirici metinlere göre daha çok etkilediği bulunmuştur. Bu durum bilimsel içerikli metinlerin daha çok kavram içermesiyle açıklanmaktadır.

Priebe, Keenan ve Miller (2012) yaptıkları araştırmada metin içeriğiyle ilgili sahip olunan ön bilgi düzeyinin akıcı okuma, kelime tanıma ve okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Buna göre metin içeriğiyle ilgili daha fazla ön bilgiye sahip olan öğrenciler, okuma esnasında daha az hata yapmakta ve okuduklarını diğer öğrencilere göre daha iyi anlamaktadırlar.

Akçınar, Altun ve Menteş (2012) yaptıkları araştırmada okuyucuların ön bilgi düzeyinin hipermetinsel ortamlarda yapılan gezinimleri etkilediğini belirlemişlerdir. Bu araştırmaya göre düşük ön bilgiye sahip bireylerin yüksek ön bilgiye sahip bireylere göre internet ortamında daha fazla gezindikleri ve kaybolmuşluk hissine daha sık kapıldıkları görülmüştür.

Best ve arkadaşları (2008) metin türü, kelime tanıma becerisi ve ön bilgi düzeyinin (dünya bilgisi) okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama başarısının en çok kelime tanıma becerisinden etkilendiği, bilgilendirici metinleri anlama başarısının da en çok ön bilgi düzeyinden etkilendiği görülmüştür. McNamara ve arkadaşları (2011) da benzer şekilde bilgilendirici metinleri anlamada ön bilgi düzeyinin önemli olduğunu bulmuşlardır. Daha az ön bilgiye sahip okuyucuların bilgilendirici metinleri daha düşük seviyede anladıklarını vurgulamışlardır.

2.4.4. Okuma Stratejileri ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Literatürde okuma stratejilerinin, okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Andreassen ve Braten, 2010; Bozkurt, 2013; Cromley ve Azevedo, 2007; Samuelstuen ve Braten, 2005; Taboada vd., 2009). Öğrencilere etkili okuma stratejilerinin öğretilmesi, çocukların anlama ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmacılar, 1980'li yıllardan beri okuma stratejilerine yönelik verilen sistematik bir eğitimin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Okuma eğitimi alanında yapılan pek çok deneysel

çalışmanın sonucuna göre okuma stratejileri eğitimi, okuduğunu anlama becerisini arttırmaktadır (Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003; Kanmaz, 2012; Temizkan, 2007; Razi, 2010). Sözü edilen çalışmalarda deney grubuna yönelik verilen okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bulunmuştur. Temizkan (2007) sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik verdiği okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısını arttırdığını belirlemiştir. Araştırmacılar bilgilendirici metinlerin anlaşılmasında okuma stratejilerinin önemine dikkat çekmektedir (Yore, Bisanz ve Hand, 2010).

2.4.5. Okuma İç Motivasyonu ile Okuma Stratejileri Arasındaki İlişki

Araştırmalar okuma motivasyonu -özellikle öz yeterlik ve iç motivasyon- ile üst bilişsel stratejiler arasında pozitif korelasyonların olduğunu göstermektedir (Riany, 2010). Guthrie ve arkadaşları (1996) öğrencilerin okuma iç motivasyonları arttığında okuma stratejilerini kullanma durumunun da arttığını bulmuştur. Sani ve arkadaşlarının (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma motivasyonu ile kullandıkları okuma stratejileri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan başka bir araştırma, öğrencilerin okuma sürecinde bilişsel farkındalık düzeyleri arttığında okuma motivasyonları ve anlama becerilerinin arttığını göstermektedir (Israel vd. 2005). Okuma stratejilerine yönelik yapılan eğitimin okuma motivasyonunu arttığı görülmektedir.

2.4.6. Okuma Stratejileri ile Kelime Bilgisi Düzeyi Arasındaki İlişki

Yabancı dil eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Çubukçu (2008) tarafından yapılan deneysel bir araştırma sonucuna göre okuma stratejileri eğitimi öğrencilerin hem kelime bilgisi düzeylerini hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Li ve Chun (2012) İngilizce öğrenen Çinli öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, kelime bilgi düzeyinin hem okuduğunu anlama hem de okuma stratejileri farkındalığı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Guo (2008) İngilizce öğrenen yetişkinler üzerinde yaptığı bir çalışmada, okuma stratejileri ile kelime bilgisi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu da okuma stratejileri farkındalığındaki varyansın %37'sinin kelime bilgisi tarafından açıklanmasıdır.

2.4.7. Okuma İç Motivasyonu ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Öz düzenleyici yaklaşım açısından bakıldığında okuduğunu anlama, bilişsel, üst bilişsel ve motivasyon değişkenleri arasında bir etkileşim gerektirmektedir (Van Kraayenoord, Beinicke, Schlagmuller ve Schneider, 2012: 51). Alan yazın incelendiğinde, içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu pek çok araştırmada bulunmuştur (Andreassen ve Braten, 2010; Logan, Medford ve Hughes, 2011; Schaffner ve Schiefele, 2013; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2013b). Guthrie ve arkadaşlarının (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Wang ve Guthrie, 2004) yaptığı çalışmalarda okuma iç motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve dolaylı olarak yordadığı belirlenmiştir. Bu çalışmalarda, okuma iç motivasyonunun okuma miktarı aracılığıyla okuduğunu anlamayı dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Okuma iç motivasyonu yüksek olan okuyucuların, kitap okuma miktarının ve okuduğunu anlama başarılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olacağı söylenebilir.

2.4.8. Okuma İç Motivasyonu ile Ön Bilgi Düzeyi Arasındaki İlişki

Ön bilgi, farklı seviyelerde ve çeşitli kategorilerde bilgileri içeren çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdır (Dochy ve Alexander, 1995'ten akt. Smith, 2013). Okuyucular, okuma sürecine öz yeterliliklerini, okuma motivasyonlarını ve tutumlarını da getirirler. Bu değişkenler, bir yönüyle okuma süreci öncesinde okuyucuların sahip olduğu ön bilgiler içerisinde düşünülebilir. Ön bilgi, birçok araştırmayla ispatlandığı gibi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısıdır. Smith'e (2013) göre ön bilgi ve motivasyon arasındaki ilişki henüz test edilmemiştir. Sanır (2017) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, okuma iç motivasyonunun ön bilgi düzeyini .23 ve .35 düzeyinde etkilediğini belirlemiştir. Bu araştırmada okuma iç motivasyonu yüksek olan kişilerin daha çok kitap okuyarak ön bilgilerini genişlettikleri düşünülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu olan bilgilendirici metinleri anlamayı etkileyen faktörlerle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sanır (2017) çalışmasında, okuma iç motivasyonu, okuma hızı, ön bilgi düzeyi ve okuma stratejisi kullanma değişkenlerinin hem birbirleri hem de okuduğunu anlamaya olan ilişkilerini incelemiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırmanın katılımcıları sekizinci sınıf düzeyindedir. Çalışma grubu öğrenme güçlüğü olan 113 öğrenci ile öğrenme güçlüğü olmayan 113 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilere öz bildirim dayalı okuma motivasyonu ölçeği, okuma hızı metni, çoktan seçmeli sorulardan oluşan ön bilgi testi, okuduğunu anlama testi ve okuma stratejisi kullanım testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama üzerinde en çok etkili olan değişkenin okuma stratejilerini kullanım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuma iç motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan yordamadığı, okuma hızı, strateji kullanımı ve ön bilgi aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı bulunmuştur. Aracı değişkenlerin (strateji kullanımı, ön bilgi ve okuma hızı) okuduğunu anlamayı arttırdığı belirtilmiştir.

Ürün Karahan (2015) çalışmasında, okuma tutumu ve okuma motivasyonunun, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, Kars ilinde beş ve altıncı sınıf seviyesinde öğrenim gören 483 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”, “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”, “Okuma Miktarı Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, tutum ve motivasyon arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki varken, motivasyonun anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile daha düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmüştür. Tutumun, anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile pozitif yönde, anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu, okuldan kaynaklı okuma miktarının da hiçbir değişkenle ilişkili olmadığı görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre, motivasyon, okuduğunu anlama varyansının yaklaşık %31'lik kısmını açıklarken, tutum düzeyinin regresyon denkleminde anlamlı bir katkısının olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında, tutumun anlamlı olmadığı, ancak motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı etkilediği tespit edilmiştir.

Okuma motivasyonu sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, motivasyonun sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık

gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte yaş değişkeni açısından bir farklılık görülmemiştir. Okuduğunu anlama sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, bu değişkenlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sulak (2014) çalışmasında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarılarında süreçsel modelle öğretimin etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel modelde olan araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Konya ilinde öğrenim gören 62 öğrenciyle yürütülmüştür. Bilgilendirici metinlerin öğretimi, deney grubunda süreçsel modele dayalı öğretimle, kontrol grubunda ise öğretim programına dayalı olarak 10 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Okuduğunu Anlama Testi, Bilgilendirici Metin Yapıları Farkındalık Testi ve Öğrenci-Öğretmen Görüşme Formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklar çıkmış, bu öğrencilerin okuduklarını anlama puanları ve bilgilendirici metin yapılarına ilişkin bilgi düzeyleri kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca bilgilendirici metin yapıları farkındalığı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin bilgilendirici metin yapı farkındalıkları arttıkça, okuduklarını anlama düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimi etkinliklerini ilginç ve eğlenceli buldukları; metnin yapısını, ana fikrini, konusunu ve yazarın amacını daha kolay tespit ettikleri görülmüştür.

Bozkurt (2013) çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmacı ayrıca öğrencilerin okuma düzeyleri ile okuma motivasyonu ve üstbilişsel okuma stratejileri farkındalıkları arasındaki ilişkileri de belirlemiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örnekleminde 600 beşinci sınıf öğrencisine yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilere, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği ve okuma düzeyi testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve ailenin kitap alma durumu değişkenleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu ve alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bahadır (2012) çalışmasında, öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenleri PISA 2009 verilerini kullanarak modellemiş ve modele aldığı değişkenlerin bölgeler arasındaki farklılıklarını incelemiştir. Araştırmada, PISA aile ve öğrenci anketlerindeki maddeler, faktör analizine alınarak üç boyutta ayrılmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi ve öğrenciye sağlanan olanaklar aile boyutunu, evde bulunan kültürel varlıklar kulvar boyutunu ve öğrencilerin okumaya karşı tutumları tutum boyutunu oluşturmaktadır. Analiz sonucunda bu değişkenlerin toplam varyansın yaklaşık %33'ünü açıkladığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri en fazla aile değişkeninden etkilenmektedir. Bu değişkeni sırasıyla, kulvar ve tutum değişkenleri izlemektedir. Bölgeler arasında en büyük farklılığın anne-baba eğitim düzeyi ve öğrenciye sağlanan olanaklarda olduğu görülmüştür. Beş bölgede en yüksek faktör yükü gösteren değişkenler anne-baba eğitim durumları iken Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğrencilere sağlanan imkânların daha yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2012) çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını öğrenci ve okul düzeyinde etkileyen faktörleri belirlemeyi ve ülkeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, PISA 2009 okuma becerileri başarı testinden, öğrenci ve okul anketlerinden elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Hollanda, Kore ve Türkiye'de öğrencilerin okuduğunu anlama puanları bakımından okullar arasında farklılıklar vardır. Bu durum, Hollanda ve Türkiye'de çoğunlukla okullar arası farklardan, Kore'de ise öğrenciler arası farklardan kaynaklanmaktadır. Öğrenci düzeyi değişkenlerinin okuduğunu anlama puanları üzerindeki etkilerine ait bulgulara göre; öğrencinin, okumaktan zevk alma düzeyi, okuma sırasında anlama-hatırlama ve özetleme stratejilerini kullanma sıklığı, ailesinin sosyal ve kültürel durumu değişkenlerinin benzer olarak Hollanda, Kore ve Türkiye'de okuduğunu anlama puanları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu özelliklere göre ülkelerdeki okulların okuduğunu anlama puanları arasında da farklılık olduğu gözlenmiştir.

Kanmaz (2012) çalışmasında, okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe derslerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına, bilişsel farkındalık becerilerine, okumaya yönelik tutumlarına ve bu değişkenlerin kalıcılıklarına olan etkisini araştırmıştır. Deneysel modelde desenlenen çalışma, beşinci sınıf seviyesinde 55 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, okumaya yönelik tutum

ölçeği ve SED ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda İSOAT okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programa dayalı olarak eğitim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin; okuduğunu anlama, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okumaya yönelik tutum puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Kutlu vd. (2011) çalışmalarında, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını sınıflamada etkili olan değişkenlerin önem derecelerini belirlemişlerdir. Araştırma, 10 farklı ilköğretim okulunun 5. sınıflarında okuyan 279 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, öğrenci bilgi anketi ve okuduğunu anlama testiyle toplanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler, lojistik regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının; cinsiyet, öğrenciye ait kitap sayısı, evde bulunan kitap sayısı, öğretmenin okunan metinlerle ilgili özet yazdırması ve öğretmenin okumayla ilgili ev ödevi vermesi değişkenlerinden anlamlı düzeyde etkilendiği belirlenmiştir.

Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) yaptıkları araştırmada, kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi metin türü açısından değerlendirmişlerdir. İlişkisel tarama modelinde araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında 120 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin kelime bilgi düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen testlerle ölçülmüştür. Araştırma bulguları kelime bilgisi ile hikâye edici metni anlama arasında orta düzeyde, kelime bilgisi ile bilgi verici metni anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Kelime bilgisi düzeyinin bilgilendirici metni anlamada daha etkili olduğu vurgulanmıştır.

İleri (2011) çalışmasında, ekrandan okumanın ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini araştırmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde beşinci sınıfta öğrenim gören 30 deney ve 30 kontrol grubu öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğrencilerden, okuma motivasyonu ölçeği, okuduğunu anlama testi ve kişisel bilgi formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma süresince deney grubundaki öğrenciler, belirlenen metinleri ekrandan okumuştur. Araştırma sonucunda bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, basılı materyalden okuyan öğrencilerin düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yıldız (2010) çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yapısal modelde okuduğunu anlama bağımlı değişken, kişisel eğilimden ve okuldan kaynaklanan okuma miktarları aracı değişken, içsel ve dışsal motivasyon da bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma grubunu; alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu, dışsal motivasyonun olumsuz yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ancak dışsal motivasyonun “rekabet” boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte kızların dışsal motivasyondan erkeklerden daha fazla etkilendiği belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzey açısından, Üst SED öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonu alt ve orta SED öğrencilerden yüksek bulunurken orta SED’deki öğrencilerin de dışsal motivasyonlarının alt ve üst SED öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Özkök Kayhan (2010) çalışmasında, ilköğretim (1-5) öğrencilerinin sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ilköğretim 1-5. sınıfa giden 301 çocuk ile karşılaştırma grubu olarak kullanılan öğrenme güçlüğü tanısı olan 40 çocuktan oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ve sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı puanlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür.

Gelbal (2008) çalışmasında, öğrencilerin Türkçedeki başarı düzeylerini evlerindeki olanaklara, annelerinin eğitim düzeylerine, öğrencilerin cinsiyet ve kardeş sayılarına göre incelemiştir. Örneklemini 30.714 öğrenciden oluşan araştırmada veriler anket ve Türkçe başarı testiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin evlerindeki olanaklarının artmasıyla başarılarının da arttığı belirlenmiştir. Ayrıca kız

öğrencilerin daha başarılı olduğu, anne eğitim düzeyinin çocukların başarıları üzerinde etkili olduğu ve sahip olunan kardeş sayısı arttıkça Türkçe başarısının düştüğü görülmüştür.

Erman Aslanoğlu (2007) çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörleri PIRLS 2001 verilerine dayalı olarak incelemiştir. PIRLS 2001 çalışmasında kullanılan öğrenci, öğretmen, okul ve aile anketlerindeki maddeler literatür çerçevesinde ele alınarak bir model öne sürülmüştür. Yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda, PIRLS çalışmasına katılan Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin %51'inin bu çalışma için belirlenen aile, okul, öğretmen, öğrenci özellikleriyle açıklandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan değişkenlerin, önem sırasıyla öğrenci, öğretmen, aile ve okul özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci özelliklerinden olan okuma ilgisi, öğrenci özellikleriyle ilişkisi en yüksek olan değişkendir. Bunu sırasıyla sınıf dışında yapılan okuma etkinlikleri, anaokuluna gidip gitmeme durumu (negatif yönde), ödev yapma sıklığı ve okumayla ilgili yapılan sınıf içi etkinliklerin izlediği görülmüştür.

Karatay (2007) çalışmasında, Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini araştırmıştır. 350 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin farklı türlerdeki metinleri anlama başarıları 75 soruluk başarı testiyle, okuma stratejileri farkındalık düzeyleri de öz bildirim dayalı strateji ölçeğiyle belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin metin türüne göre okuduğunu anlama başarılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, okuduğunu anlama başarısının en yüksek şiir, en düşük öyküleyici metin türünde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama başarısının yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, okuma stratejilerini kullanma düzeyinin okuduğunu anlama başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Temizkan (2007) çalışmasında, okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama seviyeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel bir araştırma olan bu çalışma, 8. sınıf seviyesinde 48 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş dersler işlenmiş, kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin uygulandığı grubun bilgilendirici metinleri anlama düzeylerinin deney öncesine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin

bilgilendirici metinleri anlama düzeyini artırmada, okuma stratejilerine dayalı eğitimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Tarchi (2017) çalışmasında, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin bilgilendirici metinleri anlamadaki etkisini araştırmıştır. Araştırmada katılımcıların (155 yedi ve sekizinci sınıf öğrencisi); tarih konusundaki ön bilgileri, okuduklarıyla ilgili çıkarım yapma becerileri, üstbilişsel okuma stratejileri farkındalıkları, okuma motivasyonları, tarih konulu metinleri okumaya ilgileri ve tarih konulu bilgilendirici metinleri anlama başarıları ölçülmüştür. Araştırmada ön bilginin çıkarım yapma üzerinde etkili olduğu ve okuma iç motivasyonunun da üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arsında aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan çoklu regresyon analizine göre; sadece öz yeterlilik ve çıkarım yapma becerisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bütün değişkenlerle elde edilen modelin tarih konulu bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %15'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Sanford (2015) çalışmasında, ilk ve ortaokul düzeyinde 158 özel eğitim öğrencisi üzerinde; çalışma belleği, kelime bilgisi, kelime tanıma becerisi, ön bilgi, okuma stratejileri, okuma motivasyonu değişkenleri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bahsedilen bu değişkenler Kinitsch'in okuduğunu anlamayla ilgili Yapılandırma-Bütünleştirme Modelinden alınmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmada, bilişsel ve duyuşsal değişkenler teker teker ve ortak olarak çoklu regresyon analizine alınmıştır. Araştırma bulgularına göre ilk ve ortaokul seviyesindeki özel eğitim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını önem sırasına göre; kelime tanıma becerisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama stratejileri ve ön bilgi değişkenleri belirlemektedir. Araştırmada dış motivasyon değişkeni ile okuduğunu anlama başarısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Liebfreund (2014) çalışmasında, bilgilendirici metinleri anlama başarısını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmacı bilgilendirici metinleri anlama başarısını etkileyen faktörlerin iyi ve zayıf okuyucular arasında farklılık gösterip göstermediğini de araştırmıştır. Üç, dört ve beşinci sınıf seviyesinde 177 katılımcıyla yapılan araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma sürecinde katılımcılar, 4 bilgilendirici, 2 öyküleyici metin okumuş ve bu metinlere yönelik oluşturulan okuduğunu anlama testlerini çözmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerden okuma motivasyonu ölçeği, akıcı okuma testi, kelime bilgisi testi ve ön bilgi testi (Woodcock Johnson Bilgi Testi)

aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmada bilgilendirici metinleri anlama başarısı ile kelime tanıma yeterliği, kelime bilgisi düzeyi, ön bilgi seviyesi, okuma iç motivasyonu, sınıf ve yaş arasındaki ilişki hiyerarşik regresyon modeliyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bütün değişkenlere bağlı olarak oluşturulan modelin bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %62,5'ini açıkladığı görülmüştür. Varyansı en iyi açıklayan değişkenler; kelime bilgisi düzeyi ($\beta = .026$), ön bilgi düzeyi ($\beta = .014$) ve akıcı okumadır ($\beta = .012$). Okuduğunu anlama puanlarının medyan değerine göre öğrenciler, iyi ve zayıf okuyucular şeklinde ikiye ayrılmıştır. Araştırmadaki değişkenler zayıf okuyucuların bilgilendirici metinleri anlama başarısındaki varyansın %12.7'sini, iyi okuyucuların bilgilendirici metinleri anlama başarısının %43.4'ünü açıklamıştır. Regresyon ağırlıkları karşılaştırıldığında kelime tanıma becerisi ve okuma iç motivasyonun, zayıf okuyucuların anlama başarısını daha iyi açıkladığı; kelime bilgisi düzeyinin de iyi okuyucuların anlama başarısını daha iyi açıkladığı görülmüştür.

Smith (2013) çalışmasında, literatürde yer alan DIME (Doğrudan ve Dolaylı Çıkarımsal Aracı Model) modelini uyarlayarak ve bu modele motivasyon değişkenini ekleyerek elde ettiği MMRC (Çok Değişkenli Okuduğunu Anlama Modeli) modelini, yol analizi kullanarak test etmiştir. Araştırmada 172 yedi ve sekizinci sınıf öğrencisine okuduğunu anlama, kelime bilgisi, ön bilgi, çıkarım yapma, motivasyon ve akıcı okuma testleri uygulanmıştır. Araştırmacı, örneklemedeki grubun anlama düzeylerini ölçerek %25'den daha düşük anlama puanı elde eden öğrencileri, okuma güçlüğü olan öğrenciler olarak adlandırmış ve bu öğrencilerin test puanlarını diğer öğrencilerle karşılaştırmıştır. Araştırmada test edilen uyarlanmış DIME modeli, toplam varyansın yaklaşık %63,1'ni açıklamıştır. Bu modelde toplam etki düzeyi en fazla olan değişkenler sırasıyla; kelime bilgisi (.654), çıkarım yapma becerisi (.398), cümle okuma akıcılığı (.126) ve ön bilgi düzeyi (.119) olmuştur. Araştırmada motivasyonun eklendiği MMRC modeli toplam varyansın %63,5'ini açıklamıştır. MMRC modelinde toplam etki düzeyi en fazla olan değişkenler sırasıyla; kelime bilgisi (.643), çıkarım yapma becerisi (.390), okuma motivasyonu (.186), cümle okuma akıcılığı (.114) ve ön bilgi düzeyidir (.111). Okuma motivasyonu toplam etki düzeyi en yüksek (.186) üçüncü değişken olsa da, okuduğunu anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değildir. Okuma motivasyonun sadece öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde (.171, $p < .05$) okuduğunu anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Schaffner ve Schiefele (2013) çalışmalarında, katılımcıların akıl yürütme becerileri, okunan metinle ilgili ön bilgi düzeyleri, okuma stratejileri bilgileri, kelime

tanıma becerileri ve okuma kaygılarının okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Sekiz ve dokuzuncu sınıf seviyesinde 424 öğrenciyle yapılan araştırmada katılımcılar, bilişsel ve motivasyonel becerileri ölçen testler doldurmuş ve matematikle ilgili bir metin okumuşlardır. Öğrenciler bu metni iki kez okumuş ve okuduğunu anlama testini çözmek için iki eşit gruba ayrılmıştır. Katılımcıların yarısı metni bırakarak yarısı da metni bırakmadan okuduğunu anlama testini çözmüştür. Verilerin analizinde değişkenlerin her iki grupta da anlama üzerindeki doğrudan etkisini belirlemek için YEM analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenlerin okuduğunu anlama varyansını metne ulaşamayan grupta %81, metne ulaşabilen grupta da %63 düzeyinde açıkladığı görülmüştür. Akıl yürütme becerisi ($\beta=.52$), kelime tanıma yeteneği ($\beta=.17$) ve okuma stratejileri bilgileri ($\beta=.24$) yalnızca metne ulaşamayan grupta varyansı anlamlı düzeyde açıklamıştır. Okuma motivasyonunun rekabet ($\beta=-.18$) ve rekabetçi olmayan boyutu ($\beta=.22$) ile okuma kaygısı ($\beta=-.19$) sadece metne ulaşabilen grupta varyansı anlamlı düzeyde açıklamıştır. Okuma iç motivasyonunun ($\beta=.26$ ve $\beta=.28$) her iki grupta da okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde açıkladığı ifade edilmiştir.

Logan, Medford ve Hughes (2011) çalışmasında, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Çalışma grubu, yaşları 9-11 arasında değişen 111 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, sözel zekâları, kelime tanıma becerileri ve okuma iç motivasyonları ölçülmüştür. Araştırmada öğrenciler okuduğunu anlama puanlarına göre iyi ($n=32$) ve zayıf ($n=37$) okuyucular olarak iki gruba ayrılmıştır. Regresyon analizinin kullanıldığı araştırmada, sözel zekânın iyi okuyucularda, okuma iç motivasyonu ve kelime tanıma becerisinin de zayıf okuyucuların anlama başarısını yordadığı belirtilmiştir. Okuma iç motivasyonunun, iyi okuyucuların anlama becerilerini yordamadığı ifade edilmiştir.

Taboada vd. (2009) çalışmalarında, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmışlardır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışma, 205 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin metinle ilgili ön bilgi düzeyleri, bilişsel stratejilerinden okuduğunu sorgulama stratejisini kullanma düzeyleri ve okuma iç motivasyonları ölçülmüştür. Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri de iki farklı test grubu (GM ve MTC) ile eylül ve aralık aylarında iki kez ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda ön bilgi, okuma motivasyonu ve okuduğunu sorgulama değişkenlerinin GM testine dayalı okuduğunu anlama

varyansının %36.3'ünü, MTC testine dayalı okuduğunu anlama varyansının %26.3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. GM testiyle eylül ayında yapılan ölçüm, GM testiyle aralık ayında yapılan ölçümün %56'sını; MTC testiyle eylül ayında yapılan ölçüm, MTC testiyle aralıkta yapılan ölçümün %16.8'ini açıklamıştır. Araştırma sonucunda eylül ve aralık aylarındaki ölçümler arasındaki farklar kontrol edildiğinde de okuma iç motivasyonu, ön bilgi düzeyi ve okunanları sorgulama stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bu değişkenlerin benzer olarak üç aylık süreçte okuduğunu anlamada görülen gelişimi de açıkladıkları görülmüştür.

Best vd. (2008) çalışmalarında, üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime tanıma becerileri ve ön bilgilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinleri anlama başarısıyla ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmada 61 öğrenciye öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama testi, kelime tanıma testi ve ön bilgi testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi düzeyde anladıkları belirlenmiştir. Bilgilendirici metinleri anlama başarısının, daha çok ön bilgilerden etkilendiği; öyküleyici metinleri anlama başarısının ise daha çok kelime tanıma becerisinden etkilendiği görülmüştür. Kelime tanıma becerisinin öyküleyici metinleri, anlama varyansının yaklaşık %20'sinden fazlasını açıkladığı ve ön bilginin öyküleyici metinleri anlamada çok az etkili olduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metni hatırlama ve anlama varyanslarının yaklaşık %14 ile %21 oranında ön bilgi tarafından açıklandığı; kelime tanıma becerisinin bilgilendirici metinleri anlama varyansına anlamlı düzeyde katkısının olmadığı bulunmuştur.

Julian (2007) çalışmasında, ön bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeliyle belirlenmiştir. Araştırma 165 yetişkin üzerinden yürütülmüştür. Araştırma verileri bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama testi, konu alanı ön bilgisi testi ve metin içeriklerine yönelik içerik ön bilgisi testleriyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda konu ve içerik bilgisinin ön bilgi düzeyinin önemli yordayıcıları olduğu ve ön bilginin de okuduğunu anlama başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Cromley ve Azevedo (2007) çalışmalarında, literatüre DIME olarak giren okuma modelini test etmişlerdir. Model; ön bilgi, çıkarım yapma becerisi, okuduğunu anlama stratejileri, kelime bilgisi ve akılcı okuma değişkenlerinin okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan ve dolaylı ilişkilerini betimlemektedir. Araştırmanın çalışma grubu 9. sınıf

düzeyinde 175 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, metinlere yönelik oluşturulan okuduğunu anlama testi, ön bilgi testi, çıkarım yapma testi, okuma stratejileri testi ve kelime okuma akıcılığını ölçmek için kullanılan tape kayıtlarıyla elde edilmiştir. Araştırma verileri üzerinden DIME modelinin üç farklı versiyonu test edilerek en yüksek uyum indeksleri değerine sahip model belirlenmiştir. Araştırma sonucunda belirlenen modelin okuduğunu anlama varyansının yaklaşık %66'sını açıkladığı görülmüştür. Okuduğunu anlama üzerinde en çok etkili olan değişkenlerin ön bilgi ve kelime bilgisi olduğu belirtilmiştir. Bu değişkenleri sırasıyla çıkarım yapma, akıcı okuma ve okuma stratejileri izlemiştir. Araştırmada ön bilginin, okuma stratejileri ve çıkarım yapma becerisi aracılığıyla okuduğunu anlamayı dolaylı olarak etkilediği, strateji kullanımının çıkarım yapma aracılığıyla anlamayı dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur. Yazarlar, kelime hazinesi ve ön bilgiye müdahalenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye başlamanın en iyi yolu olabileceğini önermiştir.

Guthrie vd. (1999) çalışmalarında, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin okuduğunu anlama ve okuma miktarı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma, iki farklı örneklem üzerinde yapılarak iki farklı çalışma şeklinde sunulmuştur. Araştırma verileri hiyerarşik regresyon analiziyle çözümlenmiştir. Üç ve beşinci sınıf seviyesinde 271 öğrencileriyle yapılan çalışmanın sonucunda; geçmiş okuma başarıları ve ön bilgi düzeyi kontrol edildiğinde okuma miktarının okuduğunu anlamayı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Okuma motivasyonu ve okuma öz yeterliliğinin regresyon denkleminde anlamlı bir katkısının olmadığı görülmüştür. Geçmiş okuma başarıları, ön bilgi düzeyi ve öz yeterlilik kontrol edildiğinde, okuma motivasyonunun okuma miktarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Onuncu sınıf öğrencileriyle yapılan çalışma sonucunda da diğer değişkenler kontrol edildiğinde okuma miktarının okuduğunu anlamayı açıkladığı tespit edilmiştir. Bu grupta motivasyonun, okuma miktarı ve okuduğunu anlamayı etkilediği de görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nicel araştırma yaklaşımının temel ilkesi, araştırmada elde edilen bilgilerin bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülmesidir (Ekiz, 2009).

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel (korelasyonel) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013: 81). İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisine yönelik ipuçları elde etmek için yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 184). Bu tür araştırmalarda, istatistiksel testler kullanılarak iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkinin düzeyi belirlenmeye çalışılır (Tekbıyık, 2015: 101). Araştırma sürecinde, verilerin toplanması için gerekli olan araçların uygulanması dışında araştırmacının herhangi bir yönlendirme ya da müdahale yapmaması gerekir (Büyüköztürk vd., 2013: 15).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışma grubu, merkez ilçelerde yer alan okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk,

Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 85; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014: 74) .

Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde 126 ortaokul ve 32 imam hatip ortaokulu bulunduğu bilgisi alınmıştır. Belirtilen bütün okullara ulaşma olasılığı olmadığından basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 8 okul belirlenmiştir. Okulların farklı türde olmasına ve farklı sosyoekonomik bölgelerde yer almasına dikkat edilmiştir. Belirlenen okulların yedinci sınıflarından üçer şube tesadüfi olarak seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmanın uygulamaları için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin (Ek 1) alınmıştır. Uygulamanın yürütülmesinde gönüllü katılım esas alınmıştır. Uygulama kapsamında örnekleme bulunan okullarda öğrenim gören 611 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilere veri toplama araçları kısmında açıklanan ölçme araçları uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin bazıları analiz öncesinde bazıları da analiz aşamasında elenerek kalan 538 veri üzerinden araştırmanın analizleri yapılmıştır. Çalışma grubundaki 538 öğrenciye ait bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Örnekleme İlişkin Bilgiler

Değişken	n	%
Okul		
Atatürk Ortaokulu	86	15,98
Vali Galip Demirel Ortaokulu	92	17,10
İnönü Ortaokulu	70	13,01
Biruni Ortaokulu	62	11,52
Toki İmam Hatip Ortaokulu	55	10,22
Şehit Yüzbaşı Hakkı Akyüz Ortaokulu	55	10,22
Milli Egemenlik Ortaokulu	44	8,17
Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu	74	13,75
Cinsiyet		
Kız	265	49,25
Erkek	273	50,74
Anne eğitim düzeyi		
Okumaz yazmaz	51	9,47
İlkokul	176	32,71
Ortaokul	148	27,50
Lise	109	20,26

Tablo 4'ün devamı

Değişken	n	%
Üniversite	54	10,03
Baba eğitim düzeyi		
Okumaz yazmaz	8	1,48
İlkokul	95	17,75
Ortaokul	157	29,18
Lise	148	27,50
Üniversite	130	24,16
Son Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı		
0-2 kitap	40	7,43
3-5 kitap	81	15,05
6-10 kitap	132	24,53
11-20 kitap	128	23,79
20'den fazla	157	29,18
Genel not ortalaması		
45-54	14	2,60
55-69	104	19,33
70-84	197	36,61
85-100	223	41,44
Genel toplam	538	100

Tabloda 4'te görüldüğü gibi örneklemdaki öğrencilerin %49,25'i kız, %50,74'ü erkeklerden oluşmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %2,60'ının genel not ortalaması 45-54 aralığında, %19,33'nün 55-69 aralığında, %36,61'inin 70-84 aralığında, %41,44'ünün 85-100 aralığındadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim öğretim döneminde aralık-şubat aylarında toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan okullarda haftada 2 ders saati olmak üzere üç hafta boyunca araştırmada kullanılan veri toplama araçları uygulanmıştır. Okullarda hangi ders saatinde uygulama yapılacağı idarenin isteği doğrultusunda belirlenmiştir. Uygulamalarda ilk haftalarda "Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi

Testi” , “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ve “Okuma İç Motivasyonu Ölçeği” uygulanmıştır. İkinci haftalarda “Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nin bir ve ikinci alt testleri uygulanmıştır. Üçüncü haftalarda ise okuduğunu anlama başarısının üçüncü alt testi ve “Kelime Bilgisi Başarı Testi” uygulanmıştır. Bütün uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma sürecinde kar tatili, yazılı haftası gibi durumlarda veri toplama süreci aksamış ve bu durum sonraki hafta yapılan uygulamalarla telafi edilmiştir. Araştırma süresince 8 okulun 24 farklı yedinci sınıf şubesinde toplamda 144 ders saati kullanılmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Okuma İç Motivasyonu Ölçeği”, “Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Kelime Bilgisi Başarı Testi”, “Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçme araçlarına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” (Ek 3) 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin okumayı planlama (9 madde), düzenleme (14 madde) ve değerlendirme (9 madde) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören 1338 kişiden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden madde analizi ve DFA yapılmıştır. Madde analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyonlarının .35 ile .54 arasında olduğu rapor edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerlerinin yeterli uyuma ($\chi^2/df=4,69$, GFI=0.90, RMSEA=0.05, NFI=0.92 ve CFI=0.94) sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .88 olduğu rapor edilmiştir.

Ölçekteki maddelerin derecelendirilmesinde, “hiçbir zaman yapmam”, “nadiren yaparım”, “bazen yaparım”, “genellikle yaparım”, “her zaman yaparım” şeklinde 5’li likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 160’tır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi; öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin arttığını, puanların düşmesi ise okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında araştırmacının esas verileri üzerinden Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyi Ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi yeniden yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin yeterli olduğu ($\chi^2/df=2,25$,

GFI=0.88, RMSEA= 0.04 ve SRMR=0.05) görülmüştür. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısı “.90” bulunmuştur.

3.3.2. Okuma İç Motivasyonu Ölçeği

Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma İç Motivasyonu Ölçeği (OİMÖ)” 18 maddeden oluşmaktadır (Ek 2). Ölçeğin merak (7 madde), ilgi (5 madde) ve azim (6 madde) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeğin geliştirme sürecinde aşağıdaki işlem adımları izlenmiştir:

Madde havuzunun oluşturulması: Literatürde yer alan okuma motivasyonu ölçeklerinin (Guthrie ve Klauda, 2014; İleri Aydemir ve Öztürk, 2013; Logan, Medford ve Hughes, 2011; Schiefele ve Schaffner, 2016; Ünsal Batum, 2015; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız ve Aktaş, 2015; Yıldız vd., 2013) iç motivasyonla ilgili maddeleri alınarak 72 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzda yer alan maddeler, üç kişilik bir ekip tarafından incelenmiştir. Öncelikle maddeler Türkçeye çevrilmiştir.

Bu araştırmada, güçlü teorik temellere dayanan ve birçok uygulamalı araştırma ile test edilen “The Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)” adlı ölçeğin (Wang ve Guthrie, 2004) üç faktörlü iç motivasyon (ilgi, merak ve zoru tercih etme) yapısı esas alınmıştır. Madde havuzunda yer alan maddeler, MRQ’nun faktör yapısına uygun olarak merak, ilgi ve azim (zoru tercih etme) şeklinde gruplandırılmıştır. Bu işlem yapılırken her maddenin uygun olduğu faktöre görüş birliği ile karar verilmiştir. Bu süreçte bazı maddeler silinmiş bazı maddeler de yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Sonuçta 45 maddelik “Okuma İç Motivasyonu Taslak Formu” oluşturulmuştur.

Uzman görüşünün alınması: “Okuma İç Motivasyonu Taslak Formu” okuma eğitimi alanında 4, ölçme değerlendirme alanında 3 ve dil alanında 2 uzmana incelenmiştir. Uzmanlardan her bir maddeyi ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygunluğu, okuma iç motivasyonu ile ilgisi, dil ve anlatım açısından doğruluğu yönünden; uygun değil (1), kısmen uygun (2) ve uygun (3) şeklinde puanlamaları istenmiştir. Konu uzmanlarının görüşlerinden sonra ölçme amacına uygun bulunmayan maddeler çıkarılıp 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur.

Ön deneme uygulaması: Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen taslak formdaki maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için 20 ortaokul öğrencisiyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada öğrencilere maddelerin anlaşılabilirliğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci dönütlerinden

hareketle maddeler üzerinde bazı dilsel değişiklikler yapılarak ölçek esas uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Çalışma grubu: Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Malatya il merkezinde bulunan beş farklı ortaokulda (Atatürk Ortaokulu, Sadiye Ünsalan Ortaokulu, Abdulkadir Eriş Ortaokulu, Cahide Nebi Ortaokulu, Hatice-İsmet Şeftalicioğlu Ortaokulu) öğrenim gören 520 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeği sağlıklı bir şekilde doldurmayan (beşten fazla maddeyi boş bırakmak, birden fazla seçeneği işaretlemek vb.) veya uç değerlere sahip öğrencilerin verileri (toplam 59 veri) çıkartılmıştır. 461 kişiden oluşan çalışma grubunun %52,7'si (f=243) kız, %47,3'ü (f=218) erkektir. Öğrencilerin %24,1'i (f=111) 5. sınıf, %30,6'sı (f=141) 6. sınıf, %25,6'sı (f=118) 7. sınıf, %19,7'si 8. sınıfta öğrenim görmektedir

Açımlayıcı faktör analizi: Yapı geçerliliği, ölçme aracının soyut olan psikolojik özellikleri ne derece doğru ölçebildiği ile ilgili bir kavramdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 181). Faktör analizi, yapı geçerliliğini ortaya koymada kullanılan önemli bir istatistiksel araçtır (Baykul, 2015: 373). OİMÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi tekniklerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA'da değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem yapılır (Büyüköztürk, 2012: 123).

AFA'da öncelikle, verilerin faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Korelasyon matrisinin incelenmesi sonucu, .3 ve daha üst düzeyde pek çok katsayının var olduğu görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek için Kaiser Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır. Verilerin çok değişkenli normal bir dağılımdan geldiğini belirlemek için Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO testi değeri 0.902 olarak elde edilmiştir, bu değer tavsiye edilen .6 değerini geçmektedir (Pallant, 2016: 201). Bartlett testi değeri (2331,771) de istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu değerler, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve korelasyon matrisinin faktörlenebileceğini göstermiştir.

Ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde; madde faktör yük değerinin en az .30 olmasına, maddelerin binişik olmamasına (birden fazla faktörde yer alan maddelerin yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması), faktörler için öz değerin 1'den büyük olmasına ve her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik olarak tutarlı olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013). OİMÖ'nün faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi ve maksimum değişkenlik (varimax)

dik dönderme yöntemi seçilmiştir. Analiz sonucunda yukarıda sıralanan ölçütlere uymayan 1, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 38, 39 ve 40. maddeler çıkarılmıştır. Geriye kalan 18 maddenin öz değerinin 1'den büyük olduğu ve maddelerin üç faktör altında toplanarak ölçeğe ilişkin toplam varyansın %48.44'ünü açıkladığı görülmüştür.

Döndürme sonrası faktörlerin öz değeri ve varyans oranları incelendiğinde; merak faktörün öz değerinin 5.61, varyans açıklama oranının %31.18; ilgi faktörün öz değerinin 1,89, varyans açıklama oranının %10.53; azim faktörün öz değerinin 1.21, varyans açıklama oranının %6.72 olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda maddelere ait faktör yükleri ile varimax döndürme sonrası madde yük değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Okuma İç Motivasyonu Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Bilgileri

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme sonrası yük değerleri		
M 5	.507	.699		
M 10	.533	.697		
M 6	.453	.661		
M 7	.410	.610		
M 9	.442	.576		
M 2	.376	.572		
M 4	.339	.530		
M 25	.636		.740	
M 21	.629		.725	
M 36	.595		.699	
M 30	.541		.684	
M 20	.512		.581	
M 31	.592			.761
M 19	.549			.735
M 26	.493			.690
M 32	.394			.503
M 3	.336			.464
M 27	.382			.440
Öz değer (Top= 8.71)		5.61	1,89	1,21
Açıklanan Varyans (Top=48.44)		%31,18	%10,53	%6,72

Üç faktörlü ölçeğin yapısı incelendiğinde birinci faktördeki yedi maddenin “merak”ı, ikinci faktördeki beş maddenin “ilgi”yi, üçüncü faktördeki altı maddenin “azim”i içerdiği görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizi: Ölçeğin üç faktörden oluşan yapıya sahip olup olmadığını doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA’da değişkenler arasında daha önce saptanan bir ilişkinin test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2012: 123). DFA

ile oluşturulan model test edilirken öncelikle modelin “t” değerleri incelenmiş ve en küçük t değerinin 6.73 olduğu görülmüştür. T değerlerinin 2.56’yı aşması .01 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). “T” değerleri açısından bir sorun bulunmaması durumunda öncelikle hata varyanslarının yüksek olmamasına ve standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin en az .30 yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir (Seçer, 2013:149). Faktör yük değerlerinin .34 ile .75 arasında değiştikleri görülmüştür. Son olarak ölçeğin DFA ile test edilen modele ilişkin uyum indeksleri incelenmiş ve bu indekslerinin iyileştirilmesi için programın öngördüğü gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerlerinin yeterli uyuma sahip olduğu ($\chi^2/df=1,78$, GFI=0.95, RMSEA=0.041 ve SRMR=0.048) görülmüştür.

Ölçeğin güvenirlik analizi: OİMÖ güvenirlik çalışmaları Cronbach Alfa (α) yöntemi ile Spearman Brown teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin elde bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. OİMÖ’nün Güvenirliğine İlişkin Bilgiler

Faktörler	Madde Sayısı	İç tutarlık	İki yarı güvenirliği
Merak	7	.77	.79
İlgi	5	.80	.81
Azim	6	.72	.73
Ölçek toplam	18	.85	.76

Tablo 6’da elde edilen sonuçlar ölçeğin iç tutarlılığının ve iki yarı güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler, OİMÖ’nin 18 madde ve üç faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Dörtlü likert tipinde hazırlanan bu ölçekte elde edilecek en düşük puan 18, en yüksek puan da 72’dir. Ölçekteki maddeler, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” şeklinde dörtlü likert olarak puanlanmaktadır. Geçerliği ve güvenirliği ortaya konan bu ölçekten elde edilecek yüksek puan, öğrencilerin yüksek okuma iç motivasyonuna; düşük puan ise düşük okuma iç motivasyonuna sahip olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırma kapsamında araştırmanın esas verileri üzerinden Okuma İç Motivasyonu Ölçeği için yeniden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin yeterli olduğu ($\chi^2/df=2,40$, GFI=0.93,

RMSEA= 0.05 ve SRMR=0.05) görülmüştür. Ölçeğin bu uygulama için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı “.84” olarak bulunmuştur.

3.3.3. Kelime Bilgisi Başarı Testi (KBBT)

Öğrencilerin kelime bilgisi düzeyleri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kelime Bilgisi Başarı Testi (KBBT)” aracılığıyla belirlenmiştir. KBBT literatürde yer alan kelime bilgisi testlerinden (Nation, 1990; Okur, 2007; Özer, 2007; Özkök Kayhan, 2010; Yıldırım, 2010) hareketle hazırlanmıştır. Testin geliştirilmesinde, Turgut ve Baykul (2014: 215-216) tarafından belirlenen aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. *Testin kullanım amacı:* Bu test, 7. sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeylerini ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölme aracı oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Test öğrencilerin alıcı kelime hazinelerini belirlemeye yöneliktir.

2. *Testte ölçülecek kazanımların belirlenmesi:* Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006) okuma alanında yer alan kelime bilgisiyle ilgili ölçülebilir nitelikte üç kazanım tespit edilmiştir. Belirlenen kazanımlar ve bu kazanımları ölçen sorular şu şekildedir:

“Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. (Okuma 2.1)” kazanımını ölçmek için testin B ve D bölümündeki sorular, “Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. (Okuma 4.1)” kazanımını ölçmek için testin A bölümündeki sorular ve “Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. (Okuma 4.2)” kazanımını ölçmek için de testin C bölümündeki sorular oluşturulmuştur.

3. *Maddelerin yazılması:* Kelime bilgisi başarı testi, dört farklı bölümden oluşmaktadır. Her bölümde farklı tipte sorular kullanılmıştır. Eşleştirme tipi soruların kullanıldığı A bölümü, Nation (1990) tarafından geliştirilen kelime testi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu bölümde öğrencilerin tanımları verilen kelimeleri bulup tanımla eşleştirmeleri istenmektedir. Testin B bölümü, geçmiş yıllara ait TEOG ve SBS sorularından seçilen çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. C bölümü, Türkçe çalışma kitaplarında yer alan benzer etkinliklerden faydalanarak oluşturulmuş çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin verilen kelimelerden hangisinin anlam ilişkisini bozduğunu bulmaları istenmiştir. Boşluk doldurma tipi soruların kullanıldığı D bölümü, alandaki kelime testlerinden (Okur, 2007; Özer, 2007; Özkök Kayhan, 2010; Yıldırım, 2010) faydalanılarak hazırlanmıştır.

A ve C bölümünde yer alan kelimeler, MEB'in altı ve yedinci sınıflarda okutulmak üzere belirlediği Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. A bölümünde verilen tanımlar Büyük Türkçe Sözlük'ten (TDK, 2011) faydalanılarak oluşturulmuştur.

Kelime bilgisi başarı testinde kullanılan kelimelerin farklı kavram alanlarından seçilmesine dikkat edilmiştir. Testte olabildiğince farklı tip soruya yer verilerek sözü edilen kazanımları ölçmeye yönelik 90 madde oluşturulmuştur.

4. Maddelerin gözden geçirilmesi ve deneme formunun oluşturulması: Araştırmacı tarafından oluşturulan 90 madde; Türkçe Eğitimi alanından 3 uzman, MEB'e bağlı okullarda çalışan 4 Türkçe öğretmeni ve ölçme değerlendirme alanında uzman 3 akademisyene incelenmiştir. Uzmanlardan, maddelerin 7. sınıf düzeyine uygunluğu, cevap ve çeldiriciler arası uyum ve maddelerin dil ve anlatım yönünden uyumunu göz önünde bulundurarak her bir soruyu; uygun (3), kısmen uygun (2), uygun değil (1) şeklinde puanlamaları istenmiştir. Her madde için uzmanların verdiği puanların ortalaması hesaplanmış ve ortalaması 2.00'in altında olan 9 madde testten atılmıştır. Öğrencilerin soruları rahat bir şekilde anlayabilmeleri için uzman görüşleri doğrultusunda her bölümden bir soru örnek olarak çözülmüştür. Ön uygulamada kullanılmak üzere 77 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur.

5. Deneme uygulamasının yapılması: KBBT'nin deneme uygulaması için Malatya ilinde farklı sosyoekonomik düzeylerde bulunan beş okula ulaşılmıştır. KBBT bu okullarda 7. sınıf seviyesinde öğrenim gören 223 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere testi çözmeleri için yeterince süre verilmiştir. Öğrencilerin testi ortalama 30-40 dakika arasında çözdükleri görülmüştür.

6. Maddelerin puanlanması, madde analizi ve madde seçimi: Kelime bilgisi başarı testinde her bir doğru cevap "1" puan, yanlış cevap veya boş bırakılan soru "0" şeklinde puanlanmıştır. Puanlama işlemi sonrasında maddeler Test Analysis Programı (TAP) kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testine madde seçiminde, madde ayırt edicilik indeksi esas alınmıştır. Teste seçilecek maddelerin ayırt edicilik indeksi;

- ✓ 0,20'den daha küçük ise, zayıf maddedir, testten çıkarılmalıdır.
- ✓ 0,20 – 0,29 arasında ise, madde gözden geçirilmelidir.
- ✓ 0,30 – 0,39 arasında ise, oldukça iyi bir maddedir, kabul edilir.
- ✓ 0,40 ve üzerinde ise, çok iyi bir maddedir, kabul edilir (Özçelik, 2011: 220).

Yapılan madde analizi sonucunda KBBT'nin madde ayırt edicilik indeksi 0,20'nin altında olan 17 madde testten çıkarılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi 0,20-0,29 aralığında olan 3 maddenin, kapsam geçerliğini zedelememesi için gözden

geçirilerek kullanılmasına karar verilmiştir. KBBT'ye yönelik madde ve test istatistikleri Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. KBBT'ye Yönelik Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	167	0,75	0,43	31	122	0,55	0,67
2	177	0,79	0,39	32	152	0,68	0,43
3	193	0,87	0,36	33	105	0,47	0,31
4	151	0,68	0,51	34	169	0,76	0,43
5	143	0,64	0,39	35	139	0,62	0,62
6	164	0,74	0,41	36	134	0,60	0,48
7	72	0,32	0,41	37	154	0,69	0,46
8	69	0,31	0,44	38	105	0,47	0,43
9	186	0,83	0,25	39	103	0,46	0,36
10	181	0,81	0,30	40	170	0,76	0,43
11	112	0,50	0,48	41	164	0,74	0,44
12	119	0,53	0,59	42	150	0,67	0,54
13	193	0,87	0,36	43	141	0,63	0,30
14	175	0,78	0,48	44	93	0,42	0,41
15	182	0,82	0,30	45	114	0,51	0,30
16	121	0,54	0,70	46	114	0,51	0,43
17	69	0,31	0,38	47	99	0,44	0,59
18	72	0,32	0,31	48	121	0,54	0,38
19	169	0,76	0,48	49	155	0,70	0,49
20	111	0,50	0,59	50	77	0,35	0,67
21	192	0,86	0,39	51	86	0,39	0,43
22	150	0,67	0,46	52	150	0,67	0,57
23	90	0,40	0,67	53	122	0,55	0,62
24	154	0,69	0,46	54	149	0,67	0,34
25	156	0,70	0,64	55	175	0,78	0,57
26	107	0,48	0,20	56	171	0,77	0,43
27	155	0,70	0,62	57	72	0,32	0,28
28	114	0,51	0,44	58	161	0,72	0,59
29	118	0,53	0,31	59	150	0,67	0,41
30	163	0,73	0,59	60	130	0,58	0,59

Öğrenci sayısı: 223, Standart Sapma: 11.109, Çarpıklık: - 0.503, Basıklık: - 0.563
Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0.604, Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0.459

Tablo 7'ye bakıldığında maddelerin güçlük indeksinin 0,31 ile 0,87 arasında değiştiği görülmektedir. 9, 26 ve 57. maddeler dışındaki tüm maddelerin, ayırt edicilik düzeylerinin 0,30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. KBBT'nin ortalama madde güçlük indeksinin 0,604 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0,459 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü yani geçerli olduğu söylenebilir.

8. *Nihai testin oluşturulması*: Madde analizi yapıldıktan sonra testin son hali oluşturulmuştur. Buna göre KBBT (Ek 4) 60 sorudan oluşmaktadır.

9. *Testin güvenilirliği*, Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre KBBT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,910 bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2012: 171) göre güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği için yeterlidir.

Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden *Kelime Bilgisi Başarı Testi*'nin madde ve test istatistikleri yeniden incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda maddelerin test ile ölçülmek istenen özellikleri ölçebildiği yani geçerli olduğu bulunmuştur (ortalama madde glk düzeyi: 0.553, ortalama madde ayırt edicilik indeksi: 0.420). Başarı testinin bu uygulama için KR-20 güvenilirlik katsayısı "0,885" bulunmuştur.

3.3.4. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi (BMYOABT)

Yedinci sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi (BMYOABT)" kullanılmıştır. BMYOABT üç alt testten oluşmaktadır. Alt testler, "Yer ekimsiz Yaşam", "Küreselleştik Isınıyoruz" ve "Kangurular lkesi" adlı metinlerden hareketle hazırlanmıştır. Kangurular lkesi adlı metne yönelik geliştirilen test, Akaydın (tarihsiz) tarafından geliştirilmiş olup araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek kullanılmıştır.

Test geliştirme sürecine, yedinci sınıf ğrencilerinin seviyesine uygun bilgilendirici metin parçaları belirlenerek başlanılmıştır. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığının nceki yıllarda Türkçe ders kitabı olarak onayladığı ve çalışma grubundaki öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı kitaplar kaynak olarak kullanılmıştır. Kitaplardan seçilen metinlerin olabildiğince farklı tema ve türlerde olmasına dikkat edilmiştir. Tarama işlemi sonucunda Türkçe ders kitaplarından 6 bilgilendirici metin seçilmiştir. Seçilen metinler Türkçe Eğitimi alanında uzman 5 kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan metinleri, öğrencilerin seviyelerine ve çalışmanın amacına uygunluğu açısından 1'den 5'e puanlamaları istenmiştir. Uygulamada kullanılması düşünülen metinlerin uzman görüşü puanları Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8. Uygulamada Kullanılması Düşünülen Metinlerin Uzman Görüşü Puanları

Metnin Adı	Yazar	Tür	Tema	Puan
Yer Çekimsiz Yaşam	Alp Akaoğlu	Söyleşi	Doğa ve Evren	24
Küreselleştik İsmiyoruz	Ayşenur Değer	Haber	Doğa ve Evren	20
İyimserlik Kötümserlik	Şevket Rado	Söyleşi	Kişisel Gelişim	19
Sözlükle Muhabbet	Ali Çolak	Deneme	Okuma Kültürü	19
Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür	Hakkı Uslu	Deneme	İletişim	18
Sanat ve Halk Sanatı	Bedri Rahmi Eyuboğlu	Deneme	Güzel Sanatlar	17

Bu araştırmada kullanılan “Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi” tabloda görülen en yüksek puanı alan iki metin ve “Kangurular Ülkesi” metninden hareketle oluşturulmuştur. Testin geliştirilme sürecinde bundan sonra Turgut ve Baykul (2014: 215-216) tarafından belirlenen aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Testin kullanım amacı: Bu test, 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir.

2. Testte ölçülecek özelliklerin belirlenmesi: Bilgilendirici metinleri anlama başarısını belirlemek için Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006) okuma alanında “okuduğu metni anlama ve çözümlenme” ve “okuduğunu değerlendirme” başlıkları altında verilen 21 kazanım ölçülecek özellik olarak belirlenmiştir. Bazı kazanımlar çoktan seçmeli sorularla ölçülemediği için bunlara yer verilmemiştir. Testin kapsam geçerliğini belirlemek için Ek 5’te verilen belirtke tablosu hazırlanmıştır.

3. Maddelerin yazılması: Belirtke tablosunda belirtilen her kazanıma yönelik en az iki soru olmak üzere toplam 60 madde hazırlanmıştır. Kangurular Ülkesi metnine yönelik olan sorular Akaydın’dan (tarihsiz) alınmış ve geliştirilerek kullanılmıştır. Sorular bilgi, çıkarım ve eleştirel düşünme seviyelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Bahsedilen soru düzeyleri şu şekilde açıklanabilir:

Bilgi soruları, metinde anlatılanların herhangi bir yorumlama ya da açıklamaya ihtiyaç duyulmadan metinde yer aldığı şekliyle anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme amacı taşıyan sorulardır. Çıkarım soruları ile okuyucu metne ilişkin yorum yaparken açıkça ifade edilmemiş bilgi ve düşünceleri keşfederek ya da metinde ifade edilen çeşitli bilgi ve düşünceler arasında ilişki kurarak belirli sonuçlara ulaşır. Eleştirel düşünme soruları, okuyucuların metinde doğrudan ifade edilen ya da kendi çıkarımlarıyla ortaya çıkardığı anlamları; gerçek dünya bilgisiyle, toplumun değer yargılarıyla, diğer metinlerle karşılaştırarak değerlendirmeleri ve çeşitli sonuçlara ulaşmalarını amaçlayan sorulardır (MEB, 2012: 10-11).

4. *Maddelerin gözden geçirilmesi ve deneme formunun hazırlanması:* Maddeler yazıldıktan sonra Türkçe Eğitimi alanında 3, eğitim programları ve öğretimi alanında 1, ölçme ve değerlendirme alanında 1 olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, başarı testinde yer alan soruların uygunluğu, kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğiyle ilgili görüş ve önerilerini belirtmiştir (Ek 6). Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve alt testler için deneme formları hazırlanmıştır.

5. *Deneme uygulamasının yapılması:* Başarı testinin deneme uygulaması Malatya merkezde yer alan dört farklı okulda yapılmıştır. Başarı testinin alt testleri 92-99 arası öğrenciye uygulanmıştır.

6. *Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi:* Başarı testinde her bir doğru cevap "1" puan, yanlış cevap veya boş bırakılan soru "0" şeklinde puanlanmıştır. Puanlama işlemi sonrasında maddeler Test Analysis Programı (TAP) kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testine madde seçiminde, madde ayırt edicilik indeksi ve belirtke tablosu esas alınmıştır.

BMYOABT'nin alt testlerine ilişkin yapılan madde analizi sonucunda birinci alt testte dört, ikinci alt testte dört ve üçüncü alt testte beş maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin altında kaldığı görülmüştür. Analiz sonuçları belirtke tablosuyla birlikte değerlendirildiğinde ilgili maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. BMYOABT'nin alt testlerine ilişkin madde ve test istatistikleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 9. BMYOABT'nin I. Alt Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	41	0,45	0,45	9	38	0,41	0,69
2	41	0,45	0,34	10	48	0,52	0,41
3	47	0,51	0,69	11	38	0,41	0,34
4	32	0,35	0,50	12	62	0,67	0,56
5	49	0,53	0,65	13	64	0,70	0,40
6	43	0,47	0,37	14	36	0,39	0,61
7	51	0,55	0,72	15	40	0,43	0,37
8	44	0,48	0,65	16	35	0,38	0,61

Öğrenci sayısı: 92, Standart Sapma: 3.33, Çarpıklık: -0.067, Basıklık: - 0.736,
Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0.482, Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0.523

Tablo 9'a bakıldığında maddelerin güçlük indeksinin 0,35 ile 0,70 arasında değiştiği, ayırt edicilik indeksinin 0,34 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Birinci alt

testin ortalama madde güçlük indeksinin 0,482 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0,523 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü yani geçerli olduğu söylenebilir.

BMYOABT'nin ikinci alt testine (Küreselleştik Isınıyoruz metnine yönelik oluşturulan test) ilişkin madde ve test istatistikleri Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10. BMYOABT'nin II. Alt Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	82	0,85	0,34	9	58	0,60	0,60
2	58	0,60	0,61	10	32	0,33	0,60
3	67	0,70	0,46	11	27	0,28	0,46
4	59	0,61	0,44	12	37	0,39	0,62
5	34	0,35	0,45	13	29	0,30	0,36
6	60	0,63	0,39	14	66	0,69	0,53
7	60	0,63	0,64	15	45	0,47	0,40
8	64	0,67	0,56	16	54	0,56	0,76

Öğrenci sayısı: 96, Standart Sapma: 3.42, Çarpıklık: -0.260, Basıklık: - 0.600,
Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0.542, Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0.513

Tablo 10'a bakıldığında maddelerin güçlük indeksinin 0,28 ile 0,85 arasında değiştiği, ayırt edicilik indeksinin 0,34 ve üzerinde olduğu görülmektedir. İkinci alt testin ortalama madde güçlük indeksinin 0,542 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0,513 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü yani geçerli olduğu söylenebilir.

BMYOABT'nin üçüncü alt testine (Yer Çekimsiz Yaşam metnine yönelik oluşturulan test) ilişkin madde ve test istatistikleri Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. BMYOABT'nin III. Alt Testine Yönelik Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	75	0,76	0,48	9	63	0,64	0,64
2	62	0,63	0,60	10	48	0,48	0,31
3	61	0,62	0,50	11	69	0,70	0,59
4	71	0,72	0,60	12	63	0,64	0,60
5	60	0,61	0,50	13	51	0,52	0,65
6	72	0,73	0,56	14	58	0,59	0,54
7	76	0,77	0,34	15	53	0,54	0,36
8	48	0,48	0,44				

Öğrenci sayısı: 99, Standart Sapma: 3.07, Çarpıklık: -0.244, Basıklık: - 0.787,
Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0.626, Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0.513

Tablo 11'e bakıldığında maddelerin güçlük indeksinin 0,48 ile 0,77 arasında, değiştiği, ayırt edicilik indeksinin 0,31 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Üçüncü alt testin ortalama madde güçlük indeksinin 0,626 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0,513 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğünü yani geçerli olduğunu göstermektedir.

8. *Nihai testin oluşturulması*: Madde analizi yapıldıktan sonra alt testlere son şekilleri verilmiştir. Buna göre BMYOABT üç alt testten ve 47 sorudan (Ek 7, 8, 9) oluşmaktadır.

9. *Testin güvenilirliği*: Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. BMYOABT'nin I. alt testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.697, II. alt testinin KR-20 güvenilirlik kat sayısı 0.753 ve III. alt testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.687 bulunmuştur. Şencan'a (2005: 135) göre az sayıda maddeden oluşan testler için KR-20 güvenilirlik katsayısının 0,50 gibi bir değere sahip olması bile güvenilir kabul edilir. Buna göre BMYOABT'nin alt testlerinin test güvenilirliğini sağladığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin madde ve test istatistikleri yeniden incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda alt testlerin ölçülmek istenen özellikleri ölçebildiği yani geçerli olduğu bulunmuştur (I. alt testin ortalama madde güçlük düzeyi 0.536, ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.450; II. alt testin ortalama madde güçlük düzeyi 0.593, ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.445; III. alt testin ortalama madde güçlük düzeyi 0.531, ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.441). BMYOABT'nin asıl veriler üzerinden yapılan güvenilirlik analizi sonucunda KR-20 güvenilirlik katsayısının alt testler için yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur (I. alt test 0.665, II. alt test 0.628 ve III. alt test 0.579).

3.3.5. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi (BMYÖBBT)

Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin okuyacakları metinlerin içerikleriyle ilgili sahip oldukları ön bilgileri ölçmek için çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipi sorulardan oluşan "Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi (BMYÖBBT)" hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan BMYÖBBT, öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik konu alanı ön bilgi düzeylerini ölçmektedir.

Testin geliştirilme sürecinde Turgut ve Baykul (2014: 215-216) tarafından önerilen aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir:

1. Testin hangi amaçla kullanılacağıının belirlenmesi: Bu testin geliştirilmesindeki amaç; yedinci sınıf öğrencilerinin araştırma kapsamında belirlenen “Kangurular Ülkesi”, “Küreselleştik Isınıyoruz” ve “Yer Çekimsiz Yaşam” metnlerinin içerikleriyle ilgili sahip oldukları ön bilgileri belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir başarı testi oluşturmaktır.

2. Testte ölçülecek özelliklerin belirlenmesi: BMYÖBBT, araştırma kapsamında belirlenen “Yer Çekimsiz Yaşam”, “Küreselleştik Isınıyoruz” ve “Kangurular Ülkesi” adlı metinlerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Adı geçen metinlerin içeriğinde yer alan konu ve kavramlar araştırmacı tarafından tespit edilmiş ve bunlar ölçülecek özellikler olarak isimlendirilmiştir. BMYÖBBT’nin kapsam geçerliğini belirlemek için Ek 10’da verilen belirtke tabloları hazırlanmıştır.

3. Maddelerin yazılması: Belirtke tablosunda belirtilen her konu ve kavramı ölçmeye yönelik en az üç soru olmak üzere toplam 63 soru hazırlanmıştır. Sorular çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipli olup öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyindeki ön bilgilerini ölçmeye yöneliktir. BMYÖBBT’deki sorular hazırlanırken fen bilimleri ders kitaplarından (Komisyon, 2010; Özoğlu ve Mısırlıoğlu, 2015) ve internet ortamında yer alan bazı örnek sorulardan yararlanılmıştır. “Küreselleştik Isınıyoruz” metni için hazırlanan sorularda Özbek (2010) ve Ulutaş (2013) tarafından hazırlanan başarı testlerinden faydalanılmıştır.

4. Maddelerin gözden geçirilmesi ve deneme formunun hazırlanması: Maddeler yazıldıktan sonra Türkçe Eğitimi alanında 3, Fen Eğitimi alanında 2, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında 2, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında 1 ve Ölçme ve Değerlendirme alanında 1 olmak üzere toplam 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ön bilgi başarı testinin Ek 10’daki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve deneme formu hazırlanmıştır.

5. Deneme uygulamasının yapılması: BMYÖBBT’nin deneme uygulaması Malatya merkezde yer alan üç farklı okulda yapılmıştır. BMYÖBBT’nin deneme uygulaması 172 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamaya katılan öğrenciler asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir.

6. Uygulama sonuçlarının puanlanması, madde analizi ve madde seçimi: Başarı testinde her bir doğru cevap “1” puan, yanlış cevap veya boş bırakılan soru “0” şeklinde puanlanmıştır. Puanlama işlemi sonrasında maddeler Test Analysis Programı (TAP)

kullanılarak analiz edilmiştir. Başarı testine madde seçiminde, madde ayırt edicilik indeksi ve belirtke tablosu esas alınmıştır.

BMYÖBBT'ye yönelik yapılan madde analizi sonucunda madde ayırt edicilik indeksi 0,20'nin altında olan 19 madde testten çıkartılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi 0,20-0,29 aralığında olan 2 maddenin, kapsam geçerliğinin zedelememesi için gözden geçirilerek kullanılmasına karar verilmiştir. BMYÖBBT'ye yönelik madde ve test istatistikleri Tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12. BMYÖBBT'ye Yönelik Madde ve Test İstatistikleri

Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde No	Doğru Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	128	0,74	0,46	23	80	0,47	0,49
2	88	0,51	0,39	24	82	0,48	0,39
3	73	0,43	0,39	25	66	0,38	0,51
4	130	0,76	0,40	26	44	0,26	0,40
5	68	0,40	0,32	27	73	0,42	0,29
6	59	0,34	0,49	28	92	0,53	0,37
7	102	0,59	0,55	29	78	0,45	0,53
8	50	0,29	0,40	30	75	0,44	0,51
9	87	0,51	0,37	31	95	0,55	0,31
10	67	0,39	0,38	32	87	0,51	0,29
11	88	0,51	0,51	33	131	0,76	0,50
12	76	0,44	0,43	34	131	0,76	0,36
13	41	0,24	0,34	35	75	0,44	0,51
14	48	0,28	0,32	36	110	0,64	0,35
15	106	0,62	0,47	37	114	0,66	0,38
16	119	0,69	0,46	38	71	0,41	0,39
17	56	0,33	0,36	39	104	0,60	0,41
18	116	0,67	0,56	40	123	0,72	0,42
19	111	0,65	0,58	41	104	0,60	0,35
20	79	0,46	0,49	42	101	0,59	0,56
21	91	0,53	0,51	43	80	0,47	0,35
22	112	0,65	0,58	44	122	0,71	0,40

Öğrenci sayısı: 172, Standart Sapma: 7.702, Çarpıklık: -0.450, Basıklık: - 0.874
Ortalama Madde Güçlük İndeksi: 0.520, Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi: 0.426

Tablo 12'ye bakıldığında maddelerin güçlük indeksinin 0,24 ile 0,76 arasında değiştiği görülmektedir. 27 ve 32. maddeler dışındaki tüm maddelerin, ayırt edicilik indeksinin 0,31 ve üzerinde olduğu görülmektedir. BMYÖBBT'nin ortalama madde güçlük indeksinin 0,520 ve ortalama madde ayırt edicilik indeksinin 0,426 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, maddelerin test ile ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü yani geçerli olduğu söylenebilir.

8. *Nihai testin oluşturulması*: Madde analizi yapıldıktan sonra sorulara son şekilleri verilmiştir. Buna göre BMYÖBBT 30'u çoktan seçmeli ve 14'ü doğru yanlış tipi olmak üzere 44 sorudan (Ek 12) oluşmaktadır.

9. *Testin güvenilirliği* Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. BMYÖBBT'nin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.849 bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2012: 171) göre testin güvenilirliği güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üstü bir değere sahip olması gerekir. Buna göre BMYÖBBT'nin test güvenilirliğini sağladığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında asıl veriler üzerinden Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi'nin madde ve test istatistikleri yeniden incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda testin ölçülmek istenen özellikleri ölçebildiği yani geçerli olduğu bulunmuştur (ortalama madde güçlük düzeyi 0.544, ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.367). BMYÖBBT'nin asıl veriler üzerinden yapılan güvenilirlik analizi sonucunda KR-20 güvenilirlik katsayısının yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur (0.795).

3.3.6. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilere ait kişisel özellikleri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (Ek 13) uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi (anaokulu) eğitim alma durumu, anne eğitim düzeyi, anne mesleği, baba eğitim düzeyi, baba mesleği, kitap okuma sıklığı, evde bulunan kitap sayısı, son bir yılda okunan kitap sayısı ve genel not ortalaması bilgilerine yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 611 öğrenciye veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulamalardan bazılarında katılmayan ve ölçme araçlarını özenle cevaplamayan 68 öğrenciye ait veri analize dâhil edilmemiştir. 5 veri de uç değer olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Kalan 538 veri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 ve AMOS 23 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Araştırmanın birinci amacı için YEM, ikinci amacı için varyans analizi ve bağımsız örneklem t-testi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri analiz yöntemleri aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Yapısal Eşitlik Modeli Analizi

Yapısal eşitlik modellemesi, kuramsal bir modelin niceliksel olarak test edilmesine olanak sağlayan, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi resmetmede kullanılan temelde korelasyon ve regresyon analizine dayanan istatistiksel bir tekniktir (Schumacker ve Lomax, 2004). Yapısal eşitlik modeli, aralarında ilişki olan birden fazla bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi matematiksel eşitlik yardımıyla açıklar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Yapısal eşitlik modeli regresyon analizine benzemekle birlikte, yapılara ölçme hatalarını ve hatalar arasındaki ilişkileri dâhil etmesiyle regresyon analizinden farklılaşır (Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu araştırmada YEM analizine yönelik aşağıdaki işlem adımları takip edilmiştir.

- Modelin tanımlanması
- YEM varsayımlarının incelenmesi
- Modelin test edilmesi
- Uyumun değerlendirilmesi
- Modelin yeniden düzenlenmesi

Modelin Tanımlanması: Test edilecek model, literatürde yer alan bilgiler ve ilgili araştırmalar temel alınarak hazırlanır. Bu çalışmada, ilgili literatürden bilgilendirici metinleri anlama başarısı ile kelime bilgisi düzeyi, ön bilgi düzeyi, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve okuma iç motivasyonu arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Bu noktadan hareketle değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik çeşitli hipotezler geliştirilip test edilecek model tanımlanmıştır. Test edilecek yapısal model, AMOS programı kullanılarak çizilmiştir (bkz. Şekil 1).

YEM Varsayımlarının İncelenmesi: Araştırma kapsamında kullanılan YEM analizinin yapılabilmesi için veri setinin bazı varsayımları sağlaması gerekir. Bu varsayımlar; kayıp değerler, normallik, örneklem büyüklüğü ve çoklu doğrusallık olarak ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014: 274).

YEM'in varsayımları için öncelikle veri setinde kayıp veri kontrolü yapılmıştır. Bu amaç için veri setinde yer alan hatalı ve eksik veriler belirlenmiştir. Hatalı veriler ilgili veri formu kontrol edilerek düzenlenmiş, eksik veriler (68 veri) ise veri setinden çıkartılmıştır (Pallant, 2016). Eksik veriler için veri atama yöntemine gidilmemiştir.

Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle uç değer (out-lier) analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bunun için Z puanlarının +3 ile

-3 aralığında olmasına (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) dikkat edilmiştir. Analiz sonucunda 5 katılımcının verisinin bu değerlerin dışında olduğu belirlenmiştir. Bu uç değerlere sahip veri formları, veri setinden çıkarıldıktan sonra, veri setinde 538 kişiye ait veri kalmıştır.

Veri setinin tek değişkenli normallik varsayımının incelemesinde skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasına (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) dikkat edilmiştir. Araştırma değişkenlerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri, veri setinin tekli normallik şartını sağladığı söylenebilir (bkz. Tablo 13). Veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çok değişkenli normallik analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13. Çok Değişkenli Normallik Testi

Değişken		min	mak.	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Okuma Motivasyonu	İç	30,000	72,000	-,354	-3,348	-,241	-1,140
Ön Bilgi Düzeyi		10,000	41,000	,266	2,519	-,727	-3,440
Okuma Stratejileri		60,000	160,000	-,218	-2,065	-,512	-2,426
Kelime Düzeyi	Bilgi	7,000	54,000	-,167	-1,581	-,645	-3,054
Okuduğunu Anlama		8,000	44,000	,024	,225	-,644	-3,049
Multivariate						-,660	-,915

Veri setinin çok değişkenli normal bir dağılıma sahip olup olmadığına bakmak için yukarıdaki tablonun son iki sütununun en altındaki çok değişkenli basıklık kat sayısı ve kritik oran (c.r.) değerine bakılır (Karagöz, 2016: 963). Çok değişkenli basıklık (multivariate kurtosis) değerinin -2 ile +2 arasında ve çok değişkenli kritik oran değerinin 1.96'dan küçük olması (multivariate critical ratio) veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğunu göstermektedir (Bayram, 2010). Tablo 13'te yapılan çok değişkenli normallik analizi sonuçlarına göre veri setinin çok değişkenli normallik varsayımlarını karşıladığı söylenebilir (multivariate kurtosis: “-.660”, multivariate c.r.:“- .915”).

Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre YEM analizinde uygun örneklem büyüklüğü için 50 artı yordayan değişken sayısının sekiz katı formülü kullanılır. Yapısal eşitlik modeli için araştırmada 4 yordayıcı değişken (okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi, ön bilgi düzeyi, kelime bilgisi düzeyi, okuma iç motivasyonu) kullanılmıştır. Bu kapsamda örnekleme yer alan 538 katılımcının yapısal eşitlik modeli

uygulaması için uygun örneklem büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Çoklu doğrusallık için değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkinin .80'den küçük olduğu görülmüştür. Bu kapsamda veri setinde çoklu doğrusallık probleminin olmadığı söylenebilir.

Modelin Test Edilmesi: Veriler iki aşamalı yaklaşım kullanılarak YEM ile çözümlenmiştir. Çelik ve Yılmaz (2013) iki aşamalı yaklaşımda ölçüm modeli ve yapısal modelin ayrı ayrı analiz edileceğini ve iki aşamalı yaklaşımın ilk aşamasının DFA olarak ele alınabileceği ifade etmiştir. Bu kapsamda ölçüm modelinin analizi aşamasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve analiz sonuçları “Veri Toplama Araçları” bölümünde verilmiştir. Bu bölümde bu sonuçlara ayrıca yer verilmemiştir.

Yapısal modelin analizinde, yol analizi (path analysis) kullanılmıştır. Yol analizi, sadece gözlemlenen değişkenler kullanılarak çizilen modeldir (Meydan ve Şeşen, 2015: 13). Bu modelde gizil değişkenlere yer verilmez. Yol analizi çerçevesinde çizilen yolların .05 düzeyinde anlamlı olmasına dikkat edilmiş ve “En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood)” yöntemi kullanılmıştır.

Uyumun Değerlendirilmesi: Yapısal eşitlik modellerinde, model uyumunu değerlendirmek için χ^2/sd (X^2 : Ki-kare, sd: serbestlik derecesi), GFI (iyilik uyum indeksi), AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi), NFI (normlaştırılmış uyum indeksi), NNFI/TLI (normlaştırılmamış uyum indeksi), IFI (arttırılmalı uyum indeksi), CFI (karşılaştırılmalı uyum indeksi), RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü), SRMR (ortalama hataların standardize edilmiş karekökü) gibi uyum indeksleri kullanılır. Bu çalışmada, uyum indekslerinin değerlerinin yorumlanmasında Tablo 14'teki ölçütler kullanılmıştır.

Tablo 14. Uyum İndeksleri Kabul Değerleri

Uyum indeksi	Kabul edilebilir uyum	İyi uyum
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd < 2$
GFI	$0.85 \leq GFI < 0.90$	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	$0.90 \leq NFI < 0.95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$
NNFI/TLI	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$
IFI	$0.90 \leq IFI < 0.95$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$
CFI	$0.90 \leq CFI < 0.95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA < 0.05$
SRMR	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	$0 \leq SRMR < 0.05$

(Kaynak: Bayram, 2010; Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; İlhan ve Çetin, 2014; Karagöz, 2016; Kline, 2010; Meydan ve Şeşen, 2015; Şimşek, 2007).

Tablo 14’te görülen uyum indeksi değerlerini sağlamayan modeller yeniden düzenlenerek tekrar test edilmiştir.

Modelin Yeniden Düzenlenmesi: YEM çerçevesinde araştırmada üç model oluşturulmuştur. İlk iki modelde .05 düzeyinde anlamlı olmayan yollara rastlanmıştır. Bu yollar modellerden teker teker çıkarılarak, modeller düzenlenmiştir. Anlamlı olmayan yolların modelden atılmasında, β değeri en düşük olan yoldan başlanılmıştır.

Araştırmanın hipotezlerine bağlı olarak oluşturulan ilk modele, birinci model denilmiştir. Birinci modelde istatistiksel olarak anlamlı olmayan bazı yolların çıkartılmasıyla oluşturulan yeni modele, ikinci model denilmiştir. İkinci modelde anlamlı olmayan yolların çıkarılmasıyla oluşturulan model, üçüncü ve nihai model olarak adlandırılmıştır.

3.4.2. ANOVA ve Bağımsız Örneklem t-testi Analizi

Araştırmada bilgilendirici metinleri anlama başarısı puanlarının demografik değişkenlere göre .05 düzeyinde anlamlı değişim gösterip göstermediği ANOVA ve Bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Analiz sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

Varsayımların incelenmesi: Veri setinin normal dağılım göstermesi ve homojen olması parametrik testlerin önemli varsayımlarındandır (Büyüköztürk, 2012; Can, 2014). Analiz öncesi okuduğunu anlama başarı puanlarının bağımsız değişkenlere göre normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bağımsız değişkenlere ait puanların çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüştür. George ve Mallery’e (2014) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir.

Bağımsız değişkenlere ait puanların homojenliği Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Her bir Levene Testi’nden elde edilen p değerinin .05’ten büyük olduğu görülmüştür. Veriler normal dağıldığı için araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Bağımsız örneklem t-testlerinde dağılımın homojen olduğunu varsayan (*equal variances assumed*) t değeri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testinde, grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlar için hesaplanan F değeri kullanılmıştır (Field, 2009: 379). ANOVA testinde gruplar arasındaki anlamlı farkı tespit etmek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Etki büyüklüğü: Araştırmada gruplar arasında anlamlı farkın etki büyüklüğünü tespit etmek için eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Eta-kare (η^2) korelasyon katsayısının hesaplanmasında kullanılan formüller şunlardır (Tablo 15):

Tablo 15. Eta-kare (η^2) Katsayısının Hesaplanmasında Kullanılan Formüller

Test	Etki büyüklüğü	Kullanılan formül	Kaynak
Tek Yönlü ANOVA	Eta-kare (η^2)	$\eta^2 = \frac{SS_{\text{effect}}}{SS_{\text{total}}}$	Tabachnick ve Fidell, 2015
Bağımsız Örneklem T-Testi	Eta-kare (η^2)	$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)}$	Pallant, 2016

Eta kare (η^2) bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösterir. Eta-kare (η^2) değeri, 0,01 için “küçük”, 0,06 için “orta” ve 0,14 için “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012: 44).

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular sıralanacak ve bu bulgular eşliğinde yorumlar getirilecektir. Araştırmanın amaçlarına yönelik bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci amacı çerçevesinde; ön bilgi düzeyi, kelime bilgisi düzeyi, okuma iç motivasyonu ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi değişkenlerinin hem birbirleriyle hem de yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısıyla ilişkileri incelenmiştir. Bu bölümde değişkenlerle ilgili betimleyici istatistiklere ve test edilen YEM modellerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1.1. Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Betimleyici İstatistikler

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonucunda elde edilen betimsel istatistikler ve değişkenler arası ilişkiler Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16. Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arası İlişkiler

	\bar{X}	ss	min	Max	1	2	3	4	5
1. OİM	54,75	8,17	30	72	1,00				
2. ÖB	23,94	6,64	10	41	,03	1,00			
3. OS	115,23	20,33	60	160	,60**	,02	1,00		
4. KB	33,15	10,17	7	54	,08	,71**	,07	1,00	
5. OA	26,01	7,43	8	44	,11*	,63**	,06	,72**	1,00

(* p<.01, ** p<.05) (OİM: Okuma İç Motivasyonu, ÖB: Ön Bilgi, OS: Okuma Stratejileri, KB: Kelime Bilgisi, OA: Okuduğunu Anlama)

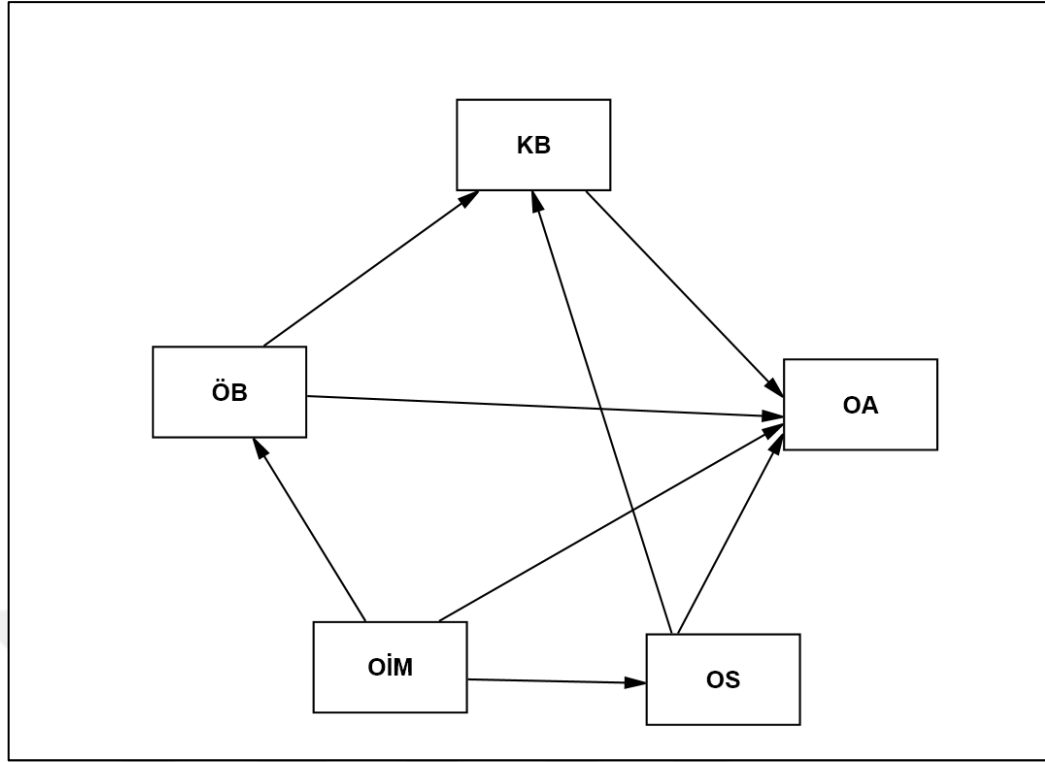
Tablo 16’ya göre öğrencilerin okuma iç motivasyonu puanlarının ortalaması 54.75, ön bilgi düzeyi puanlarının ortalaması 23.94, okuma stratejilerini kullanma düzeyi puanlarının ortalaması 115.23, kelime bilgisi düzeyi puanlarının ortalaması

33.15 ve okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 26.01'dir. Bu değişkenlere ilişkin standart sapma değerlerinin 6,64 ile 20.33 arasında değiştiği görülmektedir.

Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü'ye (2016) göre iki değişken arasındaki ilişki 0.30'dan küçük ise düşük düzey, 0.30 ile 0.70 arasında ise orta düzey, 0.70 üstü ise yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir. Buna göre bakıldığında kelime bilgi düzeyi ile ön bilgi düzeyi arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ($r=.71$, $p<.05$), kelime bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ($r=.72$, $p<.05$), okuma iç motivasyonu ile okuma stratejilerini kullanma düzeyi arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.60$, $p<.05$), ön bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ($r=.63$, $p<.05$), okuma iç motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ($r=.11$, $p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasındaki diğer ilişkiler tablodan da anlaşıldığına göre istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.1.2. Birinci Modele İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında oluşturulan sekiz hipotezi test etmek için oluşturulan birinci modele (Şekil 6) ilişkin yapılan analiz sonucunda, χ^2 değeri 0,8 ve serbestlik derecesi (sd) 2 olarak hesaplanmıştır. Ki kare örneklem uygunluk testine göre oluşturulan model örneklemin kovaryans yapısını açıklamak için uygundur ($.397 \chi^2 < 2$). Yapılan analize ait standardize edilmiş regresyon kat sayıları ve regresyon kat sayılarının anlamlılığına ilişkin değerler Tablo 17'de verilmiştir:



Şekil 6. Birinci Model

(ÖB: Ön Bilgi, KB: Kelime Bilgisi, OA: Okuduğunu Anlama, OİM: Okuma İç Motivasyonu, OS: Okuma Stratejileri)

Tablo 17. Birinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler arası ilişkiler			B	β	S.E.	C.R. (t)	p
OS	<---	OİM	1,501	,603	,086	17,537	***
ÖB	<---	OİM	,029	,035	,035	,821	,412
KB	<---	OS	,031	,061	,015	2,052	,040
KB	<---	ÖB	1,095	,717	,046	23,990	***
OA	<---	KB	,395	,541	,031	12,941	***
OA	<---	OS	-,013	-,036	,013	-,983	,326
OA	<---	OİM	,075	,083	,033	2,273	,023
OA	<---	ÖB	,271	,243	,046	5,836	***

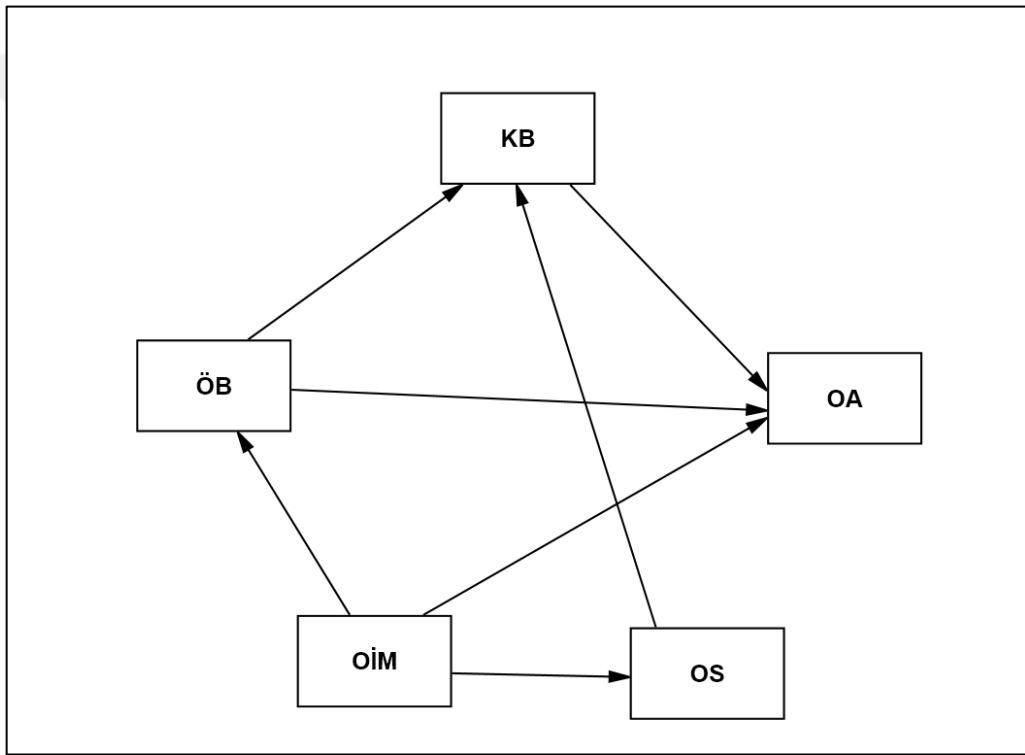
($X^2=0.8$; $sd=2$; *** $p<.05$) (ÖB: Ön Bilgi, KB: Kelime Bilgisi, OA: Okuduğunu Anlama, OİM: Okuma İç Motivasyonu, OS: Okuma Stratejileri)

Tablo 17 incelendiğinde değişkenler arasındaki standardize edilmiş regresyon kat sayılarının (β) $-.036$ ile $.717$ arasında değiştiği görülmektedir. Modeldeki yollar incelendiğinde; okuma iç motivasyonu (OİM) ile ön bilgi (ÖB), okuma stratejileri (OS) ile okuduğunu anlama (OA) arasındaki yolların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Anlamlı olmayan yolların modelden atılmasında, β değeri en düşük olan yoldan başlanılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın dördüncü hipotezi

(“Okuma stratejilerini kullanma düzeyi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısıdır.”) reddedilmiştir.

4.1.3. İkinci Modele İlişkin Bulgular

Birinci modelde yer alan “okuma stratejileri” ile “okuduğunu anlama” arasındaki yol silinerek ikinci model (Şekil 7) elde edilmiştir. Araştırmanın yedi hipotezini test etmek için oluşturulan ikinci modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.



Şekil 7. İkinci Model

(ÖB: Ön Bilgi, KB: Kelime Bilgisi, OA: Okuduğunu Anlama, OİM: Okuma İç Motivasyonu, OS: Okuma Stratejileri)

Tablo 18. İkinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler arası ilişkiler			B	β	S.E.	C.R. (t)	P
OS	<---	OİM	1,501	,603	,086	17,537	***
KB	<---	OS	,031	,061	,015	2,052	,040
KB	<---	ÖB	1,095	,717	,046	23,990	***
OA	<---	KB	,394	,539	,031	12,898	***
ÖB	<---	OİM	,029	,035	,035	-,821	,412
OA	<---	OİM	,056	,061	,026	2,102	,036
OA	<---	ÖB	,273	,245	,046	5,869	***

$X^2=1,8$; $sd=3$ (***) $p<.01$) (ÖB: Ön Bilgi, KB: Kelime Bilgisi, OA: Okuduğunu Anlama, OİM: Okuma İç Motivasyonu, OS: Okuma Stratejileri)

Tablo 18 incelendiğinde değişkenler arasındaki standardize edilmiş regresyon kat sayılarının (β) .035 ile .717 arasında değiştiği görülmektedir. Modeldeki yollar incelendiğinde, okuma iç motivasyonu (OİM) ile ön bilgi (ÖB) arasındaki yolun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t=-,821$; $p>.05$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre araştırmanın sekizinci hipotezi (“Okuma iç motivasyonu ön bilgi düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”) reddedilmiştir.

4.1.4. Üçüncü (Nihai) Modele İlişkin Bulgular

İkinci modelde yer alan “okuma iç motivasyonu” ile “ön bilgi” arasındaki yol silinerek üçüncü (nihai) model (Şekil 8) elde edilmiştir. Araştırmanın altı hipotezine dayalı olarak oluşturulan nihai modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19. Nihai Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler arası ilişkiler			B	β	S.E.	C.R. (t)	p
OS	<---	OİM	1,501	,603	,086	17,537	***
KB	<---	OS	,031	,061	,015	2,052	,040
KB	<---	ÖB	1,095	,718	,046	23,990	***
OA	<---	KB	,394	,540	,031	12,898	***
OA	<---	OİM	,056	,061	,026	2,102	,036
OA	<---	ÖB	,273	,245	,046	5,869	***

$X^2=2,4$; $sd=4$ (***) $p<.01$) (ÖB: Ön Bilgi, KB: Kelime Bilgisi, OA: Okuduğunu Anlama, OİM: Okuma İç Motivasyonu, OS: Okuma Stratejileri)

Tablo 19 incelendiğinde değişkenler arasındaki standardize edilmiş regresyon kat sayılarının (β) .061 ile .718 arasında değiştiği görülmektedir. Model kapsamında oluşturulan bütün yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Araştırmada yapısal eşitlik modeli ile test etmek üzere sekiz (8) hipotez oluşturulmuş, bunlardan altısı (6) kabul edilmiş, ikisi (2) reddedilmiştir.

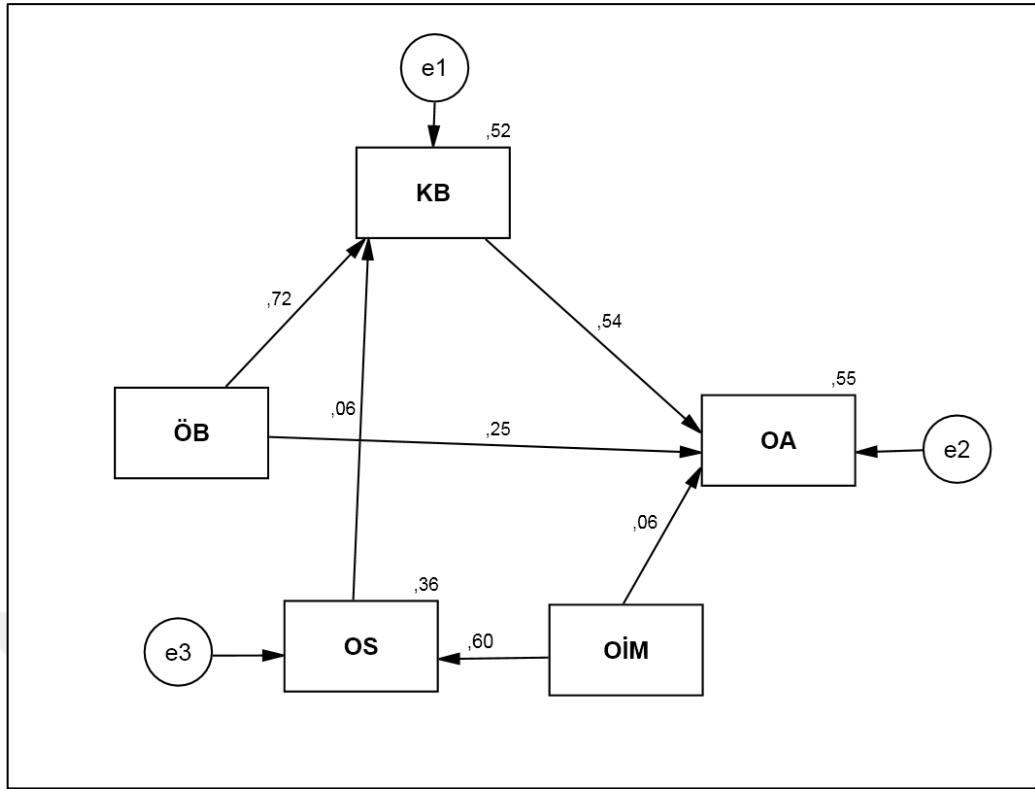
Yapısal eşitlik modeli kapsamında oluşturulan yolların anlamlılığıyla birlikte modelin genel uyum indekslerinin de en az kabul edilebilir düzeyde olması beklenir. Analiz kapsamında incelenen uyum indekslerine ilişkin iyi ve kabul edilebilir uyum ölçütleri ile nihai modelin uyum iyiliği değerleri Tablo 20’de sunulmuştur:

Tablo 20. Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler ve Nihai Modelin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum indeksi	Kabul edilebilir uyum	İyi uyum	Araştırmada elde edilen uyum iyiliği değerleri
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd < 2$,608 (İyi uyum)
GFI	$0.85 \leq GFI < 0.90$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$,998 (İyi uyum)
AGFI	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$,993 (İyi uyum)
NFI	$0.90 \leq NFI < 0.95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$,998 (İyi uyum)
NNFI/TLI	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	1,00 (İyi uyum)
IFI	$0.90 \leq IFI < 0.95$	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	1,00 (İyi uyum)
CFI	$0.90 \leq CFI < 0.95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	1,00 (İyi uyum)
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0 \leq RMSEA < 0.05$,00 (İyi uyum)
SRMR	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	$0 \leq SRMR < 0.05$,018 (İyi uyum)

(Kaynak: Bayram, 2010; Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; İlhan ve Çetin, 2014; Karagöz, 2016; Kline, 2011; Meydan ve Şeşen, 2015; Şimşek, 2007).

Tablo 20’de görüldüğü gibi nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri, “iyi uyum” değerine sahiptir. Nihai modelin uyum iyiliği indekslerinin tamamı χ^2/sd (,608), GFI (,998), AGFI (,993), NFI (,998), TLI (1,00), IFI (1,00), CFI (1,00), RMSEA (,000), SRMR (,018) “iyi uyum” düzeyindedir. Bu değerler, önerilen modelin veriler tarafından doğrulandığını göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen nihai modelin yol katsayıları Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Nihai Modele Ait Yol Analizi, Standardize Edilmiş Yol Katsayıları ve Determinasyon Katsayıları (R²)

Şekil 8'deki yapısal eşitlik modelinde ana bağımlı değişkenin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama olduğu ve diğer değişkenlerin tamamının okuduğunu anlamayı dolaylı veya doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır.

Nihai modele göre; ön bilgi düzeyi (ÖB) hem bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı (OA) ($\beta=0.25$; $t=5,869$; $p<.05$) hem de kelime bilgi düzeyini ($\beta=0.72$; $t=23,990$; $p<.05$) doğrudan ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bu modele göre; okuma stratejileri (OS) ($\beta=0.06$; $t=2,052$; $p<.05$) kelime bilgi düzeyini (KB) doğrudan ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Kelime bilgisi düzeyi (KB) de bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı ($\beta=0.54$; $t=12,898$; $p<.05$) doğrudan ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemektedir. Yol analizi sonuçları; ön bilgi düzeyi ve okuma stratejilerinin bilgilendirici metinleri anlama üzerinde kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir.

Nihai modele göre; okuma iç motivasyonu (OİM); okuma stratejilerini kullanma düzeyi (OS) ($\beta=0.60$; $t=17,537$; $p<.05$) ile bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı (OA) ($\beta=0.06$; $t=2,102$; $p<.05$) doğrudan ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı

düzeyde etkilemektedir. Ayrıca okuma iç motivasyonu kelime bilgisi üzerinde kısmi aracılık etkisine sahiptir.

Nihai modele göre; kelime bilgisi düzeyi (KB), ön bilgi düzeyi (ÖB) ve okuma iç motivasyonu (OİM) okuduğunu anlamayı doğrudan ve pozitif yönde, okuma stratejileri (OS) dolaylı olarak etkilemektedir. Modele göre bütün değişkenler birlikte bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama varyansının yaklaşık %55'ini açıklamaktadır.

Okuma iç motivasyonu (OİM) tek başına okuma stratejileri (OS) varyansının yaklaşık %36'sını açıklamaktadır. Ön bilgi düzeyi (ÖB), okuma stratejileri (OS) ve okuma iç motivasyonu (OİM) birlikte kelime bilgisi varyansının yaklaşık %52'sini açıklamaktadır.

4.1.5. Nihai Modele İlişkin Dolaylı, Doğrudan ve Toplam Etkiler

Nihai modele ilişkin standardize edilmiş dolaylı, doğrudan ve toplam etkiler Tablo 21'de gösterilmiştir:

Tablo 21. Nihai Modele İlişkin Dolaylı, Doğrudan ve Toplam Etkiler

	KB			OİM			OS			ÖB		
	Doğ	Dol	Top	Doğ	Dol	Top	Doğ	Dol	Top	Doğ	Dol	Top
OS				.603		.603						
KB					.037	.037	.061		.061	.718		.718
OA	.540		.540	.061	.020	.081		.033	.033	.245	.387	.633

p<.05 (Doğ: Doğrudan etki, Dol: Dolaylı Etki, Top: Toplam Etki, KB: Kelime Bilgisi, OİM: Okuma İç Motivasyonu, OS: Okuma Stratejileri, ÖB: Ön Bilgi, OA: Okuduğunu Anlama)

Tablo 21'deki doğrudan etkiler incelendiğinde, kelime bilgisi düzeyinin (.540), okuma iç motivasyonunun (.061) ve ön bilgi düzeyinin (.245) bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı doğrudan etkilediği görülmektedir. Okuduğunu anlama üzerindeki en büyük doğrudan etkinin kelime bilgisi düzeyine ait olduğu anlaşılmaktadır. Okuma iç motivasyonu, okuma stratejilerini kullanma düzeyini (.603) doğrudan etkilemektedir. Ön bilgi düzeyinin de kelime bilgisi düzeyini (.718) doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır.

Tablodaki dolaylı etkiler incelendiğinde, okuma iç motivasyonunun okuduğunu anlama (.20) ve kelime bilgisini (.037); ön bilgi düzeyinin okuduğunu anlamayı (.387)

dolaylı olarak etkilediği görülmektedir. Okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki dolaylı etkisini (.033) kelime bilgisi aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Ön bilgi düzeyi de okuduğunu anlama üzerindeki dolaylı etkisini kelime bilgisi aracılığıyla gerçekleştirmektedir.

Tabloda, kelime bilgisi düzeyinin (.540), okuma iç motivasyonunun (.081), okuma stratejilerinin (.033) ve ön bilgi düzeyinin (.633) okuduğunu anlama üzerindeki toplam etkileri görülmektedir. Tablo, toplam etkiler yönüyle değerlendirildiğinde ön bilgi düzeyinin okuduğunu anlama üzerinde en fazla toplam etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer toplam etkilere bakıldığında, okuma stratejilerini kullanma düzeyinin kelime bilgisi üzerindeki toplam etkisinin .061, okuma iç motivasyonunun okuma stratejileri üzerindeki toplam etkisinin .603 ve ön bilgi düzeyinin kelime bilgisi üzerindeki toplam etkisinin .718 olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Amacına Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci amacına yönelik yapılan analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 22. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	P	η^2
Kız	265	27,44	7,36	536	4,458	,000*	,035
Erkek	273	24,63	7,24				

*p<0,05

Tablodaki bulgulara göre cinsiyet, bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($t_{(536)}=4,458$; $p=.00$; $\eta^2=.035$)

göstermektedir. Kız öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama puanları ($\bar{X}=27,44$), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=24,63$) daha yüksek bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ($,03$) değerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısındaki varyansın, yaklaşık %3'ünün cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, cinsiyet değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde “küçük” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan t-testinin sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	P	η^2
Evet	383	26,79	7,35	536	3,862	,000*	,027
Hayır	155	24,09	7,27				

*p<0,05

Tablodaki bulgulara göre okul öncesi eğitimini alma, bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($t_{(536)}=3,862$; $p=.00$; $\eta^2=.027$) göstermektedir. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama puanları ($\bar{X}=26,79$), almayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=24,09$) daha yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi eğitimi alma değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ($,02$) değerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %2'sinin okul öncesi eğitim alma değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, okul öncesi eğitim alma değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde “küçük” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur:

Tablo 24. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark	η^2
Okumaz yazmaz	51	22,88	7,52					
İlkokul	176	25,32	7,54					
Ortaokul	148	24,82	7,03	4-533	10,43	,000*	4-1, 2, 3	,072
Lise	109	28,33	6,62				5-1, 2, 3	
Üniversite	54	29,79	7,10					

*p<0,05

Bilgilendirici metinleri anlama başarısının anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{4-533} = 10,43$ $p = .00$, $\eta^2 = ,072$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve annesi üniversite mezunu olanların okuduğunu anlama başarı puanlarının annesi okumaz yazmaz, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olanların başarı puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Benzer şekilde annesi lise mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının annesi okumaz yazmaz, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olanların başarı puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların okuduğunu anlama başarısının da arttığı söylenebilir.

Anne eğitim durumu değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,07) değerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %7'sinin anne eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, anne eğitim durumu değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan t-testinin sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur:

Tablo 25. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Çalışıyor	56	27,803	7,24	536	1,906	,057*
Çalışmıyor	482	25,809	7,43			

*p>0,05

Tablodaki bulgulara göre annenin ev hanımlığı dışında bir işte çalışması, bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($t_{(536)}=1,906$; $p=.05$) göstermemektedir. Annesi ev hanımlığı dışında bir işte çalışan öğrencilerin puanları ($\bar{X}=27,80$), annesi ev hanımlığı dışında bir işte çalışmayan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=25,80$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.2.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur:

Tablo 26. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	fark	η^2
Okumaz yazmaz	8	19,25	2,65	4-533	12,20	,000*	4-3 5-1, 2, 3	,083
İlkokul	95	24,37	7,43					
Ortaokul	157	24,09	7,31					
Lise	148	26,81	6,81					
Üniversite	130	29,04	7,22					

*p<0,05

Bilgilendirici metinleri anlama başarısının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{4-533}= 12,20$ $p=.00$, $\eta^2= ,083$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları; babası okumaz yazmaz, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olanların puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Benzer şekilde babası lise mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının babası ortaokul mezunu olanların puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre baba eğitim durumu arttıkça çocukların okuduğunu anlama başarısının arttığı söylenebilir.

Baba eğitim durumu değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ($,08$) değerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %8'inin baba eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, baba eğitim durumu değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının baba mesleğine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur:

Tablo 27. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Fark	η^2
İşçi	205	24,23	7,40					
Memur	139	29,22	7,10	3-534	14,34	,000*	2- 1, 3	,074
Esnaf	175	25,36	6,94					
Emekli	24	28,12	7,12					

* $p<0,05$

Bilgilendirici metinleri anlama başarısının baba mesleğine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi

sonucunda, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{3-534} = 14,34$ $p < .05$, $\eta^2 = ,074$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve babası memur olanların okuduğunu anlama başarı puanlarının babası işçi ve esnaf olanların başarı puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre babanın mesleğinin çocukların okuduğunu anlama başarısını etkilediği söylenebilir.

Baba mesleği değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ($,07$) değerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %7'sinin baba mesleği değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, baba mesleği değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.7. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Evde Bulunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının evde bulunan kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Evde Bulunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	fark	η^2
0-10	74	21,67	6,83					
11-25	118	24,16	6,51					
26-100	176	26,66	7,08	5-532	12,70	,000*	1-3,4,5,6	,106
101-200	89	27,94	7,42				2-4,6	
201-500	44	27,88	8,07					
501 ve üstü	37	30,67	6,85					

* $p < 0,05$

Bilgilendirici metinleri anlama başarısının evde bulunan kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{5-532} = 12,70$ $p = .00$, $\eta^2 = ,106$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve evinde 0-10 arası kitap bulunanların okuduğunu anlama başarı puanlarının evinde 26 ve üstü sayıda kitap bulunanlara göre

anlamli düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre evde bulunan kitap sayısı arttıkça çocukların bilgilendirici metinleri anlama başarısının arttığı söylenebilir.

Evde bulunan kitap sayısı değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,10) değerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %10'unun evde bulunan kitap sayısı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, evde bulunan kitap sayısı değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.8. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur:

Tablo 29. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Okuma sıklığı	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	fark	η^2
Her gün	173	27,72	7,39					
Haftada birkaç kez	291	25,12	7,27	3-534	5,05	,002*	1-2	,027
Ayda birkaç kez	52	26,11	7,68					
Yılda birkaç kez	22	24,09	7,07					

*p<0,05

Bilgilendirici metinleri anlama başarısının kitap okuma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{3-534} = 5,05$ p=.002, $\eta^2 = ,027$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve her gün kitap okuyanların okuduğunu anlama başarı puanlarının haftada birkaç kez kitap okuyanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre kitap okuma sıklığı arttıkça çocukların okuduğunu anlama başarısının arttığı söylenebilir.

Kitap okuma sıklığı değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,02) değerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama

başarısındaki varyansın yaklaşık %2'sinin kitap okuma sıklığı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, kitap okuma sıklığı değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde “küçük” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.9. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Son Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının son bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur:

Tablo 30. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Son Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Okunan kitap sayısı	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	fark	η^2
0-2	40	26,37	7,27					
3-5	81	23,69	7,14					
6-10	132	24,57	7,39	4-533	7,509	,000*	5-2,3	,053
11-20	128	25,98	6,78					
20'den fazla	157	28,36	7,55					

*p<0,05

Bilgilendirici metinleri anlama başarısının okunan kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{4-533} = 7,509$ $p = .00$, $\eta^2 = ,053$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve son bir yılda 20’den fazla kitap okuyanların okuduğunu anlama başarı puanlarının son bir yılda 3-10 arası kitap okuyanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre son bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça çocukların okuduğunu anlama başarısının da arttığı söylenebilir.

Son bir yılda okunan kitap sayısı değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare ($,05$) değerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %5’inin son bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, bir yılda okunan kitap sayısı değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde “küçük” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.10. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarılarının Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarılarının genel not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur:

Tablo 31. Bilgilendirici Metinleri Anlama Başarısı Puanlarının Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Genel not ortalaması	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	fark	η^2
45-54	14	17,57	5,97					
55-69	104	19,59	5,21	3-534	129,43	,000*	3-1, 2	,421
70-84	197	23,95	5,52				4-1, 2, 3	
85-100	223	31,35	5,97					

*p<0,05

Bilgilendirici metinleri anlama başarısının genel not ortalamasına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{3-534}=129,43$ $p=.00$ $\eta^2= ,421$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmış ve genel not ortalaması 85-100 arası olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının not ortalaması 45-84 arası olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Benzer şekilde not ortalaması 70-84 arası olan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı puanlarının not ortalaması 45-69 arası olanlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre genel not ortalaması arttıkça çocukların okuduğunu anlama başarısının arttığı söylenebilir. Bunun tam tersi şekilde, okuduğunu anlama becerisi arttıkça genel not ortalamasının da artacağı söylenebilir.

Genel not ortalaması değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (,42) değerine göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısındaki varyansın yaklaşık %42'sinin genel not ortalaması değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri, genel not ortalaması değişkeninin bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde “geniş” düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın birinci amacı çerçevesinde yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini etkileyen kelime bilgisi düzeyi, ön bilgi düzeyi, okuma iç motivasyonu ve okuma stratejileri değişkenlerinin hem bir birleriyle hem de bilgilendirici metinleri anlama başarısıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Değişkenler arasında elde edilen ilişkilerle ilgili bulgular, aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Kelime bilgisi düzeyi ile bilgilendirici metinleri anlama başarısı arasındaki ilişki: Bu araştırma sonucunda elde edilen nihai modele göre; kelime bilgisi düzeyi ($\beta=0.54$; $p<.01$), bilgilendirici metinleri anlama başarısını en iyi açıklayan değişkendir. Bu bulgu, literatürde yapılan pek çok araştırma ile desteklenmektedir (Akaydın, tarihsiz; Cromley vd. 2010; Davis, 1941; Joshi, 2005; Liebfreund, 2014; Özkök Kayhan, 2010; Tannenbaum, 2008; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Liebfreund (2014), dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısını etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmada yaş, sınıf, kelime tanıma becerisi, kelime bilgisi, okuma iç motivasyonu ve ön bilgi değişkenlerinin bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %62.5'ini açıkladığını belirtmiştir. Bu çalışmada, bilgilendirici metinleri anlamada en çok etkili olan değişkenin kelime bilgisi olduğu vurgulanmıştır. Cunningham and Stanovich (1997), yaptıkları çalışmada kelime bilgisinin okuduğunu anlama varyansının yaklaşık %37'sini açıkladığını tespit etmiştir. Cromley ve arkadaşları (2010) 18 yaş ve üstü öğrencilerin biyoloji alanındaki bilimsel metinleri anlamalarında etkili olan değişkenleri DIME modeli ile incelemiştir. Araştırma sonucunda, kelime bilgisi düzeyinin ön bilgiden sonra bilimsel metinleri anlamada en çok etkili olan değişken olduğu bulunmuştur. Tannenbaum (2008) 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada kelime bilgisinin derinlik ve genişlik boyutlarının okuduğunu anlama varyansının yaklaşık %28'ini açıkladığını belirlemiştir. Görüldüğü gibi bu araştırmanın; “Kelime bilgisi düzeyi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısıdır.” bulgusuyla literatür bilgileri tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde kelime öğretimi üzerine yapılan deneysel çalışmalar (Okur, 2007; Özaslan, 2006) kelime bilgi düzeyindeki gelişimin okuduğunu anlamaya olumlu yansıdığını göstermektedir.

Kelime bilgisi düzeyi, öyküleyici metinlere oranla bilgilendirici metinleri anlama üzerinde daha fazla bir öneme sahiptir. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011)

tarafından yapılan bir araştırmada kelime bilgisinin bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %55'ini ve öyküleyici metinleri anlama varyansının yaklaşık %45'ini açıkladığı görülmüştür. Akaydın (tarihsiz) yaptığı araştırma sonucunda kelime bilgisinin öyküleyici metinleri anlama varyansının yaklaşık %46'sını ve bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %53'ünü açıkladığını belirlemiştir. Bu sonuçlar bizim araştırmamızda elde edilen bilgilendirici metinleri anlamada en önemli değişkenin kelime bilgisi olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Bilgilendirici metinleri anlamada en önemli değişkenin kelime bilgisi olması bilgilendirici metinlerin, daha zor ve bilimsel kelimeleri bünyesinde barındırmasıyla açıklanabilir (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Okuyucuya belli bir konuda bilgi aktarmak amacıyla oluşturulan bilgilendirici metinlerin anlaşılması, öğrencilerin zengin bir kelime hazinesine sahip olmasına bağlıdır. Özellikle bilgilendirici metinlerde ele alınan konuyla ilgili teknik kelime ve terimlerin bilinmesi okunanların anlaşılmasını kolaylaştırır.

Ön bilgi düzeyi ile bilgilendirici metinleri anlama arasındaki ilişki: Bu araştırma sonucunda elde edilen nihai modele göre ön bilgi düzeyi ($\beta=0.25$; $p<.01$), bilgilendirici metinleri anlama başarısını en iyi açıklayan ikinci değişkendir. Bu bulguya benzer olarak literatürde yapılan pek çok araştırmada ön bilgi düzeyinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Cromley vd., 2010; Kendeou ve van den Broek, 2007; Mikeska, 2010; Ozuru vd. 2009; Sanır, 2017; Smith, 2013; Shapiro, 2004; Tarchi, 2010). Mikeska (2010) yaptığı araştırmada, ön bilgi düzeyinin bitkilerle ilgili bilgilendirici metni anlama varyansının yaklaşık %31'ini; sesle ilgili bilgilendirici metni anlama varyansının yaklaşık %16'sını açıkladığını belirlemiştir. Ozuru ve arkadaşları (2009) üniversite öğrencilerinin biyolojiyle ilgili bilimsel metinleri anlama başarısında ön bilgi düzeyinin basit anlama varyansının yaklaşık %20'sini ve çıkarımsal anlama düzeyinin yaklaşık %28'ini açıkladığını belirlemişlerdir. Görüldüğu üzere literatürde yer alan araştırma bulguları bu araştırmayla tutarlıdır.

Ön bilgi düzeyi, öğrencilerin okuduklarından semantik çıkarım yapmalarında ve yazar tarafından metinde bırakılmış bilgi boşluklarını doldurmada önemli bir işleve sahiptir (Tarchi, 2017). Kuramsal ve uygulamalı yapılan pek çok çalışma ön bilginin çıkarım yapma (Cromley ve Azeverado, 2007; Kintsch, 1988; Perfetti, 1985) ve okunan metnin içeriğini hatırlama (Kendeou ve van den Broek, 2007) üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada ön bilginin bilgilendirici metinleri anlama üzerinde önemli bir rol oynaması, bilgi sahibi olunan konularda yapılan okumaların daha iyi anlaşılacağı olmasıyla açıklanabilir. Bilgilendirici metinlerde yeni kavram ve fikirlere sıkça rastlandığı için öğrencilerin bu metinleri anlamaları için gerekli şemalara yani ön bilgilere sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Ön bilgi düzeyi ile kelime bilgisi düzeyi arasındaki ilişki: Bu araştırmada, ön bilgi düzeyinin kelime bilgisi düzeyi üzerinde önemli bir etkiye ($\beta=0.718$; $p<.01$) sahip olduğu görülmüştür. Bu bulguya benzer olarak literatürde yapılan pek çok araştırmada ön bilgi düzeyinin kelime bilgisi üzerinde önemli derecede etkili olduğu vurgulanmaktadır (Cromley ve Azevedo, 2007; Cromley vd. 2010; Cunningham ve Stanovich, 1997; Liebfreund ve Conradi, 2010; Olagoke, 2017; Smith, 2013). Bu araştırmalarda ön bilgi düzeyi ile kelime bilgisi arasındaki ilişkinin yaşa bağlı olarak değişiklik gösterdiği görülmektedir. Cromley ve Azevedo (2007) 177 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada, ön bilgi düzeyi ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi .71 bulmuşlardır. Liebfreund ve Conradi (2016) ilkokul düzeyinde 442 öğrenciyle yaptıkları araştırmada, kelime bilgisi düzeyiyle ön bilgi arasındaki ilişkiyi .82 bulmuştur. Cromley ve Azevedo (2011) yaptıkları bir diğer araştırmada, ön bilgi düzeyiyle kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi farklı yaş grupları üzerinde incelemişlerdir. Araştırmada üç farklı örneklem grubu kullanılmıştır: (1) Dokuzuncu sınıfa devam eden 177 öğrenci üzerinde ilişki düzeyi .73; (2) ortalama yaşları 21 olan 185 öğrenci üzerinde ilişki düzeyi .40; (3) ortalama yaşları 19 olan 737 öğrenci üzerinde ilişki düzeyi .42 bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin yaşları arttıkça kelime bilgisi düzeyleri ile ön bilgi düzeyleri arasındaki ilişkilerin zamanla azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler yetişkinlere göre daha hızlı bir öğrenme süreci yaşayarak dünya ve çevreyle ilgili bilgilerini arttırırlar. Yetişkinlerin kelime hazineleri ve ön bilgileri zamanla üst noktalara ulaştığından gelişme hızı azalır. Bu durum, öğrencilerin kelime bilgileriyle ön bilgileri arasındaki ilişkinin yüksek olmasına neden oluyor olabilir. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri daha iyi anlayabilmeleri için yaş seviyelerine uygun olarak ön bilgi ve kelime hazinelerini geliştirmelerinin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, ön bilgi düzeyinin kelime bilgisi üzerindeki doğrudan etkisinin, okuduğunu anlamaya da dolaylı olarak yansıdığı görülmüştür. Öğrencilerin farklı konular hakkında bilgi sahibi olması onların genel kelime bilgisine ve bilgilendirici metinleri anlama başarılarına olumlu yansımaktadır. Okuma alanında yapılan birçok

araştırmanın ortak sonuçlarından biri de ön bilginin akıcı okuma becerisiyle birlikte kelime dağarcığını artırdığı ve daha derin bir anlamaya olanak tanıdığıdır (Hirsch, 2003: 12).

Bu araştırmada ön bilgi düzeyinin bilgilendirici metinleri anlama ve kelime bilgisi üzerinde önemli bir rol oynamasının sebebi olarak öğrencilerin tanıdığı ve bildiği konuların etkisi gösterilebilir (Sanır, 2017). Araştırmada kullanılan bilgilendirici metinlerde; yer çekimi, uzay, yer çekimsiz ortamın özellikleri, küresel ısınma, ozon tabakası, buzullar, kangurular ülkesi, Anzak vb. gibi kavram ve içerikler yer almıştır. Bu içerikteki metinlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için öğrencilerin bu konularda gerekli ön bilgilere sahip olması gerekir. Bu konularda yeterli düzeyde ön bilgiye sahip olmak öğrencilerin genel kelime hazinesine ve okuduğu bilgilendirici metinleri anlamasına olumlu katkı sağlıyor olabilir. McNamara vd.'ne (2011) göre metin içeriğiyle ilgili daha fazla ön bilgiye sahip olanlar daha az sahip olanlara göre metni daha iyi anlamaktadır.

Okuma stratejileri ile bilgilendirici metinleri anlama arasındaki ilişki: Bu araştırma sonucunda elde edilen nihai modele göre okuma stratejileri okuduğunu anlamayı dolaylı olarak etkilemektedir. Literatürde yer alan pek çok çalışmada (Anmarkrud ve Bråten, 2009; Cromley ve Azevedo, 2007; Karatay, 2007; Samuelstuen ve Bråten, 2005) bu araştırmaya benzer olarak okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişkiye rastlanmamaktadır. Sözü edilen araştırmalarda okuma stratejilerinin, okuduğunu anlama varyansını açıklamaya doğrudan bir katkısının olmadığı görülmüştür.

Karatay (2007) Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Cromley ve Azevedo (2007) 175 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yaptıkları araştırmada okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemediği, okuma stratejilerinin çıkarım yapma üzerinden okuduğunu anlamayı dolaylı olarak etkilediklerini belirlemiştir. Anmarkrud ve Bråten (2009) 104 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada 20 soruluk bir anket üzerinden okuma stratejilerini yüzeysel stratejiler ve derin stratejiler olarak ikiye ayırmış ve bunların okuduğunu anlamayla ilişkisini .12 ve .19 bulmuştur. Ancak okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler için oluşturulan regresyon modelinde, okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayı yordamadığı görülmüştür. Samuelstuen ve Braten (2005) 78 onuncu sınıf öğrencisine 10'lu likert tipi bilişsel ve üstbilişsel okuma

stratejileri testi uygulamıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin okuduğunu anlama varyansının çok küçük bir kısmını (%5) açıkladığını belirtmiştir.

Diğer taraftan bu araştırma bulgularından farklı olarak okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu gösteren ilişkiel tarama (Kozminsky ve Kozminsky, 2001; Peverly, Brobst ve Morris, 2002; Sanır, 2017) ve deneysel modeldeki (Epeçan, 2008; Kanmaz, 2012; Temizkan, 2007) çalışmalara da rastlanmaktadır. Sanır (2017), Kozminsky ve Kozminsky (2001) tarafından yapılan araştırmalarda okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayla yüksek derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Okuma stratejileri eğitiminin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalarda, okuma stratejileri eğitiminin, okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde geliştirdiği ifade edilmektedir. Okuma stratejileri alanında yapılan deneysel çalışmalarda, öğrencilerin strateji bilgisi ve strateji kullanma becerisi geliştirilmeye çalışılır. Deneysel araştırmalar üzerinde yapılan meta analiz çalışmaları, okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama üzerinde küçük düzeyde bir etkisinin olduğunu veya hiç etkisinin olmadığını göstermektedir (Edmonds vd., 2009).

Literatürdeki okuduğunu anlama stratejileri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sonuçlarının farklılık göstermesine neden olarak kullanılan ölçme araçları gösterilebilir (Muijselaar vd., 2017). Literatürde okuma stratejilerini ölçmek için genellikle üç farklı araç kullanıldığı görülmektedir. Birinci grupta öz bildirim dayalı anket ve ölçekler (Mokhtari ve Reichard, 2002; Karatay, 2009 vb.) yer almaktadır. Bu tip ölçme araçlarında öğrenciler kendilerine sunulan stratejileri ne sıklıkla kullandıklarını ifade etmektedir. Bu araçların okuma stratejilerini ölçmede kullanılmasının dezavantajı, çocukların belirli okuma stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını doğru bir şekilde rapor edememesidir (Muijselaar vd., 2017). Öğrencilerin strateji kullanımlarını kendilerinin rapor etmesi, gerçek okuma stratejileri kullanımını (Veenman vd., 2006) ve strateji kullanımının okuduğunu anlamayla ilişkisini doğru bir şekilde yansıtmayabilir (Cromley ve Azevedo, 2006).

Okuma stratejilerini ölçmede kullanılan ikinci grup ölçme aracı, öğrencilerin belirli okuma stratejilerini uygulamak zorunda olduğu strateji kullanım testleridir (Kozminsky ve Kozminsky, 2001; Sanır, 2017). Bu tür araçlarda okuma stratejileri, okuduğunu anlama becerisine dayalı olarak ölçülmektedir. Sanır (2017) yaptığı bir çalışmada okuma stratejilerini paragrafa dayalı çoktan seçmeli sorularla ölçmüştür. Örneğin; öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma durumu, verilen paragrafı en iyi özetleyen seçeneği bulabilmeyle ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, okuma

stratejilerinin okuduğunu anlamayı en iyi açıklayan değişken olduğu ve standartlaştırılmış doğrudan etkisinin (β) .57 olduğu belirlenmiştir.

Okuma stratejilerinin kullanım düzeyi, üçüncü bir yöntem olarak görüşme tarzı nitel araçlarla ölçülmektedir. Bu tür araçlarla öğrencilere belli stratejileri ne zaman ve nasıl kullandıklarına dair sorular sorularak daha ayrıntılı cevaplar alınabilir. Okuma stratejilerinin ölçülmesinde sesli düşünme protokolü de kullanılmaktadır. Sesli düşünme protokolünde, öğrencilerden okuma sürecinde sesli düşünceleri istenmektedir. Kayıt altına alınan konuşmalarla öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları belirlenmektedir.

Cromley ve Azevedo (2006) yaptıkları çalışmada, okuma stratejilerinin ölçülmesinde kullanılan üç farklı araçtan elde ettikleri sonuçları öğrencilerin okuma testinden elde ettikleri puanlarla karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, strateji kullanımının okuduğunu anlamayla ilişkisi; öz bildirim tarzı ölçekte düşük düzeyde ($r=.08$) ve anlamsız, çoktan seçmeli sorulardan oluşan strateji kullanımı testinde yüksek düzeyde ($r=.75$) ve anlamlı; sesli düşünme protokolünde orta düzeyde ($r=.40$) ve anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını belirlemede öz bildirim dayalı anket ve ölçekler dışında farklı ölçme araçları kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin okuma stratejilerini hangi durumlarda ve nasıl kullandıklarına dair daha detaylı bilgi sahibi olabilmek için farklı ölçme araçlarıyla bilgi toplamanın bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Okuma iç motivasyonu ve okuma stratejileri arasındaki ilişki: Bu çalışmada okuma iç motivasyonunun okuma stratejilerini kullanma düzeyi üzerindeki standartlaştırılmış doğrudan etkisinin ($\beta=0.60$; $p<.01$) anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmalar okuma iç motivasyonunun okuma stratejilerinin kullanımıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Law (2009) 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada okuma iç motivasyonu ile okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi .43 düzeyinde ve anlamlı bulmuştur. Guthrie ve arkadaşları (1996) öğrencilerin içsel motivasyonlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaya göre içsel sebeplerle okumaya motive olan öğrenciler, daha çok strateji kullanmaktadır. Literatürde yer alan başka bir çalışma, öğrencilerin okuma sürecinde bilişsel farkındalık düzeyleri arttığında okuma motivasyonları ve anlama becerilerinin arttığını göstermektedir (Israel vd. 2005). Okumaya yönelik iç motivasyonlarını arttırabilen

öğrencilerin, daha fazla okuyacakları ve bu süreçlerde daha etkili stratejiler geliştirebilecekleri söylenebilir.

Okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile kelime bilgisi arasındaki ilişki: Bu araştırmada okuma stratejilerini kullanma düzeyinin kelime bilgisi düzeyi üzerinde doğrudan bir etkiye ($\beta=.061$; $p<.05$) sahip olduğu görülmüştür. Bu bulguya benzer olarak literatürde yapılan bazı araştırmalarda da okuma stratejilerini kullanma düzeyinin kelime bilgisi üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Çubukçu, 2008; Guo, 2008; Li ve Chun, 2012). Guo (2008) yaptığı araştırmada, okuma stratejileri farkındalığındaki varyansın %37'sinin kelime bilgisi tarafından açıklandığını belirlemiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuç bizim çalışmamızdan oldukça farklılık göstermektedir. Bu farklılık, örneklem grubun değişik olmasıyla açıklanabilir. Çubukçu (2008) tarafından yapılan deneysel bir araştırma sonucuna göre okuma stratejileri eğitimi öğrencilerin hem kelime bilgi düzeylerini hem de okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Bu sonuçlar, strateji bilgisindeki farkındalığın ve strateji kullanım düzeyinde görülen artışın kelime bilgisine olumlu yansıtacağını göstermektedir.

Okuma iç motivasyonu ile bilgilendirici metinleri anlama başarısı arasındaki ilişki: Bu çalışmada okuma iç motivasyonun ($\beta=0.06$; $p<.05$) bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulguya benzer olarak literatürde yer alan pek çok araştırmada okuma iç motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu vurgulanmıştır (Andreassen ve Braten, 2010; Becker vd., 2010; Guthrie vd., 1999; Guthrie vd., 2007; Law, 2009; Schiefele ve Schaffner, 2016; Schiefele, Schaffner, Moller ve Wigfield, 2012; Park, 2011; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2010). Law (2009) Çinli 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada okuma iç motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=.20$) olduğunu belirlemiştir. Yıldız (2010) da benzer olarak 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile içsel motivasyonları arasında zayıf ve anlamlı ($r=.38$) düzeyde ilişki tespit etmiştir. Wang ve Guthrie (2004), Amerikan ve Çinli 4. sınıf öğrencilerinin önceki okuma başarıları, okuma miktarları ve dış okuma motivasyonları kontrol edildiğinde iç motivasyonun okuduğunu anlamayı yordadığını tespit etmişlerdir. Görüldüğü üzere literatürde yer alan araştırma bulguları bu araştırmayla tutarlıdır.

Bu bulguların aksine literatürde okuma iç motivasyonunun okuduğunu anlama üzerinde etkili olmadığı sonucuna da rastlanmaktadır. Smith (2013) okuma güçlüğü olan öğrencilerde motivasyonun okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemediğini, buna karşılık okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde motivasyonun anlama ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Sanır (2017) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada okuma iç motivasyonunun her iki grupta da okuduğunu anlamayı yordamadığını bulmuştur.

Bazı çalışmalarda da okuma iç motivasyonunun zayıf okuyucular üzerinde etkili olduğu ancak iyi okuyucular üzerinde etkili olmadığı yönünde bulgulara rastlanmaktadır (Logan vd., 2011; Liebfreund ve Conradi, 2016). Liebfreund ve Conradi (2016) okuma iç motivasyonu zayıf okuyucuların bilgilendirici metinleri anlama başarısını yordadığını, iyi okuyucuların anlama başarısını yordamadığını belirlemiştir. Çalışmalar arasında görülen bu farklılıklar öğrencilerin yaş ve okuma miktarlarıyla açıklanabilir. Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalarda öne çıkan bulgulardan biri de okuma iç motivasyonunun okul yıllarında azalması ve bu düşüşün özellikle bazı öğrencilerde keskin olmasıdır (Wigfield, Mason-Singh, Ho ve Guthrie, 2014: 39). Yıldız (2013a) okuma iç motivasyonu ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin .20 düzeyinde negatif ve anlamlı olduğunu bulmuştur.

Okuma iç motivasyonu ve okuma miktarı arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Guthrie vd., 1999; Wang ve Guthrie, 2004). Bahsedilen çalışmalarda okuma motivasyonunun öğrencilerin okuma miktarlarını önemli derecede etkilediği ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde okuma miktarının anlamayı etkilediği belirtilmiştir.

Okuma iç motivasyonu; ilgi, merak ve azim boyutlarından oluşmaktadır. Öğrenciler, ilgileri ve merakları doğrultusunda okuma miktarlarını arttırdıklarında ve karşılaştıkları farklı güçlükteki okuma materyallerini okumaya gayret ettiklerinde anlama becerileri doğrudan ve dolaylı olarak (okuma miktarı aracılığıyla) gelişebilir.

Okuma iç motivasyonu ile ön bilgi düzeyi arasındaki ilişki: Bu araştırma sonucunda elde edilen nihai modele göre okuma iç motivasyonu, ön bilgi düzeyini yordamamaktadır. Bazı araştırmaların sonuçları bu bulguyla paralellik göstermektedir (Liebfreund ve Conradi, 2016). Literatürde bu sonuçtan farklı olarak okuma iç motivasyonu ve ön bilgi düzeyi arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Sanır, 2017). Bu durum, örneklem farklılığıyla

açıklanabilir. Ayrıca okuma iç motivasyonun, ön bilgiler üzerinde etkili olabilmesi için uzun bir sürenin gerekli olduğu söylenebilir. Kişilerin motivasyonlarını arttırdığında okumaya yönelecekleri ve böylece ön bilgilerinin de genişleyeceği düşünülebilir. Okuma motivasyonunun bu yolla ön bilgiler üzerinde göstereceği etki için uzun bir sürenin gerekli olacağı düşünülmektedir.

4.4. Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Tartışma

Bu araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarıları üzerinde etkili olan demografik değişkenler ve bunlara ilişkin etki büyüklükleri hesaplanmış, sonuçlar literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bu araştırmaya göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarıları; genel not ortalaması ($\eta^2=,421$), evde bulunan kitap sayısı ($\eta^2=,106$), baba eğitim düzeyi ($\eta^2=,083$), baba mesleği ($\eta^2=,074$), anne eğitim düzeyi ($\eta^2=,072$), son bir yılda okunan kitap sayısı ($\eta^2=,053$), cinsiyet ($\eta^2=,035$), okul öncesi eğitim alma durumu ($\eta^2=,035$) ve kitap okuma sıklığı ($\eta^2=,027$) değişkenlerinden etkilenmektedir. Bu sonuçlar okuma becerisini etkileyen değişkenler üzerine yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Albayrak Sarı, 2015; Anılan, 2004; Aslanoğlu, 2007; Bahadır, 2012; Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2015; Gelbal, 2008; Kutlu vd., 2011).

Okuduğunu anlama, okuyucu ve metne bağlı değişkenler kadar okuyucunun içerisinde bulunduğu sosyo-kültürel ortamdan da etkilenmektedir. Okuyucunun aile özellikleri ve ailenin okuyucuya sağladığı kültürel imkânlar anlama üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmada, bilgilendirici metinleri anlama başarıları üzerinde evde bulunan kitap sayısı değişkeninin orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Evde bulunan kitap sayısının bilgilendirici metinleri anlama varyansın yaklaşık %10'unu açıkladığı belirlenmiştir. Bu sonuç, okuma alanında yapılan diğer araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir (Aslanoğlu, 2007; Bahadır, 2012; Kutlu vd., 2011; Özer Özkan ve Doğan, 2013). Aslanoğlu (2007) PIRLS verileri üzerinde yaptığı araştırmada, evde bulunan kitap sayısının 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarında en çok etkili olan ailesel değişken olduğunu bulmuştur. Bahadır (2012) PISA verileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin aile özellikleri ve öğrenciye sağlanan imkânlar, okuma becerisini en iyi açıklayan faktör olmuştur. Özer Özkan ve Doğan (2013) öğrencileri okumada başarılı olup olmama durumuna göre ayırmada cinsiyetin, evde sahip olunan

kitap sayısının ve okumaya ayrılan sürenin önemli olduğu belirlemiştir. Görüldüğü üzere öğrencilerin evlerinde bulunan kitapların sayısı, okuduğunu anlama başarısı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Aile çevresinde kitapla karşılaşan öğrencilerin okumaya değer vereceği ve anlama becerilerinin bundan olumlu etkileneceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde etkili olan bir diğer değişken de anne baba eğitim düzeyidir. Yapılan pek çok araştırma anne baba eğitim düzeyinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Coşkun, 2002; Karatay, 2007; Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2011). Bu durum eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının okuma becerileriyle daha fazla ilgilenmeleriyle açıklanabilir.

Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin okuma sıklıkları ve okudukları kitap miktarları bilgilendirici metinleri anlama başarısını küçük düzeyde etkilemektedir. Literatürde yer alan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Cunningham ve Stanovich, 1997; Wang ve Guthrie, 2004). Allen, Cipelewski ve Stanovich (1992) günlük okuma miktarı ile okuduğunu anlama arasında .46 düzeyinde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yıldız ve Akyol (2011) okuldan kaynaklanan okuma miktarıyla okuduğunu anlama arasında .16 ve kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarıyla okuduğunu anlama arasında .27 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu konuda yapılan başka bir araştırmaya göre okuma miktarı; kelime ve cümle düzeyindeki anlamayı yordamamakta, paragraf ve metin düzeyindeki anlamayı manidar bir şekilde yordamaktadır (Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013).

Bu araştırmada dikkat çeken bir sonuç da bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde; evde bulunan kitap sayısının orta düzeyde, son bir yılda okunan kitap sayısı ve okuma sıklığının küçük düzeyde etkili olmasıdır. Bu durum öğrencilerin okuduğu kitaplardan yeterince faydalanamadığını düşündürmektedir. Öğrencilerin okuduğu kitapların çoğunun hikâye ve roman türü kitaplar olduğu için onların bilgilendirici metinleri anlamasına daha az katkı yaptığı düşünülmektedir. Okuma materyallerinin tür ve içeriği okuma miktarı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkide aracı bir görev üstlenebilir. Öğrencilerin okuma miktarlarındaki artışın anlama becerilerine olumlu katkı sağlaması için kendi seviyelerinde ve farklı türlerde eserler okumaları gerekir.

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamasında, cinsiyet faktörünün küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlamada kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar gösteren pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Gelbal, 2008;

Kutlu vd., 2011). Arslan (2014) okuma becerisiyle ilgili ülkemizde yapılan 54 çalışmayı incelemiş ve bu çalışmaların 36'sında (% 69.2) bayanlar, 2'sinde (% 3.8) erkekler lehine anlamlı sonuçların olduğunu, 14 (%26.9) çalışmada ise cinsiyetler arasında bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Kutlu ve arkadaşlarına (2011) göre kız öğrenciler okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha fazla başarılı olmaktadır. Bu durum kız öğrencilerin daha fazla kitap okumasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmada bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde etkili olan bir değişken de okul öncesi eğitim alma değişkenidir. Okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağladığı, bunun da anlama becerisini geliştirdiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada akademik başarının bilgilendirici metinleri anlama üzerinde önemli rol oynadığı görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmalar, Türkçe (Yıldırım vd., 2010), matematik ve fen derslerindeki akademik başarı başta olmak üzere okul başarısı ve okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin farklı derslerdeki başarısının, kavram gelişimi ve ön bilgilerin artmasına olumlu yansıdığı bu durumun da bilgilendirici metinleri anlama becerisine yansıdığı düşünülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında öncelikle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısı ile kelime bilgisi, ön bilgi düzeyi, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve okuma iç motivasyonu arasındaki ilişki test edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama başarısının; cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba mesleklerine, evde bulunan kitap sayısı, kitap okuma sıklığı, son bir yılda okunan kitap sayısı ve genel not ortalaması değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler hâlinde özetlenmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada yapısal eşitlik modeliyle test edilmek üzere sekiz hipotez oluşturulmuş ve bunlardan 6'sı kabul edilmiş, 2'si reddedilmiştir. Araştırma hipotezleri ve nihai modele ilişkin sonuçlar şunlardır:

1. Kelime bilgisi düzeyi, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.
2. Ön bilgi düzeyi, kelime bilgisi düzeyini doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.
3. Ön bilgi düzeyi, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.
4. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı doğrudan etkilememektedir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, kelime

bilgisi aracılığıyla bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı dolaylı olarak açıklamaktadır.

5. Okuma iç motivasyonu, okuma stratejilerini kullanma düzeyini doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Okuma iç motivasyonu, tek başına okuma stratejilerini kullanma düzeyindeki varyansın yaklaşık %36'sını açıklamaktadır.

6. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, kelime bilgisi düzeyini doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.

7. Okuma iç motivasyonu, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.

8. Okuma iç motivasyonu, ön bilgi düzeyini doğrudan açıklamamaktadır.

9. Ön bilgi düzeyi, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve okuma iç motivasyonu değişkenleri birlikte kelime bilgisindeki varyansının yaklaşık %52'sini açıklamaktadır.

10. Kelime bilgisi düzeyi, ön bilgi düzeyi, okuma iç motivasyonu ve okuma stratejileri değişkenleri birlikte, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama varyansının yaklaşık %55'ini açıklamaktadır. Bilgilendirici metinleri anlama başarısını en iyi açıklayan değişkenler önem sırasıyla; kelime bilgisi düzeyi, ön bilgi düzeyi, okuma iç motivasyonu ve okuma stratejileridir.

5.1.2 Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci amacına yönelik yapılan analizlerde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkeni, bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %3'ünü açıklamaktadır.

2. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre okul öncesi eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul öncesi eğitimi alma değişkeni, bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %2'sini açıklamaktadır.

3. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, anne eğitim durumu değişkenine göre annesi lise ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Anne eğitim düzeyi değişkeni, bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %7'sini açıklamaktadır.

4. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, anne mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

5. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, baba eğitim durumu değişkenine göre babası lise ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Baba eğitim düzeyi değişkeni, bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %8'ini açıklamaktadır.

6. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, baba mesleği değişkenine göre babası memur olan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Baba mesleği değişkeni, bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %7'sini açıklamaktadır.

7. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre evinde 101'den fazla kitap bulunan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Evde bulunan kitap sayısı değişkeni, bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %10'unu açıklamaktadır.

8. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, okuma sıklığı değişkenine göre her gün okuyan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okuma sıklığı değişkeni, bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %2'sini açıklamaktadır.

9. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, son bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre son bir yılda 20'den fazla kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Son bir yılda okunan kitap sayısı değişkeni, bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %5'ini açıklamaktadır.

10. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı, genel not ortalaması değişkenine göre genel not ortalaması 70 ve üstü olan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Genel not ortalaması değişkeni, bilgilendirici metinleri anlama varyansının yaklaşık %42'sini açıklamaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına bağlı olarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde en çok etkili olan değişkenler kelime bilgisi ve ön bilgi düzeyi olduğundan öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini ve

farklı konulardaki ön bilgilerini geliştirmek için önlemler alınmalıdır. Bunun için disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmeli, her derste öğrencilerin kelime hazineleri ve ön bilgilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

2. Öğretmenler, bilgilendirici metinleri işleme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalı ve ön bilgileri harekete geçirme stratejilerini öğrencilere öğretmelidir.

3. Bilgilendirici metinleri anlamlandırma sürecinde, önemli bir role sahip olan kelime bilgisinin gelişimi için Türkçe öğretmenleri, metinleri kavram odaklı işlemelidir. Metinlerde yer alan kavramlar ve terimler, ilgili temayla yahut kavram alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmelidir.

4. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olabilmek için okuma iç motivasyonunun belirlenmesine ve izlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Çocukların kitap okumaya yönelik motivasyonlarının artırılmasında aile ve öğretmenler birlikte çalışmalıdır.

5. Öğretmenler ve aileler çocukların hikâye, roman gibi türlerle birlikte bilgilendirici metin türlerinde de kitap okumalarını sağlamalıdır. Bunun için uzmanlar; öğretmen, öğrenci ve ailelere dönük metin önerilerinde bulunabilir.

6. Bilgilendirici metin türündeki kitaplarda sayı ve çeşitliliğin artırılması yararlı olabilir. Bunun için başta bilim, tarih ve sosyal konular olmak üzere yazarlar ve yayınevleri, çocukları duyu ve düşünce bakımından geliştirecek ve onların ilgisini çekecek bilgilendirici metin türünde kitaplar hazırlamalıdır.

7. Kitapların, yaş ve sınıf seviyeleri belirlenirken kelime durumlarının daha fazla dikkate alınması gerekir.

8. Evde bulunan kitap sayısı değişkeni bilgilendirici metinleri anlama başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığı için ev ve sınıf kütüphaneleri, aile ve öğretmenler tarafından sürekli zenginleştirilmelidir. Bu yerlere kitap seçerken öğrencilerin ilgi ve beğenileri dikkate alınarak farklı konu alanlarına yönelik kitaplar seçilmelidir.

9. Öğretmenler okuma eğitiminde, genel not ortalaması düşük olan öğrencilere, erkek öğrencilere, anne baba eğitim düzeyi düşük öğrencilere, daha az okuyan öğrencilere dikkat etmelidir. Bu öğrencilerin bireysel farklılıklardan kaynaklanan okuma ve anlama sorunlarını çözebilmek için önlemler almalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda elde edilen yapısal model, farklı sınıf düzeylerindeki örneklem gruplarıyla test edilerek araştırma bulgularının genellenebilirliği kontrol edilebilir.

2. Bu araştırmada ürün temelli değerlendirme esas alınmıştır. Araştırma sürecinde öz bildirim dayalı ölçekler ve çoktan seçmeli başarı testleri kullanılmıştır. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda bilgilendirici metinleri anlamada etkili olan faktörler arasındaki örüntüyü açıklamaya katkı sağlayabilmek için gözlem, görüşme vb. tekniklerin kullanılacağı nitel araştırmalar veya süreç odaklı eylem araştırmaları yapılabilir.

3. Bu çalışmada bilgilendirici metinleri anlamada etkili olan faktörler arasındaki örüntüler açıklanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu faktörlerin başarılı ve zayıf okuyucular üzerindeki etkileri sorgulanabilir.

4. Bilgilendirici metinlerin anlaşılması; kelime bilgisi, ön bilgi düzeyi, okuma iç motivasyonu ve okuma stratejilerine bağlı olduğu için bu değişkenleri temel alan bir okuma programı hazırlanıp bunun etkileri deneysel çalışmalarda test edilebilir.

5. Bu araştırma verileri ve literatürdeki tartışmalardan hareketle okuma stratejilerini ölçmede öz bildirim tarzı ölçekler yerine, farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

6. Bu çalışmada bilgilendirici metinleri anlamayı etkileyen faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısını arttıracak çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- 2016/2017 1. Dönem Teog Ortalamaları. Öğretmenler sitesi. Web: <https://www.ogretmenlersitesi.com/20162017-1-donem-teog-ortalamalari/35886/> adresinden 18 Aralık 2017'de alınmıştır.
- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Boulware-Gooden, R. ., and Bentum, K. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 67-84.
- Akaydın, Ş. (tarihsiz). *Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*, Devam Eden Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbayır, S. (2010). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi okuma-anlama-yorumlama-çözümleme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akçapınar, G., Altun, A., ve Menteş, T. (2012). Hipermetinsel ortamlarda önbilgi düzeylerinin gezinim profilleri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 143-156.
- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. (6. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama.
- Aktulum, K. (2014) *Metinlerarası ilişkiler*. İstanbul: Öteki Yayınları.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 195-232). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Albayrak Sarı, A. (2015). Using structural equation modeling to investigate students reading comprehension skills. *İlköğretim Online*, 14(2), 511-521.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Allen, L., Cipielewski, J., and Stanovich, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 489-503.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Anderson, R. C., and Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In T. Guthrie (Eds.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., and Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of reading research*, 1, 255-291.
- Andreassen, R., and Braten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple choice tests. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 263-283.
- Anmarkrud, Ø., and Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256.
- Arı, G. ve Keskin, H. K. (2016). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 144-169.
- Arslan, A. (2014). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zeka kuramının ilişkilendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytan, N. (2014). *Türkçe öğretiminde yaratıcı okuma uygulamaları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aytan, N. (2015). *Yaratıcı okuma kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bahadır, E. (2012). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programına (PISA 2009) göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgilendirici ve hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.

- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Baykul, (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Becker, M., McElvany, N., and Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Best, R. M., Floyd, R. G., and McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164.
- Best, R. M., Rowe, M., Ozuru, Y., and McNamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science text: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 65-83.
- Binder, K. S., Cote, N. G., Lee, C., Bessette, E., and Vu, H. (2017). Beyond breadth: The contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 333-343.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında orta düzeyde üç aşamalı yaklaşım modeli içinde okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinliklerin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Braker-Walters, B. A. (2014). Informational text and common core: A content analysis of three basal reading programs. *Sage Open*, October - December, 1-8. doi: 10.1177/2158244014555119
- Brassel, D., and Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Braten, I., and Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 324-336.

- Bruning, R. H., Schraw, G. J., and Norby, M. N. (2014). Bilişsel psikoloji ve öğretimi. (Çev. Ed. Z. N. Ersözlü ve R. Ülker). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı.).
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Kök, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*. (4. Baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Cohen, A. D. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- Conradi, K., Jang, B. G., and McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychol Review*, 26(1), 127-164.
- Coşkun Ögeyik, M. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2002). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 233-279). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cromley, J. G., and Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition Learning*, 1, 229-247.

- Cromley, J. G., and Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325.
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., and Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687-700.
- Cromley, J., and Azevedo, R. (2011). Measuring strategy use in context with multiple-choice items. *Metacognition and Learning*, 6(2), 155-177.
- Cunningham, A. E., and Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-943.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 127-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, M. A., Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2014). Millî kültür teması metinlerinde tematik kelimeler üzerine bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 22-34.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 91-99.

- Çubukçu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1), 1-11.
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42, 895-901.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 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.
- Day, R., and Park, J. (2005). Developing reading comprehension question. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dennis, D. V. (2013). Heterogeneity or homogeneity: What assessment data reveal about struggling adolescent readers. *Journal of Literacy Research*, 45, 3-21.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
- Duke, N. K., and Bennett-Amistead, V. S. (2003). *Reading & writing informational text in the primary grades research-based practices*. New York: Scholastic Teaching Resonances.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- 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.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emre, İ. (2012). Yazılı anlatım türleri. İ. Emre (Ed.), *Türk dili ve kompozisyon bilgisi* içinde (s. 147- 225). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2010). *Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve duyuşsal özelliklerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdal, (2013). Çocuk edebiyatının kaynakları/şiiir. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde (s. 179-188). (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. ve Durmuş, G. (2010). Kelime edinim süreçlerine ilişkin yeni yaklaşımlar ve bir metin incelemesi. İ. Erdem (Ed.) *Bilgi çağında eğitim ve Malatya* içinde (s. 405-430). Malatya: Bilsam Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). Gelişim, öğrenme ve öğretme: Eğitim psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkul, R. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erman Aslanoğlu, A. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erman Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2015). PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Inc.
- Filizok, R. (2008). Okuma süreci. <http://www.ege-edebiyat.org/docs/480.pdf> adresinden 20 Aralık 2017'de alınmıştır.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- George, D., and Mallery, P. (2014). *IBM SPSS statistics 21 step by step: A simple guide and reference*. (13th eds.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Gough, P. B., and Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grabe, W. P., and Stoller, F. L. (2013). (3th edition). *Teaching and researching: Reading*. New York: Routledge.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book learning & instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children*. (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Guo, Y. (2008). *The role of vocabulary knowledge, syntactic awareness and metacognitive awareness in reading comprehension of adult English language learners*, Unpublished Doctorial Dissartation, The Florida State University Collage of Education, Florida.
- Guthrie, J. T., and Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.
- Guthrie, J. T., and Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L., W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., and Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L, and Morrison, D. A (2012). Motivation, achievement, and classroom contexts for information book reading. In J. T Guthrie, A Wigfield, & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp.1-51). Web:http://www.cori.umd.edu/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebo_ok.pdf adresinden 17 Kasım 2017'de alınmıştır.
- Guthrie, J. T., Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B., and Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- 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.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., and Cox, K. E. (2004). In D. E. Alverman, N. J. Unrau, and R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th edition), (pp. 929- 953). Newark, DE: International Reading Association.

- Guthrie, J.T., and Coddington, C. (2009). Reading motivation. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 503-525). New York: Routledge
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek. T. (2013). Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı. (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007a). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-117.
- Hailikari T., Nevgi A., and Lindblom- Ylännne S. (2007). Exploring alternative ways of assessing prior knowledge, its components and their relation to student achievement: A mathematics-based case study. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 320-337.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Israel, S. E., Bauserman, K. L., and Block, C. C. (2005). Metacognitive assessment strategies. *Thinking Classroom*, 6(2), 21.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- İleri, Z. (2011). Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Jitendra, A. K., Burgess, C., and Gajria, M. (2011). Cognitive strategy instruction for improving expository text comprehension of students with learning disabilities: the quality of evidence. *Exceptional Children*, 77, 135-159.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Juel, C., Griffith, P. L., and Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
- Julian, K. M. (2007). *Measuring reading comprehension: An assessment system based upon psychological theory*, Unpublished Doctorial Dissertation, University of Illinois at Chicago, Chicago.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kantemir, E. (1981). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaalioglu, S. K. (1976). *Sözlü yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 58-80.
- Karatay, H. (2010a). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-375.
- Karatay, H. (2010b). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırıcılık metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Karatay, H. (2010c). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Karatay, H. (2013). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kelly, E. M. (2014). *The relationship between readers' prior knowledge and comprehension of expository texts*, Unpublished Master Thesis, Department of Language, Learning and Leadership At the State University of New York at Fredonia, Fredonia, New York.
- Kendeou, P., and van den Broek, P. (2007). The effect of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific text. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Kuram ve uygulamalarla dilbilim, göstergebilim ve Türkoloji genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıbrıs, A. (2008). Şiir nedir? Ana dili öğretiminde şiirden nasıl yararlanılır? A. Tazebay ve S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi: İlke-yöntem-teknikler içinde* (s. 331-356). Ankara: Maya Akademi.
- Kintsch, W., and Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling and C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Kintsch, W., and Welsch, D. M. (1991). The construction-integration model: A framework for studying memory for text. In W. E. Hockley & S. Lewandowsky (Eds.), *Relating theory and data: Essays on human memory in honor of Bennet B. Murdock* (pp. 367-385). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3th Ed.). New York. USA: Guilford Press.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkinlikleri üzerindeki etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Komisyon (2016). *Ortaokul fen bilimleri 6. sınıf*. (2. Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları.

- Kozminsky, E., and Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading*, 24(2), 187-204.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 771-778.
- 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.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Law, Y.K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1) 77-95.
- Li, J., and Chun, C. K. W. (2012). Effects of learning strategies on student reading literacy performance. *Reading*, 12(1), 30-38.
- Liebfreund, M. D. (2014). *Success with informational text comprehension: An examination of underlying factors*, Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of North Carolina State University, North Carolina.
- Liebfreund, M., and Conradi, K. (2016). Component skills affecting elementary students' informational text comprehension. *Reading and Writing*, 29, 1141-1160.
- Logan, S., Medford, E., and Hughes, N. (2010). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128.
- Lüleci, M. (2010). *Yeni bir disiplin olarak metin dilbilim ve Türk edebiyatına metin dilbilimsel yaklaşım*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer and M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark: International Reading Association.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., and Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 78-93.

- McNamara, D. S., and Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse processes*, 22(3), 247-288.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 229-258.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *İlköğretim türkçe dersi (6, 7 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB-EARGED. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Kaynak Kitaplar Dizisi.
- MEB-ÖDSHGM. (2015). *2014-2015 eğitim öğretim yılı 1. dönem ortak sınavı test ve madde istatistikleri*. Web: <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2014-2015-1-Donem-Ortak-Sinavlar-Genel-Bilgiler.pdf> adresinden 8 Mart 2017'de alınmıştır.
- MEB-ÖDSHGM. (2016a). *2015-2016 ortak sınavlar 1. dönem sayısal bilgiler*. Web: <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2015-2016-1-Donem-Ortak-Sinavlar-Sayisal-Bilgiler.pdf> adresinden 13 Aralık 2017'de alınmıştır.
- MEB-ÖDSHGM. (2016b). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı pisa 2015 ulusalraporu*. Web: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 15 Aralık 2017'de alınmıştır.
- MEB-YETGM. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Mete, G. ve Sis, N. (2016). *Okuma eğitimi ve okumaya adanmışlık modeli (eylem araştırması)*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Meydan, C. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mikeska, J. N. (2010). *Towards a more complex view of genre: The importance of prior knowledge and the nature of science content for understanding elementary students' comprehension of informational and data science text*, Unpublished Doctorial Dissertation, Michigan State University, Curriculum, Teaching, and Educational Policy, Michigan.

- Miller, S. D., and Faircloth, B. S. (2009). Motivation and reading comprehension. In S. E. Israel and G. G. Dufy (Eds), *Hand book of research on reading comprehension* (pp. 307-322). New York: Taylor & Francis.
- Mirjalili, F., Jabbari, A. A. and Rezai, M. J. (2012). The effect of semantic and thematic clustering of words on iranians vocabulary learning. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(2), 214-222.
- Mokhtari, K., and Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metocognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Muijselaar, M. M., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., and de Jong, P. F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194-209.
- Nagy, W. E. (2004). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Nagy, W. E., and Scott, J. A. (2004). Vocabulary processes. In R. B. Ruddel and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 574-593). Newark: International Reading Association.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakhill, J. V., Cain, K., and Brynant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (Meb tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Olagoke, A. M. (2017). Influence of vocabulary development on reading comprehension of secondary school students in science. *European Journal of Education Studies*, 2(3), 81-90.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. E. Kıran, E. Korkut ve S. Ağıldere (Yay. Haz.), *Günümüz dilbilim çalışmaları içinde* (s. 121-132). İstanbul: Multilingual.

- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., ve McNamara, S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction* 19, 228-242.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I. (2. Baskı)*, Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2009). Anlama teknikleri I: *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özbek, Ö. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde küresel ısınma konusunun proje tabanlı öğretim modelinde incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma. (9. Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, Y. (2017). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özenç, E. G. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer Özkan, Y. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin keştirilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 667-680.
- Özer, Ö. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in On İkiye Bir Var adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-182.
- Özkök Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özmen, R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.
- Özoğlu, H. H., Mısırlıoğlu, Z. (2015). Ortaokul fen bilimleri 7 ders kitabı. Ankara: Ada Matbaacılık Yayıncılık.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015'te yayımlandı).
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Paribakht, T. S., and Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 55(4), 174-200.
- Paris, S. G. and Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel and G. G. Dufy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routhledge.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., and Turner, J. C. (1991). *The development of strategic readers*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609- 640). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown, and L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). New York, NY: Guilford Press.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University.
- Perfetti, C. A. (1988). Verbal efficiency in reading ability. In M. Daneman, G. E. MacKinnon and T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (pp. 109-143). New York, NY: Academic Press.
- Perfetti, C., Landi, N., and Oakhill, J. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. In M. J. Snowling, and C. Hulme (Eds), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-253). Oxford: Blackwell.
- Peeverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M., and Shaw, S. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking and test taking. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 335-346.
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., and Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing*, 25, 131-149.
- RAND Reading and Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

- Rawson, K. A., and Kintsch, W. (2004). Exploring encoding and retrieval effects of background information on text memory. *Discourse Processes*, 38(3), 323-344.
- Razi, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Razi, S. (2010). *Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive reading strategies*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ruddell, R. B., and Unrau, N. J. (2004). Introduction. In R. B. Rudell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1116-1126). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1149-1178). Newark, DE: International Reading Association.
- Rupley, W. H., and Willson, V. L. (1996). Content, domain, and word knowledge: Relationship to comprehension of narrative and expository text. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 419-432.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Samuelstuen, M. S., and Braeten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107- 117.
- Sanford, K. L. (2015). *Factors affecting the reading comprehension of secondary students with disabilities*, Unpublished Doctorial Dissartion, The University of San Francisco, Faculty of the School of Education, San Francisco.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sani, B. B., Chik M. N. B. W., Nik Y. B. A., and Raslee N. A. B. R. (2011). The Reading motivation and reading strategies used by undergraduates in university teknologi mara dungun, terengganu. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 32-39.
- 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., Schiefele, U., and Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.

- Schiefele, U., and Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., and Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. (2th Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; Analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2011). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shanahan, T. (2006). *The national reading panel report: Practical advice for teachers*. Naperville, IL: Learning Point.
- Shapiro, A. (2004). How including prior knowledge as a subject variable may change outcomes of learning research. *American Educational Research Journal*, 41, 159-189.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2014). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s. 167-199). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Smith, S. R. (2013). *Testing a multicomponent model of reading comprehension for seventh-and eighth-grade students*, Unpublished Doctorial Dissertation, Texas A & M University, Texas.
- Stein, N. L., and Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Eds.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-119). Norwood, NJ: Ablex Inc.
- Subaşı Uzun, L. (1995). *Orhun yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Simurg Yayınları.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modellerle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı.).
- 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(1), 85-106.

- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies reinforcing the threads of reading for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tannenbaum, K. R. (2008). Relationships between measures of word knowledge and reading comprehension in third- and seventh-grade children, Unpublished Doctorial Dissartation, The Florida State University Collage of Arts and Sciences, Florida.
- 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.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usulleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- 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(5), 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 expository texts: The role of cognitive and motivational factors. *Reading Psychology*, 38(2), 154-181.
- Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekbıyık, A. (2015). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 99-114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2016). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinliklerinin metin yapısı açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 31-52.
- Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 30, 141-152.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe öğretim programları*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Temizyürek, F., Şahbaz, N. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEOG Sınavları Türkiye Geneli Ortalaması (2016). Web: <http://sosyalbilgiler.biz/forum/konu/teog-sinavlari-tuerkiye-geneli-ortalamasi.50474/> adresinden 14 Aralık 2017'de alınmıştır.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tompkins, G. (2002). *Language arts content and teaching strategies*. (5th edition). Upper Saddle, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tracey, D. H., and Morrow, L. M. (2017). Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş. (Çev. Ed. H. Ülper). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 2012'de yayımlandı.).
- Tuncer, A. ve Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uçgun, D. (2013). Tarihi süreç içerisinde türkçe öğretim programları ve türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 89-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 93-117.
- Ulutaş, K. (2013). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesinin etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ürün Karahan, B. (2015). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Van Kraayenoord, C. E., Beinicke, A., Schlagmuller, M., and Schneider, W. (2012). Word identification, metacognitive knowledge, motivation and reading comprehension: An australian study of grade 3 and 4 pupils. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35, 51-68.
- Veenman, M., van Hout-Wolters, B., and Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Wang, J. H., and Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., and Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- 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, 420-432.
- Wigfield, A., Cambria, J., and Ho, A. N. (2012). Motivation for reading information texts. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 52-102). Web: [http:// www.cori.umd.edu/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf](http://www.cori.umd.edu/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf) adresinden 17 Kasım 2017'de alınmıştır.
- Wigfield, A., Mason-Singh, A., Ho A. N., and Guthrie, J. T. (2014). Intervening to improve children's reading motivation and comprehension: Concept-oriented reading instruction. In Karabenick, S. A., and Urđan, T. C. (Eds.), *Motivational Interventions (advances in motivation and achievement)* (Vol. 18 pp. 37-70). New York, NY: Emerald Group.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama.
- Yarar, Ö. (2006). *Anlatı metinlerinde metin dünyasını belirginleştiren dilsel düzenlemeler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, H. (2010). *Okuma biçimleri*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Yazıcı, N. (2004.). *Anlatı metinlerinde ön ve arka planı belirginleştiren dilsel görünümeler: Türkçe üzerine gözlemler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2012). *Şiirin türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, K. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2006 yılı verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Baret taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 48-58.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *İlköğretim Online*, 9, 44-51.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013a). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. (2013b). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın 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. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarında cinsiyet, sosyoekonomik durum, anne baba öğrenim düzeyinin etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(383), 3-10.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında türkçe öğretimi* içinde (s. 77-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Yore, L., Bisanz, G. L., and Hand, B. M. (2010). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Science Education*, 25(6), 689-725.
- Zainal, Z. (2003). Critical review of reading models and theories in first and second languages. *Jurnal Kemanusiaan*, 2, 104-124.
- Zimmerman, C. B. (2009). *Word knowledge a vocabulary teacher's handbook*. New York: Oxford University Press.



EKLER**EK 1. Uygulama İzni**

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/12/2016-E.15578



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.13527044
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Hasan KURNAZ)

30.11.2016

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 14/11/2016 tarih ve 50235129-100-E.15668 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 28/11/2016 tarih ve 13404701sayılı Onayı

Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Hasan KURNAZ'ın yürütmekte olduğu "Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler " konulu Anket-Tez çalışmasını ilimiz Yeşilyurt ve Battalgazi İlçe Merkezlerinde yer alan ortaokulların yedinci sınıf öğrencilerine uygulanması ile ilgili ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ali DEMİR
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: 1- Onay (1 sayfa)

EK 2. Okuma İç Motivasyonu Ölçeği

OKUMA İÇ MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu etkinliğin amacı okuma konusundaki duygu ve düşüncelerinizi belirlemektir. Aşağıda buna yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden beklenen, her cümlede yer alan düşünceye hangi oranda katıldığınızı **kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıyorum (3), tamamen katılıyorum (4)** şeklinde puanlamanızdır.

Verdiğiniz cevaplar doğru-yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Önemli olan size uygun olan seçeneği işaretlemenizdir. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hasan KURNAZ

Madde No	MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Çevremden duyduğum ilgi çekici şeyler hakkında daha çok okurum.	1	2	3	4
2	Zorlandığım kitapları anlamak için çabalarım.	1	2	3	4
3	Okumaktan zevk aldığım favori (gözde) konularım vardır.	1	2	3	4
4	İlgimi çeken konularda yeni bilgileri, okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
5	İlgi duyduğum konularda daha çok okurum.	1	2	3	4
6	Hobilerim hakkında daha çok şey öğrenmek için okurum.	1	2	3	4
7	Yeni şeyler hakkında bilgi edinmek bende okuma isteği uyandırır.	1	2	3	4
8	Kitap okuyacağım zamanın gelmesini sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4
9	Okurken öğrendiğimi hissedersen daha çok okumak isterim.	1	2	3	4
10	Birinin bana okumam için anlaşılması güç bir kitap vermesi hoşuma gider.	1	2	3	4
11	Kitap okumanın yaşantıma anlam kattığını düşünüyorum.	1	2	3	4
12	Boş zamanlarımda sık sık okurum.	1	2	3	4
13	Okumaya vakit ayırmak benim için önemlidir.	1	2	3	4
14	Okuduğum kitapların zihnimi zorlaması hoşuma gider.	1	2	3	4
15	Zor şeyleri genellikle okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
16	Düşündüren ve anlaşılması güç kitapları okumayı severim.	1	2	3	4
17	Bir konuda araştırma yapıyorsam metin zor da olsa okurum.	1	2	3	4
18	Okumaktan keyif alırım.	1	2	3	4

EK 3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Bu ankette sıralanan maddeler, insanların bir metni okurken yaptıkları bazı eylemlerle ilgilidir. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra onunla ilgili size en uygun gelen davranışın sıklığını belirten kutuya (X) işareti koymanızdır.

Arş. Gör. Hasan KURNAZ

Madde no	Okuma Stratejileri	Hiçbir zaman yapmam	Nadiren yaparım	Bazen yaparım	Genellikle yaparım	Her zaman yaparım
		1	2	3	4	5
1	Okuduğum zaman, kendime bir okuma amacı belirlerim.	1	2	3	4	5
2	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.	1	2	3	4	5
3	Okurken anlama gücümü arttırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.	1	2	3	4	5
4	Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi arttırmak için sesli okurum.	1	2	3	4	5
5	Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
6	Okurken anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.	1	2	3	4	5
7	Okuduğum metnin, okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.	1	2	3	4	5
8	Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
9	Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
10	Okurken dikkatim dağılınca okuduğum kısma dönmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizer veya yuvarlak içine alırım.	1	2	3	4	5
12	Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım.	1	2	3	4	5
13	Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.	1	2	3	4	5
14	Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarımı kullanırım.	1	2	3	4	5

15	Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşırım.	1	2	3	4	5
16	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
17	Okurken belli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
18	Okurken anlama düzeyimi arttırmak için bağlamsal ipuçlarından yararlanırım.	1	2	3	4	5
19	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.	1	2	3	4	5
20	Okuduğumu hatırlamak için metinde işlenen bilgiyi resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.	1	2	3	4	5
21	Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
22	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.	1	2	3	4	5
23	Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
24	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı daha önce anladıklarımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
25	Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.	1	2	3	4	5
27	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.	1	2	3	4	5
28	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.	1	2	3	4	5
29	Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
30	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.	1	2	3	4	5
31	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
32	Metni kavrayıp kavramadığımı denetlemek için okuduklarımı başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5

EK 4. Kelime Bilgisi Başarı Testi

KELİME BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu test, kelime bilgi düzeyinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Araştırma tamamen bilimsel bir çalışma olup veriler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Test farklı tip sorulardan oluşmaktadır. Sizden beklenen bütün soruları dikkatlice okuyup size göre en doğru cevabı seçmenizdir. Lütfen soruları cevapsız bırakmayın. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hasan KURNAZ

A. Bu bölümdeki sorularda, her bir grupta altı kelime ve bu kelimelerden sadece üçü ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Açıklamaları verilen kelimeleri bulunuz ve örnekteki gibi numaralarını ilgili boşluğa (...) yazınız.

Örnek:

- | | |
|------------|--|
| 1. Gurbet | (4) Tecrübe |
| 2. Sıla | (6) Hasret |
| 3. Kavuşma | (1) Doğup yaşanılmış olan yerden uzaklık |
| 4. Deneyim | |
| 5. Hatıra | |
| 6. Özlem | |

- | | |
|--------------|--|
| 1. Hijyen | (...) Bir yere giriş çıkışların engellenmesi şeklinde alınan sağlık önlemi |
| 2. Jeoloji | (...) Kazı bilimi |
| 3. Deprem | (...) Yıkıntı, çöküntü |
| 4. Karantina | |
| 5. Enkaz | |
| 6. Arkeoloji | |

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. Kahraman | (...) Eli sıkı |
| 2. Cömert | (...) Gözü pek |
| 3. Saygın | (...) İtibarlı |
| 4. Cesur | |
| 5. Aydın | |
| 6. Cimri | |

- | | |
|---------------|--|
| 1. İrade | (...) Yaptırma, yasaklama ve itaat ettirme hakkı veya gücü |
| 2. Millet | (...) Bir şeyi yapıp yapmamaya karar verme gücü |
| 3. Otorite | (...) Ulus |
| 4. Devlet | |
| 5. Kararlılık | |
| 6. Hâkimiyet | |

- | | |
|--------------------|-------------------------|
| 1. Hissetmek | (...) Sezmek |
| 2. İrdelemek | (...) Anmak, hatırlamak |
| 3. Benimsemek | (...) Reform |
| 4. Konsantre olmak | |
| 5. Yâd etmek | |
| 6. Düzeltmek | |

- | | |
|------------|---|
| 1. Kriket | (...) Bir müzik aleti |
| 2. Skeç | (...) Acıklı, üzüntülü olayları konu alan sahne oyunu |
| 3. Macera | (...) Serüven |
| 4. Klarnet | |
| 5. Olay | |
| 6. Dram | |

- | | |
|----------------|--|
| 1. Kaybetmek | (...) Yitirmek kelimesinin zıt anlamlısı |
| 2. Bulmak | (...) Şikâyet etmek, sızlanmak |
| 3. Nazlanmak | (...) Acınmak, esef etmek |
| 4. Ağlamak | |
| 5. Yakınmak | |
| 6. Hayıflanmak | |

- | | |
|--------------|--|
| 1. Tenha | (...) Seyrek kelimesinin zıt anlamlısı |
| 2. Mutsuz | (...) Neşe kelimesinin zıt anlamlısı |
| 3. Keder | (...) Bir daha |
| 4. Tekrarsız | |
| 5. Sık | |
| 6. Yine | |

- | | |
|------------|-----------------------|
| 1. Korkak | (...) Ani |
| 2. Tanışma | (...) Bildik, tanıdık |
| 3. Hızlı | (...) Çekingen |
| 4. Ürkek | |
| 5. Birden | |
| 6. Aşına | |

- | | |
|----------------------|--|
| 1. Yutak | (...) Bir olay, varlık ve düşünce üzerinde varılan yargı |
| 2. Kavram | (...) Yarışmak |
| 3. Eline su dökmemek | (...) Ağız ve burun boşluğunun arka bölümü |
| 4. Görüş | |
| 5. Geniz | |
| 6. Boy ölçüşmek | |

- | | |
|--------------|---|
| 1. Yapay | (...) Benzerleri arasında nitelikleri sebebiyle üstün tutulan |
| 2. Çağ dışı | (...) İnsan eliyle yapılmamış olan |
| 3. Gözde | (...) Alışılmıştan farklı olan |
| 4. Doğal | |
| 5. Sıra dışı | |
| 6. Özge | |

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Ağız birliği etmek | (...) Bir görüşü inat edencesine sürdürme |
| 2. Kulak asmamak | (...) Önem vermemek, dinlememek |
| 3. Ayak çekmek | (...) Bir konuda anlaşarak aynı biçimde konuşmak |
| 4. Kulak kabartmak | |
| 5. Ağız ağıza vermek | |
| 6. Ayak diremek | |

B. Aşağıdaki çoktan seçmeli soruları cevaplayınız.

1. Sıkıntımızı unutmak, donuk yaşantımıza biraz renk, biraz ışık katmak için, tek çaremiz kitaplara sarılmaktır.
 1 2 3
 4

Yukarıdaki cümlede altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisi gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

2. “Gerçeği söylemek gerekirse hiçbir zaman mutlu olmadım.” cümlesindeki altı çizili sözcük grubuyla aynı anlama gelen ifade, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Haklı çıkarsa güç durumda kalırız. B) Doğrusu bu haber beni çok etkiledi.
C) Ben ne yaptıysam senin için yaptım. D) Yaptığın doğruysa hiç korkmamalısın.

3. “İşin mutfağında pişmiş televizyoncuları diğerlerinden ayırmamak imkânsız.” cümlesindeki altı çizili söz öbeği ile aşağıdaki kavramlardan hangisi özdeştir?

- A) Kültür B) Yetenek C) Tecrübe D) Azim

4. “Kabarmak” sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde “şişmek, genişlemek” anlamında kullanılmıştır?

- A) Bu olayı duyunca delikanlının yüreği acıma duygusuyla kabardı.
B) İhtiyarın damarları kabarmış zayıf elleri, dizlerinin üstündeydi.
C) Kendisini alkışlayan halka başıyla selam vererek kabarıyordu.
D) İhtiyaçlar dışında alışveriş yaptığı için masraf kabardı.

5. “Başından geçenleri sakın sakın anlattı.” cümlesinde “sakın sakın” ikilemesi cümleye hangi anlamı vermek için kullanılmıştır?

- A) Yaşanılanların çok önemli olmadığını dile getirmek
B) Konuşulanların bu biçimde daha güzel anlaşılacağını vurgulamak
C) Herkesin bu tür davranışlar göstermesini istemek
D) Davranışlarda bir heyecan bulunmadığını anlatmak

6. Arkadaşımın durup dururken öyle davranmasına bir anlam veremedim. Bu cümlede altı çizili söz grubunun cümleye kattığı anlam, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Böyle ansızın geleceğini hiç düşünmemiştim. B) Düşündüklerini söylemek için birdenbire ayağa kalktı.
C) Çocuk, bisikleti kırılınca öyle kalakaldı. D) Hiçbir neden yokken toplantıyı terk etti.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) İnsan hiçbir şeyde ölçüyü aşmamalıdır. B) İzciler çadır kurmaya başlamışlar.
C) Bahçeye açılan kapının eşiğinde duruyordu. D) Sandalyelerini çekerek masanın etrafına toplandılar.

8. Biz evde ve bahçede kendi başımıza çok hoş vakit geçiriyor, tatilin tadını çıkarıyorduk. Altı çizili kelime grubunun bu cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hoşa giden bir duruma sebep olmak B) Kıvamına gelmek, beklenen ölçülere ulaşmak
C) Bir şeyin güzelliğinden yeterince yararlanmak D) Ortaya çıkarmak, anlaşılır duruma getirmek

9. “İstemek” sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde “Bu araba iyi bir bakım ister.” cümlesindekiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) Sporda kalıcı başarı sürekli çalışma ister. B) İçeri girmek yerine bahçede oturmayı ister.
C) Sabahın bu erken saatlerinde müdür beni niçin ister? D) İster ki bu tarihî evler gelecek nesillere kalsın.

10. “Ülkemizin üç tarafı denizlerle çevrili olduğu halde denizlere hep sırtımızı dönerek yaşamışız.” cümlesinde geçen altı çizili ifadenin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bir şeye önem vermemek B) Etkisi olmamak, işe yaramamak
C) Bir şeye güvenip ondan güç almak D) Geçimini onun üzerinden sağlamak

C. Aşağıdaki kelimeler çeşitli anlam ilişkileriyle bir araya getirilmiştir. Anlam ilişkisini bozan kelimeyi bulup örnekteki gibi (X) işareti ile gösteriniz.

Örnek: (...) klavye (...) monitör (X) video (...) fare

Klavye, monitör ve fare kelimeleri bilgisayarın parçaları olduğu için anlamca birbiriyle ilişkili, video bilgisayarın bir parçası olmadığı için anlam olarak bu üç kelimedenden farklılık gösterir.

- | | | | | | | | |
|-----------|-------------|-------|-----------|-------|-------------|-------|----------|
| 1. (...) | krater | (...) | yanardağ | (...) | delta | (...) | lav |
| 2. (...) | bot | (...) | filo | (...) | kayık | (...) | sal |
| 3. (...) | hentbol | (...) | basketbol | (...) | futbol | (...) | voleybol |
| 4. (...) | masal | (...) | fabl | (...) | efsane | (...) | deneme |
| 5. (...) | heykeltıraş | (...) | opera | (...) | piyanist | (...) | ressam |
| 6. (...) | ağırbaşlı | (...) | uslu | (...) | endişeli | (...) | sakin |
| 7. (...) | yüz | (...) | sima | (...) | ifade | (...) | çehre |
| 8. (...) | sakınmak | (...) | gözetmek | (...) | bakmak | (...) | korumak |
| 9. (...) | azim | (...) | şefkat | (...) | yardımlaşma | (...) | hoşgörü |
| 10. (...) | turna | (...) | flamingo | (...) | pelikan | (...) | somon |

kültür	tarih	bilinçli	kıtlık	çizelge	tur	akıllı
güzergâh	kuraklık	plan	teknoloji	bilim kurgu	insanlık	rota
kirlilik	sanat					

D. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri yukarıdaki kelimelerden en uygun olanıyla doldurunuz.

1. Tiyatro salonunun doluluğu bu oyunun ne büyük bir eseri olduğunu gösterdi.
2. Bu yıl Afrika ülkelerinde yaşandığından ekinler boy vermedi.
3. tüketici alışverişe çıkmadan alacaklarının bir listesini yapar.
4. Kasabaya gidecek olan gezi otobüsümüz değişikliği yaparak küçük bir köye uğradı.
5. “Ay’a Yolculuk” çocukluğumda okuduğum ilk romanıydı.
6. Hafta sonu gelecek misafirleri gezdirmek için güzel bir yaptılar.
7. Yirminci yüzyıl sonunda çok fazla ilerlemiş görünüyor.

Ek 5. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

KAZANIMLAR	METİN ADI VE TEST SORUSU		
	Küreselleştik Isınıyoruz (Haber)	Yer Çekimsiz Hayat (Söyleşi)	Kangurular Ülkesi (Gezi Yazısı)
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	2	2, 3	
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	14	1	
3. Metnin konusunu belirler.	4		11
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	3, 15	14	11
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	13	9	1
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.			2
7. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	8, 9	10, 11	5, 10, 14
8. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.		15	6
9. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.		5	7, 12
10. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	11	6	8
11. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	5, 10	8, 11	9
12. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	16	15	11, 13
13. Metnin planını kavrar.			16
14. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	12	7	
15. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.		13	17
16. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	7	4	15
17. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.			4
18. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	6		
19. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	1	12	14
20. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	11	15	15
21. Metni içerik yönünden değerlendirir.	11	14	11

Ek 6. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi İçin Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman;

Ekteki başarı testi “*Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler*” adlı doktora tezinde, yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla kullanılacaktır. Sözü edilen başarı testi, üç bölümden oluşmakta ve her bölümde metinlere yönelik oluşturulan çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Sizden metinlere dayalı oluşturulan çoktan seçmeli soruların tablodaki ölçütlere uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. Okuduğunu anlama başarı testi ve belirtke tablosu ektedir.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hasan KURNAZ
E-posta: hasan.kurnaz@inonu.edu.tr

Lütfen aşağıda yer alan soruları her bir metinle ilgili olarak hazırlanan başarı testlerini, 7. sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşünüzü, “*Evet, Kısmen, Hayır*” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Sorular	E	K	H	Öneriler
Metinle ilgili soru sayısı yeterli midir?				
Bilgi sorularının belirtke tablosundaki kazanımları ölçme yeterliliği uygun mudur?				
Çıkarım sorularının belirtke tablosundaki kazanımları ölçme yeterliliği uygun mudur?				
Eleştirel düşünme sorularının belirtke tablosundaki kazanımları ölçme yeterliliği uygun mudur?				
Sorular dil ve anlatım açısından 7. sınıf öğrencilerine uygun mu?				
Sorular uygulanabilir midir?				
Sorular objektiflik ilkesine uygun mudur?				
Soruların puanlanabilirliği uygun mudur?				
Testin kapsam geçerliliği var mıdır?				
Testin görünüş geçerliliği uygun mudur?				

Ek 7. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi (1.Alt Test)

KANGURULAR ÜLKESİ

İlkokul öğrencisiyken Avustralya ile Avusturya'yı sürekli olarak birbirine karıştırırdım. Öğretmenliğim sırasında benzer yanlışlığı öğrencilerimin de yaptığını görünce şaşırıktan kendimi alamadım. Oysa Avusturya Avrupa'nın orta yerinde bir ülke. Avustralya ise dünyanın öteki ucunda ve öteki yarısında koskoca bir kıta. Koskoca kıta dedimse, lafın gelişi. Avustralya kıta olmasına kıta ama yeryüzündeki kıtaların en küçüğü.

Doğrusu ya kendimi bildim bileli denizaşırı ülkelere dayanılmaz bir merak ve özlem duyuyorum. Avustralya da yıllardır merak edip durduğum bir kıtaydı. Avustralya'ya turistik gezi düzenlendiğini öğrenince hemen konuyla ilgilenmeye başladım. Ne var ki bu kıtaya gitmek isteyen gezgin sayısı öylesine azdı ki geziyi düzenleyen acente, az kalsın turdan vazgeçecekti.

“İnsanlar Avustralya'yı neden merak etmiyorlar?” diye dertlendim. Ama sonunda gereken sayıda gezgin bir araya geldi. Yolculuk gerçekleşti. Avustralya küçük bir kıta. Üstelik üçte ikisi çöl. Yerleşim alanları kıyılarda yoğunlaşmış. Özellikle doğu kıyıları çok canlı. Dünyaca tanınan birkaç büyük kenti var. Sydney (Sidney), Melbourne (Melbörn), Canberra (Kanberra) bunların önde gelenleri. Avustralya, yaklaşık iki yüz yıllık geçmişi olan bir ülke. Tarihinde, sanatında, sosyal yaşamında turistleri büyüleyecek çarpıcı bir özelliği yok.

Bu yüzden Asya'ya, Avrupa'ya, Afrika'ya, Amerika'ya gösterilen turistik ilgi buraya gösterilmiyor inancındayım. Son dakika zorlukla toparlanan on altı kişilik gezi grubuyla Avustralya yollarına döküldük. İstanbul'da kara kış yaşanıyor. Avustralya'da yaza kavuşacağız. Aylardır özlemine duyduğumuz kızgın güneş iliklerimizi ısıtacak. Çünkü bu kıta Ekvator kuşağına çok yakın. En sıcak ay ocak, en soğuk ay ise temmuz. Gidiş dönüş, kırk altı saat sürecek olan Avustralya yolculuğu, İstanbul Atatürk Havalimanı'ndan başladı. Biliyorsunuz, Avustralya'yı ünlü İngiliz denizcisi Kaptan Cook (Kuk) keşfetti. Uçağa binerken kendimi Kaptan Cook'un yerine koydum. Avustralya kıtasını keşfetmeye gidiyordum.

Sydney

Uzun bir uçuştan sonra, ilk durağımız olan Sydney'e ulaştık. Sydney, Pasifik kıyısında, görkemli bir limana sere serpe yayılmış, göz alıcı, güzel bir kent. Otele eşyalarımızı bırakıp otobüsle Sydney gezisine çıkıyoruz. Sydney bir liman kenti. Biraz İstanbul'u andırıyor. Kıyıda bizim Haliç gibi pek çok girinti, lagün, yarımada yer alıyor. Kıyının bu doğal güzelliği, özenle korunmuş. Koylar doldurulmamış. Burunlar yontulmamış. Kıyıların en güzel yerlerine özel köşkler, villalar, apartmanlar yapılmamış. Kent doğal güzelliklerle bütünleştirilmiş.

Limana varır varmaz görkemli bir yapıyla karşılaşıyoruz. Bu, dünyaca ünlü opera binası. İlginç bir mimarisi var bu yapının. Yandan bakınca, yelken açmış bir gemiye benziyor. Karşıdan bakınca, iç içe geçmiş dev istiridye kabuklarından oluşmuş ilginç bir anıt görünümünde. Sydney, ülkenin en kalabalık kenti, toplam nüfusun dörtte biri burada yaşıyor. Sydney, Avustralya'nın en eski kenti ama hemen hiçbir semtinde yıkık dökük görünüm yok.

Sydney'in en ilginç semti, limanı. Bu yöre, Kaptan Cook'un karaya ilk çıktığı yer. Sydney hayvanat bahçesi, ilginç bir yer. Tropikal ortamda yaşayan hayvanlar çoğunlukta. İguanalar, semenderler, timsahlar, aslanlar, kaplanlar, maymunlar, devekuşları ve Avustralya'nın sembollerinden olan kangurularla, koalalarla yüz yüze geliyoruz.

Canberra

Bu kez, Avustralya'nın başkenti Canberra'ya gidiyoruz. Canberra, altmış yıl önce kurulmuş yepyeni bir kent. Kent planı yapılırken bitki örtüsü de hesaba katılmış. Hatta binalar, yollar yapılmadan ağaçlar dikilmeye başlanmış. Rehberin dediğine göre buraya 1912 ile 1930 yılları arasında altı bin ağaç dikilmiş. Kenti otobüsle geziyoruz. Canberra'da büyük bir parka gidiyoruz. Parktaki gölün orta yerinden gökyüzüne su fişkırtılıyor. Rehber anlatmaya başlıyor: Göğe fişkıran suyun hacmi altı tonmuş. Bu su, yüz yetmiş metre yüksekliğe fişkırtıyor. Bu dev fişkiye, Kaptan Cook'un Avustralya kıtasına çıkışının iki yüzüncü yılı anısına yapılmış.

Bu parkı gezdikten sonra, tipik bir Avustralya çiftliğine gidiyoruz. Yolumuz ulusal parkın içinden geçiyor. Burada, kangurular yaşıyor. Parklarla kent öylesine iç içe ki bazen parktaki kangurular kente iniyor, sokaklarda gezmeye çıkıyorlarmış. Çok geçmeden yol üstünde de kangurular beliriyor. Fotoğraf çekmek için otobüsten iniyoruz. Ama hepsi de kaçıyor.

Çiftlikten dönerken, Anzak Anıtı önünde durduk. Rehberimiz burayı gezmek için bir saat süre verdi. Sonra anıt binanın içine girdik. Anzak, Avustralya askerine verilen ad. Anzak Anıtı'nda Anzakların katıldığı yedi savaştan kalma anılar, fotoğraflar var. Gelibolu bölümünü gezerken hepimiz çok heyecanlandık. Orada Çanakkale Savaşı'ndan söz eden bir açıklama yazısı vardı. Anzak Anıtı'ndan çıktığımızda bizi güzel bir sürpriz bekliyordu. Rehberimiz, caddenin karşı yakasındaki parkı göstererek "İşte burası da Atatürk Parkı!" dedi. Hepimiz heyecanlandık.

Parkın orta yerinde, hilal şeklinde bir anıt var. Bu hilalin tam ortasına, Atatürk'ün büstü yerleştirilmiş. Bu anıt dünyada düşman komutanı anısına yapılmış tek anıtmış. Canberra'nın orta yerine böyle bir anıtın konulmasının nedeni, yine Atatürk'ün insancıl politikasından kaynaklanıyor.

Atatürk döneminin İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, Çanakkale bölgesini denetlemeye gidecektir. Atatürk, İç İşleri Bakanı için bir konuşma metni hazırlar, metinde şunlar yazılıdır: "Bu yurdun toprakları üstünde kanları dökülen kahramanlar! Burada bir dost ülkede bulunuyorsunuz. Huzur ve sessizlik içinde uyuyunuz. Sizler, Mehmetçiklerle yan yana, koyun koyunasınız. Uzak diyarlardan evlatlarını savaşa gönderen anneler! Gözyaşlarınızı dindiriniz. Evlatlarınız, bizim bağrımızdadır. Huzur içinde, rahat rahat uyuyacaklardır. Onlar, bu toprakta canlarını verdikten sonra, artık bizim evlatlarımız olmuşlardır." Şehitlikte bu konuşma yapılırken birkaç gazeteci konuşmayı not etmiş. Bu konuşma kısa sürede dünya gazetelerine yansımış. Atatürk düşman askerleri için böylesine insancıl bir görüş bildirerek Anzaklar'ın yüreğine taht kurmuş.

Avustralya'da son durağımız Melbourne olacak.

Melbourne

Melbourne Avustralya'nın büyük kentlerinden biri. Burada yüz elli ayrı ulustan insan yaşıyor. Türklerin sayısı da az değil. Melbourne'e bahçeler, parklar kenti demek yerinde olur. Bu kentte de eskiden kalma evler çok iyi korunmuş. Oya gibi işlenmiş demir kafesler, balkon korkulukları, kapılar etkileyici. Kırmızı tuğladan yapılan bu evler bin sekiz yüzlü yılların ortalarından kalma. Eski evlerin korunması, yasalara bağlanmış. Yakılmasına, modelinin değiştirilmesine, eve ek yapılmasına kesinlikle izin verilmiyor.

Kent gezisi sırasında, ilginç bir müzeye de gidiyoruz. Burası Kaptan Cook'un doğduğu ev. Avustralyalılar, bu kıtayı keşfeden Kaptan Cook'u çok seviyorlar. Onun anısını yaşatmak için 1934 yılında İngiltere'de Yorkshire'daki (Yorkşayr) evini tuğla tuğla sökerek Melbourne'e getirmişler. Kaptan Cook'un evinden çıkınca kent gezisini sürdürüyoruz. Güzel bir parkın girişinde çiçeklerden yapılmış, dev bir saat var. Bu saat beş bin taze çiçekten oluşmakta. İsviçre'den bir saat fabrikası, bu ilginç saati, Melbourne'e armağan etmiş. Melbourne'de bir

yandan eski yapılar korunurken bir yandan da gökdelenler yapılmakta. Kentin en büyük gökdeleni yüz iki katlı. Melbourne’de İtalyan ve Yunan restoranları çoğunlukta. Burada, Türk kebabçıları, dönercileri de çok yaygın. Kent içinde birkaç tane de cami var.

Avustralya, dünyanın en büyük yün üreticisi. Melbourne de bu sanayinin ağırlığını taşıyor. Avustralya’da yün endüstrisi yanında, opal taşı ticareti de önemli yer tutuyor. Dünyanın en değerli opal taşları Avustralya topraklarından çıkıyor. Söylendiğine göre opal yer altında oluşurken güneşin yedi rengini emiyor. Bu yüzden, taşların içinde renkli pırıltılar oluşuyor.

Avustralya’ya gelirken fazla ilginç bir şeyler bulamayacağımızı biliyorduk. İki yüz yıllık geçmişi olan bu genç ülkede gerçekten, ne tarihsel anıtlar, ne görkemli müzeler, ne göz kamaştırıcı saraylar, ne de kaleler var. Ama yine de görülmeye değer bir yer Avustralya. Bu gezi boyunca kırk altı saatlik uçak yolculuğu yaptık ama pişman değiliz.

Gülten DAYIOĞLU

(Aşağıda verilen soruları metinden hareketle cevaplayınız.)

SORULAR

1. Okuduğunuz metinden aşağıdakilerin hangisi çıkarılamaz?

- A) Avustralya, çok uzun bir geçmişe sahip bir ülke değildir.
- B) İnsanlar Avustralya ile Avusturya’yı sürekli birbirine karıştırır.
- C) Avustralya, dünyanın en yeşil kıtasıdır.
- D) Avustralya’da mevsimler ülkemizdeki ile ters orantılıdır.

2. Okuduğunuz metnin anlatıcısı kimdir?

- A) Kaptan Cook
- B) Gözlemci
- C) Rehber
- D) Yazar

3. Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık değildir?

- A) Medeniyetler Ülkesi
- B) Kaptan Cook’un Ülkesi
- C) Denizaşırı Bir Kıta
- D) Avustralya’ya Yolculuk

4. Yazarın, Avustralya’da gezdiği şehirlerden hangisi diğerlerine göre daha yakın bir geçmişe sahiptir?

- A) Sydney
- B) Canberra
- C) Yorkshire
- D) Melbourne

5. Avustralya ile ülkemiz Çanakkale Savaşı’nda karşı cephelerde savaşmıştır. Buna rağmen Avusturalya’da Atatürk adına bir anıt dikilmesi, Atatürk’ün hangi özelliğinden kaynaklanmaktadır?

- A) Atatürk’ün, dünyada herkes tarafından sevilen bir lider olması
- B) Atatürk’ün, İç İşleri Bakanına bir konuşma metni hazırlatması
- C) Atatürk’ün, düşman askerleri için insancıl bir politika gözetmesi
- D) Atatürk’ün, “yurtta barış, dünyada barış” ilkesini benimsemesi

6. Avustralyalıların Kaptan Cook’un İngiltere’de Yorkshire’daki evini sökerek Melbourne’e getirmelerinde aşağıdakilerden hangisi etkili değildir?

- A) Kaptan Cook’u çok sevmeleri
- B) Avustralyalıların ilk atası olması
- C) Avustralya’yı keşfetmesi
- D) Cook’un anısını yaşatmak istemeleri

7. Metinde geçen “Avustralya kıtasını keşfetmeye gidiyordum.” cümlesine göre aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

- A) Kıtanın keşfedilmeyen yerlerinin olduğu
- B) Yazarın kıtaya daha önce gitmediği

- C) Yazarın diğer kıtaları görmüş olduğu
D) Kıta ülkesinin turistleri davet ettiği

8. Metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi kanıtlanabilirlik açısından diğerlerinden farklıdır?

- A) Uçağa binerken kendimi Kaptan Cook'un yerine koydum.
B) Avustralya yıllardır merak edip durduğum bir kıtaydı.
C) Limana varır varmaz görkemli bir yapıyla karşılaşıyoruz.
D) Parktaki gölün orta yerinden gökyüzüne su fişkırtılıyor.

- I. Atatürk parkı
II. Ulusal park
III. Büyük park
IV. Anzak Anıtı

9. Yukarıda yazarın "Canberra" şehrinde gezdiği yerler verilmiştir. Bu yerler öncelik-sonralık ilişkisine göre aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) III-II-IV-I
B) II-III-IV-I
C) III-IV-II-I
D) I-II-IV-III

10. Metne göre İstanbul'da kara kış yaşanırken Avustralya'da yaz mevsiminin yaşanmasının sebebi nedir?

- A) Avustralya kıtasının çöl iklimine sahip olması
B) Bitki örtüsünün Türkiye'den çok farklı olması
C) Avustralya kıtasının Ekvator kuşağında olması
D) Avustralya kıtasının çok az yağış alması

11. Okuduğunuz metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Konu olarak yazarın Avustralya'yla ilgili izlenimleri ele alınmıştır.
B) Okuyucuya Avustralya'yı tanıtmak için yazılmıştır.
C) Metinde çoğunlukla nesnel yargılara yer verilmiştir.
D) Avustralya'nın görülmeye değer bir yer olduğu fikri vurgulanmıştır.

12. Avustralya dünyanın en büyük yün üreticisi olduğuna göre aşağıdaki hayvanlardan hangisinin bu kıtada fazla olması beklenir?

- A) Koyun
B) Koala
C) Kanguru
D) At

13. Okuduğunuz metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anı
B) Hikâye
C) Deneme
D) Gezi yazısı

14. "Tarihinde, sanatında, sosyal yaşamında turistleri büyüleyecek çarpıcı bir özelliği yok." diyen yazarın, Avustralya'ya gitme nedeni metindeki hangi cümleden anlaşılmaktadır?

- A) Avustralya kıta olmasına kıta ama yeryüzündeki kıtaların en küçüğü.
B) Doğrusu ya kendimi bildim bileli deniz aşırı ülkelere dayanılmaz bir merak ve özlem duyuyorum.
C) "İnsanlar Avustralya'yı neden merak etmiyorlar?" diye dertlendim.
D) Aylardır özlemini duyduğumuz kızgın güneş iliklerimizi ısıtacak.

- I. Mecazlı ifadelere yer verilmemiştir.
II. Olay ve varlıklar belirgin özellikleriyle gözümüzde canlandırılmıştır.
III. Metin, bir düşüncenin doğruluğunu kanıtlamak için yazılmıştır.
IV. Tanınmış bir kişinin sözlerine yer verilmiştir.

15. Okuduğunuz metinle ilgili yukarıda yapılan değerlendirmelerden hangileri doğrudur?

- A) I ve II B) II ve III
C) II ve IV D) III ve IV

16. Metnin sonuç bölümü kaç paragraftan oluşmaktadır?

- A) 1 B) 2
C) 3 D) 4

EK 8. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi (2.Alt Test)

KÜRESELLEŞTİK ISINIYORUZ

İnsan aktivitelerinden kaynaklanan iklim değişiklikleri, emanetçisi olduğumuz dünyayı tehdit ediyor. İklim artık, bir yerde uzun yıllar boyunca aynı karakteristik özelliği gösteren hava durumu anlamına gelmiyor.

Son yıllarda, değişen hava koşullarının karşısında nasıl giyineceğimize karar veremez olduk. Zira sabah yüzünü gösteren güneş, öğleden sonra yerini yağmura bırakmakta, akşama doğru da gökyüzü yine parlak görünümünü almakta. Havalarda bariz bir sıcaklık artışı, her mevsimde kendini belli ettiriyor. Yıllardır ilk ve orta öğrenim kitaplarında defalarca öğretilen, “İklim, bir yerde uzun yıllar boyunca aynı karakteristik özelliği gösteren hava durumudur.” kuralı geçerliliğini yitirdi mi? İklimlerin uzun yıllar boyunca gösterdiği özelliklerin değişmesi, bu kuralın geçerliliğini yitirdiğini doğruluyor. Fosil yakıtların kullanımının sınırlandırılmaması, canlıların yaşamında kökten değişimlere sebep oluyor.

Emanete ihanet ediyoruz

Elbette sorun sabah giydiğimiz kıyafetin, öğleye doğru etkisini gösteren hava koşullarına uygun olup olmaması değil. İnsan aktivitelerinden kaynaklanan iklim değişiklikleri, emanetçisi olduğumuz dünyayı tehdit ediyor. Hayvan ve bitki türleri, besin ürünleri, yakıt kaynakları vs. yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalıyor. Politik, ekonomik meselelerden daha önce çözülmesi gereken “küresel ısınma” sorunu, siyasi yönetimler tarafından göz ardı ediliyor. Bunun sonucunda dengesi bozulan dünyamızda şimdiden yok olan türlerin haberleri gazete ve televizyonlarda yer almaya başladı bile...

“Her iki yarım kürede buzulların eriyerek kutuplara doğru çekilmesi, yüksek dağların tepelerindeki buzulların ve kar örtüsünün azalması, deniz su seviyesinin yükselmesi, havadaki kimyasal kirleticilere karşı hassas olan narin kuş türlerinin azalması”, dünyanın ısınma eğilimine girdiğini gösteren önemli işaretlerden bazıları.

Gündemde yer alan günümüze ait iklim değişiminin ise insan etkinliklerinden kaynaklandığı kesinlik kazanmış durumda.

...

Küresel ısınma nedir?

İnsan tarafından atmosfere verilen gazların sera etkisi yaratması sonucunda, dünya yüzeyinde sıcaklığın artmasına küresel ısınma deniyor. İklim sisteminde vazgeçilmez bir yere sahip olan sera gazları, güneş ve yer radyasyonunu tutarak atmosferin ısınmasında başlıca etkilendirler. Sera gazlarının bulunmaması durumunda yeryüzünün sıcaklığının bugüne göre 30°C daha soğuk olacağı hesaplanmıştır. Son yıllarda atmosferde çeşitli insan aktivitelerinden kaynaklanan nedenlerle karbondioksit, metan, ozon ve diazot monoksit gibi gazlardan oluşan sera gazları, yeryüzü sıcaklığında belirgin artmalara sebep oluyor. Sera etkisinin artması, troposferin ısınmasında, stratosferin de soğumasında en önemli etken olarak gösteriliyor.

Dünya sıcaklığı değişiyor

Küresel ısınmanın etkisi, hava sıcaklıklarının dünyanın her yerinde artması biçiminde olmayacak. Sıcaklığın artış oranı, orta enlemlerde ve ekvatorda, kutuplardakinden daha farklı olacak. Örneğin ekvatorda, bu artışın, dünya ortalamasının çok altında olacağı tahmin ediliyor. Aslında bu ısınma, dünya iklim sisteminde köklü değişimlere ve aşırılıklara yol açacak. Öyle ki dünyanın bazı bölgelerinde kasırgalar, seller ve taşkınlar gibi hava olaylarının şiddeti ve sıklığı artarken bazı bölgelerde de uzun süreli, şiddetli kuraklıklar ve çölleşme olayları etkili olabilecek. Bunun yanında, sıcaklık artışının kışları, yazlara göre birkaç derece fazla olması bekleniyor. Benzer bir durum, geceyle gündüz arasında da görülecek. Gece sıcaklarındaki artış, gündüz sıcaklıklarındaki artıştan fazla olacak. Bu durumda karalar, geceleri eskisi kadar soğumaya fırsat bulamayacak. Yazla kış, geceyle gündüz arasındaki sıcaklık farkının azalması, bütün dünyadaki rüzgâr çeşitlerini etkileyecek; fırtınaların yoğunluğu, gücü ve rotaları değişecek.

Yağış dönemleri, miktar ve türlerinin değişmesiyle artan sıcaklık, daha çok buharlaşmaya ve buna bağlı olarak da daha çok bulut oluşmasına yol açacak. Kısaca söylemek gerekirse dünyanın iklimi daha sıcak, daha nemli ve bol yağışlı olacak.

Yeni yağış düzeni

Küresel ısınmanın önemli etkilerinden olan iklim kuşaklarının kayması sonucu, yağmur kuşağı kuzeye doğru genişleyecek. Ancak bu genişleme sonunda yağışlar her bölgede artmayıp belli bölgelerde yoğunlaşacak. Güney Avrupa'daki yaz yağmurları azalırken Amerika, Avrupa ve Asya'nın 55. Kuzey enleminin yukarılarında kar yağışı artacak. Daha güneyde kar yağışı azalırken yağmurlarda bir artış olacak; karın toprakta kalma süresi azalacak. Şiddetli yağmurlar daha sık yağacak ve daha çok su bırakacak.

Sağanak yağışların artışı, yüzey nemliliğini ve bitki örtüsünü etkileyecek. Bunun sonucunda suyun toprakta süzülmesi azalacak, seller artacak. Yeni yağış düzeni, ekilebilecek alanların kuzeye doğru genişlemesine yol açacak. Dağlardaki buzullar ve kar örtüsünün azalmasından dolayı, hidrolojik sistemler ve topaz yapısı çok etkilenecek.

Canlıların ikinci evrimi mi?

Gelecek yüzyıl içinde gerçekleşmesi beklenen 1-3,5°C ısınmada, orta enlemlerin yer değiştirmesiyle ekosistemlerin coğrafi dağılımı değişecek. Sıcaklık nedeniyle orman yangınlarında görülecek artış, hayvan ve bitkilerin doğal yaşam alanlarında değişikliğe yol açacak. Birçok hayvan türünün beslenme düzeni sarsılacak, yaşam alanları daralacak ve büyük göçler yaşanacak. Bitki, böcek ve kuş türlerinin pek çoğu, yeni şartlara hızlı uyum sağlayamayıp yok olacak. Türlerin yeni kompozisyonları ve yeni ekosistemlerden dolayı, yeni orman tipleri oluşacak, iklim değişimi insan sağlığını etkileyecek; toplumsal yaşamda sosyal ve ekonomik değişikliklere neden olacak.

İnsan da tehlikede

Küresel ısınma, kalp, solunum yolu, bulaşıcı, alerjik ve diğer bazı hastalıklara sebep olacak. Sürekli sıcak hava, seller, fırtınalar gibi hava olayları psikolojik rahatsızlıklar, hastalıklara neden olacak ve ölümlere yol açacak. Yeni alanlara yayılan böcekler ve diğer hastalık taşıyıcılar, bulaşıcı hastalıkların çoğalmasına neden olacak. Hava sıcaklığının artması

ve su kaynaklarındaki azalma, kolera tipi hastalıkları yaygınlaştıracak. Üretimdeki bölgesel azalmalar sonucu, açlık ve kötü beslenmede artışlar görülecek. Böcek yumurtalarının ölmesini sağlayan gece ve kış soğuklarının hafiflemesi, önemli bir sorun olacak. Kimi bölgelerde şiddetli kuraklık dönemlerinin ardından gelecek aşırı yağışlar, virüs mutasyonlarının artmasına, buna bağlı olarak da sıtma gibi hastalıkların yayılmasına neden olacak. Öte yandan tarım bitkilerinde görülen hastalıklarda da sıcaklıkla birlikte artış gözlenecek.

Buzulların erimesi ve sıcaklık artışı, okyanuslardaki suları genişletirip denizlerin seviyesini yükseltecek. Deniz seviyesinin yükselmesi, kıyılardaki topaz kaybının yanı sıra, kıyılara yakın temiz su kaynaklarının denizle birleşmesine neden olacak. Artan buharlaşma yüzünden göl ve ırmaklarda meydana gelecek su kaybı, 21. yüzyılın en önemli meselelerinden biri olacak. Tatlı su kaynaklarının kalitesinde, tuzlu su karışımı nedeniyle azalma olacak.

Tarım, turizm ve diğer ekonomik aktiviteler bu durumdan olumsuz etkilenecek; gelişmekte olan birçok ülkede yerli halkın beslenme ve yakıt kaynakları yok olacak. Yüksek deniz seviyesi, yüksek gelgit, kuvvetli dalga ve tsunami gibi riskli doğa olaylarına sebep olacak. Deniz seviyesinin yükselmesiyle düz alanlar seller altında kalacak, kıyılardaki üretim alanları zarar görecek. Bunun sonucu milyonlarca insan kıyı alanları ve küçük adalardan göç edecek. Kurak bölgelerdeki çiftçiler daha çok sulama yapıp daha fazla tarım ilacı kullanacaklarından, bu bölgelerde tarımsal etkinliklerin maliyeti artacak. Gelişmekte olan ülkelerin kurak ve yarı kurak alanları, bazı kıyı alanları, deltalar ve küçük ada gibi bölgeleri tehlike altında kalacak. Kırsal alanlarda doğal kaynakların verimliliğindeki gerileme sonucu, kırsal alandan kente göç hızlanacak.

Ayşenur DEĞER

(Aşağıda verilen soruları metinden hareketle cevaplayınız.)

SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne başlık olamaz?

- A) Dünyamız Tehlikede mi?
- B) İklimler Değişiyor mu?
- C) Uzaya mı Taşınacağız?
- D) İnsanlar Kendi Sonunu mu Hazırlıyor?

2. “Fosil yakıtların kullanımının sınırlandırılmaması, canlıların yaşamında kökten değişimlere sebep oluyor.” cümlesinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Fosil yakıtların kullanımı sınırlandırılmalı.
- B) Fosil yakıtlar aşırı kullanılmamalı.
- C) Fosil yakıtların kullanımı yasaklanmalıdır.
- D) Fosil yakıtlar, canlıların yaşamını olumsuz etkiler.

3. Okuduğunuz metinde asıl vurgulanmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küresel ısınma canlıların yaşamında değişime neden olacak.
- B) Küresel ısınma sadece belli bölgelerde yaşayan insanları etkileyecek.
- C) Küresel ısınma ülkemizi etkileyecek.
- D) Küresel ısınma sorunu kısa bir sürede çözülecek.

4. Okuduğunuz metnin ana konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küresel ısınmanın nedenleri
- B) Küresel ısınmada insanın rolü
- C) Küresel ısınmayı önleme yolları
- D) Küresel ısınmanın etkileri

- I. Sera gazları atmosferin ısınmasına neden olmaktadır.
- II. Sera gazları olmasaydı dünyamız daha soğuk olurdu.
- III. Oksijen ve hidrojen gazları sera etkisi yaparak küresel ısınmaya neden olur.
- IV. Sera gazlarının artışında insan rol almaz.

5. Okuduğunuz metinle ilgili yukarıda verilen bilgilerden hangileri doğrudur?

- A) I ve II
- B) I ve III
- C) I ve IV
- D) III ve IV



6. Küresel ısınma ile ilgili bu resimden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Kutuplardaki buzulların eridiği
- B) Deniz suyu seviyesinin yükseldiği
- C) Yaşam alanlarının sular altında kaldığı
- D) Kutup ayılarının yalnız kaldığı

7. Okuduğunuz metinde aşağıdakilerde hangisine yer verilmemiştir?

- A) Tanımlara
- B) Örneklere
- C) Neden sonuç cümlelerine
- D) Bilim adamlarının sözlerine

8. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmanın neden olduğu muhtemel problemler arasında yer almaz?

- A) Yağış dönemleri ve miktarları değişecek.
- B) Ekosistemlerin coğrafi dağılımı değişecek.
- C) Bulaşıcı hastalıklarda artış görülecek.

D) Dünya genelinde buzullarda artış görülecek.

- I. Bulaşıcı hastalıkların sayısında görülen azalma
- II. Göl ve ırmaklardaki su miktarında görülen farklılıklar.
- III. Kıyı alanları ve adalarda görülen göç
- IV. Gökyüzünde daha az bulut görülmesi

9. Okuduğunuz metne göre yukarıdakilerden hangileri küresel ısınmanın sonuçlarından değildir?

- A) I ve II
- B) I ve IV
- C) II ve III
- D) III ve IV

10. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi dünyanın ısınma eğilimine girdiğini gösteren işaretlerden biri değildir?

- A) Buzulların kutuplara çekilmesi
- B) Narin kuş türlerinin azalması
- C) Balık yavrularının ölmesi
- D) Deniz su seviyesinin yükselmesi

- I. Metin, bir görüşün kanıtlanması için yazılmıştır.
- II. Yazarın gelecekle ilgili öngörülerine yer verilmiştir.
- III. Tamamen bilimsel gerçekler anlatılmıştır.
- IV. Küresel ısınmaya insanların sebep olduğu fikri vurgulanmıştır.

11. Okuduğunuz metinle ilgili yukarıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) I ve II
- B) I ve III
- C) II ve IV
- D) III ve IV

12. Okuduğunuz metinle ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Ana fikir, giriş bölümünde verilmiştir
- B) Gelişme bölümünde konunun farklı yönlerini ele alan başlıklara yer verilmiştir.
- C) Okuyucuyu meraklandıran sorulara yer verilmiştir.
- D) Sonuç bölümünde insanların küresel ısınmaya karşı ne yapacakları anlatılmıştır.

13. Aşağıdakilerden hangisi yazarın küresel ısınma ile ilgili görüşlerinden biri değildir?

- A) Küresel ısınma, diğer sorunlardan daha önce çözülmelidir.
- B) Küresel ısınmanın etkileri dünyanın her yerinde aynı olacaktır.
- C) Küresel ısınma fosil yakıtlardan kaynaklanmaktadır.
- D) Ülke yöneticileri küresel ısınma sorunuyla yeterince ilgilenmemektedir.

14. Okuduğunuz metnin anahtar kelimeleri aşağıdaki seçeneklerin hangisinde yer almaktadır?

- A) Küresel ısınma-iklim değişikliği-hayvanlar
- B) İklim değişikliği-dünya-insanlar
- C) Küresel ısınma-iklim değişikliği-dünya
- D) İklim değişikliği-hayvanlar-insanlar

15. Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küresel ısınmayla mücadele etmek için insanı eğitmek gerekir.
- B) Dünyayı etkileyen küresel ısınmanın nedeni insandır.
- C) İklim değişikliği en çok hayvan ve bitkileri olumsuz etkiler.
- D) İnsan küresel ısınmayı yenebilir.

16. Bu metnin yazılış amacı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Küresel ısınmanın neden olacağı tehlikeleri haber vermek.
- B) Küresel ısınmayı önleme yollarını açıklamak.
- C) Küresel ısınma ile ilgili okuyucuya tavsiyelerde bulunmak.
- D) Küresel ısınmanın nedenlerini okuyucuya açıklamak.

EK 9. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testi (3.Alt Test)

YER ÇEKİMSİZ YAŞAM

Uzayda ağırlıksız ortamda bulunmak hepimize çok çekici gelir. Belgesellerde, bir duvardan ötekine zıplayan, hiç zorlanmadan çeşitli akrobatik hareketler yapan astronotlara imreniriz. Bunların hepsi bize eğlenceli görünür. Aslında durum tam olarak düşündüğümüz gibi değil. İnsanlı uzay uçuşlarının başladığı 1960'lı yıllardan bu yana bilim adamları uzayda ağırlıksız ortamda bulunmanın zorluklarını da keşfettiler. Bu, Süperman (Süpermen) gibi oradan oraya uçmaya benzemiyor.

Aslında, kütle çekimsiz ortam pek de bize göre değil. Bedenimiz, yer çekimine uyum sağlamış durumda. Kaslarımız ve kemiklerimiz, ayakta durduğumuzda, yürüdüğümüzde ya da başka fiziksel hareketleri yaparken yer çekimine karşı koyabilecek kadar güçlü. İç kulağımızdaki denge merkezi, yer çekimi merkezine göre bizi dik tutabilmek için yer çekiminden yararlanır. Yer çekimi, damarlarımızdaki kanı da güçlü bir biçimde aşağı doğru çektiği için kalbimiz, kanı beynimize pompalayabilecek güce sahiptir.

Bedenimiz, uzayda çalışacak biçimde evrim geçirmediğinden orada birtakım sorunlar yaşarız. Özellikle kan dolaşımında birtakım değişimler olur. Uzayda, bacaklardaki kan çekilir ve baş bölgesine toplanır. Bu, yer çekimine karşı vücudun aldığı bir önlemdir. Ama uzayda işimize yaramaz hatta birtakım sorunlar yaratır. Baştaki fazla kan basıncı nedeniyle astronotlar kendilerini baş aşağı duruyor gibi hissederler.

Astronotların uzayda boyları birkaç santimetre uzar. Çünkü üzerinde herhangi bir ağırlık olmayan omurgadaki omurların arasındaki diskler genişler. Böylece, omurga bir miktar uzar. Aynı zamanda kemikler de yumuşar. Kaslar, kaldıracakları fazla bir yük olmadığı için kemiklere fazla baskı uygulamaz. Bu nedenle, kemikler de kullanılmadıkça zayıflar. Öyle ki uzayda uzun süre kalan astronotlar, Dünya'ya döndüklerinde bir süre ayağa kalkamazlar.

En kötüsü de mide bulantısıdır. Yer çekimini algılayamayan iç kulaktaki denge merkezi şaşkına döner. Bu nedenle, uzayda özellikle ilk günlerde çok şiddetli mide bulantısı ve baş dönmesine neden olur. Bir otomobilde ya da teknede bile azıcık sallandığımızda başımız döner. Uzayda bu olay çok daha yoğun yaşanır.

Ne var ki bedenimiz bu büyük değişimlere birkaç gün içinde alışır. Mide bulantısı geçer, iştah yerine gelir. Kalp ve omurga duruma uyum sağlar, rahatsızlıklar geçer. İşte bundan sonra eğlence başlar. Uzay araçları pek geniş olmasa da kuş gibi uçmanın, yerden tavana zıplamanın keyfini çıkarabilirsiniz. Ancak dikkatli olmakta yarar vardır. Başınızı bir şeylere çarpmanız işten bile değildir.

Kullandığınız aletleri, yerlerine takmazsanız koyduğunuz yerde bulamayabilirsiniz. Ne kadar kütleli olursa olsun, küçük bir hava akımıyla bile uçabilirler. Ayrıca yemek yeme alışkanlığınızı da tü- müyle değiştirmeniz gerekiyor. Çünkü yemeklerin tabakta, içeceklerin de bardakta durma gibi bir zorunlulukları yok. Örneğin, patlamış mısır kâsede durmak yerine hava akımıyla odanın içine dağılır. Süt, patlamış mısırdan farklı davranır. Havada, küre biçiminde dağılmadan durabilir. Bunun nedeni, sıvıdaki yüzey gerilimidir. Havada duran bir süt topuna pipeti daldırıp onu içebilirsiniz. Ancak yine de yiyeceklerin ve içeceklerin içeride serbestçe dolaşması pek istenmez. Çünkü kontrolden kaçanlar aygıtlara zarar verebilirler. Astronotlar, sıvı

besinleri genellikle kapalı kaplardan pipetle içerler. Yalnızca katı yiyecekleri yerken çatal ve bıçak kullanırlar. Sıvılar kaşıktaki durmadığından kaşığın herhangi bir yararı olmaz.

Astronotlar, kaslarının ve kemiklerinin fazla zayıflamaması için her gün düzenli egzersiz yaparlar. Sağlıklı kalabilmek için günde yaklaşık iki saat egzersiz yapmaları gerekir. Buna karşın, uzayda iki aydan fazla kalan astronotlar, Dünya'ya döndüklerinde çeşitli sıkıntılarla karşılaşır. Bunlar özellikle kas ve kemik erimesine bağlı olan güç kaybıyla ilgilidir. Ancak insan bedeni kısa sürede toparlanıp yeryüzündeki yaşama yeniden uyum sağlayabiliyor.

Gelecekte, uzun süreli uzay uçuşlarının yapılması kaçınılmaz. Şimdilik Ay'dan öteye insanlı uçuş yapılmadı. Ancak yakın bir gelecekte Mars'a gidilmesi düşünülüyor. Bu da yalnızca gidişi bile en azından 6 ay sürecek bir yolculuk demek. İnsan bedeninin bunun gibi bir yolculuğa dayanıp da-yanamayacağı sınıyor. Bu nedenle astronotlar, Dünya'nın yörüngesindeki uzay istasyonlarında uzun süre yaşıyorlar. Uzayda kalma rekoru şimdilik Rus kozmonot Valeri Polyakov'a ait. Polyakov 1995 yılında gittiği Mir Uzay istasyonu'nda 428 gün kalmıştı. Bu deneyimlerin ışığında, geleceğin Mars yolculuğu biraz sıkıntılı da olsa yapılabilir gibi görünüyor.

Alp AKAOĞLU

(Aşağıda verilen soruları metinden hareketle cevaplayınız.)

SORULAR

1. Okuduğunuz metnin anahtar kelimeleri aşağıdaki seçeneklerin hangisinde yer almaktadır?
 - A) Yer çekimi-uzay-insan
 - B) Kütle çekimi-dünya-insan
 - C) Yer çekimi-dünya-yaşam
 - D) Kütle çekimi-uzay-astronot
2. "Gelecekte uzun süreli uçuşların yapılması kaçınılmaz." ifadesinde altı çizili kelimenin cümleye kattığı anlam hangi seçenekte doğru verilmiştir?

A) Kesinlik	B) Beklenti
C) Olasılık	D) İstek
3. "Uzayda ağırlıksız ortamda bulunmak hepimize çok çekici gelir." cümlesinde altı çizili kelime grubuyla anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Kütesiz ortam
 - B) Kuvvetsiz ortam
 - C) Yer çekimsiz ortam
 - D) Uzay aracı ortamı
4. Okuduğunuz metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
 - A) Ünlü kişilerin sözlerine yer verilmiştir.
 - B) Karşılaştırma yapılmıştır.
 - C) Benzetmelere yer verilmiştir.
 - D) Sayısal verilerden yararlanılmıştır.
5. Metinde geçen "Uzayda kalma rekoru şimdilik Rus kozmonot Valeri Polyakov'a ait." cümlesine göre aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?
 - A) Valeri Polyakov uzayda yalnız kalmıştır.
 - B) Uzaya ilk kez Valeri Polyakov çıkmıştır.
 - C) Gelecekte uzayda kalma rekoru değişebilir.
 - D) Rusya bir uzay istasyonuna sahiptir.
6. Metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi nesnel bir ifade değildir?
 - A) Astronotlar, sıvı besinleri genellikle kapalı kaplardan pipetle içerler.
 - B) Belgesellerde, bir duvardan ötekine zıplayan astronotlara imreniriz.
 - C) Astronotlar, sağlıklı kalabilmek için günde yaklaşık iki saat egzersiz yapar.
 - D) Astronotlar, dünyaya döndüklerinde bir süre ayağa kalkamazlar.

7. “Uzay araçları pek geniş olmasa da kuş gibi uçmanın, yerden tavana zıplamanın keyfini çıkarabilirsiniz.” cümlesinde altı çizili kelimenin yerine aşağıdaki bağlaçlardan hangisi kullanılırsa anlamda bir değişme olmaz?

- A) ama B) buna rağmen
C) bile D) ancak

8. Aşağıdaki soruların hangisinin cevabı okuduğunuz metinde yer almaz?

- A) İnsanlı uzay uçuşları ne zaman başladı?
B) Uzayda insan vücudunda görülen değişiklikler nelerdir?
C) Uzayda en çok kim kalmıştır?
D) Uzayda astronotlar neler yer?

9. Aşağıdaki yargılardan hangisi okuduğunuz metinden çıkarılamaz?

- A) İnsanlar yakın bir zamanda dünya dışında bir gezegene gidebilir.
B) 1960’tan önce uzay araştırmaları yapılmıyordu.
C) Yer çekimsiz ortam insan vücudunu olumsuz etkiler.
D) Uzayda yeme içme gibi günlük ihtiyaçları karşılamak dünyadakinden daha zordur.

10. Okuduğunuz metne göre Mars’a insanlı uçuşların henüz yapılmamış olmasının nedeni nedir?

- A) Uzaklık B) Zaman
C) Yer çekimi D) Sıcaklık

- I. Uzayda yer çekimi olmadığı için insan kemikleri güçlenir.
II. Uzayda sıvıların havada dağılmadan durma nedeni yüzey gerilimidir.
III. Yer çekimi olmadığı için astronotların boyu uzayda uzar.
IV. Astronotlar zayıflamak için uzayda spor yapar.

11. Okuduğunuz metinle ilgili yukarıda verilen bilgilerden kaçısı doğrudur?

- A) 1 B) 2
C) 3 D) 4

12. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne uygun bir başlık değildir?

- A) Uzayda Yaşam
B) Uzayda Karşılaşılan Zorluklar
C) Yer Çekimi ve Biz
D) Uzayı Tanıyalım

13. “Yer çekimini algılayamayan iç kulaktaki denge merkezi şaşkına döner.” cümlesinde aşağıdaki söz sanatlarından hangisi kullanılmıştır?

- A) Abartma B) Kişileştirme
C) Konuşturma D) Mecaz

14. Okuduğunuz metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Gelecekle ilgili kişisel tahminlere yer verilmiştir.
B) Bir konuda ileri sürülen yanlış düşüncelere karşı çıkmak için yazılmıştır.
C) Çoğunlukla nesnel yargılara yer verilmiştir.
D) Yer çekiminin insan hayatı için önemli olduğu fikri vurgulanmıştır.

- I. Açıklayıcı anlatım biçimiyle yazılmıştır.
II. Konuşma cümlelerine yer verilmiştir.
III. Amaç sonuç cümleleri çokça kullanılmıştır.
IV. Sade ve anlaşılır bir dille yazılmıştır.

15. Okuduğunuz metnin dil ve anlatım özellikleriyle ilgili yukarıdakilerden hangileri söylenbilir?

- A) I ve IV B) II ve IV
C) I ve III D) III ve IV

EK 10. Ön Bilgi Başarı Testine Yönelik Belirtke Tablosu

Her Bir Metne İlişkin Soru Sayılarının Konu ve Kavramlara Göre Dağılımı

Konu	Açıklama (İlgili konunun metinlerdeki yeri)	Konuyla ilgili soru
1. Avustralya'nın dünya üzerindeki yeri	<i>Avusturya Avrupa kıtasında bir ülkedir. Avustralya güney yarım kürede yer alır. Avustralya hem bir ülke hem de bir kıtadır. Avustralya Pasifik Okyanusuna kıyısı olan bir ülkedir.</i> <i>Avustralya güney yarım kürede yer aldığı için en sıcak ayı ocak, en soğuk ayı temmuzdur.</i>	14, 16, 37
2. Avustralya'nın yeryüzü şekilleri ve yüz ölçümü	<i>Avustralya küçük bir kıtadır. Ve üçte ikisi çöldür.</i>	11, 12, 14
3. Avustralya'nın başkenti ve önemli şehirleri	<i>Avustralya'nın önemli şehirleri; Sdney, Melbörn ve Canberra'dır. Avustralya'nın başkenti Canberra'dır.</i>	13, 17, 39
4. Avustralya'nın tarihi	<i>Avustralya yaklaşık iki yüz yıllık geçmişi olan bir ülkedir. Anzak, Avustralya askerine verilen addır. Anzaklar Çanakkale'de bize karşı savaşmıştır.</i>	17
5. Geçim kaynakları	<i>Yün Üretimi: Avustralya dünyanın en büyük yün üreticisidir.</i> <i>Opal taşı: Yün endüstrisinin yanı sıra opal taşı ticareti önemli yer tutar.</i>	17, 38
6. Turistik değer	<i>Müze, Opera binası, hayvanat bahçesi, çiftlikler, saat kulesi, doğal koylar, kıyılar, Anzak Anıtı, gökdelenler gezilecek yerleridir.</i> <i>Atatürk Parkı: Atatürk Çanakkale Savaşında ölen Avustralya askerleri için burada bir dost ülkede bulunuyorsunuz diyerek Avustralyalıların gönlünde taht kurmuştur. Onlar da ülkelerinde Atatürk isminde bir park yapmış ve içerisine Atatürk büstünü koymuştur.</i> <i>Kanguru ve koala Avustralya'nın sembolüdür.</i>	10, 15, 18, 20
7. Önemli terimler	<i>Haliç, koy, Anzak, Pasifik</i>	19
8. Küresel ısınma ve iklim değişikliği	<i>Küresel ısınma, insan tarafından atmosfere verilen gazların sera etkisi yaratması sonucunda dünya yüzeyinde sıcaklığın artmasına denir.</i>	22, 40, 43
9. Küresel ısınmanın nedenleri	<i>Atmosferde çeşitli insan aktivitelerinden kaynaklanan nedenlerle karbondioksit, metan, ozon ve diazotmonoksit gibi gazlardan oluşan sera gazları, küresel ısınmaya neden oluyor. Fosil yakıtların kullanımının sınırlandırılmaması küresel ısınmaya neden oluyor.</i>	23, 26, 41, 42, 44
10. Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin neden olduğu problemler	<i>Hayvan ve bitki türleri, besi ürünleri, yakıt kaynakları vs. yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalıyor.</i> <i>Buzulların erimesi, kalıcı kar sınırının artması, deniz su seviyesinin yükselmesi,</i> <i>Dünya iklim sisteminde köklü değişiklikler, yağış dönemleri değişecek, iklim kuşakları kayacak, insan sağlığı etkilenecek, tatlı su kaynaklarının kalitesinde azalma, tarım, turizm ve diğer ekonomik faaliyetler küresel ısınmadan olumsuz etkilenecek</i>	24, 27, 28

	<i>vb.</i>	
11. Önemli kavramlar	<i>Fosil yakıt, sera gazları, sera etkisi, atmosferin tabakaları, ekosistem, iklim, iklim değişikliği</i>	21, 25, 29, 30
12. Yer çekimi nedir?	<i>Yer çekimi, yerin merkezinden gelen çekim gücüdür. Yer çekimsiz ortam; ağırlıksız ortam ve kütle çekimsiz ortam metinde aynı anlamda kullanılmıştır</i>	4, 9
13. Yer çekimi ve ağırlık ilişkisi	<i>Ağırlık, bir cisme etki eden yer çekimi kuvvetidir. Kütle değişmeyen madde miktarıdır. Her yerde aynıdır.</i>	3
14. Yer çekiminin insan vücuduna etkisi	<i>Yer çekimi kan dolaşımı başta olmak üzere birçok fiziksel hareketi yapmamıza yardımcı olur. Kulaktaki denge merkezi yer çekimine göre kendini ayarlar ve bedenimizi dik tutmamızı sağlar.</i>	7, 35
15. Yer çekimsiz ortamın maddelere etkisi	<i>Yer çekimsiz ortamda katılar havada uçar. Sıvı maddeler ise havada dağılmadan küre biçiminde durur.</i>	2, 34
16. Yer çekimsiz ortamda insan vücudunun yaşadığı sorunlar	<i>Kaslarda ve kemiklerde zayıflama, omur aralarında açılma ve buna bağlı olarak boyda birkaç cm uzama, mide bulantısı, baş dönmesi, başta kan basıncının artması</i>	31, 33
17. Uzay çalışmaları	<i>Uzayda kalma rekoru şimdilik 428 gün ile Rus kozmonot Valeri Polyakov'a ait. Ay'dan öteye insanlı uçuş yapılmadı. Yakın bir gelecekte insanlı uçuşların Mars'a yapılması bekleniyor.</i>	32, 36
18. Önemli terimler	<i>Uzay, astronot, kozmonot, Mars, uzay istasyonu, uzay aracı, yörünge</i>	1, 6, 8

EK 11. Ön Bilgi Başarı Testi Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman;

Ekteki ön bilgi başarı testi “*Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler*” adlı doktora tezinde yedinci sınıf öğrencilerinin metinlere yönelik ön bilgi düzeyini ölçmek amacıyla kullanılacaktır. Ön bilgi başarı testi ile öğrencilerin bir metnin alt konuları ve kavramlarıyla ilgili önceden sahip oldukları bilgi düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Sözü edilen test üç bölümden oluşmakta ve her bölümde metinlerin alt konu ve kavramlarıyla ilgili ön bilgileri ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır. Sizden ön bilgi başarı testinin tablodaki ölçütlere uygunluğu ve soruların uygunluğu hususunda görüş bildirmeniz beklenmektedir. Başarı testi, metinler ve belirtke tabloları ektedir.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hasan KURNAZ

E-posta: hasan.kurnaz@inonu.edu.tr

Lütfen aşağıda yer alan soruları her bir metinle ilgili olarak hazırlanan ön bilgi başarı testlerini, 7. sınıf düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşünüzü, “*Evet, Kısmen, Hayır*” seçeneklerinden bir tanesini işaretleyerek (X) belirtiniz.

Sorular	E	K	H	Öneriler
Metinle ilgili soru sayısı yeterli midir?				
Bilgi sorularının belirtke tablosundaki kazanımları ölçme yeterliliği uygun mudur?				
Kavrama sorularının belirtke tablosundaki kazanımları ölçme yeterliliği uygun mudur?				
Sorular dil ve anlatım açısından 7. sınıf öğrencilerine uygun mu?				
Sorular uygulanabilir midir?				
Sorular objektiflik ilkesine uygun mudur?				
Soruların puanlanabilirliği uygun mudur?				
Testin kapsam geçerliliği var mıdır?				
Testin görünüş geçerliliği uygun mudur?				

EK 12. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Ön Bilgi Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler,

Bu testin amacı, Türkçe ders kitaplarında yer alan bazı metinlerin içeriğiyle ilgili önceden ne kadar bilgiye sahip olduğunuzu belirlemektir. Araştırma tamamen bilimsel bir çalışma olup elde edilecek veriler size not vermek amacıyla kullanılmayacaktır. Testte 30 çoktan seçmeli ve 14 doğru yanlış tipi soru yer almaktadır. Sizden beklenen bütün soruları dikkatlice okuyup size göre en doğru cevabı seçmenizdir. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hasan KURNAZ

SORULAR

1. Deniz ve dalgıç kelimeleri arasındaki anlam ilişkisi aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Uzay istasyonu-kozmonot
- B) Gökyüzü-güneş
- C) Gece-ay
- D) Uzay-astronot

- I. Kişinin ağırlığı dünya üzerinde değişmez.
- II. Astronotların uzaydaki ağırlığı dünyadakinden daha azdır.
- III. Ay'da bir cismin ağırlığı Dünya'dakinin altıda biridir.
- IV. Bir cismin kütlesi ile ağırlığı aynı kavramlardır.

2. Ağırlıkla ilgili yukarıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) I ve III
- B) I ve IV
- C) II ve III
- D) II ve IV

3. Maddelerin ağırlığını belirleyen kuvvet aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kaldırma kuvveti
- B) Yer çekimi
- C) Öz kütle
- D) Kütle

4. Yer çekimini kim keşfetmiştir?

- A) Newton
- B) Edison
- C) Einstein
- D) Galileo

- I. Ağırlığı artar.
- II. Göz rengi değişir.
- III. Boyu uzar.
- IV. Baştaki kan basıncı artar.

5. Uzayda bulunan bir kişide yukarıdaki değişimlerden hangisinin görülmesi beklenir?

- A) I ve II
- B) I ve III
- C) III ve IV
- D) I, II ve IV

6. "Güneş sisteminde bulunan gezegenler belirli bir yörüngede Güneş etrafında dönmektedirler. Bunun yanı sıra bazı gezegenlerin çevresinde dönen uydular da vardır." Uzayda bu düzeni sağlayan kuvvet aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sürtünme kuvveti
- B) Yer çekimi
- C) Net kuvvet
- D) Kütle çekimi

7. Aşağıdaki organlardan hangisi vücudumuzun dengesinde rol alır?

- A) Kulak
- B) Göz
- C) Burun
- D) Boğaz

I. Bütün gök cisimlerinin içerisinde yer aldığı sınırsız boşluğa galaksi denir.

II. Uzayda kalma rekoru, bir insanın uzayda geçirdiği en uzun süreyi ifade etmektedir.

III. Uzay boşluğunda insanların çalışması ve konaklaması için hazırlanan platforma uzay istasyonu denir.

8. Yukarıdaki cümlelerden doğru olanlar D, yanlış olanlar Y harfi ile gösterildiğinde doğru sıralama hangi seçenekteki gibi olur?

- A) D, Y, Y B) Y, D, D
C) Y, D, Y D) D, D, D

9. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Yer çekimi, Dünya'nın cisimlere uyguladığı bir çekim kuvvetidir.
B) Yer çekimi, kütle çekiminin Dünya için isimlendirilmiş halidir.
C) Mars'taki yer çekimi kuvveti Dünya'dakinden daha fazladır.
D) Güneşin kütle çekim gücü Dünya'nın kütle çekim gücünden daha fazladır.

10. Avustralya'nın sembolü olarak bilinen hayvan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Panda B) Kanguru
C) Ren geyiği D) Timsah

11. Yeryüzünün en küçük kıtası aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Avrupa B) Asya
C) Avustralya D) Amerika

12. Aşağıdakilerden hangisi Avustralya'nın dünya üzerindeki yerini doğru bir şekilde ifade eder?

- A) Avrupa'nın orta yerinde bir ülke
B) Güney yarım kürede bir ülke
C) Amerika kıtasının kuzeyinde bir ülke
D) Rusya'ya komşu bir ülke

13. Aşağıdakilerden hangisi Avustralya'ya ait bir şehirdir?

- A) Sydney B) Budapeşte
C) Roma D) Florida

14. Avustralya ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Akdeniz'e kıyısı olan bir ülkedir.
B) Çöllerle kaplı bir ülkedir.
C) Hem bir kıta hem de bir ülkedir.
D) Geçmiş çok eski olmayan bir ülkedir.

15. Aşağıdaki özelliklerden hangisi bir ülkenin turistik değeri için daha az öneme sahiptir?

- A) Tarihi yapılar
B) Yer altı madenleri
C) Sanat eserleri
D) Doğal güzellikler

16. Aşağıdakilerden hangisi Avustralya ile karıştırılan bir ülkedir?

- A) Avusturya B) Almanya
C) Amerika D) İtalya

17. Avustralya ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Opal taşı ticareti ekonomisinde önemli yer tutar.
B) Birçok liman şehrine sahiptir.
C) Pek çok yarım adası vardır.
D) En az bin yıllık tarihi olan bir ülkedir.

18. Avustralya'yı gezmek isteyen bir turist aşağıdakilerden hangisiyle karşılaşmaz?

- A) Çiftlik B) Eyfel Kulesi
C) Müze D) Opera binası

19. Aşağıdakilerden hangisi bir okyanus ismidir?

- A) Hazar B) Baltık
C) Pasifik D) Aral

20. Avustralya topraklarında yer alan "Atatürk Parkı" neden yapılmış olabilir?

- A) Avustralya'ya giden Atatürk hayranı Türk işçiler yapmıştır.
B) Avustralya'yı ziyaret eden Atatürk anısına yapılmıştır.
C) Atatürk'ün insancıl politikasına hayran kalan Avustralyalılar yapmıştır.
D) Anıtkabir'i gezen bir grup Avusturyalı turist yapmıştır.

21. Bir yerde uzun yıllar boyunca aynı karakteristik özelliği gösteren hava durumuna ne ad verilir?

- A) İklim B) İklim değişikliği
C) Hava raporu D) Meteoroloji

22. Atmosfere salınan gazların sera etkisi yaratması sonucunda dünya yüzeyinde meydana gelen sıcaklık artışına ne ad verilir?

- A) Yıllık sıcaklık
B) Küresel sıcaklık
C) Küresel ısınma
D) Atmosferik ısınma

23. Aşağıdaki etkenlerden hangisi küresel iklim değişikliğinin sebepleri arasında yer almaz?

- A) Fosil yakıtların kullanılması
B) Doğal gübre kullanımının artması
C) Orman alanlarının azalması
D) Sanayi tesislerinin artması

24. Aşağıdakilerden hangisi iklim değişikliği sonucu ortaya çıkacak problemlerden biri değildir?

- A) Göç olaylarının artması
B) İçme suyu miktarının artması
C) Bazı canlı türlerinin yok olması
D) Bulaşıcı hastalıkların artması

25. Ekosistemler ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Sadece canlılardan oluşur.
B) Çevre sorunlarından etkilenir.
C) Biyolojik çeşitlilik sağlar.
D) En büyük ekosistem dünyadır.

26. Aşağıdaki doğal afetlerden hangisinin oluşumu ile küresel ısınmayı ortaya çıkaran etkenler arasında bir bağlantı kurulamaz?

- A) Sel B) Erozyon
C) Tsunami D) Deprem

I- Orman yangınlarının azalması

II- Balık sayılarının azalması

III- Buzulların erimesi

27. Yukarıdaki ifadelerden hangisi ya da hangileri küresel ısınmanın sonuçlarındandır?

- A) Yalnız I B) Yalnız III
C) II ve III D) I, II ve III

I- Solunum yolu hastalıkları

II- Bulaşıcı hastalıklar

III- Güneş çarpması

28. Yukarıdakilerden hangisi küresel ısınmanın insanlar üzerinde oluşturacağı etkilerdendir?

- A) Yalnız I C) I ve III
B) II ve III D) I, II ve III

29. Sera etkisi ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Sera etkisi atmosferde bulunan çeşitli gazların oluşturduğu bir etkidir.

- B) Sera etkisi sonucu dünya soğumaya başlar.
 C) Atmosferdeki karbondioksit miktarının artması sera etkisini azaltır.
 D) Fosil yakıt tüketimi atmosferdeki sera gazları miktarında azalmaya sebep olur.

30. Fosil yakıtlarla ilgili verilen aşağıda bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) İklim değişikliğine neden olur.
 B) Yenilenebilir yakıtlardır.
 C) Atmosferin ısınmasına sebep olur.
 D) Petrol ve doğal gaz birer fosil yakıttır.

Aşağıda verilen bilgilerden doğru olanları D, yanlış olanları Y harfiyle gösteriniz.

31. Düşük yer çekimi astronotların sağlığını etkilemez. (....)
 32. İnsanlar Mars yüzeyine ayak basmıştır. (....)
 33. Yer çekimsiz ortam insan vücudunda bulantı, kusma gibi olumsuzluklara neden olabilir. (...)
 34. Yer çekimsiz ortamda, demir havada uçamaz. (....)

35. Uzayda insan vücudundaki sıvılar vücudun her tarafına eşit dağılır. (....)

36. Mars bugüne kadar insansız uzay araçları ile incelenmiştir. (....)

37. Avustralya ülkemize mesafe olarak yakın bir ülkedir. (....)

38. Avustralya yün üretiminde dünyada son sıralarda yer alır. (....)

39. Melbourne Avustralya'nın önemli şehirlerinden biridir. (....)

40. Küresel ısınma, iklim değişikliğine neden olabilir. (....)

41. İklim değişikliği, atmosferin bileşimini bozan insan faaliyetleri sonucunda oluşur. (....)

42. Sanayi kuruluşlarının sayısı ile iklim değişikliği arasında bir ilişki yoktur. (....)

43. Sera etkisinin artması yerkürenin ortalama sıcaklığında, bir azalma olduğunu gösterir. (....)

44. Atmosferdeki karbondioksit miktarının artması küresel ısınmayı artırır. (....)

EK 13. Kişisel Bilgi Toplama Formu

KİŞİSEL BİLGİ TOPLAMA FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama başarısını etkileyen faktörleri inceleyen bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında elinizdeki form çalışmamıza katkıda bulunan siz kıymetli öğrencilerimizi daha iyi tanımak için hazırlanmıştır. Bu formdan elde edeceğimiz bilgileri, okulunuzdaki öğretmen ve idareciler de dâhil hiç kimseyle paylaşmayacağız. Sadece bu çalışma kapsamında elde ettiğimiz sonuçları yorumlamak için kullanacağız. İlginiz için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Hasan KURNAZ

1) Cinsiyet:

() Kız () Erkek

2) Doğum tarihiniz nedir? (Örnek: 13.11.2003)

.....

Gün Ay Yıl

3) Okul öncesi (anaokulu) eğitimi aldınız mı?

() Evet () Hayır

4) Annenizin eğitim durumu nedir?

() Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

5) Annenizin işi nedir? (Öğretmen, ev hanımı, aşçı vb.)

Lütfen işin adını yazınız

6) Babanızın eğitim durumu nedir?

() Okuryazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

7) Babanızın işi nedir? (Müdür, çiftçi, kalıpcı, esnaf vb.)

Lütfen işin adını yazınız

8) Evinizde kaç tane kitap var? (Bu sayıya dergileri, okul ve kurs kitaplarınızı katmayınız.)

- () 0-10 kitap
 () 11-25 kitap
 () 26-100 kitap
 () 101-200 kitap
 () 201-500 kitap
 () 500 kitaptan fazla

9) Hangi sıklıkla kitap okuyorsunuz?

- () Her gün okurum
 () Haftada bir/birkaç kez okurum
 () Ayda bir/birkaç kez okurum
 () Yılda bir/birkaç kez okurum
 () Hiç okumam

10) Son bir yılda kaç kitap okudunuz?

- () Hiç () 1-2 () 3-5 () 6-10 () 11-20 () 20'den fazla

11) Geçen seneki genel not ortalamanız kaçtır?

- () 0-44 arası () 45-54 arası () 55-69 arası () 70-84 arası () 85-100 arası