



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUR ÖZ
ALGISI, OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cemil Koca

Düzce

Ocak, 2020

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUR ÖZ
ALGISI, OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cemil Koca

Danışman: Doç. Dr. Hasan Kağan Keskin

DÜZCE

Ocak, 2020

Cemil Koca
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi

Ocak, 2020

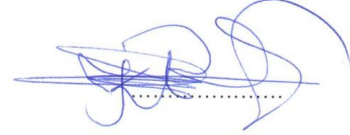
**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUR ÖZ
ALGISI, OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

KABUL VE ONAY

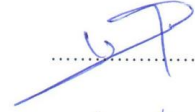
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı çalışma jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan, Prof. Dr. Kaya YILDIZ



Üye, Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN



Üye, Dr. Öğr. Ü. Ufuk GÜVEN



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

02/01/2020

Doç. Dr., Ali ERTUĞRUL

Enstitü Müdürü



(İmza Yeri)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

İnsanlar yaşamları boyunca önceden getirdikleri bilgi ve birikimleri kullanırlar. Bu ön öğrenmelerine duydukları güven ve yapabileceklerine olan inançları sayesinde birçok beceriyi edinebilirler veya bu beceriler için harekete geçebilirler. Okuma becerisi karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olması nedeniyle birçok araştırmaya konu olmuştur. Bireylerin okuma becerileri konusunda sahip oldukları öz yeterlik inançları ile okuma becerisi için motive olma durumları kuşkusuz onların okuma becerilerini dolayısıyla okuduklarını anlamalarını etkileyecektir. Bu araştırmada okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Bu araştırmanın planlanmasında ve tamamlanmasında olduğu kadar lisansüstü eğitime başladığım ilk günden itibaren yardımını ve desteğini esirgemeyen, bu yolda kendime kılavuz edindiğim değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN' e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Ayrıca lisansüstü eğitim hayatım boyunca bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen değerli hocalarıma, araştırmam süresince görüşlerine başvurduğum arkadaşım Halil İbrahim ÖKSÜZ' e ve yüksek lisans eğitimimim boyunca derslere devam etmemde yardımlarını esirgemeyen değerli okul müdürüm Mehmet ALBAYRAK' a teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle bana her zaman güç veren annem ve babama şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak lisansüstü eğitim için beni cesaretlendiren, her türlü güçlüğü katlanarak bu zorlu süreçte sevgisini ve desteğini esirgemeyen, her an yanımda olduğunu hissettiren, yaşadığım her anı anlamlı kılan sevgili eşim Hacer KOCA ile oğlum Tunahan'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Cemil KOCA

Ocak-2020

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUR ÖZ ALGISI,
OKUMA MOTİVASYONU VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

KOCA, Cemil

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Ocak 2020, 129 sayfa

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkilerin açıklanması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda yapısal bir model geliştirilmiştir. Oluşturulan yapısal model ile okur öz algısının okuduğunu anlama becerisini doğrudan ve okuma motivasyonu aracılığı ile de dolaylı etkileme durumu test edilmiştir. Geliştirilen yapısal modelde okuduğunu anlama becerisi içsel değişken, okuma motivasyonu aracı değişken ve okur öz algısı dışsal değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini Düzce ili, Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki 250 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri Okur Öz Algısı Ölçeği, Okuma Motivasyonu Profili Formu, Hikâye Edici-Bilgilendirici Okuduğunu Anlama Metinlerine ait Anlama Soruları ve Kişisel Bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma, frekans; normallik dağılımı için ise Kolmogorov-Smirnov Testinden faydalanılmıştır. Nedensel ve ilişkisel analizler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde test edilmiştir. Verilerin analizinde AMOS 24 ve SPSS 21 paket programları kullanılmıştır.

Araştırmadaki değişkenler arasındaki aracılık durumu iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle okuma motivasyonunun aracılık etkisinin ispat edilmesi için Baron ve Kenny'nin (1986) klasik regresyondan yola çıkarak belirlediği koşullar test edilmiştir. İkinci olarak da Şimşek (2007) tarafından önerilen model üzerinde aracılığın test edilmesi yöntemiyle, okuma motivasyonunun aracılık etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre okur öz algısının, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerinde anlamlı ve pozitif yönde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin okuma motivasyonu aracılığıyla sağlandığı görülmüştür. Okuma motivasyonu, okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi ilişkisinde tam aracı rolündedir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu, Okur Öz Algısı, Aracılık Etkisi, Yapısal Eşitlik Modeli

ABSTRACT

**EXAMINING THE RELATIONS BETWEEN READER SELF-
PERCEPTION, READING MOTIVATION AND READING COMPREHENSION
SKILLS OF 4th GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

KOCA, Cemil

Master's Degree, Department of Primary Education

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Hasan Kağan KESKİN

January 2020, 129 pages

In this study, it is aimed to explain the relationships between fourth grade primary school students' reader self perception, reading motivation and reading comprehension skills.

In accordance with this purpose; a structural model has been developed. The condition that reader self perception's direct effect on reading comprehension and indirect effect through reading motivation has been tested.

In this developed structural model, reading comprehension skill has been treated as endogenous variable, reading motivation has been treated as mediating variable and reader self perception has been dealt as exogenous variable.

250 4th grade primary school students in central district of Düzce constitutes the sample of the research. Survey data has been collected through reader self perception scale, reading motivation profile form, personal information form, comprehension questions belonging to narratable and informative reading comprehension texts.

In this study, descriptive, correlational and causal analyses have been done. In the analysis of gathered data, median and frequency among descriptive statistics as for the normality distribution Kolmogorov- Smirnov Test have been used. In the analysis of the data AMOS 24 and SPSS 21 package software have been used. The mediation case among variables in the research has been carried out in two phases. Firstly, the condition determined by Baron And Kenny (1986) on the basis of classical regression have been tested for the purpose of proving reading motivation's mediation effect. Secondly, on the model suggested by Şimşek (2007) the mediation effect of reading motivation has been tested through the method testing mediation.

According to research results; reader self perception has had a meaningful, positive precursor effect on reading comprehension skill and reading motivation. Besides, it has been understood that the relation between reader self perception and reading comprehension skill was provided through reading motivation. Reading motivation with regard to reader self perception and reading comprehension skills is in the role of exact mediator.

Keywords: Reading Comperhension, Reading Motivation, Reader Self Perception, Mediaton Effect, Structural Equation Model

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.2.1 Denenceler	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Araştırmanın Sayıtları.....	7
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6 Tanımlar.....	7
2. LİTERATÜR	9
2.1 Okuma	9
2.1.1 Okumanın Tanımı	12
2.1.2 Okumanın Kazanılması	14
2.1.3 Okumanın Amaçları.....	17
2.1.4 Okumanın Boyutları	18
2.1.5 Okuma Türleri.....	20
2.1.6 Okuma ve Anlama İlişkisi.....	22
2.1.7 Okuduğunu Anlama Eğitimi	26
2.1.8 Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi	27
2.2 Motivasyon.....	28

2.2.1	Motivasyon Türleri.....	30
2.2.2	Okuma Motivasyonu	31
2.2.3	Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler	34
2.2.4	Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi	35
2.3	Öz Algı.....	36
2.3.1	Öz Yeterlik Kavramı, Etkileri, Kaynakları	36
2.3.2	Okur Öz Algısı	39
2.3.3	Okur Öz Algısının Ölçülmesi	40
2.3.4	Okur Öz Algısı Motivasyon İlişkisi.....	41
2.4	İlgili Araştırmalar	43
3.	YÖNTEM.....	47
3.1	Araştırma Modeli	47
3.2	Evren ve Örneklem	50
3.3	Veri Toplama Araçları.....	51
3.4	Verilerin Toplanması	59
3.5	Verilerin Analizi	60
4.	BULGULAR VE YORUM	62
5.	SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	76
5.1	Sonuçlar.....	76
5.2	Öneriler	83
5.2.1	Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	83
5.2.2	Araştırmaya Yönelik Öneriler	85
6.	KAYNAKÇA	86
7.	EKLER.....	98
7.1	Uygulama İzin Yazısı	98
7.2	Okur Öz Algısı Ölçeği.....	101

7.3 Okuma Motivasyonu Profili Formu	105
7.4 Hikâye Edici Metin (SÖĞÜTLÜ ALİ)	109
7.5 Hikâye Edici Metin Anlama Soruları (SÖĞÜTLÜ ALİ)	110
7.6 Bilgi Verici Metin (GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE EVLER).....	111
7.7 Bilgi Verici Metin Anlama Soruları (GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE EVLER).....	113



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. OMP Ölçeğinin Alt Faktörlerinin İç Tutarlılık Sonuçları	52
Tablo 2. RSPS-1 ölçeğinin alt faktörlerinin iç tutarlılık sonuçları	55
Tablo 3. RSPS-1 Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları	57
Tablo 4. Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanlama Sistemi.....	58
Tablo 5. Hikâye Edici Metin ve Bilgilendirici Metin Anlama Soruları Puanlayıcı Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler	59
Tablo 6. Uyum İyiliği İndeksleri ve Uyum Değerleri	61
Tablo 7. Örneklemeye Ait Betimsel İstatistikler.....	62
Tablo 8. Okuduğunu Anlama Becerisi Değerlendirme Sorularına Ait Betimsel İstatistikler	62
Tablo 9. Okuma Motivasyonu Profili Formu (OMP) Alt Boyutları İçin Betimsel İstatistikler	63
Tablo 10. Okur Öz Algısı Ölçeği (RSPS1) Alt Boyutları İçin Betimsel İstatistikler	63
Tablo 11. Okur Öz Algısı ile Okuduğunu Anlama Becerisi İlişkisi Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri (1. Koşul)	67
Tablo 12. Okur Öz Algısı ile Okuma Motivasyonu İlişkisi Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri (2. Koşul).....	68
Tablo 13. Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisi İlişkisi Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri (3. ve 4. Koşul)	70
Tablo 14. Uyum İyiliği Karşılaştırması (Model 1-Model 2).....	74
Tablo 15. Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri (Model 2)	75
Tablo 16. Standardize Edilmiş Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkiler (Model 2)	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yapısal Model.....	5
Şekil 2. OMP Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	53
Şekil 3. Okur Öz Algısı Ölçeği DFA Sonuçları.....	56
Şekil 4. Aracı Değişken Etkisi	65
Şekil 5. Okur Öz Algısı ile Okuduğunu Anlama Becerisi İlişkisi (1. Koşul).....	67
Şekil 6. Okur Öz Algısı ile Okuma Motivasyonu İlişkisi (2. Koşul).....	68
Şekil 7. Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisi İlişkisi (3. ve 4. Koşul).....	69
Şekil 8. Model-1 (Aracılık Etkisi)	72
Şekil 9. Model-2 (Aracılık Etkisi)	73

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan yapısal model ile okur öz algısının okuduğunu anlama becerisini, doğrudan veya okuma motivasyonu aracılığıyla yordama durumu açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırma denenceleri, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınacaktır.

1.1 Problem

Son yıllarda ülkeler, okumanın insan hayatındaki önemini kavradıkları için, eğitime ait bakış açılarında ve ulusal eğitim programlarında birtakım değişikliklere ve iyileştirmelere gitmişlerdir. Ülkeler bu değişiklik ve iyileştirmeleri planlarken, öğrencilerin okuma becerileri başarısını değerlendiren ve diğer ülkelerle kıyaslayan uluslararası çalışmalar doğrultusunda hareket etmektedirler.

IEA (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Birliği) tarafından, 2000 yılında başlatılan ve uluslararası platformda öğrencilerin okuma becerilerini belirlemek ve katılımcı ülkelerin okuma performanslarını ortaya koymak amacıyla belirli periyodik aralıklarla düzenlenen PIRLS (Uluslararası Okuma Becerileri Projesi), ülkeler için kılavuz görevi görmektedir. Türkiye 2001 yılında programa katılmış ve sınavda 35 ülke arasından 28'nci olmuştur. Türkiye alınan başarısız sonuçlardan sonra 5 yılda bir tekrar eden uygulamaya 2006, 2011, 2016 yıllarında dâhil olmamıştır (Demirel ve Yağmur, 2017).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından ülkelerin eğitimde kullanmış oldukları ilkeleri ve bu ilkelerin uygulanması ile ortaya çıkan durumları geliştirmek amacıyla, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

(PISA), 2000 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu program çerçevesinde 2000 yılından itibaren üçer yıl aralıkla dünya genelinde öğrenim gören 15 yaş gurubu öğrencilerine matematik, fen ve okuma disiplinlerine dair bir sınav uygulanarak sonuçlar değerlendirilmektedir.

2015 yılında proje kapsamında uygulanmış olan sınava 72 ülkeden öğrenciler katılım sağlamıştır. Türkiye okuma sınavında, 428 puanla 50. sırada kendine yer bulmuştur. Yıllara bazında PISA okuma becerileri disiplini puanların ortalamaları incelendiğinde Türkiye'den katılım sağlayan öğrencilerin PISA 2015'te gösterdikleri performansın 2009 yılındaki ve 2012 yılındaki ortalamaların gerisinde kaldığı görülmektedir (PISA, 2015).

PISA (2018) ön raporunda ülkemizin okuma becerileri alanında 466 puan alarak 79 ülke arasından 40. sıraya, 37 OECD ülkesi arasından 31. sıraya yükseldiği görülmektedir. 79 ülkenin ortalama puanları 340 ile 555 arasında değişmektedir. Bu ülkelerin okuma becerisi ortalama puanları 453, OECD ülkelerinin okuma becerisi puanlarının ortalaması ise 487'dir. Türkiye 466 puan ile okuma becerileri ortalamasının üstünde yer almaktadır (PISA, 2018). Bu sonuçlar, ülkemizin okuma eğitimi alanında az da olsa gelişmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkemizin 2015 yılına oranla bir iyileşme gösterse de henüz istenilen seviyeye erişemediği görülmüştür. Bu durumda iyi bir okuyucuda bulunması gereken özellikler ile bu özelliklere sahip okuyucuların nasıl yetiştirileceği hala araştırılması ve geliştirilmesi gereken bir konudur.

Bir toplumda okumaya verilen değerle ülkenin gelişmişlik düzeyi eşdeğer kabul edilir. Bireyin sahip olduğu okuma becerisi, bireyin gelişimini etkileyen, davranışlarına yön veren ve sınırları bulunmayan bir eylem olarak görülmektedir (İleri, 2011).

Okuma, bireylerin hayat görüşünü genişleten, yaşam tarzını ve kişiliğini biçimlendiren ve onu toplumla kaynaştıran bir olgudur. Okumanın yapılan tanımlarının ortak noktası karmaşık bir beceri olmasıdır. Okuma sürecinde fiziksel, psikolojik ve çevresel boyutların etkisi büyüktür. Karmaşık bir süreç olması

nedeniyle okuma özelinde bireylerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal niteliklerinin de ele alınması gerekir (Akyol, 2007).

Okumayla insanın kelime dağarcığı gelişir, hayaller kurar, hayata bakış açısı gelişir. Ancak her insanın okumadan aldığı haz aynı değildir. Dolayısıyla okumanın her insanda becerileri geliştirme oranı aynı olamaz. Bu durum, bireylerin bireysel ve sosyal olarak farklı olmalarından kaynaklanabilir (Akyol, 2006, s. 29). Bu farklılıklardan biri de bireylerin motive olup olmama durumu ya da motivasyon düzeyidir (Okur, 2017).

Okuma becerisi yalnızca bilişsel olmayıp aynı zamanda duyuşsal bir süreçtir (Schunk, 1995; Wigfield ve Guthrie, 2000). Bireylerin kişisel yönelimleri, buldukları sosyal çevre ve bilimsel koşulların bir bütün olarak düşünüldüğünde, okumanın insan için ne denli bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır (Yıldız, 2010). Bu bağlamda bireylerin ömür boyu okuyamaz olabilmeleri ve okumanın faziletinden faydalanabilmeleri için yapılacak ilk iş okumaya yönelmelerini sağlamak olmalıdır. İnsanların okumaya yönelmelerinde en temel faktör motivasyon; okuma açısından düşünüldüğünde ise okuma motivasyonudur (Yıldız, 2010).

İnsan, hayatını etkileyebilecek yaşam becerilerini kontrol edebilen bilinçli bir varlıktır. Öğrencilerin bir alandaki motivasyonları, o alanda kendi beceri ve yeteneklerine dair inançlarıyla ilgilidir. Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı'nın ana ögesi olan öz yeterlik kavramı, insanların davranışlarını şekillendiren ve performanslarını etkileyen inançlarıdır. Üzerine çeşitli alanlarda birçok çalışma yapılmış olan öz yeterlik kavramı okuma alanında da okur öz algısı olarak ifade edilmektedir. Okur öz algısı, okurun okuma üzerine ne düşündüğü, okur olarak kendini nasıl gördüğü, okumaya dair algıları olarak açıklanabilir (Henk ve Melnick, 1995). Uluslararası alan yazını öğrencilerin okur öz algılarındaki gelişimin, okuma ve anlama başarısı yönünden, üst bilişsel anlama düzeylerinin yordayıcısı olduğundan bahsetmektedir (Aktaran: Baştuğ ve Çelik, 2015).

Okuma öğretimi anlık değil sürekli olan bireyi yaşamı süresince etkileyen bir eylemdir. Bireyin hayatının her bölümünde okuma eylemi olacaktır. Bu bağlamda

okumada sürekliliği sağlayacak, okumaya dönük ilgiyi artıracak, onu okumaya yönlendirecek ve kendisine dair güvenini arttıracak etkinlikler yapılmalıdır. Bu nedenle okuma ile ilgilenen araştırmacılar, günümüzde ve yakın geçmişte bireylerin akademik başarıları ve davranışlarının hangi faktörlerden etkilendiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Akademik başarı için bireyin okuma becerisinin gelişmiş olmasının önemi büyüktür. Öyleyse; “Okuma becerisi nasıl geliştirilebilir?” veya “Okuma becerisini etkileyen faktörler nelerdir?” sorularının cevabı önem kazanmaktadır.

Okuma becerisi çeşitli boyutları olan bir etkinliktir. Okuma becerisi gelişmiş bireyler hem okul hayatlarında hem de sosyal hayatlarında kendilerini daha iyi bilir ve kendilerini akranlarına göre daha iyi ifade edebilirler. Aynı zamanda okuyan kişinin dinleme, konuşma, anlama ve anlatma becerileri de gelişir. Kişi bu becerilerinin gelişmesi ile günlük hayatını düzenleyecek ve çevresiyle iyi ilişkiler kuracaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okur öz algıları, okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenecektir. Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusudur. Bu problem çerçevesinde literatür taranmış ve aşağıdaki denenceler oluşturulmuş olup bu denencelere dayalı çizilen yapısal modele aşağıda yer verilmiştir (Şekil 1).

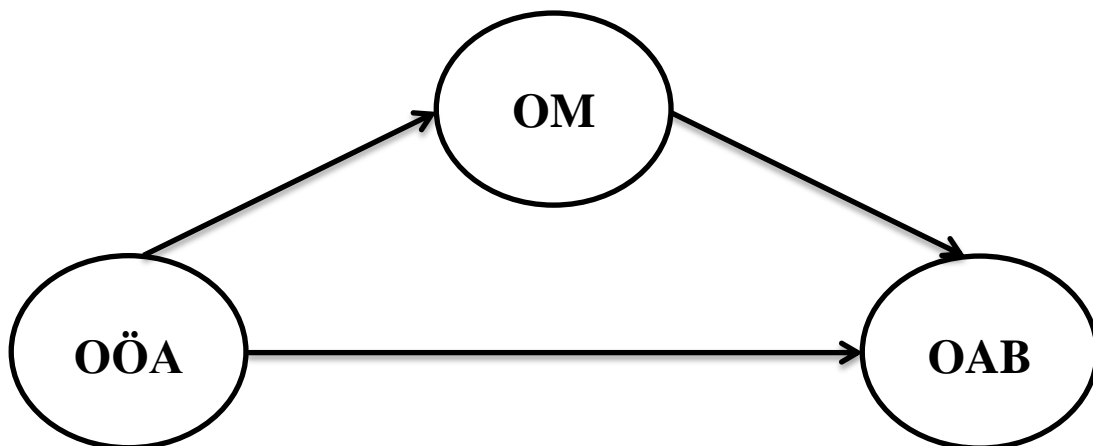
1.2.1 Denenceler

D1- Okur öz algısı, okuduğunu anlama becerisinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

D2- Okur öz algısı, okuma motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

D3- Okuma motivasyonu, okur öz algısı ve okuduğunu anlama ilişkisinde tam aracıdır.

Şekil 1.Yapısal Model



(OÖA= Okur Öz Algısı, OM= Okuma Motivasyonu, OAB= Okuduğunu Anlama Becerisi)

1.3 Araştırmanın Önemi

Günümüzde hemen her ülkedeki eğitimin temel hedefi; gelişen teknolojiye uyum sağlayan, hızla değişen bilgiye ulaşabilen dünyadaki gelişmeleri takip edebilen ve bilim çağının gerektirdiği niteliklere sahip olan bireyler yetiştirmektir. İçinde yaşadığımız dünyadan habersiz yaşamak önce bireysel sonra toplumsal olarak gerilemeye yol açar. Bireyin çevresinde olan biteni öğrenmesinde ve dünya ile iletişim kurmasında en kısa ve etkili yol okumaktır. Gelişen teknoloji, internet, sosyal medya, akıllı telefonlar, görsel ve işitsel araçların sayısındaki önemli artış; okumanın bilgiye ulaşmadaki rolünün önüne geçmek bir yana, bu değişim sürecinin olmazsa olmazı haline gelmesini sağlamıştır.

Dünya siyasetine ve ekonomisine yön veren ülkeler, yeni bilgileri üreten, bu bilgilerin yayılmasını sağlayan ve üretilmiş bilgilere en hızlı ulaşabilenlerdir. Bilgiye ulaşmada tercih edilebilecek en etkili yol okumaktır. Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması, eğitim sisteminde öncelikli hedeflerden olmuştur. Çünkü okuma gelişimi, bireyin eğitim hayatı başta olmak üzere yaşamında birçok alanı da etkiler. Stanovich'e (1986) göre okuma, öğrencinin akademik başarısını yordayan en kritik beceridir. Daha geniş anlamıyla okuma, bireyin akademik hayatının her safhasında kullandığı en temel beceridir.

Okullarda öğrenim gören öğrencilere verilecek eğitimde belirli bir standart olmak zorundadır. Bütün bilgilere ulaşmanın yolu okumaktan geçtiği için okuma, bahsedilen standardın yakalanmasında önemli bir yer tutar. Ancak uluslararası sınavlardaki durum göstermiştir ki öğrencilerimizin öğrenmelerinde eksiklikler vardır. Araştırmacılar bu öğrenme eksikliklerinin ilkokuldaki öğrenme gereksinimlerinin tam olarak karşılanamamasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu durumun nedeni olarak da okuduğunu anlama becerilerinin yeterince gelişmemesini ileri sürmektedirler (Erginer, 1999).

Okumanın her alanda bu denli önemli olması, onu çok araştırılan ve oldukça fazla ilgi gören bir beceri haline getirmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi hususunda bazı etkenler dikkate alınmalıdır. Bu durumda “Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl geliştirilebilir?” sorusu akla gelmektedir.

İçeriğinde okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler olan birçok araştırma yapılmasına rağmen ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi, okur öz algıları ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi açıklayan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okumanın birey tarafından yapıldığı göz önüne alındığında; bireyin okuma eylemine karşı neler hissettiği, kendisini okuma becerisi bakımından ne düzeyde gördüğü, çevresinden aldığı dönütler, kendisinden beklenilene ne derece cevap verebildiği araştırılmaya değer bir konudur. Bu bağlamda ülkemizde öğrencilerin okuma motivasyonu, okur öz algıları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir. Bu durum çalışmanın ortaya çıkmasında önemli bir etken olmuştur.

Bir öğrencinin okumaya ilgi duyması, kendini yeterli hissetmesi, okumaya motive olması, okumaya yönelik amacının olması okuduğunu anlamasına katkı sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışmanın literatüre okur öz algısı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkide okuma motivasyonunun rolü hakkında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sayıtları

- Yapılan ölçme çalışmalarında öğrenciler sorulara içtenlikle cevap vermiştir.
- Araştırmada veri toplamak için kullanılan araçlar araştırmanın amacı ile uygundur.
- Araştırmada kullanılan okuma metinleri öğrencilerin okuma seviyelerine uygundur.
- Bütün öğrencilere veri toplama sürecinde aynı şartlar sunulmuştur.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde resmi bir ilkokulda öğrenimine devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden alınan verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, okuduğunu anlama becerisi ölçme soruları, okur öz algı ölçeği ve okuma motivasyonu profili ölçeği ile edinilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma sonuçlarının farklı kurumlarda ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören bireylere genellenebilirliği, kullanılan örnekleme yöntemi gereği sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okuma: Ön öğrenmelere dayalı, yazar ve okur arasındaki iletişim ile güçlenen, bir amaca yönelik, uygun ortamda ve uygun yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006, s. 4).

Okuduğunu Anlama: Aynı anda yazılı dil ile etkileşim ve katılım yoluyla anlam çıkarma ve inşa etme sürecidir (RAND, 2002).

Motivasyon: Bireyin belli davranışlara yönelmesini, bir iş için harekete geçmesini veya bu iş ve davranışları öğrenmeye istekli olmasını sağlayan inançlardır (Schunk, 1995).

Okuma Motivasyonu: Kişinin okuma sürecine ait beklentileri, değerleri ve inançlarıdır (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Öz Yeterlik: Kişinin yaşamını etkileyen olayların kontrolünü sağlama kabiliyetine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1986).

Okur Öz Algısı: Okuyucunun kendi okuma becerilerine yönelik duygusal duruşları temelinde geliştirdiği olumlu veya olumsuz algılarıdır (Henk ve Melnick, 1995).



2. LİTERATÜR

2.1 Okuma

Ön öğrenmelere dayalı, yazarın ve okurun arasındaki iletişim ile güçlenen bir anlam kurma süreci olan okuma, insanların somut kavramlardan soyut kavramlara geçmesine yardım eder. Onların anlama ve fikir yürütme kabiliyetlerini geliştirmelerini sağlar (Akyol, 2007; Calp, 2010). Başka bir deyişle okuma, okuyan kişinin geçmişten getirdiği şimdi yaşadığı ve geleceğe götürdüğüdür. Her okur okuduğu metni kendi kişisel ve sosyal yaşantısı oranında yaşamaktadır (Çakıcı, 2011). Tazebay'a (1993) göre okuma, karmaşık bir etkinlik olup metni oluşturan harfleri ve kelimeleri tanıma, anlama ve yorumlamadır.

Özdemir (1983) zihinsel bir etkinlik olarak nitelendirdiği okuma eyleminin, bireyin kelimeleri duyuları vasıtasıyla algılayarak zihninde anlamlandırması, kavraması ve yorumlaması olduğunu belirtir. Okuma, okullardaki hemen hemen her dersin temelini oluşturduğu için eğitim programlarında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca dil öğrenme alanlarından biridir. Öğretim sürecinde insanlara okuma ve anlama becerilerini kazandırmak, onların yaşamlarına yapılan en büyük katkı olarak yerini alacaktır (Akyol, 2006).

Okuma eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar, okumanın bazı temel bileşenlerinin olduğunu göstermektedir. Ulusal Okuma Paneli, okumayla ilgili; ses farkındalığı, alfabetik ilişkileri keşfetme, kelime bilgisi, akıcı okuma ve anlama şeklinde beş temel bileşenden bahsetmektedir (NRP, 2000). Okuma bileşenlerine paralel olarak Akyol (2017) ve Özbay (2007) okumanın beş temel ilkesinden söz etmektedir. Bu ilkeler:

- (1) Okuma akıcı olmalıdır.
- (2) Okuma bir anlam kurma sürecidir.
- (3) Okuma amaca yönelik olmalıdır.
- (4) Okumak için bireyin motive olması gerekir.
- (5) Okuma sürekli bir eylemdir.

Okuma; yazarın metindeki cümlelere gizlenmiş mesajlarını, duygularını ve düşüncelerini anlamaktır. Özbay'a (2007, s. 11) göre okuma, fiziksel ve zihinsel öğelerin harmanlanarak işlenmesidir. Okuma işleminden sonra, zihninde okunan metinle ilgili bir fikir oluşması beklenir. Bu durum gerçekleşmediğinde o metnin niçin okunduğunun pek bir anlamı yoktur. Okuduğunu anlama bir sözlük çalışması değildir. Metindeki anlamı bilinmeyen kelimeleri sözlükte karşılayan anlamlarını bulmak değildir. Anlamak, okurun ne okuduğunu kavraması, metindeki mesajı alması, değerlendirmesi, özümsemesi ve yorumlamasıdır.

Formal olarak verilen eğitimin amaçlarından birisi ana dilin öğretilmesidir. Bu kurumlarda verilen dil öğretimini anlama ve anlatma olarak ayrılan iki esas boyut oluşturur. Anlama boyutu, okuma becerisi ve dinleme yetisini; anlatma boyutuysa konuşma yeteneği ve yazma gücünü ihtiva eder (Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Karakuş'a (2002) göre okuma öğretimindeki amaç; ilkokullarda okuma becerisini geliştirmek, ortaokullarda ise yeni bilgilere ulaşmaktır. Okul döneminde öğrenmeye yönelik araçların verimli kullanılması okuduğunu anlama ile mümkündür. Okullardaki öğrenmeler ve etkinliklerde okuduğunu anlama önemli bir yere sahiptir (Tekin, 1980).

Günümüzde bilgiye ulaşmanın çeşitli yolları vardır. Fakat okuma var olan bu yolların en etkili olanıdır. Okuma öğretimi, okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Okuma öğretimi; anlama, düşünme, sorgulama, olayları analiz etme, değerlendirme, okuma alışkanlıkları kazanma, değerler eğitimi gibi becerileri içerir. Bunları başaracak ve öğrencinin geleceğini yönlendirecek bir okuma öğretiminde bazı yaklaşımlar ve ilkeler dikkate alınmalıdır (Güneş, 2011).

Okuma becerisi derinlemesine incelendiğinde çok karmaşık bir beceri olduğu ve birçok alt beceriyi içerdiği görülmektedir. Bütün bunların yanı sıra anlama becerisinin de temeli olduğu görülmektedir. Okuma faaliyeti, bilgiye erişme, yorumlama, sorgulama ve zihinsel gelişim gibi amaçlarla gerçekleştirilir. Okuma temeline bilişsel ve duyuşsal boyutlu anlamayı alır. Bu bağlamda okuma ile etkileşim içinde olan faktörlerin iyi belirlenmesi gerekir. Okuma her şeyden önce karmaşık bir etkinliktir. Bu etkinlik için bazı becerilerin varlığı olmazsa olmazdır. Okuma etkinliği; dikkat, öğrenme, saklama, hatırlama, hatırlatma, hayal etme gibi birçok sürece dayanır (Güneş, 2011).

Okuma dilsel ve zihinsel becerilerin gelişime büyük bir katkı sunmaktadır. Okuma bir anlık bir eylem değil, bir süreçtir. Bu süreçte okunan materyallerden alınan bilgiler, insan zihninde çeşitli işlemlerden geçer. Bireyin dilsel ve zihinsel gelişimi hızlanır. Bu bağlamda ilkokulda öğrenci okula başlar başlamaz öğretmenler çeşitli metotlar kullanarak öğrencilere okuma becerisi kazandırmayı ve onların okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu süreçte okuma etkinliklerine eğitimcilerin kullandıkları metot fark etmeksizin ağırlık verilmektedir (Güneş, 2011).

Okuma etkinliği genel anlamda iki aşamada gerçekleşir. Birinci aşama; görme ve seslendirme yönü ile fiziksel süreç, ikinci aşama ise; göz etkinliği ile alınan girdilerin beyinde işlenmesi yani zihinsel süreçtir. Bu iki sürecin kaynaşık olması okumada başarılı olmanın anahtarıdır (Özbay, 2007). Okuma, bireyin iç ve dış dünyasında bir gelişim ve değişim meydana getirir. Bu değişim ve gelişim bireyin hayatının şekillenmesinde önemli bir paya sahiptir. Okur bu süreçte okuma etkinliğine yeterli zamanı ayırmalı ve etkinliği eksiksiz olarak yerine getirilmelidir. Okuma çaba gerektiren aktivite, anlamlandırmayı gerekli kılan bir süreçtir (Gögüş, 1978).

Okuma, ruhsal bir çalışma sonucu harekete geçirilmiş, karmaşık, birtakım değişkenler tarafından desteklenen simgesel anlamlandırmanın okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde gerçekleştirilen işlem becerisidir. Okuma, bireylerin kaynaklara erişiminde, yeni durum ve yaşantılarla baş edebilmesinde önemli bir rol oynar. Bu bağlamda okuma becerisi; bilgiye ulaşmayı, bilgiyi yorumlamayı ve tartışmayı sağlayan bir süreçtir.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dil Programı'nın amacı, öğrencilerin karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı ve uygun stratejileri kullanarak okuyabilmelerini, değerlendirebilmelerini ve yorumlayabilmelerini sağlamaktır (MEB, 2006).

Okuma becerileri günlük hayatta da önemli bir yere sahiptir. Sokakta, evde, işte; çalışırken, dinlenirken, hastanede veya markette hemen her yerde okuma ve anlama becerileri kullanılmaktadır (Çiftçi, 2007).

Okuma, öğrenme sürecinin başlıca ögesidir. Okuma temel ve üst öğrenim seviyelerinde, bireyin bilgiye ulaşması ve bağımsız öğrenmesinde oldukça önemli bir beceridir. Okuma her dönemde temel öğrenme aracıdır (Leppänen, Aunola, Niemi ve Nurmi, 2008). Bu süreçte öğrencilerin anlama becerisinin gelişmesinde temel faktör nitelikli okuma becerisine sahip olmasıdır.

Günümüzde çok çeşitli öğretim metotları olmasına rağmen okuma, eğitim ve öğretim hayatında varlığını sürdürmekte ve yine en değerli becerilerden biri olmaya devam etmektedir. Öğrenci başarısında iyi okumanın önemi büyüktür. Okumasında veya okuduğunu anlamasında problemler olan öğrencinin derslerinde başarısız olması kaçınılmazdır. Okullarda öğretilen tek beceri okuma değildir. Ancak öğrencilerin okul hayatlarında diğer beceri alanlarında başarılı olmalarında okuma güçlü bir etkidir (Çiftçi, 2007).

İlkokulda Türkçe öğretimi öğrencilere okuma becerisini ve alışkanlığını kazandırmayı amaçlar. Bu amaç doğrultusunda okuma becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Çünkü okuma becerisi ve alışkanlığının kazandırılması ile duygu ve düşüncelerini aktarabilen, problemlerini çözebilen bireylerin yetiştirilmesi arasında güçlü bir ilişki vardır.

2.1.1 Okumanın Tanımı

İnsanlar var olduklarından itibaren iletişim kurmaktadırlar. Bu iletişim tarih boyunca birçok şekilde sağlanmıştır. Yazıdan önce de çeşitli resim ve semboller ile insanlar iletişim sağlıyor olsa da yazının ortaya çıkışı tam anlamıyla bir devrim olmuştur. İnsanlar arası iletişimde ve tarihsel mirasın taşınmasında yazılı metinler

önemli bir yer tutar. Bu metinlerdeki sembolleri zihinde anlamlandırarak seslendirme işi okuma olarak adlandırılır (Demirel, 2000).

Okuma karmaşık bir zihinsel süreç olduğu için ortak bir tanım yapmak zordur. Okumanın tanımında araştırmacılar benimsemiş oldukları yaklaşımlara göre değişik tanımlamalar yapmıştır. Alan yazını incelendiğinde okuma ile ilgili birçok farklı tanım olduğu görülmüş olup yapılan tanımlar okumanın farklı yönlerine dikkat çekmiştir. Bu tanımlamaların bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Okuma, bireyin zihinleri ile duyularının koordine çalışmasıyla yazılı imgelerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 2000). Çelenk (2003), okumayı bireyin dünyasını genişleten, diğer bireylerle bağlantısı geliştiren ve kişiliğini biçimlendiren bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Okuma, öğretim programlarının omurgası niteliğinde bir etkinliktir (Demirel, 1990). Dökmen'e (1994) göre okuma, algısal bir aktivite olup, sesleri ve sözcükleri göz ile görmenin ötesinde zihinsel etkinliklerle anlama işidir. Kantemir'e (1995) göre okuma, basılı imgelerin anlamlandırılması için bireyin zihninin duyu organlarıyla beraber gerçekleştirdiği faaliyettir. Okuma, yazılmış bir metni sessizce çözümleyip anlamak veya seslendirmektir (TDK, 2019).

Okuma, metin ve okuyucu arasında geçen etkileşimsel bir süreçtir (Akyol, 2006). Bu sürecin en önemli ögesi okuyucudur. Okuma sürecinde, okuyucu metinden elde ettiği bilgilere karşılık kendi ön bilgilerini harekete geçirerek metni anlamlandırır ve bu sayede kendi bilgilerini geliştirir. Böylece okuma, okuyucu ile yazar arasında bir diyaloga dönüşür (Çakıcı, 2011).

Okuma becerisi uzun bir süre basılı sembollerin seslendirilmesi olarak görülmesine rağmen bu düşünce zamanla gelişerek yeni anlamlar kurma olarak değerlendirilmektedir. Zira birey bilmediği bir dilde yazılan bir metni harfleri tanıyorsa seslendirebilir. Ancak o dili bilmiyorsa bir anlam kurması imkânsızdır. Ya da birey anlamsal olarak çok uzak olduğu bir alan ile ilgili yazılmış metni anlamakta zorlanacaktır. Akyol (2017) okumayı, belirli bir amaç ve yöntem ışığında, bireyin ön öğrenmelerine ve metni oluşturan kişi arasındaki etkili iletişime dayalı anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır.

İnsanlığın bilgi evrenine her gün yenileri eklenmektedir. Bu durum bireyleri yazılı kültürle sıkı bir ilişkiye itmektir. İnsanlar diğer taraftan bilişim sistemlerinin ve teknolojinin sunduğu olanaklardan en etkili şekilde yararlanmak isteyeceklerdir. Yeni öğrenmeler ediniminde okumanın önemli bir rolü vardır. Okuma yazılı ürünlerden amaca uygun bir şekilde yararlanmadır (Sever vd. , 2006).

Tüm bu tanımlamalar sonucunda okuma “Resim, şekil ve sembollerin seslendirilmesinden ziyade; bireyin ön öğrenmeleri ışığında, duyu organlarını işe koşarak zihnine almış olduğu iletileri yorumlayarak anlamlandırması faaliyeti.” Olarak tanımlanabilir. Yazılı sembollerin algılanmasından sonra birey okuduklarına anlam yüklemeli, yapılandırmalı ve ön bilgileriyle sentezlemelidir. Ancak o zaman okuma eyleminin gerekleri tam anlamıyla yerine gelmiş olur.

2.1.2 Okumanın Kazanılması

İnsanlar niçin okur? Bu soru birçok kişinin aklına gelmiştir. Bireylerin okumak için farklı amaçları vardır. Kimisi herhangi bir ev aletinin kullanma kılavuzunu okur sadece öğrenmek için, kimisi ilgi alanına göre bir eğitim kitabı okur herhangi bir konuda bilgi sahibi olmak için, kimisi şiir kitabı okur iyi bir şiir yazabilmek için, kimisi öğrencilerine anlatacağı bir tarih kesiti için anı okur mesleğini iyi icra edebilmek için. İnsanlar hayatlarının her evresinde ihtiyaç duydukları okuma becerisini nasıl ve ne şekilde kazanır?

Okuma ve yazma öğretiminde çeşitli yöntemler olmakla beraber (ses temelli okuma yöntemi, hece yöntemi, cümle yöntemi) ülkemizde 2005 yılından itibaren ses temelli okuma yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemde önce ses, sesten sonra heceler oluşturma, hecelerden kelime ve kelimelerden cümle oluşturma ve son olarak cümleler ile metin tablosu oluşturmak esas alınır (Akyol, 2017; Çelenk, 2006)

Okumanın süreç içerisinde nasıl geliştiği ve kazanıldığı ile ilgili teoriler bulunmaktadır. Bunlar; Chall’ın (1983) “Okumanın Gelişimi Modeli” ile Ehri ve McCormick’in (1998) “Kelime Okumayı Öğrenmenin Aşamaları” olarak sıralanabilir.

Ehri ve McCormick (1998) kelime öğrenme aşamalarını; Alfabe öncesi aşama, kısmi alfabetik aşama, tam alfabetik aşama, pekiştirilmiş alfabetik aşama ve otomatik aşama olarak belirtmiştir.

Alfabe öncesi dönem, çocukların çok az alfabe bilgisine sahip olduğu bir dönemdir. Bu dönemde bireylerin alfabetik sisteme dair bilgileri yoktur. Harfleri ve sözcükleri seslendiremezler.

Kısmi alfabetik aşama da ise çocuklar kelime seslendirmede yetersiz oldukları için tahminlerini kullanarak okumaya çalışırlar. Ayrıca bu dönemde sıkça harf hatası yaparlar. Bu dönem harflerin kısmen verildiği, henüz alfabenin bitmediği, birleştirme mantığının oturtulduğu dönemdir. İlk bakışta okuma yeterince gelişmediğinden sözcükler arasındaki benzeşimden de yararlanamazlar.

Tam alfabetik aşama da öğrenciler de ses ve harf ilişkisi iyice oturmuştur. Ancak kelimeleri seslendirme oldukça yavaştır. Bu dönemde bol bol okuma alıştırmaları yapmak çocukların sonraki iki aşamaya sorunsuz ulaşması için gerekli şartları sağlayacaktır. Bu dönemde çocuklar uygun yöntem ve materyalle desteklenmelidir.

Tam alfabetik aşama sonrasında başlayan pekiştirilmiş alfabetik aşamada çocukların kelime hazineleri zenginleşmeye başlar. Bu dönemde bireyin okuması akıcılık ve hız kazanır.

Kelime okuma becerisinin azami düzeye çıktığı otomatik aşama Ehri'nin teorisinin son aşamasıdır. Bu dönem bireyin bildiği ya da ilk kez karşılaştığı kelimeleri hızlıca okuduğundan dolayı otomatik aşama ismini almıştır. Ehri ve McCormick'e (1998) göre öğrenilen her aşama bir sonraki aşamanın edinimleri için önemli bir paya sahiptir.

Bu aşamalardan yola çıkarak okumanın kelime öğrenmeden önce var olan bir yapı olduğu ve kelime okumayı öğrenme ile ağırlıklı olarak, yazılı metinler üzerinden sürdürülen bir beceri olduğunu ileri sürmek mümkündür. Başka bir deyişle, grafik, sembol ve resimler yoluyla yapılan anlam kurmaya dayalı okumanın,

yazılı metinler üzerinden yürütülen okuma becerisinden önce öğrenildiği ileri sürülebilir (Keskin, 2012).

Okumanın nasıl kazanıldığına ait bir diğer teori ise Chall'ın (1983) "Okumanın Gelişimi Aşamaları" teorisidir. Chall, okumanın gelişimini yaş aralıklarına göre ayırmakta ve bu yaş aralıklarını 6 dönemde ele almaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir (Chall, 1983).

Aşama 0 (Okuma Öncesi); Altı ay ile altı yaş arasındaki bu dönemde çocuk okuma materyalinin resimlerine bakarak okuyormuş gibi yapar tarama ve göz atmayı öğrenir. Ayrıca kendisine okunan materyali oldukça dikkatli dinler.

Aşama 1 (Okumaya Başlama); Altı ile yedi yaş arası bu dönemde ise çocuk ilk okuma yazma eğitimiyle birlikte kelimelere ait ses ve sembol ilişkisini öğrenir. Çocuk bu dönemde bir heceli kelimeleri ve o dildeki yüksek frekanslı kullanılan basit kelimeleri okuyabilir. Bu dönemde uygulanacak basit ve sıkça kullanılan kelimelerden oluşan hikâyelerin veya anlamlı metin tablolarının okunması etkili uygulamalar doğru okuma becerisinin temelini oluşturur.

Aşama 2 (Pekiştirme ve Akıcılık); Yedi ile sekiz yaş arası bu evrede okumanın akıcı hale gelmesi ile birlikte çocuk metinleri rahatlıkla okur. Kelimelerin anlamını tek okumayla kavrayabilir. Metinden çıkarım yaparak kelimenin anlamını bulabilir. Bu dönemde okuma yeni bilgi edinmek için değil pekiştirmek için kullanılır. Ayrıca çocuklar bu dönemde cesaret, hız ve akıcılık kazanırlar. Çocukların bu aşamada bol bol okuma yapması bir sonraki dönem için önem arz eder.

Aşama 3 (Yeni Öğrenmeler İçin Okuma); Dokuz ile on üç yaş arası bu dönemde çocukların ön öğrenmeleri, kelime ve bilişsel yetenekleri hala sınırlıdır. Öğrenciler yeni bilgi, düşünce ve deneyimler için okurlar.

Aşama 4 (Farklı Bakış Açısı); On beş ile on yedi yaş arası bu dönemde okumanın temel özelliği, birden fazla bakış açısıyla ilgilenmeyi içermesidir. Bu dönem de okur temel olarak daha önce edinilmiş olanlara eklenen gerçeklerin ve kavramların katmanlarıyla başa çıkma yeteneğine sahiptir. Okumada kullanılan

materyalin çeşitliliğinin arttığı dönemdir. Bu dönemde okuyucular metinleri değişik açılardan yorumlayabilmektedirler.

Aşama 5 (İnşa – Yeniden Yapılandırma); Chall’ın (1983) teorisinde 5. ve son aşama olan on sekiz yaş ve üzeri dönemi kapsayan “İnşa ve yeniden yapılandırma” döneminde kişi bir amaç için ihtiyaç duyduğu materyalleri okumaktadır. Bu aşamaya ulaşan kişi, basılan materyali, seçici bir şekilde ve bu konudaki bilgilerini kullanarak okur ve yeni fikirler inşa eder.

2.1.3 Okumanın Amaçları

Okullarda özellikle ilkokul öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımları dört ana beceri üzerine kurulmuştur. Bu beceriler okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak sıralanırlar. Dinleme ile konuşma bireylerin iletişimsel doğası gereği ilk öğrenme aşamasıdır. Okuma ve yazma ise dinleme ve konuşma üzerine yapılandırılır. Sonradan öğrenilir ve bireyin ömür boyu kullanacağı becerilerdir.

Dil, canlı bir varlık olduğu için değişen ve gelişen dünya şartları göz önüne alındığında, bilimin ışığında yeni değerlendirmeler ve şartlara uygun düzenlemeler yapmak kaçınılmaz olmuştur. Ülkemizde de çağın getirdiklerine uyum sağlamak amaçlı 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe Öğretim Programı yeniden hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır. Hazırlanan program ile öğrencilere dört temel beceriyi (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) kazandırmak amaçlanmıştır. Söz konusu dört temel beceri ile öğrencilerin kişisel ve sosyal yönden gelişmelerini sağlamak bakanlık tarafından öncelikli beklentilerdir. Program öğrencilere Türkçe sevgisi aşılacak ve onların büyük bir şevkle okuma yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak için bütünsel bir çerçevede hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Hazırlanan öğretim programları 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile çelişkili olmamalıdır. Bu hususa dikkat ederek şekillenen Türkçe Öğretim Programı Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri çerçevesinde hazırlanmıştır (MEB, 2018).

2018 yılında oluşturulan söz konusu program ile öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Türkçe'yi bilinçli ve kurallarına uygun kullanan bireyler yetiştirilmesi programın bir diğer amacıdır (MEB, 2018). Programda öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesine de önem verilmiş olup onların duygu düşünce ve hayallerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmeleri üzerinde durulmuştur. Bakanlık söz konusu öğretim programıyla bilgiyi araştıran, keşfeden, yorumlayan, okuma zevki edinmiş bireyler yetiştirmeyi gaye edinmiştir. Programda öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısıyla okuduklarını sorgulamaları; bilgiyi üretme ve kullanma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2018).

2018 Türkçe Programı ile geçmişini bilen, saygı gösteren, milli ve manevi değerlere uygun hareket edebilen, diğer kültürlerle etkileşim içinde olabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Demirel (1990) Türkçe dersinin dört ana becerisinden biri olan okumanın amaçlarını; kelime hazinesini geliştirme, bilgiyi elde etme biçimlerinden biri olduğunu kavrayabilme, anlayarak okuyabilme ve zevkle okuyabilme olarak sıralamaktadır. Ayrıca sözcük tanıma, sözcüklerin anlamını bulma, amaca uygun okuma, sesli ve sessiz okuma gibi temel becerileri geliştirmek okumanın genel amaçları arasındadır. Bu bağlamda okuma becerisinin nihai amacı:

Bireylerin kişisel ve sosyal gelişimine uygun bir biçimde evrensel ve kültürel değerler gözetilerek, yaşamında ihtiyaç hissettiği her alanda; kendini yeterli hisseden, öğrenmeye açık pozitif hayat görüşüne sahip bireyler olmalarını sağlamak olmalıdır.

2.1.4 Okumanın Boyutları

Okumanın duyu organları ile gerçekleştirilmesi bakımından fizyolojik, zihinsel algılama ve içsel yönelimler bakımından psikolojik, bireyin sosyal çevresinin etkisi bakımından çevresel olmak üzere üç boyutundan söz edilebilir (Karaarslan, 2015).

2.1.4.1 Okumanın Fizyolojik Boyutu

Okumada gözün hareketleri, gözün aktif görebileceği alan, netlik açısı, metin ile göz mesafesi ve ses organları fiziksel boyutu oluşturur (Özby, 2007). Okuma sırasında gözlerimizin, satır uzunluğu boyunca duraksamadan ilerlediğini düşünürüz. Ancak bu algı yanıltıcıdır. Çünkü göz satırın üzerinde o bölümü görmek için durur. Kelimeleri tanır ve bir sonraki kelime gurubuna sıçrama yapar. Bu hareket satır bitene kadar devam etmektedir. Okuma sırasındaki göz sıçraması ile okuma hızı doğru orantılıdır (Özby, 2007).

Okurken göz tarafından algılanan semboller beyindeki ilgili bölüme iletilir (Karahüseyinoğlu, 2002). Bu bölümde imgelerin anlamlandırılmasıyla anlaşılır okuma gerçekleşir. Binbaşıoğlu' na (1988) göre, okunan metnin şekil özellikleri okuma alışkanlığını etkiler. Özellikle eşit ve aynı hizadan başlayan satırlar, yazı büyüklüğü ve arka zemin göz hareketleri için önemlidir. İnsan gözünün 160 derecelik bir görme açısına sahip olduğu bilinmektedir. Ancak okuma yaparken okunan materyal ile göz arasında 30 ila 50 cm bir mesafe olacağından dolayı bu açı 13 ila 19 derece arasında yani netlik açısında seyrederek. Bu açı değerleri arasında kalan bölge aktif görme alanı olarak bilinir (Özby, 2007). Göz okuma esnasında sıçrayarak hareket edeceğinden bir süre sonra yorulacaktır. Özellikle ilk okuma döneminde eğitimciler bu hususa dikkat etmeli, uzun ve uygun olmayan metinlerden kaçınmalıdır (Özby, 2007).

2.1.4.2 Okumanın Psikolojik Boyutu

Bireyin ruh hali, okumaya karşı geliştirdiği duygular oldukça önemlidir. Okuma eylemi için bireyin belli bir olgunluğa ve edime ulaştırılması önemlidir (Demirel, 2000). Bu boyut ele alınırken bireyin ilkokula başladığı dönem özellikleri unutulmamalıdır. Bu dönemde öğrencinin geliştirdiği tutumlar dil öğretiminde önemli bir rol oynar. Bireyin ilk okuma - yazma döneminde herhangi bir istenmeyen durum ile karşılaşması okuma ve anlama becerilerinin gelişmesine ket vuracaktır (Çelenk, 2003). Okuma birçok bileşeni olan karmaşık bir beceridir. Bu karmaşıklık beyindeki okuma merkezinin bu beceriyi otomatikleştirmesiyle bir nebze hafifler.

Otomatikleşme aslında bireyin günlük hayatta birçok alanda kullandığı bir beceridir. Bireyin herhangi bir alandaki beceri ile ilgili bol tekrar ve alıştırma yapmasıyla gelişir. Burada fazlaca ve sürekli yapılan tekrar önemlidir. Birey okumaya zaman ayırıp sürekli ve bol okuma yaptığında, bilişsel olarak kelime tanımaya ya da çözümlmeye fazla enerji harcamadan anlama yoğunlaşabilir (Keskin ve Akyol, 2014; Keskin, 2012).

Okumanın psikolojisinde; kelimeler arasında bağlantı kurulurken elde edilen yargıların test edilmesi ve inşa edilen fikrin yordanması gibi boyutlar vardır. Denilebilir ki; bireyin gelişimsel çağı, verilen dil eğitimi, ön öğrenmelere bağlı belirli bir hazır bulunuşluk durumu ve bireyin kendi kendini algılaması gibi etmenler okuma becerisinin psikolojik boyutu alanında önemli bir kısmı oluşturur.

2.1.4.3 Okumanın Çevresel Boyutu

Bireye içinde bulunduğu çevresi tarafından sunulan imkânlar, okuma becerisini edinme ve geliştirme sürecinde etkilidir. Bu etki doğrudan ya da dolaylı olabilir. Evinde veya çevresinde okuyan, okumayı alışkanlık haline getirmiş insanların olduğu bireyin okuma ile ilişkisi, okumanın uğramadığı, okumaya karşı duyarsız bir ortamda yetişen bir bireyin ilişkisinden farklı olacaktır (Çelenk, 2003). Birey anadilini öğrenirken ailesi ile sıkı bir etkileşim içindedir. Bu süreçte merak duygusuyla çevresine birçok soru soracaktır. Bireye karşı verilen tepkiler onun öğrenme isteğini pekiştirecek ya da törpüleyecektir (Selçuk, 2004).

Okul döneminde öğrencilerin sosyal çevresinin büyük bir bölümünü okul ve sınıf arkadaşları oluşturmaktadır. Sınıf içindeki olumlu iklim, okumaya da yansıtacaktır (Özbay, 2007). Bireyin bulunduğu sosyoekonomik düzey, arkadaş çevresi, aile geçimi, bireyin yaşadığı çevredeki kitaplara ulaşım durumu (kütüphane, kitapçı), örnek alınabilecek kişilerin okumaya karşı tutum ve davranışları gibi birçok etken okumanın çevresel boyutunu oluşturur (Özbay, 2007).

2.1.5 Okuma Türleri

Günlük hayatta karşımıza birçok okuma materyali çıkar. Bu materyalleri aynı amaç için okumadığımız gibi aynı türde de okumayız. Materyalin özelliği, okunulan ortam, imkân ve okuma amacımız doğrultusunda okuduğumuz tür değişebilir

(Özbay ve Bahar, 2012). Okuma sesli ve sessiz okuma diye iki tür altında incelenebilir (Çelenk, 2003). Ülkemizdeki, geçmişten günümüze hazırlanan eğitim programlarında sesli ve sessiz okumaya ait yargılar vardır. Öğretim programlarında sesli ve sessiz okumanın uygulanması ve değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur (Temizkan, 2009; Temizyürek ve Balcı, 2015).

2.1.5.1 Sessiz Okuma

Okumanın hızlı ve akıcı olmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen sessiz okuma, yalnız göz aracılığı ile parmak, baş, boyun ve gövde hareketleri yapmadan kavramanın gerçekleşmesiyle yapılan okumadır (Çelenk, 2003; Özbay, 2007). Dökmen (1994), okurun sessiz okuma yaparken sadece kendisi için okuduğunu belirtmektedir. Güneş (2011), sessiz okumayı, okunan materyalden bir anlam elde etme etkinliği olarak ifade etmiştir.

Özbay (2007), sessiz okumanın aynı zamanda hızlı okuma ve okuma alışkanlığı ile iç içe olduğunu savunurken; NRP (2000) raporunda çok sık yapılan sessiz okumanın, öğrencilerin akıcı okumasını ve anlaması üzerinde pek bir etkisi olmadığı ifade edilmektedir. Sessiz okuma sesli okumadan sonra kazanılır (Gögüş, 1978). Özbay (2007), sessiz okumanın birinci sınıftan başlatılması gerektiğini savunmasına rağmen Çelenk (2003), öğrencinin sesli okumada belli bir seviyeye ulaştıktan sonra sessiz okumaya geçilmesi gerektiğini, bu nedenle bu becerinin öğretilmesine ilkökul ikinci sınıftan itibaren başlanması gerektiğini savunur. Sessiz okuma okul hayatının ilerleyen bölümlerinde daha önemli bir hal alır.

Sessiz okuma eğitiminde; öğrencide bir ihtiyaç uyandırmak, dudak ve hareketlerinin olmadığını belirtmek, kalemle veya parmakla takip etme alışkanlıklarını engellemek, onların yaş ve gelişim özelliklerine uygun metinler seçmek önemlidir (Özbay, 2007).

2.1.5.2 Sesli Okuma

Sesli okuma, bir yazının, dinleyiciler tarafından duyulabilecek ve zevkle dinleyebileceği bir tonlama ile okunmasıdır. Sesli okumada göz ile algılanan kelimeler zihinde işlenip ağız ve dil yoluyla dışa vurulur (Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015).

Sesli okuma yaparken okunan metnin, işitilebilir bir ses tonuyla, dilin ritmine uygun bir şekilde, noktalamaya dikkat ederek okunması önemlidir. Bu özelliklerin belirli bir ahenk içinde gerçekleştirilmesine prozodi denir. Prozodi; esas olarak vurgu tonlama ve zamanlama ile ilgili bir kavramdır. Bu özellikleri okumaya yansıtılması prozodik okuma olarak adlandırılır (Keskin, 2012). Bu bağlamda sesli okuma hem konuşma becerisinden beslenir hem de konuşma becerisini geliştirir (Özbay, 2007).

Sesli okuma, öğrencilerin okuma becerisi edinmelerinde ve hızlı okumalarında etkili olur. Ayrıca okuduklarından ya da dinlediklerinden aldıkları zevki arttırır (Rasinski, 2003).

Özetle sesli ve sessiz okuma farklı okuma türleri olmalarına rağmen bu iki türün okuma eğitimi açısından birbirini tamamladığı inkâr edilemez. Okuma eğitiminde bu türlerden herhangi birisinin daha önemli olduğu söylenemez. Sadece belli zamanlarda sesli, belli zamanlarda sessiz okuma ön plana çıkar. Özellikle okulun ilk yıllarında sesli okuma ön planda iken, öğrencinin sınıf seviyesi yükseldikçe sessiz okuma ön plana çıkmaya başlar. Önemli olan, bu iki yöntemi birbirinin destekleyicisi olarak kullanmaktır (Çelenk, 2003; Özbay, 2007).

2.1.6 Okuma ve Anlama İlişkisi

Okumanın bireyin yaşamında önemli bir yeri vardır. Okuduğunu anlama okuma eyleminin en temel etkinliğidir. Bu durumda okumadan çok, okuduğunu doğru ve eksiksiz anlama ön plandadır. Günümüzde çocuklar bilgi ve becerileri sadece okullarda kazanmazlar. Aynı zamanda sinema, televizyon, radyo, vb. görsel ve işitsel kitle iletişim araçlarından da bilgi ve becerileri elde etmektedirler. Ancak bu öğrenmeler, çocukların sosyal hayata uyum sağlaması, çağın gereklerine ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilmeleri için yeterli değildir. Gerekli yeterliliği sağlamak için iyi bir okuduğunu anlama becerisi kazanılmalıdır. Okuduğunu anlama becerisi okullardaki derslerin birçoğunun da temelini oluşturduğu için akademik olarak önemli bir beceridir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005).

Okumak nasıl ki sadece harfleri seslendirmek tekrar etmek değilse; okuduğunu anlama da sadece kelimelerin sözlükteki karşılıklarını öğrenmek değildir. Kelimelerin bir bütünlük ve ahenk içinde anlattığı durumu veya olayı

yorumlayabilmektir. Okuduğunu anlama, okuma ve anlama süreçlerinin birbirine neden sonuç ilişkisiyle bağlı olarak birbirlerini tamamlamaları olarak açıklanabilir. Çünkü okuma sonucunda anlamlandırma yoksa süreç tam olarak gerçekleştirilmiş bir okuma eylemi olamaz.

Okunan materyalde yazılı semboller bir anlam ihtiva eder. Bireyin bu sembollere gizlenmiş iletiyi kavraması anlama olarak ifade edilir. Sözü edilen kavrama faaliyeti bir takım zihinsel işlem sonrasında gerçekleşir. Okumanın ne kadar iyi olduğu metindeki mesajın ne kadar doğru anlaşıldığıyla ilişkilidir. Metindeki mesajdan bağımsız sadece kelimeleri seslendirmek okuma değildir (Luma, 2002). Nitekim Kavcar vd. (2005) okuduğunu anlamayı; yazılı olan şeylerin, her yönüyle bütünlük çerçevesinde kavramak olarak ifade etmektedir.

Moffett ve Wagner'e (1976) göre okuduğunu anlama sürecinde odaklanma, zihinde canlandırma, çıkarımlarda bulunma gibi unsurların önemi büyüktür. Okuduğunu anlama bir anda gelişen bir durum değil bir süreç olarak değerlendirilir. Bu süreç bireyin okuduğu materyalden anlam çıkarma, çıkarmış olduğu anlam üzerinde analiz yapma, nedenlerini ve sonuçlarını düşünme gibi becerileri kapsar. Öncül (2000), anlamayı bireyin okuduğu veya dinlediği herhangi bir materyalden gelen iletiyi yakalama etkinliği olarak ifade etmektedir. Bireyin sadece okur-yazar olması pek bir önem arz etmez. Okuması, anlaması, yorumlaması, öğrenmesi ve öğrendiğini yaşamında kullanabilmesi gerekmektedir. Eğer öğrenci okuma ile bilgi edinebiliyorsa, beceri geliştirebiliyorsa ve geliştirdiği bilgi ve becerileri hayatında kullanabiliyorsa, okuma eğitiminin amacının gerçekleştiği söylenebilir (Ünalın, 2001).

Anlama becerisi bireyin dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi temel dil becerileri ile karşılaştığı sözcüklerden bir anlam çıkarmayı gerektirir. Okuma faaliyetinin odak noktası anlamadır (Tankersley, 2003). Göğüş (1978), okuma eyleminin amacını anlamayı sağlamak olarak ifade etmiştir.

Okunan konuda birey, ön öğrenmeleri ile yazarın sundukları arasında bir bağ kurup yeni ve çeşitli yargılara varmaktadır. Sweet ve Snow (2002), okuduğunu

anlamayı, okurun metinle etkileşimi, metinden anlam çıkarması ve yorumlaması olarak tanımlamaktadır.

Anlamak için okuyucunun ön bilgilere, bilişsel bir kapasiteye ve çeşitli yeteneklere ihtiyacı vardır. Ayrıca okurun sahip olduğu yetenekleri ne kadar bildiği de anlama sürecinde önemli bir yere sahiptir. Anlama sürecinde, önceden sahip olunan kelime bilgisi, okuma becerisi ve stratejisi okuyucunun ön bilgilerine örnek olarak gösterilebilir. Bilişsel kapasiteye örnek olarak; dikkat, hafıza, anlam çıkarma ve zihninde canlandırma yetenekleri sıralanmaktadır. Motivasyonel yeteneklerden; amaç, ilgi ve kendine güven ise okuduğunu anlama için önem taşımaktadır. Okumaya karşı ilgili öğrencinin motivasyonu yüksek olacağı gibi, kendine güveni de artmaktadır (Sweet ve Snow, 2002).

Okuduğunu anlama, yazı diliyle etkileşim ve katılım yoluyla aynı anda anlam çıkarma ve inşa etme sürecidir (RAND, 2002). Bu süreç; metin, okur ve etkinlik şeklinde üç bileşenden oluşmaktadır. Bu üç bileşen arasındaki ilişki ile anlama becerisi değişmekte ve gelişmektedir. Okur bir yandan metnin anlamını bulmaya uğraşırken diğer yandan bu anlamı ön bilgileri ile karşılaştırır. Anlam ne tek başına metnin içerisinde, ne de tamamıyla okuyucunun zihnindedir (Akyol, 2007). Anlam okuyucunun metinden aldıklarıyla kendi ön bilgilerini birleştirmesi sonucu elde edilir. Anlama, okuyucunun metinde verilmek istenen mesaja dikkat etme ve yeni öğrendiği ile önceden getirdikleri arasında bağlantılar oluşturmasıdır (Çetinkaya, 2011). Okuyucu kendi ön bilgilerini ve deneyimlerini metindekilerle, yani okuduklarıyla birleştirerek anlamı yapılandırır (RAND, 2002).

Anlama süreci okuyucunun bireysel özellikleri (tutumları, motivasyonu, amaçları, ön bilgileri, öz yeterlikleri, vb.), içerisinde bulunduğu ortam ve okuduğu metnin özelliklerinden (metnin dili, türü, yapısı, vb.) etkilenmektedir (RAND, 2002). Okuyucunun metni anlaması için sahip olması gereken bilgiler kadar okuma sürecinde göstereceği ilgi ve çaba da önemlidir. Üst düzey bir anlama için yazarın ifadelerini, belirttiği düşüncelerini, metne gizlediği mesajları kavramak ve okuduğunu özümleyerek davranışlarına yansıtılabilmek gerekir.

Okuduğunu anlama, durağan ve tek düze bir yapıda değildir. Anlam okurdan okura değişmekte, hatta aynı okurun metni farklı zamanlarda okumasından alacağı anlam dahi değişmektedir. Araştırmacılar bu konuyla ilgili olarak farklı anlama düzeylerinin olabileceğinden söz etmektedir (Paris ve Hamilton, 2009). Bu düzeyler metinlerde açıkça sunulan ifadeleri anlama (basit), metindeki gizil iletilerin sunduğu anlama (çıkarımsal) olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir (Başaran ve Orhun, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2012; Ulu, 2016; Yıldırım, 2012).

Basit anlama, yüzeysel veya temel anlama olarak da ifade edilmektedir. Okuduğunu anlama düzeyleri içerisinde metinde doğrudan verilen düşünce ve bilgilere odaklanan bu anlama düzeyi; okurun kendisinden bir şey katmadan metinde açıkça yer alan bilgileri bulma becerisini ifade eder (Ülper, 2010). Bu beceri, okuyucunun bir metinde okuduğu bilgi ve olayları hatırlamasını ve bunları ifade etmesini gerektirir. Bir hikâyenin unsurlarıyla (kahramanlar, mekân, zaman, vb.) ilgili ayrıntıları söyleyebilme bu tip anlamaya örnektir. Basit anlamada gerekli olan bilgiler, metnin içerisinde açıkça yer almaktadır (Brassell ve Rasinski, 2008). Bir bakıma basit anlama, kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl (5N1K) sorularına cevap bulmamızı sağlamaktadır (Ulu, 2016).

Çıkarımsal anlama, derin anlama veya yorumlayıcı anlama şeklinde de ifade edilmektedir. Bu düzey, bireyin okuduklarını derinlemesine anlamasını, çıkarım yapmasını ve anladıklarını yorumlamasını kapsamaktadır (Güneş 2013). Okuyucu, metinde açıkça ifade edilmemiş gizil bilgi ve düşünceleri keşfeder ya da metinde ifade edilen çeşitli bilgi ve düşünceler arasında ilişki kurarak bir yoruma ulaşır. Okuyucu, metinden edindiği bilgileri ön öğrenmeleri ile bütünleştirip gizil anlamlara ulaşabilir (Özdemir, 1998).

Anlama da okurun ön bilgileri ile bilişsel ve duyuşsal özellikleri önemlidir. Okuyucuların bilişsel (dikkat, çözümleyici 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 metinleri anlama süreci bunlardan etkilenmektedir (RAND, 2002).

Metinleri okuma esnasında okuyucuların gösterdikleri dikkat ve gayret veya okumaya yönelik tutum ve motivasyon anlama başarısını önemli derecede etkilemektedir. Yıldız (2010) okurun kişilik özelliklerinin anlama sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

2.1.7 Okuduğunu Anlama Eğitimi

Günümüzde bireylerden hızla gelişmekte olan teknolojiye ve yeniliklere uyum sağlaması beklenmektedir. Bu uyum süreci bilgiyi üretme, elde etme, işleme ve kullanmadaki faaliyetlerine bağlıdır.

Dünya ile etkileşim halinde olmanın ve ona ayak uydurmanın dil ile mümkün olacağı kaçınılmaz gerçektir. Gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin her aşamasının okumaya dayalı olduğu düşünüldüğünde, bu amaçlara ulaşmak için Türkçe dersinin ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılır.

Çocuklar birçok beceriyi çevrelerinden görerek ve dinleyerek edinmelerine rağmen bu onlar için yeterli olmayacaktır. Çünkü hayatlarında daha geniş ve zengin kaynaklara ulaşmaları gerekecektir. Bu bağlamda okuma ve anlama, kaynaklara erişmek ve verimli kullanmak için olmazsa olmazdır.

Okuduğunu anlama, okuyucu ve metin arasındaki etkileşime dayanır (Rosenblatt, 2004). Birey ön öğrenmeleri ışığında her metni farklı bir amaç için okuyabilir. Ancak bireyin metni okumasının temel nedeni metni anlamaktır (Demirel, 1995).

Literatürde okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacak okumayı geliştirme stratejilerinin, okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Akın ve Çeçen, 2014; Andreassen ve Bråten, 2010; Bozkurt, 2013; Cromley ve Azevedo, 2006; Samuelstuen ve Bråten, 2005; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009)

Akyol (2011, s. 30), okuma becerisinden her bireyin aynı zevki almadığını, bireyler arası okuma sürecinin farklılık gösterdiğini ve etkili bir okuma süreci için iyi okuyucuların zayıf okuyuculara kıyasla farklı stratejiler kullandığını belirtmektedir.

Okuma sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için belli bir plan dâhilinde stratejiler kullanılmaktadır. Bu plan Okuma Öncesi, sırasında ve sonrası aşamaları içermektedir (Akyol, 2011). Söz konusu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Okuma öncesi: Göz atma, Amaç oluşturma, Ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme,

Okuma sırası: Akıcı okuma, anlamayı kontrol etme,

Okuma sonrası: Özetleme yapma, metni değerlendirme (Akyol, 2011).

Öğrencilere etkili okuma stratejilerinin öğretilmesi, çocukların anlama ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Okuma stratejilerine yönelik verilen sistematik bir eğitimin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisi üzerine yapılan çeşitli araştırmalar; okuma stratejileri eğitiminin, okuduğunu anlama becerisini arttırdığını göstermektedir (Gelen, 2003; Kanmaz, 2012; Temizkan, 2007).

Okuma öğretimi ilkokulda ilk okuma yazma süreci ile başlar ve öğrenim hayatı boyunca sürer. Bu öğretim ilk ve ortaokulda Türkçe, lisede ise Türk Dili ve Edebiyatı, Dil ve Anlatım dersleri ile sağlanır. Bu derslerde öğrencilere hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerileri kazandırılmaya çalışılır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bireyler, etkili bir okuma becerisine sahip olmadığı sürece, günlük yaşamlarında ve okul hayatında başarısız olacaklardır. Bu nedendir ki okuduğunu anlama becerisini geliştirme çalışmalarına stratejiler kullanımı büyük bir katkı sağlayacaktır.

2.1.8 Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Okuyucu, okuduğu metinden anlam çıkarma peşindedir. Okuduğunu anlama karmaşık ve zihinsel bir süreç olduğu için gözlemlenmesi ve ölçülmesi zordur. Okuduğunu anlamada etkili olan temel öğeler okuyucu, okuma eylemi ile metindir. Okuduğunu anlamada okuyucunun sahip olduğu şemalar, okuyucunun okuma amacı ve metnin yapısı önemli rol oynar (Weaver, 1994).

Okuduğunu anlama, doğrudan gözlenemeyen dolaylı olarak ölçülen ve bu ölçümler üzerinde değerlendirmeler yapılan bir süreçtir. Anlamanın okuyucuda ne

derecede ve hangi nitelikte gerçekleştiğinin belirlenmesi, bu sürecin gözlenebilir nitelikleri üzerinden değerlendirme yapan kişi ve kurumlar için oldukça önemlidir.

Anlamanın ölçülmesi ürün veya süreç odaklı olabilir. Ürün odaklı ölçümler, metin okunduktan sonra süreç odaklı ölçümler ise okuma esnasında yapılır (Akyol, 2017).

Genel olarak bakıldığında okuduğunu anlamada kullanılan ölçme araçlarının çok yönlü ölçme araçlarına açık uçlu sorulara doğru yöneldiği görülebilir. Bütün bu gelişmelere rağmen yine de çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru yanlış testleri gibi hatırlama düzeyinde de ölçümler yapılmaktadır. Ancak okuduğunu anlama bireyin okuduğu metni yorumlaması, zihninde yapılandırması, çıkarım yapması ve yeni bir fikir inşa etmesi olarak görüldüğünde hatırlama düzeyinden daha derin bir düzeyin ölçülmesi gerekmektedir. Bu durumda açık uçlu sorular söz konusu düzeyi ölçebilecek özelliğe sahiptir. Açık uçlu sorular, özellikle son yıllarda sıkça kullanılan ve kullanılması tavsiye edilen soru tipleridir. Bu tür sorularda şans faktörü ortadan kalkmakta ve öğrencinin düşüncelerini organize etmesine fırsat verilmektedir (Akyol, 2017).

2.2 Motivasyon

Latince “*movere*” kelimesinden türetilen ve harekete geçirme, hareketlendirme anlamına gelen motivasyon kavramı (Altok, 2009), TDK (2019) tarafından “*isteklendirme*” ve “*güdüleme*” olarak belirtilen motivasyon kavramına ilişkin iki tanım verilmektedir. İlki, bireyin bir eyleme kalkışmasına veya katılmasına yön veren çaba; ikincisi ise bir güdüyü harekete geçirerek canlıyı eyleme itme, olarak sözlükte yer alan tanımlara ilişkin kavram bu çalışmada “motivasyon” olarak anılacaktır.

Araştırmacılar çok boyutlu bir kavram olduğundan motivasyonu çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Sancı’ya (2002, s. 18) göre motivasyon organizmayı uyarak harekete geçiren ve onu hedefe yönelten değişkenlerden meydana gelir. Özen’e (2014) göre insana ait içsel veya dışsal bir dürtüdür.

Motivasyonu bir faaliyete başlamada ve devam ettirmede istekli olmak olarak tanımlamak mümkündür (Başaran ve Orhun, 2013). Ayaydın ve Tok'a (2015) göre motivasyon, bireyin bir etkinlik için çaba göstermesidir. Motivasyon bireylerin bir iş yapmaya karar vermede ve bu işi devam ettirmede sarf ettikleri gayret ile ilgilidir (Dörnyei, 2001).

Schunk (2005) motivasyonu, hedefe ulaşmak maksadıyla davranışın süreklilik arz edebilmesi için içsel olarak bireyin kendini desteklemesi ve teşvik etmesi olarak tanımlar. İleri'ye (2011) göre motivasyonun süreklilik arz etmesi en az hedefe yönelmek kadar önemlidir.

Motivasyon kavramı için yapılan tanımlarda harekete geçirme, yönlendirme ve süreklilik arz etme gibi kavramlar göze çarpar. Motivasyonun akademik ve sosyal başarı üzerinde önemli bir etkisi vardır (Pajares, 1996, 2003; Schunk ve Pajares, 2002). Demir (2013) motivasyonu, varlıkların iç ya da dış dürtülerin etkisiyle gerçekleştirdikleri hareketlerin yönünü, gücünü ve sırasını belirleyen bir etki, iç istek olarak tanımlamıştır. Mitchell (1982) motivasyonu temelinde psikolojik etkenlerin yattığı bir süreç olarak görmektedir.

Motivasyon, insanı hedefine ulaşması için harekete geçiren, sergilediği davranışı güçlendiren ve davranışa enerji veren içsel bir güç (Demir, 2018, s. 17), insanın amacı doğrultusunda ortaya koyduğu çabanın seviyesi, yönü ve kalıcılığı (Dartey Baah ve Amoako, 2011, s. 11), insanların eyleme geçmesinde etkili güdüler topluluğu (Demir, 2018, s. 17) , insanı gösterdiği çaba da tutarlılık ve azim süreci (Robbins ve Judge, 2012, s. 204) olarak tanımlanabilir.

Ryan ve Deci'ye (2000, s. 56) göre motivasyon, öğrenmenin anahtar kavramlarından biridir. Motivasyonun genel tanımlarında bazı özellikler ön plana çıkmaktadır. Belirli bir amaç, amaç için çaba, içsel veya dışsal güç, harekete geçme, sürdürme bu özelliklerden bazılarıdır. Bunların yanında motivasyon tanımlarında ihtiyaç, davranış, hedef terimlerine yer verilmekte olup; itici güç kavramı en sık kullanılan kavramdır. Çünkü davranışı teşvik etmek, seçmek, yönlendirmek için bir itici güce ihtiyaç vardır (Biehler ve Snowman, 1997).

Bu bağlamda motivasyonu, bireyi ihtiyaçları doğrultusunda hedefe yönelik davranış veya davranışlar dizisine iten bir güç, bu hedefler için çaba göstermesini sağlayan dürtü veya güdü, çıkış noktası içsel veya dışsal unsurlar olabilen isteklendirme faaliyeti olarak tanımlamak mümkündür.

2.2.1 Motivasyon Türleri

Selçuk'a (2004, s. 11) göre motivasyon genel bir kavramdır. Bireylerin arzularını, ihtiyaçlarını, onları harekete geçiren dürtüleri kapsar. Bireylerin motivasyonlarının yalnızca miktarları değil aynı zamanda türleri de vardır. Bu türler içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki kategori altında incelenebilir (Ryan ve Deci, 2000).

2.2.1.1 İçsel Motivasyon

İç motivasyon dışsal faaliyetlerden ziyade bireyin kendi iyiliği için bir faaliyete katılmasını ifade eder (Wigfield ve Guthrie, 1995). İç motivasyon bireyin kendi için yaptığı faaliyet sonrası duyduğu mutluluk ve aldığı keyif ile ilgilidir. İnsanlar doğdukları andan itibaren meraklı ve aktif canlılardır. Birey doğası gereği dünyayı keşfetmek için her zaman hazırdır. Bunun için herhangi bir özendirme faaliyetine ihtiyacı yoktur. Bu doğal motivasyon eğilimi bireyin gelişimde önemli bir yer tutar. Çünkü kişi hayatında geliştirdiği içsel çıkarılara göre hareket eder. Yeni bilgi ve becerilere ilgi duyma, özenme ve yapma isteği sadece çocukluk döneminde değil bireyin yaşamının bütün evrelerinde varlığını sürdürür (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000; Wigfield ve Guthrie, 1995).

İçsel motivasyon, içten gelen doğal bir güçtür. Bu güç kişiyi istekleri doğrultusunda harekete geçirir ve etkin kılar. Davranışın niteliği, o davranışı sergilerken memnuniyet duymayla ilgilidir. Yapılacak bir iş ile ilgili içsel motivasyona sahip kişiler, o işi yaparken olumlu duygulara sahiptirler (Hidi, 2000). İçsel motivasyonda kişisel tercih bireyin harekete geçmesinde etkindir. İçsel motivasyona sahip öğrenciler, ilgilerine yönelik değişik konularda okuyarak dünyayı keşfetme eğilimindedir (Sansone ve Harackiewicz, 2012).

Eğitimim amacı öğrencinin merak, ilgi ve ihtiyaç duymasını sağlamak ile içsel motivasyonu artırıcı ve öğrenme etkinliğinin devamlılığı için gerekli ortamları düzenlemek olmalıdır. İçsel motivasyon bireyin geçmişten getirmiş olduğu ilgi, merak, kaygı gibi duyguların bireyin davranışındaki rolünü açıklayan olgudur. Bu rol hayatın her alanında farklılık gösterir. Ayrıca bireyin öz algısı da içsel motivasyonu etkilediği için akademik anlamda bireyin kendisini nerede gördüğü, davranışlarını şekillendirir. Bu durum matematik başarısı, fen başarısı veya herhangi bir disiplin alanında kendisini gösterebilir.

2.2.1.2 Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyon çok önemli olmasına rağmen bireylerin bütün davranışlarını açıklamakta yetersiz kalır. Özellikle bireyin erken çocukluk döneminden itibaren zamanla kendi kendine motive olmaları durumu zayıflayacaktır. Dış motivasyon, bireyin kendinden kaynaklanmayan ödüllendirme ya da cezalandırma gibi faktörlerle kendini gösterir. Eğitimcilerin, öğrencilerden gerçekleştirmesini istedikleri görevlerin çoğunun, öğrenci için ilginç veya eğlenceli olmadığı açıktır. Böyle durumlarda dış motivasyon bireyleri teşvik etmek için önemli bir unsur olarak ortaya çıkar (Ryan ve Deci, 2000).

Dikkat edilmesi gereken nokta dışsal motivasyon kaynaklarının içsel motivasyonun yerini almamasıdır. Dışsal motivasyon etkinliklere katılmanın dış unsurlara bağlı olmasını ifade eder. Bir ödül elde etmek için veya cezadan kurtulmak için bir davranışın sergilenmesinde dışsal motivasyon etkilidir (Gagné ve Deci, 2005; Williams, Gagné, Mushlin ve Deci, 2005).

2.2.2 Okuma Motivasyonu

Okuma karmaşık ve süreklilik gerektiren bir süreçtir. Bu becerinin sürekliliğini sağlamak için okumayı sevdirmek çok önemlidir. Okumayı sevdirmenin temel unsuru okumayı zorunluluk biçiminden çıkarıp ilgi duyulan ve zevkle yapılan bir beceri haline dönüştürmektir.

Okuma, insanlarla bağlantı kurmanın ve anlam ifade etmenin en önemli yollarından biri olmaya devam etmektedir. Toplumlar daha karmaşık hale geldikçe, okuryazarlık ve okuma birçok günlük etkinliğe katılmaktadır. Bilgi almak için metinle meşgul olabilecek yaşam boyu bir okuyucu olma yolculuğunda okuma becerisinin yeterliliği esastır. Okuma becerisi gelecekteki kariyer planlaması ve akademik başarı için oldukça önem arz eder (Kirchner ve Mostert, 2017; Schunk, 1995).

Yaşamı süresince motivasyon kişiye sağladığı katkı bakımından göz ardı edilemeyen bir yapıdır. Wigfield ve Guthrie (1995), motivasyonun alana özel olması gerektiğini öne sürmüş ve okuma alanı için motivasyonu kavramsallaştırarak okuma motivasyonunu ayrı bir alan olarak ele almışlardır.

Okuma, gayret gerektiren ve bireyin yapıp yapmayacağı konusunda tercihinin önem arz ettiği bir beceridir. Bu açıdan okuma becerisi motivasyon gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle motivasyon okumada temel bir rol oynamaktadır (Yıldız, 2013b).

Birçok araştırmada okuma becerisini geliştirmek için motivasyonun oldukça önemli olduğu (Deci ve Ryan, 1985; McCombs, 1989) ve ilkokulda motive edilen bireylerin okumak için daha fazla çaba harcadıkları ve okumaya daha çok zaman ayırdıkları belirtilmiştir (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Wigfield ve Guthrie, 1997). Okumayla daha çok haşır neşir olan ve okumaya motivasyon sağlamış çocukların, bu özellikleri olmayan çocuklara kıyasla okuma konusunda daha iyi oldukları görülmüştür (Anderson vd. , 1988; Morrow, 1992). Farklı şekillerde ve düzeylerde okumaya motive edilen okurlar, ön bilgilerinin de etkisiyle okuma becerisine dair yeni anlayışlar oluştururlar. Böylece okuma becerisi kanalıyla değişik sosyal etkileşimlerde bulunurlar (İleri, 2011).

Yıldız ve Aktaş (2015) okuma motivasyonunu, bireylerin okuma için ayırmayı planladıkları zamanı, okumaya yönelimlerini, okuma sürecinde sarf ettikleri gayreti etkileyen bir olgu olarak belirtirler. Bireyin okumaya nasıl yöneldiği, okuma hakkındaki kişisel eğilimi, ön öğrenmeleri gibi pek çok faktör okuma motivasyonunun konusudur.

Yıldız (2010, s. 33) yetkin bir okuyucu olmak için motivasyonun bireyin bilişsel edimleriyle uyumlu olması gerektiğini belirtir. Bu uyum yakalandığında birey okumaya yönelir ve okumada sürekliliği sağlar. Yıldız (2010) yapmış olduğu araştırmada bireylerin okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde okuma motivasyonunun oldukça etkili olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacılar okuma motivasyonuna benimsedikleri motivasyon teorilerine göre yaklaşmaktadırlar (Yıldız, 2013b). Literatürde öz belirleme kuramı (Ryan ve Deci, 2000), okumaya adanmışlık modeli (Wigfield ve Guthrie, 2000), beklenti değer teorisinin (Wigfield ve Eccles, 2000) okuma motivasyonu alanında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu durum okuma motivasyonu ile ilgili farklı kavramların ele alınmasına neden olmaktadır.

2.2.2.1 Okuyucu Benlik Algısı

Motivasyon okuma eğitiminin bütünleyici ve ayrılmaz bir parçasıdır. Okuma motivasyonunun boyutlarından biri olan okuyucu benlik algısı, bireylerin kendilerini okuma becerileri konusunda yetkin olduğunu düşündüğü bir kavramdır (Yıldız, 2013a) ve bu çalışmada kullanılan OMP ölçeğinin iki alt boyutundan birisidir. Bu boyuttaki sorular okuyucu benlik algısına yoğunlaşır.

Chapman ve Tunmer'a (1997) göre okuyucu benlik kavramı, okuma yetkinliği, okuma güçlüğü ve okuma tutumundan oluşan bir kavramdır. Öğrencinin okumaya ilişkin yeterlilik duygusu ve okumayı kolay veya zor olarak algılaması okuma benlik kavramında etkili olmaktadır (Ataş, 2015).

Benlik kavramı, kişinin gördüğü, değerlendirdiği ve kendine inandığı tüm inanç ve imgeleri ifade eder (Bal, 2006). Akademik olarak kendini yeterli hisseden öğrenciler okumaya daha kolay yönelir ve daha sık okuma yaparlar (Yıldız ve Bulut, 2016).

2.2.2.2 Okumaya Verilen Değer

Bu araştırmada kullanılan OMP ölçeğinin bir diğer boyutunu oluşturan Okumaya Verilen Değer, okurların okuma miktarı ve sıklığı hakkında bilgi veren bir

kavramdır. Bu kavrama dair sorular, öğrencilerin okuma görevlerine, okuma aktivitelerine, okuma sıklıklarına, okumayla ilgili etkinliklere (arkadaşlarıyla hikâyeler hakkında konuşma, okuduğunu anlama sorularına cevap verme, öğretmenin sesli okuma yapması vb.) verdikleri değer hakkındaki bilgiyi ortaya koymak için tasarlanmıştır. Okumaya verilen değerle ilgili sorular, okuma görevleri ve okuma sıklığı açısından okuma aktiviteleri ve ayrıca okuma ile ilgili aktiviteler ile ilgilidir.

Okuma becerisiyle ilgili alan yazınına yeni kavramlar kazandırma açısından okumaya verilen değer ve okuyucu benlik algısı iki önemli bileşenlerdir.

2.2.3 Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Motivasyon çok boyutlu bir kavram olduğundan birçok farklı faktörden değişik miktarlarda etkilenmektedir (Stipek vd. , 1998). Okuma motivasyonu da aynı şekilde çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004). Barbara A. Marinak ve Linda B. Gambrell (1994), “motivasyonun okuma gelişimi için merkezi olduğunu ve öğrenciler okumak için motive olmazlarsa, tam okuryazarlık potansiyellerine asla ulaşamayacaklarını” iddia etmişlerdir (Aktaran: Ross, 2018).

Aileler, okuma alışkanlıkları, evde onlara oluşturdukları ortam ile çocuklarına örnek olurlar. Çocuklar merak ettikleri konuları, dünyayı, haberleri vb. okurlar. Evlerinde okuma yapılmayan bireylerin çocukları okumaya önem vermezler (Aktaran: Ataş, 2015, s. 5) .

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen bir diğer faktör de okulda uygulanan müfredat ve kazanımlar aynı zamanda kullanılan eğitim materyalleridir (Wigfield vd. , 2004). Ailede başlayan okuma alışkanlığı okulda da devam etmelidir. Okutulmak üzere seçilen kitaplar yaşamdan kopuk, öğrencide ilgi ve merak uyandırmayan, tek düze ders aracı olmamalıdır (Devrimci, 1993, s. 14).

Birey ilkokula hatta anaokuluna başladığı andan itibaren okuma motivasyonu için öğretmen faktörü çok önemlidir. Sonuç olarak öğretmenler sınıflarında öğrencilerini okumaya teşvik etmeli ve onlarla birlikte okuma yapmalıdır. Bu

dönemde çocuk anne babadan çok öğretmeni örnek almakta ve onu taklit etmektedir. Öğretmenler sınıfta çocukların motivasyonunu arttırmak için okuma yapmalı ve onları özendirmelidir.

Bireyin bulunduğu sınıf ortamı okuma motivasyonunu etkileyen bir diğer unsurdur. Sınıf ortamının okuma motivasyonunu nasıl etkilediğine dair araştırma yapan, Barbara ve diğerleri (1994), 330 üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden gelen yanıtları bir yıl boyunca kayıt altına aldı. Yanıtlar, öğrencilerin kendilerini seçtikleri kitapları okuma fırsatı verildiğinde motive olduklarını göstermiştir (Aktaran: Ross, 2018).

2.2.4 Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi

Okuma motivasyonunun alanını, bireyin okumaya nasıl yöneldiği, okurken kendini nasıl hissettiği, kendi okurluğu hakkındaki düşünceleri, okuma sürecinde kullandığı bilişsel süreçler, niçin ve ne sıklıkta okuduğu gibi pek çok etken oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okuma motivasyonu, çok boyutlu ve genel bir kavramdır (Yıldız ve Aktaş, 2015). Okuma motivasyonu bilişsel ve duyuşsal birçok unsuru içinde bulunduran çok boyutlu karmaşık bir kavramdır. Bu nedenle bireylerin okuma motivasyonu direk olarak gözlenemez ve ölçülemez. Bu bağlamda araştırmacılar benimsedikleri motivasyon kuramlarını temel alarak okuma motivasyonunu ölçmek için çalışmalar yapmışlardır.

Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) öğretmenlerin küçük çocuklara okumayı öğretirken yaşanan sorunların yaygın olarak motivasyon kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Bu sorunu çözebilmek adına okuyucu benlik algısı ve okumanın değeri alt boyutlarından oluşan *Okuma Motivasyonu Profili* ölçeğini geliştirdiler. Bu ölçek okuma motivasyonunu ölçmek için geliştirilen ilk ölçektir.

Wigfield ve Guthrie'e (2000), göre okuma motivasyonu, bireyin ne okuyacağını, ne için okuyacağını, ne kadar okuyacağını belirleyen kişisel değerler ve inançlardır. Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından geliştirilen ve okuma motivasyonu ölçmelerinde en sık kullanılan *Okuma Motivasyonu Ölçeği* 10 farklı boyuttan

oluşmaktadır. Bu boyutlar; tanınma, merak, güçlüklerden kaçınma ve sakınma, öz yeterlilik, rekabet, sosyal, uyum, not, çaba ve önemdir olarak sıralanabilir.

Sonuç olarak okuma motivasyonunu ölçmek için kullanılan ölçme araçları tek bir boyut içermez. Bu ölçekler kuramsal temellere dayanan ve çoklu yapı içeren ölçeklerdir. Bir başka deyişle ölçek geliştiren araştırmacılar benimsedikleri kavramsal çerçeveyi esas alarak boyutlar belirlemekte ve ölçek geliştirme basamaklarını takip ederek çok boyutlu ölçme araçları hazırlanmaktadır (Yıldız ve Aktaş, 2015).

2.3 Öz Algı

Bu başlık altında okur öz algısı kavramının temelini oluşturan öz yeterlik kavramı çeşitli yönleri, etkileri ve kaynakları ile incelenecek, benzer kavramlarla karşılaştırılacak ve okur öz algısı kavramı ele alınacaktır.

2.3.1 Öz Yeterlik Kavramı, Etkileri, Kaynakları

Eğitimciler uzun zamandır öğrencilerin kendi yeteneklerini algılamalarının ve kendilerine olan inançlarının motivasyon ve akademik başarı üzerindeki etkisinin farkındaydılar. Ancak bu etkileri bilimsel olarak ortaya koymaları zor oldu. Öğrencilerin kendi yeteneklerini incelemeye yönelik ilk çabalar çevresel etkilere daha çok önem verdi. Ancak 1970'lerin sonunda bazı araştırmacılar bireylerin kendilerine dair inançlarını değerlendirmeye başladı.

Bandura (1977) tarafından ortaya koyulan Sosyal Bilişsel Kuram bireylerin kendilerine dair inançları, bu inançların etkileri, kaynakları ve ölçülmesi hakkında bir kılavuz görevi görmektedir (Zimmerman, 2000).

Öz yeterlik Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Kuram'ında anahtar kavram olarak göze çarpar. Bu kuram bireylerin sahip oldukları yetenekleri aktif bir biçimde kullanabilmeleri için önce ilgili alanda kendilerine güvenmelerini savunur. Bu bölümde Öz Yeterlik kavramından, etkilerinden, kaynaklarından ve öneminden bahsedilecektir.

Öz yeterlik kavramı, bireyin başarısının; bireyin davranışlarının, kişisel faktörler (düşünceler, inançlar gibi) ve çevresel koşullar arasındaki etkileşim ile ön yaşanmışlıklar arasındaki bağla oluştuğunu varsayan sosyal bilişsel teorinin temeli üzerine kurulmuştur (Bandura, 1986).

Sosyal bilişsel kuram, ekonomik şartlar, sosyal statü, ekonomik durum, eğitim ve aile yapıları gibi faktörlerin insan davranışı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını, bunun yerine insanların isteklerini, öz yeterlik inançlarını, duyuşsal özelliklerini etkiledikleri ölçüde etkilediğini öne sürer (Pajares, 2002).

Öz yeterlik inançları, bireylerin bir eylemi gerçekleştirirken seçtikleri yöntemleri ve bu girişimlerinde ne kadar gayret edeceklerini belirler. Karşılaştıkları engeller ve olumsuzluklar karşısında ne kadar sebat göstereceklerini, dirençlerini, sahip oldukları ön yaşantıların kendilerine yardımcı mı yoksa engelleyici mi olup olmadığı hakkında bireye bir fikir sunar. Zorlu durumlarla uğraşmada ne derece stres, kaygı ve depresyon yaşadıklarını ve gerçekleştirecekleri başarı düzeylerini etkiler (Bandura, 1997).

Araştırmacılar öz yeterlik kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar yapmışlardır. Çeşitli kaynaklarda öz yeterlik kavramı hakkında nedir ne değildir diye incelendiğinde şunlar sıralanabilir:

Öz yeterlilik, gözlenemeyen bir beceri ve bireyin kendi becerilerine duyduğu inançtır (Snyder ve Lopez, 2002).

Gibson ve Dembo (1984) ise öz yeterlik kavramını, bireyin bütün hal ve hareketlerini olumlu davranışlara dönüştürme yeteneği ve sonrasında başarı düzeyini arttırabilme durumu olarak tanımlar.

Öz yeterlik Bireyin yeni durumlar karşısında, başarı seviyesinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili kendisinde oluşturduğu beklentileridir. (Delen, 2016).

Öz yeterlik bireylerin yapacakları veya yapmayı düşündükleri aktiviteye ne kadar gayret göstereceklerinin, olumsuzluklarla yüzleştiklerinde nasıl bir kararlılık

göstereceklerinin ve ne derece dirençli olacaklarının belirlenmesine yardımcı olur (Doğan, 2016).

Öz yeterlik motivasyon ya da güdüleme değildir. Ancak motivasyonu artırıcı bir etkidir (Snyder ve Lopez, 2002).

Bandura (1986) öz yeterliği, davranışı oluşturan ve bireyin bir davranış sergilemede, işini kolaylaştıracak aktiviteleri düzenlemesi ve başarılı bir şekilde belirli icra etmesine dair kişisel inançları olarak tanımlar.

Bireyler olumlu öz yeterlik algısı geliştirdiğinde; karşılaştıkları sorunları başarı ile aşabilir. Kendi motivasyonunu sağlayabilir. Hayatları boyunca öğrenmeye açık olabilirler. Öz yeterlik bireyin günümüz şartlarında elde ettiği olumlu kazanımlarda önemli bir rol oynar. Aynı şekilde birey eğer bir durumda yetenekli olmasına rağmen olumsuz öz yeterliğe sahipse muhtemelen başarısız olacaktır (Bandura, 1986, 1997).

Benzer başka kişilerin başarısını gözlemlemek gözlemcinin öz yeterliğini artırabilir ve ilgili görevi deneme konusunda motive edebilir. Çünkü bireyde eğer başkaları başarıyorsa ben de başarabilirim eğilimi vardır. Ancak öz yeterlikteki dolaylı bir artış sonraki performans başarısızlıkları sonucunda olumsuz etkilenebilir. Yani, akranlarının başarısızlığını gözlemleyen kişiler başarıya yetilerinin olmadığına inanabilirler ki bu da belirli görevi yerine getirme konusunda cesaretlerini kırabilir (Schunk ve Pajares, 2004).

Öğrenme sürecinde bireyin çevresinden etkilenmesi doğaldır. Bireyin öğrenme ortamındaki çevresi doğal olarak davranışlarına tesir eder. Birey kendisini sosyal hayata adapte ederken kendisi için hissettiği inanç ve yargılar da öz yeterliliği oluşturur (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013).

Eğitimin amacının davranıştaki istendik davranışlar olmasından dolayı öz yeterlik özellikle araştırmacılar tarafından eğitim ile ilgili alanlarda çalışılmıştır. Bu durumun temel sebebi araştırmacıların öz yeterliğin davranışın mükemmel bir öngörücüsü olduğunu düşünmeleridir (Pajares, 2002, 2003; Schunk, 1991, 2005;

Schunk ve Pajares, 2002) . Buradan hareketle, algılanan okur öz yeterliğinin de okuma başarısında iyi bir öngörücü olabileceği söylenebilir (İnnalı, 2014).

Eğitimde öğrencilerin güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olması gereklidir, bu konuda okullara ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Kişi öz yeterlik inancını önce ailesinde sonra sosyal çevresinde daha sonra ise zamanının çoğunu harcadığı okullarda kazanmaktadır. Öz yeterlik inancı gelişmiş bir öğrenci kendisine çok daha fazla güvenerek, zihnindeki düşünceleri kolaylıkla ifade edebilecek ve karşılaştığı olaylarda daha fazla sorumluluk alacaktır. Tam tersine öz yeterlik inancına sahip olmayan bir birey ise çoğu zaman kendini geri planda tutmak isteyecek ve kendine güvenmekte zorlanacaktır (Karakuş, 2017).

Özetle, bireylerin davranışları, neyi yapabildiklerinden ziyade kendilerine ne kadar inandıkları ile ilgilidir. Öz yeterlik inancı bireyin görev seçimini, çabasını, sebatını, performansını etkiler. Peki, böylesine önemli bir inancın kaynakları neler olabilir?

Bandura (1997) bireylerin öz yeterlik inançlarının temelinde dört unsur olduğundan bahseder. Bunlar; bireyin doğrudan deneyimleri, vekâleten deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik durumdur. Doğrudan deneyimler bireyin kişisel olarak yaşadıkları olaylarda oluşturdukları inançlardır. Vekâleten Deneyimler bireyin başka insanların başarısını gözlemlemesi, onun benzer işlerde başarılı veya başarısız olabileceği beklentisi oluşturmasına sebep olabilir. Sözel ikna, bireyin bir davranışı başarıyla yapabileceğine dair diğer insanlar tarafından sözel olarak desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi yönünde aldıkları geri bildirimlerdir. Fizyolojik Durum, bireyin kendi iç dünyasında yaşadığı ve anlamlandırıldığı algılar olduklarından başkaları tarafından anlaşılması ve yorumlanması oldukça güçtür. Bu yüzden bireyin öz yeterliğinde, bu etkenden dolayı meydana gelen değişikliklere müdahale etmek diğerlerine göre daha zordur.

2.3.2 Okur Öz Algısı

Bireyler bütün alanlarda aynı öz yeterliğe sahip olmayabilirler. Örneğin resim alanında güçlü öz yeterliğe sahip olan bir birey okuma alanında kendisini yetersiz hissedebilir. Öz yeterlik kavramını ele alırken genel bir öz yeterlikten bahsetmek

imkânsızdır (Bandura, 1977). Bu durumda okuma alanındaki öz yeterliğin ayrı ve detaylı bir şekilde ele alınması daha doğru olacaktır.

Henk ve Melnick (1995) Okur öz algısını bireyin okuma becerisi hakkında geliştirdiği olumlu veya olumsuz algılar olarak tanımlanmaktadır. Birçok alanda etkili olan Sosyal Bilişsel Kuram okuma eğitimi alanında da oldukça önemlidir. Araştırmalar, zor metinlerle baş edebilmede yüksek okuma öz yeterlik algısına sahip olan bireylerin, düşük olanlara göre daha başarılı olduklarını göstermektedir (Ülper vd. , 2013; Wigfield ve Guthrie, 2000).

Öz yeterlilik inancı yüksek olan bir öğrenci okuyabildiğine ve okumaya ilgi gösterdiğine inanmaktadır. Bu inanç bireyde içten gelen bir okuma isteği uyandırır ve birey buna bağlı olarak okumaya yönelir. Bu yönelme ile okuyucu metni okuma işlemine girer ve okurken önbilgileri ile metindeki bilgileri birleştirerek çıkarımlar yapar (Ülper, 2011).

Bireyin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, okur öz algısı düzeyi etkilidir. Kendisini iyi okuyucu olarak algılayan bireyler, kitaplarla daha yakından ilgilenen, okumaktan keyif alan, okuma için çaba harcayan, okuma materyallerine ilgi duyan kısacası okumayla olumlu etkileşimi olan kişilerdir (Okur, 2017). Kendisini yetersiz bir okuyucu olarak gören bireyler ise, kitaplarla ilgili olumlu düşünceler edinmemiş, okumaktan keyif almayan dahası okumaktan kaçınan, okumaya yönelik herhangi bir çaba harcamayan veya çok az çaba harcayan kişilerdir (Henk ve Melnick, 1995).

2.3.3 Okur Öz Algısının Ölçülmesi

Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Teorisi öğrenme sürecinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal temellere dayandığını vurgular. Bu teoriye göre bireylerin davranışlarına yön veren etkenler, özlerinde olan farkındalık ile çevreleri ile kurdukları etkileşimdir. Bireyin davranışları öz yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bireylerin okuma becerisine karşı geliştirdiği inançlar onları ya iyi bir okur ya da zayıf bir okur olma yoluna sokacaktır. Bu etki okuma alanında öğrencinin öz yeterlik inançlarının gözlenmesini gerekli kılmıştır. Ancak bireyin içten getirdiği

veya sosyal olarak beslediği inançlarının doğrudan gözlenmesi olanaksızdır. Bu durum güvenilir ölçüm araçlarının oluşturulması gerektiğini beraberinde getirmiştir. Bandura' nın (1977) öz yeterlik kavramı ile ilgili açıklamalarını esas alan Henk ve Melnick (1995) “*Reader Self Perception Scale*” Okur Öz Algılama Ölçeği’ni oluşturmuşlardır.

Ölçek öğrencilerin okuma yetenekleri hakkında düşünmelerine neden olan 1 genel madde ve dört alt faktörü (*gelişim, gözleme dayalı karşılaştırma, sosyal geribildirim, fizyolojik durumlar*) temsil eden 32 maddeden oluşmaktadır. Okur Öz Algılama Ölçeği’ ni Yaylı ve Duru (2008) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya dair öz algılarını belirlemek amacıyla Türkçe olarak uyarlanmışır. 1 genel ve 5 boyut için uyarlanan 31 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup, Yaylı ve Duru (2008), ölçeği Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bilimsel araştırmalarda ya da öğrencilerin gelişimini izlemede kullanabileceğini belirtmişlerdir.

Ülkemizde de okur öz algısını ölçmeye yönelik çeşitli yaş ve sınıf düzeyinde çalışmalar yapılmıştır. Keskin ve Atmaca (2014), Henk, Marınak ve Melnick (2012) tarafından yedinci ve onuncu sınıflar arasında öğrenim gören öğrencilerin okur öz algısını belirlemek için geliştirilen (RSPS-2) “Reader Self-Perception Scale-2” adlı ölçeği altıncı ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için kullanılmak üzere “Okur Öz Algısı Ölçeği-2” şeklinde Türkçe ’ye uyarlanmışlardır. Ülper vd. (2013), ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin öz yeterlik algılarını ölçmek için “Okur Öz Yeterlik Ölçeği” ni geliştirmişlerdir.

2.3.4 Okur Öz Algısı Motivasyon İlişkisi

Birey yüksek seviyede öz yeterliğe sahip ise zorluk arz eden durumlar onun için bir sorun teşkil etmez. Bu durum ters şekilde de gerçekleşebilir. Birey düşük seviyede öz yeterliğe sahip ise yapacağı işi gözünde büyütür ve zorlaştırır. Bireyde kaygı ve stres oluşur. Karşılaştığı sorunun üstesinden gelebilmesi için gereken bakış açısı daralır. Öğrenciler kendilerine güven duydukları görevler için istekliyken, kendilerini yetersiz gördükleri görevlerden kaçınmayı tercih ederler. Bu bağlamda; Öz yeterlik inancı için davranışların ana belirleyicisi, bireylerin başarı düzeylerini,

etkinlik için harcayacakları çaba miktarını ve kişinin motivasyonunu güçlü bir şekilde etkileyicisi denilebilir (Henson, 2001; Pajares, 2002).

Bandura'ya (1977, s. 194) göre algılanan öz yeterlik faaliyetlerin seçilmesinde doğrudan etkilidir. Öz yeterlik ayrıca faaliyetin nihai başarı beklentilerini ve faaliyete başladıktan sonra baş etme çabalarını da etkileyebilir. Etkinlikler hakkındaki beklentiler, insanların harcayacağı gayreti, engelleyici ve önleyici deneyimler karşısında göstereceği direnci belirler. Algılanan öz yeterliğin gücü bireyin göstereceği gayretin gücüdür. Bu nedenle insanların nasıl davrandığı başarabilmelerinden çok başarıma konusunda sahip oldukları inançlarca daha iyi yordanabilir.

Bireylerin öz yeterlik inancının, motivasyon ve başarı üzerinde yordama gücünün fazla olduğu bilinmektedir (Bandura, 1997; Pajares, 1997; Schunk ve Pajares, 2004, 2009). Okur (2017) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin, okur öz algıları ile motivasyonları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin okur öz algı düzeylerindeki bir artış motivasyon düzeylerinde de bir artışa neden olacaktır. Öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının desteklenmesi öğrenme ve motivasyon üzerinde olumlu etkiler yapmaktadır (Chapman ve Tunmer, 1997; Schunk, 2003). Algılanan öz yeterlik bireyin motivasyonunu harekete geçirme, bilişsel kaynaklar ve karşılaşılan bazı durumlarda gerekli yol haritalarını çizebilme yeterliğine inancıyla ilgilidir. (Bandura, Cioffi, Taylor ve Brouillard, 1988).

Bandura (1993) öz yeterlik inancının bireylere hedef belirleme, bu hedefler uğrunda çaba harcama ve karşılaşılan zorluklarla mücadele noktasında motivasyona birkaç şekilde katkı sağladığını ifade eder.

Bireylerin öz yeterlik algıları yapacakları seçimleri ve ulaşmak istedikleri sonuca giderken kullanacakları yolları etkilemektedir. (Schunk ve Pajares, 2002). Bireyin bir görev için kendini yeterli hissetmesi, motivasyonunun ve kararlılığının artmasını ve yapacağı iş için gerekli adımları atmasını sağlar (Üredi ve Üredi, 2006).

Özetle öz yeterlik inançları, motivasyona çeşitli yollarla yardım etmektedir. Bu olay okuma alanına indirildiğinde okur öz algısı, okuma motivasyonu ile birlikte, insanın okuma hedeflerini tanımlar; bu hedeflere ulaşabilmek için ne kadar çaba sarf edeceğini; karşılaşılabilecek zorluklara ne kadar süre dayanacağını, gelecekte okumaya ne kadar vakit ayıracağını belirler.

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi değişkenlerine dair yapılan araştırmalara ve bu araştırmalara ait bulgular ile sonuçlara değinilecektir.

Taboada vd. (2009), 205 dördüncü sınıf öğrencisiyle üç ay süren bir araştırma yapmış ve öğrencilerin motivasyonları ile bilişsel değişkenlerin okuduklarını anlamalarına olan katkısını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine motivasyonun ve bilişsel değişkenlerin önemli bir katkı yaptığını bulmuşlardır.

Yıldız (2013c) beşinci sınıfta öğrenim gören 135 öğrenci ile yapısal eşitlik modeli kullanarak öğrencilerin okuma motivasyonları, akıcı okumaları ve okuduğunu anlama becerilerini akademik başarıya etkisini incelemiştir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonunun okuduğunu anlamada varyansın %27 sini açıkladığı sonucuna varmıştır.

Yıldız ve Akyol'un (2014) farklı sosyoekonomik durumdaki 481 öğrenciden oluşan örneklem ile ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada içsel motivasyonun okuduğunu anlama becerisini olumlu, rekabet faktörü hariç dışsal motivasyonun ise olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir.

Ataş (2015) ilköğretim 2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 769 öğrenci ile tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarının sınıf, cinsiyet ve sosyoekonomik duruma göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

İleri (2011), 5. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada ekrandan okumanın okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamaya olan etkisini incelemiştir. Araştırmada metinleri bilgisayardan okuyan öğrencilerin anlama düzeylerinin basılı materyalden okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca basılı materyal ile bilgisayara ekranından okumanın okuma motivasyonunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Çankal (2018), akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerinde etkisini kontrol ve deney gurubu olarak 59 öğrenci ile incelediği çalışmada, akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisinde ve okuma motivasyonunda olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Keskin (2012), eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine olan etkisini incelediği araştırmasında 172 öğrenci ile yarı deneysel çalışmıştır. Okuduğunu anlama üzerinde koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır.

Aslan, Şılbır ve Karaman (2016), yapmış oldukları çalışmada motivasyon artırıcı ifadelerle desteklenen metinlerin öğrenci başarısı ve öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemiştir. 120 öğrenci ile yapmış oldukları deneysel çalışmada deney ve kontrol gurubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır.

Yılmaz (2016), yatılı okulda okuyan ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği çalışmada 655 öğrenciden veri toplamış ve öğrencilerle görüşme yapmıştır. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olduğunu belirten araştırmacı, öğrencilerin okuma motivasyonlarını düşüren öğenin anlamı bilinmeyen kelimeler olduğu sonucuna varmıştır.

Yamaç ve Sezgin (2018), yapmış oldukları çalışmada, dördüncü sınıfta öğrenim gören 128 öğrenci ile okuma kaygısı, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Kızgın (2019) yüksek lisans çalışmasında 752 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama puanları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kızgın (2019), öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama puanları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu; okuduğunu anlama puanları ile akademik başarı arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirtmektedir.

Karahan (2015) 5.ve 6. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu doktora çalışmasında öğrencilerin okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Söz konusu çalışma 438 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan çalışmada okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisinin %31'lik kısmını açıkladığı belirlenmiştir.

Van Kraayenoord ve Schneider (1999) 140 ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisiyle okuma başarısını meta bilişsel olarak incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada motivasyon, üst biliş ve okuma başarısı arasındaki nedensel ilişkiler için bir model oluşturmuşlardır. Van Kraayenoord ve Schneider (1999) yapmış oldukları analizler doğrultusunda üst bilişsel becerilerin okuduğunu anlama üzerinde doğrudan, motivasyonun ise okuduğunu anlama üzerinde dolaylı etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Okur (2017) tarafından yapılan çalışmada 556 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okur öz algısı ve okuma motivasyonu çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve aralarındaki ilişkiye bakılmıştır.

İnnalı (2014), 8.sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okur öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu araştırmıştır. 666 öğrenci ile tarama yöntemi kullanarak yapmış olduğu çalışmada araştırmacı öğrencilerin kendilerini okur öz yeterliği inancı açısından iyi düzeyde gördükleri sonucuna varmıştır. Ayrıca Türkçe dersi başarı durumuna göre okur öz yeterlik inancında artış gösterdiği sonucuna varmıştır.

Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 137 öğrencinin okur öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılar bu

çalışmalarında okur öz yeterliği ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır.

Akar (2008) yapmış olduğu derleme çalışmasında, birçok araştırmanın okur öz algısının temelini oluşturan öz yeterlik inancının okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yer tuttuğunu belirtir.

Altunkaya (2018) sekizinci sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okur öz yeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu bağlamda 364 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öz yeterliği düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının da düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Conway' in (2017) yüksek lisans tezi kapsamında lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okur öz algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Karahan (2017) Türkçe öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada, katılımcıların okur öz yeterlikleri ile okuduğunu anlama becerisi arasında bir ilişki bulamamıştır. Aynı şekilde Carroll ve Fox (2017) yaşları 8 ila 11 arası değişen 179 beşinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada okur öz yeterliğinin okuduğunu anlamayla ilişkisi olmadığı sonucuna varmışlardır.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan desen, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki olası ilişkilerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Nicel araştırma, var olan gerçeğin araştırmacıdan bağımsız olduğunu öne süren, kendi dışında kalan gerçeğin analiz edilebileceğini öne süren sistematik, nesnel ve pozitivist bir anlayış içerir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Nicel araştırma en basit anlamda nicel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini gerektirir. Toplanan nicel veriler aracılığıyla gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişkilere dair problemlere cevap aranır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010).

Bu araştırma tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama araştırmaları katılımcıların bir konuya ya da olaya dair ilgi, görüş, yetenek, tutum ve beceri gibi özelliklerini belirlemek için kullanılır. Genellikle büyük örneklemelerde tercih edilir. Temel amacı var olan durumun fotoğrafını çekmektir. Araştırmacı var olanı değiştirmeye çalışmadan, saptadığı durumu olduğu gibi ele almalıdır (Büyüköztürk vd. , 2017). Tarama deseni, araştırmacılara kısa sürede büyük örneklemelere ulaşma olanağı sağladığı için diğer desenlere oranla oldukça avantajlıdır (Altunışık vd. , 2010).

Tarama modelinin bir çeşidi olan ilişkisel tarama, birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin, değişkenleri etkilemeye teşebbüs etmeden incelendiği modellerdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s. 332). İlişkisel taramalar, Korelasyonel ve Nedensel Karşılaştırma olarak iki alt guruba ayrılabilir (Karasar, 2018). Bu araştırmada, korelasyonel tarama kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma, bazen değişkenler arasındaki mevcut bir ilişkiyi açıkladığından, bir tanımlayıcı araştırma biçimi olarak da adlandırılır. Bununla birlikte, bu ilişkiyi açıklama biçimi, diğer çalışma türlerinde bulunan açıklamalardan oldukça farklıdır. Korelasyonel çalışma, iki veya daha fazla niceliksel değişkenin ilişkili olduğu dereceyi tanımlar ve bunu bir korelasyon katsayısı kullanarak yapar (Fraenkel vd. , 2011, s. 333). Korelasyonel araştırmalar değişkenlerin beraber değişimlerini inceler (Büyüköztürk vd. , 2017). Korelasyonel çalışmalar ikiye ayrılmaktadır. Bunlar keşfedici ve yordayıcı korelasyon çalışmalarıdır (Fraenkel vd. , 2011). Bu çalışmada iki korelasyon desenide kullanılmıştır.

Keşfedici korelasyon ile desenlenen çalışmalar, değişkenler arası ilişkileri analiz ederek olayı veya durumu anlamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk vd. , 2017). Yordayıcı korelasyon ile desenlenen çalışmalarda değişkenler arasında yeterli büyüklükte ilişki varsa ve bir değişkendeki skor biliniyorsa bilinmeyen diğer değişkenin değeri belirlenmeye çalışılır. Bu değişkenlerden değeri bilinen değişkene yordayıcı, değeri bilinmeyen ve belirlenmek istenen değişkene ise ölçüt değişken denir. Yordama amacı güden çalışmalarda, bağımlı değişkenlerdeki değişimin ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı tespit edilebilir (Büyüköztürk, 2017).

Yordayıcı korelasyonel çalışmalar tek faktörlü veya çok faktörlü desenler olarak, değişkenlerin sayısına göre ikiye ayrılır. Tek yordayan var ise tek faktörlü, iki veya daha çok yordayan faktör var ise çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen söz konusudur (Büyüköztürk vd. , 2017, s. 194). Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisinin, okur öz algısı ve okuma motivasyonu tarafından doğrudan veya dolaylı (aracılı) olarak yordanma durumunu belirlemek için yordayıcı korelasyon kullanılmıştır. Araştırma problemi çerçevesinde oluşturulan denenceleri test

edebilmek için ise bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kurulmuş ve değişkenler arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere daha yakından bakılmıştır.

YEM, çok güçlü ve çok değişkenli bir yöntemdir. Gözlenen ve gözlenemeyen değişkenlerin arasındaki karmaşık ve dinamik ilişkileri yakalamak için kavramsal bir model, yol analizi ve regresyon tarzı denklem sistemi kullanır. Araştırmacılar çeşitli olgular üzerine yapısal teoriler kurarlar ve bu kurdukları teori üzerinden denenceler üretirler. YEM bu denencelerin sınanmasında ve teorilerin çözümlenmesinde doğrulayıcı bir rol oynar.

Bentler (1988) YEM 'in birden çok değişken arasındaki nedensel ilişkileri irdelediğini belirtir (Aktaran: Byrne, 2009, s. 33). Yapısal eşitlik modellemesi incelenen nedensel süreçleri regresyon denklemleri ile ifade eder. Ayrıca bu ilişkileri resimleyerek teorinin kavramsallaştırılmasını kolaylaştırır. Bu modelde denencelerle sunulan modelin verilerle ne kadar tutarlı olduğunu belirlemek için tüm değişkenler sisteminin eşzamanlı analizinde istatistiksel olarak test edilebilir. Uyum değerleri yeterliyse, model değişkenler arasında varsayılan ilişkilerin uygunluğunu kabul eder. Eğer yetersizse, bu tür ilişkilerin uygulanabilirliği reddedilir (Byrne, 2009; Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007).

YEM 'in bazı yönleri onu eski nesil çok değişkenli analiz yöntemlerinden ayırmıştır. İlk olarak, yukarıda belirtildiği gibi, veri analizine açıklayıcı bir yaklaşımdan ziyade doğrulayıcıdır. İkincisi, geleneksel çok değişkenli analizler ölçüm hatasını değerlendirmek veya düzeltmek için yetersiz kalırken, YEM bu hata varyans parametrelerinin açık tahminlerini sağlar. Aslında, alternatif yöntemler (regresyona dayananlar veya genel doğrusal model), açıklayıcı (bağımsız) değişkenlerdeki hataların ortadan kalktığını varsayar (Byrne, 2009). Bu nedenle, açıklayıcı değişkenlerde hata olduğunda bu yöntemlerin uygulanması, özellikle de hataların çok büyük olduğu durumlarda, sonuçta ciddi yanlışlıklara yol açabilecektir. YEM analizleri kullanıldığında bu hatalardan kaçınılır (Byrne, 2009; Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007).

Üçüncüsü, önceki yöntemleri kullanan veri analizleri sadece gözlemlenen ölçümlere dayanmakla birlikte, YEM kullananlar gözlenemeyen (gizli) ve gözlenen değişkenleri içerebilir (Byrne, 2009; Karagöz, 2016).

Son olarak, çok değişkenli ilişkileri modellemek doğrudan veya dolaylı etkilerini tahmin etmek için yaygın ve kolay uygulanan alternatif yöntemler oldukça kısıtlıdır. Sayılan bu önemli özellikler YEM metodu kullanılarak güvenilir bir şekilde elde edilebilir. Bu istenen ve önemli özellikler göz önüne alındığında, YEM deneysel olmayan araştırmalar için popüler bir yöntem haline gelmiştir (Şimşek, 2007). Bu nedenle YEM, deneysel olmayan araştırmayı içeren sayısız araştırma problemini ele almak için çok etkili bir şekilde kullanılabilir (Byrne, 2009).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2018/2019 eğitim-öğretim döneminde Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan resmi okullarda öğrenim gören 3200 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Evrende bulunan öğrencilerin bütününe erişim zor olduğundan örnekleme yöntemlerinden amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmada konu edilen motivasyon ve öz yeterlik gibi duyuşsal boyutların okullar arası değişkenlik gösterebileceği düşünüldüğünden verilerin tek bir okuldan toplanması özellikle tercih edilmiştir. Çünkü gelişmiş regresyon analizlerini konu edinen araştırmalar, okullar arası olası değişkenliğin göz ardı edilip bütün okulları tek bir küme gibi düşünmenin sağlıklı olamayacağını ileri sürmekte ve bu tür iç içe geçmiş yapılarda doğrusal regresyon yerine çok düzeyli regresyon analizlerini önermektedirler (Finch, Bolin ve Kelley, 2019). Bu nedenle, örneklemin alındığı okulun, araştırmacının bir okuldan bir seferde alabileceği maksimum sayıda 4. sınıf öğrencisini içeren ildeki en büyük okullardan biri olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada tercih edilen örnekleme yöntemi doğrultusunda, Düzce İl merkezinde bulunan bir resmi ilkokul belirlenmiştir. Okulda on bir adet 4. Sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu şubelerde öğrenim göre toplam 250 öğrenci bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Bu çalışmada hem araştırma amacına uygun olarak hem de dolaylı ilişkileri daha açık bir şekilde görebilmek için YEM yaklaşımı tercih edilmiştir. Kline (2011), YEM ile yapılacak analizlerde örneklem hacminin en az 200 olması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer taraftan, verilerin normal dağılmaması durumunda kullanılacak ADF metodu için de tahmin edilecek parametre sayısının 10 katı büyüklüğünde örneklem olması gerektiği belirtilmektedir (Byrne, 2009). Hem yukarıda verilen kriterler hem de bu çalışmada bulunan 24 parametre bilgisi dikkate alındığında 250 öğrenciden oluşan örneklemin araştırma için yeterli olduğu ileri sürülebilir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu, Okur Öz Algısı Ölçeği, Okuma Motivasyonu Profili Formu ile okuduğunu anlamaya yönelik bilgi verici ve hikâye edici metinler kullanılmıştır. Kullanılan materyallere ait izinler ekler kısmında sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Örnekleme yer alan öğrencilerin belirli özelliklerinin tespiti için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İlk olarak araştırmanın ana problemi bağlamında oluşturulan denenceler için katılımcılardan elde edilmesi planlanan bilgilere dönük sorular yazılmıştır. Sonrasında uzmanlardan görüş alınarak formun nihai hâline karar verilmiştir.

Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği (OMP): Bu çalışmada, öğrencilerin okuma motivasyonları, Gambrell vd. (1996) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2013a) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Okuma Motivasyonu Profili (OMP) formu ile ölçülmüştür. İki faktör ve 20 maddeden oluşan ölçek Türkçeye uyarlanırken faktör yükü düşük olan iki madde ölçekten çıkarılmıştır. 18 maddelik son halini alan form Okur Benlik Algısı (9 madde) ve Okumaya Verilen Değer (9 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Yıldız (2013) tarafından yapılmıştır. OMP formuna ait uyum değerlerinin yapı geçerliği için kabul edilebilir sınırlarda (RMSEA=0.070, RMR=036, GFI=.85) olduğu saptanmıştır. Ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach' s Alpha katsayısı .81'dir. Bu durum OMP formunun ölçüm yapabilmek için geçerli yapısının ve güvenilir niteliğinin olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2013a).

Yıldız (2013a) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ek olarak OMP formu ile bu araştırma kapsamındaki örneklem üzerinden toplanan verilerle de ölçeğin güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ait Cronbach' s Alpha iç tutarlılık katsayısı Tablo 1'de sunulmuştur.

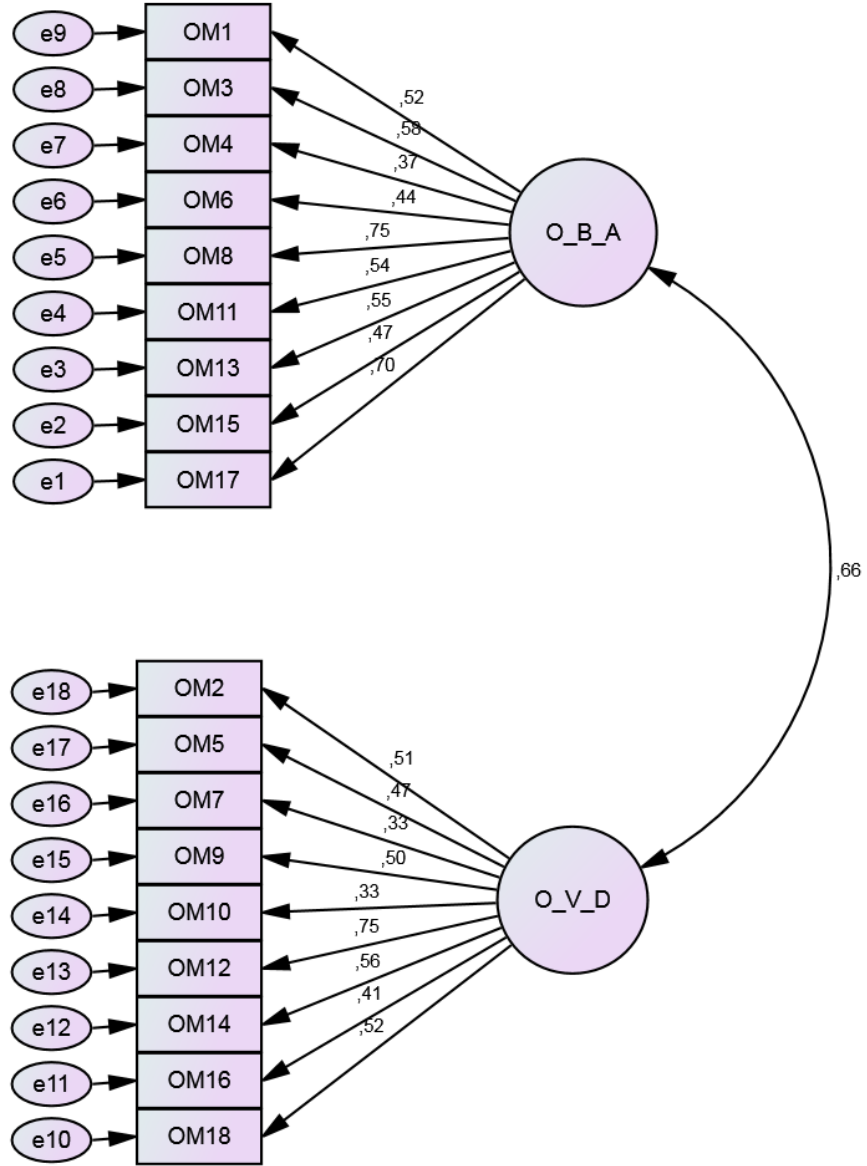
Tablo 1. OMP Ölçeğinin Alt Faktörlerinin İç Tutarlılık Sonuçları.

Faktörler	Madde	Cronbach's Alfa (α)
Okuyucu Benlik Algısı	9	.784
Okumaya Verilen Değer	9	.712
Toplam Ölçek	18	.835

Okur Benlik Algısı (OBA) ve Okumaya Verilen Değer (OVD) ölçeğinin iki alt boyutunu oluşturmaktadır. 1.,3.,4.,6.,8.,11.,13.,15.,17. ifadeler (OBA) birinci alt boyutu ($\alpha= .784$), 2.,5.,7.,9.,10.,12.,14.,16.,18. ifadeler (OVD) ikinci alt boyutu ($\alpha= .712$) olduğu bulunmuştur. Cronbach's Alfa testi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .835 olarak bulunmuştur. Elde edilen α katsayılarına bakıldığında; hem ölçme aracına ait alt boyutlardan hem de aracın toplamından elde edilen iç tutarlık katsayılarının .70'den büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçme aracının yeterli güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2011, s. 605).

Sonraki aşamada bu araştırma kapsamında örneklem üzerinden toplanan verilerle yapılan ölçümün geçerliği için ölçeğe yeniden DFA yapılmıştır. DFA analizine ilişkin model Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. OMP Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



DFA analizi sonucunda model uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda (RMSEA=0.058, SRMR=0.067, GFI=.89, CFI=.89) olduğu görülmüştür. Örnekleme göre değişiklik gösteren Uyum İyiliği Testi ki-kare değerinin $\chi^2=245.228$, serbestlik derecesinin ise $df=134$ olduğu belirlenmiştir. Örnekleme aşırı duyarlı olan Ki-kare değeri tek başına bir gösterge olarak kullanılamayacağından onun yerine Normed Ki-kare değerine bakılmış (Şimşek, 2007) ve yeterli sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür ($\chi^2/df=1.83<5$). DFA sonucunda da OMP formunun ölçmek istediği yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan OBA ve OVD değişkenleri arasındaki korelasyon katsayısı ise .66 olarak hesaplanmıştır.

Okur Öz Algısı Ölçeği: (Henk ve Melnick, 1995) tarafından geliştirilen Okur Öz Algılama Ölçeği (Reader Self Perception Scale) ile kişilerin okuma özelinde kişisel yeterliliklerine dair algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek 1 genel ve 32 madde ile bu maddelerin toplandığı 4 faktörden oluşmaktadır. Aslı İngilizce olan bu ölçek, Yaylı ve Duru (2008) tarafından ilköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencileri için Türkçeye uyarlanmıştır. Bu uyarlama neticesinde 5 faktörlü, 1'i genel olmak üzere 31 maddeli bir yapı elde etmişlerdir. Ölçeğe ait uyum değerlerinin yapı geçerliği için kabul edilebilir sınırlarda (RMSEA=0.08, SRMR=0,06 GFI=.81) olduğu saptanmıştır. Ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach' s Alpha katsayısı .91'dir. Bu sonuçlar Okur Öz Algısı Ölçeği' nin yeterli düzeyde geçerliğe ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Yaylı ve Duru, 2008).

Yaylı ve Duru (2008) tarafından uyarlanan Okur Öz Algısı Ölçeği' ne bu araştırma kapsamındaki örneklem toplanan verilerle tekrar geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach' s Alpha iç tutarlılık katsayısı Tablo 2'de sunulmuştur.

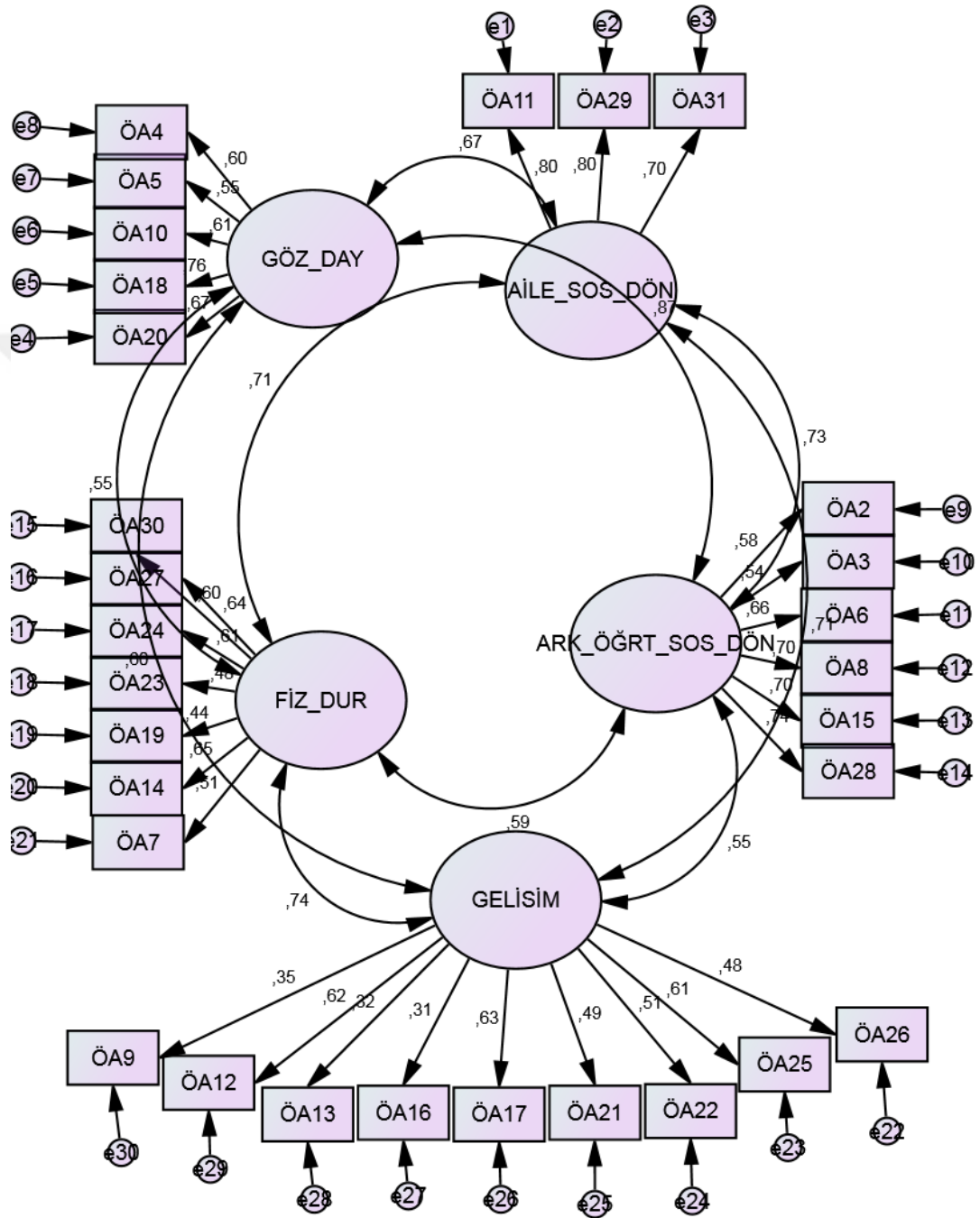
Tablo 2. RSPS-1 ölçeğinin alt faktörlerinin iç tutarlılık sonuçları.

Faktörler	Madde	Cronbach's Alfa (α)
Gelişim	9	.711
Fizyolojik Durumlar	7	.750
Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt	6	.818
Gözleme Dayalı Karşılaştırma	5	.772
Aileden Alınan Sosyal Dönüt	3	.808
Toplam Ölçek	30	.912

Tablo 2'den de anlaşılacağı gibi 5 faktörlü ölçeğin, her bir faktörden ve ölçeğin toplamından elde edilen iç tutarlık katsayılarının tamamının .70'in üzerinde olduğu görülmüştür ($\alpha > .70$). Bu durum ölçme aracının yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2011, s. 605).

Sonraki aşamada yine bu araştırma örnekleminde elde edilen verilerle ölçeğin geçerliğine ilişkin DFA yapılmıştır. Yapılan DFA'ya ait model şekil 3'de gösterilmiştir.

Şekil 3. Okur Öz Algısı Ölçeği DFA Sonuçları



Ölçeğe yapılan DFA sonucunda model uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmüştür (RMSEA=0.053, SRMR=0.059, GFI=.85, CFI=.88). Örnekleme göre değişiklik gösteren Uyum İyiliği Testi χ^2 değerinin $\chi^2 = 669.590$ serbestlik derecesinin ise $df=395$ olduğu belirlenmiştir. χ^2/df ise yeterli düzeydedir ($1.70 < 5$). DFA sonucunda Okur Öz Algısı Ölçeği'nin yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. RSPS-1 Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları

Boyut		Boyut	Tahmin
AİLE_SOS_DÖN	<-->	GÖZ_DAY	.668
AİLE_SOS_DÖN	<-->	ARK_ÖĞRT_SOS_DÖN	.733
AİLE_SOS_DÖN	<-->	FİZ_DUR	.713
AİLE_SOS_DÖN	<-->	GELİSİM	.706
GÖZ_DAY	<-->	ARK_ÖĞRT_SOS_DÖN	.868
GÖZ_DAY	<-->	FİZ_DUR	.545
GÖZ_DAY	<-->	GELİSİM	.601
ARK_ÖĞRT_SOS_DÖN	<-->	FİZ_DUR	.587
ARK_ÖĞRT_SOS_DÖN	<-->	GELİSİM	.550
FİZ_DUR	<-->	GELİSİM	.744

Ölçeğin, Aileden Alınan Sosyal Dönüt boyutu ile Gözleme Dayalı Karşılaştırma boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .66$) bir ilişki vardır. Ölçeğin Aileden Alınan Sosyal Dönüt boyutu ile Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt boyutu arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .73$) bir ilişki vardır. Ölçeğin Aileden Alınan Sosyal Dönüt boyutu ile Fizyolojik Durumlar boyutu arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .71$) bir ilişki vardır. Ölçeğin Aileden Alınan Sosyal Dönüt boyutu ile Gelişim boyutu arasında ($r = .71$) pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Gözleme Dayalı Karşılaştırma boyutu ile Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt boyutu arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .86$) bir ilişki vardır. Ölçeğin Gözleme Dayalı Karşılaştırma boyutu ile Fizyolojik Durumlar boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .54$) bir ilişki vardır. Ölçeğin Gözleme Dayalı Karşılaştırma boyutu ile Gelişim boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .60$) bir ilişki vardır.

Ölçeğin Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt boyutu ile Fizyolojik Durumlar boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .58$) bir ilişki vardır. Ölçeğin Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt boyutu ile Gelişim boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .55$) bir ilişki vardır. Ölçeğin Fizyolojik Durumlar boyutu ile Gelişim boyutu arasında pozitif ve yüksek düzeyde ($r = .74$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak ölçeğin bütün boyutlarının arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu ileri sürülebilir.

Okuma Metinleri: Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri birer adet hikâye edici ve bilgilendirici metin aracılığıyla belirlenmiştir. Öğrencilerin anlama becerileri düzeylerini ölçmek için Baştuğ (2012) tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan, dört adet basit dört adet de çıkarımsal anlama düzeyini ölçen açık uçlu sorulardan oluşan “anlama soruları” kullanılmıştır. Sorulara verilen cevapların puanlamasında izlenen yol Tablo- 4’te gösterilmiştir (Akyol, 2006).

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanlama Sistemi

Basit Anlamaya Dayalı Sorular	Çıkarımsal Anlamaya Dayalı Sorular
0 = Cevaplanmamış Sorular	0 = Cevap Verilmemiş Sorular
1 = Yarım Cevaplanmış Sorular	1 = Yarım Cevap Verilmiş Sorular
2 = Tam Cevaplanmış Sorular	2 = Beklenen Ancak Eksik Verilmiş Cevaplar
	3 = Tam ve Etkili Verilmiş Cevaplar

Anlama metinlerinden elde edilen değerler yüzlük sisteme göre dönüştürülerek kullanılmıştır. Bu dönüştürme işleminde öğrencinin alabileceği azami puan 100’e eşitlenmiş olup diğer puanlar oranlama ile hesaplanmıştır. Ulaşılan puanlar anlama düzeyleriyle ilgili normlar dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Buna göre 90 ile 100 arasında puan alan öğrenciler serbest düzeydedir. Anlama seviyesi serbest düzeyde olan öğrenci kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun metinleri okuyup anlayabilir. 51 ile 89 puan arasında alan öğrenciler öğretim düzeyindedir. Bu düzeyde olan öğrenciler öğretmenlerinden ya da çevrelerindeki yetişkinlerden yardım alarak istenilen şekilde okuyup anlayabilirler.

Anlama puanı 50 ve altı alanlar ise endişe düzeyindedirler. Bu düzeyde olan öğrenciler okuduklarının çok az bir kısmını anlayabilir ve okurken çok hata yaparlar (Akyol, 2006, 2011).

Ayrıca öğrencilerin metinlere ait sorulara vermiş olduğu cevaplar araştırmacı haricinde başka bir okuyucu tarafından da puanlanmış iki puanlayıcı arasındaki korelasyon Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Hikâye Edici Metin ve Bilgilendirici Metin Anlama Soruları Puanlayıcı Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Puanlayıcı (HEM)	250	.950	.000
Puanlayıcı (BM)	250	.986	.000

Tablo 5'te görüldüğü üzere Hikaye Edici Metin Anlama Sorularında puanlayıcı değişkenine ait korelasyon katsayısı $r=.950$; Bilgilendirici Metin Anlama Sorularında puanlayıcı değişkenine ait korelasyon katsayısı $r=.986$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda anlama sorularını puanlayanlar arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

3.4 Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Ocak ayı içerisinde toplanmıştır. Araştırma verileri toplanırken izlenen süreç aşağıdaki gibidir.

Veriler öğrencilerin kendi sınıflarında toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, okuma motivasyonu profili formu ve okur öz algısı ölçeği araştırmacı gözetiminde aynı gün içerisinde öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Veri toplama için bir ders saati yeterli gelmiştir. Yaklaşık olarak; kişisel bilgi formu için 5, okur öz algısı ölçeği için 20 ve okuma motivasyonu profili formu için de 15 dakika yeterli olmuştur.

Örneklemdaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için birer adet hikâye edici ve bilgilendirici metin ile metinlere ait anlama soruları kullanılmıştır. Uygulama her bir metin için 40 dakika sürmüştür. Öğrencilerin başarısını etkileyecek herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Metinler öğrencilerin

yorulması göz önüne alınarak aynı gün uygulanmamış olup bilgilendirici metin, hikâye edici metinden bir gün sonra aynı ders saatinde uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Yapısal eşitlik modeli (YEM), günümüzde birçok disiplinde yaygın olarak kullanılan (Meydan ve Şeşen, 2011) ve genel olarak tümden gelimci, doğrulayıcı bir yöntemdir (Şimşek, 2007). YEM' in günümüzdeki popülerliğinin nedeni, gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin tek bir model üzerinde test edilebiliyor olmasıdır (Meydan ve Şeşen, 2011). Araştırmacı bu yöntemle bir modeli test etmek istiyorsa teorik bir temel oluşturmalıdır (Şimşek, 2007). YEM çalışmalarında araştırmacı önce toplayacağı verilerin ne anlam ifade ettiğini kuramsal bir çerçeveye oturtmalı sonrasında düşündüğü anlamın topladığı veri tarafından ne kadar doğrulandığını test etmelidir (Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007).

YEM, araştırmalarda iki aşamalı olarak kullanılabilir. İlk aşamada gözlenen değişkenlerle gözlenemeyen değişkenler arasındaki ilişkileri ve bu değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini incelemek için; ikinci aşamada ise gözlenemeyen değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır. YEM' de bağımsız değişken yerine dışsal; bağımlı değişken yerine içsel değişken tanımlamaları da kullanılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2011).

YEM analizi sonucunda elde edilen model ile verilerin uyumluluğu, çeşitli uyum değerlerine göre değerlendirilmektedir. Yapısal eşitlik modellerinde, model uyumunu değerlendirmek için; Ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/df), Uyum İyiği İndeksi (GFI), Normlaştırılmış Uyum indeksi (NFI), Arttırımlı Uyum İndeksi (IFI), Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Ortalama Hataların Standardize Edilmiş Karekökü (SRMR) gibi indeksler kullanılmaktadır (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007). Model uyumunda kullanılan uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralıkları Tablo 6'da sunulmuş olup analiz sonuçları değerlendirilirken bu aralıklar dikkate alınmıştır (Byrne, 2009; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Şimşek, 2007).

Tablo 6. Uyum İyiliği İndeksleri ve Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri
χ^2/df	<2	<5
<i>GFI</i>	.95 ≤GFI ≤ 100	.90 ≤GFI ≤ 95
<i>CFI</i>	.95 ≤CFI ≤ 100	.90 ≤CFI ≤ .95
<i>NFI</i>	.95 ≤NFI ≤ 100	.90 ≤NFI ≤ .95
<i>IFI</i>	.95 ≤IFI ≤ 100	.90 ≤IFI ≤ .95
<i>SRMR</i>	.000<SRMR<.050	.050≤SRMR≤.080
<i>RMSEA</i>	.00≤RMSEA≤.05	.05 ≤RMSEA≤ .08

Mevcut araştırmada kullanılan ölçeklerin yapısal olarak uygunlukları örneklemeden elde edilen veriler aracılığıyla doğrulatoryı faktör analizi ile test edilerek yukarıda belirtilmiş olup araştırmanın denencelerine ait analizlere geçilmiştir.

Bu bağlamda dışsal değişken okur öz algısı (etkileyen) ile içsel değişken (etkilenen) okuduğunu anlama becerisinin ilişkileri incelenecek olup bu ilişkide okuma motivasyonunun aracılık rolü araştırılacaktır. Söz konusu aracılığın belirlenmesinde Baron ve Kenny'nin (1986) klasik yaklaşımı kullanılacaktır. Sonrasında ise modelin üzerinde aracılık durumunu görmek için şimşek (2007, s. 137) tarafından önerildiği şekliyle yeniden aracılık durumu incelenecektir. Kullanılacak aracılık yöntemlerine ilişkin ayrıntılı bilgi ile yöntemlerin gerektirdiği adımlar bulgular ve yorum bölümünde aşama aşama ele alınacak ve yorumlanacaktır.

Araştırma da betimsel verilerin elde edilmesi, ölçeklerin güvenilirlik katsayılarının hesaplanması ve veri dağılımına ilişkin analizlerde SPSS 21.00 paket programı (IBM Corp, 2012) kullanılmıştır. Doğrulatoryı Faktör Analizi ve Yapısal modelin test edilmesinde ise AMOS 24 paket programı (Arbuckle, 2016) kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle araştırmada kullanılan Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okur Öz Algısı Ölçeği ve okuduğunu anlama becerisini ölçme sorularından elde edilen bazı bulgulara değinilecektir. Sonrasında ise problem cümlesi çerçevesinde oluşturulan yapısal modele ait bulgulara yer verilecektir.

Tablo 7. Örneklemeye Ait Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılmalı%
Kız	134	53,6	53,6	53,6
Erkek	116	46,4	46,4	100
Toplam	250	100	100	

Tablo 7’de görüldüğü üzere yapılan araştırmada boş formlar eksik değerlendirmeler, yabancı uyruklu ve Türkçe bilmeyen öğrenciler çıkarıldığında geriye kalan 250 öğrenciyle çalışılmıştır. Bu öğrencilerin 134’ü (%53,6) kız, 116’sı (%46,4) ise erkektir.

Tablo 8. Okuduğunu Anlama Becerisi Değerlendirme Sorularına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Hikâye Edici Metin	250	10,67	3,65
Bilgilendirici Metin	250	8,26	3,59

Tablo 8’ de Okuduğunu Anlama Becerisi ölçme aracının alt boyutlarından almış oldukları puanlar verilmiştir. Buna göre **Hikâye Edici Metin Anlama Soruları** alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 10,67$, standart

sapmasının $SS=3,65$; **Bilgilendirici Metin Anlama Soruları** alt boyutunun ise aritmetik ortalamasının $\bar{X}=8,26$, standart sapmasının $SS=3,59$ olduğu görülmüştür.

Tablo 9. Okuma Motivasyonu Profili Formu (OMP) Alt Boyutları İçin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Okur Benlik Algısı	250	31,32	3,69
Okumaya Verilen Değer	250	28,98	3,99

Tablo 9’da Okuma **Motivasyonu Profili Formu**’ nun alt boyutlarından almış oldukları puanlara ait betimleyici sonuçlar verilmiştir. Buna göre **Okur Benlik Algısı** alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=31,32$, standart sapmasının $SS=3,69$; **Okumaya Verilen Değer** alt boyutunun ise aritmetik ortalamasının $\bar{X}=28,98$, standart sapmasının $SS=3,99$ olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Okur Öz Algısı Ölçeği (RSPS1) Alt Boyutları İçin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Gelişim	250	41,99	3,52
Fizyolojik Durumlar	250	32,11	3,19
Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt	250	21,87	4,23
Gözleme Dayalı Karşılaştırma	250	17,87	3,64
Aileden Alınan Sosyal Dönüt	250	12,83	2,52

Tablo 10’da **Okur Öz Algısı Ölçeği**’nin alt boyutlarından almış oldukları puanlar ortalaması en yüksek olandan en düşük olana sıralanarak sunulmuştur. Buna göre **Gelişim** alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=41,99$, standart sapmasının $SS=3,52$; **Fizyolojik Durumlar** alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{X}=32,11$, standart sapmasının $SS=3,19$; **Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt** alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamasının $\bar{X}=21,87$, standart sapmasının $SS=4,23$; **Gözleme Dayalı Karşılaştırma** alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{X}=17,87$, standart sapmasının $SS=3,64$; **Aileden Alınan Sosyal Dönüt** alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{X}=12,83$, standart sapmasının $SS=2,52$ olduğu görülmüştür.

Çalışmanın problem cümlesi bağlamında dışsal değişken okur öz algısı ile içsel değişken okuduğunu anlama becerisinin ilişkileri incelenecek olup bu ilişkide okuma motivasyonunun aracılık rolü araştırılacaktır. Model ve denencelere ilişkin bulgulara geçmeden önce YEM' e ait işlemler ile aracılık modeline ve aracılık durumuna daha yakından bakılması gerekmektedir. Bu çalışmada 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 okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Bu noktadan hareketle değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik çeşitli denenceler geliştirilip test edilecek model tanımlanmıştır.

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, 2012).

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 veri bulunmamıştır. Veri setinin normal dağılıma sahip olma durumunu belirlemek için öncelikle uç değer analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

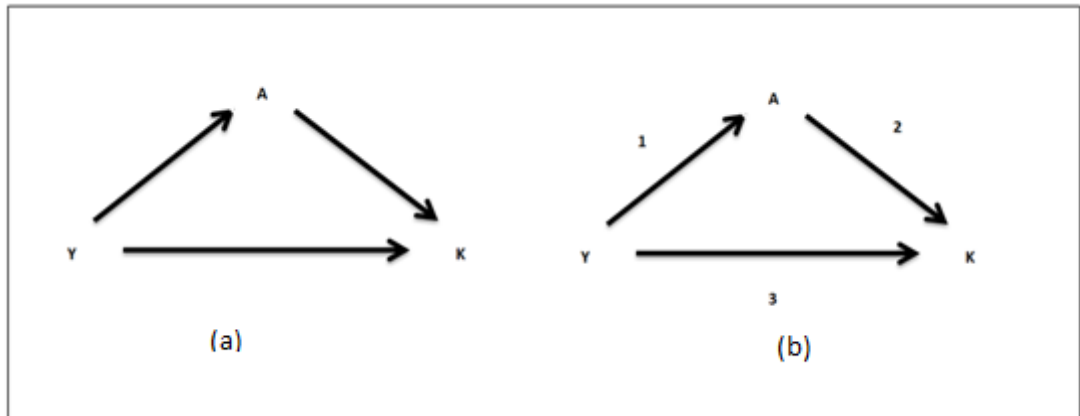
Veri setinin tek değişkenli normallik varsayımının incelemesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca normallik varsayımı için verilere Kolmogorov – Smirnov testi yapılmış olup araştırma değişkenlerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov – Smirnov değerleri veri setinin tekli normallik şartını sağlamadığı belirlenmiştir.

Byrne (2009, s. 105) YEM’ de verilerin normal dağılım varsayımının ihlali söz konusu olduğunda, Asimptotik Olarak Dağılımdan Bağımsız Yöntemin (ADF) kullanılmasını önermektedir. ADF Browne (1984) tarafından geliştirilmiş olup bu yöntem genelleştirilmiş en küçük kareler tahmin yöntemine dayanmaktadır (Aktaran: Byrne, 2009).

Aracılık modelinde, dışsal değişkenin içsel değişkeni nasıl ve neden etkilediğini açıklamaya yardımcı olan ve arabulucu olarak adlandırılan bir ara değişken düşünülür (Gunzler, Chen, Wu ve Zhang, 2013). Bu değişken vasıtasıyla içsel ve dışsal değişken arasındaki ilişki incelenir. Bu ilişkide kısmî ya da tam aracılıktan söz edilebilir. Aracılık modelleri içsel ve dışsal değişken arasındaki doğrudan ilişkiyi değil, ilk bakışta göze çarpmayan etkileri inceleyen modellerdir (Yılmaz ve Dalbudak, 2018).

Aracılık testleri ile araştırılmaya çalışılan temel sorun iki değişken arasındaki ilişkinin aslında başka bir değişkenin varlığını ya da en azından bir dereceye kadar şart koşmasıdır. Başka bir deyişle zaten var olduğunu düşündüğümüz bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisinin, aslında başka bir değişken tarafından sağlandığını keşfetmek, görünürdeki ilişkinin ötesinde bir durumun keşfedilmesi anlamına gelmektedir (Şimşek, 2007).

Şekil 4. Aracı Değişken Etkisi



(Şimşek, 2007)

Regresyon analizinde iki değişken arasında üçüncü bir değişkenin aracılık ettiğini görmek oldukça basittir (Şekil 4). İçsel, dışsal ve aracı değişken durumunda aracı değişken, içsel ve dışsal değişken arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenmektedir. Şekil 4'deki ilişki yapısı dikkate alındığında, 3 yolu doğrudan etkiyi 1-2 yolu ise dolaylı etkiyi göstermektedir. Baron ve Kenny (1986) aracılık ilişkisinin ispat edilmesini, klasik regresyon analizinden yola çıkarak aşağıda belirtilen 4 koşulun yerine getirilmesi ile açıklar. Baron ve Kenny' nin (1986) önerdiği koşullara göre;

1- Y (Dışsal Değişken) ile K (İçsel Değişken) arasında anlamlı bir yordayıcı ilişki olmalıdır. Bu iki değişken arasında bir ilişki yoksa aracı değişkenin aracılık edeceği bir ilişki de yoktur.

2- Y (Dışsal Değişken) ile A (Aracı Değişken) arasında anlamlı bir yordayıcı ilişki olmalıdır. Eğer aracı değişken dışsal değişken ile ilişkili değilse aracılıktan söz edilemez.

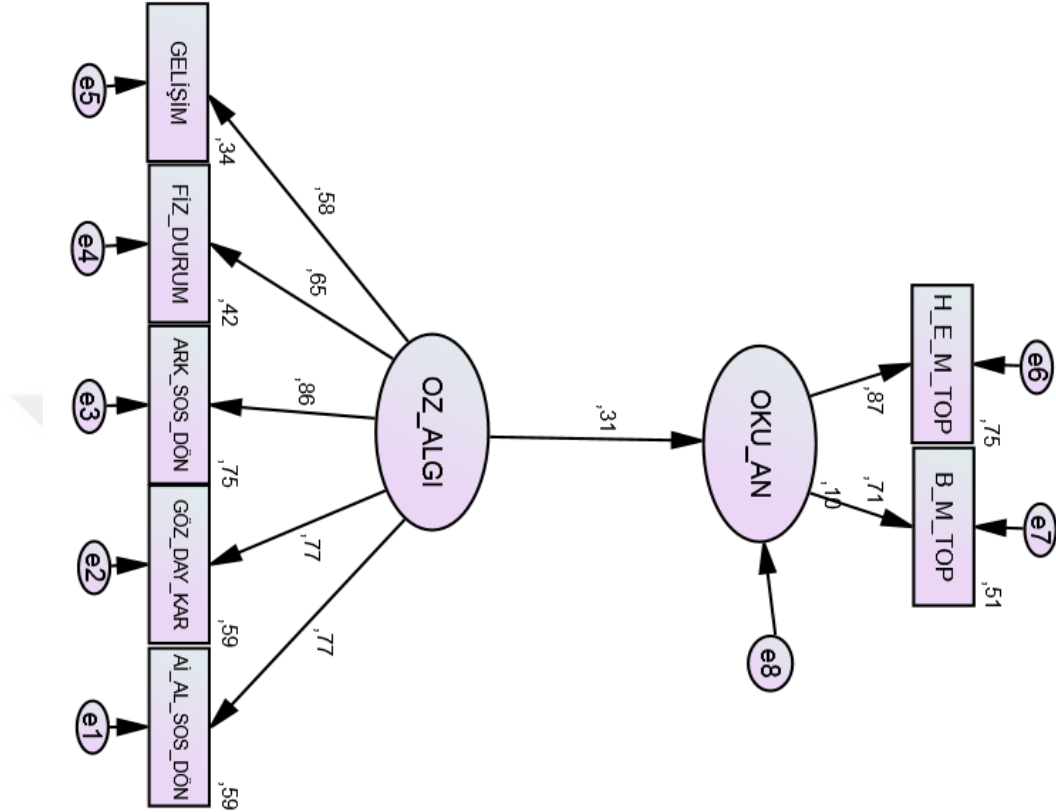
3- A (Aracı Değişken) ile K (İçsel Değişken) arasında anlamlı bir yordayıcı ilişki olmalıdır. Ancak bu ilişkide Y (Dışsal Değişken) kontrol edilmelidir.

4- A (Aracı Değişken) etkisi kontrol edildiğinde, Y (Dışsal Değişken) ile K (İçsel Değişken) arasındaki ilişkinin anlamlı bir şekilde düşmesi veya istatistiki olarak anlamlılığını yitirmesi gerekmektedir (Aktaran: Şimşek, 2007, s.23).

2. ve 4. koşullarda, aracı değişken dışsal değişken tarafından tahmin edilerek içsel değişken rolüne bürünür. İçsel değişken, dışsal değişken tarafından açıklanan aracı değişken kanalıyla tahmin edilir. Aracı değişken etkisi kontrol edildiğinde, içsel ve dışsal değişken arasındaki ilişkide anlamlı bir düşüş ya da anlamı kaybetme meydana gelmelidir. Yukarıda belirtilen koşulların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek 3 adet regresyon eşitliğinin test edilmesiyle mümkündür (Şimşek, 2007). Araştırmanın bu bölümünde aracılık etkisinin incelenmesi için gerekli olan ön koşulların sağlanıp sağlanmadığını belirlemek ve oluşturulan denenceleri test etmek için üç adet regresyon analizi yapılacaktır. Adım adım yapılacak üç adet regresyon analizi ve bu analizlere ait bulgular sırayla yorumlanacaktır.

Birinci adım: Dışsal ve İçsel değişken ilişkisi (Y;K)

Şekil 5. Okur Öz Algısı ile Okuduğunu Anlama Becerisi İlişkisi (1. Koşul)



Tablo 11. Okur Öz Algısı ile Okuduğunu Anlama Becerisi İlişkisi Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri (1. Koşul)

			Std. Reg.	Reg.	Stan. Hata	Kritik Oran	p
OKU_AN	<---	OZ_ALGI	,313	,514	,121	4,230	***
ARK_SOS_DÖN	<---	OZ_ALGI	,865	1,908	,162	11,809	***
FİZ_DURUM	<---	OZ_ALGI	,646	1,054	,099	10,597	***
H_E_M_TOP	<---	OKU_AN	,866	1,000			
B_M_TOP	<---	OKU_AN	,711	,781	,180	4,330	***
GÖZ_DAY_KAR	<---	OZ_ALGI	,768	1,448	,137	10,536	***
Aİ_AL_SOS_DÖN	<---	OZ_ALGI	,767	1,000			
GELİŞİM	<---	OZ_ALGI	,583	,983	,115	8,569	***

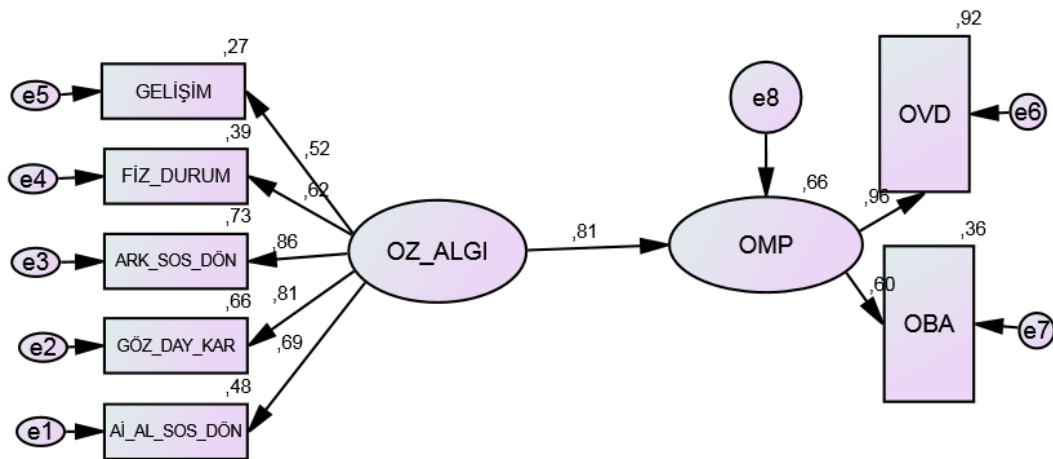
***p<.05

1- Birinci koşulun sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için dışsal değişkenin (okur öz algısı), içsel değişken (okuduğunu anlama becerisi) üzerindeki yordama gücüne bakıldığında (Şekil 5) ve (Tablo 11), okur öz algısının okuduğunu anlama becerisini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür ($\beta=.31$, $p<.05$). Bu sonuçlara bakıldığında birinci koşulun sağlandığını söylemek mümkündür. O halde Denence-1'in kabul edildiği söylenebilir.

D-1= Okur Öz Algısı, Okuduğunu Anlama Becerisinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

İkinci adım: Dışsal ve Aracı değişken ilişkisi (Y;A)

Şekil 6. Okur Öz Algısı ile Okuma Motivasyonu İlişkisi (2. Koşul)



Tablo 12. Okur Öz Algısı ile Okuma Motivasyonu İlişkisi Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri (2. Koşul)

			Std. Reg.	Reg.	Stan. Hata	Kritik Oran	p
OMP	<---	OZ_ALGI	,810	1,985	,183	10,872	***
ARK_SOS_DÖN	<---	OZ_ALGI	,857	2,287	,209	10,944	***
FİZ_DURUM	<---	OZ_ALGI	,623	,973	,115	8,485	***
GÖZ_DAY_KAR	<---	OZ_ALGI	,810	1,846	,189	9,790	***
Aİ_AL_SOS_DÖN	<---	OZ_ALGI	,691	1,000			
GELİŞİM	<---	OZ_ALGI	,516	,950	,134	7,100	***
OVD	<---	OMP	,962	1,000			
OBA	<---	OMP	,601	,492	,066	7,471	***

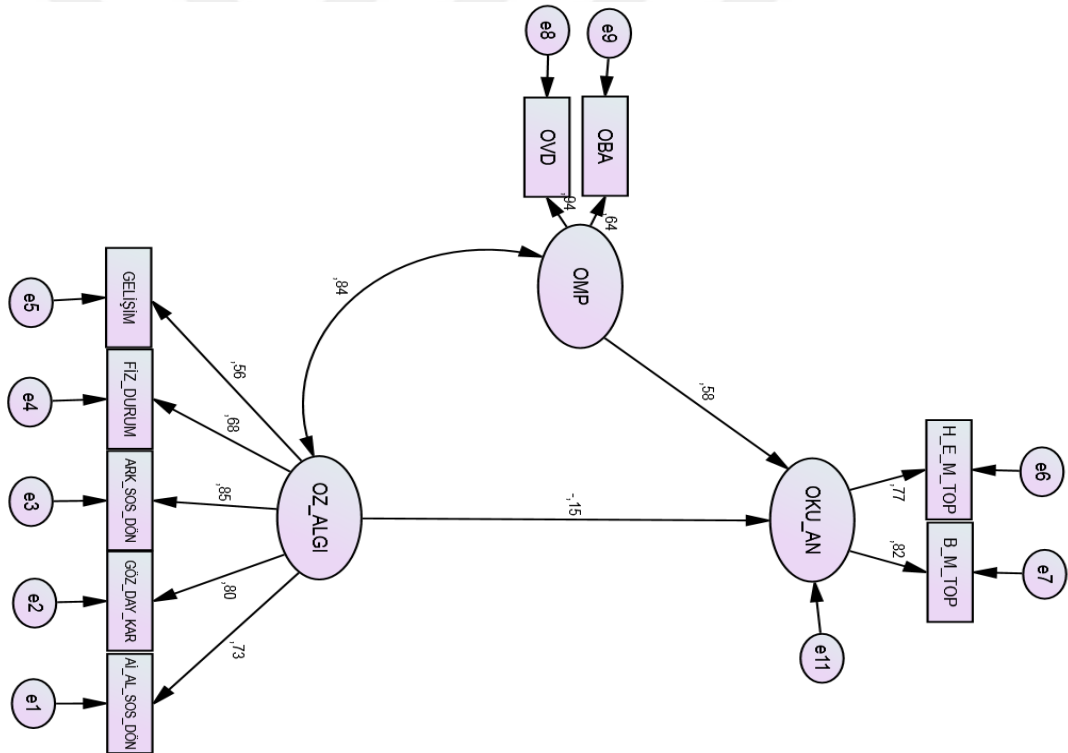
***p<.05

2- İkinci koşul için dışsal değişken (okur öz algısı) ile aracı değişken (okuma motivasyonu) arasındaki ilişki incelendiğinde (Şekil 6) ve (Tablo 12), okur öz algısının okuma motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür ($\beta=.81$, $p<.05$). Bu sonuçlara bakıldığında aracılık testi için ikinci koşulun sağlandığını söylemek mümkündür. Bu durumda Denence-2 de kabul edilmiştir.

D-2= Okur Öz Algısı, Okuma motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Üçüncü adım: Dışsal, Aracı ve İçsel değişken ilişkisi (Y;A;K)

Şekil 7. Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisi İlişkisi (3. ve 4. Koşul)



Tablo 13. Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisi İlişkisi Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri (3. ve 4. Koşul)

			Std. Reg.	Reg.	Stan. Hata	Kritik Oran	p
OKU_AN	<---	OZ_ALGI	-,154	-,249	,321	-,775	,439
OKU_AN	<---	OMP	,580	,416	,162	2,568	,010
ARK_SOS_DÖN	<---	OZ_ALGI	,851	2,119	,174	12,209	***
FİZ_DURUM	<---	OZ_ALGI	,680	1,076	,105	10,209	***
H_E_M_TOP	<---	OKU_AN	,773	1,000			
B_M_TOP	<---	OKU_AN	,819	1,042	,162	6,432	***
OVD	<---	OMP	,944	1,000			
OBA	<---	OMP	,644	,544	,057	9,494	***
GÖZ_DAY_KAR	<---	OZ_ALGI	,803	1,691	,158	10,679	***
Aİ_AL_SOS_DÖN	<---	OZ_ALGI	,733	1,000			
GELİŞİM	<---	OZ_ALGI	,560	,993	,124	7,983	***

***p<.05

3- Üçüncü ve dördüncü koşullar için hem dışsal değişkenin (okur öz algısı) hem de aracı değişkenin (okuma motivasyonu), birer bağımsız değişken olarak içsel değişken (okuduğunu anlama becerisi) üzerindeki etkileri hesaplanır (Şimşek, 2007). Bunun için, okur öz algısı ve okuma motivasyonu birer yordayıcı değişken olarak regresyon modeline eklenmiş (Şekil 7) ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri hesaplanmıştır (Tablo 13). Yapılan analiz sonucunda, Şekil 4 b'deki, okur öz algısı (Y) ile okuduğunu anlama becerisi (K) arasındaki yolun (3) istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($\beta=-.15$, $p>.05$). Bu sonuca binaen, okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi ilişkisinde, okuma motivasyonunun tam aracılık rolünde olduğu söylenebilir. Sonuç araştırma denenceleri kapsamında değerlendirildiğinde Denence-3'ün kabul edildiği sonucuna ulaşılabilir.

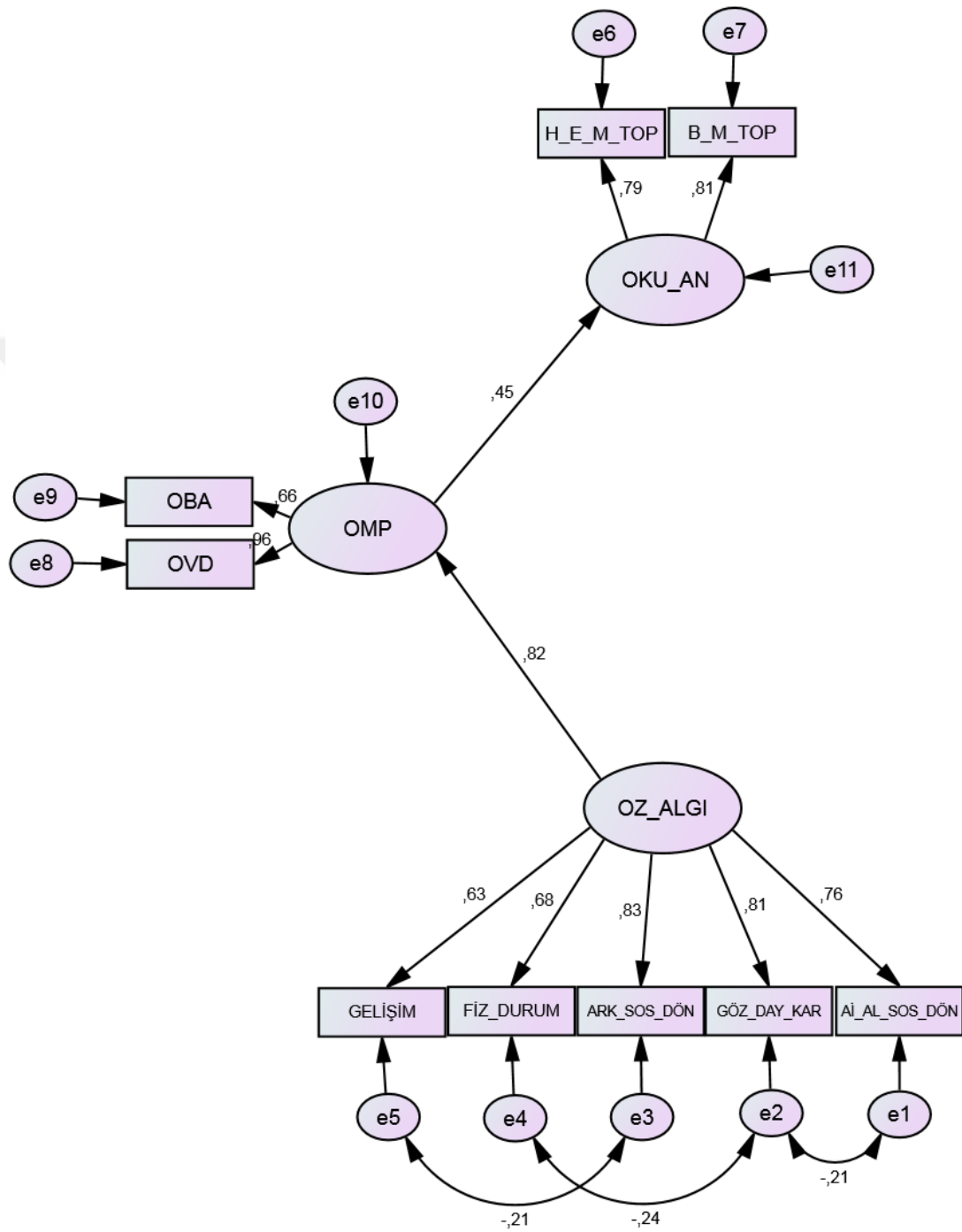
D-3= Okuma Motivasyonu Okur Öz Algısı ve Okuduğunu Anlama Becerisi ilişkisinde tam aracı rolindedir.

Ölçme modelleri Baron ve Kenny'nin (1986) aracılık teorisinin gerektirdiği ön koşulları karşılamış ve yapılan analiz sonucunda tam aracılık bulunmuştur. Ancak model bir bütün olarak düşünüldüğünde aracılık ilişkisinin modelin tamamı üzerinde de incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle daha karmaşık modellerin test edilmesinde kolaylık sağlayan ve iç içe geçmiş modellerin karşılaştırılması ilkesine dayanan iki modelin uyum iyiliklerinin karşılaştırılması yöntemi kullanılmıştır (Şimşek, 2007, s. 25). İç içe modellerin karşılaştırılması ilkesi Anderson ve Gerbing (1988) tarafından eldeki modelin aracılık etkisini inceleyecek şekilde iç içe geçmiş iki model olarak tasarlamak ve bu iki modelin hiyerarşik olarak test edilmesi ile aralarında fark olup olmaması mantığına dayanmaktadır (Şimşek, 2007, s.25).

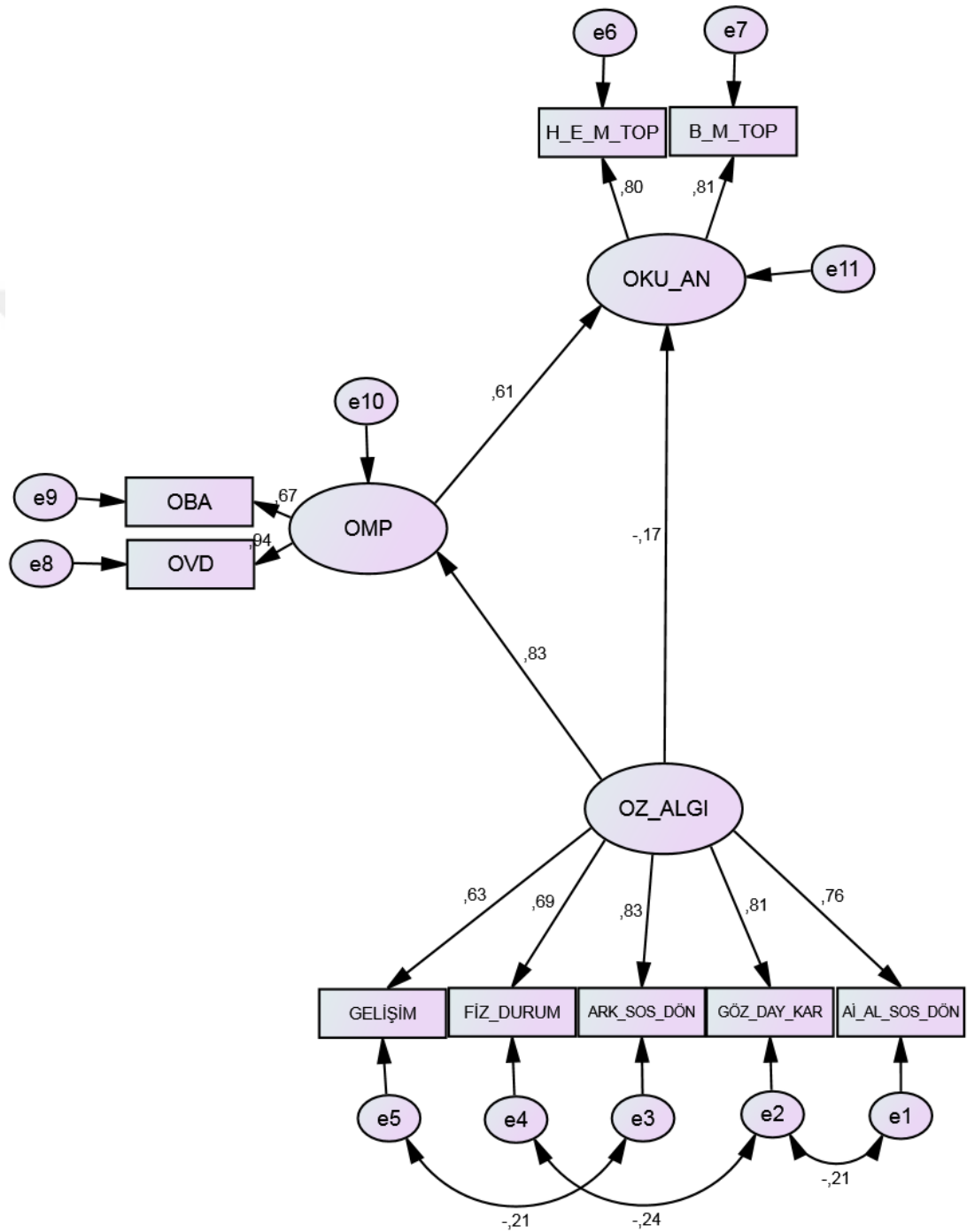
Bu yöntemde öncelikle şekil 4a'da gösterilen 3 numaralı yol sıfıra sabitlenir. Bu durum mevcut araştırmada Model-1 olarak isimlendirilmiştir (Şekil 8). Model-1 test edilip uyum iyiliği değerlerine bakılır. Sonrasında modele 3 numaralı yol eklenir. Bu durum Model-2 olarak isimlendirilmiştir (Şekil 9). Model-2'de okuma motivasyonu eğer gerçekten aracı rolündeyse model uyum iyiliğinde anlamlı bir artış olmaması beklenir.

Başka bir deyişle 3 numaralı yolun anlamsız olması gerekir. Böyle bir durumda tam aracılık rolünden bahsedebiliriz. Ancak bazen 3 numaralı yol anlamlı çıkabilir. Böyle bir durumda ise 3 numaralı yolun standardize edilmiş değerinde (yol katsayısı veya standardize edilmiş regresyon katsayısı) bir miktar düşüş gözlenmelidir. Bu düşüş görüldüğünde kısmi aracılıktan söz edilebilir (Şimşek, 2007, s. 25).

Şekil 8. Model-1 (Aracılık Etkisi)



Şekil 9. Model-2 (Aracılık Etkisi)



Yapılan analizlerde Model-1 e ait χ^2 değerinin anlamlı çıktığı görülmüştür ($\chi^2= 73,904$, $p<.05$). Ayrıca model uyum iyiliği değerlerinden RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul edilebilir aralığın dışında olduğu görülmüştür (RMSEA=.088>.080, SRMR=.058>.050). Bu sonuçlar sonrasında modele ait modifikasyon önerilerine bakılarak hata bağlama işlemleri yapılmıştır. Daha sonra nihai modele ulaşılmıştır. Modellerin uyum iyiliği kıyaslamasına bu işlemde sonra geçilmiş olup değerlendirmeler nihai model üzerinden yapılmıştır. Model-1 ve Model-2 arasındaki uyum iyiliği karşılaştırmasında, model uygunluk ölçütlerinden χ^2/df , RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI değerleri kullanılmış ve karşılaştırmalar Tablo.14’de verilmiştir.

Tablo 14. Uyum İyiliği Karşılaştırması (Model 1-Model 2)

Ölçütler	χ^2/df	RMSEA	SRMR	GFI	CFI	NFI	IFI
Model-1	2,386	.075	.049	.965	.894	.838	.899
Model-2	2,459	.077	.047	.965	.893	.840	.899

Tablo 14 incelendiğinde OÖA ile OA arasında yol çizilerek oluşturulan ikinci modelde model uyumunda herhangi bir iyileşme görülmediği tespit edilmiştir. Hatta çizilen bu yol RMSEA ve CFI değerlerine olumsuz etki yapmıştır. Model uyum ölçütlerinden, RMSEA=0.077 kabul edilebilir aralıkta; SRMR=0.0476 mükemmel uyum aralığında; GFI=0.965 mükemmel uyum aralığında; AGFI=0.926 mükemmel uyum aralığında; CFI=0.893 kabul edilebilir sınıra çok yakın; NFI=840 kabul edilebilir aralığa yakın olduğu görülmüştür. Ancak modele eklenen 3’üncü yolun anlamlı olmaması Model 1’in dikkate alınmasını ve aracılık ilişkisinde Baron ve Kenny modelindeki tam aracılık sonucuna ulaşıldığını göstermektedir. Bu bilgiler doğrultusunda Okuma Motivasyonu değişkeninin, modelde tam aracı rolünde olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle Okur Öz Algısı değişkeninin Okuduğunu Anlama Becerisi üzerindeki etkisi tamamıyla Okuma Motivasyonu değişkeni tarafından sağlanmaktadır. Modele ait regresyon ağırlıkları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri (Model 2)

		Std. Reg.	Reg.	Stan. Hata	Kritik Oran	p
OMP	<- OZ_ALGI	,836	1,890	,159	11,897	***
OKU_AN	<- OZ_ALGI	-,166	-,249	,321	-,775	,439
OKU_AN	<- OMP	,580	,416	,162	2,568	,010
ARK_SOS_DÖN	<- OZ_ALGI	,851	2,119	,174	12,208	***
FİZ_DURUM	<- OZ_ALGI	,680	1,076	,105	10,209	***
HEM_TOP	<- OKU_AN	,773	1,000			
BM_TOP	<- OKU_AN	,819	1,042	,162	6,432	***
OVD	<- OMP	,944	1,000			
OBA	<- OMP	,644	,544	,057	9,494	***
GÖZ_DAY_KAR	<- OZ_ALGI	,803	1,691	,158	10,679	***
Aİ_AL_SOS_DÖN	<- OZ_ALGI	,733	1,000			
GELİŞİM	<- OZ_ALGI	,560	,993	,124	7,983	***

***p<.05

Yapısal modelin regresyon değerlerine bakıldığında yalnızca Okur Öz Algısı (OZ_ALGI) ile Okuduğunu Anlama Becerisi (OKU_AN) arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu ($p>.05$), diğer ilişkilerin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmüştür. Bu sonuçlar Baron ve Kenny'nin yaklaşımı ile yapılan aracılık durumunun model üzerinde de doğrulandığını göstermektedir. Bu değerlendirmeden sonra modele ait değişkenler arası doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere bakılmıştır (Tablo 16).

Tablo 16. Standardize Edilmiş Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkiler (Model 2)

Etki Türü		OZ_ALGI	OMP	OKU_AN
Std. Toplam Etkiler	OKU_AN	.339	.607	.000
Std. Doğrudan Etkiler	OKU_AN	-.166	.607	.000
Std. Dolaylı Etkiler	OKU_AN	.505	.000	.000

Tablo 16 incelendiğinde Okuma Motivasyonu'nun Okuduğunu Anlama Becerilerini pozitif yönde ve doğrudan etkilediği görülmektedir. Okur Öz Algısı'nın ise Okuduğunu Anlama Becerisi üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı; dolaylı bir etkisinin olduğu ve bu etkiye okuma Motivasyonu değişkeninin tam aracılık ettiği söylenebilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Bu kısımda denencelere bağlı olarak araştırmadan elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar verilecektir.

Yapılan çalışmada İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisi ilişkisi Yapısal Eşitlik Modeli ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Düzce İli Merkez İlçesinde resmi bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde bir uygulama yapılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce üzerinde çalışılan değişkenlerle ilgili detaylı bir inceleme yapılmıştır. Öncelikle araştırma sonucunun bilgileri ışığında teorik bir model oluşturulmuştur. Teorik model doğrultusunda değişkenlerle ilgili sorular içeren geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş anketler kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 250 öğrenciye uygulanan anketten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Veriler 2 alt boyutlu Okuma Motivasyonu Profili ölçeği, 5 alt boyutlu Okur Öz Algısı Ölçeği ile basit ve çıkarımsal boyutlardan oluşan Okuduğunu Anlama Becerisi ölçme sorularından oluşmaktadır.

Bu araştırmada Okuduğunu Anlama Becerisi İçsel Gizil Değişken iken; Okur Öz Algısı dışsal Gizil Değişken olarak modelde yer bulmuştur. Okuma Motivasyonu Gizil Değişkeni ise modelde Aracı rolündedir. Daha sonra ölçme modelinin doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Bu amaçla modelde bulunan gizil değişkenlere Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve sonuçlar incelenmiştir. Model uyum iyiliği ölçülerine bakıldığında kabul edilebilir düzeyde çıkmıştır.

Nihai modeline ilişkin Yapısal Eşitlik Modelinde kurulan modelin uygunluğunu test etmek amacıyla uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Sonrasında modelde iyileştirme yapılmıştır. Bu amaçla uyumu düşüren değişkenler saptanmış ve artık değerler incelenmiştir. Kovaryansı yüksek olan artık değerler için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur. Böylece model uyum iyiliklerinin de yükseldiği gözlemlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre;

Okur Öz Algısı ve Okuma Motivasyonu değişkenlerinin Okuduğunu Anlama Becerisi değişkeni üzerinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca oluşturulan modelde Okuma Motivasyonu değişkeninin Okur Öz Algısı ve Okuduğunu Anlama Becerisi ilişkisinde Tam Aracılık rolünden bahsedilebilir. Başka bir deyişle Okur Öz Algısı Okuduğunu Anlama Becerisini Okuma Motivasyonu üzerinden yordamaktadır. Okur Öz Algısı ve Okuma Motivasyonu değişkenleri Okuduğunu Anlama Becerisi değerinde meydana gelen değişimin %37'sini açıklamaktadır.

Taboada vd. (2009), 205 dördüncü sınıf öğrencisiyle üç ay süren bir araştırma yapmış ve öğrencilerin motivasyonları ile bilişsel değişkenlerin okuduklarını anlamalarına olan katkısını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine motivasyonun ve bilişsel değişkenlerin önemli bir katkı yaptığını bulmuşlardır. Mevcut araştırmada da bu bulgulara paralel olarak okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisini doğrudan yordadığı belirlenmiştir.

Yıldız (2013c) beşinci sınıfta öğrenim gören 135 öğrenci ile yapısal eşitlik modeli kullanarak öğrencilerin okuma motivasyonları, akıcı okumaları ve okuduğunu anlama becerilerini akademik başarıya etkisini incelemiştir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonunun okuduğunu anlamada varyansın %27 sini açıkladığı sonucuna varmıştır.

İki araştırma kullanılan yöntem ve değişkenler olarak farklılık gösterse de motivasyon değişkeninin okuduğunu anlama becerisindeki varyans değişikliğine önemli ve bağımsız katkı sağladığı noktasında birleşmektedir.

Yıldız ve Akyol'un (2014) farklı sosyoekonomik durumdaki 481 öğrenciden oluşan örneklem ile ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada içsel motivasyonun okuduğunu anlama becerisini olumlu, rekabet faktörü hariç dışsal motivasyonun ise olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Söz konusu çalışma ile bu çalışma farklı sınıf düzeyinde uygulanmasına rağmen kısmen birbirini desteklemektedir. Ayrıca iki çalışmada da okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama becerisine anlamlı bir katkı sunmadığı belirlenmiştir.

Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından 105 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan deneysel çalışmada, çok boyutlu okuma motivasyonunun öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Her ne kadar bu çalışmada yordayıcı ilişkiler ortaya kalsa da etki ve nedensellik bağlamında her iki araştırma sonuçları dikkate alındığında okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisi üzerinde belirleyici olduğunu söylemek mümkündür.

Kızgın (2019) yüksek lisans çalışmasında 752 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama puanları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kızgın (2019), öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama puanları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu; okuduğunu anlama puanları ile akademik başarı arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.40$) bir ilişkiye rastlanmıştır.

Karahan (2015) 5.ve 6. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu doktora çalışmasında öğrencilerin okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Söz konusu çalışma 438 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan çalışmada okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisinin %31'lik kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Bu çalışmada da okuma motivasyonu okuduğunu anlama becerisini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. İki çalışma bu yönleriyle birbirlerini desteklemektedir.

Van Kraayenoord ve Schneider (1999) 140 ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisiyle okuma başarısını meta bilişsel olarak incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada motivasyon, üst biliş ve okuma başarısı arasındaki nedensel ilişkiler için bir model oluşturmuşlardır. Van Kraayenoord ve Schneider (1999) yapmış oldukları analizler doğrultusunda üst bilişsel becerilerin okuduğunu anlama üzerinde doğrudan, motivasyonun ise okuduğunu anlama üzerinde dolaylı etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar motivasyonun okuduğunu anlama üzerindeki dolaylı etkisinin sözcük tanıma ve üst biliş becerileri aracılığıyla sağlandığını belirtmektedirler. Söz konusu çalışmada motivasyonun okuduğunu anlama becerisi üzerinde dolaylı etkisinden bahsedilmektedir. Ancak mevcut çalışmada okuma motivasyonu okuduğunu anlama becerisini doğrudan etkilediği gibi aynı zamanda okur öz algısı değişkenine de aracılık etmektedir.

Okur (2017) tarafından yapılan çalışmada 556 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okur öz algısı ve okuma motivasyonu çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Okur (2017), yapmış olduğu çalışma da öğrencilerin okur öz algısı ve okuma motivasyonu düzeylerinin yüksek olduğu ve aralarında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Mevcut çalışmada da okur öz algısı ile okuma motivasyonu arasında ilişki olduğu saptanmış olup iki çalışmanın bu yönüyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak bu çalışmada okur öz algısı ile okuma motivasyonu arasında yüksek düzeyde ($r=.81$) bir ilişki saptanmıştır. Bu iki çalışma okur öz algısı ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin yönüne yönelik çıkarımlarda bulunmasından ve okuma motivasyonunun aracı değişken olarak kullanılmasından dolayı farklılaşmaktadır.

Erdem vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 137 öğrencinin okur öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılar bu çalışmalarında okur öz yeterliği ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Bu ilişkiyi nedensel olarak incelediklerinde öğrencilerin okur öz yeterliklerinin okuduğunu anlama becerilerini arttırdığını görmüşlerdir ($\beta=0,121$).

Bu araştırma da okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki, Erdem vd.'nin (2017) bulgularıyla benzerlik göstermektedir ancak her iki çalışma yordama düzeyi açısından karşılaştırıldığında bu araştırmadan elde edilen yordama düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\beta=0,31$). Aradaki bu farkı araştırma örneklemini oluşturan gözlemlerin, anadillerinin farklı olması ile açıklamak mümkündür.

Akar (2008) yapmış olduğu derleme çalışmasında, birçok araştırmancının okur öz algısının temelini oluşturan öz yeterlik inancının okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yer tuttuğunu belirtir. Bu araştırmalara göre (Chapman ve Tunmer, 1997; Pajares, 2003; Schunk, 2003) öz yeterlik inancı olumlu olan bireylerin okuma becerisi için daha çok gayret gösterdikleri ve daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Okuma nihayetinde anlama için yapılan bir etkinliktir. Bu araştırma okur öz algısının okuduğunu anlama becerisini yordaması noktasında söz konusu çalışmalarla paralellik gösterir. Ancak bu çalışmada ortaya konan okur öz algısının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin motivasyon aracılığıyla sağlandığı görüşü göz önüne alındığında diğer çalışmalardan ayrıldığı görülmektedir.

Altunkaya (2018) sekizinci sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okur öz yeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu bağlamda 364 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öz yeterliği düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının da düşük olduğu sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Ülper ve Şirin (2019) sekizinci sınıfta öğrenim gören 1033 ile yaptıkları çalışmada okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılmasına rağmen dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan mevcut çalışma ile benzer sonuçlarda birleşirler. Ancak mevcut çalışmadaki bulgular okur öz algısının kendi başına veya doğrudan okuduğunu anlamayı yordamadığını, okuma motivasyonunun bu etkileşimde aracı olduğunu göstermektedir.

Conway'in (2017) yüksek lisans tezi kapsamında lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okur öz algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada Conway'in (2017) bulguları bir adım ileriye götürülmüş okur öz algısının okuduğunu anlama becerisini yordama durumunun tamamen okuma motivasyonu ile sağlandığı belirtilmiştir.

Öte yandan Karahan (2017) Türkçe öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada, katılımcıların okur öz yeterlikleri ile okuduğunu anlama becerisi arasında bir ilişki bulamamıştır. Aynı şekilde Carroll ve Fox (2017) yaşları 8 ila 11 arası değişen 179 beşinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada okur öz yeterliğinin okuduğunu anlamayla ilişkisi olmadığı sonucuna varmışlardır.

Genel anlamda öz algı ile motivasyon arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Chowdhury ve Shahabuddin, 2007; Durdukoca, 2010; İnnalı, 2014; Joo, Bong ve Choi, 2000; Okur, 2017; Pajares, 2003; Schunk, 1991, 1995; Şahin, 2019; Tuzcu, 2010; Zimmerman, 2000).

Motivasyon içsel ve dışsal boyutları olan geniş bir kavram olmasından dolayı bireyin yaşamındaki tercihlerinde önemli bir rol oynar. Bireyin yapabileceğine inandığı ve geçmişten getirdiği inançlar, onu bir durum veya olay ile karşılaştığında harekete geçiren en önemli unsurdur. Dolayısıyla öz algı ile motivasyon arasındaki sıkı ilişki sürpriz değildir. Bu araştırmalar yapılan çalışmada model kurulurken teorik altyapının kurulmasını sağlamıştır.

Literatürde okur öz algısının okuduğunu anlama becerisine katkısının olmadığını öne süren (Karahan, 2017; Carroll ve Fox, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Bu durumun sebebi öğrencilerin öz algılarının henüz farkında olmamaları veya okuduklarına fazla odaklanmamaları olabilir. Ayrıca bu durumda anlama ölçütlerinin güvenilirliği de önemli bir faktördür.

Okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu öne süren çok sayıda çalışma mevcuttur (Akar, 2008; Altunkaya, 2018; Ataş, 2015; Conway, 2017; Gagné ve Deci, 2005; Okur, 2017; Pajares, 2003; Schunk, 1991, 1995). Nitekim yetenekleri dâhilinde okuma konusunda düzenli

olarak pratik yapan çocukların zamanla öz yeterlilik oranlarının artması muhtemeldir (Bandura, 1997; Guthrie ve Wigfield, 2000).

Ayrıca literatürde okuma motivasyonu değişkenine ilişkin katsayı değeri arttıkça Okuduğunu Anlama Becerisinin de artacağını belirten birçok araştırma vardır (Akar, 2008; Ames, 1992; Baker ve Wigfield, 1999; Bandura ve Schunk, 1981; Baştuğ, 2012; Taboada vd. , 2009; Yıldız, 2010, 2013b, 2013c). Motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu etkisi bağlamında bireylerin okumaya yönelik ilgi, istek ve merak gibi olgularının düzeyi okuma sürecindeki çabasını arttıracaktır. Bu gayret neticesinde birey okuduğu metni anlamak isteyecek ve bu istek karşısında zihinsel becerilerini daha işlevsel kullanacaktır. Bu çerçeveden bakıldığında okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki pozitif ilişki oldukça doğaldır.

Okuma için öz yeterlilik, bireylerin bir kitap okuma veya bir kitapta geçiş yapma gibi bir görevi veya etkinliği gerçekleştirme yeteneklerini değerlendirmelerini ifade eder. Çocukların etkinlik inançları üzerindeki ana etkiler, benzer görevler veya faaliyetler konusunda ne kadar iyi yaptıkları ve diğerlerinden aldıkları geri bildirimler ve teşviklerdir.

Araştırmacılar, öz yeterliliği yüksek çocukların (a) daha zor aktiviteler denediklerini, (b) farklı başarı aktivitelerinde daha iyi çalıştıklarını ve (c) aktiviteleri tamamlamada zorluk çekseler dahi devam ettiklerini göstermiştir (Bandura, 1997; Schunk ve Zimmerman, 1997). Çocukların okuma için kendi öz yeterliliğini inceleyen Schunk ve Rice (1993), okuma öz yeterliliğini ve strateji kullanımını artırmak için eğitim alan çocukların okuma konusunda daha başarılı olduğunu bulmuşlardır.

Bu çalışmanın bulguları ışığında öğrencilerin Okur Öz Algısı ve Okuma Motivasyonlarındaki artış Okuduğunu Anlama Becerisini olumlu yönde etkileyebileceği ileri sürülebilir. Okur öz algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki genel olarak literatürle uyum sağlamaktadır.

Ancak bu ilişkide okuma motivasyonunun tam aracı olması yani okur öz algısının okuduğunu anlama becerisini tamamen okuma motivasyonu ile yordaması mevcut araştırmanın en dikkat çeken sonucudur. Başka bir deyişle aslında öz algı okuduğunu anlamayı tek başına etkilememektedir. Ulaşılan etkinin ise motivasyon aracılığı ile olması gerektiği model tarafından da doğrulanmıştır. Okuduğunu anlamadaki değişimin %37'si bu değişkenler tarafından sağlanmaktadır. Aynı şekilde bu değişkenlere ait yapılacak iyileştirmelerin Okuduğunu Anlama Becerisini etkileyebileceği araştırma sonuçlarına göre ileri sürülebilir. Bu nedenle okuma motivasyonu doğrudan hedefleyen çalışmalar yerine okuyucunu kendine ilişkin algısını geliştirme yönünde atılacak adımların okuduğunu anlama becerisine motivasyon üzerinden dolaylı katkı sağlayabileceği de ileri sürülebilir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

İlk ve ortaokullarda çocukların okumaya en çok vakit harcadıkları ders Türkçe dersidir. Öğrencilerin ilgi birikim ve ihtiyaçları dikkate alınarak, eğitim planlaması yapılması zorlayıcı ve sıkıcı olmaktan çok merak uyandırıcı ve heyecanlandırıcı bir okuma ortamı oluşturulmalıdır. Öğrencilerin okumaya karşı yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaları ve hayat boyu okuryazar bir birey olarak yetişmeleri için onların kendileri ile barışık, kapasitelerinin farkında ve algılarının güçlü olması esastır.

Okuma becerisi ve alışkanlığı bir anda oluşmaz. Zamanla, sabırla ve sürekli çabayla oluşturulabilecek bir beceridir. Ancak kazanıldığı zaman kişinin benliğinin bir parçası olan ve bir daha ve bir daha bırakılmayacak bir özelliktir. Kişinin ömrü boyunca yanında olacak ve hayatına yön verecek bu beceri ancak iyi bir eğitim süreci ile gerçekleştirilebilir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında öncelikle öğrencilerin okur öz algılarının desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü kendini yeterli ve duyuşsal olarak iyi bir yere konumlandıran öğrenci, okumaya yönelik motive olmak için iyi bir başlangıç yapmış olabilir. Okur öz algısının alt boyutlarına bakıldığında ise özellikle sosyal geri dönüt boyutu, somut olarak desteklenebilen yapısı nedeniyle hemen göze çarpmaktadır. Bu boyut aslında hem velilere hem de öğretmenlere doğrudan çıkarımlar sunmaktadır. Örneğin öğrencinin aileden ve öğretmenden alacağı olumlu geri dönütler kendisini iyi bir okuyucu olarak algılamasına yardımcı olabilir. Bu durum aynı zamanda diğer bir boyut olan gözleme dayalı karşılaştırma için de zemin hazırlayabilir. Kendi konumunu sürekli değerlendiren ve kendindeki ilerlemeyi görebilen bir öğrenci bu durumdan büyük olasılıkla memnun olacaktır. Bu memnuniyet ise okuma deneyimi ile olumlu yaşantıların birikmesine yol açacaktır. Bu şekilde gelişen okuyucunun kendini yeterli hissetme süreci okuma motivasyonunun üzerinde destekleyici bir unsur olabilir. Nitekim bu durum araştırmada incelenen modelle de ortaya konulmuştur.

Araştırma modeli doğrultusunda okuma motivasyonunun gelişmesi okumada performans artışı ile kendini göstermektedir. Araştırmada test edilen modeldeki ardışık ilişkiler göz önüne alındığında okur öz algısını iyileştirmeye yönelik yapılan çalışmaların doğrudan okuma motivasyonuna yansıtılabileceği; bunun sonucunda da okuduğunu anlama performansının gelişebileceği söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin okuma motivasyonu ve okur öz algısı okuduğunu anlamayı geliştiren unsurlar olarak her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrencinin eline okuması için bir kitap tutturaktan ziyade, onların okuma için gerekli olan birikim, sabır, ilgi, kendine güven, merak ve sevgi bakımından hazırlanmaları gerekir. Bu süreçte eğitimcinin veya ailenin oluşturacağı olumsuz bir algı kişinin okumaya karşı bir savunma oluşturmasını sağlayabilir. Bu bağlamda özellikle dersin uygulayıcıları ve diğer paydaşlar tarafından bir takım önlemler alınmalıdır;

- Öğrencilerin Okuma ile ilgili kurdukları pozitif ilişkiler motivasyonlarına katkıda bulunacaktır (Henk vd. , 2012).
- Okuma eğitimi sürecinde çeşitli stratejiler kullanılarak öğrencilerin okuma öz

algıları geliştirilebilir (Henk ve Melnick, 1995).

- Öğrencilerin bireysel olarak ne durumda oldukları iyi bilinmeli ve okuma başarısı için hangi araç ve materyallere ihtiyaç duyduklarına dikkatli bir şekilde karar verilmelidir.
- Öğrenme ortamı öğrencilerin kendilerini güvende, rahat hissedebilecekleri ve ifade edecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin okuma performansına ilişkin doğrudan veya dolaylı olumlu dönütler sağlanmalıdır.
- Öğrencilere her şeyden önce aile ve öğretmeni rol model olmalıdır.
- Kitap ve metin seçimlerinde öğrencinin gelişimine mutlaka dikkat edilmelidir.

5.2.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışma da değinilen hususlar öğrencilerle birebir görüşülerek daha derinlemesine incelenebilir.
- Yapılan çalışma daha geniş bir kitle ile geliştirilebilir.
- Bu araştırma da tek bir okul üzerinden veri toplanmış ve aracılık durumu incelenmiştir. Farklı okullardan veri toplayarak değişkenlerin okullar arası farklılık durumu incelenebilir.
- Bu araştırmaya ek olarak modele okuma ve anlamayı etkileyen diğer boyutların eklenmesiyle farklı modeller geliştirilebilir.

Araştırma sonunda öğrencilerin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması a öğretmenlerin öğrencilere okuduğunu anlam becerisi kazandırırken öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okur öz algılarını göz ardı etmemesini artırıcı etkinlikler yapmasını ve bu konularda öğrencilere ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerinin sunulmasını kolaylaştıracağı düşüncesi araştırmanın önemini artırmaktadır.

6. KAYNAKÇA

- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnancı ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/2(2), 185-198.
- Akın, E., ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi Muş Bulanık Örneği. *Turkish Studies* 9, 91-110.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Okuma” İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (4. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altok, T. (2009). *Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Hizmet ve İmalat İşletmelerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lİsans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Isparta.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*. 7 (6. Baskı ed.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6, 202-219.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., ve Fielding, L. G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading research quarterly*, 285-303.
- Andreassen, R., ve Bråten, I. (2010). Examining the Prediction of Reading Comprehension on Different Multiple-Choice Tests. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 263-283. doi:doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x
- Arbuckle, J. L. (2016). Amos (Analysis of Moment Structures) (Version 24). Chicago: IBM Corp.
- Aslan, A., Şilbir, L., ve Karaman, S. (2016). Motivasyonel İfadelerle Zenginleştirilmiş Metinlerin Öğrencilerin Anlama Ve Öz Yeterlilik Düzeylerine Etkisi. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(2).
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Ayaydın, M., ve Tok, H. (2015). Motivasyonu Etkileyen Faktörlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Gaziantep örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 187-200.
- Baker, L., ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. 34(4), 452-477. doi:10.1598/rrq.34.4.4
- Bal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. *Englewood Cliffs, NJ*, 479-488.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman.
- Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., ve Brouillard, M. E. (1988). Perceived Self-Efficacy in Coping With Cognitive Stressors and Opioid Activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 479-488.
- Bandura, A., ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Baron, R. M., ve Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Başaran, M., ve Orhun, B. D. (2013). Öğretmen adaylarının Mesleğe İlişkin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 129-151.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Baştuğ, M., ve Çelik, T. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz Algı Düzeylerinin Cinsiyet, Sınıf, Okuma Ortamı ve Sıklığı Açısından İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919.
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. k. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 227-244.
- Biehler, R. F., ve Snowman, J. (1997). Cognitive Views of Motivation. In *Psychology Applied to Teaching* (8 ed., pp. 402-406). Boston: Houghton Mifflin.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki*

- İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Brassell, D., ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension That Works: Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension: Teacher Created Materials*.
- Browne, M. W. (1984). Asymptotically Distribution-Free Methods For the Analysis of Covariance Structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 37(1), 62-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (23. Baskı ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts*. Mahwah, New Jersey.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Carroll, J. M., ve Fox, A. C. (2017). Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But not Comprehension in Both Girls and Boys. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to Read: The Great Debate*: McGraw-Hill.
- Chapman, J. W., ve Tunmer, W. E. (1997). A Longitudinal Study of Beginning Reading Achievement and Reading Self-Concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01244.x
- Chowdhury, M. S., ve Shahabuddin, A. (2007). Self-Efficacy, Motivation and Their Relationship to Academic Performance of Bangladesh College Students. *College Quarterly*, 10(1), 1-9.
- Conway, B. (2017). *Reading Comprehension and Self Efficacy*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Governors State University, Illinois.
- Cromley, J. G., ve Azevedo, R. (2006). Self-Report of Reading Comprehension Strategies: What are We Measuring? *Metacognition Learning Instruction*, 1(3), 229-247.
- Çakıcı, D. (2011). Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(30), 77-86.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Çetinkaya, G., Ülper, H., ve Yağmur, K. (2015). Relationship Between Students' Accurate and Fluent Silent Word Reading Skills and Their Comprehension. *Elementary Education Online*, 14(3), 993-1004.
- 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.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.
- Dartey Baah, K., ve Amoako, G. K. (2011). Application of Frederick Herzberg's Two-Factor theory in Assessing and Understanding Employee Motivation at Work: a Ghanaian Perspective. *European Journal of Business and Management*, 3, 1-8.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). The general Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6
- Delen, E. (2016). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki Öz yeterlilik Alguları ve Mesleğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği).* (Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demir, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, 84-114.
- Demirel, G., ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine Göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3, 95-106.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler , Yöntemler, Teknikler.* Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi.* Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi.* (Bilim Uzmanlığı Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Öz-Yeterlik Alguları, Yabancı Dile Yönelik Kayguları, Tutumları ve Akademik Başarılarının İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD, Elazığ.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Arastırma.* İstanbul: MEB Yayınları.
- Dörnyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 69-77.
- Ehri, L. C., ve McCormick, S. (1998). Phases Of Word Learning: Implications For Instruction With Delayed and Disabled Readers. In *Reading & Writing Quarterly* (Vol. 14, pp. 339-361): Informa UK Limited.

- Erdem, İ., Altunkaya, H., ve Ateş, A. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okur Özyeterlikleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *International Journal of Language Academy*, 5, 74-86.
- Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-11.
- Finch, W. H., Bolin, J. E., ve Kelley, K. (2019). *Multilevel Modeling Using* (2 ed.). New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill Humanities.
- Gagné, M., ve Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., ve Mazzoni, S. A. (1996). Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533. doi:10.2307/20201660
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gibson, S., ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gögüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gunzler, D., Chen, T., Wu, P., ve Zhang, H. (2013). Introduction to Mediation Analysis With Structural Equation Modeling. *Shanghai archives of psychiatry*, 25, 390-394.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., ve Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific studies of reading*, 3, 231-256.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 7-23.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin Gücü ve Zihinsel Sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., ve Melnick, S. A. (2012). Measuring the Reader Self-Perceptions of Adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 56, 311-320.
- Henk, W. A., ve Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS), A New Tool For Measuring How Children. *The Reading Teacher*, 48, 470-482. doi:10.2307/20201471
- Henson, R. K. (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas*. Retrieved from Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange
- Hidi, S. (2000). Chapter 11 - An Interest Researcher's Perspective: The Effects of Extrinsic and Intrinsic Factors on Motivation. In C. Sansone ve J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation* (pp. 309-339). San Diego: Academic Press.

- Hu, L. t., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria For Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- IBM Corp. (2012). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 21.0.). Armonk, NY: IBM Corp.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Innalı, H. Ö. (2014). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Joo, Y.-J., Bong, M., ve Choi, H.-J. (2000). Self-Efficacy For Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction. *Educational Technology Research Development*, 48, 5-17. doi:10.1007/bf02313398
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler ile İlgili Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bili Dalı, Trabzon.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamaları* (1 ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karahan, B. Ü. (2015). *5. ve 6. sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Karahan, B. Ü. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okur Öz Yeterlik Algılarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile İlişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5, 65-74.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma Zorluklarını Gidermede Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karakuş, İ. (2017). *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD, Kahramanmaraş.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi (23. Baskı). Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskin, H., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2, 107-119.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Keskin, H. K., ve Atmaca, T. (2014). Okur Öz algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1), 306-318.
- Kirchner, E., ve Mostert, M. L. (2017). Aspects of The Reading Motivation and Reading Activity of Namibian Primary School Readers. *Cogent Education*, 4, 1-20. doi:10.1080/2331186X.2017.1411036
- Kızgım, A. (2019). *Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlamanın Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı,
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3 ed.). New York: The Guilford Press.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., ve Nurmi, J.-E. (2008). Letter Knowledge Predicts Grade 4 Reading Fluency and Reading Comprehension. *Learning Instruction*, 18(6), 548-564.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- McCombs, B. L. (1989). A Phenomenological View. In *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 51-82). New York, NY: Springer.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Türkçe Öğretim Programı 2018*. Ankara: MEB.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New Directions For Theory, Research, and Practice. *Academy of Management Review*, 7, 80-88.
- Moffett, J., ve Wagner, B. J. (1976). Student-Centered Language Arts and Reading, K-8: A Handbook for Teachers. In: Houghton Mifflin Co.
- Morrow, L. M. (1992). The Impact of a Literature-Based Program on Literacy Achievement, Use of Literature, and Attitudes of Children From Minority Backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 251-275.
- NRP, N. R. P. (2000). *The national Reading Panel Report (1936-2722)*. Retrieved from Reading Research Quarterly:
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. Dizinler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M., ve Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1, 158-177.
- Özdamar, K. (2011). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1* (Vol. 1). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özen, H. (2014). Motivasyonel Dil Teorisi Işığında Okul Müdürlerinin Kullandığı Motivasyonel Dilin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Olan Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9, 1731-1746.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. 66, 543-578. doi:10.3102/00346543066004543
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41, 116-125. doi:10.1207/s15430421tip4102_8
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review Of The Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. doi:10.1080/10573560308222
- Paris, S. G., ve Hamilton, E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 1, 32-53.
- PISA. (2015). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Retrieved from http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- PISA. (2018). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu* (10). Retrieved from MEB: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- RAND. (2002). Reading For Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. In. Reading Study Group: Santa Monica, CA: Rand.
- Rasinski, T. V. (2003). *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies For Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. U.S.A.: Scholastic Inc.
- Robbins, S. P., ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış* (İ. ERDEM, Trans.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. . In a. N. U. RB Ruddell (Ed.), *International Reading Association* (pp. 1363-1368). Newark: International Reading Association.
- Ross, N. H. (2018). Sparking Reading Motivation With the Bluestem: School Librarians' Role With a Children's Choice Award. *School Library Research*, 21, 1-31.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Samuelstuen, M. S., ve Bråten, I. (2005). Decoding, Knowledge and Strategies in Comprehension of Expository Text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107-117.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Sansone, C., ve Harackiewicz, J. (2012). Intrinsic and Extrinsic Motivation. In *The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego: CA: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy, Motivation, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 112-137.
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. 19(2), 159-172. doi:10.1080/10573560308219
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In (pp. 15-31): Academic Press.
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2004). Self-Efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. *Big Theories Revisited*, 4, 115-138.
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2009). *Self-Efficacy Theory*.
- Schunk, D. H., ve Rice, J. M. (1993). Strategy Fading and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Comprehension Among Students Receiving Remedial Reading Services. *The Journal of Special Education*, 27(3), 257-276.
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. doi:10.1207/s15326985ep3204_1
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel yayınları.
- Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Snyder, C. R., ve Lopez, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*: Oxford University Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of education*(1-2), 360-407.
- Stipek, D., Salmon, J. M., Givvin, K. B., Kazemi, E., Saxe, G., ve Macgyvers, V. L. (1998). The Value (And Convergence) of Practices Suggested by Motivation Research and Promoted by Mathematics Education Reformers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(4), 465. doi:10.2307/749862
- Sweet, A. P., ve Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In *Improving Comprehension Instruction* (pp. 17-53).
- Şahin, N. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algıları ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214-233.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş:(Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları)*: Ekinoks.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension. In *Reading and Writing* (Vol. 22, pp. 85).
- Tankersley, K. (2003). *Threads of Reading: Strategies For Literacy Development*: ASCD.

- Tazebay, A. (1993). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- TDK. (2019). Güncel Türkçe Sözlük. Retrieved from http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c7d8cf430e3b3.29834043
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel.
- Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Alguları ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri ile Akademik Başarı Alguları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- 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, TED, 41*, 93-117. doi:10.15390/eb.2016.6303
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, 941-960.
- Ülper, H., ve Şirin, A. N. (2019). Okuma Anlama Düzeyleriyle Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 1-14. doi:10.9779/pauefd.487556
- Ülper, H., Yaylı, D., ve Karakaya, İ. (2013). Okur Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1)*, 85-100.
- Ünalın, Ş. (2001). Türkçe Öğretimi. In (pp. 104). Ankara: Nobel Yayınları.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 1-8.
- Van Kraayenoord, C. E., ve Schneider, W. E. (1999). Reading Achievement, Metacognition, Reading Self-Concept and Interest: A study of German students in Grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education, 14*, 305-324.
- Weaver, C. (1994). Reconceptualizing Reading and Dyslexia. *Journal of Childhood Communication Disorders, 16*, 23-35.
- Wigfield, A., ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of Children's Motivations for Reading*. Retrieved from An Initial Study:

- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation For Reading to The Amount and Breadth or Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89.
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2000). Engagement and Motivation in Reading. *Handbook of Reading Research*, 3, 403-422.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., ve Perencevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-310. doi:10.3200/JOER.97.6.299-310
- Williams, G. C., Gagné, M., Mushlin, A. I., ve Deci, E. L. (2005). Motivation For Behavior Change in Patients With Chest Pain. *Health Education*, 105, 304-321. doi:10.1108/09654280510602516
- Yamaç, A., ve Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Akıcılıkları, Motivasyonları ve Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yaylı, D., ve Duru, E. (2008). The Adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4 th and 5 th Grade Turkish Students. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(33), 193-210.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 45-58.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Yıldız, M. (2013a). Adaptation of The Motivation to Read Profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5, 196-199. doi:10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.29
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38, 260-272.
- Yıldız, M. (2013c). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 8, 1461-1478.
- Yıldız, M., ve Aktaş, N. (2015). Reading Motivation and Engagement Scale: Turkish Adaptation Study Okuma motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3379
- 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., ve Bulut, A. (2016). Okur Benlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 311-326.
- Yılmaz, C. (2016). *Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programı ve Öğretimi, Konya.

- Yılmaz, V., ve Dalbudak, Z. İ. (2018). Aracı Değişken Etkisinin İncelenmesi: Yüksek Hızlı Tren İşletmeciliği Üzerine Bir Uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(2), 517-534. doi:10.17130/ijmeh.2018239946
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016



7. EKLER

7.1 Uygulama İzin Yazısı



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.23721411
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Cemil KOCA)

10.12.2018

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi : a) 26.11.2018 tarihli ve 92112801/300/25130 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 10.12.2018 tarihli ve 23690078 sayılı Onayı.

İlgi (a) yazı gereği; Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitim tezli yüksek lisans öğrencisi Cemil KOCA'nın "İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algısı İlişkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının uygulanmasına ilişkin Valilik Oluru ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Ahmet YAKUPOĞLU
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek:
1- Olur (1 Sayfa)
2- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
3- Mühürlü Form (8 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır.

10 Aralık 2018

Hikmet ALIHAÇIK
V.H.K.I.

Adres: Valilik Binası D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü 81100
Elektronik Ağ: www.duzce.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme81@meb.gov.tr

Bilgi için: Mehmet POLAT-Şef Dahili:1625
Tel: 0 (380) 524 13 80
Faks: 0 (380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 55a9-cef7-3d68-b410-2865 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.23690078
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Cemil KOCA)

10/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün
26.11.2018 tarihli ve 92112801/300/25130 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Cemil KOCA'nın ilgi (b) yazı ekinde bulunan "**İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algısı İlişkisinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, İlimizde bulunan ve ekli listede adı geçen okulların 4'üncü sınıf öğrencilerine uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Mühürlü Form (8 Sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 Sayfa)
3-Okul Listesi (1 Sayfa)

OLUR
10/12/2018

Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü 81100
Elektronik Ağ: www.duzce.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme81@meb.gov.tr


Bilgi için: Mehmet POLAT-Şef Dahili:1625
Tel: 0 (380) 524 13 80
Faks: 0 (380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7984-8f8b-3941-be6b-c758 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Cemil KOCA (Yüksek Lisans Öğrencisi)
Kurumu / Üniversitesi	Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak iller	Düzce
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Düzce İl Merkezi 39 ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik
Araştırmanın konusu	'İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okur öz algısı ilişkisinin incelenmesi'
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma önerisi	Araştırma önerisi Düzce İl Merkezi 39 ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik 'İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okur öz algısı ilişkisinin incelenmesi'belirlenen takvime göre yapılmak istenmektedir
Veri toplama araçları	Söğütü Ali Metni, Geçmişten Günümüze Evler Metni, Okur-Öz Algılama Ölçeği, Okuma motivasyon profili Türkçe formu,
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Yok
İletişim Bilgileri	Var
Yükümlülükler	Araştırmacı; *Uygulama veya çalışma takviminde değişiklikleri bildirmeye, * Araştırmayı araştırma çalışma takviminde belirtilen süre içerisinde teslim etmek, * Yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Bakanlıktan izin alanlar EARGED Başkanlığına, İl'de izin alanlar millî eğitim müdürlüğüne araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder (EK-1)
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma önerisi Düzce İl Merkezi 39 ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik 'İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okur öz algısı ilişkisinin incelenmesi'belirlenen takvime göre yapılmak istenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu Genelgesi doğrultusunda uygulanmasında sakınca bulunmamaktadır . Aynı genelgenin 4. Maddesine göre 2018/2019 eğitim öğretim yılında da araştırma yapılmak istendiğinden; 2019/2020 eğitim öğretim yılı için izin süresi uzatma işlemleri yapılmak zorundadır.	
Komisyon kararı	Araştırma izni verilmesine oybirliği ile karar verilmiştir.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Muhalif üye bulunmamaktadır.

KOMİSYON


Ali CANBAZ
Üye


Kudret ÇİÇEK
Üye

07/12/2018
Komisyon Başkanı

Ahmet YAKUPOĞLU
Şube Müdürü


7.2 Okur Öz Algısı Ölçeği

OKUR ÖZ-ALGILAMA ÖLÇEĞİ

Aşağıda okumaya ilişkin bazı ifadeler verilmiştir. Her cümleyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her ifadeye ne kadar katıldığınızı göstermek için cümlelerin karşısındaki harfleri yuvarlak içine alınız. Bu harflerin anlamları şöyledir:

TK= Tamamen Katılıyorum

K= Katılıyorum

KV= Karar Veremiyorum

KM= Katılmıyorum

KK= Kesinlikle Katılmıyorum

Örnek: Bence kıymalı pide en iyi pidedir.

TK K KV KM KK

Eğer kıymalı pidenin en iyi pide olduğuna eminseniz TK'yi (Tamamen Katılıyorum**) yuvarlak içine alınız.*

Eğer kıymalı pidenin iyi olduğunu ancak mükemmel olmadığını düşünüyorsanız K'yi (Katılıyorum**) yuvarlak içine alınız.*

Eğer kıymalı pidenin en iyisi olup olmadığına karar veremiyorsanız KV'yi (Karar Veremiyorum**) yuvarlak içine alınız.*

Eğer kıymalı pidenin o kadar iyi olmadığını düşünüyorsanız KM'yi (Katılmıyorum**) yuvarlak içine alınız.*

Eğer kıymalı pidenin iyi olmadığına eminseniz KK'yi (Kesinlikle Katılmıyorum**) yuvarlak içine alınız.*

1. İyi bir okur olduğumu düşünüyorum. TK K KV KM KK

2. Öğretmenim benim okumamı dinlemekten hoşlanıyor. TK K KV KM KK

3. Öğretmenim benim okumamın iyi olduğunu düşünüyor. TK K KV KM KK

4. Diğer çocuklardan daha hızlı okuyorum. TK K KV KM KK

5. Okurken sözcükleri diğer çocuklardan daha iyi anlıyorum. TK K KV KM KK

6. Sınıf arkadaşlarım benim okumamı dinlemekten hoşlanıyor. TK K KV KM KK

7. Okurken kendimi çok iyi hissediyorum.	TK	K	KV	KM	KK
8. Arkadaşlarım oldukça iyi okuduğumu düşünüyor.	TK	K	KV	KM	KK
9. Okurken, eskisi kadar kendimi zorlamaya gerek duymuyorum.	TK	K	KV	KM	KK
10. Okurken, diğer çocuklardan daha çok sözcük biliyor gibiyim.	TK	K	KV	KM	KK
11. Ailemde herkes benim iyi bir okuyucu olduğumu düşünüyor.	TK	K	KV	KM	KK
12. Okumada daha iyiye gidiyorum.	TK	K	KV	KM	KK
13. Okurken eskiye göre daha az yardıma ihtiyaç duyuyorum.	TK	K	KV	KM	KK
14. Okumak beni mutlu ediyor.	TK	K	KV	KM	KK
15. Öğretmenim benim iyi bir okur olduğumu düşünüyor.	TK	K	KV	KM	KK
16. Okumak bana eskisinden daha kolay geliyor.	TK	K	KV	KM	KK
17. Eskiye göre daha hızlı okuyorum.	TK	K	KV	KM	KK
18. Sınıfımdaki diğer çocuklardan daha iyi okuyorum.	TK	K	KV	KM	KK
19. Okurken kendimi sakin hissediyorum.	TK	K	KV	KM	KK
20. Diğer çocuklardan daha çok şey okuyorum.	TK	K	KV	KM	KK
21. Okuduğumu eskiye göre daha iyi anlıyorum.	TK	K	KV	KM	KK
22. Sözcüklerin anlamını eskiye göre daha iyi anlıyorum.	TK	K	KV	KM	KK
23. Okurken kendimi rahat hissediyorum.	TK	K	KV	KM	KK
24. Okumanın rahatlatıcı olduğunu düşünüyorum	TK	K	KV	KM	KK
25. Eskiye göre daha iyi okuyorum.	TK	K	KV	KM	KK
26. Okurken eskiye göre daha fazla sözcük tanıdık geliyor.	TK	K	KV	KM	KK
27. Okumak kendimi iyi hissetmemi sağlıyor.	TK	K	KV	KM	KK
28. Sınıf arkadaşlarım benim iyi bir okur olduğumu düşünüyor.	TK	K	KV	KM	KK
29. Ailemde herkes benim oldukça iyi okuduğumu düşünüyor.	TK	K	KV	KM	KK
30. Okumayı seviyorum.	TK	K	KV	KM	KK
31. Ailemde herkes beni okurken dinlemekten hoşlanıyor.	TK	K	KV	KM	KK

Okur Öz-Algılama Ölçeği Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı:

Öğretmen:

Not: Tarih:Değerlendirme Anahtarı:

5=Tamamen Katılıyorum 4=Katılıyorum 3= Karar Veremiyorum 2= Katılmıyorum 1=Kesinlikle

Katılmıyorum

Boyutlar

<i>Gelişim</i>	<i>Fizyolojik Durumlar</i>	<i>Arkadaş ve Öğretmenden Alınan Sosyal Dönüt</i>	<i>Gözleme Karşılaştırma</i>	<i>Dayalı Aileden Alınan Sosyal Dönüt</i>
9	7	2	4	11
12	14	3	5	29
13	19	6	10	31
16	23	8	18	
17	24	15	20	
21	27	28		
22	30			
25				
26				
Ham				
Puan:

Okur Öz Algılama Ölçeği



Cemil Koca <c.koca53@gmail.com>

18 Eki 2018 Per 16:54



Alıcı: dyayli

Hocam İyi günler.

İsmim Cemil KOCA. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisiyim.

Yüksek Lisans Tez çalışmam kapsamında Erdinç DURU ile Türkçe'ye uyarladığınız "Okur Öz Algılama Ölçeği" ni izin vererseniz kullanmak istiyorum. Ayrıca bu ölçeğin geliştirilmesi hakkındaki makalenize ve ölçeğin tam versiyonuna ulaşamadım. Bu konuda bana yardımcı olabilir misiniz?

İyi çalışmalar dilerim.

Cemil KOCA

Düzce Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

The Adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th Grade Turkish Students

Yanıtla

Yönlendir

Ölçek

Gelen Kutusu x



DERYA YAYLI

Cemil Bey, Ölçeği ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar. Prof. Dr. Derya Yaylı

8 Kas 2018 Per 09:59



c.koca53 <c.koca53@gmail.com>

Alıcı: DERYA

8 Kas 2018 Per 10:11



Teşekkür ederim hocam iyi günler iyi çalışmalar.

7.3 Okuma Motivasyonu Profili Formu

Açıklamalar

Okuma Motivasyonu Profili'nin, çocukların okuma motivasyonunu nasıl kazandıklarını ve okuma motivasyonunu etkileyen kişisel-sosyal değerleri ortaya çıkarabilmek için geliştirilmiş ilk ölçme aracı olduğu belirtilmektedir. Okuma Motivasyonu Profili-Türkçe Formu, *okumanın değeri* (9 soru) ve *okuyucu benlik algısı* (9 soru) olmak üzere iki alt ölçek ile bir görüşme formundan oluşmaktadır. Ölçekler ve görüşme formu birlikte kullanılabilir gibi ayrı da kullanılabilir. Ölçekler 4'lü Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Okuyucu benlik algısı, öğrencilerin okuma konusunda kendi yeterliklerinin yanı sıra okuma performanslarının akranlarına göre ne düzeyde olduğunu ifade eden sorulardan oluşmaktadır. Okumanın değeri, öğrencilerin okuma ile ilgili etkinliklere katılma sıklığını ve okumaya ne düzeyde değer verdiklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Ölçeklerin uygulanması yaklaşık 15-20 dakika almaktadır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerle sohbet edilmeli, verdikleri cevaplar sonunda not olamayacakları ifade edilmeli. Öğrenciler, dürüst bir şekilde gerçek düşüncelerini yansıtan seçeneği işaretlemeleri gerektiğine inandırılmalıdır. Öğretmenler uygulama yapacakları sınıfın düzeyini ve öğrencilerin dikkat süresini dikkate almalıdır. Örneğin küçük yaşta öğrencilerle çalışılacaksa bir oturumda 9 madde, diğer oturumda 9 madde uygulanabilir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının değerlendirilmesinde toplam puan kullanılabilir gibi okumanın değeri ve okuyucu benlik algısı ölçeklerinden elde edilen puanlar ayrı ayrı da incelenebilir.

Okuma Motivasyonu Profili-Türkçe Formu Puanlama Yaklaşımı

Okuyucu Benlik Algısı	Okumaya Verilen Değer
1*	2
3	5
4*	7*
6*	9*
8	10
11	12
13*	14
15	16*
17	18*
* Yeniden kodlanacak maddeler (recode)	

Yeniden Kodlama Değerleri

1=4

2=3

3=2

4=1

Okuyucu Benlik Algısı:.....

Okumaya Verilen Değer:.....

Toplam:.....

Alıntılar için kaynak gösterimi: **Yıldız, M.** (2013) Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research, Part B*; 5(4), 196-199.

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okuma ile ilgili bazı cümleler bulunmaktadır. Cümleleri ben size yüksek sesle okuyacağım. Siz kendinize en uygun seçeneği işaretleyeceksiniz. Kolay gelsin.

Ad ve Soy ad: Sınıf: Numara:

Örnek 1: _____ sınıftayım.

- İkinci
- Üçüncü
- Dördüncü
- Beşinci
- Altıncı

Örnek 2: Cinsiyetim _____.

- Kız
- Erkek

1. Arkadaşlarım benim _____ olduğumu düşünür.

- çok iyi bir okur/okuyucu
- iyi bir okur/ okuyucu
- ortalama bir okur/ okuyucu
- zayıf bir okur/ okuyucu

2. Kitap okumak sevdiğim bir şeydir.

- Asla.
- Çok sık değil.
- Bazen.
- Sık sık.

3. _____ okurum.

- Arkadaşımdan daha kötü
- Arkadaşlarım kadar iyi
- Arkadaşımdan biraz daha iyi
- Arkadaşımdan çok daha iyi

4. Bilmediğim bir sözcük gördüğümde, _____.

- her zaman anlamını çıkarırım
- bazen anlamını çıkarırım
- bazen anlamını çıkaramam
- hiçbir zaman anlamını çıkaramam

5. Arkadaşıma okuduğum güzel kitaplardan bahsederim.

- Asla yapmam.
- Hemen hiçbir zaman yapmam.
- Bazen yaparım.
- Çok sık yaparım.

6. Kendi kendime okurken, _____.

- okuduğum hemen her şeyi anlarım
- okuduğum bazı şeyleri anlarım
- okuduğum hemen hiçbir şeyi anlamam
- okuduğum hiçbir şeyi anlamam

7. Çok okuyan insanlar _____.

- çok ilginçtir
- ilginçtir
- çok ilginç değildir
- sıkıcıdır

8. Ben _____.

- zayıf bir okuyucuyumdur
- ortalama bir okuyucuyumdur
- iyi bir okuyucuyumdur
- çok iyi bir okuyucuyumdur

9. Bence kütüphaneler vakit geçirmek için _____ yerlerdir.

- harika
- ilginç
- ortalama
- sıkıcı

10. İyi okuma bilmek _____.

- çok önemli değildir
- önemli sayılır
- önemlidir
- çok önemlidir

11. Öğretmenim okuduklarımla ilgili bir soru sorduğunda, _____.

- hiçbir zaman bir cevabım yoktur
- cevap bulmakta zorlanırım
- bazen bir cevap bulurum
- her zaman bir cevabım vardır

12. Bence okuyarak vakit geçirmek _____.

- sıkıcıdır
- ortalamadır
- ilginçtir
- harikadır

13. Okumak benim için _____.

- çok kolaydır
- kolay sayılır
- zor sayılır
- çok zordur

14. Büyüdüğümde okumaya _____.

- hiç vakit ayırmayacağım
- çok az vakit ayıracağım
- biraz vakit ayıracağım
- çok vakit ayıracağım

15. Bir grup içinde hikayeler hakkında konuşurken, _____.

- hiç bir zaman fikirlerimden bahsetmem
- bazen fikirlerimden bahsederim
- hemen her zaman fikirlerimden bahsederim
- her zaman fikirlerimden bahsederim

16. Keşke öğretmenim _____.

- her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- hemen her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- arada bir sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- hiçbir zaman sınıfta yüksek sesle kitap okumasa

17. Yüksek sesle okuduğumda _____ bir okuyucuyumdur.

- zayıf
- ortalama
- iyi
- çok iyi

18. Bana birisi hediye olarak kitap verdiğinde _____ hissederim.

- çok mutlu
- neredeyse mutlu
- neredeyse mutsuz
- mutsuz

izin Gelen Kutusu ✕ 🔍 📄 🔗

Cemil Koca <c.koca53@gmail.com> 22 Kas 2018 Per 12:28 ☆ 🔍 ⋮

Alıcı: mustafa

Hocam iyi günler.
İsmim Cemil KOCA. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Düzce Sancaklar İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum.
Yüksek Lisans Tez çalışmam kapsamında "Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. "çalışmanıza ait **Okuma Motivasyonu Profili-Türkçe Formu** nu izin verirsiniz kullanmak istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

MUSTAFA YILDIZ <mustafa@gazi.edu.tr> 23 Kas 2018 Cum 10:42 ★ 🔍 ⋮

Alıcı: ben

Cemil merhaba,
Ölçek, detayları ve ölçekle yapılmış bir tez ekte.
Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Assoc. Prof. Mustafa YILDIZ
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Primary Education Department

7.4 Hikâye Edici Metin (SÖĞÜTLÜ ALİ)

Sakarya'da savaş, iyice kızışmıştı. Vuruşa vuruşa birer güneş gibi sönen Mehmetçiklerin yerini, yeni Mehmetçikler alıyordu. Top sesleri, davulların gümbürtüsü gibi sanki geleceğin zaferini ilan ediyordu. Bir akşamüzeri, Sakarya vadisine karanlık çökerken yola çıkmışlardı. Kadınlar, Mehmetçiklere kağınlarla mermi taşıyorlardı. Bir kağının üstünde, mermi sandıkları arasında Ali vardı. Birden, nal sesleri duyuldu. Ali seslendi:

- Bacılar! Kağınları çalılıklara çekiniz.

Ali, tüfeğini doğrulttu. Daha gerekli hazırlıklar yapılmadan atlılar, kağınların yanına vardılar. Bu, bir Türk müfrezesi idi. Başlarındaki kumandan, kadınların yürüyüp delikanlının kağında oturduğunu görünce üzüldü. Ali'ye dönerek gürledi;

—Senin adın nedir?

—Ali.

—İşin nedir?

—Cepheye giden ekiplere kolculuk etmek.

Kumandan, şimdi daha hiddetli ve haşını:

—Bu, ne biçim kolculuktur? Arabada oturmuşsun, bunca kadın, çoluk çocuk yayan yürür. Sen, cepheye mi gidersin, yoksa düğüne mi? Ali, kumandanın gürleyen sözleri karşısında ürperdi. "Ben, bacağına Çanakkale'de vermiş bir gaziyim." demeye dili varmadı. Yüzbinlere şehit kanıyla sulanmış Çanakkale toprağında bıraktığı bacağın ne önemi vardı? Kumandan, doğru söylüyordu. Er oğlu er olan Türk delikanlısı, kadınları yürütüp kendisi oturamazdı. Üzüldü:

—Bağışlayın kumandanım, dedi. Kadınlara seslendi:

—Ayşe Bacı, bacılar! Acele geliniz. Arabadan inmeme gerekiyor.

Kadınlar koşular. Ali'yi, külçe gibi arabadan indirdiler. Bacağı kopuk bu delikanlı yürüyemiyordu. Kumandanın yanında bulunan bir subay, söze karıştı:

—Kumandanım! Bu genç, ünlü Söğütlü Ali'dir. Balkan şehitlerinden Memduh Çavuş'un oğludur. Mustafa Kemal Paşanın yanında savaşmıştır. Çanakkale savaşlarında bir bacağına vermiş gazilerimizdendir. Ortalığı bir sessizlik kapladı. Kumandan, atından indi. Söğütlü Ali'yi bağrına bastı:

—Yiğit evladım benim! Yüce ruhlu gazim!

Daha fazla duramadı. Atlara bindiler ve dörtnala uzaklaştılar. Ali, ekibin başında seke seke cepheye vardı. Sonra Söğüt'e döndü. Cepheye yeniden erzak hazırlanırken ellerini gökyüzüne kaldırdı:

—Sen bana güç ver Allah'ım! Ali kulun, vatan borcunu ödesin, diye yalvardı.

Acar Tuncer
Söğütlü Ali Sakarya yollarında
(Düzenleme
yapılmıştır.)

7.5 Hikâye Edici Metin Anlama Soruları (SÖĞÜTLÜ ALİ)

1. Savaş nerede olmaktadır?
2. Ali'nin savaş sırasındaki görevi nedir?
3. Kumandan Aliye niçin kızmıştır?
4. Ali kumandanın sözleri karşısında ne yapmıştır?
5. Ali nasıl bir kişiliktir?
6. İnsanlara niçin “Gazi “ denir?
7. Vatan uğruna ölmeli midir? Neden?
8. Kumandanın davranışlarını değerlendiriniz?

7.6 Bilgi Verici Metin (GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE EVLER)

İnsanın evi, onun kalesidir derler. Bu söz boşuna söylenmemiş. Nereye giderseniz gidin, kendinizi nasıl hissederseniz hissedin, eve dönmek insanı rahatlatır. İnsanın evi, onun kişisel yaşam alanıdır. Çünkü; insan, her türlü temel gereksinimini evinde karşılar. Bu durum nerdeyse insanlık tarihi kadar eskidir.

İnsanlar avcılık yaparak yaşarken kendi yiyeceklerini yetiştirmeye, toprağı ekip dikmeye karar verdiler. Böylece av hayvanlarının peşinden sürekli göç etmek zorunda olan insanın toplumsal yaşamı da değişti. Toprağı ekmeye başlayan insanların tarlalarının yanında kalıp ekine göz kulak olmaları gerekiyordu. Sonuç olarak insanlar, tarımın başladığı çağda ilk evlerini yaptılar ve buralarda yaşamaya başladılar. Evler insanları yağmurdan, yakıcı güneşten, aşırı sıcak ve soğuktan, fırtınadan, vahşi hayvanlardan ve daha birçok şeyden koruyordu. O güne dek mağaralarda yaşamış olan insanlar, artık toprağı bağı bir yaşam sürdürüyor ve kendi yaptıkları evlerde yaşıyorlardı.

Dünyada bilinen en eski yerleşim yerlerinden biri bizim ülkemizdir. Çatalhöyük'te açığı çıkarılan evler, buradaki toplumsal yaşam biçimini gösteriyor. Ancak bu evler günümüzdekinden biraz farklı. Söz gelimi bu evlerin kapıları çatıda. İnsanlar o zamanlar evlerine çatıdan girip çıkıyorlarmış. Çünkü o zamanki evlerin arasında boşluk ya da insanların yürümesi için sokaklar da yokmuş. Evler birbirine bitişik yapılmış. Bunun nedeni birbirine bitişik evlerin daha korunaklı olmasıdır. Ancak yıllar geçtikçe evlerin biçimi de değişmiş.

Evlerin yapılış biçimi ve yapımında kullanılan malzemeler yöreye ve kültüre bağı olarak değişir. Yağmurun hemen hemen hiç yağmadığı bölgelerde düz damlar sıkça görülen yapı biçimlidir. Yağmur ve kar yağışının çokça olduğu bölgelerde damlar daha dik yapılıdır. İnsan evini çevreye uymak için şekillendirir. Eskimoların "iglo" adı verilen buzdan evler yapmaları tamamen çevresel koşullarla ilgilidir. İnsanoğlu bugüne dek yaşadığı her türlü arazi üzerinde ev yapmayı başarmıştır. Örnek mi? İşte 172 göller üzerinde kurulan ya da bazı yörelerde nehirlerin üzerinde bulunan yüzen evler... Ağaçların üzerinde, kendinizi kuşlar gibi hissedebileceğiniz evler de var!

Türkiye'de evlere dikkat ederseniz, yöreden yöreye değiştiğini göreceksiniz. Safranbolu evleriyle Şanlıurfa evleri birbirinden farklıdır. Çünkü farklı yörelerde, farklı iklim şartlarında yapılmışlardır. Kimi ahşap, kimi kerpiç, kimi de taş evlerdir. Evler kullanımına göre de farklılık gösterir. Eskiden çok katlı, çok odalı evlere "konak", daha çok yazlık olarak kullanılan evlere "köşk", su kıyısındaki evlere de "yalı" denirdi.


Evlerin kaderi 19. Yüzyılda asansörlerin kullanılmaya başlamasıyla değişti. İnsanlar fabrikalarda çalışmak için köylerden kentlere göç etmeye başladılar. Kentlerde ev yapmak için gereken boş alan, kırsal kesimdeki gibi çok değildi. Kaldı ki yeteri kadar arazi olsa bile sorun çözülmüyordu. Yan yana yapılacak evler kentin genişlemesine, dolayısıyla kent içi ulaşımın da artmasına neden olacaktı. Tam bu sırada imdada asansörler yetişti. Asansörler sayesinde mühendisler kentlerde çok katlı betonarme binalar yapabildiler. Böylece birçok insan küçük bir arazi parçası üzerinde yerleşme olanağı buldu. Apartman adı verilen bu evler günümüz toplumunun ayrılmaz parçasıdır. Bahçesi, balkonu, terasıyla evlerin mimarî tasarımları insanların yaşam biçimlerine göre değişiyor. Şekli ve türü nasıl olursa olsun evler, insanların kendilerini rahat hissettikleri yerlerdir. Sizce de öyle değil mi?

(Gökhan Tok Bilim Çocuk
Dergisi) (İlköğretim 4. SINIF
TÜRÇE DERS KİTABI)


7.7 Bilgi Verici Metin Anlama Soruları (GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE EVLER)

1. Çok odalı evlere ne denir?
2. Geçmiş zamanlarda insanlar fabrikalarda çalışmak için nereye göç etmişlerdir?
3. Eski yerleşim yerlerinden biri olan Çatalhöyük'te evler niçin birbirine bitişik yapılmıştır?
4. Ülkemizde evlerin yapım malzemelerinin ve yapım şeklinin bölgeden bölgeye farklı olmasının sebebi nedir?
5. İnsanlığın bilinen ilk zamanlarına ait evler Konya ili yakınlarındaki Çatalhöyük'te bulunmuştur. Bu durumla ilgili olarak ne söylenebilir?
6. Ev insanlar için önemli midir? Neden?
7. Geçmişte yapılan evlerle günümüzde yapılan evleri karşılaştırınız?
8. Ankara'daki bir evin aynısını başka bir ilimizde de görebiliriz. Bunu nasıl yorumlarsınız?

(konu yok) Gelen Kutusu x ✕ 🖨️ 📧

 **Cemil Koca** <c.koca53@gmail.com> 22 Kas 2018 Per 12:13 ☆ ↶ ⋮
 Alıcı: mbastug33 ▾

Hocam İyi günler.
 İsmim Cemil KOCA. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Düzce Sancaklar İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum.
 Yüksek Lisans Tez çalışmam kapsamında "İLKÖĞRETİM I. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ" doktora Tezinizde bulunan "Geçmişten Günümüze Evler ile Söğütü Ali" metinlerini ve bu metinlere ait anlama sorularını izin veriyorsanız kullanmak istiyorum.
 İyi çalışmalar dilerim.
 ...

 **mbastug33@gmail.com** 22 Kas 2018 Per 13:05 ★ ↶ ⋮
 Alıcı: ben ▾

Kullanabilirsin. Kolaylıklar diliyorum