



**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYİNİ ETKİLEYEN BİREYSEL VE ÇEVRESEL
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

Seval Çiğdemir

**DOKTORA TEZİ
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

MART, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12(on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Seval

Soyadı : Çiğdemir

Bölümü : Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde çevresel ve bireysel faktörlerin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisinin belirlenmesi

İngilizce Adı : Investigation Of Individual And Environmental Factors Affecting The Level Of Primary School Fourth Grade Students 'Learning

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Seval Çiğdemir

İmza;

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seval ÇİĞDEMİR tarafından hazırlanan “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde çevresel ve bireysel faktörlerin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisinin belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hayati Akyol

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Seyit ATEŞ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Yusuf UYAR

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Özlem BAŞ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Türker TOKER

Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı, Uşak Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 16 / 03 / 2021

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada okuduğunu anlamayı etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin etki düzeyleri ve birbiri ile ilişkisi yapısal eşitlik modeli ile ortaya konulmuştur. Bir araştırmacı olmaktan ziyade uzun yıllar öğrencilerle zaman geçirmiş bir öğretmen olarak okuduğunu anlayamama sorunu ve bu sorunun öğrencilerde meydana getirdiği öğrenme kayıpları, üzerinde düşündüğüm ve çözüm bulunması gerektiğine inandığım bir durumdu. Dolayısı ile bu sorunun çözümüne katkıda bulunacak bir çalışmanın içinde olmak bu süreçteki en büyük motivasyonumdu.

Uzun ve zorlu bir süreç sonucu ortaya çıkan böyle bir araştırmada birçok kişinin desteği vardır. Öncelikle doktora eğitimime başladığım günden itibaren öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, katkıları, yönlendirmeleri ve bilgi birikimi ile hem akademik hem de sosyal hayatta desteğini ve yardımını esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Hayati Akyol' a sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitimim boyunca ve mevcut araştırmanın her kademesinde yol gösteren görüşleri, tavsiyeleri, deneyimleri ile bundan sonraki akademik yaşamımda örnek alacağım, kendisini tanımaktan her daim multu olduğum değerli hocam Prof. Dr. Seyit Ateş' e teşekkürler ediyorum.

Yüksek lisanstan sonra bu yolda ilerlemem konusunda beni cesaretlendiren ve bu süreçte ihtiyaç duyduğum her aşamada değerli fikirlerini paylaşan ve mevcut araştırmanın konusu ile ilgili ilk kıvılcımı yaratan değerli hocam ve yüksek lisans tez danışmanım Doç. Dr. Metin Demir' e teşekkür ediyorum.

Araştırmaya görüş ve önerileri ile büyük katkı sağlayan jüri üyesi değerli hocam Doç. Dr. Yusuf Uyar' a ve özellikle analiz sürecinde değerli fikirleriyle desteğini esirgemeyen Dr. Türker Toker'e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirdiği tüm

okullardaki idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin destek ve ilgileri için teşekkür ediyorum.

Bu süreçte bana güvenen ve her daim destekleyen anneme, babama ve kardeşlerime varlıkları için minnettarım. Ayrıca zor bir çocuk olmak yerine küçük yaşlardan itibaren özellikle düzenli uyku saatleri ile annelikten zaman çalmadan bana akademik yaşamda var olmam için nefes alanı açan, anneleri olmaktan her daim gurur duyduğum ve duyacağım, sevgi ve desteklerinden güç aldığım kızlarım Miray ve Aybüke' ye çok teşekkür ediyorum.



İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNİ ETKİLEYEN BİREYSEL VE ÇEVRESEL FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Seval ÇİĞDEMİR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MART, 2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel ve çevresel faktörleri ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sorularını test etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yıllarında Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu dördüncü sınıfa devam eden 365 öğrenci, 365 veli ve bu öğrencilere eğitim veren 11 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında okuduğunu anlama ölçeği, prozodik okuma ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği, kelime bilgisi ölçeği, ön bilgi testi, okuma kültürü oluşturmada ailenin etkililiği ölçeği ve okumaya yönelik öğretmen etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modelini oluşturmak amacıyla AMOS programı kullanılmıştır. Nicel olarak elde edilen diğer veriler için ise ANOVA, t- testi, frekans ve yüzde analizleri kullanılmıştır. Oluşturulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde modeldeki tüm değişkenler anlamlı düzeyde yordayıcıdır. Bireysel faktörler çevresel faktörlerden daha yüksek yordayıcı güce sahiptir. Bireysel faktörler içersinde en yüksek yordayıcı güce sahip değişken “ön bilgi”

daha sonra ise “kelime bilgisi” olarak belirlenmiştir. Çevresel faktörler içerisinde en yüksek yordayıcı güce sahip değişken “ailenin okumaya katılımı” olmuştur. Aile gelir düzeyinin okuduğunu anlamayı anlamlı bir şekilde yordadığı ilişkisel açıdan bakıldığında ise üst gelir grubuna dâhil öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin orta ve alt gruptakilerden anlamlı düzeyde ayrıştığı görülmektedir. Çevresel faktörler içerisinde en düşük yordayıcı güce sahip değişken “ebeveyn eğitim düzeyi” dir. Ancak ilişkisel açıdan bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklar olduğu ve ebevenleri lisans ve üstü düzeyde eğitime sahip olan öğrencilerin anlama ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan diğer değişkenler açısından bakıldığında ise cinsiyet faktörünün okuduğunu anlama ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve kız öğrencilerin anlama ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin devam ettiği okul türünün de okuduğunu anlama ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve özel okula devam eden öğrencilerin devlet okuluna devam eden akranlarına göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik olarak sınıf içinde ve sınıf dışında gerçekleştirdiği etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamaları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı da araştırmada elde edilen bir diğer bulgudur. Sonuç olarak okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin belirli yapı içerisinde ve etki düzeyine göre sınıflandırılabildiği, yapılacak uygulamalarda eğitimcilere yol göstermede yardımcı olacak bir model elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okuduğunu anlama, yapısal eşitlik modeli, ailenin okumaya katılımı, öğretmen etkisi, sosyo-ekonomik düzey, kelime bilgisi, ön bilgi

Sayfa Adedi : 248

Danışman : Prof. Dr. Hayati Akyol

**INVESTIGATION OF INDIVIDUAL AND ENVIRONMENTAL
FACTORS AFFECTING THE LEVEL OF PRIMARY SCHOOL
FOURTH GRADE STUDENTS 'LEARNING
(Ph.D. Thesis)**

Seval iğdemir

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

MARCH, 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the individual and environmental factors affecting primary school fourth grade students' reading comprehension level and the relationship between these factors. In order to test the research questions, the relational screening model was used, one of the quantitative research methods. The research was carried out in Ankara in the academic years of 2018-2019, 2019-2020 and 2020-2021. The research group consists of 365 students attending the fourth grade, 365 parents and 11 classroom teachers teaching these students. Reading comprehension scale, prosodic reading scale, reading attitude scale, reading motivation scale, vocabulary knowledge scale, pre-knowledge test, family effectiveness scale in creating reading culture and teacher effectiveness scale for reading were used in data collection. AMOS program was used to create the structural equation model in the analysis of the data. ANOVA, t-test, frequency and percentage analysis were used for other data obtained quantitatively. According to the findings obtained from the structural equation model, all variables in the model are significantly predictors of students' reading comprehension scores. Individual factors have higher predictive power than environmental factors. Among the individual factors, the variable with the highest predictive power was "prior knowledge" and then "vocabulary." The variable with the highest

predictive power among environmental factors was "family's participation in reading". When it is considered from the relational perspective that family income significantly predicts reading comprehension, it is seen that the reading comprehension levels of the students included in the upper income group differ significantly from those in the middle and lower groups. Among the environmental factors, the variable with the lowest predictive power is "parental education level". However, from a relational perspective, it was determined that there were significant differences between the groups and the average comprehension of the students whose parents had undergraduate and higher education was higher. It has been found to be higher than students. It was determined that the type of school the students attended was significantly correlated with reading comprehension, and the average scores of the students attending private school were higher than their peers attending public school. Another finding of the study is that the activities teachers perform in and out of the classroom for reading comprehension do not make a significant difference on students' reading comprehension averages. As a result, a model has been obtained in which the factors affecting reading comprehension can be classified according to a certain structure and effect level, and that will help educators in the applications to be made.

Key Words : Reading comprehension, structural equation model, family's participation in reading, teacher effect, socio-economic level, vocabulary, prior knowledge

Page Number : 248

Supervisor : Prof. Dr. Hayati Akyol

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.2.1. Alt Problemler.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM II.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Okuma.....	15
2.1.1. Okuma Gelişim Aşamaları	16
2.1.2. Okumanın Boyutları.....	17

2.2. Okuduğunu Anlama	18
2.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri	20
2.2.2. Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi	24
2.3. Ön Bilgi	24
2.4. Prozodi	28
2.5. Okuma Tutumu.....	31
2.6. Okuma Motivasyonu	34
2.7. Çalışma Belleği	40
2.8. Kelime Bilgisi.....	44
2.9. Aile Etkisi.....	49
2.10 Öğretmen Etkisi	55
2.11. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörlerle İlgili Geliştirilen Modeller .	60
BÖLÜM III	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırma Modeli.....	69
3.2. Araştırma Grubu	70
3.2.1 Pilot Uygulama Araştırma Grubu Demografik Özellikleri.....	71
3.2.2. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri.....	72
3.3. Veri Toplama Araçları	74
3.3.1. Prozodik Okuma Ölçeği.....	75
3.3.1.1. Prozodik Okuma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	75
3.3.1.2. Prozodik Okuma Ölçeği Güvenirlik Analizi	77
3.3.2. Sözel Çalışma Belleği Ölçeği.....	78
3.3.2.1 Sözel Çalışma Belleği Güvenirlik Analizi.....	78
3.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	79
3.3.3.1 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	79
3.3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi	80
3.3.4. Okuma Motivasyonu Ölçeği	81
3.3.4.1.Okuma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	
Sonuçları.....	82
3.3.4.2.Okuma Motivasyonu Ölçeği Güvenirlik Analizi	84
3.3.5. Kelime Bilgisi Ölçeği	85

3.3.5.1. Kelime Bilgisi Ölçeği Geçerliliği ve Güvenirliği.....	88
3.3.6. Metne Dayalı Ön Bilgi Testi	89
3.3.7. Okuduğunu Anlama Ölçeği	94
3.3.8 Ailenin Okumaya Katılımını Belirleme Ölçeği	96
3.3.10.1. Araştırma Modeli	96
3.3.10.2. Çalışma Grubu.....	96
3.3.10.3. Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci.....	97
3.3.8.1. Verilerin Analizi	97
3.3.8.2. Bulgular	98
3.3.9 Okuma Kültürü Oluşturmada Öğretmen Etkililiği Ölçeği.....	104
3.3.9.1 Araştırma Modeli	104
3.3.9.2 Süreç	105
3.3.9.3 Verilerin toplanması.....	105
3.3.9.4 Verilerin analizi	105
3.3.9.5 Bulgular	106
3.4. Veri Toplama Süreci.....	113
BÖLÜM IV	116
BULGULAR	116
4.1. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular.....	116
4.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	121
4.2.1. Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet	121
4.2.2. Okuduğunu Anlama ve Ebeveyn Eğitim Düzeyi	122
4.2.3. Okuduğunu Anlama ve Aile Gelir Düzeyi.....	124
4.2.4. Okuduğunu Anlama ve Öğretmen Etkililiği	125
4.2.5. Okuduğunu Anlama ve Okul Türü.....	126
4.3. Bireysel Faktörler	127
4.3.1. Bireysel Faktörlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	127
4.3.2. Bireysel Faktörlerin Ebeveyn Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	128
4.3.4. Bireysel Faktörler ve Aile Gelir Düzeyi.....	135
4.3.5. Bireysel Faktörler ve Öğretmen Etkililiği	138

4.3.6. Bireysel Faktörlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	141
4.4. Ailenin Okumaya Katılımı.....	142
4.4.1. Ailenin Okumaya Katılımı ve Ebeveyn Eğitim Düzeyi.....	142
4.4.2 Ailenin Okumaya Katılımı ve Gelir Düzeyi	144
BÖLÜM V	146
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	146
5.1. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Tartışma	146
5.1.1. Bireysel Faktörler ve Okuduğunu Anlama İle İlgili Tartışma.....	148
5.1.1.1. Tutum	148
5.1.1.2. Motivasyon	148
5.1.1.3. Sözel Çalışma Belleği.....	149
5.1.1.4. Prozodi.....	150
5.1.1.5. Ön Bilgi.....	150
5.1.1.6. Kelime Bilgisi	151
5.1.2. Çevresel Faktörler ve Okuduğunu Anlama İle İlgili Tartışma.....	151
5.1.2.1. Ebeveyn Eğitim Düzeyi	152
5.1.2.2. Aile Gelir Düzeyi.....	152
5.1.2.3. Ailenin Okumaya Katılımı.....	153
5.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma.....	154
5.2.1. Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet	154
5.2.2. Okuduğunu Anlama ve Öğretmen Etkililiği	155
5.2.2. Okuduğunu Anlama ve Okul Türü.....	156
5.3 Sonuç	157
5.4 Öneriler	158
KAYNAKÇA	162
EKLER.....	187
EK 1. Resmi İzin Belgesi	188
EK 2. Prozodik Okuma Ölçeği	189
EK 3. Sözel Çalışma Belleği Ölçeği (Anlamsız sözcük listesi).....	190

EK 4. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	191
EK 5. Okuma Motivasyonu Ölçeği	192
EK 6. Kelime Bilgisi Ölçeği	194
EK 7. Metne Dayalı Ön Bilgi Testi	196
EK 8. Okuduğunu Anlama Testi	201
EK 9. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği	213
Ek 10: Okuma Kültürü Oluşturmada Öğretmen Etkililiği Ölçeği	215
Ek 11. Yapısal Eşitlik Modeline Ait Çıktı Tabloları.....	217



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Okuduğunu Anlama Stratejileri</i>	21
Tablo 2 <i>Pilot Uygulamaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Dağılımı</i>	71
Tablo 3 <i>Pilot Uygulamaya Dâhil Edilen Velilerin Demografik Özellikleri</i>	72
Tablo 4 <i>Uygulamaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Demografik Özellikleri</i>	72
Tablo 5 <i>Araştırmaya Dâhil Edilen Velilerin Demografik Özellikleri</i>	73
Tablo 6 <i>Veri Toplanan Okullar</i>	73
Tablo 7 <i>Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	74
Tablo 8 <i>Prozodik Okuma Ölçeğinin İç Tutarlılık Sonuçları</i>	77
Tablo 9 <i>Çalışma Belleği Ölçeği Örneklem Dağılımı</i>	78
Tablo 10 <i>Puanlayıcılar Arasında Korelasyon</i>	79
Tablo 11 <i>Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin İç Tutarlılık Sonuçları</i>	81
Tablo 12 <i>Pilot Uygulamaya Katılan Öğrenci Grubunun Özellikleri</i>	82
Tablo 13 <i>Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Madde İstatistikleri</i>	84
Tablo 14 <i>Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Sonuçları</i>	85
Tablo 15 <i>Değerlendirmecilerin Puan Analizleri</i>	88
Tablo 16 <i>Değerlendirmeciler Arası Kendall W Uyum Katsayısı</i>	89
Tablo 17 <i>Tanımlayıcı İstatistikler</i>	90
Tablo 18 <i>Madde Güçlüğü ve Ayırt Edicilik</i>	91
Tablo 19 <i>Düzeltilme Öncesi Güvenirlik Değeri</i>	92
Tablo 20 <i>Toplam Madde İstatistikleri</i>	93
Tablo 21 <i>Metne Dayalı Ön Bilgi Testi Güvenirlik Analizi</i>	94
Tablo 22 <i>Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlük ve Ayırtıcılık Değerleri</i>	95
Tablo 23 <i>Betimsel İstatistikler</i>	96
Tablo 24 <i>Örneklem Özellikleri</i>	96

Tablo 25 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	98
Tablo 26 Ailenin Okumaya Katılımı Ölçeği Madde Analizi	101
Tablo 27 Ailenin Okumaya Katılımı Ölçeğinde Yer Alan Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları.....	102
Tablo 28 Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler	104
Tablo 29 Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler	104
Tablo 30 Görüşüne Başvurulan Uzmanlara Ait Bilgiler	105
Tablo 31 Faktör Yük değerleri ve Ortak Faktör Varyansı	108
Tablo 32 Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları.....	109
Tablo 33 Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	111
Tablo 34 Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular	112
Tablo 35 Ailenin Okumaya Katılımı Ölçeğinde Yer Alan Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları.....	113
Tablo 36 Yapısal Model Uyum Değerleri.....	118
Tablo 37 YEM'e Göre Okuduğunu Anlama Üzerinde Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Etkisi	119
Tablo 38 YEM'e Göre Değişkenlerin Bireysel Faktörlerin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi.....	119
Tablo 39 YEM'e Göre Değişkenlerin Çevresel Faktörlerin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyleri	120
Tablo 40 Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	121
Tablo 41 Okuduğunu Anlama Düzeyinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	122
Tablo 42 Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemeye Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	122
Tablo 44 Ekonomik Durumunun Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	124
Tablo 45 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları ve Aile Ekonomik Düzeyi	124
Tablo 46 Öğretmen Etkililiğinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	125

Tablo 47 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğretmen Etkililiğine Göre Karşılaştırılması.....	126
Tablo 48 Okuduğunu Anlama Düzeyinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T- Testi Sonuçları.....	126
Tablo 49 Bireysel Faktörlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	127
Tablo 50 Bireysel Faktörlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	129
Tablo 51 Bireysel Faktörlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı	130
Tablo 52 Bireysel Faktörlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	132
Tablo 53 Bireysel Faktörlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığını Ortaya Koymaya Yönelik ANOVA Testi	134
Tablo 54 Bireysel Faktörlerin Aile Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Sonucu Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	136
Tablo 55 Bireysel Faktörlerin Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumunu.....	137
Tablo 56 Bireysel Faktörlerin Öğretmen Etkililiğine Göre Karşılaştırılması Sonucu Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	139
Tablo 57 Bireysel Faktörlerin Öğretmen Etkililiğine Göre Farklılaşması	140
Tablo 58 Bireysel Faktörlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları	141
Tablo 59 Okuma Kültürü Oluşturmada Ailenin Etkinliğinin Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	143
Tablo 60 Okuma Kültürü Oluşturmada Yeterliliğin Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu	144
Tablo 61 Ailenin Okumaya Katılımının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması	145
Tablo 62 Okuma Kültürü Oluşturmada Yeterliliğin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu	145

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma becerisi iplik modeli. Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) <i>Handbook of Early Literacy</i> (Pp. 97-110). NY: Guilford.....	3
Şekil 2. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler.....	8
Şekil 3. Araştırma problemine bağlı olarak oluşturulan kavramsal model.	10
Şekil 4. Okumanın boyutları	17
Şekil 5. Okuduğunu anlama ile ilgili strateji öğretim modelleri. Daly, E.J., Neugebauer, S., Chafouleas, S. M., & Skinner, C. H. (2015). <i>Interventions of reading problems</i> , Newyork: The Guilford kaynağından uyarlanmıştır.....	22
Şekil 6. Ön örgütleyici modeli. Joyce, B., Weil, M., & Showers, B. (1992). <i>Models of teaching</i> . Londra: Allyn and Bacon kaynağından uyarlanmıştır.	26
Şekil 7. Tutumun bileşenleri. Feldman, S. R. (1997). <i>Essentials of understanding psychology</i> . New York: Von Hoffmann kaynağından uyarlanmıştır.....	32
Şekil 8. Okuma motivasyonunun boyutları. Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. <i>Educational Psychologist</i> , 32(2), 59-68 kaynağından uyarlanmıştır.....	37
Şekil 9. Çok bileşenli çalışma belleği modeli. Henry, L. (2012). The development of working memory in children. London: Sage Publications kaynağından uyarlanmıştır. 42	
Şekil 10. İngilizce öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri. Zadeh, Z. Y., Farnia, F., & Geva, E. (2012). Toward modeling reading comprehension and reading fluency in English language learners. <i>Reading and Writing</i> , 25(1), 163-187 kaynağından uyarlanmıştır.....	62
Şekil 11. Kelime okuma becerisi ve kısa süreli bellek. Kim, Y. S. G., Cho, J. R., & Park, S. G. (2018). Unpacking direct and indirect relationships of short-term memory to	

word reading: Evidence from Korean-speaking children. <i>Journal of learning disabilities</i> , 51(5), 473-481 kaynağından uyarlanmıştır.	63
Şekil 12. Okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma. Marloes M. L., Muijselaar, N.M., Swart, E.G., Steenbeek-Planting, M.D., Verhoeven, L., & Jong, P.F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading. <i>Strategies, Scientific Studies of Reading</i> , 21(3), 194-209 kaynağından uyarlanmıştır..	64
Şekil 13. Sosyo-ekonomik çevre ile okuduğunu anlama. Cheng, Y., & Wu, X. (2017). The relationship between SES and reading comprehension in Chinese: A mediation model. <i>Frontiers in psychology</i> , 8, 672 kaynağından uyarlanmıştır.....	66
Şekil 14. Okuma başarısı. Kim, K. (2015). Developing a structural model of EFL reading achievement for Korean high school students. <i>English Teaching</i> , 70(3), 3-21 kaynağından uyarlanmıştır.....	67
Şekil 15. Araştırmada öne sürülen yapısal eşitlik modeli.	70
Şekil 16. Okuma prozodisi ölçeği DFA modeli.	76
Şekil 17. Okumaya yönelik tutum ölçeği DFA modeli.	80
Şekil 18. Okuma motivasyonu ölçeği DFA modeli.	83
Şekil 19. Ölçeğin puanlama şekli.	86
Şekil 20. Ailenin okumaya katılımı ölçeği DFA modeli.....	103

SİMGELER VE KISALTMALAR

PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerisi Geliştirme Projesi)
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TDK	Türk Dil Kurumu
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanın öğrenme yaşantısı doğum öncesinde işitme becerisi ile başlar ve çeşitli öğrenmeler aracılığı ile hayat boyu devam eder. Anne karnında başlayan işitme becerisi bebeğin dil gelişiminin de ilk evresini oluşturur. Dünyaya geldiği andan itibaren ise yavaş yavaş sesleri ayırt etmeyi öğrenen bebek, sesler aracılığı ile isteklerinin karşılandığını fark eder ve bulunduğu ortamdaki dil becerilerini aktif olarak kullanmaya başlar. Dil ile ilgili öğrenmelerin bir kısmı kendiliğinden doğal ortamında gerçekleşirken bir kısmı da amaçlı olarak bireye aktarılır. Bu öğrenmeler arasında “okuma” çoğu beceri gibi doğal olarak edinilmeyen sonradan kazanılan, karmaşık bir süreçtir (Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007). Okumayı öğrenme, çoğu birey için eğitim hayatı ile başlar ve eğitim açısından bakıldığında ilk ve temel beceri olduğu söylenebilir. Temel beceri olarak nitelendirilmesi okumanın öğrencinin akademik başarısını yordayan en önemli etkenlerden biri olmasından kaynaklanmaktadır (Başar, 2001). Bilgi edinme yolları bireyin yaşamı boyunca çeşitli aşamalardan geçerek şekil değiştirebilir. Örneğin okuma-yazma çalışmalarının öğretildiği ilk dönemlerde ağırlık, yazılı simgeleri seslendirmedir. Ancak ilerleyen zamanlarda bunun yerini okunan metnin anlaşılması çabası alır (Başaran, 2013a).

Günümüz dünyasındaki baş döndürücü hızdaki teknolojik gelişmelere rağmen okuma eylemi hâlâ bilgi edinmede en temel ve etkili araç olma özelliğini korumaktadır (Coşkun, 2002). Birkaç asır öncesine kadar dini metinleri okuyabilmek, adını-soyadını yazabilmek veya günlük alışverişini yapabilecek kadar okuma-yazma bilmek toplumun geniş kesiminde yeterli iken içinde bulunduğumuz çağda durum farklılaşmıştır. Bu çağda okuma becerisini

derinleştirip anlamlandırmak çok daha önemli hale gelmiştir. Çünkü karşı karşıya kalınan yazılı belgelerin niteliği ve niceliği artmış dolayısı ile bireyin ihtiyacı olan bilgiyi bu yığınlar arasından süzerek alması ve anlamlandırması daha güç hale gelmiştir. Bu sebepten günümüzde “okuryazarlık” beceri olarak anılmaktan ziyade çoğu kez kültür ve gelenek gibi kavramlarla ifade edilmektedir ve tanımlarında da farklılıklar oluşmuştur. Geçmişte okumayı basit düzeyde yazılı ve basılı işaretlerin seslendirilmesi olarak tanımlayan çalışmalar görülmekteyken (Öz, 2001) günümüzde niteliğinin derinleşmesine bağlı olarak karmaşık ve özel bir etkinlik haline gelen okuma kavramının tanımları da çeşitlilik göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programında (2005) okuma; göz, ses ve beynin işlevlerinin oluşturduğu karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. MEB’e göre öncelikle harfler, çizgiler ve semboller algılanır. Sonrasında dikkat de devreye girerek bu semboller sözcüklere ve cümlelere dönüşür. Bu cümleler arasından istenilen bilgiler seçilip bir takım zihinsel süreçlerden geçirildikten sonra bireyin ortama getirdiği ön bilgiler ile birleşerek yeniden anlamlandırılır.

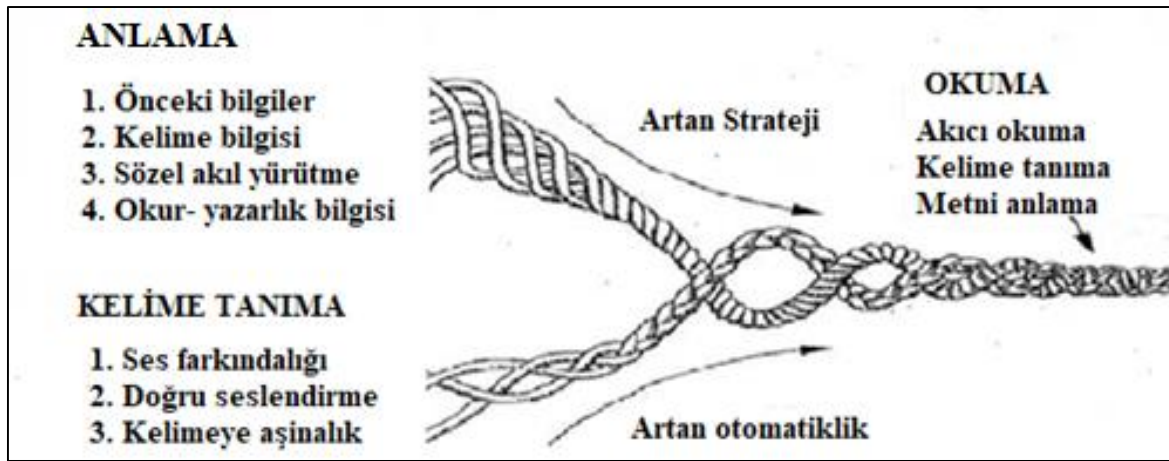
Akyol’a (2008) göre okuma, okuyucunun kendi hayatından getirdiği ön bilgiler ışığında yazılı metni tekrar yorumlaması ve anlam kurma süreci, Güneş’e (2009) göre farklı anlamlardan yeni anlamlar çıkarma süreci, Demirel’e (1999) göre ise yazıların anlamlı ses haline dönüşme süreci olarak ifade edilmektedir.

Farklı bir tanımda okuma kavramı “Bir sayfanın üzerindeki yazılı karakterleri okumak, ormanda hayvan izlerini okuyan zoolog, örülmekte olan halının karmaşık desenini okuyan dokumacı, sayfanın üzerinde birleştirilmiş birden çok nota dizinini okuyan sanatçı... Hepsi işaretleri çözme ve anlaşılır kılma eylemini gerçekleştiriyorlar” (Manguel’den aktaran Kuş ve Türkyılmaz, 2010) şeklinde ifade edilmektedir. Bu betimlemede okuma eylemi bir problem çözme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Okuma ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde genel olarak “anlama” kavramı üzerinde birleşildiği görülmektedir. Ancak anlama kavramının açıklanması konusunda bu tanımlar çoğunlukla sınırlı kalmaktadır (Akyol, 2005). Oysaki okuma ve anlama arasındaki ilişki karşılıklı etkileşim halindedir. Yani bireyin okuyabilmesi için anlaması, anlayabilmesi için de okuması gerekmektedir (Demirel, 1998). Öyleyse bu iki kavramı birlikte karşılayan “okuduğunu anlama” terimini irdelemek elzemdir.

Okuma ve anlama kavramlarını birlikte ele alan tanımlara literatürde rastlanmaktadır. Güneş (2009), okuma ile ilgili en önemli konunun okunan metinle ilgili bir *anlam kurmak* yani anlamı yapılandırmak olduğunu belirtirken farklı çalışmalarda okuma kavramı; metin içerisindeki öğeler ve dil kurallarının arkasında yer alan bilgi, kuram ve estetiği yeniden yorumlayıp yapılandırma süreci olarak da tanımlanmaktadır. (Günay, 2001; Ruddel, 2002; Carrell, Devine ve Eskey, 2000).

Scarborough (2001) ise okuduğunu anlama kavramını biraz daha karmaşık olarak ifade etmiş ve okuma eylemini birlikte dokunmuş bir sürü iplikçik gibi kendi içinde parçalardan oluşan bir bütün olarak tanımlamıştır.



Şekil 1. Okuma becerisi iplik modeli. Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy* (Pp. 97-110). NY: Guilford.

Şekil 1’de okuma becerisi; akıcı okuyabilme, kelimeleri tanıyıp düzenleme ve metni anlayabilme bileşenleriyle açıklanmaktadır. Bu becerilerin oluşabilmesi için iki temel bölüm belirtilmiştir. Bunlar “anlama” ve “kelime tanıma”dır. Daha sonra bu bölümler de kendi içerisinde parçalara ayrılmaktadır. Dili algılama becerisini oluşturan iplikçikler “önbilgiler”, “kelime bilgisi”, “dil yapısı”, “sözel akıl yürütme”, “okur-yazarlık bilgisi”dir. Kelime tanıma becerisi ise “ses farkındalığı”, “çözümleme”, “kelimeye aşinalık” iplikçiklerinden oluşmaktadır. Dolayısı ile okuma eylemi oluşurken aslında birbirinden bağımsız birçok alt eylem bir araya gelerek yeni bir yapı oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan ilk çalışmalar incelendiğinde doğru ve akıcı okuma temel yordayıcılar olarak görülmektedir (Şen ve Baz, 2018). Ancak zamanla çalışmaların hız kazanması ve toplum yapısındaki çeşitliliğin artması ile birlikte yeni modeller ve kuramlar gelişmeye başlamıştır. Sonuç olarak okuduğunu anlama kavramı daha karmaşık ve

birçok faktörün etkileşim halinde olduğu bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Pearson, 2009). İleriki bölümlerde ayrıntılı örneklerle açıklanacak olan bu yapı içerisinde kelime bilgisi, akıcı okuma, tutum, motivasyon gibi bireysel faktörler ya da çevre, aile, okul, öğretmen gibi çevresel faktörler yer alabilmektedir.

Dünyada çalışmalar devam ederken ülkemizde okuduğunu anlama ile ilgili sorunların dikkat çekmesi özellikle PISA sonuçları ile ilişkilendirilebilir. Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen uluslararası bir öğrenci değerlendirme programı olan PISA'ya Türkiye 2003 yılı itibarı ile katılmaya başlamıştır. 2006, 2009, 2012, 2015, 2018'de tekrarlanan uygulamalar sonucunda ülkemizdeki 15 yaş gurubu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. PISA 2015' te rapor edilen sonuçlara göre tüm ülkelerin okuma becerileri ortalaması 460 puan iken ülkemiz öğrencilerinin okuma becerisi puanları ortalamaları 428 olarak tespit edilmiştir. Uluslararası Okuma Becerisi Geliştirme Projesi (PIRLS) ise ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda Türk öğrencilerin 35 (ortalama=531 puan) ülke arasında 28. (ortalama=451 puan) sırada yer aldığını tespit etmiştir (PIRLS Raporu, 2001).

Türkçe, harf ve ses uyumuna sahiptir ve yazımı şeffaf bir dil olarak kabul edilir. Dolayısı ile Türkçe konuşan çocukların okuma ve heceleme becerilerinin İngiliz çocuklara göre daha çabuk geliştiği tespit edilmiştir (Durgunoğlu ve Öney, 1997). Okuma becerisinin edinilmesinde çok büyük sıkıntılar yaşanmadığı halde söz konusu okuduğunu anlama becerisi olduğunda öğrencilerin performans düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar birçok araştırmacıyı bu konu üzerinde düşünmeye ve araştırmaya itmiştir.

Okuma öğretiminin aşamalarına bakıldığında okul hayatının ilk yıllarında temel amaç bireyin okuma becerisini kazanmasıdır. Dördüncü sınıf itibarı ile bu amaç farklılaşmakta ve öğrenci için okuma artık amaca ulaşmada bir araç niteliğine dönüşmektedir. Yani öğrencinin yeni hedefi okumayı öğrenmek değil, öğrenmek için okumaktır (Vacca et al., 2006). Dolayısı ile öğrenci dördüncü sınıf seviyesine gelmeden önce okumanın niteliğini arttırmalı ve ideal okuyucu düzeyine ulaşmalıdır. İdeal okuyuculuğa ulaşmayı, Wolf and Katzir-Cohen (2001), okumanın amaca yönelik olması ve metnin en iyi şekilde anlaşılabilmesi olarak ifade etmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde yoğun bir şekilde bilgilendirici metinlerle yüz yüze kalan öğrenciler okuma konusunda yeterince donanımlı değil ise “dördüncü sınıf yıkımı” olarak isimlendirilen durumla karşı karşıya kalmaktadır (Chall, & Jacobs, 2003). Dördüncü

sınıfa gelinceye kadar akademik başarısı yüksek olan öğrenciler okuduğunu anlamama sorununa paralel olarak bu dönemde olumsuz yönde farklılaşmaya başlamaktadır.

Okuduğunu anlama kavramı çoğu kez basit düzeydeki 5N1K (Kim?, Ne?, Nerede?, Ne Zaman?, Nasıl?, Niçin?) soruları ile tespit edebilecek bir beceri olarak algılanmaktadır. Oysaki Smith (2013), Bloom taksonomisinden esinlenerek okuduğunu anlama ile ilgili dört basamak olduğunu öne sürmektedir.

1. Okunanları birebir ezberleme
2. Okunanlardan sonuç çıkarma ve yorumlama
3. Okunanları uygulama ve yeni ürün yaratma
4. Okunanları eleştirel gözle yorumlama

Bu taksonomiye göre ilkokulu bitirmiş öğrencilerin bu aşamaları elde etmiş olması beklenirken Lewin (2005) yaptığı araştırmada üniversite düzeyinde dahi öğrencilerin %65'inin karmaşık metinleri anlamada zorluk çektiğini ortaya koymuştur.

Freebody and Luke ise okuryazarlık ile ilgili 4 temel rol belirlemişlerdir.

1. *Seslendiriciler*; ses ve harfleri dikkate alarak bunları bir araya getirenler.
2. *Anlam oluşturunlar*; metni anlamak için geçmiş bilgileri de kullanarak çıkarımlar yapanlar.
3. *Metin kullanıcılar*; farklı türdeki metinleri yaşamının farklı aşamalarında nasıl kullanacağını bilenler.
4. *Metin analizcileri*; metnin eksiklerini, amacını, kimin için yazıldığını anlayıp metni derinlemesine kavrayanlar (Freebody, & Luke'dan (1990) akt. Karabay, 2012).

Belirlenen bu dört temel role bakıldığında okulların ikinci düzeye kadar öğrenci yetiştirdiği metin kullanıcıların ve metin analizcilerinin sayısının sınırlı olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama süreci; içerisinde birçok alt beceri ve etken bulunan ve bu beşelerin her birinin sağlıklı işlemesi durumunda düzgün işleyen bir sistemdir. Bu etmenlerden herhangi birinde meydana gelen aksaklık bireyin okuduğunu anlama düzeyini olumsuz etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisi yalnızca öğrencinin performansının ölçülmesi ile izlenebilen bir süreç olmasına rağmen bu becerinin gelişmesine katkı sağlayan alt beceriler öğretmenden, aileden veya çocuğun bireysel kapasitesinden oluşmaktadır. Dolayısı ile “okuduğunu anlayamama” probleminin çözülebilmesi için öncelikle okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler ayrıntılı olarak tespit edilmeli, önem sırasına konulmalı ve ilgili

bileşenlerle (aile- okul- öğrenci) iş birliğine gidilerek çözümüne yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ancak Türkiye’de bu yapıyı ve ilişkiyi ortaya koyan kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Hangi alt bileşenin ne ölçüde birbiri ile ilişkili olduğunu veya birbirlerini nasıl etkilediğini ortaya koyan veriler sınırlıdır veya birbirinden kopuktur. Oysaki Çayır (2014) çalışmasında “Matthew etkisi” şeklinde ifade edilen ve “Birikmiş üstünlük” anlamına gelen kavramdan söz etmektedir. Keith Stanovich bu kavramı okuma ve başarı arasındaki döngüsel ilişkiye uyarlamış ve zaten iyi okuyucu olan bireylerin okumaya daha istekli olduğunu, okuması yetersiz olanların ise okumaktan şiddetle kaçındığını söylemiştir. Bu döngüde okuduğunu anlamayı etkileyen her etmen kelebek etkisi yaratarak okuduğunu anlama düzeyini toptan etkilemektedir. Sonuçta da Scorbrough’un (2011) iplik teorisinde olduğu gibi küçük iplerden biri koptuğunda tüm ipin sağlamlığı zarar görmektedir. Mustafa Kemal Atatürk’ün “Eğitimde feda edilecek tek bir fert yoktur” düsturundan yola çıkarak fertlerin tüm yaşamları boyunca sonuçları ile karşılaşacakları okuduğunu anlamama durumunu ortaya çıkaran bireysel ve çevresel faktörleri ortaya koymak zaruridir. Bu problem doğrultusunda geçmiş çalışmalar incelenmiş ve okuduğunu anlamayı oluşturan bileşenler ile ilgili farklı gruplandırmalar olduğu görülmüştür.

Ülper (2010), okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenleri 3 grup halinde sınıflandırmaktadır.

1. *Bilişsel etmenler*: Metin yapısı hakkında bilgi sahibi olma (öykü şemalarını bilme), sesleri, kelimeleri tanıma, cümle yapılarına hâkim olma, ön bilgi, kültürel bilgi, dünya bilgisine sahip olma.
2. *Duyuşsal etmenler*: Okuyucunun metni okumaya güdülenmesi.
3. *Metinsel etmenler*: Metnin okunabilirliğinin ve anlamsal tutarlılığının olması.

Gunning (2003) ise okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri 3 ayrı temelde incelemiştir.

1. *Okurdan kaynaklanan faktörler*: Ön bilgi, temel dil yeterliliği, çözümleme becerisi, üst düzey dil becerisi, ilgi, güdülenme, amaç.
2. *Metinden kaynaklanan faktörler*: İçerik, sözcükler, yazı karakteri ve büyüklüğü, metin türü
3. *Ortamdan kaynaklanan faktörler*: İşbirlikçi ortam, yarışçı ortam, grup, tüm sınıf

Tompkins (2006), okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri, okuyucu ve metin kaynaklı faktörler olarak ikiye ayırmıştır.

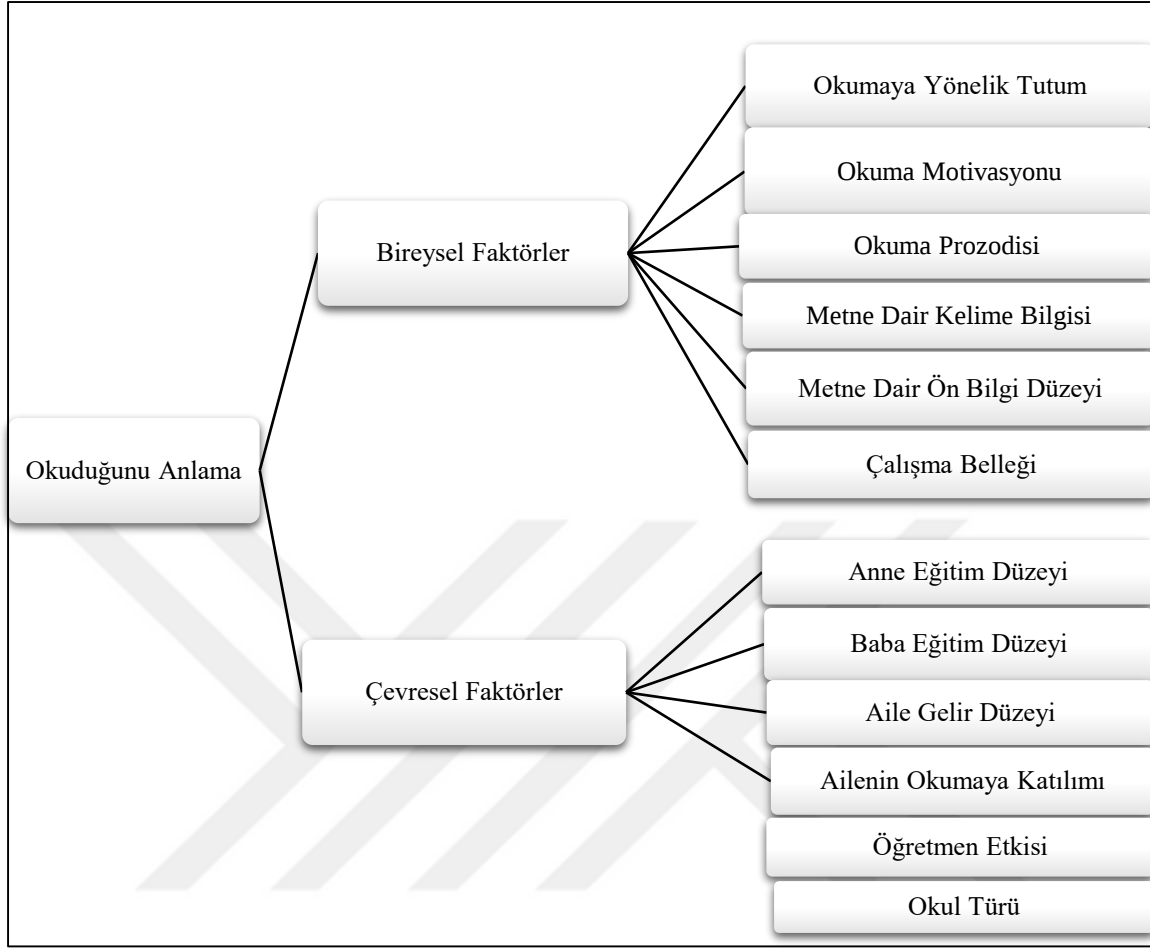
1. *Okuyucu kaynaklı faktörler*: ön bilgi, kelime bilgisi, akıcılık, anlama stratejileri, anlama becerileri, motivasyon
2. *Metin kaynaklı faktörler*: Metin türü, metin yapısı, metnin özellikleri (edebi nitelik, düzen)

Özbay (2009) ise okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri bireysel ve çevresel faktörler olarak gruplandırmaktadır.

1. *Bireysel faktörler*: Cinsiyet, dil gelişimi, zekâ düzeyi, işitme, zihinsel olgunluk, hareket yeterliliği.
2. *Çevresel faktörler*: Öğretmen, aile, arkadaş çevresi, okul çevresi, kütüphane erişimi, kitap sayısı.

Okuduğunu anlama, son derece karmaşık ve oldukça fazla bileşenden oluşan bir beceri olduğu için bu tarz sınıflandırmaları literatür doğrultusunda daha da artırmak mümkündür (Coşkun, 2002; RAND, 2002). Oldukça fazla bileşenden oluşan bu yapıda amaç hangi faktörün anlamayı ne düzeyde etkilediğini belirlemek olmalıdır. Bu amaçla literatürdeki genel eğilime bakılarak araştırmacı tarafından Şekil 2’de yer alan sınıflandırma

oluşturulmuştur.



Şekil 2. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler

Önceki çalışmalarda yapılan sınıflandırmalar ve mevcut çalışmada yer alan faktörlerin yapısı incelendiğinde ilişkili faktörlerin birbirinden ayrılamaz ve iç içe geçmiş bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu çeşit verilerle sadece eğitim bilimlerinde değil, sağlık bilimleri, sosyoloji ve psikoloji alanlarında da karşılaşılmaktadır. İnsanın sosyal bir varlık olmasından yola çıkılarak içinde bulunduğu çevreden onu soyutlamak ve bağımsız olarak ele almak mümkün olmadığı için aşamalı bir sınıflandırma oluşturma zorunlu hale gelmektedir. Mevcut çalışmaya katılan öğrencilerin belli bir sınıfa ve öğretmene, öğretmenlerin belli bir okula dâhil olması, her düzeydeki değişkenlerin öğrenciyi etkilemesine neden olur. Bu sebepten Aşamalı Doğrusal Model (ADM) kullanılarak bireyi tanımlayan değişkenler ve içinde bulunduğu toplumsal grubu tanımlayan değişkenler arasındaki etkileşim araştırılır (Hox, 2002). Aynı sınıfta öğrenim gören öğrenciler, aynı öğretmenin özelliklerinden, sınıf içi faaliyetlerinden ve davranış biçimlerinden etkilenerek diğer sınıflardan ayrışabilmekte ve kendi içerisinde benzerlik gösterebilmektedir. Böylesine aşamalı bir yapıda doğrusal bir

Çözümleme yerine aşamalı çözümleme yöntemi olan Aşamalı Doğrusal Modelleme kullanılması gerekmektedir (Moerbeek, Breukelen ve Berger, 2002). Dolayısıyla bu çalışmada okuduğunu anlama başarısı üzerindeki bireysel ve çevresel faktörler Aşamalı Doğrusal Modelleme ile incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini bireysel (kelime bilgisi, ön bilgi, sözel çalışma belleği, prozodik okuma, okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum) ve çevresel (aile, öğretmen, okul türü) faktörlerin ne derece etkilediğini ve bu faktörlerin birbiri ile ilişkisini Yapısal Eşitlik Modeli belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

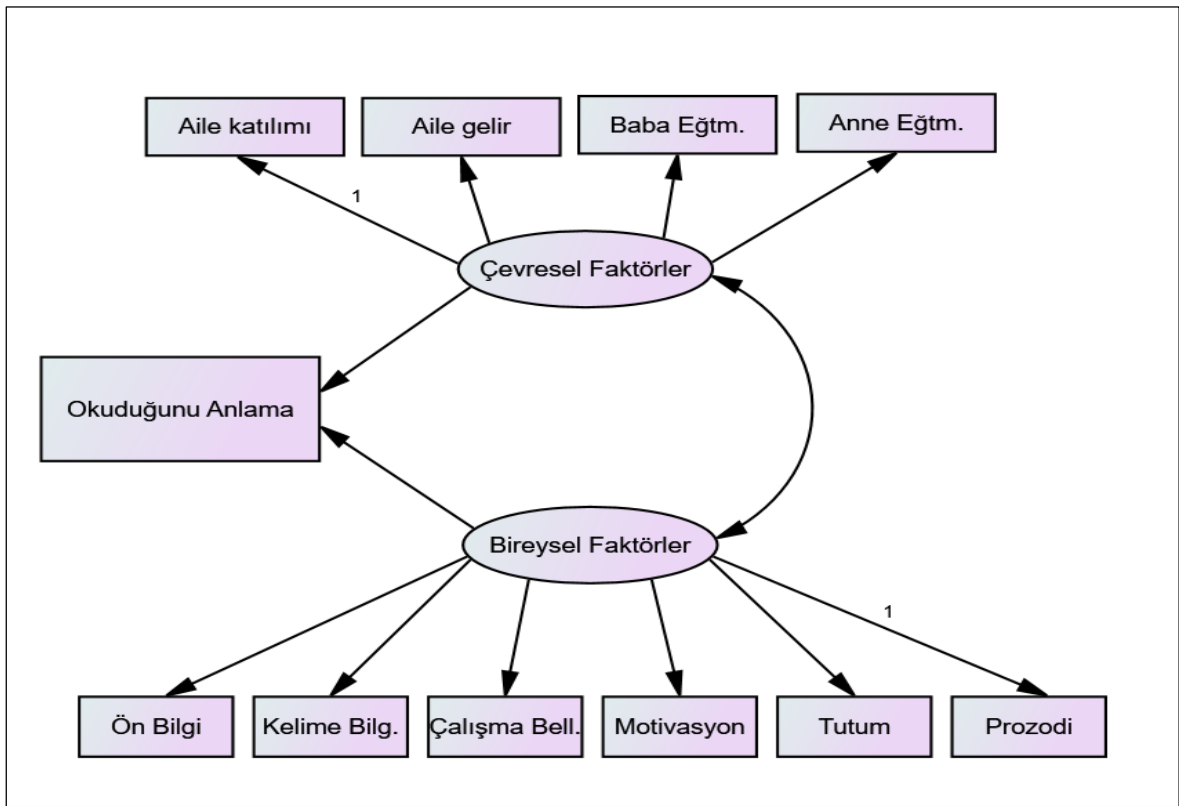
1.2.1. Alt Problemler

1. Oluşturulan yapısal eşitlik modelinde değişkenlerin okuduğunu anlamayı yordama gücü ve değişkenlerin etki yönü ve büyüklüğü nedir?
2. Okuduğunu anlama ile araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişki nedir?
 - a. Okuduğunu anlama ile cinsiyet arasındaki ilişki nedir?
 - b. Okuduğunu anlama ile ebeveyn eğitim düzeyi arasındaki ilişki nedir?
 - c. Okuduğunu anlama ile ailenin ekonomik düzeyi arasındaki ilişki nedir?
 - d. Okuduğunu anlama ile öğretmenin etkililiği arasındaki ilişki nedir?
 - e. Okuduğunu anlama ile devam edilen okul türü arasındaki ilişki nedir?
3. Bireysel faktörler ile araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişki nedir?
 - a. Bireysel faktörler ve cinsiyet arasındaki ilişki nedir?
 - b. Bireysel faktörler ile ebeveyn eğitim düzeyi arasındaki ilişki nedir?
 - c. Bireysel faktörler ile ailenin ekonomik düzeyi arasındaki ilişki nedir?
 - d. Bireysel faktörler ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişki nedir?
 - e. Bireysel faktörler ile okul türü arasındaki ilişki nedir?
4. Ailenin okumaya katılımı ile araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişki nedir?
 - a. Ailenin okumaya katılımı ile ailenin eğitim düzeyi arasındaki ilişki nedir?

b. Ailenin okumaya katılımı ile ailenin ekonomik durumu arasındaki ilişki nedir?

c. Ailenin okumaya katılımı ile okul türü arasındaki ilişki nedir?

Araştırma amacına yönelik, kelime bilgisi, ön bilgi, sözel çalışma belleği, prozodik okuma, motivasyon, tutum, aile gelir, aile eğitim ve ailenin okumaya katılımının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemek için ilgili alan yazın taranmış ve önceki çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında çizilen yapısal modele Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Araştırma problemine bağlı olarak oluşturulan kavramsal model.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin eğitim hayatı boyunca akademik başarısını da etkileyen en temel faktördür (Elliot, & Gibbs, 2008). Ancak bu etkililiği sadece okul hayatı ile sınırlandırmak doğru değildir. Çünkü okuma eylemi yaşam boyunca devam etmektedir. Bir çiftçi için yetiştireceği bitkide kullanacağı ilacın ölçüsünü belirlemede, kişinin evine aldığı televizyonun özelliklerini öğrenip kurulumunu yapmasında veya alınan ürünün içeriğini, son kullanma tarihini ve üretim tarihini kontrol etmede okuma becerisi kullanılır.

Tüm bu kullanım kılavuzları ve prospektüslerin nihai amacına ulaşabilmesi için de bireyin sadece okuyabilmesi yeterli değildir, kişi aynı zamanda okuduğunu anlayabilmelidir. Birçoğu bilgilendirici nitelikte olan bu metinleri anlayarak okuyabilmek, içinde yaşadığımız modern çağın gerekliliğidir (Özbay, 2009). Ömür boyu yaşam kalitesini de etkileyen okuduğunu anlama becerisindeki eksikliklerin temelinde ise özellikle ilköğretim öğrenmelerindeki sorunlar yatmaktadır. Anlama etkinliklerinin üzerinde yeterince durulmaması ve çocuğun okur-yazarlığı elde ettikten sonra okumaya yönelik ilgisinin azalması, bu nedenlerden bir kısmıdır. Bu sorunların bir sonucu olarak uluslararası değerlendirmelerde veya ülkemizde yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerin yorumlama ve anlama gerektiren matematik, fen ve sosyal bilgiler gibi alanlarda karşılına çıkan sorular ile ilgili sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Öğrencinin tüm derslerdeki akademik başarısını arttırmak için okuduklarını tam, çabuk ve doğru algılayan bir düzeye erişmeleri gerekmektedir (Yıldırım, 2010).

Dünya genelinde öğrencilerin okuduğunu anlayamama sorunları eğitimcilerin tartışma konusu olmuştur (Allington, 2002). Türkiye’de de dünyaya paralel olarak okumanın önemi özellikle ilköğretim programında vurgulanmakta ve sorunun çözümüne yönelik çabalar yer almaktadır. Ancak uluslararası sınavlarda da açıkça görülmektedir ki Türk öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri yetersizdir. Okuduğunu anlama becerisinin istenilen düzeyde olmayışı araştırmacıları bunun nedenlerini incelemeye yöneltmektedir. Bu durum literatür bağlamında incelendiğinde, öğrenci, aile, öğretmen gibi faktörlerin okuduğunu anlama ile ilişkili olup olmadığı, bir ilişki varsa hangi oranda hangi değişkenin etkili olduğu sorularını akla getirmektedir. Bu soruların cevaplarını bulmak adına faktörlerin bütün olarak ele alınması ve aralarındaki ilişkinin ortaya konması Türkiye’deki okuduğunu anlama düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Okuduğunu anlamanın bileşenlerinin neler olduğu ile ilgili farklı bakış açıları mevcuttur. Ancak hangi sınıflandırma olursa olsun bu başarısızlığın altındaki faktörleri belirlemek eğitim sisteminin hedeflere ulaşabilmesi açısından önemlidir. Mevcut araştırmada ortaya konulan model ile okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin hangisinin ne düzeyde etkili olduğu bulunmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri tüm unsurları ile tanımlanmakta ve bir nevi okuduğunu anlama profilleri ortaya çıkarılmaktadır. Nasıl ki herhangi bir şikâyetle doktora gidildiğinde öncelikle tahliller aracılığı ile hastalığın kaynağı tespit ediliyorsa mevcut çalışma ile de öğrencilerin akademik

başarısızlıkları üzerindeki en önemli etken olan okuduğunu anlayamama probleminin hangi faktör veya faktörlerden kaynaklandığını görmek mümkün olacaktır. Böylece ileriki aşamalarda mevcut sorun için çözüm geliştirecek olan araştırmacılara katkı sağlanacaktır.

Çalışmada elde edilen veriler sonucunda sorun çoğunlukla bireysel özellikler doğrultusunda, oluşturulacak öğretim programlarında, öğretim yöntemlerinde ve öğretmen yaklaşımlarında bu soruna yönelik ilgili birimlere (Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK, Akademisyenler) önerilerde bulunma imkânı sunacaktır. Eğer çevresel etmenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi yüksekse yine ilgili birimlerin dikkatini bu noktaya yoğunlaştırıp uygun çözümler üretmelerinin önü açılacaktır. Millî Eğitimin gelecekte oluşturacağı çalışmalarda daha yüksek sayıda verilere dayalı sonuçlar ve çözümler üretmesi noktasında katkı sağlayacaktır. Örneğin aile etkisinin okuduğunu anlamayı yordama oranı ile ilgili elde edilen sonuçlar aile eğitimine yönelik çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Öğretmen faktörünün okuduğunu anlama ile ilişkisine yönelik sonuçlar, öğretmen yeterliliğini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerde ve öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim sistemimizin temel sorunu olan okuduğunu anlayamama durumuna yönelik bu konudaki öğretmen eğitimlerini daha titizlikle ele alınması konusunda katkı sağlayacaktır.

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri farklı açılardan ele alan çalışmalara literatürde rastlanmaktadır. Örneğin bu faktörlerden anne etkisini (Cengiz, 2010) veya üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma (Bedir, 2018; Özdemir, 2017; Uysal, 2018) gibi belli bir amaç doğrultusunda inceleyen çalışmalar olduğu gibi akıcı okuma (Baştuğ, 2012; Çayır, 2014), motivasyon (Çeliktürk Sezgin, 2015; Yıldız, 2010) veya aile etkisi (Altınkaynak, 2014) gibi çalışmalar da mevcuttur. Ancak dünyadaki örneklerinde olduğu gibi (Alonzo, Yeomans-Maldonado, Murphy, & Bevens, 2016; Cheng, & Wu, 2017; Kim, Cho, & Park, 2018) bütüncül bir yaklaşımla sorunu ele alan bir araştırmaya ülkemizde rastlanmamıştır. Araştırma ülkemizdeki bu eksikliği gidermek adına önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplamak amacıyla uygulanan okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu, ailenin okuduğu anlamaya katılımı, öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik

etkinliklerinin ile ilgili ölçeklere öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

2. Kısa süreli bellek ve okuma prozodisi ölçeklerinin uygulanması sırasında uygulayıcının bireysel hatalardan kaçındığı, uygulama için fiziksel şartların öğrencileri rahatsız etmediği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim- öğretim yıllarında Ankara ili merkez ilçesindeki öğrencilerin eğitim aldığı iki devlet ve üç özel okulun dördüncü sınıfına devam eden öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, örnekleme oluşturan öğrenci, veli ve öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Öğrencilerin kelime bilgisini ölçmek amacıyla geliştirilen test okuduğunu anlama testindeki metinlerde geçen kelimelerle sınırlıdır.
4. Öğrencilerin ön bilgi düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen test, okuduğunu anlama ölçeğinde yer alan metinlerdeki bilgiler ile sınırlıdır.
5. Tutum, motivasyon, prozodik okuma, çalışma belleği, aile etkisi ve öğretmen etkisi; veri toplama amacıyla kullanılan ölçeklerin sonuçlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuyucunun gözlerini ve ses organlarını kullanarak yazılı veya yazısız bir kaynakla etkileşime girerek oluşturduğu karmaşık anlam kurma çabasıdır (Akyol, 2006; Karatay, 2014).

Okuduğunu anlama: Okuyucu, metin, ortam bileşenlerinden oluşan, bireyin kendi yaşantısından getirdiği ön bilgileri metindeki bilgiler ile harmanlaması, bu bilgileri bir takım zihinsel işlemde geçirmesi sonucu ortaya çıkan kavrama sürecidir (Akyol, 2006; Güneş, 2009; NAEP, 2008).

Prozodi: Okuyucunun metni uygun anlam ünitelerine bölerek, noktalama, tonlama ve vurgulara dikkat ederek okumasıdır (Deeney, 2010; Kuhn, & Rasinski, 2011).

Kelime bilgisi: Bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi, kullanılan sözcüklerin tümü (Vardar, 1998). Mevcut çalışmada ise daha dar anlamda, okunan metinde yer alan kelimeler ile ilgi bilgi düzeyi ölçülmüştür.

Ön bilgi: Bireyin önceki yaşantılarından öğrenme ortamına getirdiği ve zihninde yapılandığı bilgidir (Coşkun, 2010). Mevcut çalışmada ise daha dar anlamda, okunan metinde yer alan bilgiler ölçülmüştür.

Sözel çalışma belleği: Fonolojik döngü de denilen, sözel verilerin eş zamanlı olarak zihinde depolandığı ve sözel işlemlerin meydana geldiği çalışma belleğinin bir bileşenidir (Baddeley, & Hitch).

Okuma motivasyonu: Kişisel amaçlar, değerler, inançlar gibi özellikleri içinde barındıran ve okuma süreçlerini ve sonuçlarını etkileyen etmendir (Guthrie, & Wigfield, 2004).

Okuma tutumu: Okuma isteğinin artmasına veya azalmasına neden olan okuma ile ilgili duyguların oluşturduğu sistemdir (Poppe, 2005).

Yapısal eşitlik modeli (YEM): İstatistikteki adı Structural Equation Modeling (SEM) olan ve belirli bir teoriye dayalı olarak, gözlenebilen ve gizli değişkenler arasındaki ilişkiyi ve nedenselliği bir model halinde ortaya koyan çok değişkenli yöntemdir (Bayram, 2013).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kapsamında yer alan; okuduğunu anlama, prozodi, çalışma belleği, okuma tutumu, okuma motivasyonu, ön bilgi, kelime bilgisi, aile desteği, öğretmen etkisi faktörleri literatüre dayalı olarak açıklanmıştır. Ayrıca yapısal eşitlik modeli ile oluşturulmuş çalışmalara da yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Okuma ile ilgili tanımlar, yapılan çalışmaların niteliği ve niceliği arttıkça değişime uğramıştır. 1900'lü yılların başında eğitimin etkisi altında bulunduğu davranışçı yaklaşım ekolüne göre yapılan tanımlarda okumanın, seslendirme, yazılı metin ve okuyucu arasında tek yönlü bir bilgi akışı sağlama biçiminde ele alındığı görülmektedir. Ancak zamanla Piaget ve Vygotsky gibi bilim insanlarının çalışmaları doğrultusunda okuma kavramına bakış açısı da değişmiştir. Okumanın sosyolojik, psikolojik ve antropolojik birçok kökeninin olduğu fikri kabul görmeye başlamış ve yapılan tanımlamalarda bunun etkisi görülmüştür. Okuma ile ilgili yapılmış ilk kapsamlı tanımlardan biri Rosenblatt'a (1982) aittir ve okumayı, belirli bir zamanda ve belirli şartlar altında okur ve metin arasındaki çift yönlü süreç olarak ifade etmektedir. Demirel ve Şahinel (2006) ise okuma kavramını bireyin yazılı sembollerden anlam çıkarması ve yazının sese dönüşmesi olarak tanımlamaktadır. Yapılan pek çok tanıma göre (Akyol, 2005; Güneş, 2000; Yangın, 1999; Dökmen, 1994) okuma yalnızca kelimelerin seslendirilmesinden ibaret olmayan, aynı zamanda okuyucunun okunanın anlamına da ulaşmasını gerektiren bir süreçtir. Karmaşıklığı ve zorluğu konusunda literatürün fikir birliği içerisinde olduğu bu süreç, formal olarak okul hayatıyla birlikte başlamış gözüксе de aslında

birey doğduğu andan itibaren bilinçli ve bilinçsiz faaliyetler ile bu becerinin gelişimini etkilemektedir. Öyleyse okuma gelişimine yönelik evreleri ayrıntılı olarak tanımak gerekmektedir. Bu evreler ile ilgili olarak çeşitli modeller öne sürülmektedir. En bilinen iki model ise Frith (1985) ve Ehri (2005) tarafından geliştirilmiştir.

2.1.1. Okuma Gelişim Aşamaları

- *Logografik okuma:* Okul öncesi döneme denk gelen bu evrede çocuklar, henüz ses ve sembolleri ilişkilendiremez ve kelimelerin seslerden oluştuğunun farkında değildirler. Ancak sıklıkla gördüğü logolardan ürünün ismini tanıyabilirler. Örneğin erkek çocukların araba markalarını tanımaları veya sevdiği atıştırmalığın reklamını gören çocuğun o ürünün ismini söylemesi bu durum için karşımıza çıkan örneklerdir. Bu okuma şeklinde çocuk için ayırt edici olan renkler ve şekillerdir. Çocuğun sevdiği “süpermen” oyuncağının logosundaki renkleri ve boyutu değiştirdiğinizde artık orada onun için “superman” yazmıyordur. Frith (1985) okuma gelişim modeline göre bu dönemi logografik olarak isimlendirirken Ehri’ nin (2005) modelinde alfabetik öncesi dönem şeklinde tanımlamaktadır.
- *Erken alfabetik okuma:* Genellikle anasınıfı veya birinci sınıf başlarında görülür ve bu dönemdeki çocuklar kelimelerin içindeki ipuçlarını görerek bütünü bulmaya çalışırlar. Yavaş yavaş ses ve harfler arasındaki ilişki kavranmaya başlanmıştır. (Ehri, 2005).
- *İleri alfabetik okuma:* Çocuk bu dönemde yazı birimlerini harflerle ilişkilendirmeyi öğrenmiştir. Tanımadıkları sözcükleri de okumayı başarır. Okuması yavaştır ancak deneyimi ve karşılaştığı sözcük sayısı arttıkça okuması da hızlanmaktadır (Ehri, 2005). Frith (1985) kendi okuma gelişimi modelinde erken ve ileri alfabetik dönem için tek bir kalıp kullanmış ve *alfabetik dönem* olarak tanımlamıştır.
- *Ortografik okuma:* Bu dönemde çocuk sözcük kökü, hece, ek vb. sözcük birimleri ile farklı sözcük içerisinde karşılaşırsa dahi kalıpları ezberler ve otomatikleştirir. Böylece daha etkili bir okuma oluşur. Daha önce görmediği bir sözcüğü bildiği kalıplardan yola çıkarak rahatlıkla okur. Örneğin ilk kez karşısına çıkan “hiddet” sözcüğünü öncesinde duyduğu “şiddet” sözcüğünün kalıbından hareketle rahatlıkla okuyabilir

(Frith, 1985). Bu dönem Ehri (2005) modelinde *güçlenmiş alfabetik* dönem olarak tanımlanmaktadır.

Chall (1983) tarafından geliştirilen farklı bir okuma modelinde ise okul öncesi dönemden üniversite mezuniyetine kadar olan tüm evreler dâhil edilmektedir.

1. Okuma öncesi dönem (0-6 yaş)
2. İlk okuma dönemi (6-7 yaş)
3. Doğrulama ve akıcılık aşaması (7-8 yaş)
4. Yeni bir şey öğrenmek için okuma (8-14 yaş)
5. Çoklu bakış açısı kazanma (14-18 yaş)
6. Oluşturma ve yeniden oluşturma (18+)

Bu modelde her aşama kendisinden sonra gelen aşamanın ön şartını oluşturmaktadır. Bireyin üst aşamaya geçmesi için içinde bulunduğu dönemin becerilerini kavrayabilmesi gereklidir (Baştuğ, 2012).

2.1.2. Okumanın Boyutları

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan MEB Türkçe Öğretim Programı, okuma sürecini işlem boyutu ve etkileşim boyutu olmak üzere iki başlık altında incelemektedir. Şekil 4'te bu boyutlar yer almaktadır.

İşlem boyutu	Etkileşim boyutu
• Görme • Anlama • Zihinde yapılandırma	• Fiziksel etkilşim • Zihinsel etkileşim

Şekil 4. Okumanın boyutları

Şekil 4'e göre okumanın ilk boyutu işlem boyutudur. İşlem boyutu; görme, alma ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır.

- Görme boyutu, okunacak metnin görüntüsünün göze gelmesi ve bu görüntünün beyin görme merkezine iletilmesini kapsar. Göz tek seferde bir satır üzerinde 6-20 harf

genişliğindeki yapıyı görebilmektedir. Görme alanının alt ve üst sınırını okuyucu hızı belirlemektedir (Vaillant, & Bettayeb, 2019).

- Anlama aşaması, birçok sembol, rakam ve harf arasından okuyucunun ilgi duyduğu bölümü seçmesidir.
- Zihinde yapılandırma boyutunda okuyucu, belleğinde tuttuğu bilgileri uygun şemalara yerleştirir, ilişkilendirir ve yorumlar (Akbayır, 2013).

Etkileşim boyutu ise fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

- Fiziksel etkileşim, genel olarak resim, yazı, kâğıt gibi araçların görülmesi, işitilmesi ve seslendirilmesini ifade eder. Görme veya işitme ile ilgili herhangi bir sorunun varlığı okuma beceresinin ya da okuduğunu anlama becerisinin gelişimini olumsuz etkiler (Akyol, 2006).
- Zihinsel etkileşim, beyinde okuma ve okuduğunu anlamanın gerçekleşmesidir. Kişinin metni zihinde nasıl kavradığı, kelimeleri nasıl kodladığı veya cümleleri nasıl işlediği ile ilgilidir (Goodman, 2007).

2.2. Okuduğunu Anlama

Literatürde yer alan birçok tanım incelendiğinde genel olarak okuduğunu anlama ile ilgili şöyle bir genelleme yapılabilir. Okuduğunu anlama, bireyin önce yazılı materyalle etkileşime girmesi, sonrasında kendisine ait ön bilgiler ile metinde yer alan bilgileri birleştirerek anlamı kavraması ve yapılandırmasıdır (Snow, 2002; Durkin, 1993).

Duke and Carlisle (2001) okuduğunu anlamanın gelişimini iki farklı aşamada açıklamaktadır. Bu aşamalardan ilkinde amaç alfabe bilgisini edinerek beceri kazanmaktır. Bu aşama sürekli gelişim göstermez ayrıca belli sürede öğrenilen ve sınırları olan bir aşamadır. Dolayısı ile okuma eğitim alan bireylerin çoğu bu aşamayı tamamlamaktadır. Okuduğunu anlamayı, okumadan ayırtıran asıl bölüm ise ikinci aşamadır ve bu aşamanın sınırı yoktur. Bireyin kapasitesi ve isteği doğrultusunda sonsuzdur. Bu aşamada birey ilk aşamada elde ettiği alfabe bilgisini kullanarak okuduğu her metinden yeni bir bilgi elde etmekte ve yapılandırmaktadır.

Okumanın karmaşık bir süreç olmasından dolayı okuduğunu anlama süreci de aynı şekilde birçok faktörden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Genel bir ortak eğilim olsa dahi yine de bu faktörlerle ilgili olarak farklı araştırmacıların farklı gruplandırmaları bulunmaktadır.

Lapp and Fisher’a (2009) göre okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler şunlardır:

1. Kelimeleri tanıma ve anlamlarını ifade etme
2. Ön bilgileri okuma ortamına getirme
3. Metin özellikleri hakkında bilgi sahibi olma
4. “Metinlerarasılık” şeklinde ifade edilen ve okuduğu metinle daha önce okuduğu metinler arasında ilişki kurabilme becerisine sahip olma
5. Stratejik okuma

Güneş (2004), okuduğunu anlama sürecini kendi içerisinde üç aşama ile açıklamaktadır. Bu aşamalar;

1. *Anlam bulma aşaması*
 - Kelimelerin anlamını bulma
 - Cümlelerin, paragrafın ve metnin anlamını bulma
 - Mecaz anlamlı kelime ve cümlelerin anlamını bulma
 - Dil bilgisi ve noktalama ile ilgili kuralları bilme
2. *Anlamı kavrama düzeyi:*
 - Anlamı şekil, resim ve semboller kullanarak farklı şekilde ifade edebilme (çevirme)
 - Anlamı kendi cümleleriyle ifade etme (yorumlama)
 - Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme ve genişletme (öteleme)
3. *Anlamı değerlendirme:*
 - Metinde yer alan delilleri ve kaynakları analiz etme (analiz)
 - Metinle ilgili sentez yapma (sentez)
 - Yazarın ve okurun düşünceleri arasında değerlendirme yapma (değerlendirme)

Yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda okuduğunu anlamının bileşenleri ile ilgili çok çeşitli gruplamalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar analiz edildiğinde mevcut araştırma için okuduğunu anlamının bileşenlerini tanımlamak için şöyle bir sınıflandırma yapılmış ve çalışma bu yapı üzerine inşa edilmiştir.

1. *Okuduğunu anlamayı etkileyen bireysel faktörler*

- Okumaya yönelik tutum
- Okuma motivasyonu
- Ön bilgi düzeyi

- Kelime bilgisi
- Okuma prozodisi
- Çalışma belleği

2. Okuduğunu anlamayı etkileyen çevresel faktörler

- Aile eğitim düzeyi
- Ailenin ekonomik düzeyi
- Ailenin okumaya katılımı
- Öğretmen etkisi

2.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri

İyi okuyucular ile zayıf okuyucular arasındaki önemli farklardan biri de, iyi okuyucuların okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında kullandığı birtakım zihinsel faaliyetler aracılığı ile anlamayı gerçekleştirmesidir. Bu faaliyetler bazen bilinçli olarak bazen ise farkında olmadan geliştirilir. Anlama üzerinde bu denli etkili olan bu faaliyete “okuduğunu anlama stratejileri” ismi verilmektedir. Strateji kavramı Türkçe Sözlük’ te “Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2005). Okuduğunu anlama stratejileri ise Tercanlıoğlu (2004) tarafından okuyucuların okuma şeklini, okurken kullandığı ipuçlarını, anlamayı nasıl gerçekleştirdiklerini veya gerçekleştiremediklerini belirleyen özel eylemler şeklinde ifade edilmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin kapsamı ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte genelde okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası kullanılan stratejiler şeklinde gruplamanın yaygın olduğu görülmektedir. Tablo 1’de bu gruplama yöntemleri stratejiler ve kapsamı hakkında bilgiler tablolastırılarak sunulmuştur.

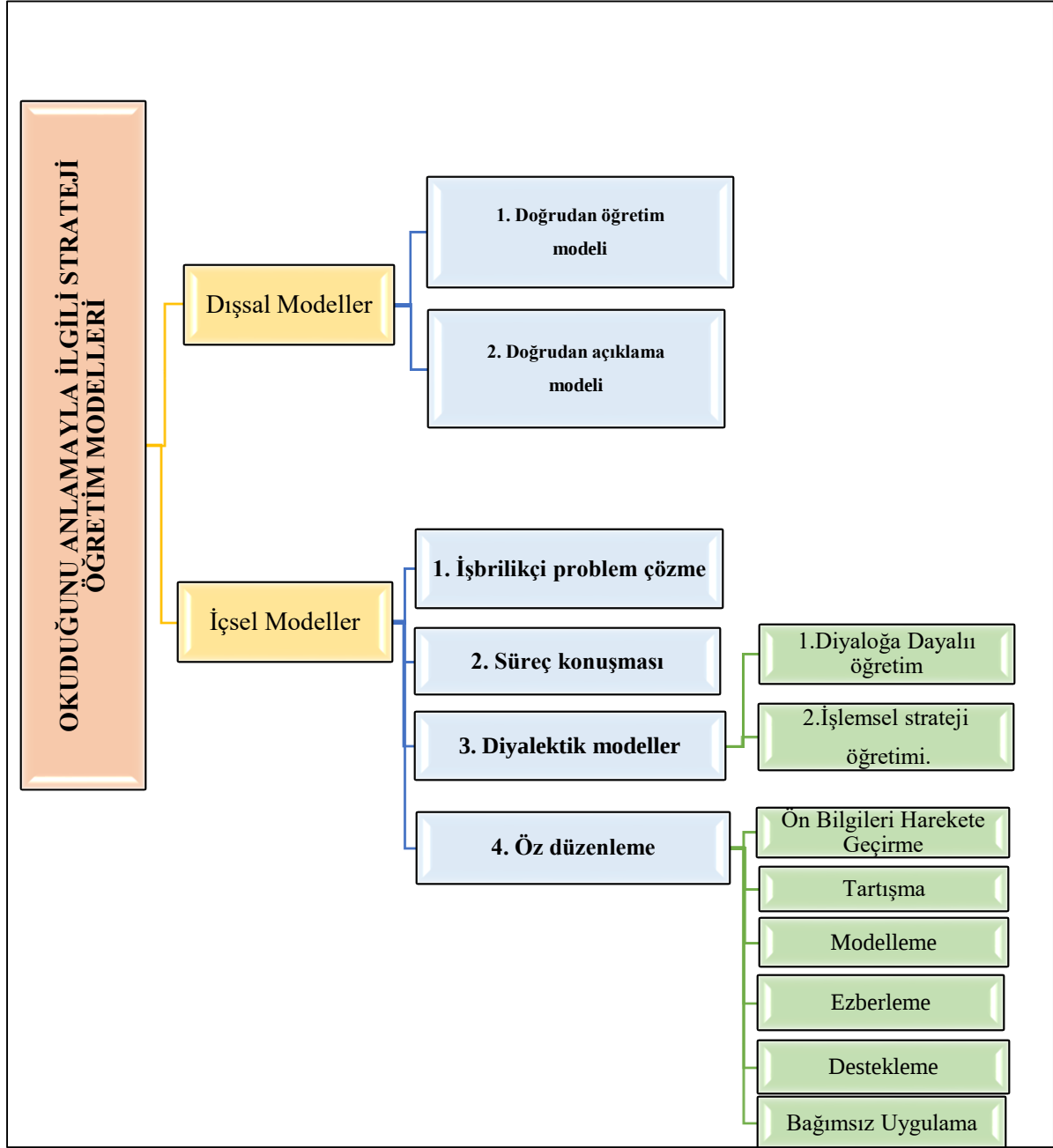
Tablo 1

Okuduğunu Anlama Stratejileri

STRATEJİNİN UYGULANMA ZAMANI	STRATEJİLER
Okuma öncesinde	- Okuma amacı belirleme - Metnin başlığına, basım tarihine ve yazarına bakarak konuyu tahmin etme - Başlığa bak –incele- anlat - Kelimelere bak- metne tekrar bak- öykü veya kavram haritası hazırla (TELLS). - Öğretim öncesi kelime bilgisini kontrol et - Kavram haritası veya öykü haritası kullanarak ilgili kavramları önceden öğretme - Okunacak metni dikkatli seçme veya öğrencinin seçmesine izin verme
Okuma esnasında	- Akıcı ve kesintisiz okuma - Öyküleyici metinler için öykü hatırasını dikkate alma - Bilgilendirici metinler için taslak ve çalışma rehberi kullanma - Bilgilendirici metinler için stratejik notlar alma - Bilgilendirici metinler için zaman çizelgesi ve akış şemasını kullanma - Plan ve tablolar yapma - Öyküleyici metinler için görsellerden faydalanma
Okuma sonrasında	- Özetleme yapma - Soru- cevap ilişkisini kullanma
Okumanın tüm aşamalarında	- Stratejik not alma - Gözleme-sorma- okuma-yansıtma-bakmadan cevaplama- yeniden gözden geçirme (SQ4R) - Çoklu geçiş stratejisi kullanma - Diyaloga dayalı öğretim - Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? (K-W-L) - İşbirlikli stratejik okuma - Kavram haritaları ve grafik düzenleyiciler - İşbirlikli tartışma sorgulama okuduğunu anlama stratejisi - Tahmin – İnceleme – Özetleme –Örgütlenme- - Değerlendirme okuduğunu anlama stratejisi (POSSE).

Daly, E.J., Neugebauer, S., Chafouleas, S. M., & Skinner, C. H. (2015). *Interventions for reading problems*. Newyork: The Guilford kaynağından uyarlanmıştır.

Tabloda yer alan stratejilerin uygulanması açısından öğretmenlerin nasıl bir yol izlemesi gerektiği ile ilgili olarak Daly ve diğ. (2015) tarafından sunulan strateji modellerinin öğretimi araştırmacı tarafından tablo halinde düzenlenmiştir.



Şekil 5. Okuduğunu anlama ile ilgili strateji öğretim modelleri. Daly, E.J., Neugebauer, S., Chafouleas, S. M., & Skinner, C. H. (2015). *Interventions of reading problems*, Newyork: The Guilford kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 5 incelendiğinde okuduğunu anlama stratejilerinin içsel ve dışsal olmak üzere iki farklı model aracılığı ile öğretilbileceği görülmektedir. Dışsal modellerde doğrudan öğretim ve doğrudan açıklama modelleri yer alır. Doğrudan öğretimde nerde hangi stratejinin

kullanılacağını öğretmen aşama aşama öğrencilere aktarırken, doğrudan anlatım modelinde ise anlamakta zorluk çeken öğrenciler için ayrıntılı olarak ek bilgi verilir.

Dışsal öğretim modelleri ise işbirlikçi problem çözme, süreç konuşması, diyalektik ve öz düzenleme modelleri olarak sınıflandırılmaktadır.

- İşbirlikçi problem çözme modelinde her öğrenci metin içinde hangi stratejiyi kullanacağını kendisi belirler ve tartışır.
- Süreç konuşması modelinde ise hangi stratejinin seçileceği sınıf ortamında konuşularak tespit edilir.
- Diyalektik modelde, öğrenci stratejiyi öğrenirken bir sorunla karşılaştığında öğretmen tarafından açıkça anlatım yapılmasından ziyade ihtiyacını karşılayacak oranda bilgi verilir. Diyalektik strateji geliştirme modelleri iki farklı şekilde oluşmaktadır.

Diyaloğa dayalı öğretim yönteminde, metnin bir bölümü öğretmen ve öğrenciler tarafından dönüşümlü olarak diyalog halinde çözüme ulaştırılır.

İşlemsel strateji öğretimi modelinde ise, metin yine öğretmen ve öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde yapılandırılmaya çalışılır ancak asıl işlemi yapan, stratejiyi belirleyen ve uygulayan öğrencidir. Bu yöntemde metinde tek bir doğru ve yorumlama amacıyla tek bir doğru strateji yoktur.

- Öz düzenleme strateji geliştirme modelinde ise öğrenci tüm davranışlarını kendisi belirler ve kontrol eder. Bu strateji geliştirme yöntemi kendi içerisinde; ön bilgileri harekete geçirme, tartışma, modelleme, ezberleme, destekleme ve bağımsız uygulama aşamalarından oluşmaktadır.

Okuduğunu anlamanın okuyucu ve metin arasında gerçekleşen bir etkileşim süreci olduğu kabulünden yola çıkarak bu süreçte okuyucu zihnindeki şemaları, bilişsel kapasitesi ve sahip olduğu sözcük bilgisi gibi araçlar ardımıyla metindeki duygu veya düşünceyi algılar, geliştirir ve yapılandırır. Aynı zamanda bu zihinsel süreçte gösterdiği çaba bireyi anlama konusunda daha çok motive eder. Bu noktada hem bilişsel hem de duyuşsal noktada okuma stratejisi kullanmanın önemi doğal olarak ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama kavramı açıklanırken özellikle strateji kullanma becerisi öğretimi önemli bir yer tutmaktadır.

2.2.2.Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi

Okuma eğitiminin temel hedefi öğrencinin okuduğunu anlayabilmesidir. Bu anlamanın hangi oranda gerçekleştiğinin belirlenmesi, ne kadar öğrencinin anlamada sıkıntı yaşadığının tespit edilmesi için okuduğunu anlamanın ölçülmesi ve sonuçlara göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak tıpkı okumanın tanımında yer alan zorluklar gibi okumanın ölçülmesi de bir takım zorluklar içermektedir. Önceki bölümlerde üzerinde durulduğu gibi anlamanın oluşması için birçok alt becerinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Dolayısı ile yapılan ölçüm ile bu alt becerilerden ne kadarının ele alındığı ya da becerinin hangi oranda ölçüldüğünü ortaya koymak güçtür. Aslanoğlu (2007), okuduğunu anlamayı ölçen yaklaşımları iki grup halinde ele almaktadır.

1. *Geleneksel yaklaşım:* Sözcük tanıma, noktalama, ses bilgisi gibi daha çok alt düzey zihinsel becerilerin ölçüldüğü yaklaşımdır. Ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testler ve kısa metinler kullanılmaktadır.
2. *Çağdaş yaklaşım:* Bu ölçme yaklaşımında asıl amaç öğrencinin okuduklarından anladığını gerçek hayata ne kadar adapte edebildiğini belirlemektir ve ölçme aracı olarak daha çok sözlü ve yazılı anlatımlardan faydalanılır.

Anlamayı ölçmek için hangi ölçme aracının kullanılacağını belirlenmesinde ölçme amacı da etkilidir. Eğer amaç süreç ölmekse yani okuma sırasında anlamanın ne düzeyde olduğunu belirlemekse sesli okumadan faydalanılarak öğrencinin prozodisine, otomatikliğine ve okuma hızına bakılarak anlama hakkında fikir sahibi olunabilir.

Sonuç olarak okuduğunu anlamanın ölçülmesi çok katmanlı yapısı dikkate alındığında titizlikle ele alınması gereken bir süreçtir. Ölçmeye başlamadan önce ölçeklerin süreci mi yoksa sonucu mu ölçeceği, hangi ölçme araçlarının kullanılacağı, ölçme araçlarının okunacak metne ve öğrenciye uygunluğu gibi konuların netleştirilmesi ve uygun ölçmenin bu doğrultuda yapılması gerekmektedir.

2.3. Ön Bilgi

Anamlı öğrenme kuramının öncülerinden Ausubel (1968), öğrencinin sahip olduğu bilgi birikiminin öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olduğunu söylemiştir. Anamlı bir öğrenme olabilmesi için öğrencinin zihninde bilgilerin doğru bir şekilde düzenlenmesi ve uzun süre kalıcı hale getirilmesi gereklidir (Stone, 1983). Bu çerçevede Ausubel (1968), ön

bilgi kavramını yeni öğrenilecek bilgi ile bağlantılı ancak, daha geniş kapsamlı, daha soyut ve genelleme yapmaya uygun giriş malzemeleri olarak tanımlamaktadır. Jonassen and Grabowski (1993), öğrencilerin öğrenme ortamına getirdiği bilgi ve yetenekler; Feng and Miao (2009) ise insanın hayatı boyunca resmi ya da resmi olmayan eğitimlerin tamamından elde ettiği bilgi olarak açıklamaktadır. Ausubel ile birlikte eğitime yön vermiş birçok isim de çalışmalarında “ön bilgi” kavramına vurgu yapmıştır.

- Bloom (1956), ön bilgi kavramı yerine “bilişsel giriş davranışı” kavramını kullanmış ve öğrenmenin bilişsel giriş davranışları sayesinde oluştuğunu belirtmiştir
- Bruner (1981) ise herhangi bir kavram kullanmamakla birlikte bireyin öğreneceği yeni yaşantıların mevcut eski yaşantılar üzerine inşa edildiğini ve böylece mevcut zihinsel yapı ile yeni bilginin bütünleştiğini ifade etmiştir.
- Piaget, şema kavramını ortaya atarak, öğrenmeyi birbiri ile ilişkili düşünce ve eylemlerin zihinde temsili olarak bir yapı oluşturmaları ve bu yapılar arasında meydana gelen değişiklikler olarak açıklamıştır (Woolfolk, 1987).
- Gagne, öğrenmenin gerçekleşmesi için dış faktörler (pekiştirici, tekrar) kadar ön bilgi, zihinsel beceriler, duyuşsal özellikler ve bilişsel stratejilerin kullanımı gibi iç faktörlerin de etkili olduğunu savunmuştur (Senemoğlu, 2005).

Sonuç olarak tüm yaklaşımlarda öğrencilere yeni bir malzeme sunulmadan önce yeni bilgi ile eski bilgi arasında bağlantı kurulması gerektiği düşüncesi ön plana çıkmıştır. Literatürde ön bilgi ile ön örgütleyiciler zaman zaman aynı anlamda kullanılmaktadır. Aynı kavramlar olmamakla birlikte birbirinin devamı niteliğindedirler. Ön örgütleyiciler, ön bilgiler ile yeni öğrenilecek bilgi arasında ilişki kurarak öğrencinin yeni bilgiyi zihinde hangi bölümle ilişkilendireceğini görmesini sağlar (Story, 1988). Ausubel’ e (1968) göre ön örgütleyicilerin üç temel işlevi vardır:

1. Öğrencinin dikkatinin yeni öğrenilecek malzemeye çekilmesini sağlamak.
2. Öğrenilecek yeni bilgiler ile eski bilgiler arasındaki ilişkiyi arttırmak
3. Yeni bilgi ile ilişkili eski bilgilerin hatırlanmasını sağlamaktır.

Ausubel (1968), kuramında ön örgütleyicileri ikiye ayırmaktadır.

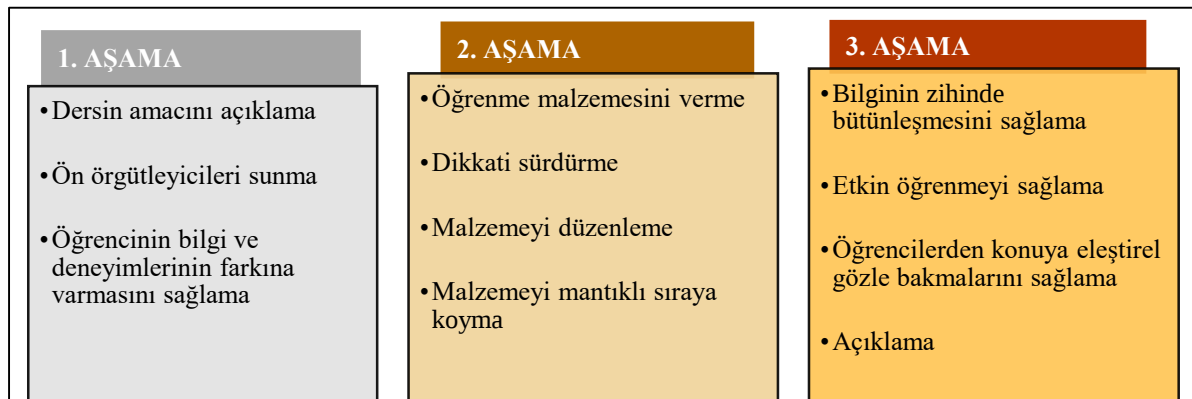
- *Açıklayıcı ön örgütleyiciler:* Öğrenci karşısındaki bilgi ile ilk kez karşılaşıyorsa ve zihninde bu bilgiyi oturtabileceği bir şema bulunmuyorsa öncelikle şema oluşturmak amacıyla açıklamalar içeren açıklayıcı ön örgütleyiciler kullanılır.

- *Karşılaştırmalı Ön Örgütleyiciler:* Öğrenci zihninde var olan bilgileri, yeni öğrenilecek bilgiyi daha iyi anlamak ve organize etmek amacıyla kullanıyorsa bu durumda karşılaştırmalı ön örgütleyiciler kullanılır.

Senemoğlu (2003), ön örgütleyiciler ile ilgili olarak; kısa, sözel veya görsel bilgilerden oluştuğunu, öğrenilecek asıl bilgidен önce sunulması gerektiğini, yeni bilgi ile ilgili ayrıntı içermeyip sadece çerçeve çizecek nitelikte oluştuğunu, mantıksal ilişki kurdurmayı sağlayan bir araç olarak kullanıldığını ve öğrencinin zihinsel kodlama düzeyi üzerinde etkili olduğunu söylemiştir.

Ön örgütleyiciler, bilgi edinme ile ilgili her alanda kullanıldığı gibi okuduğunu anlama alanında da etkin şekilde kullanılmaktadır. İyi okuyucular aynı zamanda ön bilgileri ile metindeki bilgileri birleştirebilen okuyuculardır ve bunu gerçekleştirirken üst düzey zihinsel işlemler gerekmektedir (Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2002). Topaloğlu (1996), ön bilgi sahibi olanların metni anlama konusunda önemli derecede ayrıştığını ayrıca ön bilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin metne çoklu bakış açısı kazanarak yorumlamada zenginlik gösterdiklerini tespit etmiştir.

Ön bilgilerin okuduğunu anlamaya katkı sağlaması için ya bu bilgilerin bireyin önceki yaşamından okuma ortamına kendiliğinden getirmesi ya da belli bir sistematik çerçevede amaçlı olarak bireye kazandırılması gerekmektedir. Ön bilginin ikinci seçenekteki gibi öğretim yöntemi ile ön bilgilerin düzenlenmesine örnek olarak Joyce, Weil and Showers (1992) “ön örgütleyici modeli” ni geliştirmişlerdir. Modelin uyarlanmış hali şekil 6’ da gösterilmektedir.



Şekil 6. Ön örgütleyici modeli. Joyce, B., Weil, M., & Showers, B. (1992). *Models of teaching*. Londra: Allyn and Bacon kaynağından uyarlanmıştır.

Bu modele göre ön bilgiler üç aşama halinde öğrenciye kazandırılmalıdır. İlk aşamada amacı belirleme ve bireyin kendi bilgi potansiyelinin farkına varması sağlanmalıdır. İkinci aşamada gerekli ön bilgiyi verme, düzenleme ve sıraya koyma gibi süreçsel işlemler yer almaktadır. Son aşamada ise bilginin zihinde yapılandırılması, eleştirel bir bakış açısıyla bilgiyi kendi cümleleri ile tekrar açıklayabilmesi önemli kazanımlar olarak dikkat çekmektedir.

Ön bilgilerin veya ön örgütleyicilerin okuduğunu anlama ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalara literatürde rastlamak mümkündür.

Zelzele (2017), İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ön bilgi düzeylerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemek amacıyla 109 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada belirlenen bir metin için okuduğunu anlama ve ön bilgi testi oluşturmuş ve uyguladığı bu testi analiz etmiştir. Analiz sonucunda ön bilginin okuduğunu anlama düzeyinin yaklaşık olarak % 30'unu açıklayabildiğini tespit etmiştir.

Ghorban Dordinejad ve Bayat (2014), öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde kültürlerarası ön bilgi düzeyinin etkisini incelemek amacıyla İran' da özel bir okulda İngilizce eğitimi gören 60 kadın öğrenci ile çalışmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere metinler okunmadan evvel kültürlerle ilgili etkinlikler ve tanıtımlar sunulurken kontrol grubuna sadece okuma görevi verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çakıcı (2005), ön örgütleyicileri okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 62 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile İngilizce okuduğunu anlama dersinde deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda ön örgütleyiciler, İngilizce okumaya yönelik tutumun değer alt boyutunu anlamlı düzeyde etkilerken ilgi alt boyutunu etkilememiştir. Yine araştırma sonucunda kız öğrencilerin ön örgütleyicilerden anlamalı şekilde daha fazla etkilendiği tespit edilmiştir.

Ön örgütleyicilerin ya da ön bilgilerin etkisini anlatan çalışmalar olmakla birlikte herhangi bir etkisinin olmadığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Hatta öğrenme etkisini azalttığını savunanlar da vardır (Story, 1998)

Altunay (2000), ön örgütleyicilerin ve öğrenci tutumlarının İngilizce metinlerin anlaşılması üzerindeki etkisini incelemek amacıyla İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü son sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda ön örgütleyici alan ve almayan öğrencilerin İngilizce metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Atar (2010), drama temelli öğrenme ortamında altıncı sınıf öğrencilerinin bilişsel stilin ve önceki bilgilerinin çokgenler konusunda bilgi kazanımına katkısını incelemek amacıyla 112 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada bilgi testleri ile topladığı verileri analiz etmiştir. Araştırma sonucunda ön bilgilerin, ifadesel ve işlemsel bilgileri edinmeye katkı sağladığını, ancak işlemsel ön bilginin sonraki bilgiler üzerinde etkili olmadığını tespit etmiştir.

Literatür tarafından da çoğunlukla ortaya konulduğu ve desteklendiği gibi ön bilgi düzeyi okuduğu anlama düzeyinin önemli bir yordayıcısıdır. Dolayısı ile okuduğunu anlama sürecini ve bileşenlerini kapsayan bir çalışmada önemle ele alınması gerekmektedir.

2.4. Prozodi

Prozodi, en genel anlamıyla “dil in müziği” olarak tanımlanabilir (Grossman, Bemis, Skwerer, & Tager-Flusberg, 2010). Türkel (2011) ise vurgulamalara, uzunluk ve kısalığına, ritim ve tonlamasına uygun bir şekilde düzgün okuyabilme becerisi olarak ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2009) ise “Vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı” olarak tanımlamaktadır. Prozodi dilbilim alanında kullanılan bir terim olmasının yanında ses ile ilişkisinden dolayı esas olarak müzik terminolojisinde kullanılan bir terimdir. Prozodi kelimesinin kökenine inildiğinde müzik ile olan bağı daha açık ortaya çıkmaktadır. Kökeni Yunancaya dayanan prozodi kelimesi; “pros” ve “ode” kelimelerinin birleşimi ile ortaya çıkmıştır. Pros, “-e göre” anlamında; “ode” ise şarkı anlamındadır. Dolayısı ile kelime, kökeninde *şarkıya göre* anlamına gelmektedir (Türkel, 2011).

Kelime içerisindeki hecelerin gereksiz uzatılması, örneğin “zafer” kelimesinin “zâfer” şeklinde okunması bir prozodi hatasıdır. Kelime guruplarının yanlış bölünmesi, yanlış yerde ve yanlış süre ile duraklama; prozodiyi bozan diğer unsurlardır ve cümlelerin anlam bütünlüğünü bozmaktadır. Worthy and Broaddus (2002), müzik prozodisi ve yazı prozodisi arasındaki ilişkiyi doğrulayarak iyi okuyucuları müzisyenlere benzetmişlerdir ve iyi bir müzisyen nasıl ki notaları ve melodileri fazla çaba sarf etmeden çözüyor, okuyor ve anlıyor ise iyi bir okuyucu da karşılaştığı kelimeleri ve metinleri çaba sarf etmeden çözebilmelidir şeklinde ifade etmişlerdir.

Başaran’a (2013a) göre okuma prozodisini etkileyen temel unsurlar ön bilgiler, metnin okunabilirliği ve okuyucunun amacıdır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 4. Sınıf Türkçe Ders

Kitabı'nda yer alan "Aras'ın Özdemir Asaf'la Tanışması" isimli metinde geçen bir bölüm ile durumu örneklemek mümkündür.

"Bütün renkler aynı hızla kirleniyordu, birinciliği beyaza verdiler"

"Şiir mi okuyorsun baba?"

"Evet, Özdemir Asaf okuyorum Aras."

"Bütün renkler aynı hızla kirleniyordu, demiş şair. Birinciliği beyaza verdiler, demiş. Renkler kirlenmek için yarışta mıymış, kirlilikte birinci olmak için yarışıyorlar mıymış, anlayamadım."

Metni anlamlı ve prozodik bir şekilde okuyabilmek için öğrencinin ön bilgi olarak Özdemir Asaf ismini en azından duymuş olması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin okurken tonlama hataları yaptıkları görülmektedir. "Şiir mi okuyorsun baba?" sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğunun "Evet, Özdemir" şeklinde tonlayarak böldükleri sonrasında ise "Asaf okuyorum" diye devam ettikleri araştırmacı tarafından yapılan uygulamalarda dikkat çekmiştir. Yine aynı metni öğrencilerin anlamlı ve prozodik okuyabilmesi için noktalama işaretlerinin özelliklerine ve kullanım alanlarına hâkim olması gerekmektedir. "Renkler kirlenmek için yarışta mıymış, kirlilikte birinci olmak için yarışıyorlar mıymış, anlayamadım." Bölümü okunurken öğrencilerin soru işareti olmadığı için öncelikle soru vurgusu yapmadan okumaya çalıştığı ancak anlamsal olarak oturmadığı için çoğu kez tekrarlayarak soru vurgusu ile okumaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Okuma prozodisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordama gücüyle ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde genel olarak anlamlı bir etkisi olduğu sonucu görülmektedir. Örneğin Kaya ve Yıldırım (2016), metin türlerine göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hikâye edici ve bilgi verici metinlerden basit ve derinlemesine anlama soruları sormuşlar ve çalışma sonucunda akıcı okumanın üzerinde okuma hızı ve prozodinin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Başaran (2013a), akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla 409 kelimelik bir hikâye edici metni öğrencilere sesli olarak okumuş ve kayıt altına almıştır. Daha sonra kayıtlar aracılığı ile bir dakikada okuduğu sözcük sayısı, yapılan hatalar ve prozodilerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okumanın okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olduğu, derinlemesine anlam kurma sürecinde prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre daha yordayıcı olduğu, doğru

okuma ile yüzeysel anlam kurma arasında anlamlı ilişki olduğu ve okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Miller and Schwanenflugel (2008), sesli okuma prozodisinin okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri uygulama sonucunda prozodik okumanın akıcı okumanın en önemli değişkeni olduğu ve okuma becerisinin gelişmesinde en önemli etkenin prozodi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Baştuğ ve Akyol (2012), öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamalarını yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla farklı başarı düzeyindeki öğrencilerle tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda doğru okuma ile prozodi arasındaki korelasyonun oldukça yüksek olduğu ve prozodinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama ve okuma prozodisi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen sonuçlarda genel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir etki olduğu görülmektedir. Örneğin Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş (2017), okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodilerinin etkilerini incelemek için; hikâye anlatımı ile konuşma prozodisini, sesli okuma ile de okuma prozodisini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda okuma prozodisinin konuşma prozodisine göre okuduğunu anlama düzeyi ile daha yüksek ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Varol (2017), Akıcılığı Geliştirme Programının dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tasarladığı eylem araştırması sonrasında öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin %36,62'den %81,06'ya yükseldiğini ve akıcı okuma ve okuma prozodisi arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çayır (2014), Akıcılığı Geliştirme Programı'nın okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek için gerçekleştirdiği çalışma sonucunda akıcı okumanın okuduğunu anlama ve prozodik okuma ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013), sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve konuşmalarını kayıt altına almış ve bu kayıtları ölçekler aracılığı ile incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda sesli okuma ve konuşma prozodisi arasında olumlu yönlü orta düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Yine araştırma

sonucuna göre örnekleme bulunan öğrencilerin %52'sinin sesli okuma prozodisinin, %48'inin konuşma prozodisinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ellis (2009) bir sınıftaki akıcılık gelişimine yönelik öğretim stratejilerinin etkililiğini incelemek amacıyla üçüncü sınıf öğrencileri ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. Koro okuma, eşli okuma, eko okuma stratejilerinin geleneksel öğretim stratejileri ile harmanlanarak verildiği uygulama sonucunda doğru okuma, okuma hızı ve prozodi puanlarının artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde prozodi kavramının özellikle 2000'li yıllar itibari ile anlama çalışmaları içerisinde önemli bir yer almaya başladığı ve araştırmaların büyük bir bölümünde okuduğunu anlamının en önemli yordayıcı olarak kabul edildiği görülmektedir.

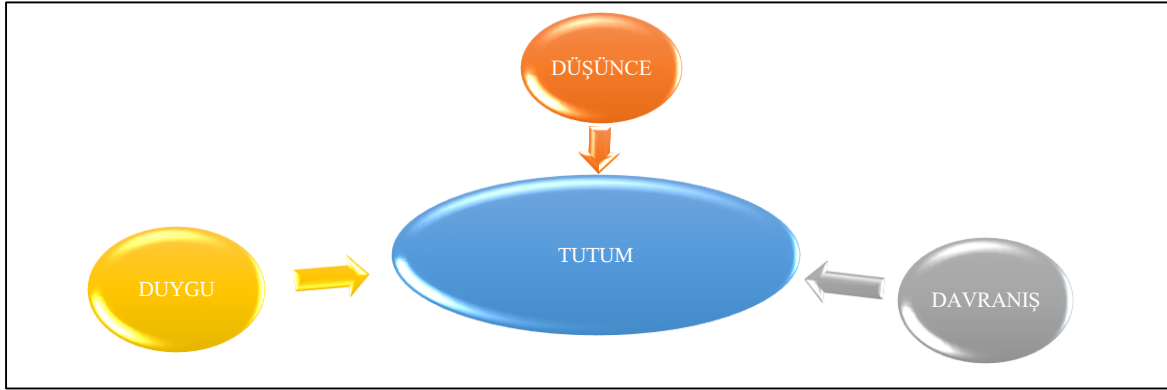
2.5. Okuma Tutumu

Tutum olgusu, köken olarak Latince “aptus” kökünden gelmekte ve İngilizce “attitude” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bugünkü anlamı ise ilk kez Thomas ve Znaniecki'nin 1918 yılında yayımlanan Polonya Köylüsü isimli kitabında kullanılmıştır (Kağıtçıbaşı, 2005). Amerika'ya göç eden Polonyalı köylüleri inceleyen sosyologlar, köylülerin karşı karşıya kaldığı bu kültürel değişim sonucunda yaşadıkları sosyal ve psikolojik durumların dışı vurumunu ele almışlardır. Bu tarih itibari ile tutum kavramı sosyal psikoloji içerisinde, sonrasında da eğitim araştırmaları içerisinde hızla ilgi görmeye başlamıştır. Günümüzdeki tanımlara bakıldığında ise; Keskin (2013), bireyin davranışlarına yön veren, sonradan edinilmiş duygu, düşünce ve eğilimler; Sallabaş ve Temizkan (2009), kişinin nesne veya duruma yönelik sergilediği hareketleri belirleyerek güdüleyen uyarıcı; Kağıtçıbaşı (1982) ise bireyin meyil gösterdiği duygusal davranış olarak ifade etmektedirler.

Benyard ve Hayes (1994), tutumu tanımlarken şu özellikleri vurgulamışlardır:

- Tutumlar açıkça ifade edilmeyen içsel duygu ve düşüncelerden oluşur.
- Kişinin kendi dünyası ile ilgili bir durumdur.
- Uzun solukludur, anlık değişim gösteren bir görüş ya da ruh hali değildir.
- Bireylerin tutum edinmedeki amacı davranışlarını belirlerken bir çerçeve oluşturmak ve deneyim kazanmaktır.

Feldman (1997), tutumun üç şekilde duygu, düşünce ve davranış olarak ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir.



Şekil 7. Tutumun bileşenleri. Feldman, S. R. (1997). *Essentials of understanding psychology*. New York: Von Hoffmann kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 7’de yer alan model incelendiğinde tutumun aynı zamanda hem duygusal hem bilişsel hem de davranışsal faktörlerden oluşan bir kavram olduğu görülmektedir (McKenna, Kear, & Elisworth, 1995). Tutumların gelişiminde özellikle çocukluk çağında aile fertlerinin ve sosyal çevrenin etkisi büyüktür (Özbay, 2009, s.68). Bireyin ergenliğine kadar olan dönemde tutumların belirlenmesinde aile faktörü en önemli etken iken ergenlikle birlikte aile dışı sosyal çevrenin etkisinin artmaya başladığı görülmektedir (Morgan, 2006).

Tutumlar aynı zamanda bireyin eğitim öğretim hayatında önemli bir yer tutmaktadır (Temizkan, 2009). Dolayısı ile eğitim araştırmaları içerisinde önemli bir değişken olarak kendisine yer bulmaktadır. Örneğin; Balcı, Uyar ve Büyükkız (2012), öğrencilerin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla 403 altıncı sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve sosyoekonomik çevrenin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulgularına ulaşmışlardır.

Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmek amacıyla yürüttükleri araştırmada lisans öğrencileri ile çalışmışlar ve sonuç olarak öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyet, okuma sıklığı ve sürekli yayın takibi açısından anlamlı farklılık olmadığını saptamışlardır.

Mevcut çalışma kapsamında “okuma” kavramı incelendiğinde ise Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council-NRC), çocuklarda okumaya yönelik olumlu tutum geliştirecek maddeleri şu şekilde sıralamıştır (Temple, Ogle, Crawford, & Freppon, 2005):

1. Okuryazarlığa değer verme
2. Başarıyı vurgulama
3. Okuma materyallerinin ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasını sağlama
4. Birlikte kitap okuma

Eğitim literatürü incelendiğinde tutum kavramının birçok açıdan ele alındığı görülmekte ve özellikle okumaya yönelik tutumun akıcı okumayla veya okuma güçlüğüyle ilişkisi ortaya konmaktadır (McKenna ve diğ., 1995). Okuma ile tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda küçük yaştan itibaren ebeveynleri tarafından kitapla tanıştırılan çocukların ileri yaşlarda kitaba yönelik tutumunun olumlu olduğu belirtilmektedir (Kupetz, & Green, 1997).

Merisou and Soininen (2014), öğrencilerin okuldaki ilk iki yıllarında öz saygı, okuma becerisi ve okuma tutumlarını belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışma sonucunda öğrencilerin öz saygılarının öğrenme tutumları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca okuma becerisinin öneminin farkında olan öğrencilerin kendilerine güvenlerinin de yüksek olduğu tespit etmişlerdir.

Okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik diğer bir çalışmada Karabay ve Kayıran (2009), bu iki kavram arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu ve olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin anlama oranlarının yüksek olmasının yanında akademik başarılarının da yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Kovacioğlu (2006), ilköğretim ikinci sınıfta aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma sonucunda okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin evlerinde kitap, gazete ve dergi bulundurma oranlarının da düşük olduğunu belirlemiştir.

Literatürde tutumun, okuma başarısı ve okumayı oluşturan bileşenler ile aynı yönlü ilişkisini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmakla birlikte okumaya yönelik tutum ve okuma başarısı arasındaki ilişkinin her zaman pozitif yönlü olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur.

Kim ve Yang (2014), ilkokul öğrencilerinin okuma eğilimleri, okuma tutumları, okuma motivasyonları ve kendi kendine öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda okuma tutumunun çocuğun kendi kendine öğrenme eğilimi üzerinde bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir.

Smith, Smith, Gilmore and Jameson (2012), Yeni Zelanda’da 8-12 yaş arası öğrencilerin okuma tutumlarını, okuma öz yeterliliklerini ve okuma başarılarını incelemek amacıyla bir proje yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumanın 8 yaştan 12 yaşa doğru artarak ilerlemesine rağmen, okuma tutumu ve okuma öz yeterliliğinin ters yönde ilerlediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yapılan çalışmalarda istisnalar bulunsa da okuduğunu anlamamanın okumaya yönelik tutum ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

2.6. Okuma Motivasyonu

Motivasyon, pek çok disiplin içerisinde yer alan ve bu nedenle ortak bir tanım üzerinde buluşulması güç olan bir terimdir. Eğitim açısından bakıldığında; öğrenmeye duyulan istek ya da gösterilen çaba (Yıldız, 2010); psikoloji açısından, organizmayı etkileyerek belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren etki (Selçuk, 2008); sosyoloji bakış açısına göre de iş görenlerin içinde bulunduğu şartları daha iyi hale getirmesi için çevreden verilen ödün veya sağlanan ek haklar olarak ifade edilebilir (Garih, 2010). TDK (2005) ise, “Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ve dış dürtücünün etkisi ile işe geçmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlara bakıldığında genel olarak motivasyon kavramı, bir eylemi başlatmak ya da başlayan bir eylemi devam ettirmek için çevreden veya bireyin kendisinden kaynaklanan itici güç şeklinde ifade edilebilir (Ames, 1990; Pintrich, 2003; Gutrhrie & Wigfield, 2000).

Newton, hareket kanununa göre doğadaki her canlının statik halden hareket haline geçmesi için bir kuvvete ihtiyacı olduğunu söyleyerek fiziğin temel kurallarından birini ortaya koymuştur. Disiplinler arası bir yaklaşımla incelendiğinde bu evrensel kanunun psikoloji açısından da geçerli olduğunu söylemek mümkündür ve bu itici güç literatürde “motivasyon” kavramı ile açıklanabilir. Keser (2006), motivasyon kavramını üç temel üzerine inşa etmektedir.

1. Belli bir amaca ulaşmak için önce belli bir davranışın belirlenmesi

2. Kişinin kendi yapısında olan veya çevresel etkiler sonucu ortaya çıkan tutumlar aracılığı ile harekete geçmesi
3. Bireyin, amaç doğrultusunda davranışa devam etmesi

Yani bir olay, durum veya nesneyi sevmek tek başına motivasyon için yeterli değildir. Sevmek ve ilgilenmek gibi terimler daha çok tutum kavramı içerisinde ele alınmalıdır. Motivasyon ise bir hedef ve bir itici güç gerektirmektedir (Aydemir ve Öztürk, 2013). Motivasyonun kaynağı ile ilgili olarak farklı görüşler bulunmaktadır. Yıldız (2010), motivasyon kaynaklarını içsel ve dışsal olmak üzere iki grup halinde sınıflandırmıştır. İlgi, merak, eğilim gibi kavramlar içsel motivasyonun kapsamına girerken; rekabet, tanınma ve uyum ise dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir. Bir başka sınıflandırma ise Gardner tarafından oluşturulmuş ve farklı araştırmalar ile son şeklini almıştır.

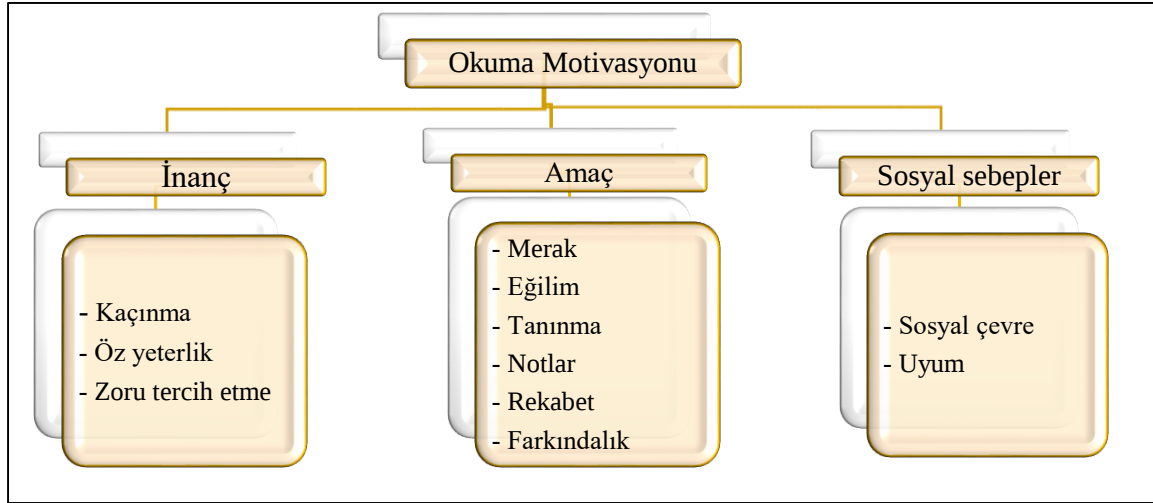
1. *Bütünleşmeci motivasyon*: Özellikle yeni bir dil öğrenirken öğrenilen dilin ait olduğu topluma yönelik olumlu düşünceler beslenmesinden kaynaklı bir motivasyon türüdür (Gardner, 1985). Başlangıçta sadece dil temelli bir motivasyon türü olarak düşünülse de zamanla o dili konuşan topluma benzeme çabasının bir sonucu olarak kültürel ve sosyolojik bir motivasyon türüne dönüşmüştür (Dörnyei, 2001). Bu motivasyon türü özellikle iki dilli toplumlarda ikinci dili öğrenmek açısından yaygındır. Örneğin Suriyeli bir ev hanımının Türkiye'ye göç etmesinden sonra, Türk kültürüne uyum sağlamak ve hayatını kolaylaştırmak amacıyla giriştiği dil öğrenme çabası bütünleşmeci motivasyonun göstergesidir.
2. *Araçsal Motivasyon*: Bu motivasyon türü bütünleşmeci motivasyonun içerisine pragmatizm eklenmiş halidir (Gardner, 1985). Kişi toplumla bütünleşmenin yanı sıra daha iyi bir maaş ve daha rahat koşullar elde etmek için araçsal motivasyon türünden yararlanır. Suriyeli göçmen ailesindeki baba figürünün açtığı dükkânda müşterilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak gelirini yükseltmek amacıyla Türkçe öğrenmeye çalışması araçsal motivasyona örnek verilebilir. Ya da Almanya'ya işçi olarak giden bir kişinin iş bulabilmek için temel düzeyde Almanca öğrenmeye çalışması da araçsal motivasyondan kaynaklanmaktadır.
3. *İçsel Motivasyon*: Kişinin ihtiyaç ve isteklerinin kendisi tarafından güdülenmesidir. Bir çalışanın kurumunda derece almak için yapması gerekenleri planlaması, bir öğrencinin notlarını yükseltmek için harekete geçmesi içsel motivasyona örnektir. İçsel motivasyonda, başkaları fikirlerini söyleme veya etkide bulunma çabasına

girseler dahi karar verme anında son sözün yine kişinin kendisinde bitmesi bir anahtar nokta olarak görülebilir. Babası esnaf, annesi ev hanımı olan Suriyeli göçmen bir öğrencinin, günün birinde iyi bir hukukçu olarak tekrar ülkesine dönüp ülkesi için çalışmayı hedeflemesi, bu amaçla derslerine önem vererek kendisine bir yol haritası belirlemesi içsel motivasyona bir örnektir.

4. *Dışsal Motivasyon:* Para, ödül, cezadan kaçınma, övgü, hediye, not gibi çevreden gelebilecek herhangi bir karşılık beklentisine girilerek eylemde bulunma isteği oluşmasıdır (Deci, 1975). İçsel motivasyon etkisiyle okul hayatına devam eden Suriyeli göçmen öğrencinin arkadaşları dalga geçmesin ve dışlanmasın diye bir başka Suriyeli öğrenci ile aralarında konuşurken bile Arapça kullanmaktan kaçınması dışsal motivasyona örnektir.

Okuma eylemi, öğrenciler açısından yapmak ve yapamamak arasında seçimde bulunulması gereken bir eylem olmasından kaynaklı olarak motivasyon ile sıkı bir ilişkisi içerisinde. Scott (1996:195), eğitimdeki en büyük problemin okuma yazma bilmemek değil okumaya isteksizlik olduğunu savunmaktadır. Bireyin okuma becerisine sahip olmasına rağmen okuma alışkanlığının olmaması okumaya isteksizliktir (Haris ve Hodges, 1995). Buradan yola çıkılarak *okuma motivasyonu* kişinin okuma konuları, süreçleri ve sonuçları ile ilgili olarak sahip olduğu değerler, inançlar ve amaçlar şeklinde ifade edilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Okuma kavramının nasıl gerçekleştiği hangi bileşenleri içerdiği gibi bilişsel alanı temel alan araştırmalar 70’li yılların ortasından itibaren araştırmacıların çalışmalarında merkez olmuştur ancak motivasyon konusu ihmal edilmiştir (Wigfield, 1997). ABD Ulusal Okuma Araştırmaları Merkezi (NAEP), 1992 yılında okuma motivasyonu ile farklı kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına bazı araştırmalar yapmıştır ve bir bakıma dikkatleri motivasyon kavramı üzerine çekmiştir. Bundan kısa bir süre sonra Wigfield (1997) okuma motivasyonunun boyutlarını inanç, amaç ve sosyal sebepler olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Geliştirilen model Şekil 8’de ifade edilmektedir.



Şekil 8. Okuma motivasyonunun boyutları. Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68 kaynağından uyarlanmıştır.

Okuma motivasyonunun farklı boyutlarda çok farklı kaynaklardan esinlenen karmaşık bir yapıya sahip olması, okuma uzmanlarını bu konu üzerinde araştırmalar yapmaya itmiştir. Ülper (2010), bir sınıftaki okuma motivasyonunu arttırmak amacıyla sahip olunması gereken özellikleri şu şekilde açıklamaktadır.

1. Materyaller öğrencinin kolay ulaşabileceği şekilde konumlandırılmalıdır.
2. Öğrenciler okuma materyallerini kendisi seçebilmelidir.
3. Öğrencinin bağımsız okuyabilmesi için zaman verilmelidir.
4. Öğrenci kitapla ilgili sosyal etkileşimlerde bulunmalıdır.
5. Öğrencilerin metin ve metinde yer alan karakterler hakkında bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.

Thompson (2009) ise öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenmeye yönelik motivasyonu kontrol edebilmeleri için dikkat etmesi gereken maddeleri şu şekilde sıralamaktadır.

1. Öğretmen yapılacak işin zor olduğunu öncelikle kabullenmelidir.
2. Uygun zamanda ve uygun dozda mizah unsurlarını kullanabilmelidir.
3. Öğrencilere olumlu veya olumsuz geribildirimlerde bulunmayı ihmal etmemelidir.
4. Verilen doğru cevapları tekrarlamalıdır.
5. Motivasyonu yüksek olan öğrencinin bu durumu sürdürmesini sağlamalıdır.
6. Sempati ve duygudaşlık aracılığı ile mevcut sıkıntılı durumları kontrol etmelidir.

Öğretmenler bu maddeleri doğrudan doğruya uygulasalar bile bazı durumlarda kişiden kişiye motivasyonun türü açısından farklılıklar oluşabilmektedir. Kimi öğrenciler öğrenme

sürecinde aktif yer almak ve kendisini göstermek isterken bazı öğrenciler sadece ödül ve ceza için bu katılım sağlarlar. Ya da bir başka grup öğrencinin amacı öğretmenin takdirini kazanmak veya sınıfta statü elde etmek olabilmektedir (Guthrie, & Wigfield, 2006).

Okuma ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda özellikle 2000' li yıllar itibari ile yoğunlaşmanın başladığı görülmektedir. Dikkat çeken bir diğer ayrıntı ise yurt içinde gerçekleştirilen çalışmaların sayısının yurt dışı ile kıyaslanmayacak ölçüde az olmasıdır.

Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner (2018), yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonuna ve tutumuna etkisini incelemek amacıyla dördüncü sınıfa devam eden 16 öğrenci ile toplamda 30 saatlik yaratıcı drama çalışması gerçekleştirmişlerdir. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarını ölçtükleri yarı deneysel çalışmanın sonucunda, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Okur (2017), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarını bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda kız öğrencilerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ancak okumaya yönelik dışsal motivasyon açısından cinsiyetler arasında bir ayrım olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça içsel ve dışsal motivasyonun arttığı, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okuma motivasyonunun daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ataş (2015), ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonunu bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda kız öğrencilerin okuyucu benlik algısı ve okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu, ayrıca üçüncü sınıfta bu oranların daha yüksekken dördüncü sınıf düzeyinde daha düşük çıktığı görülmüştür. Ayrıca ikinci sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve üst sosyo- ekonomik gruba dahil olan öğrencilerin alt ve orta gruba göre motivasyonlarının ve benlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Karahan (2015), beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ve motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda tutumun ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki olmadığını ancak motivasyon ve anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yılmaz ve Çalışkan (2012), yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelemişlerdir. Ayrıca okuma motivasyonu yüksek ve düşük olan öğrencilerden bu durumun nedenini incelemek amacıyla öğrencilerden görüş almışlardır. Araştırma sonucunda okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin motivasyon kaynağı olarak ilk sırada aile faktörünü gösterdikleri, motivasyonu düşük olan öğrencilerin ise çoğunlukla anlamı bilinmeyen kelimeleri sebep olarak gösterdikleri tespit edilmiştir. Sonrasında sırası ile kitap konusunun ilgi çekmemesi, kitap okumanın ilgi çekmemesi ve kitap okumanın sıkıcı gelmesi gibi etkenler motivasyon düşüklüğünün sebebi olarak gösterilmiştir.

Sani, Chik, Nik and Raslee (2011), öğrencilerinin bilimsel metinler okurken okuma motivasyonu seviyelerini ve okuma stratejileri kullanımlarını araştırmak amacıyla lisans öğrencileri ile yürüttükleri çalışma sonucunda kız öğrencilerin daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğunu, okuma motivasyonları ile öğrencilerin özgeçmişleri arasında bir ilişki olmadığını ve okuma motivasyonunun okuma stratejilerini kullanma üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Thooft (2011), sesli kitap kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada sesli kitapların hem okuduğunu anlamayı hem de okuma motivasyonunu arttırdığını ifade etmiştir. Sesli kitapların okuma motivasyonu için kullanılması sürecinde öğretmenler tarafından tanıtılmakla sınırlı kalmayıp bir okuma programı içerisinde kullanılması durumunda etkili olacağını belirtmişlerdir.

Sancı (2002), altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan alt grupta yer alan öğrencilerin orta ve üst gruba göre okuma motivasyonlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Wigfield (1997), geliştirdiği okuma motivasyonu ölçeği ile okuma motivasyonunun çok boyutlu bir yapıda olduğunu tespit etmiş, aynı zamanda çalışma sonucunda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin okuma motivasyonunun düştüğünü belirlemiştir.

Motivasyon kavramının okuma kavramı üzerindeki etkisini ve okuma başarısındaki yordama gücünü açıklayan çalışmalara örnek olarak Katrancı (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda anne-baba

eğitim düzeyinin kitap okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kendine ait kitaplığa sahip olma durumunun kitap okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve kitap okuma motivasyonunun Türkçe dersi akademik başarısının %9'unu yordadığı tespit edilmiştir.

Başka bir çalışmada Yıldız (2013), okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolünü incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmiştir ve okuma motivasyonunun beşinci sınıftaki öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini %61 oranında açıklayabildiğini tespit etmiştir.

Literatür incelemesi sonucunda gerek okuduğunu anlama kavramıyla ilişkisi gerekse okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ve yordama gücü açısından bakıldığında motivasyon kavramının oluşturulacak model içerisinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

2.7. Çalışma Belleği

Öğrenme, kişisel anıları depolama ve hatırlama gibi pek çok faaliyetin gerçekleşmesinde bellek fonksiyonları etkili olarak kullanılmaktadır (Dehn, 2010). Yirminci yüzyılın ortalarına kadar bellek kavramı tek bir yapı olarak düşünülürken Atkinson ve Shiffrin 1968'de ilk kez belleği duyusal, kısa süreli ve uzun süreli bellek olmak üzere üç gruba ayırmıştır (Özgür Yılmaz, 2016). "Modal bellek modeli" ya da "Çok depolu bellek modeli" olarak anılan bu modelin, alanla ilgili çalışmalar arttıkça ihtiyacı karşılamakta yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Sonrasında Craik and Lockhart (1972) ise "Bilgi İşlem Düzeyi" adını verdikleri yeni bir model öne sürmüşlerdir. Bu modelde belleği bir süreç olarak tanımlayarak belleğin yapısından çok bellek içerisinde gerçekleşen süreçle ilgilenmişlerdir. Bu modelde çevreden gelen bilgilerin yüzeysel, orta ve derin düzeyde kodlandığı ifade edilmiştir. Zamanla yapılan çalışmalarda özellikle işlem uzunluğunun arttığı ve hatırlama işlemlerinin zorlaştığı etkinliklerde katılımcıların zorlandığı fark edilmiş ve belleği üç ana bölüme ayıran bu modelin yeterince işlemediği çünkü tüm bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak Baddaley ve Hitch (1976), *Çalışma belleği* ismini verdikleri yeni bir kavramı ortaya atmışlardır. Bu modelde belleği, bilginin hem geçici olarak depolandığı hem de kodlanıp işlendiği sınırlı kapasitesi olan bir yapı olarak tanımlamışlardır.

Günümüzde kimi çalışmalar çalışma belleğini kısa süreli bellek içerisindeki bir yapı olarak düşünürken (Logie, 1986; Baddeley, & Hitch, 1976) bazı araştırmacılar da uzun süreli belleğin bir parçası olduğunu savunmaktadır (Ericsson, & Knitsch, 1995). Dehn (2010) ise oluşturduğu bellek modelinde çalışma belleğini diğer üçünden bağımsız bir yapı olarak ele almakta ve modeli şöyle açıklamaktadır.

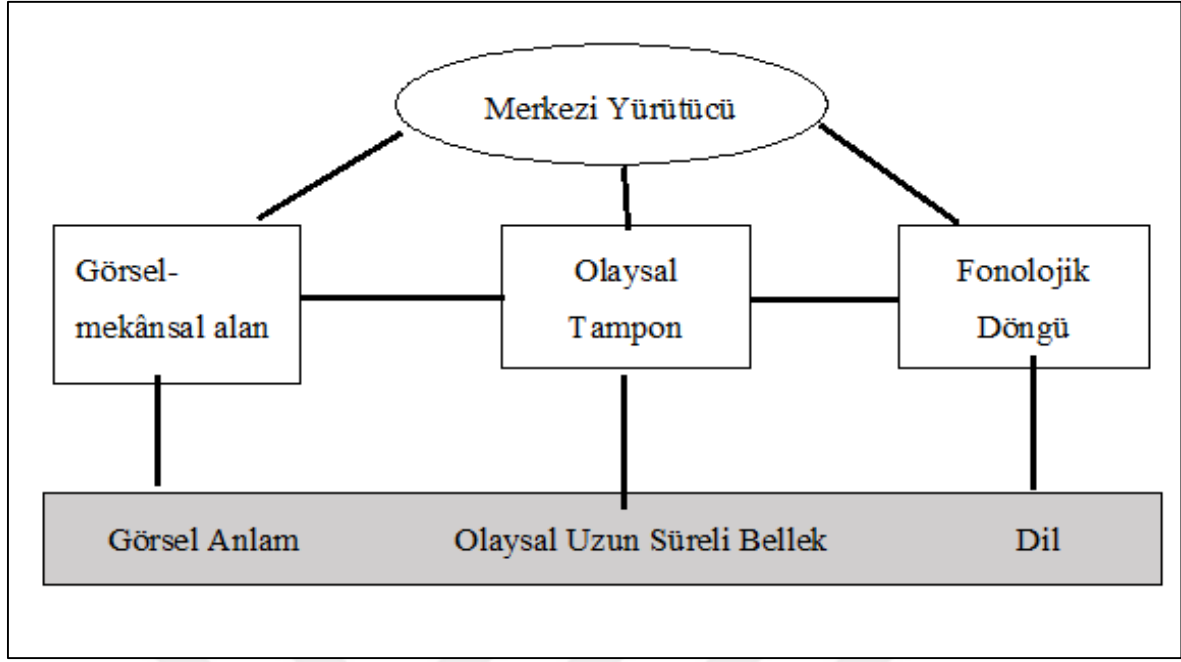
- *Duyusal bellek*, duyu organları ile çevreden alınan uyarıların anlık olarak tutulduğu bölümdür. Buraya gelen uyarıların ancak bir kısmı anlık olarak seçilir ve bir sonraki belleğe iletilir.
- *Kısa süreli bellek*, duyu bellekten gelen bilgilerin herhangi bir işlemde geçmeden pasif olarak tutulduğu bölümdür.
- *Çalışma belleği*, kısa süreli bellekte pasif olarak bulunan bilgiyi kodlayarak uzun süreli belleğe aktaran ve ihtiyaç durumunda bilgiyi geri getiren kısacası bilgiyi işleyen geçici depolama sistemidir (Alloway, & Alloway, 2010).
- *Uzun süreli bellek* ise yine pasif bir şekilde bilginin kalıcı olarak depolandığı bölümdür (Dehn, 2010)

Çalışma belleğinin yapısı ile ilgili birçok bilim insanı farklı teoriler ortaya koymuşlardır. Bu alandaki ilk çalışmalardan birinde Baddeley (1986) geliştirdiği modelde çalışma belleğini çok bileşenli sınırlı kapasiteli bir yapı olarak belirtmektedir. Bu teoriye göre çalışma belleğinin kapasitesi sınırlıdır ve belli bir süre bilgi burada kalabilir. Bilginin kalıcı olması için ise burada bir takım süreçlerden geçmesi gerekmektedir. “Çok Bileşenli Çalışma Belleği” modeli;

1. Sözel çalışma belleği
2. Görsel- mekânsal kayıt defteri
3. Merkezi yönetici bölümlerinden oluşmaktadır.

4. Olay temelli (Episodic Buffer) (Baddeley, 2000 tarafından model gözden geçirilerek daha sonrasında eklenmiştir.)

Modele sonradan eklenen olay temelli bölümü çevredeki hareket ve olaylarla bilgilerin de kaydedilmesini kapsamaktadır. Bu yeni bileşen aynı zamanda uzun süreli bellekle bağlantıyı arttırmıştır (Henry, 2012). Olay temelli bölümün bir diğer özelliği de çevrede meydana gelen hem görsel hem konuşma eylemini içeren bilgilerin hepsinin bir arada tutulmasını sağlamasıdır.



Şekil 9. Çok bileşenli çalışma belleği modeli. Henry, L. (2012). The development of working memory in children. London: Sage Publications kaynağından uyarlanmıştır.

Bu bölümler içerisinde sözel çalışma belleği özellikle okuma araştırmalarında dikkate alınmaktadır. Diğer bir ismi de fonolojik döngü olan sözel çalışma belleği, sözel öğelerin aynı anda biçimlendirildiği, işlendiği ve depolandığı bölümdür. Sözel veri bu bölüm içerisinde birkaç saniyeliğine tutulabilir ancak bu süreç içerisinde içten tekrarlanma yapılırsa sözel veri hatırlanmaya devam edilir. Sözel çalışma belleği bu yönüyle sözel kısa süreli bellek olarak da ifade edilebilir (Baddeley, 2007). Sözel çalışma belleğinin değerlendirilmesinde cümle, sayı ve sözcük tekrarları gibi işlemlerden faydalanılmaktadır (Montgomery, 2004). Ancak özellikle dil gelişimini ölçmek amacıyla anlamsız sözcük listeleri kullanılmaktadır (Akoğlu ve Acarlar, 2014; Tercan, Ergin ve Amado, 2012; Kesikçi ve Amado, 2005). Anlamsız sözcük listesi (ASL), gerçek sözcüklerle aynı sesbirim sıralamasına sahip olan ancak anlamı olmayan ve sözcük benzeri bir yapı gösteren yapıların tekrar edilmesine dayalı bir ölçme aracıdır (Laws, & Gunn, 2004). Bilinmeyen sözcüklerden oluştuğu için uzun süreli bellekte yer alan sözcük dağarcığından da etkilenmemektedir (Archibald, & Gathercole, 2007).

Çalışma belleği yapısı itibari ile dilbilimciler tarafından hem anadil hem de ikinci dil öğretiminde önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu nedenle bireyin hayatını ve akademik başarısını oldukça yakından etkileyen bir etmendir. Özellikle okuma sırasında bireyin harfleri seslere dönüştürebilmesi, geçici olarak kaydetmesi, sonra bunları tekrar birleştirip

sözcükler haline getirebilmesi gibi karmaşık fonolojik süreçlerin düzenlenmesinde sözel çalışma belleğinin önemli ölçüde etkisi vardır. Okuma, okuduğunu anlama, yazma ve matematik başarısı ile çalışma belleği arasında güçlü bir korelasyon vardır (Swanson, 2011). Okuma problemi yaşayan çocukların bellek yapıları incelendiğinde çalışma belleklerinin sınırlı olduğu ve bilgiyi işleme ve depolamada sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (Van Der Sluis, Van Der Leij, & De Jong, 2005). Alan yazında çalışma belleğinin okuduğunu anlama ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar bu görüşü desteklemektedir.

Kesikçi ve Amado (2005), okuma güçlüğü olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların fonolojik bellek performanslarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda iki grup arasındaki fonolojik bellekte anlamlı farklılık olduğunu ve okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek puanlarının daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Alloway ve Alloway (2010), 5-6 yaş çocuklarının okuma yazma becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonucunda çalışma belleği ve ilk okuma yazma becerisi arasında 0.31; çalışma belleği ve matematik becerisi arasında 0.41 oranında yüksek korelasyonlara rastlamışlardır. Çalışmanın dikkat çeken bir diğer boyutu ise çalışma belleğinin IQ' ya oranla öğrenme üzerinde daha etkili olduğunun tespit edilmesidir.

Çalışma belleğinin okuduğunu anlama düzeyini yordama gücüyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda da birbiri ile benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Gathercole, Willis, Emslie and Baddeley (1992), sözcük dağarcığı ile sözel çalışma belleği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda 4 yaşındaki sözel çalışma belleği kapasitesinin 5 yaşındaki sözcük kapasitesi puanlarını yordadığını tespit etmişlerdir.

Laws ve Gunn (2004), normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların sözel çalışma belleği ile sözcük kapasitesi arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda sözel çalışma belleğinin sözcük kapasitesinin güçlü bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bull, Espy ve Wiebe (2008), okul öncesi dönem çocuklarının kısa süreli bellek, çalışma belleği ve yürütücü işlev performanslarının 7 yaşlarında kazanacakları ileri dönem akademik becerileri yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla 104 çocukla bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda kısa süreli bellek ve çalışma belleğinin özellikle matematik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Literatür bağlamında gerek yordama gücü gerekse okuduğunu anlama ile ilişkisi açısından ele alındığında elde edilen sonuçlar çalışma belleğinin okuduğunu anlamanın önemli bir değişkeni

olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmada model oluşturma sürecinde bireysel faktörler içerisinde yer verilmiştir.

2.8. Kelime Bilgisi

Kelime, Türk Dil Kurumu (2005) tarafından yayınlanan Türkçe Sözlük’ te “Anlamli ses veya ses birliği, söz, sözcük” olarak tanımlanmaktadır. Kelime bilgisi ise literatürde “sözcük dağarcığı” “kelime hazinesi” “sözcük varlığı” “sözcük serveti” gibi farklı isimler ile anılmaktadır. TDK (2005), kelime bilgisini, “Bir kişinin, bir topluluğun ya da bütün bir dilin sahip olduğu söz ya da kelimeler bütünüdür.” şeklinde açıklarken; Korkmaz (2003), “Bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler” olarak ifade etmektedir.

Kelime bilgisi bireyin kendini ifade etme araçlarından olan konuşma, okuma ve yazma becerileri için oldukça önemlidir. Çünkü bireyler duygu ve düşüncelerini kelimeler aracılığı ile aktarırlar. Vygotsky (1965), Dil ve Düşünce adlı kitabında “Beyin zihinsel anlamda gelişirken kelimelere şekil veren olgu içsel düşüncelerdir” demiştir. Buradan yola çıkarak her kelimenin aslında ifade edilmiş bir düşünce olduğu genellemesi yapılabilir. Öyleyse kelime bilgisi açısından zengin bir bireyin kavram ve sözcük açısından da zengin olduğu ve hayat boyu başarılı olmasında bu noktanın etkili olduğu söylenebilir (Yalçın, 2005). Geniş bir kelime dağarcığı bireyi sosyo-kültürel açıdan diğerlerinden ayırmada önemli rol oynar. Sadece konuşma becerisi ile değil, akademik başarı ve okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Beck, Buehl, & Barber, 2015).

Ahmet Hamdi Tanpınar (1944)’ın “Mahur Beste” isimli eserinin bir bölümünde yer alan “Fikirlerimiz, onları taşıyacak kudrette olduğumuz nispette bizindirler.” cümlesini okuyan bir öğrenci kudret ve nispet kelimelerinin anlamını bilmede de cümlenin geneline bakarak “Fikir sahibi olmakla onları taşıyabilmek arasında bir bağ vardır” yorumunu yapacaktır. Ancak bu edebi açıdan tam bir anlama olmayacaktır. Zira iki kelimenin bilinmemesine rağmen cümle tam anlaşılmış olsaydı o zaman bu kelimelerin kullanılması gereksiz olacaktı. Öyleyse okunan bir metindeki anlamı derinleştirebilmede ve yorumlamada kelime bilgisinin etkisi büyüktür.

Türkçe, isimlendirme açısından çok zengin olmamasına rağmen bir kelimenin çok fazla anlama gelmesi dilde ayrı bir zenginlik durumu oluşturmaktadır. Nihad Sami Banarlı

“Türkçenin Sırları” adlı eserinde yer alan “Kelimenin Tadı” isimli yazısında Türk şairlerin kelimeleri ne derece lezzetli kullandığını vurgulayarak “Düşmek” sözcüğü üzerinden örnekler vermektedir. “Neşe aynasına toz düştü, yolumuz menzile düştü”, “Güneş gibi çöllere düştü” “Dilden dile düştü”, “Yüreğine od düştü”, “İş başa düştü” gibi düşmek sözcüğünün dilimizde 150’den fazla anlamda kullanıldığını tespit etmiştir.

Dilimizde yer alan sözcüklerin derinliğini kavramak ve bu yol ile bireylerin düşünme becerilerini geliştirmek için;

1. Kelimeyi tanıma
2. Kelimenin anlamını kavrama
3. Kelimenin anlamına uygun tepkide bulunma
4. Kelimeyi cümle içinde kullanabilme çalışmalarının yapılması gereklidir (Alperen’den aktaran Çeçen, 2002).

Ancak tüm bu aşamalardan önce o dilde öğrenilmesi gerekli kelimelerin belirlenmesi sistematik bir öğretim için önemlidir. Bu amaçla yapılan ilk kelime hazinesi çalışması Thorndike’e ait olan 10000 kelimeden oluşan bir kelime listesidir. Sonrasında kelime hazinesi ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Örneğin Sitton (2005), hazırladığı program aracılığı ile anaokulundan sekizinci sınıfa kadar öğrencilere öğretilmesi gereken kelimeleri belirlemiştir. Programın hazırlanmasında öğrencilerin en sık kullandığı kelimeler belirlenmiş ve sınıf düzeylerine göre dağıtılmıştır. Böylece her sınıf düzeyinde öğrencilerin ulaşması gereken kelime hazinesi düzeyi tespit edilmiştir. Diğer dillerde sözcük listesi oluşturma çabaları devam ederken ülkemizde kelime hazinesi ile ilgili çalışmaların oldukça yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir (Karadağ, 2005; Temur, 2006; Çetinkaya, 2010).

Çiçekler (2010), 6-7 yaş çocukların oluşturdukları öykülerde kullandıkları hece, kelime ve cümle sayılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla 72 öğrenci ile serbest resim çalışması yapmış ve bu resimlerin öykülerini anlatmalarını istemiştir. Araştırma sonucunda tüm değişkenlerde cinsiyet açısından herhangi bir fark olmadığı ancak yedi yaş grubunda yer alan öğrencilerin altı yaş grubuna göre daha çok sözcük kullanarak konuştukları ve alt sosyoekonomik çevrede yaşayan öğrencilerin kelime hazinelerinin diğer gruplara göre sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Ünsal (2005), ilköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile ortaöğretim 11. Sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime bilgisi seviyelerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda;

- 5. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım kelime bilgisinin, 1030
- 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım kelime bilgisinin, 1223
- 11. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım kelime bilgisinin, 1539 kelime olduğu tespit etmişlerdir.

Çıplak (2005), ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı kelime bilgisi kapasitesini belirlemek amacıyla toplamda 90 öğrenciden üç farklı türde 270 adet veri toplamış ve analiz etmiştir. Metinlerde toplam 2567 farklı yapıda toplam 30464 kelime olduğunu belirlemiştir,

- 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım kelime sayısı 6740; çeşidi 963
- 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım kelime sayısı 9284; çeşidi 1177
- 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım kelime sayıları 14440; çeşidi 2013'tür.

Sonuçlara göre, öğrencilerin eğitim yaşı yükseldikçe yazılı anlatımda kullandıkları kelime sayısı ve çeşidi artmaktadır.

Karakuş (2000), yurt dışında yapılan çalışmalardan yola çıkarak Türkiye’de öğrencilere kazandırılması gereken kelime sayıları ile ilgili kesin olmamakla birlikte şu rakamları belirtmiştir:

- 0-6 yaş için 2.000- 3.000 kelime
- 7- 12 yaş için 5.000 kelime
- 13- 18 yaş için 20.000 kelime
- 19 yaş ve üstü için 35.000 kelime

Göz (2003), Yazılı Türkçe’nin kelime sıklığı sözlüğünü oluşturmak amacıyla basın, bilim, roman- hikâye, din, hobi gibi farklı kategorilerde ürünler ortaya koyan 209 kişilik bir uzman gurubu ile çalışmıştır. Uzmanlardan verilen dokümanlar içerisindeki sözcüklerin okuma hayatımız içindeki yerlerini tahminî olarak yazmalarını istemiş daha sonra bu verileri bilgisayara aktararak sıklık listeleri oluşturmuştur. Sonuç olarak Türkçedeki en kapsamlı sonuçlardan birini elde ederek 22.693 kelimelik bir sıklık listesi oluşturmuştur.

Oluşturulan kelime sıklık listelerinin yanı sıra öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini ve bu düzeylerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini ölçmeye yönelik çalışmalar da mevcuttur. Örenğin, Çetinkaya (2005), basit tekrar ve alıştırma yoluyla tekrarın sözcük öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilköğretim altıncı sınıfa devam eden öğrenciler ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere dört hafta süre ile her hafta hedeflenen sözcükler basit tekrar yoluyla verilirken deney grubundaki öğrencilere

eşleştirmeli, boşluk doldurmalı ve çoktan seçmeli sorular yöneltmiştir. Uygulama sonucunda deney gurubu öğrencilerinin kelime öğrenmede daha başarılı olduğu ölçülmüştür.

Savaş (2010), 6 yaş öğrencilerinin sahip oldukları kelime servetini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla okul öncesi öğrencilerinin kelime hazinesini belirlemek için doğal ortamlarındaki konuşmalarını kaydederek betimsel analiz yapmıştır. Öğrencilerin en sık kullandığı 50 kelimeyi belirlemiş ve bu kelimelerin ve kelimelerdeki seslerin ilk okuma yazma programına uygunluğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime bilgisi düzeyine uygun olarak okuma- yazma materyalleri hazırlanmasının öğrenmenin kalıcılığı açısından faydalı olacağı savunulmuştur.

Kayhan (2010), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı analizler sonucunda sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı değişkenlerinin okuduğunu anlama ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf düzeyi ve anne eğitim düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama, okuma hızı ve sözcük bilgisi düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Özaslan (2006), kelime oyunları ile öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesi ve bunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelediği çalışmasının sonucunda kelime oyunları oynayan deney gurubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Temur (2006), İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla öğrencilerin yazılı anlatımda hangi kelimeleri ve ne sıklıkta kullanıldığını tespit etmiştir. Çalışma sonucuna göre kız öğrencilerin ve okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin metinlerde kullandığı kelimelerin sayısı daha fazladır. Çalışmada anne- baba meslekleri gruplandırılmış ve birinci gruptaki öğretmen, mimar, doktor, hâkim ve mühendis çocuklarının üçüncü grupta yer alan memur ve işçi çocuklarına göre kullandıkları kelime sayısının ve çeşidinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının, ailede tek çocuk olanların, kardeşleri arasında ilk sırada olanların, kitap, dergi ve gazete okuyanların kullandıkları kelime sayısı ve çeşidinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Başkan (2018a), kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisini incelediği çalışmada yazma becerisinin kelime bilgisi ile ve diğer dil bilgisi değişkenleri ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu tespit etmiştir.

Ülkemizdeki çalışmaların yanısıra yurt dışında da kelime bilgisinin önemine yönelik araştırmalar literatürde yer almaktadır. Hazenberg and Haljustin (1996), Hollandalı öğrencilerle yaptıkları çalışmada kelime hazinesinin bireylerin akademik başarısının üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini üniversiteye yeni başlamış yerli öğrenciler, yabancı kökenli lisansüstü öğrencileri ve yine yabancı kökenli aday öğrenciler oluşturmuştur. Uygulanan test sonucunda bu üç grubun kelime dağarcığının sırası ile 18.800, 15.800 ve 11.200 sözcükten oluştuğunu tespit etmişlerdir. Elde ettikleri diğer bir sonuca göre bir bireyin üniversite eğitiminin altından kalkabilmesi için ortalama 10000 temel kelime bilgisine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin kelime bilgisi kapasiteleri ile ilgili çalışmaların yanında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini ve faaliyetlerini araştıran çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Başkan (2018b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe öğretmenliği adaylarının kelime bilgisi kavramı ile ilgili düşüncelerini metaforlar aracılığı ile incelemiştir. 143 öğretmen adayı ile yaptığı çalışma sonucunda adayların kelime bilgisi kavramı ile ilgili olarak 128 olumlu 11 olumsuz metafor oluşturduğu görülmüştür. Metaforların kategorileştirilmesi sonucunda en fazla içeriğe sahip kategorinin iletişimi kolaylaştırma olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu iletişimde başarı ile kelime bilgisi arasında bağlantı olduğunu düşünmektedir.

Karadüz ve Yıldırım (2011), öğretmenlerin sözcük hazinesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ile ilgili görüşlerini almak amacıyla çeşitli sorular sorarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı kelime öğretiminin gerekli olduğunu ve büyük çoğunluğu ise kelime bilgisinin okuduğunu anlamada belirleyici olduğunu söylemişlerdir. Ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda genel olarak metinlerin seviye üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca metin etkinliklerinde belirtilenden daha fazla bilinmeyen kelime ile karşılaşıldığı ve tüm kelimelerin öğretilmesi için zamanın yeterli olmadığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin bir hafta boyunca kelime öğretimine 20-25 dakika ayırdıkları da bir diğer bulgudur.

Literatürde kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı yordama gücüne ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Cunningham and Stanovich (1997), erken okuma becerilerinin 10 yıl sonraki okuma durumları ve becerisi ile ilişkisini incelemişlerdir. Bu amaçla 1. sınıf öğrencilerinin okuma ölçümleri çeşitli değişkenler aracılığı ile ölçüldükten sonra 10 yıl sonrası için bir

ölçüm daha yapılmıştır. Öğrenciler 11. sınıfa geldiklerinde okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve genel bilgi düzeyi gibi değişkenler tekrar incelenmiş ve erken dönemdeki becerilerin tüm bu değişkenler için büyük oranda yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak, öğrenci açısından bakıldığında kelime bilgisi ve okuduğunu anlama, anlamanın yüksek düzeyde ilişkili olduğu, öğretmenler açısından bakıldığında ise sınıf içerisindeki etkinliklerin ve kelime bilgisi düzeyinin artırılması ile ilgili çalışmaların artırılması gerektiği ortaya çıkan iki önemli sonuçtur. Öğretim programları açısından bakıldığında ise Türkçe kelime bilgisi sayısının sınıflar bazında acilen belirlenmesi ve her öğrencinin hangi sınıf düzeyinde ne kadar kelime bilgisine sahip olması gerektiğinin bir hedef olarak ortaya konulması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

2.9. Aile Etkisi

Türkçe sözlüğe göre (TDK, 2005) “Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” olarak ifade edilen aile kavramı Özgüven (2001)’e göre; üreme, sevmek, sevilme, ait olma, toplumsal bilgileri yeni nesillere aktarma gibi psikolojik, sosyolojik ve biyolojik ihtiyaçları karşılayan kurumdur. Bireyin gelişimi açısından bakıldığında aileyi oluşturan anne ve babanın tutumları oldukça önemlidir. Çünkü kişiliğin temelleri, zihinsel gelişimin 2/3 ü ve sinirsel gelişimin 4/5’i hayatın ilk beş yılı içerisinde tamamlanmaktadır ve bu dönem çocuğun aile ile en yakın iletişimde olduğu dönemdir (Koç, 2003). İnsan kişiliği hayatın ilk yıllarında geliştiği için bu dönemde anne ve babanın çocuk üzerindeki etkisi çok fazladır ve aileden aldığı değerler ve bilgiler yardımıyla toplum içindeki kimliği oluşmaktadır (Çelenk, 2003).

Hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da ailenin etkisi oldukça fazladır. Yapılan araştırmalar aile katılımı ile öğrencinin performansı arasında doğru orantı olduğunu ortaya koymaktadır (Şad ve Gürbüzürk, 2016). Okulda verilen eğitimin aile tarafından evde devam ettirilmesi ve çalışmaların bir bütünlük içerisinde olması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda özellikle düşük gelir gurubundaki ailelerin bu devamlılığı sağlayamaması sonucu öğrencide okul başarısızlığının sebebi olarak aile desteğinin eksikliği gösterilmiştir (Tharp, 1982 akt. Ahioğlu, 2006).

ABD’ de 1964 yılında ailenin etkililiği ile ilgili olarak yayınlanan Coleman Raporu birçok tartışmaya neden olmuştur (Aslanargun, 2007). Rapora göre öğrencinin akademik başarısı

üzerinde okuldan daha çok etkili olan faktörün çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla bireysel farklılıklar, arkadaş etkisi ve öğretmen etkisi takip etmektedir. Bloom, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların başlıca sebebi olarak ev ve okul çevresindeki olumlu veya olumsuz şartları görmektedir. Yaptığı analizler sonucunda 18 yaşına gelen bireyin okul başarısının; %25'i ortaokul ve lise, %42' si ilköğretim ve %33'ü okulöncesi başarısından kaynaklanmaktadır. Bu da göstermektedir ki aile ile temasın en fazla olduğu okulöncesi ve ilköğretim dönemi başarının oluşumunda en büyük pay sahibidir (Bloom, 1964 akt. Fidan, 1996).

Eğitim ve öğretimin diğer bileşenlerinin yanı sıra okuma becerisi ve alışkanlığının gelişmesinde de ailenin etkisi oldukça fazladır. Öğrencilere okuma- yazma eğitimi vermeden çok önce okuma eğitimi verilmesi gerektiğini savunan Uslucan (2005) düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir. “Evinde, ailesinin elinde hiç kitap görmeyen; kitabı ilk kez okulda, onu da bir dersin nesnesi olarak gören öğrencinin kalbinde ve beyinde okumaya karşı ilgi uyanması oldukça zor olacaktır.” Okuma becerisinin okul sıralarında kazandırılması gerektiği yaygın kanı olsa da bu becerinin temellerinin bebeklik döneminde atıldığı düşünülmektedir (Yavuzer, 2005). Örneğin bebeklerin eline 1-2 yaş civarında resimli yazılı kitapları oyun amaçlı vermek okuma eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Daha sonraki yaşlarda ise kitap okuma bir sohbet aracı olarak ebeveyn- çocuk etkinliğine dönüşebilir. Çocuk Vakfı (2006), “Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi” isimli araştırmasında şu sonuçları elde etmiştir:

- Okuma alışkanlığının geliştirileceği üç dönem (önem sırasına göre)
Çocukluk → Gençlik → Yetişkinlik
- Okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkili olan üç kurum (önem sırasına göre)
Aile → Okul → Çevre

Rapor sonucu incelendiğinde okuma alışkanlığının edinilmesinde ailenin ve çocukluk döneminin ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (2007), öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği bir çalışmada, eğer bir çocuğun ailesi kitap almayı ve okumayı öncelikli bir ihtiyaç olarak görmüyorsa çocuğun kitap okumak için ayırdığı zamanın da oldukça kısıtlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca böyle bir ortamda yetişen

öğrenciye sonrasında ailesinden, çevresinden veya öğretmeninden yapılan herhangi bir okuma telkininin çocuk üzerinde olumlu bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir.

Nas (2001), okulöncesi dönemde ebeveynlerin çocuğu kitapla tanıştırmalarının faydalarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Çocuğun algılama gücü değişir.
- Duygu ve düşüncelerini konuşarak ifade etme becerisi gelişir
- Çocuğun hayal gücü artar.
- Çocuğun dinleme ve dinlediğini anlama gücü gelişir.
- Çevresindeki yetişkinlerle iletişim kurmayı öğrenir.
- Çocuğun kelime bilgisi artar.
- Okuma ve yazmayı daha kolay öğrenir

Aile ile yapılan okuma etkinliklerinin çocuğa faydaları göz önünde bulundurulduğunda bunun nasıl yapılması gerektiği sorusu akıllara gelmektedir. Bu sorun ile ilgili olarak birçok araştırmacı farklı önerilerde bulunmuştur.

Lau ve Chan (2003)' a göre çocukların okuryazarlık başarısını arttırmak amacıyla evde sağlanan uygun ortam diğer sosyokültürel faktörlere göre çok daha etkilidir. Dolayısı ile aile en önemli faktördür ve bu derece önemli bir faktörün okuryazarlık sürecine katılabilmesi için ailelerin yapması gerekenleri şu şekilde sıralamışlardır.

- Aileler çocuklarının öğretmeni olabilirler.
- Aileler çocukların okuldaki etkinliklerinin bir üyesi olabilirler.
- Aileler çocukların devam ettiği okul ile işbirliğini arttırabilirler.
- Aileler evde çocuklara etkili bir destek sağlayabilirler.

Bir başka araştırmaya göre ailelerin, öğrencilere okuma- yazma becerisi kazandırmak amacıyla evde yapılabilecekleri şunlardır:

- Evde çeşitli okuma materyallerinin bulundurulması
- Ebeveynlerin çocuğa kitap okuması
- Çocukların okuma materyallerine ulaşmasına izin verilmesi
- Çocuğun okuma etkinliklerine ebeveynler tarafından dönüt verilmesi (Teale, 1978'den akt. Akyol, 2003).

Uluslararası Okuma Birliği (İnternaitonal Reading Association) ailelerin, öğrencilerin okuma başarısını artırması için yapması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır.

- Aileler, çocukların okuldaki öğrenmelerini takip etmelidir.
- Aile ile okuma, yazma ve öğrenme etkinlikleri için evde fırsatlar yaratılmalıdır.
- Ailece kütüphaneye ve kitapçılara gidilmelidir.
- Aileler çocuğuyla ilgilendiklerini öğretmene hissettirmelidirler (IRA, 2001'den akt. Ahioğlu, 2006).

Kasten ve Yıldırım (2013), anne - babaların çocuklara nasıl kitap okuması gerektiği ile ilgili olarak şu bilgilendirmelerde bulunmuşlardır.

- Çocuk okuma sürecinde kitabı görececek şekilde konumlanmalı.
- Öncelikle kitabın ismi okunmalı, yazar ve çizere kısaca değinilerek, kapak resmi hakkında sohbet edilmelidir.
- Okurken olaylar vurgulanmalı, gerektiği durumlarda canlandırmalar yapılarak eğlence ortamı yaratılmalıdır.
- Okuma esnasında dikkatleri sürekli takip edilmeli ve ihtiyaç durumunda sorular sorulmalıdır.
- Okuma bittiğinde hikâye ile ilgili görüşleri sorulmalıdır.
- Çocuk okumanın tekrarlanmasını istiyorsa tekrar okunmalıdır.
- Okuma esnasında çocukların ilgisini çeken harfler, sözcükler veya resimler vurgulanmalıdır.
- Okuma saatlerini zorunluluk olarak algılatmak yerine eğlence zamanı şeklinde düşünmeleri sağlanmalıdır.

Aile, öğrencinin hem sosyoekonomik hem de sosyokültürel çevresini oluşturmaktadır. Dolayısı ile ailenin ekonomisi, eğitimi, kültürel düzeyi, toplumsal statüsü gibi etkenler çocuğu doğrudan etkilemektedir. Ülkemizde sosyokültürel çevre ve dil gelişimi ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Davaslıgil (1980)'e aittir. Birinci sınıfa başlayan farklı çevrelere ait öğrencileri sosyoekonomik ve kültürel açıdan yüksek (A grubu), orta (B grubu) ve alt (C grubu) olarak sınıflandırmıştır. Araştırma sonucunda A grubu öğrencilerinin kelime hazinesinin diğer gruplara göre daha zengin olduğunu ve B grubu öğrencilerin sekiz aylık bir eğitimden sonra bile A grubunun okula ilk başladığı dönemdeki düzeylerine yetişemediği tespit edilmiştir.

Gök (2019), aile okuma inançlarının başlangıç düzeyi okuyucuların okuma motivasyonuna etkisinin incelemek amacıyla birinci sınıf öğrencisi ve ebeveynleri ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin okuma inançlarının ve öğrencilerin okuma motivasyonunun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak ebeveyn okuma inançları ile öğrencilerin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Baştürk (2013), Türk kültüründe öğrencilerin okula hazır bulunuşluk durumlarında aile etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu amaçla ailelerin eğitim düzeyi, ekonomik statüsü, çocuğa sağladığı imkânlar dâhilinde öğrenci ve veliler ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin çocukların hazır bulunuşluğunu dolaylı ve doğrudan etkilediği, ailenin ekonomik durumunun hazır bulunuşluğu en fazla etkileyen faktör olduğu, anne eğitim düzeyinin çocuğun dil becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Durualp ve Çiçekoglu (2012), anne-babanın okuma eğitimi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışma sonucunda ebeveynleri kitap okuyan ve araştırma yapmak için kütüphane kullanan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Akyol (2011), ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programı'nın eleştirel okuma becerisi kazandırma konusundaki yeterliliğini incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda Türkçe kitaplarında yer alan metinlerin daha fazla eleştirel okuma becerisiyle ilişkilendirilmesi ve eğitimcilerin eleştirel okuma konusunda daha yeterli hale getirilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Aile faktörü ile ilgili olarak çalışmadan elde edilen bulgu ise sosyoekonomik açıdan durumu iyi olan öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin daha yüksek olduğunun belirtilmesidir.

Arslan (2005), ilk okuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımları tespit etmek amacıyla ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada alt, orta ve üst sosyoekonomik gruba dâhil üç okul belirlenmiş ve kontrol gruplarında geleneksel yöntem deney gruplarında ise duyuşsal yaklaşım ile okuma eğitimleri verilmiştir. Araştırma sonucunda alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma hızlarının diğer gruplara göre düşük olduğu, üst sosyoekonomik gruptaki öğrencilerin ise diğer gruplara göre okuma güçlüklerinin oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

Wu and Honig (2010), ebeveynlerin okuma inancı ile ev okuma yazma uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 3 ile 5 yaş arasında çocuğa sahip olan eğitim düzeyi yüksek 731 Tayvanlı aile ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin

okuma inançları ile evde uyguladıkları okuma etkinlikleri arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Matvichuck (2015), ailelerin akademik başarı beklentisinin çocukların okumaya ilgisine etkisini ve evdeki okuryazarlık ortamını incelemek amacıyla 26 anne ile yürüttüğü çalışma sonucunda özellikle aile davranışlarının okumaya ilgi üzerindeki etkisinin büyük olduğunu tespit etmişlerdir.

Senechal (2006), ev okuryazarlığının ve ailenin kitap okumasının, okuduğunu anlama bileşenlerini (akıcılık, heceleme, okuma zevki) önemli düzeyde etkilediğini tespit etmiştir. Çalışmaya göre ana sınıfında ebeveynlerinden okuma- yazma eğitimi alan öğrencilerin ana sınıfındaki alfabe bilgisi ve dördüncü sınıfa geldiğindeki akıcı okuma düzeyinin olumlu etkilendiği tespit edilmiştir. Yine ana sınıfında aile katılımı ile bolca öykü kitabı okunan öğrencilerin ana sınıfındaki kelime bilgisi düzeyleri ile aynı öğrencilerin dördüncü sınıftaki zevk için okuma oranlarının doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır.

Bu alandaki araştırmaların ilki niteliğindeki çalışmada Scarborough (1990), ebeveynlerinden bir veya iki tanesinde okuma güçlüğü olan çocukların %31'inde okuma güçlüğü olduğunu tespit etmiştir. Bu da normalde olması gereken okuma güçlüğü yüzdesinin iki katına tekabül etmektedir. Eğer iki ebeveynde okuma güçlüğü yoksa çocukta okuma güçlüğü görülme oranı ise %5 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada dikkat çektikleri nokta ise ortaya çıkan sonuçların sadece genetik faktörlerle sınırlandırılmayacağı, bu durumun ebeveynlerin bireye sunduğu okuma ortamları ve modelleri ile de ilişkili olduğudur.

Molfese, Modglin ve Molfese (2003), okuma becerisinin gelişiminde dilin etkisini incelemek amacıyla okul öncesinden ilkokula uzanan boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Bu amaçla 35'i zayıf okuma becerisine sahip 113 çocuk incelenmiştir. Çocukların sosyoekonomik durumları, 3-10 yaş arasındaki ev çevreleri ölçümü ve okuma başarı puanları veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ev çevresinin okuma becerisi üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin okul öncesi dönemde çok daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katzir, Lesaux ve Kim (2008), ev okuma ortamının ve benlik kavramının okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkisini incelemek amacıyla dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışma sonucunda tüm faktörlerin okuduğunu anlama ile pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Silverman, Kim, Hartranft, Nunn, and McNeish (2017), farklı yaş guruplarındaki öğrencileri bir araya getirerek öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki gelişimi incelemek amacıyla bir program oluşturmuşlardır. Programda 4. sınıf öğrencileri ile anasınıfı öğrencileri için 10 hafta boyunca haftada birer saat birlikte okuma, yazma, oyun oynama ve konuşma etkinlikleri düzenlenmiştir. Çalışma sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin de kelime dağarcığının geliştiği tespit edilmiştir. Çünkü öğrencilerin sadece öğretmenlerden edindikleri yeni kelimeleri günlük hayatlarında kullanma imkânlarının sınırlı olduğu ancak bu program sayesinde kelimeleri hayatın içine katarak ve içselleştirerek öğrenmelerinin sağlandığı belirtilmiştir.

Araştırmalar incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi üzerinde ailenin etkisi ile ilgili olarak literatürün fikir birliği içerisinde olduğu görülmektedir. Kimi çalışmalar ailenin etkisini sadece ekonomik yönden ele alırken kimi çalışmalarda ise sosyal statü vurgusu dikkat çekmektedir. Son yıllardaki araştırmalara bakıldığında ise sosyal ve ekonomik düzeylerden farklı olarak çocukla birlikte okumaya vakit ayırma ve model olma şeklindeki davranışların da anlama üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak ailenin ekonomik düzeyinin, eğitim düzeyinin ve çocukta okuma kültürü oluşturmaya yönelik çabalarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini topyekün ele alacak, hangi değişkenin ne oranda etkilediğini tespit edecek çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

2.10 Öğretmen Etkisi

Öğretmenlik ile ilgili tanımlar incelendiğinde; Erden (2005), öğretmenliği, formal eğitim kurumlarında öğretim işini üstlenen kişi; Varış (1998) ise devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulama sonuçları ile politikayı etkileyen, eğitimde uzmanlık araştırmalarından yararlanan ve aynı zamanda bu araştırmalara malzeme sağlayan kişi olarak tanımlamaktadır.

Millî Eğitim Temel kanununda ise öğretmenlik şu şekilde ifade edilmektedir:

“Madde 43 – Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi,

lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973)

Tüm bu tanımlamaların yanı sıra öğrenci açısından bakıldığında ise öğretmen aileden sonra karşılaşılan en önemli insandır ve özellikle ilkokul çağlarında öğrenci için bir numaralı otorite kaynağıdır. Bu nedenle öğretmenlik, üstün duygudaşlık gücüne, çok yönlü iş yapabilme kapasitesine ve üstün yeteneğe sahip olunması gereken dolayısı ile hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulan bir meslektir (Senemoğlu, 1992).

Dil gelişimi açısından bakıldığında ise özellikle anadili öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda iki temel bileşen olduğu görülmektedir. Birincisi anadili öğretecek olan öğretmenler, ikincisi ise dil öğretiminde araç olan öğretim yöntemleridir (Aşıcı, 1996 akt. Erdoğan ve Gök, 2008). İlkokul öğrencileri çoğunlukla ailelerinden anadilini edinerek gelmektedirler ancak aldıkları bu eğitim dili düzgün kullanma ve dil yapısını öğrenme açısından yeterli değildir. Dilin bir alt bileşeni olan okuma açısından bakıldığında da durum aynıdır. Her ne kadar okuma alışkanlığının temelleri aile de atılmış olsa da farklı aile yapılarından kaynaklanan eksiklikler nedeniyle kalıcı bir okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluğu çoğu kez öğretmenlere düşmektedir (Yılmaz, 2000: 456).

Okulun ilk yıllarında karşı karşıya olunan sınıf öğretmenleri öğrenci için kendisiyle özdeşleştirdiği ve model aldığı bireylerdir. Bu bakımdan eğer öğretmen okumaya önem veriyorsa dolayısı ile öğrenci de bunu gözlemleyecek ve okuma alışkanlığını kendi hayatına tatbik etmeye çalışacaktır. Öğretmenin kitap okuduğunda övmesi, ödüllendirmesi veya takdir etmesi de okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olacaktır (Bamberger, 1990). Örneğin; Arıcı (2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumlarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada 2000 öğrencinin görüşlerini almış ve öğrencilerin %57,3'ünün okuma alışkanlıklarının öğretmenleri sayesinde oluştuğunu belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin ilkokul döneminde öğrenci üzerindeki etkisinin büyüklüğüne paralel olarak ilkokullarda öğrencilerin okumasını geliştirmek amacıyla yapılacak düzenlemelerin ortaokullarda yapılanlara göre daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur (Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2000). Başka bir araştırmada, okuma başarısızlığı ile mücadelede en etkili aracın anasınıfı ve ilkokulda verilecek kaliteli eğitimden geçtiği savunulmaktadır (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Eğitim-öğretimin ilk yıllarında öğretmenlerin okuma eğitimindeki öneminden yola çıkarak Akyol (2003), okuma uzmanlığı kavramını ortaya koymuştur.

Okuma uzmanlığı, öğretmenlere okuma etkinliklerinde destek olmak, öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemek, aile ve öğrencilere uygun okuma materyalleri tavsiye etmek gibi bir takım görevleri içermektedir. Arıcı (2012) ise öğretmenlerin ve okulların okuma eğitimi ile ilgili yapabileceklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretmenler okuma alışkanlığı ile ilgili olarak kendileri örnek olmalıdır.
2. Öğretmenler derslerde kitap tanıtımı yapmalı ve bu kitapları sınıfta okumalıdır.
3. Okullarda içerisinde kitap, dergi gazete, sahne, kostüm gibi malzemelerin bulunduğu özel Türkçe sınıfları oluşturulmalıdır.
4. Okullara şairler ve yazarlar davet edilmelidir.
5. Öğrencilerin kitap alış-verişinde bulunması sağlanmalıdır.
6. Öğrencilere okuma ödevleri verilmeli daha sonra bu ödevi sınıfta sunmaları sağlanmalıdır.
7. Okumayı özendirici yarışmalar yapılmalı ve ödüller verilmelidir.
8. Okul ve sınıf kitaplıkları amaca uygun şekilde düzenlenmelidir.
9. Okumayı sevmeyen öğrencilerin kitabı bitirme zevkini tadabilmesi için az sayfalı kitaplarla okumaya başlatılmalıdır.
10. Yazar ve şairlerin hayatlarından ilginç kesitler derslerde okunmalı ve öğrencilerin ilgisi çekilmelidir.

Bu noktada öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkların, tutumlarını ve kullandıkları stratejileri inceleyen çalışmalar incelenmelidir. Örneğin Arı ve Demir (2013), sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla 278 aday ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının %58,3' ünün yılda en fazla yedi kitap okuduğu ve kadın öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuma alışkanlığı ile ilgili şöyle bir sınıflama mevcuttur:

- *Çok okuyan okuyucu:* Yılda 21 ve üstü kitap okuyan
- *Orta düzeyde okuyan okuyucu:* Yılda 6-20 arası kitap okuyan
- *Az okuyan okuyucu:* Yılda 1-5 arası kitap okuyan
- *Okuyucu olmayan:* Hiç kitap okumayan (A.L.A., 1978' den akt. Yılmaz, 2004)

Bu sınıflandırmaya bakıldığında öğretmen adaylarının az ve orta düzeyde okuyucu oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Çetinkaya Edizer (2015), Türkçe öğretmen adaylarını kitap okuma alışkanlıklarının, tutum ve kullandıkları üst bilişsel okuma stratejileri ile ilişkisini tespit etmek amacıyla 381 aday ile yürüttükleri çalışma sonucunda kitap okuma alışkanlığı arttıkça üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma oranlarının da arttığını tespit etmişlerdir.

Babacan (2012), sınıf öğretmeni adaylarının kullandığı üst bilişsel okuma stratejileri ile sahip oldukları baskın zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 609 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda üst bilişsel okuma stratejilerini kullanan adayların genellikle içsel zekâ türüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çöğmen (2008), farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanma şeklini ve düzeyini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucunda kitap okuma sıklığı arttıkça öğretmenlerin kullandıkları strateji tür ve miktarının da arttığını tespit etmiştir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre okuma stratejisi kullanma ve akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Huang (2017), ABD’deki öğretmen adaylarının okuma davranışlarını incelemek amacıyla 395 öğretmen adayından anket aracılığı ile veri toplamış daha sonra 45 adayla ise görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının %38,4’ü akademik okuma için haftada 1-4 saat arasında zaman ayırdığı %19,5’inin ise akademik olmayan okumalara 1-4 saat arası zaman ayırdığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %46,5’inin ise okul dışı okumalara hiç zaman ayırmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013), akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisini ölçmek amacıyla açık uçlu sorular ile elde ettikleri verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgilerinin sınırlı olduğunu ve akıcı okumanın nasıl geliştirileceği ya da değerlendirileceği konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak literatür doğrultusunda öğretmenlerin okumaya yeterince vakit ayırmadıkları görülmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamaya yönelik strateji kullanımında ve okuduğunu anlamayı etkileyen bileşenler konusundaki hâkimiyet düzeylerinde yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmak mümkündür. Bireysel özellikleri ve alışkanlıkları bu noktada olan öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak ne gibi çalışmalar yürüttüğünü ortaya koyan araştırmaları incelemek önem taşımaktadır.

Baydık (2011), okumada zorluk yaşıyan öğrenciler için öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik hangi öğretim yöntemlerini kullandığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucunda okuma güçlüğü çeken öğrencilerin genellikle ana fikri bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, detayları hatırlamada ve metinden çıkarım yapmada yetersiz kaldıklarını tespit etmiştir. Bu öğrenciler için öğretmenlerin gerçekleştirdiği öğretim yöntemleri incelendiğinde; yeterli okuma stratejisi öğretiminde bulunmadıkları, önbilgiyi etkinleştirme ve akran ile öğrenme gibi stratejileri oldukça az kullandıkları tespit edilmiştir.

Tok ve Beyazıt (2007), öğretimi yapılan özetleme ve not alma stratejilerinin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda öğretmenleri tarafından strateji kullanma öğretimi yapılan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin ve öğrenme kalıcılığının anlamlı oranda arttığını tespit etmişlerdir.

Erdağı Toksun ve Toprak (2016), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırmaya yönelik sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda ilgili etkinliklerin öğretmenler tarafından çok az oranda gerçekleştirildiğini ve sonuç olarak öğrencilerin okuma başarılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

İnce (2012), sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuduğunu anlama stratejilerinin gerekliliğine inandığı fakat ders kitabındaki metinlerin bu stratejileri uygulamak için elverişli olmadığına inandıkları ayrıca sınıf mevcutlarının uygulamalar için fazla ve sürenin yetersiz olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir.

Doğan (2002), soru-cevap ve resim çizme stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucunda resim çizme ve soru-cevap stratejilerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel stratejiler kullanılan kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Jitendra, Cole, Hoppes ve Wilson (1998), öğrenme güçlüğü çeken altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmak amacıyla ana fikir özetleme ve kendini izleme stratejilerini kapsayan bir program oluşturmuşlardır. Öğretmenleri tarafından program

dâhilinde strateji eğitimi alan öğrencilerin okuduğunu anlama ve özellikle ana fikri belirlemede başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Çakır (1995), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine anlama stratejilerinin özet yazma kuralları biçiminde öğretilmesinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda strateji eğitimi alan öğrencilerin üzerinde uygulanan yöntemin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülmenoğlu ve Kargın (2012), karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelediği çalışmada farklı sınıf düzeylerinden üç hafif zihinsel engelli öğrenci ile çalışmışlardır. Hikâyeler ve değerlendirme formları aracılığı ile anlama düzeylerinin ölçüldüğü çalışmada karşılıklı öğretimin anlama üzerinde oldukça etkili olduğu, ayrıca öğrenmede kalıcılığı sağladığı ve sosyalleşmeyi de arttırdığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2012), 2009 PISA sonuçlarını Hollanda, Kore ve Türkiye bağlamında karşılaştırmak amacıyla geliştirdiği model sonucunda her üç ülke için de öğrencilerin okuma stratejilerinin farkında olmasının ve bunları kullanmasının okuduğunu anlamayı etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okuduğunu anlamayı destekleyici davranışlar göstermelerinin ve bunun için uygun ortam hazırlamalarının anlama üzerindeki olumlu etkiyi arttırdığını belirlemiştir.

Öğretmen faktörünün okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemeye yönelik olarak yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde özellikle çevresel fatörler başlığı altında öğretmen faktörünün okuduğunu anlamının önemli bir belirleyicisi olduğu sonucundan yola çıkarak okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri elen alan mevcut çalışmada değişkenlerden biri olarak yer almaktadır.

2.11. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörlerle İlgili Geliştirilen Modeller

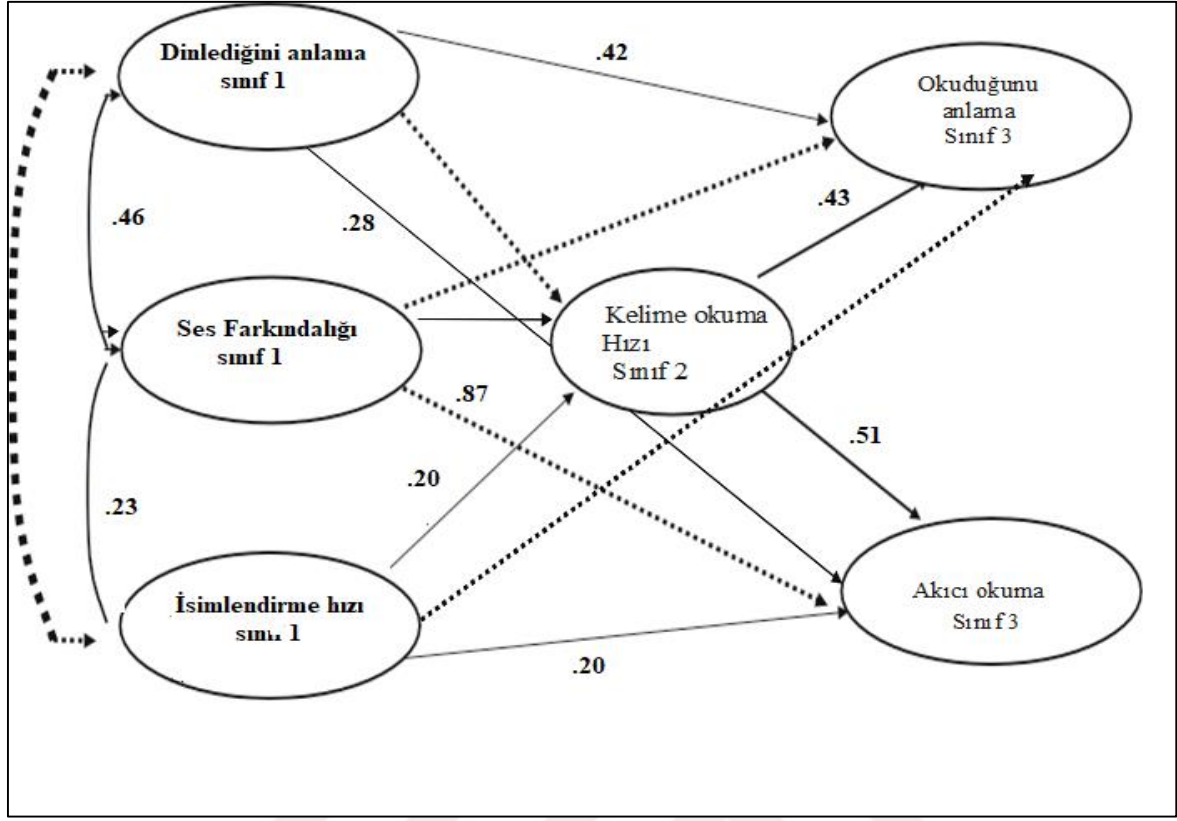
Yapısal eşitlik modeli ile yapılan çalışmalar özellikle son yıllarda artış göstermiştir. Bu artış okuma alanında da kendisini hissettirmiş, ülkemizde ve yurt dışında okuduğunu anlama ile ilgili farklı çalışmalar ortaya çıkmıştır. Baz ve Baz (2017), Türkiye’de 2000 ve 2017 yılları arasında okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmaları incelemek amacıyla 187 araştırma üzerinde tematik derleme yapmıştır. Sonuç olarak çalışmaların dört ana tema üzerinde toplandığını belirlemiştir. Bunlar;

- Okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler
- Anlama beceresinin etkilediği faktörler
- Araştırmaların esas aldığı kuramsal yaklaşımlar
- Araştırmaların güçlü ve zayıf yanları

Yine aynı çalışmanın sonuçlarında okuduğunu anlama beceresini etkileyen unsurların araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Bunlar; bireye ve çevreye ait özellikler, stratejik yaklaşıma göre sınıflandırmalar, yöntem ve teknik kullanımına göre sınıflandırmalar şeklinde ifade edilmektedir. Çalışmalarda genellikle deneysel desen tercih edildiği ancak bu tür çalışmalarda örneklemin küçük olması nedeniyle genellenebilirliğinin düşük olduğu belirtilmiştir. Çalışmalarda bilişsel ve duyuşsal özellikler üzerinde daha fazla durulduğu ancak öğretim stratejilerinin kullanılması, aile desteğini sağlanması gibi konularda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde özellikle yapısal eşitlik modeli oluşturan araştırmaların dünyadaki örneklerle kıyaslanamayacak derecede az olduğu görülmektedir.

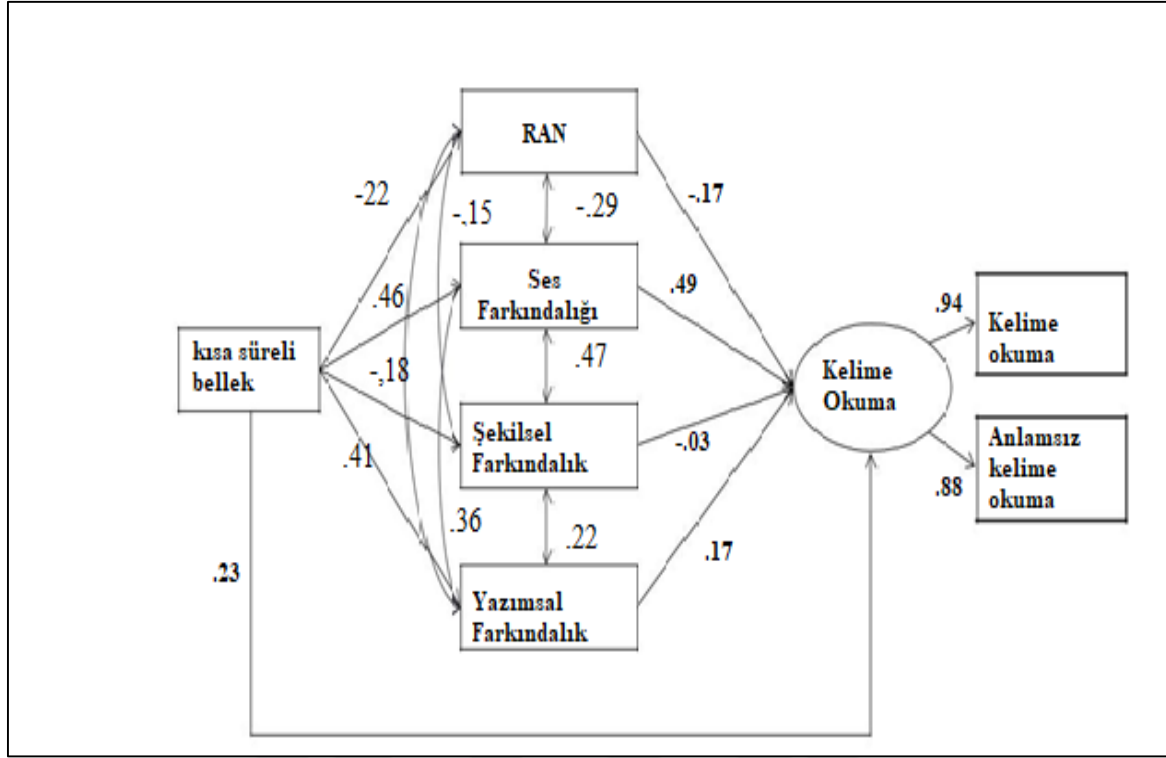
Okuduğunu anlama kavramı üzerine yapılan model oluşturma çalışmaları incelendiğinde; kelime bilgisi, akıcı okuma, ses farkındalığı, çalışma belleği ve dinlediğini anlama kavramlarının okuduğunu anlamamanın yordayıcısı olarak kabul edildiği görülmektedir (Kim, 2015; Cheng ve Wu, 2017; Marloes ve diğ., 2017; Alonzo ve diğ., 2016). Bu kavramlar mevcut çalışmada okuduğunu anlamayı etkileyen bilişsel faktörler olarak isimlendirilmiştir. Bilişsel faktörleri farklı şekillerde bir araya getirerek model oluşturulan çalışmalar ise şu şekildedir:

Zadeh, Farnia, and Geva (2012), İngilizce öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi modelledikleri çalışmada çeşitli dilsel geçmişe sahip 308 ikinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda kelime okuma hızının ses farkındalığı, okuduğunu anlama ve akıcı okuma ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Şekil 10 incelendiğinde okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli faktörün kelime okuma hızı olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra ise dinlediğini anlama en etkili faktör olarak açıklanmaktadır. Ayrıca kelime okuma hızı ile ses farkındalığı arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir.



Şekil 10. İngilizce öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri. Zadeh, Z. Y., Farnia, F., & Geva, E. (2012). Toward modeling reading comprehension and reading fluency in English language learners. *Reading and Writing*, 25(1), 163-187 kaynağından uyarlanmıştır.

Kim ve diğ. (2018), kelime okuma becerisi ile kısa süreli belleğin doğrudan ve dolaylı ilişkisini incelemek amacıyla okumaya yeni başlamış 207 Güney Koreli öğrenci ile çalışmışlardır. Sonuç olarak kısa süreli bellek ile kelime okuma arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kısa süreli belleğin kelime farkındalığı ve otomatik isimlendirme ile dolaylı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Şekil 10 incelendiğinde kelime okuma becerisini en yüksek oranda etkileyen faktörün ses farkındalığı olduğu görülmektedir. Ses farkındalığı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki de anlamlıdır.



Şekil 11. Kelime okuma becerisi ve kısa süreli bellek. Kim, Y. S. G., Cho, J. R., & Park, S. G. (2018). Unpacking direct and indirect relationships of short-term memory to word reading: Evidence from Korean-speaking children. *Journal of learning disabilities*, 51(5), 473-481 kaynağından uyarlanmıştır.

Marloes ve diğ. (2017), okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma arasındaki ilişkiyi gelişimsel olarak incelemek için bir yapısal eşitlik modeli ortaya koymuşlardır. Bu modele göre, akıcılık, kelime bilgisi ve çalışma belleği okuduğunu anlamamanın önemli belirleyicileridir (Hoover, & Gough, 1990). Bu nedenle bu verileri kontrol altında tutarak 4. sınıf başında okuma stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi olup olmadığını incelemişler daha sonra 5. sınıfta aynı ilişkiye tekrar bakmışlardır. Model incelendiğinde 4. sınıfta öğrenilen okuma stratejilerinin 5. sınıfta okuduğunu anlama üzerinde büyük etki yarattığı görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi ile en güçlü ilişkinin kelime bilgisi ile olduğu sonrasında ise okuma stratejilerini kullanma becerisinin geldiği görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak mevcut çalışmamızda akıcı okuma, kelime bilgisi, okuma stratejileri kullanma bileşenleri okuduğunu anlama üzerindeki etkililiği göz önünde bulundurularak mevcut çalışmada öne sürülen model içerisinde yer almaktadır.

Developmental relations between reading comprehension and reading. *Strategies, Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194-209 kaynağından uyarlanmıştır.

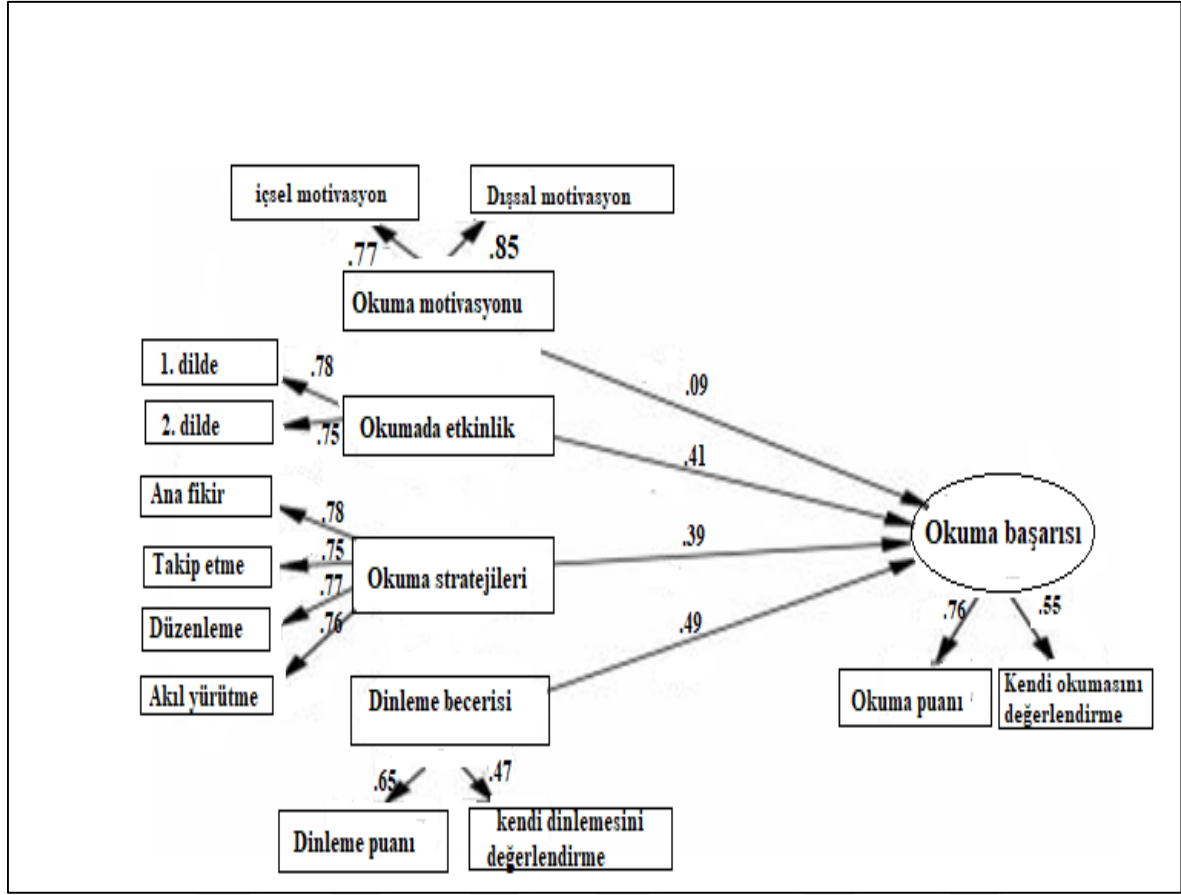
Alonzo ve diğ. (2016), ikinci sınıf çocuklarının dinlediğini anlama düzeylerini okul öncesinde yapıları ölçümle tahmin etmeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla 420 okul öncesi öğrencisiyle çalışmışlardır. Dinlediğini anlamayı yordayabilmek için literatür doğrultusunda bileşenleri şu şekilde belirtmişlerdir.

- Temel dil becerileri: Kelime bilgisi ve dil bilgisi (gramer)
- Üst düzey dil becerileri: çıkarım, anlama, izleme, metin yapısı
- Çalışma belleği
- Sözsüz işlem (nonverbal processing)
- Yaş
- Annenin eğitimi

Model incelendiğinde bireyin sahip olduğu temel dil becerilerinin ve ileri düzey dil becerilerinin gelecekteki dinlediğini anlama ve dolayısı ile okuduğunu anlama ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen çevresel faktörleri inceleyen model oluşturma çalışmaları da mevcuttur. Bu tür çalışmalar incelendiğinde çevresel faktörler olarak genellikle ailenin eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, ailenin mesleği gibi faktörler incelenmiştir

Cheng ve Wu (2017), sosyo-ekonomik çevre ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi modellemek amacıyla Pekin’ de 149 birinci sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışmayı path analizi yöntemiyle açıklamışlardır.



Şekil 14. Okuma başarısı. Kim, K. (2015). Developing a structural model of EFL reading achievement for Korean high school students. *English Teaching*, 70(3), 3-21 kaynağından uyarlanmıştır.

Aslanoğlu (2007), Türkiye'deki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörleri PIRLS 2001 verilerine dayalı olarak incelemesi sonucunda oluşturduğu yapısal eşitlik modelinde PIRLS çalışmasına katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin .51'inin okul, aile, öğretmen ve öğrenci özellikleri ile açıklandığını tespit etmiştir. Okuduğunu anlama üzerinde en etkili değişkenin okuma ilgisi olduğunu daha sonra sınıf dışı okuma etkinlikleri, ana okuluna gitme, ödev yapma sıklığı, sınıf içi etkinlikler takip etmektedir. Okuduğunu anlama üzerinde en belirleyici değişkenin öğrenci özellikleri olduğu sonrasında ise öğretmen özellikleri geldiği belirlenmiştir. Aile değişkeninin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine bakıldığında ise ilk olarak baba eğitim düzeyi sonrasında anne eğitim düzeyi ve ailenin okumaya ayırdığı zaman şeklinde ifade edilmektedir.

Yıldırım (2012), Hollanda, Kore ve Türkiye' deki öğrencilerin PISA 2009 sonuçlarındaki okuduğunu anlama başarılarının benzerliğini ve farklılığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; internete dayalı okuma etkinlikleri, öğrencinin sınıf ortamı ve

öğretmen davranışları değişkenlerinin üç ülke için de okuduğunu anlama puanları üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerle ilgili model geliştirme çalışmaları incelendiğinde bu tür çalışmaların yurt dışında daha yoğun şekilde ele alındığı ülkemizde ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca ülkemizdeki çalışmalarda çoğunlukla PIRLS ve PISA sonuçlarının ve buradaki verilerin kaynak olarak kullanıldığı görülmüştür. Yine ilgili literatür sonucuna göre okuğunu anlamayı etkileyen faktörlerle ilgili kesinleşmiş ve kabul görmüş bir gruplandırmanın olmadığı, araştırmanın amacı, yapısı ve yazarın hedefleri doğrultusunda farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

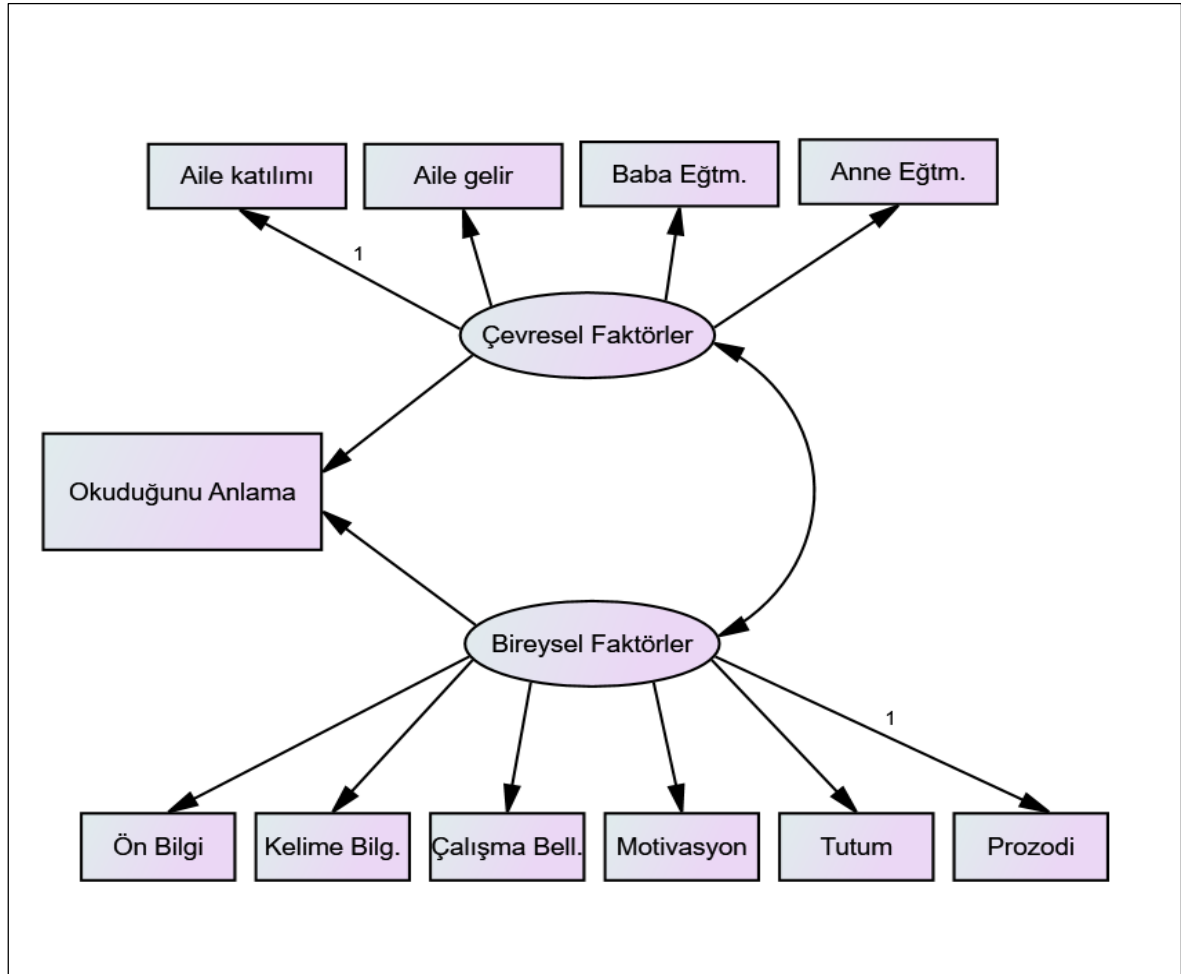
Bu bölüm içerisinde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve kullanılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlandığı için araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli ile geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumun olduğu haliyle incelenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2002:77-85).

Araştırmanın merkezinde değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek olduğu için nedensel ilişkileri test etmeyi hedefleyen bir Yapısal Eşitlik Modeli oluşturulmuştur. İkinci nesil veri analiz tekniği olan yapısal eşitlik modellemesi ile basit istatistiksel tekniklere oranla aynı anda birçok bağımlı ve bağımsız değişkeni ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek ve karmaşık bir araştırma problemini tek bir süreçte kapsamlı olarak ele almak mümkündür (Anderson ve Gerbing, 1988). Yapısal eşitlik modellemesi özellikle pazarlama, psikoloji, eğitim gibi bilim dallarındaki ilişkiyi değerlendirmek ve modelleri test etmek amacıyla kullanılır (Tüfekçi ve Tüfekçi, 2006). Geleneksel regresyon analizi yöntemiyle herhangi bir modelin analizinin yapılması mümkün olsa da bu her değişken için teker teker ilişkiyi belirlemek anlamına gelmektedir. Ancak yapısal eşitlik modeli sayesinde tüm ilişkiler tek bir analiz ile ortaya konmakta ayrıca ölçmeden kaynaklanan hata miktarları da devre dışı bırakılabilmektedir (Yener, 2007). Bu yöntem tamamen teorilere bağlıdır bu nedenle sağlam

bir teorik altyapıya sahip olması gerekmektedir. AMOS programı ve Yapısal Eşitlik Modeli ile ilgili bilgiler ışığında mevcut araştırmada oluşturulan model Şekil 15’te yer almaktadır.



Şekil 15. Araştırmada öne sürülen yapısal eşitlik modeli.

Şekil 15 incelendiğinde, ön bilgi, kelime bilgisi, tutum, motivasyon, çalışma belleği, prozodi, ailenin okumaya katılımı, anne- baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi gözlenen değişkenlerini oluşturmaktadır. Belirlenen ölçekler aracılığı ile bu değişkenler doğrudan ölçülmüş ve gizil değişkenler üzerindeki etkisi tespit edilmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı kendi amacı doğrultusunda evrenden seçim yaparak örneklemini belirler. Araştırmada elde edilen verilerin genelleme yapmaya uygun nitelikte olması ve Türkiye’deki genel öğrenci popülasyonunu yansıtabilmesi için sosyoekonomik ve sosyokültürel

açından farklı grupları içerisinde barındırmasına dikkat edilmiştir. Öne sürülen yapısal eşitlik modelinin değişkenlerinden biri de aile etkisinin okuduğunu anlama ile ilişkisidir ve araştırmada ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Araştırma grubunu Ankara’da 2 devlet okulu ve 3 özel okulda eğitim-öğretim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinden veri toplanmasında bu seviyedeki öğrencilerin akıcı okuma becerisine sahip olduğu ve okuduğunu anlama düzeylerinin yükselmeye başladığı ve bir takım stratejileri kullanabildiği varsayımından hareket edilmiştir (Veenman, Hout Wolters, & Afflerbach, 2006).

3.2.1 Pilot Uygulama Araştırma Grubu Demografik Özellikleri

Araştırmada kullanılan ölçeklerin gerek geliştirilmesi gerekse mevcut ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizinin yapılması için yine aynı okullarda öğrenim gören 176 öğrenci ve 243 veli ile çalışılmıştır. Pilot uygulamaları yapmak amacıyla çalışılan öğrencilerin dağılımı ise şöyledir.

Tablo 2

Pilot Uygulamaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Dağılımı

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	88	50
	Erkek	88	50
Toplam		176	100,0

Tablo 2’ ye göre pilot uygulamaya katılan öğrencilerin %50’sinin kız (88), %50’sinin erkek (88) olduğu görülmektedir. Ayrıca pilot uygulamalardaki örneklem grubu ile asıl uygulamada çalışılmamıştır.

Tablo 3

Pilot Uygulamaya Dâhil Edilen Velilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	201	82,7
	Erkek	42	17,3
Gelir Durumu	Alt	44	18,1
	Orta	148	60,9
	Üst	51	21,0
Eğitim	İlkokul	25	10,3
	Ortaokul	37	15,2
	Lise	77	31,7
	Lisans	86	35,4
	Lisansüstü	18	7,4
Toplam		243	100

Tablo 3'e göre pilot uygulamaya katılan velilerin %82,7 kadın, %17,3 erkeklerden oluşmaktadır. Velilerin gelir durumu incelendiğinde %18,1 alt gelir grubu, %60,9 orta gelir grubu ve %21 üst gelir grubu içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Velilerin eğitim durumu incelendiğinde en az rastlanan grubun %7,4 ile lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanlar olduğu, en sık rastlanan eğitim düzeyinin ise %35,4 ile lisans eğitim düzeyi olduğu tespit edilmiştir.

3.2.2. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Pilot uygulamaların tamamlanmasından sonra tamamen farklı bir örneklem grubu üzerinde asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4

Uygulamaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	189	51,8
	Erkek	176	48,2
Okul	Devlet	309	84,7
	Özel	56	15,3
Toplam		365	100,0

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %51,8'inin kız (189), %48,2'sinin erkek (176) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin devam ettiği okul türü incelendiğinde %84,7'sinin devlet okuluna (309), %15,3'ünün ise özel okula (56) devam ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Dâhil Edilen Velilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategoriler	N	%
Ekonomik düzey	Alt	89	24,4
	Orta	162	44,4
	Üst	114	31,2
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	36	9,9
	Ortaokul	106	29,0
	Lise	169	46,3
	Lisans	54	14,8
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	8	2,2
	Ortaokul	50	13,7
	Lise	215	58,9
	Lisans	92	25,2
Toplam		365	100

Tablo 5'e göre araştırmaya 365 öğrenci velisi katılmıştır. Öğrenci velilerinin ekonomik durumları incelendiğinde %24,4 alt, %44,4 orta ve %31,2 üst ekonomik düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu incelendiğinde en az rastlanan grubun %9,9 ile ilkökul eğitim düzeyine sahip olanlar olduğu, en sık rastlanan eğitim düzeyinin ise %46,3 ile lise eğitim düzeyi olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim durumu incelendiğinde en az rastlanan grubun %2,2 ile ilkökul eğitim düzeyine sahip olanlar olduğu, en sık rastlanan eğitim düzeyinin ise %58,9 ile lise eğitim düzeyi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Veri Toplanan Okullar

Okul Adı	Okul Türü	N	%
A İlkokulu	Devlet	267	73,15
B İlkokulu	Devlet	42	11,5
A koleji	Özel	25	6,84
B koleji	Özel	16	4,38
C koleji	Özel	15	4,10

Tablo 6 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %84,6'sının iki farklı devlet okulunda, %15,34'ünün ise 3 farklı özel okulda eğitim- öğretim faaliyetlerine devam ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	9	81,81
	Erkek	2	18,18
Eğitim durumu	Ön lisans	2	18,8
	Lisans	7	63,63
	Lisansüstü	2	18,8
Mesleki kıdem	1-5 yıl	0	0
	6-10 yıl	2	18,18
	11-20 yıl	6	54,54
	20 yıl üstü	4	36,36
Çalışılan kurum	Devlet kurumu	8	72,72
	Özel kurum	3	27,27
Toplam		11	100

Araştırmaya katılan sınıflarda görev yapan 11 öğretmenin %81'81'i kadın, %18,18'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %63.63'ü lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,54'ü 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %27,27'si özel kurumda %72,72'si ise devlet okulunda öğretmenlik yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

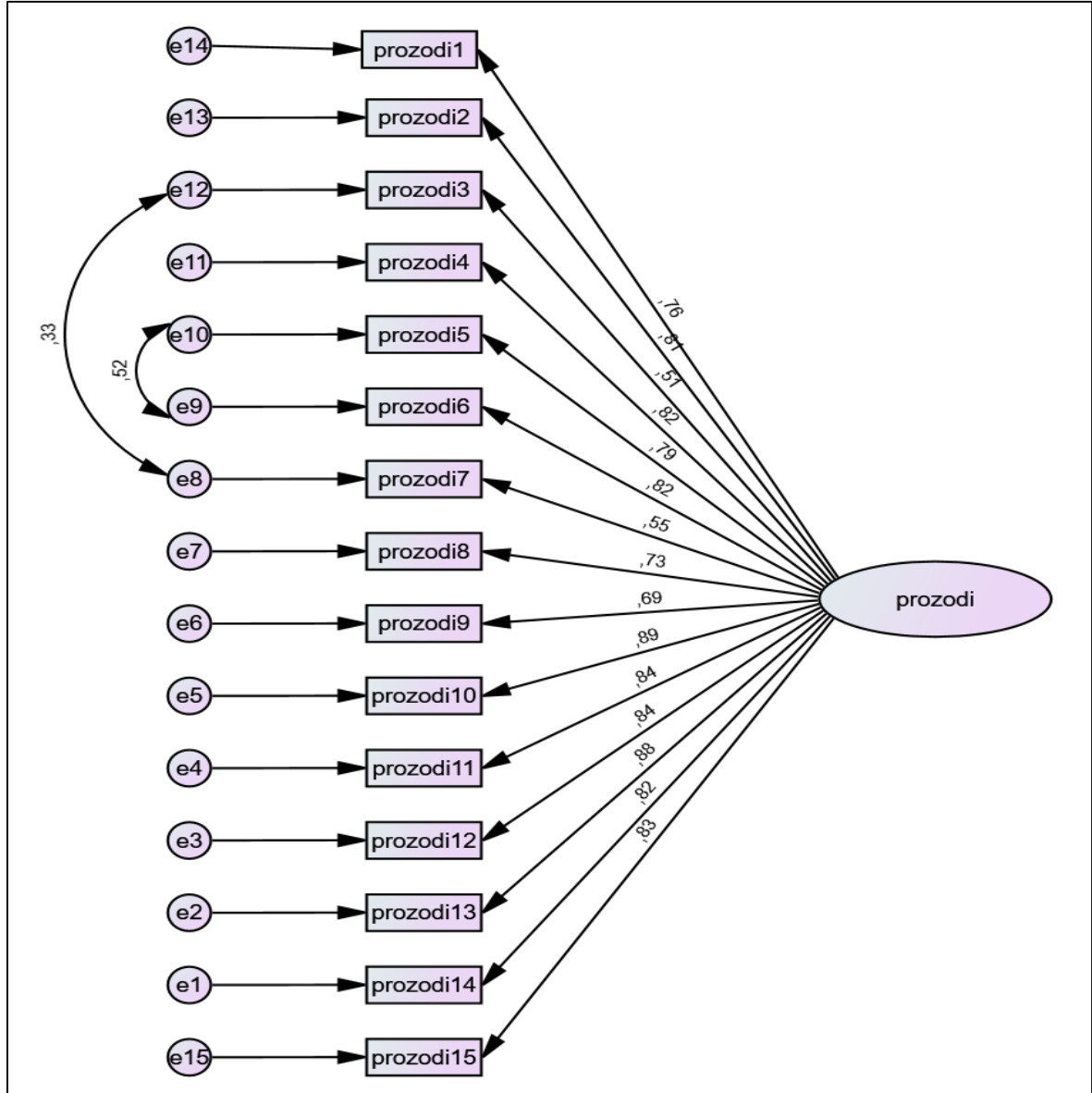
Araştırmada prozodik okuma ölçeği, çalışma belleği ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği, kelime bilgisi ölçeği, metne dayalı ön bilgi ölçeği, okuduğunu anlama ölçeği, okumaya yönelik öğretmen etkililiği ölçeği, okuma kültürü oluşturmada ailenin yeterliliği ölçeği ile veriler toplanmıştır. Bu bölümde ölçeklerin geçerliği ve güvenirlikleri ile ilgili yapılan analizler hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Prozodik Okuma Ölçeği

Araştırmada Baştuğ ve Keskin (2011) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Toplam puanın yarısını alabilen öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir. 15 maddelik ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve bu değer 0.981 olarak bulunmuştur.

3.3.1.1. Prozodik Okuma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Prozodik okuma ölçeğinin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan maddelerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. İlk analiz sonucunda Ki-kare uyum indeksi ($\chi^2=306,60$, $p=,000$, $df=90$, $\chi^2/df=3,40$) ve uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,117, RMR=,056, GFI=,78, IFI=90, CFI=,90 olarak bulunmuştur. Literatür doğrultusunda bu sonuçların uyum için yeterli olmadığı görülmüş, bu nedenle düzeltme indisi uygulanmış ve analiz tekrar edilmiştir. Okuma prozodisi ölçeği DFA sonuçları Şekil 16'da gösterilmektedir.



Şekil 16. Okuma prozodisi ölçeği DFA modeli.

Örtük değişken ile maddeler arasında hesaplanan ilişki katsayılarının son durumda .51 ile .88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Düzeltilmiş DFA sonucunda Ki-kare uyum indeksinin ($X^2=230,46$, $p=,000$, $df=88$, $X^2/df=2,69$) anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,09; RMR=,04; GFI=,82; IFI=,93; CFI=,93 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak 15 maddeden oluşan, ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının ($X^2/df=2,69$) olduğu görülmektedir ve bu değer 5'ten küçük olduğu için modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Marsh ve Hocevar, 1988). RMSEA ve RMR gibi iyilik uyum indekslerinin 0,05'den küçük olması durumunda modelin çok iyi uyum sağladığı, 0,10'dan küçük değerlerin de kabul edilebileceği varsayılmaktadır (Anderson ve Gerbing,

1984). Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA=,099, RMR=,043) dikkate alındığında modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Modelde GFI=0,82; IFI= 0,93; CFI=0,93 olarak bulunmuştur. GFI'nın 0,85'in üstünde olması, IFI'nin 0,80'in üzerinde olması kabul edilebilir değerler olduğundan (Anderson ve Gerbing, 1984) modelin bu uyum indeksleri bakımından da yeterli uyum gösterdiği görülmektedir. Ayrıca CFI değerlerinin de 0,90'a yakın olduğu görülmektedir. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin yapı olarak iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

3.3.1.2. Prozodik Okuma Ölçeği Güvenirlik Analizi

Prozodik okuma ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan 15 maddenin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Prozodik Okuma Ölçeğinin İç Tutarlılık Sonuçları

Maddeler	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α)
1. madde	,781
2. madde	,834
3. madde	,559
4. madde	,840
5. madde	,819
6. madde	,851
7. madde	,601
8. madde	,762
9. madde	,708
10. madde	,896
11. madde	,841
12. madde	,843
13. madde	,879
14. madde	,820
15. madde	,832

Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Sözel Çalışma Belleği Ölçeği

Sözel çalışma belleğini tespit etmek amacıyla Akçakaya, Doğan, Gürkan ve Yücel (2018) tarafından oluşturulmuş anlamsız sözcük tekrarı listesinin kısaltılmış hali kullanılmıştır. Türkçe için oluşturulmuş 36 anlamsız sözcükten oluşan liste 1-4 heceli olacak şekilde ve 20 anlamsız sözcükle sınırlandırılarak tekrar düzenlenmiştir. Liste profesyonel bir ortamda ve profesyonel bir spikerin seslendirmesi ile kaydedilmiştir. Uygulamalar sonucunda gözlemciler arası güvenirlik ,87 olarak tespit edilmiştir. Uygulama bireysel olarak yapılmış ve bir kulaklık yardımı ile ses kaydı dinletilerek öğrencilerin cevapları kayıt altına alınmıştır. Bu listesinin kullanılma sebebi ise daha kısa sürede ve çocukların sıkılmasına meydan vermeyecek şekilde daha güvenilir bir ölçüm yapmaya imkân sağlamasıdır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 7-10 yaş grubu çocuklarla çalışılmıştır ve bu da mevcut araştırmadaki örneklem ile uyum göstermektedir.

3.3.2.1 Sözel Çalışma Belleği Güvenirlik Analizi

Geliştirilen anlamsız sözcük listesinin güvenirliğini belirlemek amacıyla üç farklı puanlayıcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulamanın örneklem grubuna ait bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Çalışma Belleği Ölçeği Örneklem Dağılımı

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	55	51,8
	Erkek	59	48,2
Toplam		114	100,0

Güvenirliği belirlemede üç farklı puanlayıcı arasındaki tutarlılığı belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Puanlayıcılar Arasında Korelasyon

Puanlayıcı (P)	P1	P2	P3
P1	1	,960	
P2		1	,935
P3	,974		1

Analiz sonucunda puanlayıcılar arası uyumun oldukça yüksek olduğu ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

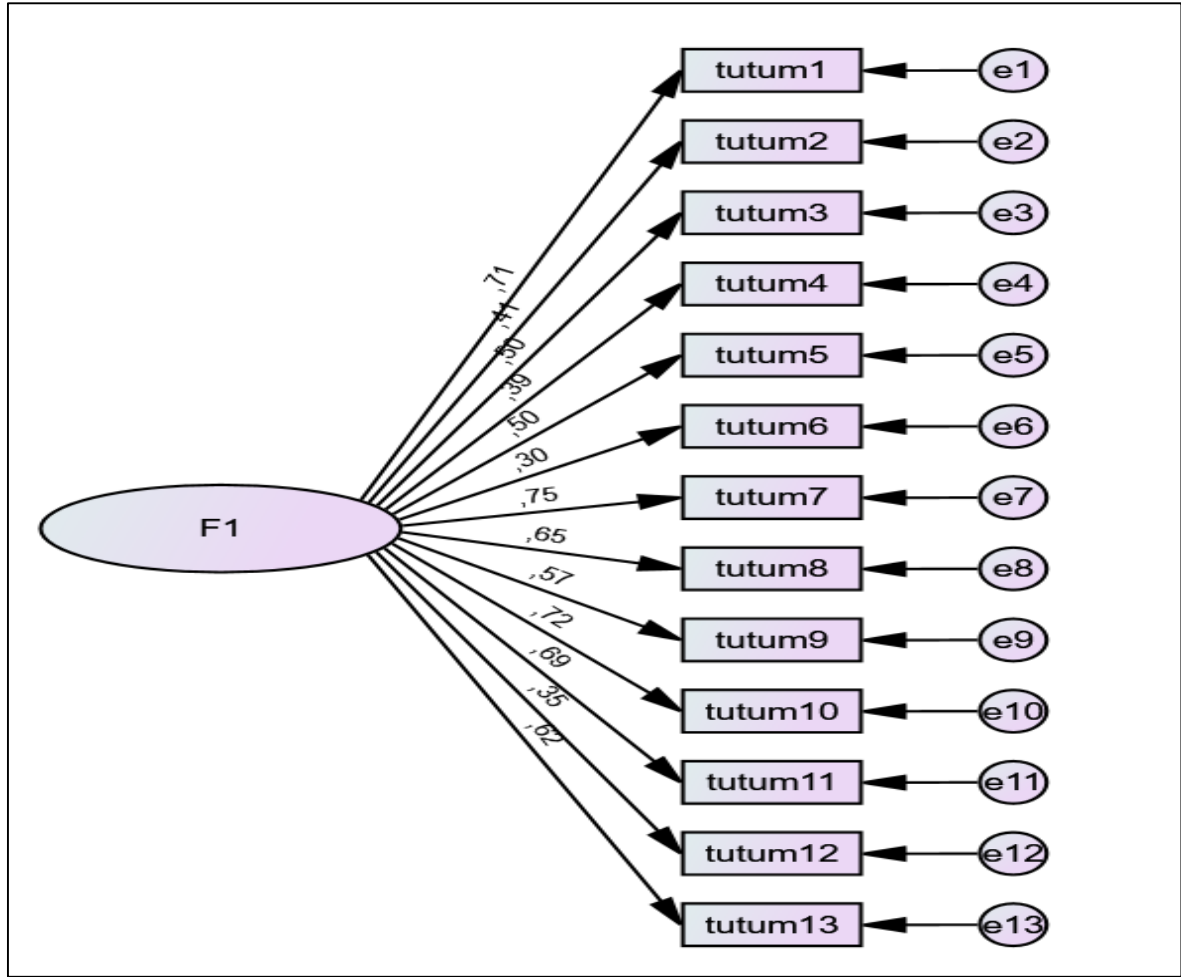
Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen “okumaya yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek likert tipi üçlü derecelendirme ölçeğidir ve “katılmıyorum”, “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için “katılmıyorum” dan “katılıyorum” a doğru puanlar verilerek; olumsuz ifadeler için ise, tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için, uygulama sonucu yapılan faktör analizinde, toplam varyansın %39,97’sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yükleri 0,30’dan fazla çıkmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise 0,65 olarak bulunmuştur.

3.3.3.1 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirmek amacıyla Ankara ilinde eğitim-öğretime devam eden 176 dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Tek faktör ve 13 maddeden oluşan okumaya yönelik tutum ölçeğinin birinci düzey faktöriyel yapısı AMOS 23 programı kullanılarak test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle maximum likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2008). Okumaya yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan maddelerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

Birinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerleri ($X^2=102,83$, $p<0$, $df=65$, $X^2/df= 1,58$, $RMSEA= 0,058$, $CFI= 0,93$, $GFI=0,91$) önerilen tek faktörlü modelin veriler

ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar okumaya yönelik tutum ölçeğinin genel olarak orijinal formla uyumlu olduğunu göstermektedir.



Şekil 17. Okumaya yönelik tutum ölçeği DFA modeli.

3.3.3.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi

Okumaya yönelik tutum ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0,84 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 13 maddenin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin İç Tutarlılık Sonuçları

Maddeler	Madde silinirse Ölçüm (ort)	Madde silinirse ölçüm (varyans)	Madde toplam korelasyonu	Madde silinirse Cronbach' s Alpha
1. madde	29,64	2572	,621	,827
2. madde	29,84	26,15	,376	,843
3. madde	29,63	26,14	,470	,836
4. madde	29,79	26,65	,350	,844
5. madde	29,89	25,39	,491	,835
6. madde	29,70	27,13	,297	,847
7. madde	29,64	24,87	,668	,823
8. madde	29,71	25,06	,597	,827
9. madde	29,83	25,25	,525	,832
10. madde	29,65	25,18	,645	,825
11. madde	29,65	25,30	,607	,827
12. madde	29,84	26,79	,345	,844
13. madde	29,78	25,40	,557	,830

Tablo incelendiğinde son sütunda madde silinmesi durumunda Cronbach alfa değerinin nasıl değiştiği görülmektedir. Güvenilirlik değerlerine bakıldığında çok büyük bir değişim olmadığı dolayısı ile hiçbir maddenin güvenilirlik değerini düşürmediği gözlemlendiğinden dolayı ölçekte madde çıkarılması yapılmamaktadır.

3.3.4. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Ölçek içsel (ilgi, merak) ve dışsal (sosyal, rekabet, tanınma, uyum) olmak üzere iki boyut ve 6 faktörden oluşan 20 maddelik bir ölçek yapısındadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Ankara İli Etimesgut İlçesinde yer alan bir devlet okuluna devam eden 176 dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf bazında dağılımları Tablo 12' de verilmiştir.

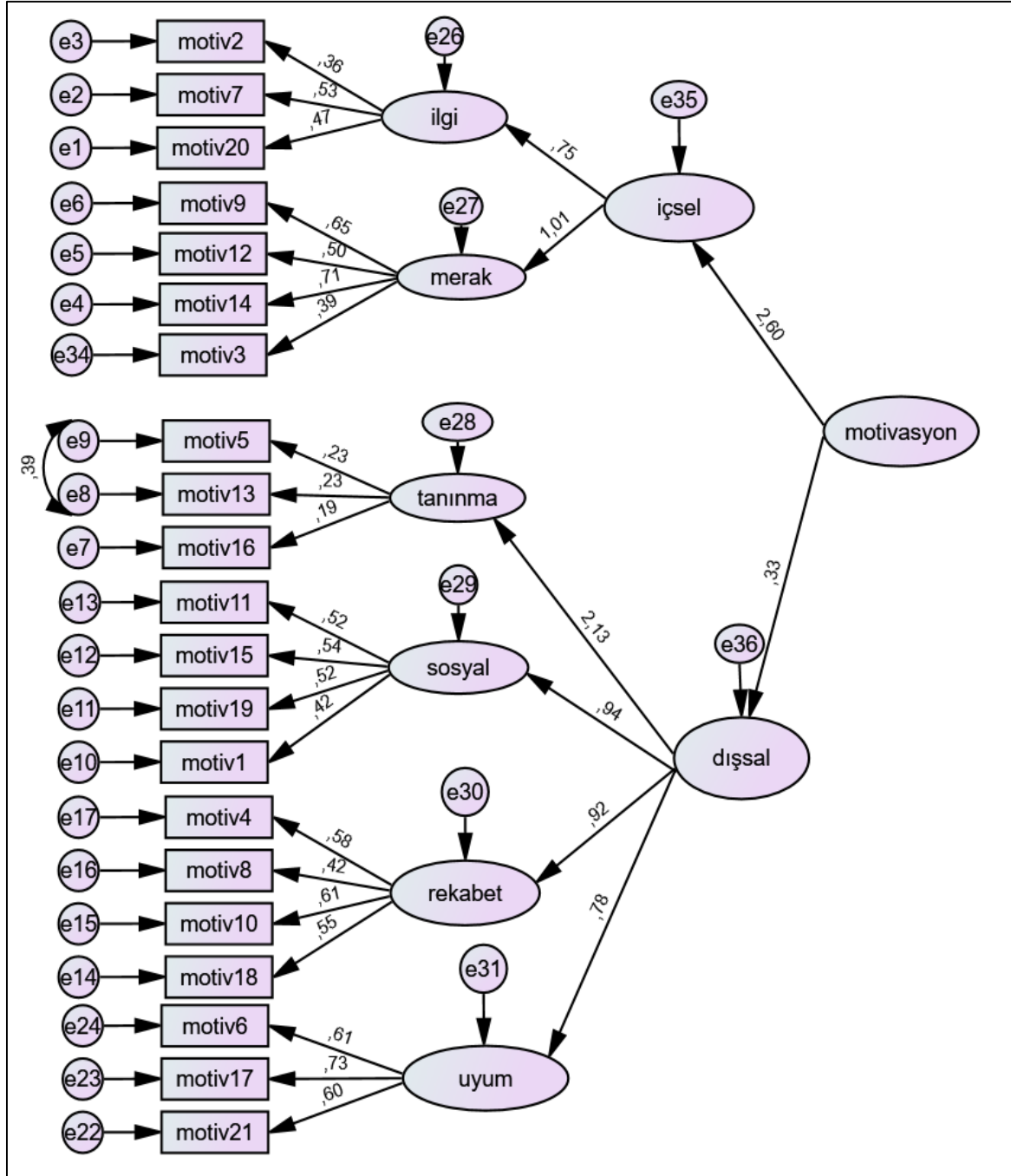
Tablo 12

Pilot Uygulamaya Katılan Öğrenci Grubunun Özellikleri

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	88	50
	Erkek	88	50
Şube	A	38	21,6
	O	36	20,5
	D	31	17,6
	B	35	19,9
	N	36	20,5
Toplam		176	100,0

3.3.4.1.Okuma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Altı faktörden ve 21 maddeden oluşan okuma motivasyonu ölçeğinin ikinci düzey faktöriyel yapısı AMOS 23 programı kullanılarak test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle maximum likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2008). Okuma motivasyonu ölçeğinin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Uygulama sonrası ortaya çıkan model Şekil 18’de gösterilmiştir.



Şekil 18. Okuma motivasyonu ölçeği DFA modeli.

İkinci düzey DFA uygulanırken ilk aşamada modelin uyumunu arttırmak amacıyla sadece aynı faktör altında yer alan iki madde arasında düzenleme indisi uygulanmış ve analizler terkar edilmiştir. Düzenleme sonucunda elde edilen Ki-kare uyum indeksinin ($X^2=350,75$, $p=0,00$; $df=181$, $X^2/df=1,85$) anlamlı olduğu görülmektedir ve bu değer 5'ten küçük olduğu için modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Marsh ve Hocevar, 1988). RMSEA ve RMR gibi iyilik uyum indekslerinin 0,05'ten küçük olması modelin çok iyi uyum sağladığını ve 0,10'dan küçük değerlerin de kabul edilebilir değerler olduğu söylenmektedir

(Anderson ve Gerbing, 1984). Mevcut çalışmada ulaşılan uyum indeksi değerleri RMSEA=0,070, RMR=0,064 dikkate alındığında uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Modelde GFI=0,85, AGFI=0,82, CFI=0,80 olarak bulunmuştur. GFI'nın 0,85'in üstünde olması, AGFI'nin 0,80'in üzerinde olması kabul edilebilir değerler olduğundan (Anderson ve Gerbing, 1984) modelin bu uyum indeksleri bakımından da yeterli uyum gösterdiği görülmektedir. Ayrıca CFI değerinin de 0,90'a yakın olduğu görülmektedir. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin yapı olarak iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak 21 madde ve 6 faktörden oluşan ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır.

3.3.4.2.Okuma Motivasyonu Ölçeği Güvenirlik Analizi

Okuma motivasyonu ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan 21 maddenin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Madde İstatistikleri

Maddeler	Madde silinirse Ölçüm (ort)	Madde silinirse ölçüm (varyans)	Madde toplam korelasyonu	Madde silinirse Cronbach' s Alpha
1. madde	63,52	93,95	,381	,849
2. madde	63,41	96,56	,242	,854
3. madde	63,50	92,68	,385	,849
4. madde	63,03	93,22	,475	,845
5. madde	63,51	92,04	,477	,845
6. madde	63,10	95,12	,389	,848
7. madde	63,30	93,44	,376	,849
8. madde	62,97	95,46	,334	,850
9. madde	63,00	91,72	,537	,843
10. madde	62,98	91,84	,541	,843
11. madde	62,90	93,62	,453	,846
12. madde	62,89	94,70	,417	,847
13. madde	63,38	92,66	,439	,846
14. madde	63,15	90,23	,583	,840
15. madde	63,05	92,62	,465	,845
16. madde	62,63	97,51	,292	,851
17. madde	62,99	92,13	,538	,843
18.madde	62,84	92,94	,506	,844
19. madde	63,35	92,26	,456	,846
20. madde	62,96	94,43	,313	,852

Tablo 13 incelendiğinde son sütunda madde silinmesi durumunda Cronbach alfa değerinin nasıl değiştiği görülmektedir. Güvenilirlik değerlerine bakıldığında çok büyük bir değişim olmadığı, dolayısı ile hiçbir maddenin güvenilirlik değerini düşürmediği gözlemlendiğinden dolayı ölçekte madde çıkarılması yapılmamaktadır. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin güvenilirlik çalışmalarının bir boyutu olarak faktörlerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Sonuçları

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Merak	4	,61
İlgi	3	,44
Tanınma	3	,41
Sosyal	4	,57
Rekabet	4	,63
Uyum	3	,68
İçsel motivasyon	7	,65
Dışsal motivasyon	14	,81
Toplam	21	,85

Ölçekte yer alan faktörlerin her birinin güvenilirliği incelendiğinde ilgi boyutunun 0,44; merak boyutunun 0,61; tanınma boyutunun 0,41; sosyal boyutunun 0,57; rekabet boyutunun 0,63; uyum boyutunun ise 0,68 olduğu belirlenmiştir. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.5. Kelime Bilgisi Ölçeği

Veri toplama aracı olarak Weshe ve Paribaht (1993) tarafından geliştirilen Kelime Bilgisi Ölçeği’nin (Vocabulary Knowledge Scale) Ateş ve Sis (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Ölçek, bütüncül (holistik) puanlama ölçeği olarak nitelendirilmiştir. Beş maddeden oluşan ölçekte ilgili sözcükler için bilinmeyenden biline doğru bir sıralama yapılır ve sözcüğün hem dilbilimsel hem de anlam bilimsel olarak ifade

edilmesi istenir. Aşağıda öğrencilerin doldurdıkları her bir madde ve onlara karşılık gelen anlamları yer almaktadır.

Öz değerlendirme ifadeleri	Puanın anlamları
1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.	→ 1. Sözcük hiç bilinmiyor.
2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	→ 2. Sözcük biliniyor ancak anlamı bilinmiyor.
3. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	→ 3. Doğru bir eş anlamı ya da çevirisi verilmiştir.
4. Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)	→ 4. Sözcük bir cümlede semantik (anlam bilimsel) olarak uygun bir biçimde kullanılmıştır.
5. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)	→ 5. Sözcük bir cümlede semantik (anlam bilimsel) olarak uygun ve dil bilimsel açıdan doğru bir şekilde kullanılır.

Şekil 19. Ölçeğin puanlama şekli.

- Öğrenci “sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” kısmını işaretliyorsa bundan *1 puan* alır ve bu puanın anlamı sözcüğün hiç bilinmediği yönündedir.
- Öğrenci “bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum” kısmını işaretliyorsa bu *2 puanı* gerektirir. Bu kısmın anlamı ise sözcüğün bilindiği ama anlamının bilinmediği şeklindedir.
- Öğrenci “bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” seçeneğine bir eş anlam, ya da kendi dilinde çeviri yazarsa buna *3 puan* verilir. Öğrenci bu seçenekte yanlış bir eş anlam ya da çeviri verirse bu hedef sözcüğü gördüğü fakat anlamını bilmediği şeklinde yorumlanır. Böylece ona bu yanlışlığından ötürü *2 puan* verilir.
- Öğrencinin kendini sınadığı ölçekte “Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” kısmına doğru bir eş anlam ya da çeviri yazarsa buna *3 puan* verilir. Burada önemli olan öğrencinin kendinden emin olup olmamasıdır. Öğrenci bu kısımda da yine yanlış bir eş anlam ya da çeviri yazarsa burada da puanı *2* olur.

- Öğrencilerin “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)” kutucuğunun işaretlemeleri halinde bir cümle yazmaları beklenir. Bu cümlenin mutlaka yanlışlık düzeyine göre puan verilir. Öğrenci Türkçenin anlambilimine ve dilbilgisine uygun cümleler kurduysa bu kendisine 5 puan verileceği anlamına gelir. Öğrenci eğer cümlesinde hedef sözcük veya söz öbeğine dair hata yapmışsa ve bu hatada sözcüğü anlambilimsel açıdan doğru kullandıysa bu 4 puanı gerektirir. Öğrencinin dilbilgisel açıdan tam uygunluk gösterememesi durumunda 4 puan verilir.
- Öğrenci cümlesinde hem anlambilimsel hem de dilbilgisel açıdan yanılıyorsa fakat yazdığı eş anlam veya çeviri doğru ise o halde 3 puan verilir.
- Öğrencinin cümlesinde hem anlambilimsel hata hem de dilbilgisel hata olup aynı zamanda hedef sözcük/ söz öbeğinin eş anlam veya anlamının yazılamaması durumunda öğrenciye 2 puan verilir.
- Öğrenci “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum” diyorsa buna 2 puan verilir. Bu 2A şeklinde analize dahil edilmiştir. Fakat “bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” cevabına yanlış bir eş anlam yazdıysa buna 2 B anlamı verilmiştir. “Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” kısmına yanlış yanıt verince buna 2C anlamı verilmiştir. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)” kısmına verilen yanlış yanıtlar ise 2 D puanı ve anlamı gerektirmiştir.
- 2’deki (A-B-C-D) durum 3 puan için de geçerlidir. “bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” şeklinde yanıt 3A anlamı verilirken; “Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)” şeklindeki yanıt ise 3B puan ve anlamı verilmiştir. “Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim. (Bu bölümü yaparsanız lütfen 4. bölümü de yapınız.)” kısmını yapıyor fakat cevabı yanlışsa buna 3C puan verilir.
- Öğrencilerin hedef söz varlığına yönelik bilgi puanı 1-2 (A-B-C-D) için “bilmiyor (0)”, 3(A- B-C)-4-5 için “biliyor (1)” olarak kodlanmıştır. Söz ve söz öbekleri gruplarındaki doğru bilinenlerin toplamı grup puanlarını oluşturmaktadır.
- Geliştirilme sürecinde ölçeğin Cohen’s Kappa katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir.

3.3.5.1. Kelime Bilgisi Ölçeği Geçerliği ve Güvenirliği

Çalışmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisini ölçmek amacıyla okuduğunu anlama testinde yer alan metinlerdeki kelimeler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Ayrıca iki sınıf öğretmeninden bu metinler içerisinde önemli olan ve bilinmesi gereken kelimeleri listelemeleri istenmiştir. Elde edilen tüm veriler listelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra Ateş ve Sis (2016) tarafından geliştirilen “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Kelime Bilgisi Ölçeği Uyarlaması” ölçeğinden faydalananak yeni bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle araştırmacılar ile iletişime geçilmiş ve bu ölçeğin Türkçe kelimeler üzerinde uygulanabilirliği hakkında fikir alınmış daha sonra alan uzmanlarına sorularak ölçeğin uygulanabileceği hakkında karara varılmıştır.

Ölçek çevrilirken İngilizce sözcükler üzerinde düzenlenmiş ancak araştırmacı tarafından Türkçe dâhil diğer dillerdeki sözcükler için de kullanılabileceği belirtilmiştir. Mevcut çalışmada Türkçe sözcükler için kullanılacağından tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması gereği duyulmuştur. Güvenirliğini tespit etmek amacıyla öğretmenlikte 20 yıl üzeri tecrübeye sahip iki sınıf öğretmeninden okuduğunu anlama ölçeğinde yer alan metinlerde geçen önemli sözcükleri belirlemeleri istenmiştir. Böylece araştırmacı dahil üç farklı öğretmen tarafından sözcükler ayrı ayrı tespit edilmiştir. Daha sonra her bir liste karşılaştırılarak sonuçta 50 sözcükten oluşan bir kelime listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan liste ölçeğe uygun hale getirildikten sonra 176 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Her bir formun değerlendirmesini 3 ayrı öğretmen gerçekleştirmiştir. Elde edilen puanlar SPSS programına yüklenmiş ve ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Tablo 15

Değerlendirmecilerin Puan Analizleri

	N	Ortalama	Ss	Min.	Max.
1. puanlayıcı	176	126,90	26,36	71	193
2. puanlayıcı	176	129,66	26,97	72	198
3. puanlayıcı	176	129,72	26,94	72	197

Tablo 15’te üç farklı değerlendirmeci tarafından puanlanmış, aynı gruptan ve aynı ölçekten elde edilen test ortalamaları gözükmektedir. Puanlar incelendiğinde üç farklı değerlendirme içerisinde en düşük ortalama puanın 71, en yüksek ortalama puanın ise 198 olduğu görülmektedir.

Tablo 16

Değerlendirmeciler Arası Kendall W Uyum Katsayısı

Kelime bilgisi ölçeği	Kendall W uyum katsayısı	P
	,781	,00

Değerlendirmeciler arası uyumu belirlemek amacıyla Kendall W testi uygulanmış ve sonuç olarak Kendall W değeri .781 bulunmuştur. Bu değer sonucunda öğretmenlerin verdikleri puanlar arasında yüksek bir tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir söylemle öğretmenlerin verdikleri puanlar birbiri ile uyumludur ve ölçek güveniliridir.

3.3.6. Metne Dayalı Ön Bilgi Testi

Çalışma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile sahip oldukları “ön bilgi” düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına Metne Dayalı Ön Bilgi Testi (MDÖBT) geliştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle okuduğunu anlama testi belirlenmiştir. Kaya, Doğan ve Yıldırım (2018), tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ölçeği temel alınmıştır. Ölçekte yer alan bilgilendirici ve öyküleyici 6 metin içerisinde metnin anlamlandırılmasında etkili olduğu düşünülen bilgi ve kavramlar tespit edilerek sıralanmıştır. Sonrasında araştırmacı tarafından bu kavramlar soru haline dönüştürülmüş ve 42 maddeden oluşan ön bilgi testi taslağı oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla alanında uzman 2 öğretim üyesi ve 4 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Alınan dönütler sonucunda düzenlenen taslak ölçek 4. sınıfa devam eden 15 öğrencide uygulanmış ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak ölçek, anlaşılamayan maddelerden, dilbilgisi hatalarından ve yazım yanlışı gibi olasılıklardan arındırılmıştır. Son düzenlemeler sonucunda 39 maddeden oluşan taslak 5 kat kuralına göre (Child, 2006) 4. sınıfa devam eden 176 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemede KR20 analizi, geçerliliğini belirlemede ise madde analizi yapılmıştır. Madde analizi yapmaktaki amaç geliştirilen ölçekteki maddelerin yapısı hakkında bilgi sahibi olmaktır (Erkuş, 2003). Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla 176 öğrencinin testten aldığı puanlar sıralanmış, üst ve alt %27’lik grupların puan farklarının anlamlılığı incelenmiştir. Ayırt edicilik indeksi .20 altında olan maddeler iyi düzeyde ayırt edici olmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Madde gücüğü açısından da her maddenin doğru cevaplayanlarının tüm guruba oranına bakılmış (Erkuş, 2003) ve çok kolay maddeler testten çıkarılmıştır. 39 maddeden oluşan testte her

doğru cevap “1” puan, yanlış cevap “0” puandır. Testten alınabilecek en yüksek puan 39, en düşük puan ise 0’dır.

Araştırma kapsamında örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine başvurulmuş ve Etimesgut’ta bir devlet okulunda öğrenim gören 176 dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucu yapılan analizlerde elde edilen tanımlayıcı istatistikler Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17

Tanımlayıcı İstatistikler

Ortalama	21,64
Ortanca	22,00
Mod	23,00
En düşük puan	9,00
En yüksek puan	33,00
Standart sapma	5,72
Toplam	3809,00

Testte yer alan 39 sorunun her bir maddesi için ayırt edicilik indeksleri ve güçlük indeksleri tabloda görülmektedir.

Tablo 18

Madde Güçlüğü ve Ayırt Edicilik

Madde No	Madde Güçlük	Madde Ayırt Edicilik
1	,62	,127
2	,90	,148
3	,77	,297
4	,89	,148
5	,77	,170
6	,68	,170
7	,62	,380
8	,65	,340
9	,66	,425
10	,39	,340
11	,63	,255
12	,38	,425
13	,53	,212
14	,48	,468
15	,60	,276
16	,82	,468
17	,80	,319
18	,67	,297
19	,71	,468
20	,69	,510
21	,63	,617
22	,69	,468
23	,60	,425
24	,46	,531
25	,43	,191
26	,56	,361
27	,43	,468
28	,54	,446
29	,69	,297
30	,73	,446
31	,69	,531
32	,53	,425
33	,68	,531
34	,72	,468
35	,56	,489
36	,52	,255
37	,47	,340
38	,70	,553
39	,44	,212

Tablo 18’de yer alan değerlere göre bazı maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Tablo incelendiğinde; 1. maddenin güçlük indeksinin ,62; ayırt edicilik indeksinin ise ,127 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre maddenin ayırt edici olmadığı ve kolay bir madde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle bu maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. 2. maddenin güçlük indeksinin ,90; ayırt edicilik indeksinin ,148 olduğu, madde ayırt edicilik indeksinin ,20’den küçük olması dolayısıyla ayırt edici olmadığı görülmektedir. Bu

nedenle 2. maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Tablo incelendiğinde 4. maddenin güçlük indeksinin ,89; ayırt edicilik indeksinin ,148 olduğu, maddenin kolay olduğu ve ayırt edici olmadığı görülmektedir. Bu nedenle 4. madde testten çıkarılmıştır. 5. maddenin güçlük indeksinin ,77; ayırt edicilik indeksinin ,170 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre 5. maddenin kolay olduğu, üst grup ve alt grupta doğru cevap veren öğrenci sayısının birbirine çok yakın olmasından dolayı ayırt ediciliğinin düşük olduğu sonucuna varılarak testten çıkarılmasına karar verilmiştir. 6. Madde incelendiğinde güçlük indeksinin ,68; ayırt ediciliğinin ise ,170 olduğu görülmektedir. Kolay olması ve ayırt ediciliğinin düşük olması sebebiyle madde ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 19

Düzeltilme Öncesi Güvenirlilik Değeri

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Madde Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,791	,794	39

Tablo 19' da 39 maddeden oluşan testin Cronbach Alpha değerinin ,791 olduğu görülmektedir. Tablo 17'de madde analizi verileri görülmektedir. Bu tabloda maddelerin silinmesi durumunda Cronbach's Alpha'nın alacağı değer gösterilmektedir. Örneğin mevcut alpha değeri ,791 iken 1. maddde ölçekten çıkarıldığında ölçeğin alpha güvenirlilik değerinin ,794 olacağı görülmektedir. Bu doğrultuda 1. Maddenin ölçekten çıkarılması daha uygun olacaktır. Yine benzer şekilde 27. Madde çıkarıldığında güvenirlilik değerinin ,798 olacağı görülmektedir.

Tablo 20

Toplam Madde İstatistikleri

Madde no	Madde silindiğinde ortalamalar	Madde silindiğinde varyanslar	Doğrulanmış toplam madde korelasyonu	Madde silindiğinde cronbach's alpha
1.	23,90	36,41	,064	,794
2.	23,62	36,20	,207	,789
3.	23,75	35,69	,230	,788
4.	23,63	36,20	,201	,789
5.	23,75	36,02	,165	,790
6.	23,84	35,35	,263	,787
7.	23,90	35,10	,293	,786
8.	23,86	35,02	,315	,785
9.	23,36	35,54	,223	,788
10.	24,13	35,73	,181	,790
11.	23,89	35,02	,310	,785
12.	24,14	36,03	,129	,792
13.	23,99	34,48	,390	,782
14.	24,03	35,71	,177	,790
15.	23,92	34,82	,339	,784
16.	23,70	35,45	,314	,785
17.	23,72	35,53	,282	,786
18.	23,85	34,61	,384	,782
19.	23,81	34,82	,372	,783
20.	23,83	34,28	,467	,779
21.	23,89	35,13	,290	,786
22.	23,82	35,18	,299	,785
23.	23,92	34,74	,353	,783
24.	24,06	36,15	,104	,793
25.	24,09	35,56	,206	,789
26.	23,96	34,95	,310	,785
27.	24,09	36,94	-,026	,798
28.	23,98	35,06	,289	,786
29.	23,83	35,57	,224	,788
30.	23,78	35,02	,347	,784
31.	23,82	34,56	,416	,781
32.	23,99	34,96	,306	,785
33.	23,84	34,50	,423	,781
34.	23,80	34,85	,374	,783
35.	23,96	34,83	,332	,784
36.	24,00	35,66	,185	,790
37.	24,05	35,55	,205	,789
38.	23,82	34,78	,377	,783
39.	24,07	36,26	,085	,794

Yapılan madde analizleri, madde gücü ve madde ayırt ediciliği işlemlerinden sonra bazı maddeleri gözden geçirilmiş ve madde analizine tekrar bakılmıştır. Sonuç olarak 39, 27, 24, 12 ve 1 no' lu maddelerin güvenirlik nedeniyle. 2 ve 4 no' lu maddelerin ise ayırt ediciliğinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Son durumda 32 maddeden oluşan ve Cronbach Alpha güvenirliği ,806 olan bir ölçek elde edilmiştir.

Tablo 21

Metne Dayalı Ön Bilgi Testi Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Madde Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,806	,807	32

3.3.7. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Kaya, Doğan ve Yıldırım (2018), Denizli merkez ilçelerinde yer alan farklı sosyoekonomik düzeylerden üç farklı ilkokulun dördüncü sınıflarına devam eden 348 öğrenci ile çalışmış ve elde edilen veriler SPSS 20 paket programına aktarılarak istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen okuduğunu anlama testi için yapılan analizler sonucunda testteki maddelerin ayırt edicilik indisleri ,26 ile ,52 arasında değişmektedir. Madde güçlükleri ise ,42 ile ,95 arasında değişmektedir. Testin tamamına ilişkin KR20 güvenirlik katsayısı ,83 olarak bulunmuştur. Böylece bir fabl ve bir öyküleyici metin ve metinlere ait 16 soru ile üç adet bilgilendirici metin ve bu metinlerle ilişkili 16 sorudan oluşan 32 soruluk bir teste ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda testin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Tablo 22

Okuduğunu Anlama Testi Madde Güçlük ve Ayıricılık Değerleri

Madde no	Madde Güçlük	Madde Ayıricılık
1	0,488	0,244
2	0,676	0,428
3	0,329	0,204
4	0,363	0,244
5	0,693	0,326
6	0,278	0,265
7	0,647	0,285
8	0,306	0,102
9	0,522	0,102
10	0,625	0,244
11	0,403	0,306
12	0,454	0,346
13	0,494	0,265
14	0,494	0,204
15	0,664	0,306
16	0,482	0,367
17	0,448	0,346
18	0,664	0,428
19	0,653	0,387
20	0,676	0,387
21	0,460	0,612
22	0,494	0,530
23	0,613	0,387
24	0,431	0,408
25	0,619	0,612
26	0,471	0,428
27	0,454	0,510
28	0,392	0,306
29	0,556	0,489
30	0,477	0,326
31	0,352	0,224
32	0,500	0,448
33	0,653	0,285
34	0,636	0,306
35	0,732	0,469
36	0,744	0,326
37	0,738	0,346
38	0,698	0,428
39	0,676	0,489
40	0,590	0,306
41	0,642	0,428
42	0,687	0,408
43	0,681	0,428
44	0,562	0,612
45	0,693	0,530
46	0,642	0,428

Tablo 22 incelendiğinde maddelerin güçlüklerinin 0,278 ile 0,744 arasında değiştiği görülmektedir. Yine maddelerin ayırt edicilik indekslerinin de 0,102 ile 0,612 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama ölçeğine ait betimsel istatistikler Tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 23

Betimsel İstatistikler

N	Ortalama	Medyan	Mod	SS	Varyans	Min	Max
176	25,05	25,00	29,00	6,88	47,44	10	42

Tablo 23’ e göre okuduğunu anlama ölçeğinde öğrencilerin ortalamalarının; 25,05 ve standart sapma değerinin; 6,88 olduğu tespit edilmiştir.

3.3.8 Ailenin Okumaya Katılımını Belirleme Ölçeği

3.3.10.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modelinde amaç belli bir grubun belirlenmiş özelliklerini ortaya koymaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

3.3.10.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde devlet ve özel okullarında öğrenim gören 418 ilkokul öğrenci velisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan velilerin cinsiyeti ve velisi olduğu öğrencilerin devam ettiği sınıflarla ilgili bilgiler Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24

Örneklem Özellikleri

		N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	289	69,2
	Erkek	129	30,8
	Toplam	418	100
Öğrencinin sınıfı	1. sınıf	42	10,3
	2. sınıf	76	18,1
	3. sınıf	44	10,5
	4. sınıf	256	61,1
	Toplam	418	100

Çalışma grubuna kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile ulaşılmıştır. Bu yöntem, ulaşılması kolay, yakın çevrede bulunan, araştırmaya katılmaya gönüllü kişiler üzerinde yapılan bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2005). Buradan yola çıkarak örneklem, çevirimiçi ve yazılı form doldurma olmak üzere iki farklı şekilde katılım gösteren gönüllü velilerden oluşmuştur.

3.3.10.3. Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Öncelikli olarak ilgili literatür taranmış ve 5’li likert yapıda 28 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur (örn. Erdoğan, 2016; Silverman et al., 2017; Morni, & Sahari, 2013; Katzir et al., 2009; Molfese et al., 2003). Hazırlanan form alan uzmanlarından, öğretmenlerden ve velilerden görüş alınarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan örnek form 6 veliye uygulanmış anlaşılabilirliği test edilmiştir. Sonuç olarak 23 maddeden oluşan bir form elde edilmiş ve örnekleme uygulanmıştır.

Bu süreçten sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi, güvenirlik çalışması için ise iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha), Spearman- Brown testi kullanılmıştır. Ayrıca verilere faktör analizi uygulayabilmek için örneklem uygunluğunu belirlemeye yönelik Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Keiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .60’tan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı olması faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaştırır (Büyüköztürk, 2007).

3.3.8.1. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan toplam 418 velinin verdiği cevaplar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. İlk olarak faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla örneklem büyüklüğüne bakılmış ve yeterli görülmüştür (Tabachnick, & Fidell, 2001). Ölçeğini yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör yükü en az ,30 olan maddelerin ölçeğe dahil edilmesine karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla da Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

3.3.8.2. Bulgular

Faktör analizine uygunluğu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri ,871 bulunmuş ve Barlett testi anlamlı ($p = 0.000$) çıkmıştır. Bu sonuca göre ölçek faktör analizi yapmaya uygundur.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçme aracı, 19 maddelik ve 4 faktörlü bir yapı göstermiştir. Analiz sürecinde 4 madde iç tutarlılığı olumsuz etkilemesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 25

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Ortak Faktör Varyans	Faktör Yük Değerleri			
		1. faktör	2. faktör	3. faktör	4. faktör
m14	,750	,853			
m15	,761	,853			
m17	,692	,805			
m16	,652	,768			
m23	,450	,523	,417		
m9	,513		,676		
m11	,668		,662	,455	
m19	,634		,611	,488	
m12	,542		,604	,420	
m5	,499		,588		
m10	,419		,580		
m21	,576			,739	
m1	,541			,603	
m20	,480			,542	
m22	,492	,420		,540	
m8	,698				,810
m4	,721				,751
m7	,534				,642
m2	,311				,474
Açıklanan varyans (%) Toplam:		18,02	14,98	12,75	11,78
57,54					

Tablo 25 incelendiğinde okumada aile etkisi ölçeğinin dört faktörlü bir yapı ortaya koyduğu görülmüştür. Bu faktörlerden ilkinde 14.-15.-16.-17.-23. maddeler olmak üzere 5 madde yer almaktadır. Bu faktörün ismi “okuma inancı” olarak belirlenmiştir. Bu faktör ölçeğin

varyansının %18,02'sini açıklamaktadır ve madde yük değerleri ,54 ile ,73 arasında değişmektedir.

Birinci faktör (okuma inancı)

- Çocuğumun okumayı sevmesini isterim
- Çocuğum başarılı olmak için iyi bir okuyucu olmalı
- Çocuğum yaşamda mutlu olmak için okuma alışkanlığı edinmelidir.
- Çocuğum erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalıdır.
- Çocuğumla kitap okumanın önemi ve faydaları hakkında sohbet ederim.

Ölçekte yer alan ikinci faktör 5.-9.-10.-11.-12.-19. maddeler olmak üzere 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri ,41 ile ,67 arasında değişmektedir. Faktör, ölçek varyansının %14,98 ini açıklamaktadır. Bu faktörün ismi “model olma” olarak isimlendirilmiştir.

İkinci faktör (model olma)

- Çocuğumun kitap alış-verişi yapabilmesi için bütçe ayırırm.
- Çocuğum beni kitap okurken görür.
- Evimize düzenli olarak gazete ve dergi gibi yayınlar girer.
- Çocuğuma şiir, hikâye, tekerleme, masal içerikli farklı türlerde kitaplar okurum.
- Çocuğumla tekerlemeler söyler, kelime oyunları oynarım.
- Çocuğumla belli saatlerde düzenli olarak kitap okurum.

Ölçekte yer alan üçüncü faktör 1.-20.-21.-22. maddeler olmak üzere 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri ,52 ile ,65 arasında değişmektedir. Faktör, ölçek varyansının %12,75 ini açıklamaktadır. Bu faktörün ismi “okumaya katılım” olarak isimlendirilmiştir.

Üçüncü faktör (okumaya katılım)

- Çocuğumla birlikte kitap okumak benim için zevkli bir etkinliktir.
- Çocuğumun okuduğu kitap hakkında konuşması için ortam yaratırım.
- Çocuğuma canladirmalar yaparak sesli kitap okurum.
- Çocuğumu okuyacağı kitap seçiminde serbest bırakırım.

Ölçekte yer alan dördüncü faktör 2.-4.-7.-8. maddeler olmak üzere 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri ,47 ile ,81 arasında değişmektedir.

Faktör, ölçek varyansının % 11,78'sini açıklamaktadır. Bu faktörün ismi “tutum” olarak belirlenmiştir.

Dördüncü faktör (tutum)

- Çocuğumla birlikte kitap okumak benim için zorlayıcı bir etkinliktir.
- Çocuğum ilgilenmediği için birlikte kitap okuyamayız.
- İstesem bile çocuğumla birlikte kitap okuyacak vaktim olmuyor.
- Çocuğuma okumak için kitap almayı tercih etmem.

Toplam 19 maddeden oluşan ölçeğin tamamı ele alındığında, ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin yükleri ,31 ile ,75 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan 4 faktör toplam varyansın %57,54'ünü açıklamaktadır. Bu değerler geliştirilen ölçeğin ailelerin okumaya katılımını iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenirliğini tespit etmek amacıyla iç tutarlılık katsayısı (alpha) hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin her birinin iç tutarlılık katsayıları Tablo 26' da gösterilmiştir.

Tablo 26

Ailenin Okumaya Katılımı Ölçeği Madde Analizi

Maddeler	Madde silinirse Ölçüm (ort)	Madde silinirse ölçüm (varyans)	Madde toplam korelasyonu	Madde silinirse Cronbach' s Alpha
1. madde	65,13	110,90	,550	,854
2. madde	64,78	115,68	,369	,861
3. madde	65,34	107,32	,568	,853
4. madde	64,63	110,74	,497	,856
5. madde	65,16	113,77	,379	,861
6. madde	64,96	108,74	,432	,861
7. madde	65,28	113,41	,460	,857
8. madde	66,01	115,53	,353	,862
9. madde	65,52	110,53	,590	,852
10. madde	65,41	112,91	,472	,857
11. madde	63,93	117,01	,462	,858
12. madde	63,96	117,46	,453	,859
13. madde	64,04	114,92	,508	,856
14. madde	64,01	115,35	,486	,857
15. madde	65,56	111,45	,550	,854
16. madde	64,90	111,09	,553	,854
17. madde	65,66	115,32	,373	,861
18. madde	64,65	112,93	,451	,858
19. madde	64,48	114,94	,448	,858

Tablo incelendiğinde son sütunda madde silinmesi durumunda Cronbach alfa değerinin nasıl değiştiği görülmektedir. Güvenilirlik değerlerine bakıldığında çok büyük bir değişim olmadığı ve hiçbir maddenin güvenilirlik değerini anlamlı oranda düşürmediği görülmektedir. Maddelerin cronbach alpha değerleri ise ,217 ile ,587 aralığında değişmektedir. Tablo 27' de ölçekte yer alan faktörlerin her birinin cronbach alpha değerleri gösterilmiştir.

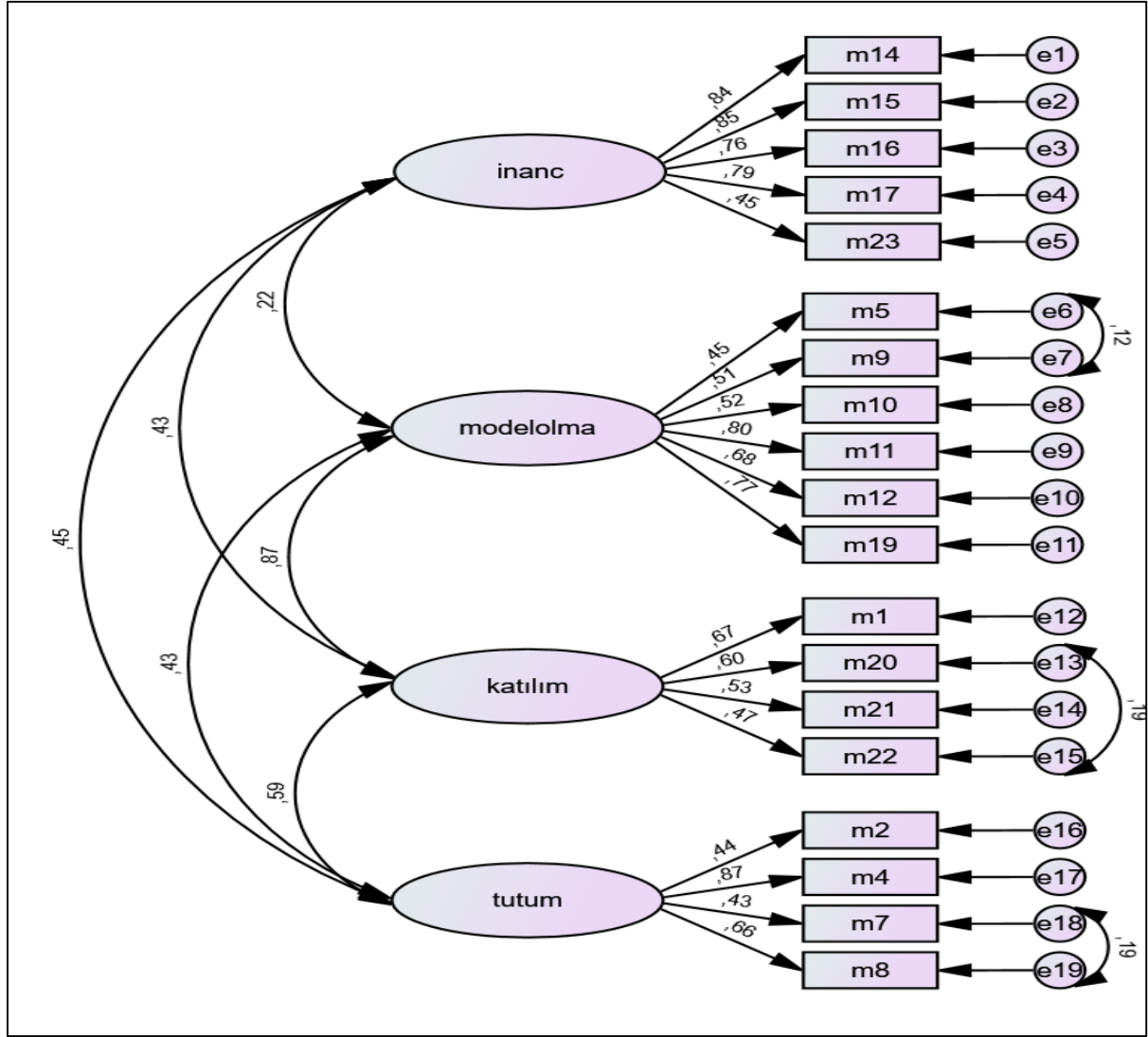
Tablo 27

Ailenin Okumaya Katılımı Ölçeğinde Yer Alan Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Okumaya inanç	5	,84
Model olma	6	,78
Okumaya katılım	4	,67
Tutum	4	,70
Toplam	19	,86

Tablo 27 incelendiğinde ölçekte yer alan okuma inancı faktörü: ,84; okumaya model olma faktörü: ,78; okumaya katılım faktörü: ,67 ve tutum faktörü: ,70 cronbach alpha değerine sahiptir. Ölçeğin tamamının cronbach alpha değeri ise ,86 olarak tespit edilmiştir. Son durumda 5'li likert yapıdaki 19 madde ve 4 faktörden oluşan ailenin okumaya katılım ölçeğinin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla Amos 23 programı ile doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan modele Şekil 20'de gösterilmiştir.



Şekil 20. Ailenin okumaya katılımı ölçeği DFA modeli.

DFA uyguluma sürecinde modelin uyumunu arttırmak amacıyla sadece aynı faktör altında yer alan maddeler arasında 3 kez düzenleme indisi uygulanmış ve analizler terkar edilmiştir. Düzenleme sonucunda elde edilen Ki-kare uyum indeksinin ($X^2=466,70$, $p=.000$, $df=143$, $X^2/df=3,26$) anlamlı olduğu görülmektedir ve bu değer 5'ten küçük olduğu için modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Marsh ve Hocevar, 1988). RMSEA iyilik uyum indeksinin ,05'ten küçük olması modelin çok iyi uyum gösterdiğini ve ,10'dan küçük değerlerin de kabul edilebilir değerler olduğu anlamına gelmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984). Mevcut çalışmada ulaşılan uyum indeksi değeri RMSEA=,074; dikkate alındığında uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Modelde GFI=,89; AGFI=,86; CFI=,88 olarak bulunmuştur. GFI'nın ,85'in üstünde olması, AGFI'nin ,80'in üzerinde olması kabul edilebilir değerler olduğundan (Anderson ve Gerbing, 1984) modelin bu uyum indeksleri bakımından da yeterli uyum gösterdiği görülmektedir. Ayrıca CFI

değerinin de ,90'a yakın olduğu dolayısı ile bütün olarak değerlendirildiğinde modelin yapı olarak iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak 19 madde ve 4 faktörden oluşan ölçeği test edilmiş ve yapılan açımlayıcı faktör analizi ile yeterli uyumu gösterdiği görülmüştür.

3.3.9 Okuma Kültürü Oluşturmada Öğretmen Etkililiği Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçek Çiğdemir, Sel ve Coskun (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması ile ilgili bilgiler bölüm içerisinde anlatılmıştır.

3.3.9.1 Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modelinde amaç belli bir grubun belirlenmiş özelliklerini ortaya koymaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kamu ve özel kurumlarda aktif görevde olan toplam 340 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 28

Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

		N	(%)
Cinsiyet	Kadın	163	83,6
	Erkek	32	16,4
	Toplam	195	100

Tablo 29

Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

		N	(%)
Cinsiyet	Kadın	206	79,8
	Erkek	52	20,2
	Toplam	258	100

3.3.9.2 Süreç

İlk aşamada ulusal ve uluslararası alanyazında okuduğunu anlamaya yönelik öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Alanyazın taramasının ardından bu süreçte kullanılabileceği öngörülen maddeler ve alt boyutlar değerlendirilmiş ve 50 maddeden oluşan taslak bir form geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak formun kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanmasına yönelik olarak uzman görüşünden yararlanılmıştır. Bu kapsamda “gereksiz, yararlı ancak yetersiz, gerekli” olmak üzere seçeneklerden oluşan bir değerlendirme formu hazırlanarak ölçek maddeleri ile birlikte uzman görüşüne sunulmuştur.

Tablo 30

Görüşüne Başvurulan Uzmanlara Ait Bilgiler

Uzman	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	Eğitim Durumu
1.	Erkek	Gazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği A.B.D. (Profesör)
2.	Erkek	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği A.B.D. (Profesör)
3.	Erkek	Gazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği A.B.D. (Profesör)

Elde edilen görüş ve düzeltme önerilerinden yola çıkılarak madde sayısı 38’e düşürülmüştür. Ardından yeniden düzenlenen ve demografik veriler eklenen taslak form; “hiçbir zaman (0)” “nadiren (1)” “bazen (2)” “sık sık (3)” “her zaman (4)” olmak üzere beşli Likert tipinde oluşturulmuştur. Sonrasında ölçeğin uygulaması gerçekleştirilmiş, yapı geçerlik çalışmaları, güvenirlik oranının belirlenmesi ve madde istatistiklerinin tespit edilmesi aşamasına geçilmiştir.

3.3.9.3 Verilerin toplanması

Son şekli verilen taslak form araştırmacılar tarafından öğretmenlere e-posta ve yazılı form halinde sunulmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için veri toplama süreci toplam 40 gün sürmüştür.

3.3.9.4 Verilerin analizi

Uygulama sonrası elde edilen veriler ($n_1 + n_2 = 195 + 258$) SPSS 22 programına aktararak kayıp değerler ve uç değerler kontrol edilmiştir. Ardından ilk aşamada birinci gruba ($n_1 =$

195) açımlayıcı faktör analizi (AFA); ikinci gruba ($n_2=258$) ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri gerçekleştirilmiştir. Sonrasında güvenilirliğe ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı tespit edilmiş ve madde istatistikleri gerçekleştirilmiştir.

3.3.9.5 Bulgular

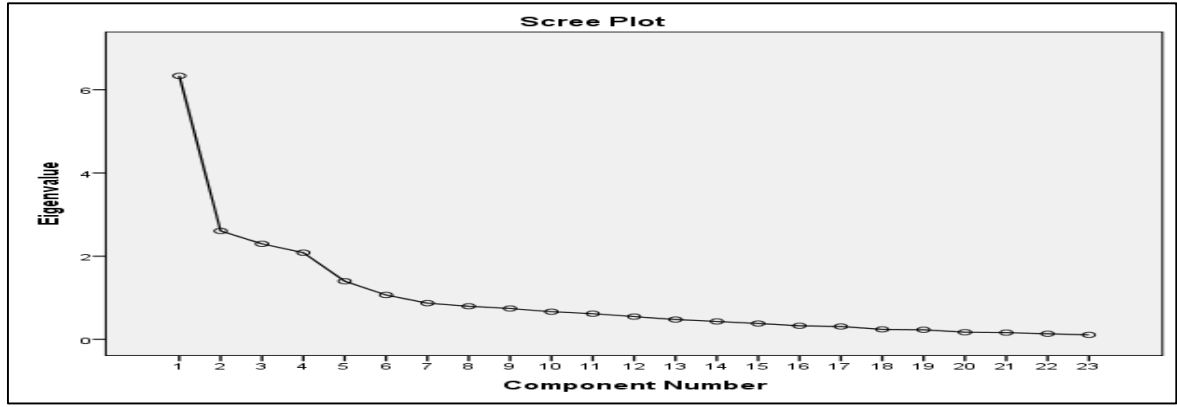
Bu bölümde ölçeğe ilişkin yapı geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Geçerlik kapsamında elde edilen bulgular “açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA)” olmak üzere iki alt başlık altında sunulmuştur:

3.3.9.5.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizi sürecinde ilk olarak verilerin örneklem büyüklüğü açısından uygunluğunun değerlendirilebilmesine yönelik olarak Kaiser-Meyer-Olkin testine başvurulmuş ve KMO değeri 0,711 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin 0,7 ile 0,8 aralığında olması “iyi” düzeyde olarak kabul edilmektedir (Hutcheson & Sofroniou’dan aktaran Field, 2009). Bununla birlikte Bartlett küresellik testinden faydalanılmış ve elde edilen ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 2395,74$; $p < 0,001$). Bu değer verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Gerek KMO testi gerekse Barlett küresellik testi sonucu elde edilen değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktörleştirme sürecinde temel bileşenler analizi tercih edilerek, döndürme yöntemi olarak eğik döndürme tekniklerinden “promax” kullanılmıştır. Genel olarak faktörleştirme işlemlerinde özdeğer, yamaç-birikinti grafiği ve açıklanan varyans değerleri dikkate alınmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu araştırmada gerçekleştirilen ilk analiz sonucunda öz değeri 1’den yüksek olan 8 faktöre tespit edilmiş ve açıklanan varyans miktarının % 75,214 olduğu görülmüştür. Madde faktör yük değerleri açısından faktör yük değeri 0,32’nin altında olan ve bununla birlikte birden çok maddeye aynı anda yük veren maddeler (2,25,4,6,24,37,29,10,17,28,11,18,27,1,21) incelenmiş; en düşükten başlamak koşuluyla maddeler teker teker çıkarılmış ve analiz işlemleri tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin 0.32 veya üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Analizlerin sonucunda maddelerin özdeğeri 1’den büyük dört faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçekte ortaya çıkan

faktör sayısına yönelik olarak Şekil 21’de yer alan yamaç-birikinti (scree plot) grafiği değerlendirildiğinde kırılma noktasının dört faktörü işaret ettiği görülmektedir.



Şekil 21. Özdeğer çizgi grafiği.

Maddelere ait faktör yük değerleri, ortak faktör varyansı, özdeğer ve açıklanan toplam varyans değerleri Tablo 31’ de sunulmuştur.

Tablo 31

Faktör Yük değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

	Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Ortak faktör varyansı
Güdüleme	M19	0,840				0,608
	M22	0,816				0,705
	M15	0,665				0,530
	M34	0,642				0,419
	M16	0,632				0,401
	M5	0,609				0,452
	M 33	0,573				0,486
	M12	0,553				0,573
Strateji belirleme	M7	0,387				0,263
	M14		0,887			0,745
	M3		0,784			0,577
	M13		0,761			0,681
	M23		0,716			0,554
	M9		0,656			0,587
Kaynak düzenleme	M8		0,561			0,518
	M26			0,898		0,835
	M32			0,841		0,649
	M35			0,693		0,578
Sınıf içi etkinlik	M36			0,654		0,496
	M31				0,856	0,761
	M38				0,790	0,708
	M30				0,783	0,699
	M20				0,568	0,496
Özdeğer		6,334	2,606	2,296	2,084	
Açıklanan varyans (%)		27,538	11,330	9,982	9,060	
Açıklanan toplam varyans (%)		57,909				

Tablo 31’ de belirtildiği gibi ölçeğin öz değeri 1’den büyük dört faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %57,91’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda açıklanan toplam varyans değerinin %50 ve üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2006). Bu doğrultuda 9 maddeden oluşan birinci faktörün toplam varyansın %27,54’ünü açıkladığı ve madde faktör yük değerlerinin 0,387 ile 0,840 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte 6 maddeden oluşan ikinci faktörün toplam varyansın % 11.33’ünü açıkladığı ve madde faktör yük değerlerinin 0,561 ile 0,887 arasında değiştiği görülmektedir. Üçüncü faktör 4 maddeden oluşmakta, toplam varyansın %9,98’ini açıklamakta ve madde yük değerleri 0,654 ile 0,898 arasında değişmektedir. 4 maddeden oluşan dördüncü faktör ise toplam varyansın %9,06’sını açıklamakta ve faktör yük değerleri 0,568 ile 0,856 arasında değişmektedir. Bununla birlikte faktörler; içerdikleri maddeler, alanyazın taraması ve uzman

görüşleri dikkate alınarak sırasıyla güdüleme, strateji belirleme, kaynak düzenleme ve sınıf içi etkinlik olmak üzere adlandırılmıştır.

Faktörler arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi adına korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 32’ de ifade edilmiştir.

Tablo 32

Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

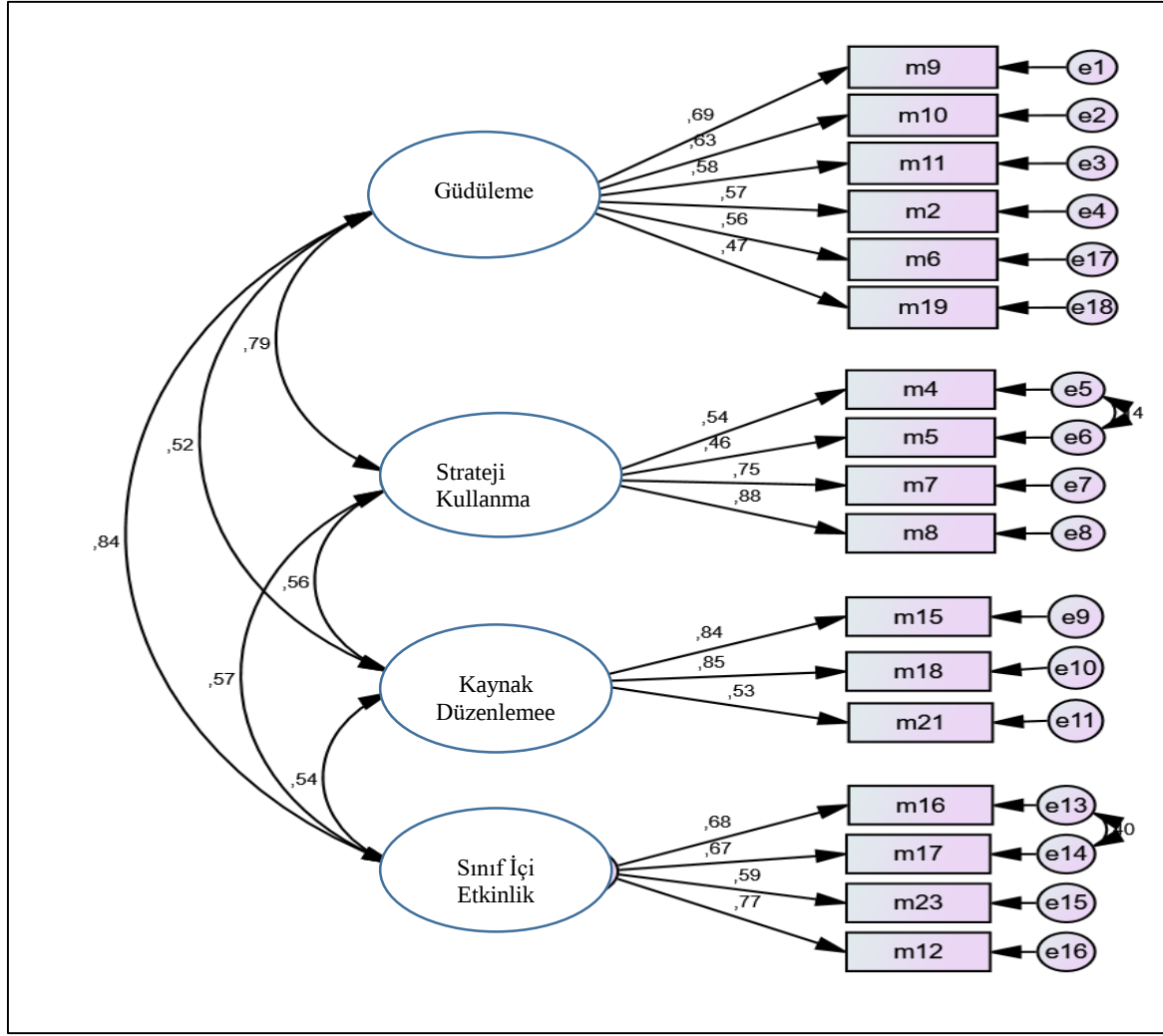
Boyutlar	Güdüleme	Strateji Belirleme	Kaynak Düzenleme	Sınıf İçi Etkinlik
Güdüleme	1.00	0,389**	0,315**	0,143**
Strateji Belirleme		1.00	0,276**	0,082**
Kaynak düzenleme			1,00	0,101**
Sınıf içi etkinlik				1,00

** $p < 0.01$

Tablo 32’ de görüldüğü üzere faktörler arası korelasyon katsayılarının 0,082 ile 0,389 arasında değiştiği ve 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu belirtilmiştir.

3.3.9.5.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin 23 maddeden ve 4 faktörden oluşan model yapısının doğruluğunu sınamak amacıyla AMOS’tan yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 22. DFA path diagramı.

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi sonuçlarının değerlendirilmesidir. Bu bağlamda uyum indeksi değerlerinin sınanmasında ise Tablo 33'te belirtilen bu uyumu değerlendirmek için chi-square (χ^2), Serbestlik Derecesi (SD), AGFI, GFI, NFI, NNFI, IFI, CFI ve RMSEA değerlerine bakılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Öztürk, 2016).

Tablo 33

Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	İyi uyum değerleri	Mükemmel uyum değerleri	DFA sonuçları
Ki-kare/sd	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	3,443
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	,097
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	,859
AGFI	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	,79
NFI	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	,79
CFI	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	,84

Modifikasyon işlemleri gerçekleştirilmeden önce uyum indeksleri göz önünde bulundurulmuş, standardize edilmiş regresyon katsayıları incelenmiş ve sırasıyla m3, m1, m14, m22, m20 ve m13 maddeleri çıkarılmıştır. Ardından gerçekleştirilen doğrulamalı faktör analizi sürecinde sunulan analiz çıktılarında önerilen değişimlerin uyum indekslerine katkıları değerlendirilmiştir ve m18-m20 ve m19-m21 arasında iki modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Sonrasında χ^2/sd nin 3.443 olduğu görülmektedir ve bu uyum indeksi modelin veriye iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. AGFI değeri .079, GFI değeri .85 ve CFI değeri .84 olarak tespit edilmiştir.

3.3.9.5.3 Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizi işlemleri sonrasında ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 34' te sunulmuştur.

Tablo 34

Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısına İlişkin Bulgular

Madde no	X	S.S.	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Maddenin çıkarılması durumunda Cronbach α katsayısı
Madde2	4,43	,79	,48	,88
Madde4	4,32	,86	,44	,88
Madde5	4,51	,86	,43	,88
Madde6	4,22	,88	,49	,88
Madde7	4,18	,92	,56	,88
Madde8	4,14	,95	,66	,87
Madde9	4,10	,90	,58	,88
Madde10	4,36	,82	,59	,88
Madde11	3,87	,91	,52	,88
Madde12	3,60	,92	,62	,88
Madde 15	4,27	1,01	,50	,88
Madde 16	3,36	1,17	,58	,88
Madde 17	3,28	1,05	,56	,88
Madde 18	4,37	1,03	,51	,88
Madde 19	4,45	,74	,47	,88
Madde 21	4,38	,75	,52	,88
Madde 23	3,62	1,02	,52	,88

Tablo 34 incelendiğinde ölçeğin toplamından elde edilen Cronbach α iç tutarlılık katsayısı değerinin ise .89 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ölçeğin tümünden elde edilen iç tutarlılık katsayısının yeterli olduğu ifade edilebilir.

Son durumda 17 madde ve 4 faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir.

Ölçekte yer alan her bir faktörün güvenirliği ile ilgili bilgiler tablo 35' te verilmiştir.

Tablo 35

Ailenin Okumaya Katılımı Ölçeğinde Yer Alan Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Güdüleme	6	,75
Strateji	4	,76
Kaynak Düzenleme	3	,77
Sınıf İçi Etkinlikler	4	,80
Toplam	17	,89

Faktörler incelendiğinde güvenirliklerin .75 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler 4 faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce ölçeklerin uygulanacağı öğrencilerin velilerine sınıf öğretmenleri aracılığı ile gerekli bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirileceği okullar için gerekli izinler İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmış ve ekte sunulmuştur. Araştırmanın yapılacağı okula gidilmeden bir hafta evvel okul idaresinden mevcut 4. sınıf öğrencilerinin sayısı temin edilmiş ve okulda hangi sınıflarla çalışma yürütülecekse ilgili sınıfın listesi alınmış ve sınıf öğretmenine bilgilendirme yapılmıştır.

Uygulamaların yapılacağı her bir sınıfta aşağıda yer alan maddeler tekrarlanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

1. Uygulama gerçekleştirilecek sınıfta öncelikle kendi sınıf öğretmenlerinin de katıldığı bir bilgilendirme konuşması yapılmıştır. Bilgilendirme kapsamında sınıfla yürütülecek çalışmanın ortalama bir hafta süreceği, bazı uygulamaların araştırmacı ve öğrenci arasında birebir gerçekleştirileceği bazılarının ise sınıfça toplu olarak uygunacağı, araştırmanın neden yapıldığı, ölçekleri yanıtlarken içten ve dürüst davranmaları gerektiği gibi konularda bilgilendirmeler yapılmıştır.
2. Ölçeklerin uygulanmasına başlamadan evvel velilerden toplanacak “Ailenin Okumaya Katılımı Ölçeği” öğrencilere dağıtılmış ve üç gün içerisinde velilerine

doldurarak araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmeni de velilere gerekli hatırlatma ve uyarıları yapması için bilgilendirilmiştir.

3. Öğrencilere uygulanacak ölçeklerde öncelikle tüm sınıfa aynı anda doldurulabilecek durumdaki ölçeklerin uygulanması ile başlanmıştır. Bu nedenle Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuma Motivasyon Ölçeği aynı gün içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin dikkatini çekmesi ve maddeleri anlama düzeylerinin artması amacıyla her bir madde araştırmacı tarafından okunmuş ve açıklanmış öğrencilerin kendi yanıtlarını vermeleri istenmiştir. Her bir ölçeğin ortalama cevaplama süresi 15 dakikadır.
4. Araştırmanın ikinci gününde Metne Dayalı Kelime Bilgisi Ölçeği'nin uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ölçek hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve nasıl doldurmaları gerektiği anlatılmıştır. Ancak uygulama sırasında bazı öğrencilerin ölçeğin sistematığını anlamama durumları göz önünde bulundurularak doldurma sırasında formlar incelenmiş ve yanlış anlamalar uygulama esnasında düzeltilip anlatılmıştır. Bu ölçeğin geniş kapsamlı ve yazmaya dayalı bir ölçek olmasından kaynaklı olarak uygulama süresi yaklaşık iki ders saati sürmektedir. Daha uzun süren cevaplamalar için de ilgili öğrencilere ek süre verilerek tamamlamaları istenmiştir.
5. Araştırmanın üçüncü gününde “Metne Dayalı Ön Bilgi Testi” nin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öncelikle gerekli bilgilendirme ve açıklamalar yapılmış bunun akademik sınavlarla karıştırılmaması gerektiği amacın sadece bilgi ölçmek olduğu bu nedenle cevabını bilmedikleri sorularda rasgele seçenek işaretlemektense boş bırakmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu ölçeğin uygulama süresi ise yine ortalama iki ders saati sürmüştür.
6. Araştırmanın dördüncü gününde “Okuduğunu Anlama Ölçeği” nin çalışmaları önceki uygulamalarda olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Uzun ve kapsamlı bir ölçek olmasından dolayı iki ders saatine ek olarak sonraki gün tamamlamak üzere öğrencilere ek süre verilmiştir.

7. Araştırmanın beşinci gününde “Okuma Prozodisi Ölçeği” uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla sınıf listesinin takibi yapılarak ilgili öğrenci ile birebir çalışılmıştır. Pilot uygulamalarda öğrencilerin belli bir metni birebir okutma sürecini genellikle hızlı okuma yarışması şeklinde algıladıkları fark edildiği için gerekli açıklamalar yapılmış ve hızlı okumaktan ziyade en güzel okumalarını göstermeleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. Okunacak metnin seçiminde prozodiyi yansıtmaya yönelik duygu ve düşünceleri de içerisinde barındırmasından dolayı “Aras’ın Özdemir Asaf İle Tanışması” isimli öyküleyici metin belirlenmiştir. Bir önceki yılın (2018-2019 eğitim- öğretim yılı) MEB 4. sınıf Türkçe kitabında yer alan ancak uygulama sürecindeki kitapta bulunmayan bir metnin seçilmesinde öğrencilerinin ilgili metin okumamış olmasını sağlayarak ölçmeyi hatalardan mümkün olduğunca arındırmak hedeflenmiştir.
8. Araştırmanın son basamağında ise öğrencilerin çalışma belleğini ölçmek amacıyla “Anlamsız Sözcük Listesi” ölçeğinin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sözcük listesi ölçeğin geliştirilmesi sürecinde profesyonel bir spiker tarafından ses kaydı olarak hazırlanmış olduğu için kayıtlar kulaklık yardımıyla sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin anlamsız sözcükleri duyduktan sonra iki saniye içerisinde tekrar etmesi üzerine yapılandırılmış ölçekte araştırmacı ise bu süre zarfında puanlama anahtarı aracılığı ile değerlendirmeyi yapmıştır. Her bir öğrencinin uygulaması ortalama 3 dakika sürmektedir.
9. Öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek formunun ise sınıfla yapılan uygulamalar sürecinde ilgili sınıf öğretmeni tarafından cevaplaması sağlanmıştır.

Toplam 9 aşamada ve ortalama bir haftalık süreçte her bir sınıfın uygulaması tamalanmıştır. Her sınıf için yukarıdaki basamaklar tekrarlanmıştır. Sınıf mevcuduna bağlı olarak sürede değişiklikler yaşanmış olmakla birlikte veri toplama süreci resmi tatiller haricinde yaklaşık 11 hafta sürmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm içerisinde yapılan analizler sonucunda her bir alt problemle ilgili elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Analizler araştırmanın birinci problem cümlesi olan “Yapısal eşitlik modelinde değişkenlerin okuduğunu anlamayı yordama gücü, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?” sorusuna cevap aranarak başlanmıştır. Yapısal eşitlik modelleri ile bir ölçümde yer alan hataları tespit etmek ve kontrolünü sağlamak daha mümkün olduğu için path analizi yöntemine göre daha etkilidir (Meyers, Gamst, & Guarino, 2006). Bu çalışmada YEM analizi için model varsayımlarının incelenmesi, modelin test edilmesi ve uyumun değerlendirilmesi aşamaları gerçekleştirilecektir.

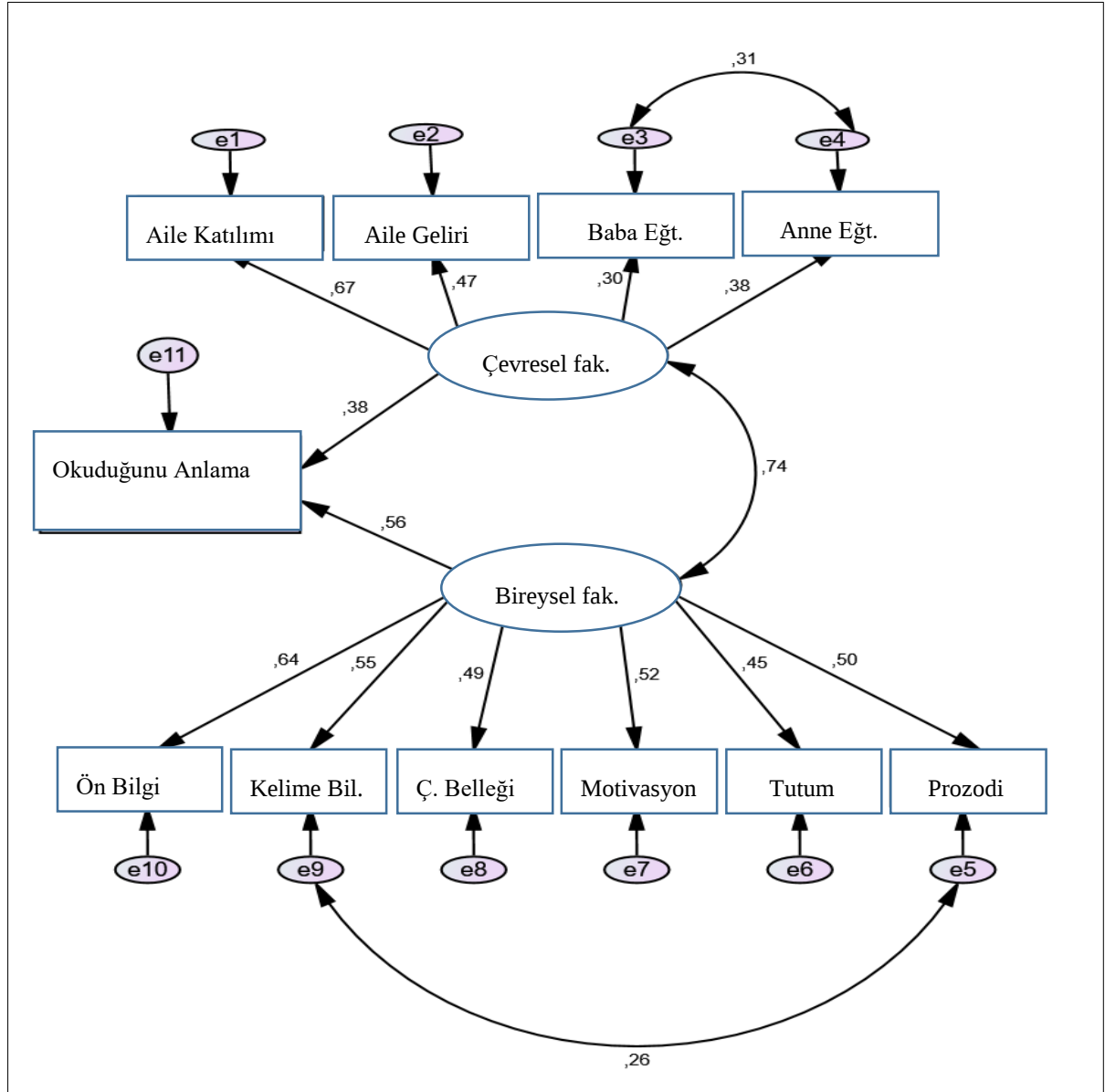
Varsayımların incelenmesi aşamasında amaç; eldeki verilerin YEM analizi yapmak için uygun olup olmadığını tespit etmektir. Varsayım analizleri içerisinde kayıp değerler, normallik, örneklem büyüklüğü ve çoklu doğrusallık analizleri yer almaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Varsayımları test etmek amacıyla öncelikle veri analizi yapılmış ve eksik veya hatalı veriler belirlenerek çıkartılmıştır. Veri setinin dağılımının normalliğini belirlemek amacıyla uç değer analizi yapılmıştır. Z puanına göre +3, -3 aralığında yer alanlar kabul edilmiş ve bu değerler dışında yer alan 4 katılımcının cevapları

veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 365 veri ile normallik analizleri yapılarak tablo 35’te sunulmuştur.

Değişken	N	Min.	Max.	Skewnes	Kurtosis	Sd
Ön Bilgi	365	0,00	1	-,52	,11	,19
Kelime bilgisi	365	1,52	4,40	,31	-,64	,61
Çalışma Belleği	365	1,75	3,00	-,64	,30	,22
Motivasyon	365	1,81	4,00	-,53	,22	,38
Tutum	365	1,38	3,00	-,51	-,96	,36
Prozodi	365	1,13	3,73	-,65	-25	,47
Okuduğunu anlama	365	,20	1,18	-,09	-,83	,21
Aile katılımı	365	1,74	4,47	,14	,05	,46
Öğretmen etkinliği	365	3,18	3,82	-,34	-1,16	,20

Farklı değişkenlerden oluşan yapısal eşitlik modelinin normal bir değere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla taboldaki çarpıklık ve basıklık katsayılarına (skewness ve kurtosis) bakamak gerekmektedir (Karagöz, 2016). Çok değişkenli basıklık (multivariate kurtosis) değerinin -2 ile +2 arasında ve çok değişkenli kritik oran değerinin 1.96’dan küçük olması (multivariate critical ratio) veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğunu göstermektedir (Bayram, 2010). Modele ait çok değişkenli normallik analizi sonuçlarına göre veri setinin çok değişkenli normallik varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiştir.

Oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 23’de gösterilmiştir.



Şekil 23. Kavramsal model YEM sonuçları.

Oluşturulan modele göre uyum indeksleri Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36

Yapısal Model Uyum Değerleri

	χ^2/sd	RMSEA	CFI	IFI	GFI
Yapısal Model	2,33	,06	,94	,94	,95

Tablo 36 incelendiğinde modelin ki-kare uyum indeksinin ($\chi^2= 93,302$, $P= .00$, $df= 40$, $\chi^2 df= 2,33$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indeksleri RMSEA= ,06 ; GFI= ,95 ; IFI= ,94 ; CFI= ,94 olarak bulunmuştur. Modelin uyum değerlerinin çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Şekil 23’te kurulan yapısal eşitlik modeline ilişkin yol katsayıları, standartlaştırılmış faktör yük değerleri ve standartlaştırılmış hata değerleri yer almaktadır. Bu değerlerin oranı ve etki büyüklüğü ile ilgili bilgiler Tablo 26’da gösterilmiştir. Kline (1998), standart yol katsayılarına yönelik olarak ,10- ,30 altındaki değerler için “küçük etki”, ,30- ,50 arasındaki değerler için “orta etki” ve ,50 üzerindeki değerler için ise “büyük etki” sınıflamasını yapmıştır. Analizler bu bağlamda ele alınacaktır.

Tablo 37

YEM’e Göre Okuduğunu Anlama Üzerinde Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Etkisi

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış yol katsayısı	Etki Büyüklüğü
Bireysel faktörler → Okuduğunu Anlama	,56*	Büyük etki
Çevresel faktörler → Okuduğunu Anlama	,38*	Orta etki

*= $p < 0,05$

Tablo 37’ den elde edilen bilgilere göre, oluşturulan yapısal eşitlik modelinde bireysel faktörler ile okuduğunu anlama düzeyi arasında ($\beta = 0,56$; $p < ,05$) doğrudan, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bireysel faktörlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi büyük etki düzeyindedir. Tabloya göre çevresel faktörler ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta büyüklükte ve anlamlı bir ilişki vardır ($\beta = 0,38$; $p < .05$). Model içerisinde yer alan iki örtük değişken olan bireysel ve çevresel faktörler de birbiri ile anlamlı ve güçlü bir ilişki içerisinde oldukları ($\beta = 0,74$; $p < .05$).

Bireysel faktörler içerisinde yer alan değişkenlerin faktörü hangi oranda yordadığı Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38

YEM’e Göre Değişkenlerin Bireysel Faktörlerin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi

Değişkenlerin Bireysel Faktörlerle İlişkisi	Standartlaştırılmış yol katsayısı	Etki Büyüklüğü
Tutum	,44*	Orta etki
Motivasyon	,51*	Büyük etki
Çalışma Belleği	,48*	Orta etki
Prozodi	,50*	Büyük etki
Ön bilgi	,64*	Büyük etki
Kelime Bilgisi	,54*	Büyük etki

*= $p < 0,05$

Tablo 38’ de elde edilen bilgilere göre, oluşturulan yapısal eşitlik modelinde öğrencilerin okumaya yönelik tutmu ile bireysel faktörler arasında ($\beta = .44$; $p < .05$) pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Modele göre öğrencilerin okuma motivasyonları ile bireysel faktörler arasında ($\beta = .51$; $p < .05$) pozitif yönlü yüksek etkili ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencinin sahip olduğu sözel çalışma belleği bireysel faktörler ile ($\beta = .48$; $p < .05$) pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Öğrencinin okuma prozodisi ile bireysel faktörler arasında ($\beta = .50$; $p < .05$) pozitif yönlü yüksek etkili ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencinin okunan metinle ilgili sahip olduğu ön bilgi düzeyi bireysel faktör ile ($\beta = 0.64$; $p > .05$) pozitif yönlü ve büyük etkili bir şekilde ilişkilidir. Okunan metinde yer alan kelime bilgisinin okuduğunu anlamada bireysel faktörler ile ilişkisi ($\beta = .54$; $p < .05$) ise pozitif yönlü büyük etkili ve anlamlı olarak tespit edilmiştir.

Çevresel faktörler içerisinde yer alan değişkenlerin etki oranları Tablo 39’ da gösterilmiştir.

Tablo 39

YEM’e Göre Değişkenlerin Çevresel Faktörlerin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyleri

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış yol katsayısı	Etki Büyüklüğü
Baba eğitim düzeyi→ Çevresel Faktör	,29*	Küçük etki
Anne eğitim düzeyi → Çevresel Faktör	,37*	Orta etki
Aile okumaya katılımı →Çevresel Faktör	,67*	Büyük etki
Aile gelir düzeyi→ Çevresel Faktör	,47*	Orta etki

*= $p > 0,05$

Tablo 39’ da elde edilen bilgilere göre, oluşturulan yapısal eşitlik modelinde baba eğitim düzeyi çevresel faktörü ($\beta = 0.29$, $p < .05$) pozitif yönlü, küçük etkili ve anlamlı, anne eğitim düzeyi ise ($\beta = .37$, $p < .05$) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Modele göre ailenin öğrenciyle birlikte okuma kültürü oluşturmaya yönelik etkinlikleri çevresel faktörü ($\beta = .67$, $p < .05$) pozitif yönlü, yüksek etkili ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ailenin gelir düzeyi ($\beta = .47$, $p < .05$) ise çevresel faktörü pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

4.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Okuduğunu anlama puanının demografik değişkenlere göre anlamlı değişim gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ANOVA ve Bağımsız örneklem T testi analizleri yapılmıştır.

Parametrik testlerin önemli bir varsayımı da veri setinin normal dağılım göstermesi ve homojen olmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Analizlerden önce okuduğunu anlama puanlarının demografik değişkenlere göre normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Analizde yer alan bağımsız değişkenlerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin -2 ile +2 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerler verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George ve Mallery, 2014).

Verilerin homojenliğini tespit etmek amacıyla ise Levene testi uygulanmıştır. Tüm bağımsız değişkenler için yapılan Levene testine ait “p” değerinin .05’ten büyük olduğu ve verilerin homojen bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak parametrik testler kapsamında yer alan bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. ANOVA testinde ise gruplar arasındaki anlamlı farkı tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 40’ da yer almaktadır.

Tablo 40

Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	N	X	SS	Min	Max
Okuduğunu Anlama	365	,74	,21	,20	1,18

Tablo 40’ a göre öğrencilerin ölçekten aldığı en yüksek puanın 1,18 en düşük puanın ise .20 olduğu ve okuduğunu anlama ortalamalarının $X = ,74$ olduğu tespit edilmiştir.

4.2.1. Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet

Çalışmadaki ikinci problem cümlesi olan “Okuduğunu anlama düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişki nedir?” sorusunu cevaplamak amacıyla öncelikle okuduğunu anlama düzeyinin

cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespitine ilişkin t testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 41

Okuduğunu Anlama Düzeyinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Erkek	176	,70	,22	1,25	,01
Kız	189	,78	,20		

Tablo 41 incelendiğinde kız öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamaları $X=.78$, erkek öğrencilerin ise $X=.70$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırıldığında kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(363)}=3.30$, $p<.05$).

4.2.2. Okuduğunu Anlama ve Ebeveyn Eğitim Düzeyi

Bu bölüm içersinde sorusu olan “Okuduğunu anlama düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyi arasındaki ilişki nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ailelerinin eğitim durumuna göre dağılımına ait standart sapma ve ortalama puanları Tablo 42’ de verilmiştir.

Tablo 42

Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemeye Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	Eğitim Düzeyi	N	X	SS
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	36	,61	,14
	Ortaokul	106	,73	,18
	Lise	169	,74	,16
	Lisans	54	,86	,10
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	8	,68	,25
	Ortaokul	50	,68	,23
	Lise	215	,72	,21
	Lisans	92	,84	,18

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri anne eğitim durumuna göre incelendiğinde en yüksek ortalamanın lisans düzeyinde ($X= ,86$), en düşük ortalamanın ise ilkokul düzeyinde ($X= ,61$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri baba eğitim durumuna göre incelendiğinde en yüksek ortalamanın lisans düzeyinde ($X= ,84$), en düşük ortalamanın ise ilkokul ($X= ,68$) ortaokul ve düzeyinde ($X= ,68$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ailenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumu Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

Aile Eğitim Düzeyinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisinin Yönelik ANOVA Testi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Anne Eğitim Durumu	Gruplararası	1,401	3	,46	10,69	,00
	Gruplariçi	15,579	361	,04		
	Toplam	17,160	364			
Baba Eğitim Durumu	Gruplararası	1,190	3	,39	8,96	,00
	Gruplariçi	15,970	361	,04		
	Toplam	17,160	364			

Tablo 43 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-364)}=10,69$; $p< ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre annesi lisans mezunu ($x= ,86$) olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ilkokul ($x= ,61$), ortaokul ($x= ,73$) ve lise ($x= ,74$) mezunu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-364)}=8,96$, $p< ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre babası lisans mezunu ($x= ,84$) olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ilkokul ($x= ,68$) ve ortaokul ($x= ,68$) mezunu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

4.2.3. Okuduğunu Anlama ve Aile Gelir Düzeyi

“Okuduğunu anlama ve aile gelir durumu arasındaki ilişki nedir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla öncelikle gelir gruplarını düzenlemek için standartlar oluşturulmuştur. Standartların belirlenmesinde Türkiye İşçi Sendikaları Federasyonu’nun 2019 yılı raporundan yararlanılmıştır. Rapora göre 4 kişilik bir aile için açlık sınırı 2.014 tl, yoksulluk sınırı 6.561 tl olarak belirlenmiştir (Türkiye İşçi Sendikaları Federasyonu, 2019). Rapordan yola çıkılarak veri toplama sürecinde gelir dağılımı 2000 TL’den az (alt grup), 2000-6000 TL arası (orta grup), 6000 TL üstü (üst grup) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ailelerinin ekonomik gelirlerine göre dağılımına ait standart sapma ve ortalama puanları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 43

Ekonomik Durumunun Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	Ekonomik Düzey	N	X	SS
Okuduğunu Anlama	Alt	89	,60	,20
	Orta	162	,76	,20
	Üst	114	,82	,19

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin aile gelirlerine göre dağılımı incelendiğinde en yüksek puanın üst gelir düzeyinde ($X = ,82$), en düşük puanın ise alt gelir düzeyinde ($X = ,60$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin aile gelir durumuna göre farklılaşma durumu Tablo 45’ te gösterilmiştir.

Tablo 44

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları ve Aile Ekonomik Düzeyi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Okuduğunu Anlama	Gruplar arası	2,73	2	1,36		
	Grupları içi	14,430	362	,04	34,24	,00
	Toplam	17,160	364			

Gerçekleştirilen anova analizi sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin aile gelir durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-364)} =$

34,24, $p < ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre üst gelir grubu ($x = ,82$), orta gelir grubu ($x = ,76$) ve alt gelir grubu ($x = ,60$) puanları birbirinden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

4.2.4. Okuduğunu Anlama ve Öğretmen Etkililiği

Öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik etkililiğini ölçmek amacıyla uygulanan ölçek sonucunda 11 öğretmene ait puanlar 4 farklı grup altında sınıflanarak öğrencilere tanımlanmıştır. Sınıflama yapılırken öğretmenlerin puanlarının birbirine yakınlığı baz alınmıştır. Oluşturulan gruplar şu şekildedir;

- 47-48 puan
- 56-57-58 puan
- 61-62-64 puan
- 68 puan

“Okuduğunu anlama ve öğretmenin okuduğunu anlamaya yönelik etkililiği arasındaki ilişki nedir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan analizlere göre elde edilen tanımlayıcı istatistikler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 45

Öğretmen Etkililiğinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Etkililiği Puanı	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları		
	N	X	SS
47- 48 puan	46	,75	,20
56-57-58 puan	110	,75	,23
61- 62- 64 puan	130	,71	,21
68 puan	79	,77	,20
Toplam	365	,74	,21

Okuduğunu anlama düzeylerinin öğretmenlerin okumaya yönelik etkililiğine göre dağılımı incelendiğinde en yüksek okuduğunu anlama ortalamasının ($X = ,77$) okumaya yönelik etkinlik puanı en yüksek olan öğretmenlerin (68 puan) öğrencilerinin sahip olduğu

görülmüştür. En düşük okuduğunu anlama ortalamaları ise ($X = ,71$) okumaya yönelik etililik puanı 61-62-64 arasında değişen öğretmenin öğrencilerine aittir.

Tablo 46

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğretmen Etkililiğine Göre Karşılaştırılması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Okuduğunu Anlama	Gruplar arası	,18	3	,06	1,30	,27
	Grupları içi	16,97	361	,04		
	Toplam	17,16	364			

Gerçekleştirilen anova analizi sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin öğretmenin okuduğunu anlamaya yönelik etkililiğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2-364)} = 1,30$; $p > ,05$).

4.2.5. Okuduğunu Anlama ve Okul Türü

“Okuduğunu anlama düzeyinin okul türüne göre dağılımı ve farklılaşma durumu nedir?” sorusunu cevaplamak amacıyla öncelikle okuduğunu anlama düzeyinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespitine ilişkin t testi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 47

Okuduğunu Anlama Düzeyinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Devlet	309	,73	,21	2,00	,00
Özel	56	,82	,19		

Tablo 48 incelendiğinde devlet okuluna devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamaları $X = ,73$, özel okula devam eden öğrencilerin ise okuduğunu anlama puanlarının $X = ,82$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırıldığında özel okullar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(363)} = 2,00$, $p < ,05$).

4.3. Bireysel Faktörler

Bu bölüm içerisinde geliştirilen yapısal eşitlik modeli içerisinde yer alan ön bilgi, kelime bilgisi, tutum, motivasyon, prozodi, çalışma belleği değişkenleri ile ilgili analizler yer almaktadır.

4.3.1. Bireysel Faktörlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

“Bireysel faktörler (ön bilgi, kelime bilgisi, tutum, motivasyon, prozodi, çalışma belleği) ve cinsiyet arasındaki ilişki nedir?” sorusunun analizini yapmak için öğrencilerin sahip olduğu bireysel faktörlerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik t- testi sonuçları Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 48

Bireysel Faktörlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Ön bilgi	Erkek	176	,61	,19	,78	,00
	Kız	189	,68	,19		
Prozodi	Erkek	176	2,91	,48	,32	,05
	Kız	189	3,01	,46		
Tutum	Erkek	176	2,39	,38	5,11	,42
	Kız	189	2,42	,34		
Motivasyon	Erkek	176	3,28	,41	6,93	,13
	Kız	189	3,34	,35		
Bellek	Erkek	176	2,61	,22	,33	,00
	Kız	189	2,69	,21		
Kelime Bilgisi	Erkek	176	2,63	,59	1,37	,00
	Kız	189	2,84	,61		

Tablo 49’da yer alan her bir boyut teker teker incelendiğinde;

Ön bilgi düzeyinin cinsiyete göre dağılımında erkek öğrencilerin ön bilgi ortalaması ($X = 0,61$) ile kız öğrencilerin ön bilgi ortalaması ($X = 0,68$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kız öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$).

Öğrencilerin okuma prozodisinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkeklerin okuma prozodisi ortalamaları ($X = 2,91$) ile kızların okuma prozodisi ortalamaları ($X = 3,01$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

Okumaya yönelik tutumun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkeklerin tutum ortalamaları ($X=2,39$) ile kızların tutum ortalamaları ($X=2,42$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p> 0,05$).

Okuma motivasyonunun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkeklerin motivasyon ortalamaları ($X=3,29$) ile kızların motivasyon ortalamaları ($X=3,38$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p> 0,05$).

Öğrencilerin sahip olduğu konuşma belleği düzeyinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkek öğrencilerin bellek düzeyleri ($X=2,61$) ile kız öğrencilerin bellek düzey ortalamaları ($X=2,69$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($P> 0,05$).

Öğrencilerin sahip olduğu kelime bilgisinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkek öğrencilerin kelime bilgisi ortalamaları ($X=2,63$) ile kız öğrencilerin kelime bilgisi ortalamaları ($X=2,84$) arasında anlamlı bir farklılık vardır ($P< 0,05$) ve kız öğrencilerin kelime bilgisi düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.3.2. Bireysel Faktörlerin Ebeveyn Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

“Bireysel faktörlerin (ön bilgi, kelime bilgisi, tutum, motivasyon, prozodi, çalışma belleği) anne eğitim düzeyine göre dağılımı ve farklılaşma durumu nedir?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik yapılan analiz sonucunda bireysel faktörlerin anne eğitim durumuna göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 49

Bireysel Faktörlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	X	SS
Ön bilgi	İlkokul	36	,60	,19
	Ortaokul	106	,64	,19
	Lise	169	,63	,19
	Lisans	54	,76	,17
Prozodi	İlkokul	36	2,92	,44
	Ortaokul	106	2,90	,49
	Lise	169	2,93	,49
	Lisans	54	3,21	,33
Tutum	İlkokul	36	2,28	,37
	Ortaokul	106	2,39	,39
	Lise	169	2,41	,35
	Lisans	54	2,51	,28
Motivasyon	İlkokul	36	3,19	,45
	Ortaokul	106	3,37	,34
	Lise	169	3,26	,41
	Lisans	54	3,40	,29
Bellek	İlkokul	36	2,63	,26
	Ortaokul	106	2,64	,20
	Lise	169	2,65	,23
	Lisans	54	2,71	,20
Kelime Bilgisi	İlkokul	36	2,67	,67
	Ortaokul	106	2,65	,58
	Lise	169	2,72	,59
	Lisans	54	3,02	,60

Tablo 50 incelendiğinde okunan metinde yer alan kavramlarla ilgi ön bilgi düzeyi ortalamaları annesi lisans eğitimi düzeyine ($X=0,76$) sahip öğrencilerde en yüksek, ilkokul mezunu ($x=0,60$) olan öğrencilerde ise en düşük seviyededir.

Öğrencilerin okuma prozodileri incelendiğinde en yüksek puana annesi lisans eğitim düzeyine ($X=3,21$) sahip öğrencilerin, en düşük ortalamaya ise annesi ortaokul mezunu ($x=2,92$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları incelendiğinde en yüksek puana annesi lise eğitim düzeyine ($X=2,51$) sahip öğrencilerin, en düşük ortalamaya ise annesi ilkokul mezunu ($x=2,28$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okumaya motivasyonları incelendiğinde en yüksek puana annesi lisans eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ($X=3,40$), en düşük ortalamaya ise annesi ilkokul mezunu ($X=3,19$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sözel çalışma belleği incelendiğinde en yüksek puana annesi lisans eğitim düzeyine ($X=2,71$) sahip öğrencilerin, en düşük ortalamaya ise annesi ilkokul ($X=2,63$) mezunu olan öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin metinde geçen kelimelerle ilgili olarak sahip olduğu kelime bilgisi düzeyi incelendiğinde en yüksek puana annesi lisans eğitim düzeyine ($X=3,02$) sahip öğrencilerin, en düşük ortalamaya ise annesi ortaokul ($X=2,65$) mezunu olan öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel faktörlerin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 51’ de verilmiştir.

Tablo 50

Bireysel Faktörlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön bilgi	Gruplar arası	,83	3	,27	7,40	,00
	Gruplariçi	13,51	361	,03		
	Toplam	14,35	364			
Prozodi	Gruplar arası	4,08	3	1,36	6,22	,00
	Gruplariçi	79,10	361	,21		
	Toplam	83,19	364			
Tutum	Gruplar arası	1,15	3	,38	2,95	,03
	Gruplariçi	46,82	361	,13		
	Toplam	47,97	364			
Bellek	Gruplar arası	,25	3	,08	1,65	,17
	Gruplariçi	18,46	361	,05		
	Toplam	18,71	364			
Kelime Bilgisi	Gruplar arası	5,16	3	1,72	4,73	,00
	Gruplariçi	131,32	361	,36		
	Toplam	136,49	364			
Motivasyon	Gruplar arası	1,75	3	,58	3,95	,00
	Gruplariçi	53,40	361	,14		
	Toplam	55,16	364			

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin kelime bilgileri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3-364)}=4,73$; $p < ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; annesi lisans mezunu($X=3,02$) olan öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin tüm diğer gruplardan anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin okuma motivasyonları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır ($F_{(3-364)}=3,95$, $p < 0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; annesi lisans mezunu($X=3,40$) olan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyinin annesi ilkokul mezunu olan ($X=3,19$) öğrencilerden anlamlı düzeyde ayrılmaktadır.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3-364)}=7,40$; $p < ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; annesi lisans mezunu ($X=0,76$) olan öğrencilerin ön bilgi düzeyinin tüm diğer gruplardan anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okuma prozodilerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3-364)}=6,22$; $p < ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; annesi lisans mezunu($X=3,21$) olan öğrencilerin okuma prozodileri puanlarının tüm diğer gruplardan anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3-364)}=2,95$; $p < ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; annesi lisans mezunu($X=2,51$) olan öğrencilerin annesi ilkokul meunu olan öğrencilerden ($X=2,28$) anlamlı düzeyde ayrıştığı tespit edilmiştir.

Yapılan analizlere göre öğrencilerin çalışma belleğin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($F_{(3-364)}=1,65$; $p > 0,05$).

“Bireysel faktörlerin (ön bilgi, kelime bilgisi, tutum, motivasyon, prozodi, çalışma belleği) baba eğitim durumuna göre dağılımı ve farklılaşma durumu nedir?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etki eden bireysel

faktörlerin baba eğitim durumuna göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 52’ de gösterilmiştir.

Tablo 51

Bireysel Faktörlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	X	SS
Ön bilgi	İlkokul	8	,66	,29
	Ortaokul	50	,62	,17
	Lise	215	,62	,19
	Lisans	92	,72	,19
Prozodi	İlkokul	8	3,10	,42
	Ortaokul	50	2,89	,45
	Lise	215	2,92	,50
	Lisans	92	3,08	,41
Tutum	İlkokul	8	2,45	,45
	Ortaokul	50	2,38	,38
	Lise	215	2,39	,36
	Lisans	92	2,45	,32
Motivasyon	İlkokul	8	3,42	,35
	Ortaokul	50	3,22	,38
	Lise	215	3,28	,40
	Lisans	92	3,41	,34
Bellek	İlkokul	8	2,70	,18
	Ortaokul	50	2,54	,25
	Lise	215	2,66	,21
	Lisans	92	2,69	,21
Kelime Bilgisi	İlkokul	8	2,81	,72
	Ortaokul	50	2,66	,60
	Lise	215	2,70	,59
	Lisans	92	2,87	,64

Tablo 52 incelendiğinde okunan metinde yer alan kavramlarla ilgili ön bilgi düzeyi ortalamaları babası lisans eğitim düzeyine ($X=,72$) sahip öğrencilerde en yüksek, babası ortaokul ve lise mezunu ($x=0,60$) olan öğrencilerde en düşük seviyededir.

Öğrencilerin okuma prozodileri incelendiğinde en yüksek puana babası ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ($X=3,10$), en düşük ortalamaya ise babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($X=2,89$) sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları incelendiğinde en yüksek puana babası ilkokul ve lisans eğitim düzeyine ($X=2,45$) sahip öğrencilerin, en düşük ortalamaya ise babası ortaokul mezunu ($X=2,38$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sözel çalışma belleği incelendiğinde en yüksek puana babası ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ($X=2,71$), en düşük ortalamaya ise babası ortaokul mezunu ($X=2,49$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde en yüksek puana babası ilk okul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ($X=3,42$), en düşük ortalamaya ise babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($X=3,22$) sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çalışma belleği baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde en yüksek puana babası ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ($X=2,70$), en düşük ortalamaya ise babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($X=2,54$) sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin kelime bilgisi puanları baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde en yüksek puana babası lisans eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ($X=2,87$), en düşük ortalamaya ise babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($X=2,662$) sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 52

Bireysel Faktörlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığını Ortaya Koymaya Yönelik ANOVA Testi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön bilgi	Gruplar arası	,65	3	,21		
	Gruplariçi	13,7	361	,03	5,72	,00
	Toplam	14,3	364			
Prozodi	Gruplar arası	2,01	3	,67		
	Gruplariçi	81,18	361	,22	2,98	,03
	Toplam	83,19	364			
Tutum	Gruplar arası	,28	3	,09		
	Gruplariçi	47,68	361	,13	,71	,54
	Toplam	47,97	364			
Motivasyon	Gruplar arası	1,67	3	,55		
	Gruplariçi	53,48	361	,14	3,77	,01
	Toplam	55,16	364			
Bellek	Gruplar arası	,76	3	,25		
	Gruplariçi	17,95	361	,05	5,14	,00
	Toplam	18,71	364			
Kelime Bilgisi	Gruplar arası	2,414	3	,805		
	Gruplariçi	134,07	361	,37	2,16	,09
	Toplam	136,49	364			

Tablo 53 incelendiğinde, ön bilgi düzeyinin baba eğitim göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3-364)}=5,72$; $p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; babası lisans mezunu ($X=,72$) olan öğrencilerin ön bilgi düzeyleri ortaokul ($X=0,62$) ve lise ($X=0,62$) mezunu olanlardan anlamlı düzeyde ayrılmaktadır.

Tablo incelendiğinde, okuma prozodilerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3-364)}=3,72$; $p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; babası lisans mezunu ($X=3,08$) olan öğrencilerin tutumları babası lise ($X=2,92$) mezunu olanlardan anlamlı düzeyde ayrılmaktadır.

Öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F_{(3-364)} = ,71$; $p > 0,05$).

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3-364)} = 3,77$; $p < 0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; babası lisans mezunu ($X=3,41$) olan öğrencilerin tutumları babası lise ($X=3,22$) mezunu ve ortaokul mezunu ($X=3,28$) olanlardan anlamlı düzeyde ayrılmaktadır.

Öğrencilerin çalışma belleklerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($F_{(3-364)} = 3,77$; $p > 0,05$).

4.3.4. Bireysel Faktörler ve Aile Gelir Düzeyi

“Bireysel faktörler (ön bilgi, kelime bilgisi, tutum, motivasyon, prozodi, çalışma belleği) ve aile gelir durumu arasındaki ilişki nedir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla bireysel faktörlerin aile gelir düzeyine göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 54’te gösterilmiştir.

Tablo 53

Bireysel Faktörlerin Aile Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması Sonucu Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyutlar	Ekonomik Düzey	N	X	SS
Ön bilgi	Alt	89	,56	,20
	Orta	162	,65	,19
	Üst	114	,70	,18
Prozodi	Alt	89	2,81	,50
	Orta	162	2,99	,46
	Üst	114	3,04	,44
Tutum	Alt	89	2,19	,37
	Orta	162	2,44	,33
	Üst	114	2,53	,31
Motivasyon	Alt	89	3,18	,45
	Orta	162	3,34	,37
	Üst	114	3,35	,33
Bellek	Alt	89	2,58	,23
	Orta	162	2,67	,22
	Üst	114	2,68	,21
Kelime Bilgisi	Alt	89	2,56	,55
	Orta	162	2,76	,60
	Üst	114	2,85	,63

Tablo 54 incelendiğinde okunan metinde yer alan kavramlarla ilgili ön bilgi puanları aile gelir düzeyine göre karşılaştırıldığında; üst gelir grubuna ait öğrencilerde ($X = ,70$) en yüksek, alt gelir grubuna ait öğrencilerde ($x = ,56$) ise en düşük seviyededir.

Öğrencilerin okuma prozodisi puanları aile gelir düzeyine göre karşılaştırıldığında; üst gelir grubuna ait öğrencilerde ($X = 3,04$) en yüksek, alt gelir grubuna ait öğrencilerde ($x = 2,81$) ise en düşük seviyededir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları incelendiğinde en yüksek ortalamaya aile geliri üst ($X = 2,53$), en düşük ortalamaya ise alt gelir grubunda ($x = 2,19$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okuma motivasyonları incelendiğinde en yüksek ortalamaya üst gelir grubu ($X = 3,35$) öğrencilerin, en düşük ortalamaya ise alt gelir grubu ($X = 3,18$) olan öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sözel çalışma belleği incelendiğinde en yüksek puana üst gelir grubu ($X = 2,68$) öğrencilerin, en düşük ortalamaya ise alt gelir grubu ($X = 2,58$) öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin metinde geçen kelimelerle ilgili olarak sahip olduğu kelime bilgisi düzeyi incelendiğinde en yüksek ortalamaya üst gelir grubu ($X=2,85$) öğrencilerin, en düşük ortalamaya ise alt gelir grubu ($X=2,56$) öğrencilerin sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel faktörlerin aile gelir durumuna göre farklılaşma durumu Tablo 55’ te verilmiştir.

Tablo 54

Bireysel Faktörlerin Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşma Durumunu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön bilgi	Gruplar arası	,97	2	,48	13,22	,00
	Gruplariçi	13,3	362	,03		
	Toplam	14,3	364			
Prozodi	Gruplar arası	3,05	2	1,52	6,90	,00
	Gruplariçi	80,13	362	,22		
	Toplam	83,19	364			
Tutum	Gruplar arası	6,31	2	3,15	27,42	,00
	Gruplariçi	41,65	362	,11		
	Toplam	47,97	364			
Motivasyon	Gruplar arası	1,78	2	,89	6,06	,00
	Gruplariçi	53,37	362	,14		
	Toplam	55,16	364			
Bellek	Gruplar arası	,59	2	,29	5,90	,00
	Gruplariçi	18,12	362	,05		
	Toplam	18,71	364			
Kelime Bilgisi	Gruplar arası	4,29	2	2,14	5,87	,00
	Gruplariçi	132,20	362	,36		
	Toplam	136,49	364			

Tablo 55 incelendiğinde, öğrencilerin sahip olduğu ön bilgi puanların ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($F_{(2-364)}=13,22$; $p< 0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; alt ($X=, 56$) gelir grubu öğrencileri orta ($X=, 65$) ve üst gelir grubu ($x=,70$) öğrencilerinden olumsuz yönde anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin okuma prozodisi ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F_{(2-364)}=6,90$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla

yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; üstgelir grubu ($X=3,04$); orta ($X= 2,99$) ve alt gelir grubu ($X= 2,81$) öğrencileri birbirinden anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($F_{(2-364)}=27,42$; $p<,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; üst ($X=2,53$) gelir grubu, alt ($X= 2,19$) gelir grubundan anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin okuma motivasyonu ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($F_{(2-364)}=6,06$; $p<,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; alt ($X=3,46$) gelir grubu, orta ($X= 3,25$) ve üst gelir grubundan olumsuz yönde anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin sözel çalışma belleği ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($F_{(2-364)}=5,90$; $p<,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; alt ($X=2,58$) gelir grubu, orta ($X= 2,67$) ve üst gelir ($X= 2,68$) grubundan olumsuz yönde anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin sahip olduğu kelime bilgisi ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($F_{(2-364)}=5,87$; $p<,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre; alt ($X=2,56$) gelir grubu üst ($X= 2,85$) ve orta gelir($X=2,76$) grubundan olumsuz yönde anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

4.3.5. Bireysel Faktörler ve Öğretmen Etkililiği

“Bireysel faktörler (ön bilgi, kelime bilgisi, tutum, motivasyon, prozodi, çalışma belleği) ve öğretmenin okuduğunu anlamaya yönelik etkililiği arasındaki ilişki nedir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla bireysel faktörlerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 56’ da gösterilmiştir.

Tablo 55

Bireysel Faktörlerin Öğretmen Etkililiğine Göre Karşılaştırılması Sonucu Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyutlar	Öğretmen Etkililiği	N	X	SS
Ön bilgi	47- 48 puan	46	,66	,16
	56-57-58 puan	110	,66	,22
	61- 62- 64 puan	130	,63	,19
	68 puan	79	,64	,18
Prozodi	47-48 puan	46	2,96	,45
	56-57-58 puan	110	2,90	,55
	61- 62- 64 puan	130	3,00	,43
	68 puan	79	2,98	,44
Tutum	47- 48 puan	46	2,24	,37
	56-57-58 puan	110	2,56	,33
	61- 62- 64 puan	130	2,33	,33
	68 puan	79	2,41	,35
Motivasyon	47- 48 puan	46	3,28	,40
	56-57-58 puan	110	3,38	,33
	61- 62- 64 puan	130	3,28	,39
	68 puan	79	3,26	,42
Bellek	47- 48 puan	46	2,64	,24
	56-57-58 puan	110	2,65	,20
	61- 62- 64 puan	130	2,64	,23
	68 puan	79	2,68	,23
Kelime Bilgisi	47- 48 puan	46	2,72	,55
	56-57-58 puan	110	2,62	,62
	61- 62- 64 puan	130	2,83	,62
	68 puan	79	2,77	,59

Bireysel faktörlerin öğretmenin okumaya yönelik etkililiğine göre farklılaşma durumu Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 56

Bireysel Faktörlerin Öğretmen Etkililiğine Göre Farklılaşması

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön bilgi	Gruplar arası	,05	3	,01		
	Gruplariçi	14,29	361	,04	,47	,70
	Toplam	14,35	364			
Prozodi	Gruplar arası	,57	3	,19		
	Gruplariçi	82,61	361	,22	,84	,47
	Toplam	83,19	364			
Tutum	Gruplar arası	4,86	3	1,62		
	Gruplariçi	43,10	361	,11	13,58	,00
	Toplam	47,97	364			
Motivasyon	Gruplar arası	,84	3	,28		
	Gruplariçi	54,31	361	,15	1,87	,13
	Toplam	55,16	364			
Bellek	Gruplar arası	,10	3	,03		
	Gruplariçi	18,61	361	,05	,70	,55
	Toplam	18,71	364			
Kelime Bilgisi	Gruplar arası	2,55	3	,85		
	Gruplariçi	133,93	361	,37	2,29	,07
	Toplam	136,49	364			

Tablo 57 incelendiğinde, öğrencilerin sahip olduğu ön bilgi düzeyi, okuma prozodisi, motivasyon, çalışma belleği ve kelime bilgisi düzeyinin öğretmenin okuduğunu anlamaya yönelik etkililiğine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yine tabloya göre sadece öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının öğretmen etkililiğinden anlamlı düzeyde etkilendiği tespit edilmiştir ($F_{(2-364)}=13,58$; $p< ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu ulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçları şöyledir:

Okuduğunu anlamaya yönelik orta düzeyde etkililik gösteren öğretmenlerin (56-57-58) sınıfında yer alan öğrencilerin ortalamaları ($X=2,56$); düşük etkililik (47-48) gösteren öğretmenlerin sınıf ortalamalarından ($X=2,24$) ve yüksek etkililik (68) gösteren öğretmenlerin sınıf ortalamalarından ($X=2,41$) anlamlı düzeyde ayrılmaktadır.

4.3.6. Bireysel Faktörlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

“Bireysel faktörlerin (ön bilgi, kelime bilgisi, tutum, motivasyon, prozodi, çalışma belleği) okul türüne göre dağılımı ve farklılaşma durumu nedir?” sorusunun analizini yapmak için öğrencilerin sahip olduğu bireysel faktörlerin analizine yönelik t- testi sonuçları Tablo 58’de yer almaktadır.

Tablo 57

Bireysel Faktörlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	X	SS	F	p
Ön bilgi	Devlet	309	,64	,19	,01	,00
	Özel	56	,66	,20	,02	
Prozodi	Devlet	309	2,95	,48	,02	,05
	Özel	56	3,04	,41	,05	
Tutum	Devlet	309	2,38	,36	,02	,42
	Özel	56	2,54	,30	,04	
Motivasyon	Devlet	309	3,31	,39	,02	,13
	Özel	56	3,31	,34	,04	
Bellek	Devlet	309	2,66	,22	,01	,00
	Özel	56	2,63	,24	,03	
Kelime Bilgisi	Devlet	309	2,72	,60	,03	,00
	Özel	56	2,82	,64	,08	

Tablo 58’de yer alan her bir boyut incelendiğinde;

Ön bilgi düzeyinin okul türüne göre dağılımında özel okulların ön bilgi ortalaması ($X = 0,66$) ile devlet okullarının ön bilgi ortalaması ($X = 0,64$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve özel okula devam eden öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$).

Öğrencilerin okuma prozodisinin okul türüne göre dağılımı incelendiğinde devlet okuluna devam eden öğrencilerin okuma prozodisi puanları ($X = 2,95$) ile özel okula devam eden öğrencilerin okuma prozodisi ortalamaları ($X = 3,04$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

Okumaya yönelik tutumun okul türüne göre dağılımı incelendiğinde devlet okuluna devam eden öğrencilerin ortalamaları ($X=2,38$) ile özel okula devam eden öğrencilerin ortalamaları ($X=2,54$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p> 0,05$).

Okuma motivasyonunun okul türüne göre dağılımı incelendiğinde devlet okuluna devam eden öğrencilerin ortalamaları ($X=3,31$) ile özel okula devam eden öğrencilerin ortalamaları ($X=3,31$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p> 0,05$).

Öğrencilerin çalışma belleğinin okul türüne göre dağılımı incelendiğinde devlet okuluna devam eden öğrencilerin ortalamaları ($X=2,66$) ile özel okula devam eden öğrencilerin ortalamaları ($X=2,63$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve devlet okuluna devam eden öğrencilerin çalışma belleği ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p< 0,05$).

Öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin okul türüne göre dağılımı incelendiğinde devlet okuluna devam eden öğrencilerin ortalamaları ($X=2,72$) ile özel okula devam eden öğrencilerin ortalamaları ($X=2,82$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve özel okula devam eden öğrencilerin kelime bilgisi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür ($p< 0,05$).

4.4.Ailenin Okumaya Katılımı

Bu bölüm içerisinde çevresel faktörler içerisinde yer alan ailenin okumaya katılmasına yönelik etkinlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir.

4.4.1. Ailenin Okumaya Katılımı ve Ebeveyn Eğitim Düzeyi

“Okuma kültürü oluşturmada ailenin yeterliliğinin anne ve baba eğitim durumuna göre dağılımı ve farklılaşma durumu nedir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan analiz sonucu elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 59’ da gösterilmiştir.

Tablo 58

Okuma Kültürü Oluşturmada Ailenin Etkinliğinin Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	X	SS
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	36	2,91	,32
	Ortaokul	106	3,09	,47
	Lise	169	3,14	,44
	Lisans	54	3,46	,43
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	8	3,36	,42
	Ortaokul	50	3,03	,38
	Lise	215	3,08	,46
	Lisans	92	3,37	,42

Tablo 59 incelendiğinde çocukta okuma kültürü oluşturmada ailenin yeterliğinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması sonucu en yüksek ortalamanın ortaokul mezunu annelerde olduğu tespit edilmiştir ($X=,49$). En düşük ortalama ise ilkokul mezunu annelere aittir ($X=,37$).

Çocukta okuma kültürü oluşturmada ailenin yeterliğinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması sonucu en yüksek ortalamanın lisans mezunu babalarda ($X=3,36$) en düşük ortalamanın ise ortaokul mezunu babalarda olduğu tespit edilmiştir ($X=3,03$).

Çocukta okuma kültürü oluşturmadaki yeterliliğin ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 60' ta gösterilmiştir.

Tablo 59

Okuma Kültürü Oluşturmada Yeterliliğin Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar arası	7,63	3	2,54	12,92	,00
	Gruplariçi	71,10	361	,19		
	Toplam	78,74	364			
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar arası	6,78	3	2,26	11,35	,00
	Gruplariçi	71,95	361	,19		
	Toplam	78,74	364			

Tablo 60 incelendiğinde, okuma kültürü oluşturmadaki yeterliliğin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonucuna göre; lisans mezunu anneler ($X=3,46$) diğer gruplardan anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

Okuma kültürü oluşturmadaki yeterliliğin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonucuna göre; lisans mezunu babalar ($X=3,37$) lise mezunu ($X=3,08$), ortaokul mezunu ($X=3,03$) babalardan anlamlı derecede farklılaşmaktadır.

4.4.2 Ailenin Okumaya Katılımı ve Gelir Düzeyi

“Okuma kültürü oluşturmada ailenin yeterliliğinin aile gelir düzeyine göre dağılımı ve farklılaşma durumu nedir?” sorusunun cevabını bulmak amacıyla yapılan analiz sonucu elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 61’ de gösterilmiştir.

Tablo 60

Ailenin Okumaya Katılımının Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gelir Düzeyi	N	X	SS
Aile Gelir Düzeyi	Alt	89	2,94	,39
	Orta	162	3,17	,46
	Üst	114	3,29	,45

Tablo 61 incelendiğinde çocukta okuma kültürü oluşturmada ailenin yeterliğinin aile gelir düzeyine göre karşılaştırılması sonucu en yüksek ortalamanın üst gelir grubu ailelerde olduğu tespit edilmiştir ($X=3,29$), en düşük ortalama ise alt gelir grubu ailelere aittir ($X=2,94$).

Çocukta okuma kültürü oluşturmadaki yeterliliğin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 62’de gösterilmiştir.

Tablo 61

Okuma Kültürü Oluşturmada Yeterliliğin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Aile Gelir Düzeyi	Gruplar arası	6,09	2	3,04	15,18	,00
	Grupları içi	72,65	362	,20		
	Toplam	78,74	364			

Tablo 62 incelendiğinde, okuma kültürü oluşturmada aile gelir düzeyinin etkisini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonucuna göre; okuma kültürü oluşturmadaki yeterlilik ortalamalarına göre üst ($X=2,94$) gelir grubu alt gelir grubundan ($X=3,29$) anlamlı düzeyde ayrılmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde bireysel ve çevresel faktörlerin etkisi ve bu faktörlerin birbiri ile ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Tartışmaya öncelikle okuduğunu anlama kavramı üzerine geliştirilen yapısal modelin analizi ile başlanmıştır. Daha sonra bireysel ve çevresel faktörler içerisinde yer alan değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ve birbiriyle olan ilişkileri incelenmiştir.

5.1. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Tartışma

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyen bireysel ve çevresel faktörleri ortaya koymak amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modelinde yer alan faktörlerin modele çok iyi uyum sağladığı tespit edilmiştir.

Oluşturulan yapısal eşitlik modelinde öncelikle gizil değişkenlerin (bireysel faktörler, çevresel faktörler) okuduğunu anlamayı yordama düzeyi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre bireysel faktörlerin ($\beta = ,56$; $p < 0$) ve çevresel faktörlerin ($\beta = ,38$; $p < 0$) okuduğunu anlamayı anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. YEM modeli içerisinde yer alan iki ana gizil değişken olan bireysel ve çevresel faktörlerin de birbirleri ile anlamlı düzeyde ve yüksek derecede ilişkili olduğu tespit edilmiştir ($\beta = ,74$; $p < 0$).

Ülkemizde benzer şekilde okuma kavramını yapısal eşitlik modeli orataya koymak suretiyle inceleyen çalışmalar mevcuttur. Kurnaz (2018), gerçekleştirdiği araştırma sonucunda kelime bilgisi, ön bilgi ve iç motivasyon değişkenlerinin okuduğunu anlamayı doğrudan ve pozitif yönlü olarak yordadığını tespit etmiştir. Başka bir çalışmada Yamaç ve Çeliktürk (2018),

okuma motivasyonu, okuma kaygısı ve akıcı okuma gibi bireysel faktörlerin okuduğunu anlamayı doğrudan ve güçlü bir şekilde yordadığını tespit etmişlerdir.

Okuduğunu anlama kavramı ile ilgili yapısal eşitlik modeli ortaya koyan çalışmalara son yıllarda yurt dışında da sıkça rastlanmaktadır. Örneğin, Marloes ve diğ. (2017), okuduğunu anlama ve okuma stratejileri kullanma düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla geliştirdikleri yapısal eşitlik modelinde akıcı okumanın okuduğunu anlama ile güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ancak mevcut çalışmanın aksine kelime bilgisi ve çalışma belleğinin aynı düzeyde güçlü bir yordayıcı olmadığını tespit etmişlerdir. Bir başka araştırmada Kim (2015), geliştirdiği yapısal eşitlik modelinde okuma stratejileri kullanma ve dinleme becerisinin okuduğunu anlamamanın en iyi yordayıcısı olduğunu ancak okuma motivasyonu ve okuma başarısının okuduğunu anlamayı yordamada zayıf kaldığını tespit etmiştir. Bu yönüyle bulguların bir kısmı elde edilen sonuçlar ile çelişmektedir. Tobing (2013) ise okuma stratejileri ve okuduğunu anlama özyeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda okuma öz yeterliliğinin okuduğunu anlamamanın güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuma stratejileri kullanma düzeyinin ise okuduğunu anlama ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ancak iyi bir yordayıcı olmadığını tespit etmiştir. Yapısal eşitlik modeli yöntemiyle okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenleri ortaya koymayı amaçlayan bir başka çalışmada Alonzo (2016), kelime bilgisi ve çalışma belleği değişkenlerinin okuduğunu anlamamanın güçlü birer yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Muijselaar ve diğ. (2017) ise okuduğunu anlama ve okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla oluşturdukları model sonucunda akıcı okuma, kelime bilgisi ve çalışma belleğinin okuduğunu anlamamanın anlamlı birer yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak, mevcut çalışmada okuduğunu anlama kavramını etkileyen bireysel faktörler olarak sınıflandırılan kelime bilgisi, prozodi, motivasyon, tutum, çalışma belleği gibi değişkenlerin okuduğunu anlamamanın güçlü yordayıcıları olduğu literatür tarafından da desteklenmektedir.

Model incelendiğinde bireysel faktörler içerisinde okuduğunu anlamayı etkileyen en güçlü yordayıcının ön bilgi düzeyi olduğu görülmektedir. Bunu öğrencinin sahip olduğu kelime bilgisi puanı takip etmektedir. Çevresel faktörler içerisinde ise en yüksek yordayıcılığa sahip değişkenin ailenin okumaya katılımı olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn eğitim düzeyi ise diğer değişkenlere nispeten daha düşük yordayıcı güce sahiptir.

5.1.1. Bireysel Faktörler ve Okuduğunu Anlama İle İlgili Tartışma

Oluşturulan modelde bireysel faktörler içerisinde yer alan tüm değişkenlerin okuduğunu anlamayı (ön bilgi düzeyi, okuma prozodisi, kelime bilgisi, okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu ve sözel çalışma belleği) anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Her bir faktör ile ilgili olarak veriler bu bölüm içerisinde tartışılmıştır.

5.1.1.1. Tutum

Araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu ve okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlamayı yordamada orta düzeyde ve pozitif yönde etkili olduğu tespit edilmiştir ($\beta = ,44$; $p < .05$). Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları yükseldikçe okuduğunu anlama düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışındaki çalışmaların sonuçları incelendiğinde benzer şekilde tutum ve okuduğunu anlama arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekler nitelikte sonuçlarla karşılaşmak mümkündür (Ünal, 2012; Kayıran, 2009; Morni ve Sahari, 2013).

Ancak literatürde mevcut bulguyla çelişen çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Smith ve diğ. (2012) öğrencilerin okuma tutumlarını, okuma öz yeterliliklerini ve okuma başarılarını incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri proje sonucunda okuma başarısının 8 yaştan 12 yaşa doğru artarak ilerlemesine rağmen, okuma tutumu ve okuma öz yeterliliğinin ters yönde ilerlediğini tespit etmişlerdir. Yani okuma başarısı arttıkça okumaya yönelik tutumun azaldığı görülmektedir.

5.1.1.2. Motivasyon

Araştırma katılan 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu ve öğrencilerin motivasyon düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli içerisinde öğrencilerin sahip olduğu okuma motivasyonu düzeyinin okuduğunu anlamayı yordamada orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir ($\beta = ,51$; $p < 0$).

Okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda da mevcut bulguyu destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir (Yıldız, 2013; Katrancı, 2015).

Araştırmanın bulgularından bir diğeri olan okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekler nitelikte çalışmalara literatürde rastlamak mümkündür (Çeliktürk Sezgin, 2015; Karahan, 2015).

Çalışmalar incelendiğinde genel olarak okuma motivasyonu ile anlama arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu dikkat çekmektedir. Okuduğunu anlama sürecinin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda tutum ve motivasyon gibi duyuşsal süreçlerden de etkilendiği ve öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını arttıracak çalışmalar yapılmasının olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Motivasyon ile ilgili çalışmalar yürütülürken özellikle öğretmen ve velilerin dikkat etmesi gereken unsur; uyum, tanınma, sosyal statü edinme gibi dışsal motivasyon unsurları yerine bireyin içsel motivasyonunun arttıracak çalışmalara ağırlık verilmesidir (Yıldız, 2010). Dışsal motivasyon unsurlarından ise sadece rekabet faktörü sınıf içi etkinliklerde tavsiye edilebilir.

5.1.1.3. Sözel Çalışma Belleği

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre 4. sınıf öğrencilerinin çalışma belleği kapasitelerinin yüksek olduğu ve çalışma belleği ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli içerisinde öğrencilerin sözel çalışma belleğinin okuduğunu anlamayı yordamada orta düzeyde etkili olduğu görülmektedir ($\beta = ,48$; $p < 0$).

Çalışma belleğinin okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu destekler nitelikte çalışmalara literatürde sıkça karşılaşılmaktadır (Alloway ve Alloway, 2010; Gathercole ve diğ., Willis, 1992; Laws ve Gunn, 2004).

Çalışma belleği ve okuduğunu anlama arasındaki pozitif yönlü ilişki ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında destekler nitelikte çalışmalara rastlamak mümkündür (Demirtaş, 2017; Kesikçi ve Amado, 2005; Schuchardt, Maehler and Hasselhorn, 2008).

Sonuç olarak çalışma belleğinin okuduğunu anlama düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu çalışmalarla desteklenmektedir. Bu önemli bulgudan eğitim pratiği içerisinde nasıl faydalanılacağı ise öğretmenlerin üzerinde düşünmesi gereken önemli bir konudur. Özellikle akademik başarısı düşük, okuma güçlüğü çeken veya akıcı okuyabilmesine rağmen anlama sıkıntısı çeken öğrencilerin sözel çalışma belleği kapasitelerinin incelenmesi gerekmektedir.

Okul rehber öğretmenlerinin de yardımıyla bu durumdaki öğrencilerin olası fiziksel sorunlarının yanı sıra bilişsel sorunları da tespit edilmelidir.

5.1.1.4. Prozodi

Araştırma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin okuma prozodilerinin ortalama bir düzeyde olduğu ve okuduğunu anlama ile arasınıda pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli içerisinde öğrencilerin okuma prozodisinin okuduğunu anlamayı yordamada orta düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir ($\beta = ,50$; $p<0$).

Okuma prozodisinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bulguyu destekleyecek nitelikte anlamlı bir yordayıcı olduğuna yönelik sonuçlar elde edilen çalışmalarla karşılaştırılmıştır (Başaran, 2013b; Baştuğ ve Akyol,2012).

Okuma prozodisi ve okuduğunu anlama ilişkisi açısından literatür incelendiğinde ise mevcut bulguda olduğu gibi pozitif yönlü ve anlamlı ilişki elde edilen çalışmalar mevcuttur (Çetinkaya ve diğ., 2017; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Çayır, 2014).

Sonuç olarak öğrencilerin prozodik okuma düzeyini arttırmak amacıyla yapılacak etkinliklerin okuduğunu anlama düzeyini arttırmada oldukça etkili olacağı görülmektedir. Bu beceri diğer okuma kazanımlarına göre daha geç gelişmekte ve doğru bir modele ihtiyaç duymaktadır (Keskin, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta bol bol sesli okuma çalışmaları yaptırması ve kendilerinin örnek oluşturacak şekilde metinleri sesli olarak okuması becerinin gelişimine katkı sağlayacak ve dolayısı ile ileriki dönemlerde okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu etki bırakacaktır.

5.1.1.5. Ön Bilgi

Dördüncü sınıf öğrencilerinin metinle ilgili sahip oldukları ön bilgi düzeyi incelendiğinde genel olarak düşük bir performans sergiledikleri ve ön bilgi düzeyiyle okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeline göre ise öğrencilerin okuma prozodisinin okuduğunu anlamayı yordamada yüksek düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir ($\beta = ,64$; $p<0$).

Zelzele (2017), İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ön bilgi düzeylerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda ön bilginin okuduğunu anlama düzeyinin yaklaşık olarak % 30'unu açıklayabildiğini tespit etmiştir. Bu

bulgunun mevcut araştırmada elde edilen yüksek yordayıcılık etkisini desteklediği görülmektedir.

n bilgi ve okuduğunu anlama arasındaki pozitif ve anlamlı ilşkinin litaratür tarafından da desteklendiği görülmektedir (Ghorbandordinejad and Bayat, 2014; akıcı, 2005). Ancak n bilgi ve anlama arasındaki ilşkinin negatif yönlü olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Altunay (2000), n örgütleyicilerin ve ğrenci tutumlarının İngilizce metinlerin anlaşılması üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda n örgütleyici alan ve almayan ğrencilerin İngilizce metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

İstisnaları bulunsa da genel olarak n bilgi düzeyinin okuduğunu anlama üzerinde etkisi olduğu mevcut araştırma ve literatür tarafından ortaya konmaktadır.

5.1.1.6. Kelime Bilgisi

İlkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin okudukları metinde yer alan kelimelere ne kadar hâkim olduğunu belirlemek amacıyla yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin kelime bilgisinin ortalama bir düzeyde olduğu ve okuduğunu anlama ile pozitif yönlü anlamlı bir ilşiki gösterdiği tespit edilmiştir.

Yapısal eşitlik modeli içerisinde öğrencilerin kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı yordamada etkili olduğu tespit edilmiştir ($\beta = ,54$; $p<0$).

Yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar da okuduğunu anlama ve kelime bilgisinin anlamlı düzeyde ilşikili olduğu bulgusunu desteklemektedir (Kayhan, 2010; zaslan, 2006; Başkan, 2018b). Yani mevcut çalışmadan elde edilen bulgulardaki gibi kelime bilgisi düzeyi arttığa okuduğunu anlama puanlarının da arttığı görülmektedir.

5.1.2. Çevresel Faktörler ve Okuduğunu Anlama İle İlgili Tartışma

Okuduğunu anlamayı etkileyen bireysel ve evrsel faktörleri ortaya koymak amacıyla oluşturulan modelde çevresel faktörlerin okuduğunu anlamayı anlamlı ve orta düzeyde yordadığı tespit edilmiştir ($\beta = ,38$; $p<0$). Çevresel faktörler ve okuduğunu anlama arasında anlamı ve pozitif yönlü bir ilşiki olduğu tespit edilmiştir. Bu bölümde oluşturulan yapısal eşitlik modelinde çevresel faktörler içerisinde yer alan anne ve baba eğitim düzeyi, aile gelir

düzeyi ve ailenin okuma kültürü oluşturmaya katılımı ile ilgili değişkenlerden elde edilen sonuçlar tartışılacaktır.

5.1.2.1. Ebeveyn Eğitim Düzeyi

Oluşturulan modelde anne eğitim düzeyinin okuduğunu anlamayı etkileyen çevresel faktörü orta düzeyde ve anlamlı düzeyde yordadığı ve okuduğunu anlama ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($\beta = ,37$; $p < 0$). Baba eğitim düzeyinin okuduğunu anlamayı zayıf düzeyde yordadığını ve okuduğunu anlama ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($\beta = ,29$; $p < 0$). Yani okuduğunu anlamayı yordamada hem annenin hem de babanın eğitim düzeyi etkilidir ancak anne eğitim düzeyinin yordama gücü daha yüksektir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ortalamaları ve ebeveynlerinin eğitim düzeyi karşılaştırıldığında hem anne hem de baba açısından anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın lisans ve üstü düzeyde eğitime sahip olan ebeveynlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekleyecek nitelikte çalışmalar ilgili literatürde oldukça yaygındır. Yani hem mevcut araştırma hem de daha önceki çalışmalardan elde edilen bulgular ailenin eğitim düzeyi arttıkça çocuklardaki okuduğunu anlama puanının da arttığını tespit etmektedir (Taşkın ve Aygün, 2007; Taşkesenlioğlu, 2015; Anılan, 2004; Sert, 2010; Vural, 2007; Baştürk; 2013).

Literatür incelendiğinde nispeten az da olsa ebeveyn eğitim düzeyi ile öğrencinin okuduğunu anlama puanları arasında bir ilişki olmadığına dair bulgulara da rastlanmaktadır (Kaldan, 2007; Erginbay, 2014). Bu yönüyle ilgili araştırmalar mevcut bulgularla çelişmektedir.

Sonuç olarak söylenebilir ki ailenin eğitim düzeyi ile okuduğunu anlama düzeyi oldukça yüksek düzeyde ilişkilidir. Buradan yola çıkarak sadece çocuklar üzerinde yapılacak etkinliklerin sorunu çözmede yeterli olmayacağı sonucuna ulaşılabilir. Ülkenin okur-yazarlık oranının ve eğitim düzeyinin yükselmesi oldukça önemlidir.

5.1.2.2. Aile Gelir Düzeyi

Okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modeline göre ailenin gelir düzeyinin okuduğunu anlamayı etkileyen çevresel faktörü orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($\beta = ,47$; $p < 0$). Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ortalamaları ile aile gelir düzeyi

karşılaştırıldığında ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama puanının da yükseldiği tespit edilmiştir.

Ailenin ekonomik durumunun çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen pek çok araştırma mevcuttur. Literatür incelendiğinde aile gelir düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Ataş, 2015; Işıkoğlu Erdoğan,2016; Sancı, 2002; Kartal ve Çalar Özteke, 2010; Gündemir,2002).

Okuduğunu anlama ve aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar da görülmektedir. Örneğin Balcı ve diğ. (2012), öğrencilerin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla 403 altıncı sınıf öğrencisi ile sürdürdükleri çalışma sonucunda farklı bulguların yanı sıra sosyoekonomik çevrenin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle mevcut araştırmadaki bulgularla çelişen bir sonuç elde edilmiştir.

Sonuç olarak istisnai çalışmalar olmakla birlikte literatürün eğiliminin de mevcut çalışma ile aynı yönde olduğu ve ekonomik düzeyin okuduğunu anlama ile pozitif yönlü bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir.

5.1.2.3. Ailenin Okumaya Katılımı

Oluşturulan yapısal eşitlik modeline göre ailenin okuma sürecine katılımının çocuğun okuduğunu anlama seviyesini etkileyen çevresel faktörü anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($\beta = ,67$; $p < 0$).

Çalışmada elde edilen sonuçlardan biri olan okuduğunu anlama ve ailenin okumaya katılımı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekler nitelikte çalışmalar ile literatürde karşılaşılmaktadır (Kovacıoğlu, 2006; Durualp ve Çiçekoğlu, 2012; Akyol, 2011; Wu ve Honig, 2010; Katzir ve diğ. , 2009).

Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri olan; ailenin okuma sürecine katılımının öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki anlamlı yordayıcılığını destekleyen çalışmalarla da yerli ve yabancı literatürde karşılaşılmaktadır. Örneğin Katrancı (2015), evinde kendine ait bir kitaplığa sahip olma durumunun kitap okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve kitap okuma motivasyonunun Türkçe dersi akademik başarısının %9'unu açıkladığını tespit etmiştir. Matvichuck (2015) ise aile davranışlarının çoğun

okumaya ilgisi üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Diğer bir çalışmada Molfese ve diğ. (2003), evdeki okumaya yönelik oluşturulan çevrenin okuma becerisi üzerinde etkin olduğu ve bu etkinin okul öncesi dönemde çok daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Elde edilen bulgular ve literatürün eğilimi göstermektedir ki ailenin okuma kültürü oluşturmak için gösterdiği çaba ve faaliyetler okuduğunu anlama ile sıkı bir ilişki içerisinde.

5.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

5.2.1. Okuduğunu Anlama ve Cinsiyet

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kızların okuduğunu anlama ortalamalarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t_{(363)}=3.30$; $p< .05$). Literatür incelendiğinde mevcut çalışmada elde edilen bulguların desteklendiği görülmektedir.

Başaran ve Ateş (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla 601 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ve olumlu tutumun Türkçe dersi akademik başarısı ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir (2015), ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini cinsiyet ve yaşa göre incelemek amacıyla 156 öğrenci ile çalışmışlar ve yapılan analizlerde okuduğunu anlama düzeyinde kızların lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmişlerdir.

Çiftçi ve Temizyürek (2008), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretimi Programı'ndaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımları öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ve cinsiyetine göre incelemişler, cinsiyete göre yapılan değerlendirmede erkek öğrencilere oranla kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir.

Sallabaş (2008), 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma sonucunda okuduğunu anlamada öğrenci cinsiyetinin anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu durumun kız öğrencilerin lehine olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde okuduğunu anlama gibi diğer dil becerilerinde de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Kimi araştırmacılar bu durumu kızların bulunduğu sosyal ortama evde daha çok vakit geçirmesine, oynadıkları oyunların türüne bağlarken (Sidekli, 2006) kimi araştırmacılar ise bu durumu fiziksel olgunlaşmaya bağlamakta ve kız çocuklarının erken fiziksel olgunlaşmasının zihni olgunlaşmayı da beraberinde getirdiğini savunmaktadır (Akyol, 2005; Güneş, 1997).

5.2.2. Okuduğunu Anlama ve Öğretmen Etkililiği

Okuduğunu anlamayı etkileyen çevresel faktörlerden biri olarak kabul edilen öğretmen etkililiğini incelemek amacıyla yapılan analizlerde öğretmenin okumaya yönelik performansı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Analizler sonucunda öğretmenin etkililiğinin ön bilgi düzeyi, kelime bilgisi, prozodi, motivasyon, çalışma belleği değişkenlerinin herhangi biri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmenin okuma kültürü oluşturmaya yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerin sadece öğrencinin okumaya yönelik tutumunu anlamlı ve pozitif yönlü olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Mevcut bulguyu destekler nitelikteki çalışmalarında Erdağı Toksun ve Toprak (2016), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırmaya yönelik kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemişler ve sonuç olarak okumada öğretmenlerin yeterli başarı elde edemediklerini tespit etmişlerdir.

İnce (2012), sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuduğunu anlama stratejilerinin gerekliliğine inandığını belirlemiştir. Ancak ders kitabındaki metinlerin bu stratejileri uygulamak için elverişsiz olduğunu, sınıf mevcutlarının uygulamalar için fazla olduğunu ve sürenin yetersiz olduğunu bu nedenle okuduğunu anlama stratejilerini kullanmadıklarını tespit etmiştir.

Bir başka çalışmada Tok ve Beyazıt (2007), öğretimi yapılan özetleme ve not alma stratejilerinin okuduklarını anlama düzeylerinin ve öğrenmenin kalıcılığının anlamlı oranda etkilendiğini tespit etmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın bulguları ile çelişmektedir.

5.2.2. Okuduğunu Anlama ve Okul Türü

Araştırmada, okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenlerden biri de öğrencinin devam ettiği okul türü olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okuduğunu anlama ile öğrencinin devam ettiği okul türü arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($t_{(363)}=2,00$; $p<.05$). Özel okula devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin devlet okulunda okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca özel okula devam eden öğrencilerin ön bilgi düzeyi, kelime bilgisi düzeyi ve çalışma belleği puanlarının da devlet okuluna devam edenlerden anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tutum, motivasyon ve prozodik okuma değişkenlerinde ise devam edilen okul türünün bir etkisi olmadığı görülmektedir. Literatürde de mevcut verileri destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır.

Arslan (2005), ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri ile sürdürdüğü deneysel çalışma sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma hızlarının diğer gruplara göre düşük olduğu, üst sosyoekonomik gruptaki öğrencilerin ise diğer gruplara göre okuma güçlüklerinin oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

Çelenk ve Çalışkan (2004), okuduğunu anlama üzerindeki sosyo-ekonomik faktörleri inceledikleri çalışmada yüksek gelir düzeyine sahip ailelere mensup olan çocukların düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocuklara göre okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Çokgezen ve Terzi (2013), CITO tarafından 2007 yılında yapılan araştırmanın sonuçları ile ilgili ortaya koydukları çalışma mevcut çalışmanın sonuçları ile uyum göstermektedir. Dünya genelinde öncül ölçme ve değerlendirme sistemlerinden bir olan CITO'nun Türkiye ayağının özel ve devlet okullarının eğitim kalitesini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 57 okul ve 11.575 öğrenci incelenmiştir. Farklı becerilerin ele alındığı çalışmada özellikle dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama sonuçları dikkate değerdir. Araştırmaya göre birinci sınıfın sonunda dinlediğini anlama becerisine devlet okulundaki öğrencilerin

%24'ü özel okuldaki öğrencilerin ise %64'ü ulaşabilmektedir ve bu makas ikinci sınıfa geçildiğinde daha da açılmaktadır. Okuduğunu anlama açısından incelendiğinde ise devlet okullarının birinci sınıfta daha başarılı olmasına rağmen ikinci sınıfta üstünlüğü özel okulların ele geçirdiği tespit edilmiştir.

5.3 Sonuç

1. Çalışmanın bireysel faktörler ayağını oluşturan; ön bilgi düzeyi, kelime bilgisi, okuma prozodisi, çalışma belleği, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonu değişkenleri okuduğunu anlamının anlamlı yordayıcılarıdır.
2. Çalışmanın çevresel faktörler ayağını oluşturan; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu değişkenleri okuduğunu anlamının anlamlı birer yordayıcısıdır.
3. Okuduğunu anlamayı etkileyen çevresel ve bireysel faktörler birbirinden bağımsız değildir ve güçlü bir ilişki içerisinde.
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ortalamalarında kız öğrenciler erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bireysel faktörlerden ön bilgi, çalışma belleği ve kelime bilgisi düzeyi kızlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
5. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde ebeveynlerin her ikisinin de eğitim düzeyi anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Anne eğitim düzeyi; çalışma belleği dışındaki tüm değişkenler üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta ve eğitim düzeyi arttıkça ön bilgi, kelime bilgisi, tutum, motivasyon ve okuma prozodisi puanları da artmaktadır. Baba eğitim düzeyi sadece ön bilgi, motivasyon ve çalışma belleği üzerinde anlamlı etki oluşturmaktadır.
6. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde ailenin ekonomik düzeyi anlamlı fark oluşturmaktadır. Üst gelir grubuna dâhil olan öğrencilerin okuduğunu anlama ortalaması, orta ve alt gelir grubundan daha yüksek, orta gelir grubu ise alt gelir grubundan daha yüksektir. Ekonomik düzey tüm değişkenler üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaktadır. Ailenin ekonomik gücü arttıkça öğrencinin ön bilgi, kelime bilgisi, çalışma belleği, okuma prozodisi, tutum ve motivasyon puanları da artmaktadır.

7. Öğretmenlerin okumaya yönelik etkililiği; okuduğunu anlama puanı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Modeli oluşturan diğer değişkenlerden sadece okumaya yönelik tutum faktörü öğretmenlerin etkililiği ile anlamlı düzeyde ilişkilidir.
8. Devam edilen okul türü öğrencilerin okuduğunu anlama puanını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Özel okulan devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama puanları devlet okuluna devam eden öğrencilerden daha yüksektir. Modeli oluşturan diğer değişkenlerden ön bilgi, çalışma belleği ve kelime bilgisi ile okul türü arasında anlamlı ve özel okullar lehine bir ilişki bulunmaktadır.
9. Okuma kültürü oluşturmada ailenin etkisi ile ebeveyn eğitim düzeyi anlamlı bir ilişki içerisindedir. Anne açısından incelendiğinde; eğitim düzeyi arttıkça annenin okumaya yönelik etkinlikleri ve katkıları artmaktadır. Babalarda ise en yüksek okumaya katılımı lisans mezunu bababalar, ardından ilkokul mezunu babalar gerçekleştirmektedir.
10. Okuma kültürü oluşturmada ailenin katkısı ve ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okumasına yönelik etkinlik ve katkıları da artmaktadır.

5.4 Öneriler

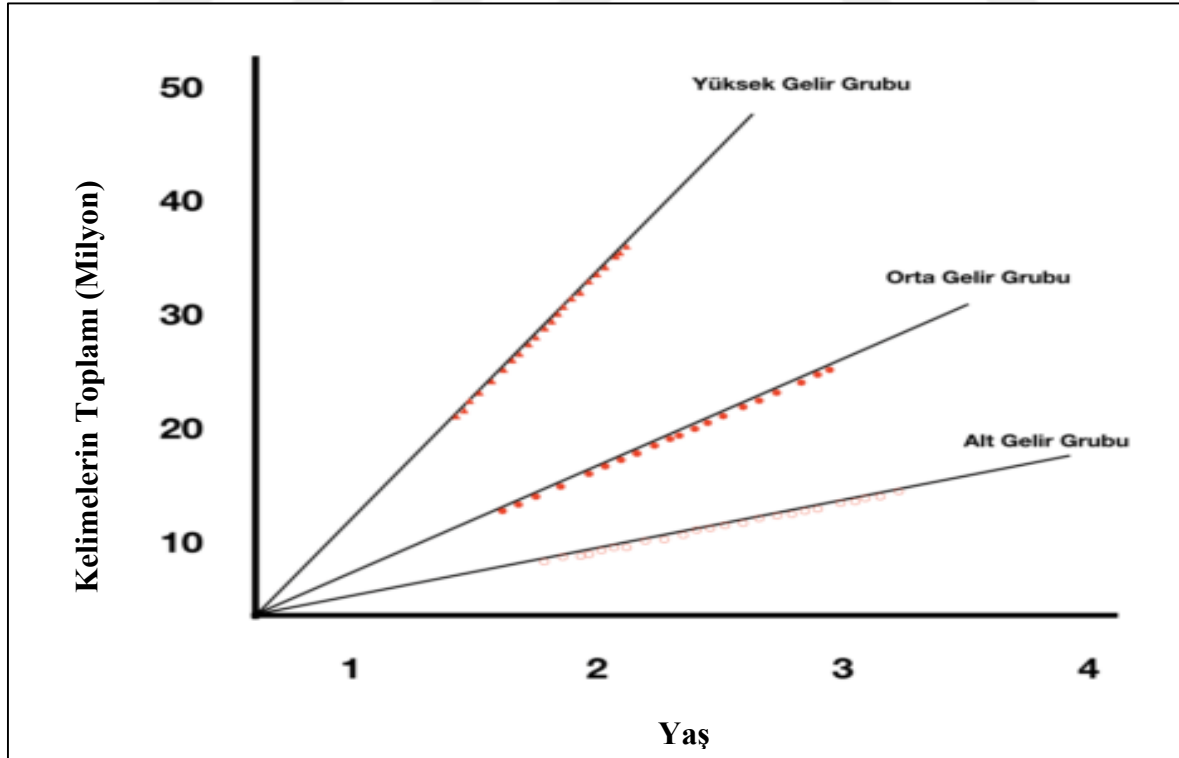
Elde edilen bulgular ışığında kelime bilgisi, prozodi, motivasyon, tutum, çalışma belleği gibi değişkenlerin okuduğunu anlamamanın güçlü yordayıcıları olduğu görülmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmak adına öncelikle bu değişkenler üzerinde çalışmalar yürütmek etkili sonuçlar doğuracaktır.

Örneğin bir öğretmen sınıf ortamında anlamaya yönelik etkinlikler geliştirmeyi planlıyorsa geliştirilen modeli baz aldığı anda öncelikle en güçlü yordayıcı olarak tespit edilen ön bilgi faktörü üzerinde yoğunlaşmalıdır. Bu amaçla okunacak metinle ilgili ön bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik etkinlikler düzenlemelidir. Okunacak metinle ilgili ön araştırma yaptırma, metin okunmadan önce metinde geçen kavramları içeren animasyonlar, filmler veya öyküler ile merak düzeyini arttırma, okumaya başlamadan önce ilgili konu ile ilgili sınıf içi tartışma ve konuşmalar yaptırma önerilecek etkinlikler arasında gösterilebilir. Yine Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri klasik yöntemlerle önce okuma sonra da soruları

cevaplama şeklinde tamamlamak yerine Türkçe Öğretim Programının yapısına uygun olarak tematik yaklaşım sergilenmeli ve öğrencinin tema süresince hangi konu ile ilişki içerisinde olacağını bilmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenci gerekli ön bilgi ile tema süresince karşılaşma fırsatı bulacaktır.

Bireysel faktörler arasında okuduğunu anlamayı yordayan en güçlü ikinci değişken kelime bilgisi olduğu için anlamaya yönelik etkinliklerde kelime bilgisi üzerine yoğunlaşılmalıdır. Bu amaçla öğretmenlerin kelime bilgisi düzeyini arttırmaya yönelik olarak kelime panoları yapma, kelime defteri tutturma, bulmaca çözme, sözlük kullanma, anlamı tahmin ettirme gibi faaliyetlere ağırlık vermeleri önerilmektedir.

Gerek okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisi gerekse yaşam boyu elde etmesi gereken beceriler üzerinde düşünüldüğünde kelime bilgisi düzeyinin öğrencinin hayat başarısı ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. Ancak diğer değişkenlerin aksine kelime bilgisi becerisinin gelişimi okul çağından çok daha önceleri başlamaktadır. Şekil 24'te görüldüğü üzere kelime bilgisinin gelişiminde ilk üç yıl oldukça önemlidir. Ayrıca yine şekilde görüldüğü üzere çocuğun kelime bilgisi düzeyi ile aile gelir düzeyi yüksek düzeyde ilişkilidir.



Şekil 24. Kelime bilgisi gelişimi. Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company kaynağından uyarlanmıştır.

Bu noktada sorumluluk okul ve öğretmenlerden ziyade ailelere düşmektedir. Ailelerin bilinçlendirilmesi ve böylece erken dönemden itibaren kitaplarla çocuğun buluşmasının sağlanması, örnek okumalar yapılması, farklı okuma materyalleri ile yüzleşmenin sağlanması için aileleri bilinçlendirmek önem arz etmektedir. Velilerin bilinçlendirilmesi ise yine okullar ve öğretmenler aracılığı ile sağlanacağı için buna yönelik eğitimlere ağırlık verilmesi ve gerekli materyallerin devlet tarafından ücretsiz olarak karşılanması öneriler arasındadır.

Ancak bu çalışmalar tek başına ne ailenin ne de okulun düzenleyebileceği faaliyetler olmaktan ziyade merkezi bir yürütücü (MEB) kontrolünde ve sorumluluğun paylaştırıldığı bir düzlemde gerçekleştirilebilir. Örneğin çocuğun kelime bilgisi düzeyini arttırmak için doğumdan itibaren sunulan çevrenin kontrol altında tutulması ve ailelere gerekli desteğin verilmesi gerekmektedir. Son yıllarda bu görüşü destekler nitelikte bireysel girişimler ve projeler dikkat çekmektedir. Örneğin Prof. Dr. Selçuk Şirin “Bir Milyon Kitap” isimli projesini tanıtımında şu cümlelere yer vermektedir;

“Okumaya yönelik tutumun ve motivasyonun okuduğunu anlamanın etkili yordayıcıları olmaları ve aralarındaki ilişkinin genellikle pozitif yönlü olmasından dolayı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmak üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Ailenin ve öğretmenin okuma konusunda somut örnek teşkil etmesi, ders kitaplarında okumayı sevdireci ve ilgi çekici metinlere yer verilmesi. Metin işleme sürecinde veya okunan kitaplarda drama, oyun, etkileşimli okuma gibi zenginleştirici faaliyetlerde bulunulması öğrencinin okumaya yönelik tutum ve motivasyonunu olumlu etkileyecek ve dolayısı ile okuduğunu anlama düzeyini de arttıracaktır.”

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da öğretmenlerin okumaya yönelik faaliyetleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmamasıdır. Eğitim en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenin faaliyetlerinin etkili olmaması literatür açısından da oldukça dikkat çekicidir. Bu durumu birçok sebebe bağlamak mümkündür. Ancak öncelikle öğretmen yeterliliğini arttırmak, lisans düzeyinde öğretmen adaylarına okuma stratejileri öğretimi, nitelikli kitap seçimi, anlamak için doğru soruları sorabilme gibi yetkinliklerin kazandırılması mevcut öğretmenler için ise hizmet içi eğitimlerle bu alanlarda eksikliklerinin kapatılması oldukça önemlidir.

Araştırmadan elde edilen önemli bir diğer sonuç ise özel okulların anlama puanının devlet okullarına göre daha yüksek olmasıdır. Gerek uygulama yapılan sınıflar açısından bakıldığında gerekse geçmiş çalışmalar incelendiğinde devlet ve özel okullar arasındaki ortalama farkının temel sebeplerinden biri devlet okullarındaki aşırı sınıf mevcududur.

Uygulama yapılan devlet okulunda bir öğretmene ortalama 40 öğrenci düşerken özel okullarda her öğretmenin ortalaması 15 öğrenci civarındadır. Böylesi bir ortamda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır. Hatta araştırma sonuçlarından biri olan öğretmen faaliyetlerinin anlama üzerinde bir etki göstermemesi de sınıfların kalabalıklığıyla ilişkilendirilebilir. Kalabalık sınıflarda öğretmenin bir öğrenciye ayırdığı süre özel okula göre yarı yarıya azaldığı için etkililiğinin azalması da kaçınılmazdır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ortaya çıkan bu fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılması temel eğitim problemlerimizden biri olan okuduğunu anlayamama sorununu çözmede etkili bir adım olacaktır.

Ekonomik düzeyin okuduğunu anlama ile pozitif yönlü bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırabilmek ve farklı ekonomik düzeylerden gelen öğrencilere eğitimde fırsat eşitliği sunabilmek adına sosyal devlet bağlamında kaynaklara ulaşım, ücretsiz kurslar, ihtiyaca yönelik ek dersler gibi uygulamaların son yıllarda olduğu gibi ve artarak devam ettirilmesi gerekmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde oluşturulan modelin duruma uygun farklı değişkenler eklenip çıkarılarak okul öncesi, ilköğretim ikinci kademe veya lise düzeyindeki öğrenci gruplarına uygulanarak bu gruplardaki geçerliliğinin ve farklılaşma durumunun incelenmesi etkili olacaktır.

Model oluşturulurken farklı sosyo-ekonomik düzeylerde öğrenci gruplarına ulaşma konusunda hassasiyet gösterilmeye çalışılmış olmakla birlikte ülkemizin farklı coğrafi ve kültürel kesimlerinde daha yüksek örneklem sayısı ile çalışılması ve ortaya çıkacak farkların belirlenmesi okuduğunu anlayamama sorununa çözüm bulma konusunda etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşmelerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akbayır, S. (2013). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (73), 89-103.
- Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilköğretim okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Alloway, T.P., & Alloway, R.G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20-29.
- Alonzo, C.N., Yeomans-Maldonado, G., Murphy, K.A. and Bevens, B. (2016). Predicting second grade listening comprehension using prekindergarten measures. *Topics in Language Disorders*, 36(4), 312-333.
- Altınkaynak, Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Altunay, U. (2000). *Ön örgütleyicilerin ve öğrenci tutumlarının İngilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 185-204.
- Archibald, L. M. D., & Gathercole, S. E. (2007). Nonword repetition in specific language impairment: more than a phonological short-term memory deficit. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(5), 919-924.
- Arı, E., & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Arslan, D. (2005). *İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *Pirls 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atar Koçkar, B. (2010). *The contribution of cognitive style and prior knowledge on sixth grade students' knowledge acquisition in polygons in drama based learning*

- environment. Master of Science, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ateş, A., & Sis, N. (2016). İkinci dil olarak Türkçe öğretimi için kelime bilgisi ölçeği uyarlaması. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 95-106.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aydemir, Z. İ., & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Baddeley A. (2007). *Working memory, thought and action*. London: Oxford University.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory. *Trends in Cognitive Science*, 4(1), 417-423.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Banyard, P., & Hayes, N. (1994). *Psychology: Theory and application*. London: Chapman & Hall.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124.
- Başaran, M. (2013a). 4. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies* 8(8), 225-240.

- Başaran, M. (2013b). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 29(1), 73-92.
- Başkan, A (2018a). *Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Başkan, A. (2018b). Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 297-316
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., & Keskin, H.K. (2013) Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies*, 8(4), 295-311,
- Baştürk, Ö. (2013). *Family influences on school readiness in a Turkish sample*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36, 162-169.
- Baz, B., & Baz, D. (2017). *Okuduğunu anlama üzerine bir derleme*. IV. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Beck, J. S., Buehl, M. M., & Barber, A. T. (2015). Students 'perceptions of reading and learning in social studies: A multimethod approach. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 1-16.
- Bedir, B. (2018). *Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, ingilizce okuma başarısı ve öz yeterliklerine etkisi*. Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Bostancı, E., & Ceran, D. (2015). Seçici dinleme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 909-919.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., Joshi, R.M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61 (1), 70-77
- Bruner, J. (1981). The pragmatics of acquisition. In W. Deutsch (Ed.), *The child's construction of language* (pp. 39–55). New York: Academic.
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205-228.
- Carrell, P.L., Devine, J., and Eskey, D. (Eds.). (2000). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University.
- Cengiz, Ö. (2010). *Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dilsel kodlar ve etkileşim biçemi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1), 14-15.
- Cheng, Y., & Wu, X. (2017). The relationship between SES and reading comprehension in Chinese: A mediation model. *Frontiers in psychology*, 8, 672.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 231- 244.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework of memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicileri okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, Ö. (1995). *Büyük ölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 29-30.
- Çelenk, S., & Çalışkan M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- Çeliktürk-Sezgin, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerine bir araştırma (sıklık listesi)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim, Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, F.Ç., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 451-464.

- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırma yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130, 68-85.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak, Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çiçekler, C. Y. (2010). 6-7 yaş çocukların oluşturdukları öykülerde kullandıkları hece, kelime ve cümle sayılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 23-36.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çiğdemir, S., Sel, B. ve Coskun, I. (Baskıda). Okuma Kültürü Oluşturmada Öğretmen Etkililiği Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eurasian Journal of Education Research*. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer>.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çöğmen, S., & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Çokgezen, M., Terzi, N. (2013). Türkiye'de Devletin Eğitime Müdahalesinin Yeterli Gerekçesi Var mı? *Liberal Düşünce*, 13, 49.
- Daly, E.J., Neugebauer, S., Chafouleas, S. M., & Skinner, C. H. (2015). *Interventions for reading problems*, Newyork: The Guilford
- Davashgil, Ü. (1980). *Farklı sosyoekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi*. İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deeney, T.A. (2010). One-minute fluency measures: mixed messages in assesment and instruction. *The Reading Teacher*, 63 (6), 440-450.

- Dehn, M. (2010). Long-term memory problems in children and adolescents: assessment, intervention and effective instruction. New Jersey: John Wiley And Sons.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirtaş, Ç.P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, B. (2002). Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. (M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach, Eds.), *Handbook Of Reading Research*. New York: Routledge.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing RC. In S. J. Samuels And A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Says To The Teacher* (3rd Ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn & Bacon.
- Durualp, E., & Çiçekoğlu P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1): 159-174.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188

- Elliott J.G., & Gibbs S. (2008). Does dyslexia exist? *Journal Of Philosophy of Education*, 42, 3-4.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of c-pep (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. Doctoral Dissertation, The University Of Memphis, Tennessee.
- Erdağı T. S., & Toprak, F. (2016). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuma stratejileri. *International Journal of Language's Education and Teaching*. 4(3), 276-292.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon.
- Erdoğan, T., & Gök, B. (2008). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, 253-266.
- Erdoğan, T., Erdoğan Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ericsson, K. A., & Knitsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychol. Rev*, 102, 211-245.
- Feldman, S. R. (1997). *Essentials of understanding psychology*. New York: Von Hoffmann.
- Feng, Q., & Miao, D. (2009). Structured prior knowledge and granular structures. *Lecture Notes in Computer Science*, 5819, 115-126.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. (K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart, Eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological And Cognitive Studies Of Phonological Reading* (Pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Garih, Ü. (2010). *İş hayatında motivasyon*. İstanbul: Hayat.
- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H., & Baddeley, A. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years – A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887 – 898.
- Ghorbandordinejad, F., & Bayat, Z. (2014). The effect of cross-cultural background knowledge instruction on Iranian efl learners' reading comprehension ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 11, 2373-2383.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of The Reading Specialist*, 6(1), 126-165.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. (F. J. Kavanagh, & I. G. Mattingly, Eds.), *Language by eye and by ear* (pp.331–358). Cambridge: MIT.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Grossman, R. B., Bemis, R. H., Skwerer, D. P., & Tager-Flusberg, H. (2010). Lexical and affective prosody in children with high-functioning autism. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 53, 778– 793.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children* (4th Edition). Boston: Allyn And Bacon
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. (M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr, Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 403-422). New York: Longman.
- Guthrie, J.T., & Alvermann, D. (Eds.). (1999). *Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2006). How motivation fits into a science of reading. *The Journal of Educational Research*, 99 (4), 232-245.

- Güldenoğlu, B. , Kargın, T. (2012). Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 13(1) 17-34.
- Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günay, V. Doğan (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul. Multilingual.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Harris, T., & Hodges, R. (1995). *A Dictionary of Reading and Related Terms*. Newark De: International Reading Association.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company
- Hazenbergh, S., & Hulstijn, J. H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17, 145-163.
- Henry, L. (2012). *The development of working memory in children*. London: Sage Publications.
- Huang, S. (2017). Reading Practices of pre-service teachers in the united states. *Reading Psychology*, 38(6), 580-603.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Jitendra, A.K.; Cole, C.L.; Hoppes, M.K.; Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of

- middle school students with learning disabilities, *Reading & Writing Quarterly*, 14, 4, ss.379.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences: Learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Joyce, B., Weil, M., & Showers, B. (1992). *Models of teaching*. Londra: Allyn and Bacon.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Beta.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karabay, A., & Kayıran, K. B. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karadüz, A., & Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961 - 984
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel, Ankara.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve Amos uygulamalı nitel- nicel- karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Sivas: Nobel.
- Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi (öğretmen el kitabı)*. Ankara: Sistem Ofset.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kartal, E. & Çalar Özteke, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *The Journal of International Social*, 3(11), 372-380.

- Kasten, C.W., & Yıldırım K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Katzir, T., Lesoux, K., & Kim, Y. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 261–276.
- Kaya, D., & Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Hatay.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*, İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Kesikçi, H., & Amado, S. (2005). Okuma güçlüğü olan çocukların fonolojik bellek, kısa süreli bellek ve wisc-r testi puanlarına ait bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 99-110.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Keskin, H. Kağan. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızgın, A.Ç. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Kim, J.K., & Yang, M.S. (2014). An influence on self-directed learning of reading trend, reading attitude, reading motivation. *Information*, 17(7), 3097-3103.
- Kim, K. (2015). Developing a Structural Model of EFL Reading Achievement for Korean High School Students. *English Teaching*, 70(3), 3-21.

- Kim, Y. S. G., Cho, J. R., & Park, S. G. (2018). Unpacking direct and indirect relationships of short-term memory to word reading: Evidence from Korean-speaking children. *Journal of learning disabilities*, 51(5), 473-481.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practices of structural equation modeling* (4th Edition). New York: The Guilford.
- Koç, M. (2003). *Anne-Baba Olabilmenin Psikolojik Yönü: Eğitime Yeni Bakışlar*. Ankara: Mikro.
- Koçak, H. (1999). *Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin kelime hazinesi ile ilgili bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kovacioğlu, N.Ş. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarda aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuhn, M.R., & Rasinski, T. (2011). *Best practices in fluency instruction*. NY: The Guilford.
- Kupetz, B. N., & Green, E. J. (1997). Sharing Books With Infants And Toddlers: Facing The Challenges. *Young Children Journal*, 52(2), 22-27.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kuş, Z. & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği* 24 (1), 11-32.
- Lapp, D., & Fisher, D. (Eds.). (2009). *Essential Readings On Comprehension*. Newark, De: International Reading Association.
- Lau, K., & Chan, D.W. (2003). Reading strategy use and motivation among chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26 (2), 177–190.
- Laws, G., & Gunn, D. (2004). Phonological memory as a predictor of language comprehension in down syndrome: A five year follow- up study. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 45(2), 326-337.
- Lewin, T. (2005). *Many going to college aren't ready-Report finds*. New York Times.

- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123–146.
- Marloes M. L., Muijselaar, N.M., Swart, E.G., Steenbeek-Planting, M.D., Verhoeven, L., & Jong, P.F. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading. *Strategies, Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194-209,
- Marsh, H.W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitraitmultimethod analysis: Application of second-order confirmatory analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Matvichuk, T. (2015). *The Influence of Parent Expectations, The Home Literacy Environment, and Parent Behavior on Child Reading Interest*. Senior Honors Theses.
- Mckenna, M. C., Kear, D. J., & Elisworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2014). The interdependence between young students' reading attitudes, reading skills, and self-esteem. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 122-122.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research. Design and interpretation*. California: Sage Publication
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2003) araştırmasının türkiye ile ilgili sonuçları*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2394_0.html adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme program ulusal ön raporu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2394_0.html adresinden edinilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2394_0.html adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2013). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2394_0.html adresinden edinilmiştir
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2394_0.html adresinden edinilmiştir
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *Öğretmenlik Mesleği*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of pre-school and school- ages measures. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 59–67
- Montgomery, J. W. (2004). Sentence comprehension in children with specific language impairment: effects of input rate and phonological working memory. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 39(1), 115-133.
- Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye giriş*. (17. Baskı), (Yayın Sorumlusu: Sirel Karakas), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji.
- Morni, A. & Sahari, S.H. (2013). The impact of living environment on reading attitudes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 101, 415 – 425.
- NAEP. (2008). *Reading Framework For The 2009*. Washington, DC: National Assessment Of Educational Progress.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle ilkokuma-yazma öğretimi* (2.Baskı). Ezgi Kitapevi, Bursa.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.

- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özdemir, Y. (2017). “Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün” stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özgür Yılmaz, Ç. (2016). *5-10 yaş grubu çocuklara yönelik çalışma belleği ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgür Yılmaz, Ç. (2016). *5-10 yaş grubu çocuklara yönelik çalışma belleği ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, E. İ. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Ed.), *Handbook book of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Poppe, R.L. (2005). *Reading motivation in upper elementary students: how children explain reading for pleasure*. Doctoral Dissertation, University Of Central Florida, Florida.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching (3rd Ed.)*. New York: The Guilford.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: evocation and transaction. *Theory Into Practice*, 21, 268-277.
- Rozan, N. (1982). Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 7 (39), 19-23.

- Ruddell, R. B. (2000). *Becoming An Effective Literacy Teacher. Teaching Children To Read And Write: Becoming An Effective Literacy Teacher*. London: Allyn And Bacon.
- Ruddell, R.B. (2002). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher* (Third edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9,(16), 141-155.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sani, B.B., Chik, M.N., Nik, Y.A., & Raslee, N.A. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching And Research*, 2, 32-39.
- Savaş, M. (2010). *6 yaş öğrencilerinin sahip oldukları kelime servetinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy* (Pp. 97-110). NY: Guilford.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-174.
- Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 514-523.
- Scott, J. E. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons*, 36 (3), 195-213.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading*, 10(1). 450-590.

- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 143-156.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi kitabevi.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Silverman, R., Kim, Y. S., Hartranft, A., Nunn, S., & McNeish, D. (2017). Effects of a multimedia enhanced reading buddies program on kindergarten and Grade 4 vocabulary and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 391-404.
- Sitton, R. (2005). Spelling source series. Web: www.sittonspelling.com adresinden 20 Nisan 2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Smith, F. (1985). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and individual differences*, 22(2), 202-206.
- Smith, S. R. (2013). *Testing a multicomponent model of reading comprehension for seventh- and eighth-grade students*. Doctorial Dissertation, Texas A & M University, Texas.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an r&d program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360- 407.
- Stone, C. L. (1983). A meta-analysis of advance organizer studies. *Journal of Experimental Education*, 54, 194-199.

- Story, C. (1998). What instructional designers need to know about advance organizers. *International Journal of Instructional Media*, 25, 253-262.
- Şad, S.N., & Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 2: 993-1011.
- Şen, D., & Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1, 28-41.
- Tanpınar, A. H. (1944). *Mahur beste*. Dergâh.
- Taşkesenlioğlu, L. (2015) Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 1514-1525.
- Taşkın Ç.Ş., & Aygün H.E. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK
- Temizkan, M., & Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A., & Freppon, P. (2005). *All children read: Teaching for literacy in today's diverse classrooms*. New York: Pearson Education.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tercan, E., Ergin, H., & Amado, S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (69), 65-75.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Postgraduate students' use of reading strategies in ll and esl contexts: links to success. *International Education Journal*, 5(4), 562-570.

- Thompson, I. (2009). Scaffolding in the writing center: A microanalysis of an experienced tutor's verbal and nonverbal tutoring strategies. *Written Communication*, 26(4), 417-453.
- Thooft, N. A. (2011). *The effect of audio books on reading comprehension and motivation*. Master's Project Report. College of St. Scholastica.
- Tinker, M.A., & Mccullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading (Third Edition)*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tobing, I.R.A (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with the reading comprehension of high school students in Indonesia*. Doctoral Deissertation, Department of Curriculum and Teaching and The Faculty of The Graduate School of The University of Kansas.
- Tok, Ş., & Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 28, 113-122.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach (4th Edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Topaloğlu, Ş. (1996). *The contribution of background knowledge to L2 textcomprehension*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüfekçi, N., & Tüfekçi, Ö. (2006). Bankacılık sektöründe farklı olma üstünlüğünün ve müşteri sadakatinin yarattığı değer: Isparta ilinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 170-183.
- Türkel Oter, S. (2011). *Hâfız Sâdeddin Kaynak'ın Mânâ prozodisi yönünden zengin olan eserlerinin analizi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkyılmaz, M., & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32
- Uslucan, F. (2005). Okuma alışkanlığının kazandırılmasında çocuk edebiyatının rolü. *Hece Dergisi*, 104(105), 33-41.

- Uysal Kanık, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. ve 8. sınıflar ile 11. sınıflar sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri/Afyon Merkez örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & Mckee, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Allyn And Bacon.
- Vaillant, T. P., & Bettayeb, K. (2009). La lecture change, nos cerveaux aussi: e-book, Internet, smartphone. *Science et Vie*, 1104, 42-57.
- Van Der Sluis, S., Van Der Leij, A., & De Jong, P. F. (2005). Working memory in dutch children with reading-and arithmetic-related L.D. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 207- 221.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım.
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.

- Vural, S. (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Vygotsky, L. S. (1965). *Thought and language*. United States of America: The Massachusetts Institute of Technology.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies Of Reading*, 5(3), 211-239.
- Woolfolk, A. (1987). *Educational psychology (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Worthy, J., & Broaddus, K. (2002). Fluency beyond the primary grades: from group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 55(4), 334-343.
- Wu, C. C., & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care*, 180, 647-669.
- Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yamaç, A. & Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). Relationships among fourth graders' reading anxiety, reading fluency, reading motivation, and reading comprehension. *Education And Science*, 43(194), 225-243.
- Yavuzer, H. (2005) *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yener, H. (2007). *Personel performansına etki eden faktörlerin yapısal eşitlik modeli (YEM) ile incelenmesi ve bir uygulama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. Ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt:10, Sayı:22, 263-281.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu Anlama Başarıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore Ve Türkiye Karşılaştırması)*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8 (4), 1461-1478.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451-465.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, C., & Çalışkan, C. (2012). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 12(33), 573-588.
- Yılmaz, V. (2004). Lisrel ile yapısal eşitlik modelleri: Tüketici şikâyetlerine uygulanması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 77-90.
- Zadeh, Z. Y., Farnia, F., & Geva, E. (2012). Toward modeling reading comprehension and reading fluency in English language learners. *Reading and Writing*, 25(1), 163-187.
- Zelzele, B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ön bilgi düzeylerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. Bostancı ve Koçak (Editör), *Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi* (ss. 119-132). Ankara: Eyuder.



EKLER



EK 1. Resmi İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.08.2020-E.23523



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.10484235
Konu : Araştırma İzni

11.08.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 11.05.2020 tarihli ve 12209 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Seval ÇİĞDEMİR'in "**İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Çevresel Faktörlerle İlişkisi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz Etimesgut İlçesi Abdürrahim Karakoç İlkokulu, Dumlupınar İlkokulu, Mektebim Koleji, Özel Duru Koleji, Özel Bağ Koleji, Doğa Koleji'nde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Serkan TOPBAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
Etimesgut İlçe MEM

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
e-posta: isticat06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 306 89 07
Faks: 0 ()

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu ile 14.08.2020 tarihinde 31450 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile değiştirilmiştir.

EK 2. Prozodik Okuma Ölçeği

	Maddeler	0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgölde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Kelime kelime okumaktadır (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, ikincisi)					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamalarla yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür (sesini açık ve net kullanır, uyumludur, dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

EK 3. Sözel Çalışma Belleği Ölçeği (Anlamsız sözcük listesi)

YÖNERGE: Şimdi anlamı olmayan, hayatında ilk kez duyacağın sözcükler söyleyeceğim. Söylediklerimi duyar duymaz hemen tekrar etmeni istiyorum. Şimdi bir deneme yapalım. Dinle Teç, Inke, Pasındar, (Yaparsa “Aferin duyar duymaz hemen tekrar ettin, çok güzel) Yapamazsa diğer set: Hajık, İbeşül, Tambukaça

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Zof	
Las	
Mondukto	
Öfit	
Harlumbova	
Dah	
Yidikbet	
Gikobanu	
Bekezivyen	
Nuk	
Vosungüfü	
Çeriv	
Pümeş	
Elisretik	
Rit	
İşçetmep	
Ayunhay	
Jopus	
Silö	
Üskedav	

EK 4. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Okumaktan zevk alıyorum.			
2. Okumayı sevmiyorum.			
3. Bir parçayı okumak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.			
4. Okuma yaptığımız derslerde ilgim dağılmaz.			
5. Keşke Türkçe derslerinde daha çok okuma parçası işlesek.			
6. Bir daha Türkçe dersine giremeyecek olsaydım çok üzülürdüm.			
7. Okurken eğleniyorum.			
8. Okurken sıkılıyorum.			
9. Metinleri sonuna kadar okumak beni sıkıyor.			
10. Okumanın harika bir iş olduğunu düşünüyorum.			
11. Okumanın eğlenceli bir iş olduğunu düşünüyorum.			
12. Bir metin okuyacağımızda Türkçe derslerini daha çok seviyorum.			
13. Okuma ödevlerini yaparken çok eğleniyorum.			

EK 5. Okuma Motivasyonu Ölçeği

1.Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşıyorum.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
2. Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
3. Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
4.Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
5. Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
6.Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
7. Çok fazla macera hikâyesi okurum.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
8. Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
9.Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
10.Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
11. Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
12. Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
13.Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.			

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
14. Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlattırsa, bu konuda daha fazla okurum.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
15- Arkadaşlarımın okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
16- Birisi iyi okuduğumu fark edince mutlu olurum.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
17- Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
18- İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
19- Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
20- Gizemli hikâyeler (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen) hoşuma gider.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
21- Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.			
Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor

EK 6. Kelime Bilgisi Ölçeği

SÖZCÜK	1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlıyorum	2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum	3. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı.	4. Bu sözcüğü biliyorum, anlamı:	5. Bu sözcüğü bir cümle içinde kullanabilirim.
1. Pelerin					
2. Şüphe					
3. Kurnaz					
4. Sorumlu					
5. Özgüven					
6. Psikolog					
7. Estetik					
8. Hain					
9. Metal					
10. Takas					
11. Sistem					
12. Tarım					
13. Değer					
14. Maden					
15. Ölçek					
16. Tasarruf					
17. Medeniyet					
18. Katman					
19. Lif					
20. Dokuma					
21. Keten					
22. İpek					

23. Papirüs					
24. Parşömen					
25. Kil					
26. Semt					
27. Layık					
28. Öğüt					
29. Bencil					
30. Bostan					
31. Kuyu					
32. Söğüt					
33. Yeğlemek					
34. Yargı					
35. Kınamak					
36. Kaynak					
37. İsrâf					
38. Kent					
39. Dönüştürme					
40. Fosil					
41. Mecal					
42. Akasya					
43. Çevik					
44. Müddet					
45. İletişim					
46. Telgraf					
47. Kıta					
48. Buluş					
49. Kitle					
50. Uydu					

EK 7. Metne Dayalı Ön Bilgi Testi

1. Kırmızı Başlıklı Kız” masalında küçük kız neden ormanın diğer ucuna gidiyordu?

- A) Okulu için.
- B) Arkadaşları ile oynamak için.
- C) Büyükannesini ziyaret etmek için.
- D) Alışveriş yapmak için.

2. “Mahallenin sakinleri” denildiğinde anlatılmak istenen nedir?

- A) Mahalledeki akıllı- uslu insanlar
- B) Mahalledeki binalar
- C) Mahallede yaşayan sokak kedileri ve köpekleri
- D) Mahallede yaşayan insanlar

3. “Kırmızı Başlıklı Kız” masalında küçük kıızı takip eden kötü kalpli hayvan hangisidir?

- A) köpek B) kurt C) yılan D) timsah

4. “Hâkim, hırsız hakkında infazını verdi.” cümlesinde anlatılmak istenen nedir?

- A) Hırsızın cezasını belirledi.
- B) Hırsıza soru sordu.
- C) Hırsıza nasihat etti.
- D) Hırsızı uyardı.

5. Aşağıdakilerden hangisi “özgüvenli insan” kavramını en iyi şekilde anlatır?

- A) karşısındaki güvenen
- B) kendisine güvenen
- C) özgürlük isteyen
- D) konuşkan

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde boş bırakılan yere “takas etmek” yazıldığında anlam bozulmaz.

- A. Sabah kahvaltımı için okula gittim.
- B. Kardeşim bebeğini bana verdi ben de ona verdim bu şekilde oyuncaklarımızı hoşuma gitti.
- C. Ödevlerimi zamanında yapamayınca öğretmenenden zorunda kaldı.
- D. Arkadaşlarımızla kötü bir alışkanlıktır.

7. Para bulunmadan önce insanlar nasıl alış-veriş yaparlardı?

- A) Alış- veriş yapılacak malı alıp birbirlerine teşekkür ederlerdi.
- B) Güçlü olanlar güçsüzlerin elinden istediği gibi her şeyi alırdı ve bir şey ödemezdi.
- C) İhtiyaçlarına göre ellerindeki malları değiş-tokuş yaparlardı
- D) Malların fazlasını çöpe atarlardı.

8. “M.Ö.” neyin kısaltmasıdır?

- A) Milattan önce
- B) Merkezin önü
- C) Merhaba özgürlük
- D) Matematik ödevi

9. Aşağıdakilerden hangisi geçmişte var olan ve günümüzde kaybolmuş uygarlıklardan biri değildir?

- A) Maya uygarlığı
- B) Lidyalılar
- C) Sümerler
- D) Çinliler

10. Aşağıda bazı sözcükler ve karşılarında anlamları yer almaktadır. Eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

- A) Tasarruf: Para, su ve doğal kaynakları dikkatli ve idareli kullanma
- B) Metal: Altın, gümüş, bakır gibi madenlerin tümü
- C) Gereksinim: İhtiyaç
- D) Takas: Terzilerin kullandığı bir alet

11. Eski medeniyetler yazı yazmak için aşağıdakilerden hangisini kullanmamıştır?

I. Papirüs denen bitiklerden elde edilen bir kâğıt türü

II. Taş veya odundan yapılmış tabletler

III. Pamuk, ipek ve keten gibi kumaşlar

A) yalnız I B) yalnız II

C) I, II ve III D) I ve III

12. Yazı yazmak için geçmişten günümüze kullanılan hangi araçlar seçeneklerde doğru verilmiştir?

A) taş tabletler- parşömen- kâğıt

B) kâğıt- parşömen- taş tabletler

C) parşömen- taş tabletler- kâğıt

D) kâğıt- hayvan derisi- parşömen

İlk kutuda yer alan cümlelerdeki boşluklara ikinci kutuda yer alan kelimelerden uygun olanları yerleştirin.

13. Bir işin kötü olduğunu belirtecek şekilde söz söylemek ve ayıplamak için sözcüğü kullanılır.

14. Bu konuda o kadar çabaladım ve vakit harcadım ki herkes bu ödülü almaya olduğumu söyledi.

15. Sadece kendisini düşünür ve hiç kimse umurunda değildir, galiba gördüğüm en insan.

16. Bir insanı için, onun hakkında yeterli bilgi toplamalı ve suçlu olup olmadığına sonrasında karar vermeliyiz.

17. Arkadaşımın yaşadığı bize çok uzak olduğu için sadece hafta sonları görüşebiliyoruz.

18. Oyunda saklandığım yerde hemen beni görünce yapmak zorunda kaldım.

Layık

Bencil

Ebelik

Kınamak

Semt

Yargılamak

Aşağıdaki kavramların karşısına anlamlarını yazın.

19. Doğal kaynak :

20. Geri dönüşüm:

21. Bilinçli tüketici

22. Hammadde:

23. Atık:

24. Aşağıdakilerden hangisi doğal kaynakları koruma yollarından birisi değildir?

- A) Bilinçli olmak
- B) Kaynakları tasarruflu kullanmak
- C) Geri dönüşüme destek olmak
- D) Çevreye çöp atmamak

25. Aşağıdakilerden hangisi geri dönüşüm için toplanan malzemelerden birisidir?

- A) Plastik
- B) Cam
- C) Pil
- D) Toprak

Aşağıdaki kutuda yer alan sözcükleri uygun boşluklara yerleştirin.

Müddet - Büyülenmiş – Süzdü – Çevik - Mecal – Akasya- Mırıldanarak

- 26. Öğretmenim gözleriyle beni öyle bir ki yaptığımı pişman oldum.
- 27. Dün izlediğim tiyatro oyununu izlerken gibi hissettim.
- 28. Bu şekilde kısık sesle konuşursan söylediklerini anlayamam.
- 29. O kadar fazla ders çalıştım ki bir de kitap okumak için bende kalmadı.
- 30. Çınar ağacının gölgesinde oturmak güzeldir ancak ben en çok Severim.
- 31. Spor yapan insanların vücudu çok sağlıklı ve görünüyor.
- 32. Sınavım aslında bitmişti ama bir daha kontrol etmek için kağıdımı teslim etmedim.

33. Kitle iletişim aracı nedir?

- A) Gazete, dergi, televizyon gibi büyük topluluklara ulaşan ve iletişim sağlayan araçlar.
- B) Araba, otobüs, tren gibi bir yerden bir yere ulaşımı sağlayan araçlar.
- C) Ütü, süpürge, fırın gibi ev işlerinde kullanılan araçlar.
- D) Kalem, defter, kitap gibi okulda kullanılan araçlar.

34. Geçmişten günümüze iletişim araçlarının gelişimi hangi şıkta doğru verilmiştir?

- A) İnternet – radyo- televizyon- gazete
- B) Radyo – gazete- televizyon- internet
- C) Televizyon – gazete- internet - radyo
- D) Gazete - radyo – televizyon – internet

EK 8. Okuduğunu Anlama Testi

Kurdun Öyküsü

Her gün yaptığım gibi ormanı temizlemeye çıkmıştım. Orman benim evim, temiz tutmak da benim görevim. Derken bir kız beliriverdi. Kırmızı başlık ve peleriniyle çok şüpheli bir görünümü vardı. Kimin aklına gelir bu garip kıyafeti giymek. Bir kurnazlık peşindeydi mutlaka. Bir süre dikkatle izledim bu garip kı

zı. Elinde taşıdığı üzeri örtülü sepette kim bilir ne taşıyordu! Yürüyüşü bile normal değildi. Yanına yaklaşp ne yaptığını sorunca bana büyükannesinin evine gittiğini söyledi ama gel de inan. Yine de bıraktım peşini kendi işime döndüm. Ama aklım o kıza takıldı bir kere! Bir gidip bakayım doğru mu söyledikleri dedim kendi kendime. Gerçekten böyle bir büyükanne var mı? Siz olsaydınız gerçekliğini kontrol etmek istemez miydiniz? Orman benim evim. Ben hem ev sahibiyim, hem de diğer orman sakinlerine karşı sorumluyum.

Neyse uzatmayayım. Gittim, baktım ve gerçekten bir büyükanne buldum. Sorduğumda “Evet o küçük kız benim torunum.” dedi. Ben de sorumlu bir kişi olarak “Bu küçük kız yabancılarla konuşulmayacağını öğrenmemiş daha.” dedim ve anlattım küçük kızla karşılaşmamı. Büyükanne de ürperdi ve birlikte küçük kıza bir ders vermeye karar verdik. O, yatağın altına saklandı. Ben onun geceliğini giydim, başlığını taktım ve yatağına yattım. Küçük kız biraz sonra içeri girdi. Seslendi cevap verdim. Ne şaşkın bir çocuk! Beni büyükannesi sanıvermişti. Ben, kendi büyükannemi değil sesinden, kokusundan bile tanıırım oysaki. Neyse bunlar bir şey sayılmaz, daha neler yaptı bilerseniz!

Kulaklarımın niçin büyük olduğunu sordu.

-Ne ayıp şey, hiç sorulur mu?

Yine de çocukluğuna verip yumuşak bir sesle cevapladım. “Seni iyi dinlemek için.” Ama bu sefer kalkıp da burnumun niçin büyük olduğunu sormaz mı? Bu küçük kız hiç mi hiç terbiye almamış. Ben zaten burnumu kendime dert ettim, özgüvenim sarsıntıda. Psikologlar, estetikçiler... Dünya para harcıyorum ama boşuna. Yine aldırmamaya çalışırken bu sefer de ağzımın kocaman olduğunu yüzüme vurmaz mı? Tabi ki kızdım, siz olsanız kızmaz mıydınız? O sinirle yataktan fırlayıp peşinde koşturmaya başladım. Birden ne olsa beğenirsiniz! Bir kocaman avcı, elinde tüfek, kapıdan dalıverdi. Beni, “Seni hain kurt, büyükanneyi yedin değil mi?” diye suçlamaz mı? Hâlbuki büyükannenin kılına bile dokunmadım, o da saklandığı yerden çıkıp beni korumaya çalışmadı. Malum yaşlılık, kulakları iyi duymuyor. Avcı mahkeme yapmadan infaz kararını verdi. Tabi ben de adalet bulamayacağımı, hatta canımı yitireceğimi anlayıp pencereden zor attım kendimi. Geçirdiğim büyük korkunun sarsıntısı yetmiyormuş gibi o gün bugündür ormanda yüzümü bile rahat gösteremez oldum. Adım haine çıktı. Yeter artık! Ben suçsuzum.

1. Okuduğunuz metindeki kurt nasıl birisidir?

- A)Kötü kalpli B)Şüpheli C)Tedbirli D)Yalancı

2.Kurt, neden büyükannenine yerine geçti?

- A)Kızı yemek için
- B)Büyükanneyi öldürdüğü için
- C)Kıza ders vermek için
- D)Avcıdan saklanmak için

3.Okuduğunuz metinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A)Tanımadığımız kişilerle konuşmamalıyız.
- B)Büyüklerle kibar bir biçimde konuşmalıyız.
- C)Olayların aslını öğrenmeden karar vermemeliyiz.
- D)Tehlikeli durumlarda saklanarak kendimizi korumalıyız.

4.Aşağıdakilerden hangisi kurdun küçük kızdaki şüphelenmesinin nedenlerinden birisi değildir?

- A)Konuşmalarından
- B>Kıyafetinden
- C)Yanındaki arkadaşından
- D)Elindeki sepetinden

5.Avcı kurdu neden vurmaya istemiş?

- A)Küçük kıza kovaladığı için
- B)Büyükanne yerine geçtiği için
- C)Kızı kandırdığı için
- D)Büyükanneyi yemiş olduğunu düşündüğü için

6.Okuduğunuz metinden çıkarılabilecek sonuçlardan birisi değildir?

- A)Gördüklerimizin gerçek nedenlerini anlamalıyız.
- B)İzin almadan dışarı çıkmamalıyız.
- C)Tanımadığımız kişilerle konuşmamalıyız.
- D)Çocuklar yalnız başına bir yere gitmemelidir.

7. Metinde geçen “orman sakinleri” ifadesi ile söylenmek istenen nedir?

- A) Ormanda yaşayan hayvanlar
- B) Ormandaki ağaçlar
- C) Büyükanne
- D) İnsanlar

8. Aşağıdakilerden hangisi kurdun avcıdan kaçmasından sonra olanlardan birisi değildir?

- A) Herkes kurdu suçlu sanmıştır.
- B) Kurt ormanda rahatça gezemez olmuştur.
- C) Kurt çok korkmuştur.
- D) Kurt ormandaki temizlik işine devam etmiştir.

Para Para Para

Gündelik yaşamımızın içinde olmazsa olmaz bir şey var: Para. Alışverişte, yolculukta kısacası birçok alanda paraya gereksinimimiz var. Peki, yaşamımıza bu kadar girmiş paranın ilk kimler tarafından kullanıldığını merak ettiniz mi? Acaba “İneğini bana verirsen elimdeki şu yuvarlak metal parçasını sana veririm.” diyen ilk insan kimdi?

Geçmişten günümüze pek çok şey para yerine kullanıldı. İlk insanlar deniz kabuklarını para olarak kullanırlardı. Maya halkı içinse kakao çekirdekleri para birimiydi. Uzun yıllar altın, gümüş gibi değerli metaller para olarak elden ele geçti. Kâğıt paralarsa çok daha yakın bir zamanda ortaya çıktı.

Önceleri bir mal edinmek için onu başka bir malla değiş tokuş etmek gerekiyordu. “Takas” denilen bu sistemde akla gelen ve olabilecek her şey kullanılıyordu. Tarım ürünleri, tuz, hayvanlar, deniz kabukları gibi her şey değiş tokuş ediliyordu. Bu sistemde bir malın belli bir değeri olmuyordu elbette. Bu tür alışverişlerde karşılıklı gereksinimler ön plana çıkıyordu.

Gerçek anlamda parayı MÖ 7. yüzyılda Anadolu’da yaşayan Lidyalıların kullandığı düşünülüyor. Lidyalıların altın, gümüş gibi madenleri alışverişte kullanmalarıyla para biriktirmeye de başlandı. Bu nedenle Lidya Kralı Krezüs (ya da bizim daha iyi bildiğimiz adıyla Karun) dünyanın en zengin insanı olarak kabul ediliyordu. “Karun kadar zengin” sözü onun zamanından kalmadır. Para, ilk kullanıldığı günden beri bir değer ölççeği ve tasarruf aracı oldu.

1.Okuduğunuz metnin konusu nedir?

- A)Geçmişten günümüze alışveriş
- B)aranın kullanım alanları
- C)Parayı bulanlar
- D)Paranın ortaya çıkışı

2.Metne göre aşağıdakilerden hangisi para yerine kullanılmamıştır?

- A)Meyve çekirdekleri
- B)Altın
- C)Gümüş
- D)Deniz kabukları

3.Aşğıdakilerden hangisi takas sisteminin olumsuz yönlerinden birisidir?

- A)Sadece tarım ürünlerinin değışiminin olması
- B)Malın belirli bir değerin olmaması
- C)Malın değeri kaybetmesi
- D)Karşılıklı ihtiyaçların giderilmesi

4.Metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A)Para hayatın her alanında kullanılmaktadır.
- B)Para birikim yapmak için de kullanılır.
- C)Paranın bulunuşu Lidyalılardan önceye uzanmaktadır.
- D)Para yerine alışverişlerde altın ve gümüş de kullanılmıştır.

Yazı

Eski Yunan ve Roma medeniyetlerinde, tablet denilen mumya ile kaplanmış odun katmanları yazı amaçlı kullanılmıştır. İnsanlar hayvan ya da bitki liflerinden elde edilmiş dokumalar üzerine yazdılar. Ayrıca yazı yazma amaçlı pamuk, ipek ve ketenden yapılmış dokumalar da kullanılmıştır. 4500 yıl önce Mısırlılar, papirüs bitkisinin nasıl kullanılıp kâğıt şeklinde düz hâle getirilebileceğini bulmuşlar. Ayrıca deniz kabuğu, hayvan kemiği gibi maddeler üzerine de yazılar yazılmıştır. Milattan Önce 150 yılında insanlar, hayvan derisinin nasıl daha ince ve pürüzsüz yapılabileceğini öğrenmişlerdir. Yüzlerce yıl kullanılan bu ince deri tabakasına “parşömen” denir. Taş, kil, papirüs ve ipek... Bütün bu maddeler insanların düşüncelerini ve çizgilerini taşımışlardır. Ama bunlardan hiçbirisi bugün elinizde tuttuğunuz kâğıt kadar dayanıklı olamamıştır.

1.Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılabilecek bir sonuçtur?

- A)Yazı yazılan malzemeler zaman içinde değişmiştir.
- B)Parşömen üzerine yazı yazmak zor olmuştur.
- C)Yazı malzemeleri içinde en dayanıklısı kil tabletlerdir.
- D)Yazının ortaya çıkışı milattan önce 150 yılına dayanır.

2.Kimler papirüs bitkisini yazı amaçlı kullanmıştır?

- A)Mısırlılar
- B)Romalılar
- C)Eski Yunanlılar
- D)Türkler

3.Aşağıdakilerden hangisi insanların farklı malzemelerini yazı yazmak için kullanmalarının nedenidir?

- A)Dayanıklı bir malzemeye ihtiyaç duymaları
- B)Kolay yazılabilir malzeme elde etmek
- C)İnce bir malzeme elde etmek
- D)Taşınabilir bir malzeme elde etmek

4.Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne göre yanlıştır?

- A)Papirüs bitkisinden parşömen elde edilmiştir.
- B)Bitki lifleri yazı amaçlı kullanılmıştır.
- C)Zamanla daha ince ve pürüzsüz yazı malzemeleri elde edilmiştir.
- D)Tabletler odun katmanlarından elde edilmiştir.

Cengiz'in Yeni Arkadaşları

Cengiz, semte yeni taşınmıştı. Cengiz, yaşıtı çocuklarla çabucak kaynaştı. Kendini onlara sevdirdi. Çocuklar onsuz oyuna başlayamaz oldular. Cengiz, böylesine oyun seven, içten ve neşeli arkadaşlar bulabildiği için çok mutluydu. Çok sevilen, aranan bir çocuk olduğuna seviniyordu. Annesi sürekli, “Aman oğlum, yeni arkadaşlarınla iyi geçin, onların sevgi ve ilgilerine layık olmaya özen göster. Sakın, şımarma!” diye öğütüyordu. Annesi bu öğütleri boş yere vermiyordu. Cengiz çok akıllı, sevimli, neşeli bir çocuktur. Ama biraz bencildi. Genellikle önce kendini, sonra başkalarını düşünürdü. Annesi bu huyundan ötürü onu sık sık eleştirirdi. Bu yüzden arkadaşlarıyla arasının açılmasından korkup duruyordu. Korktuğu da çok geçmeden başına geldi.

Bir öğleden sonra on çocuk coşku içinde saklambaç oynuyorlardı, sayışmada ebelik Cengiz'e çıkmıştı. Cengiz, ebeliği hiç sevmezdi. Çaresiz sesini çıkarmadı. Söğüt ağacına yumuldu. Saymaya başladı. Arkam, önüm, sağım, solum, sobe... Gözlerini açtı. Çocuklar çevredeki geniş bahçenin dört bir yanına dağılmışlardı. Onları bulmam ve ebelikten kurtulmam kolay olmayacak diye aklından geçirdi. Açlıktan içi kazınıyordu. Doğruca evlerine girdi. Annesi yoktu. Kendine bir güzel ikinci kahvaltısı hazırladı. İstekle karnını doyurmaya girişti.

Çocuklar saklandıkları yerde bekliyorlardı. Ama kendilerini ne arayan vardı ne de soran. Arkadaşları Cengiz'in kendilerini aramadığını görünce birer birer saklandıkları yerden çıktılar. Söğüt ağacının çevresinde toplandılar. Hep birlikte durumu değerlendirmeye başladılar. Sonunda, Cengiz'in başına olağandışı bir şey gelmiş olabileceğini düşündüler. Herkes ortaya kendince bir fikir attı.

Cengiz kaçırıldı.

-Ya da çevredeki bostan kuyularından birine düştü.

-Belki de bizi ararken yola çıktı. Araba çarptı, hastaneye götürüldü.

- Çocuklar, korku içinde çevreye dağılıp Cengiz'i aramaya başladılar ama bulamadılar.

Kan ter içinde yeniden söğüdün çevresinde toplandılar. Sedat:

-Önce, dedi, annesine bildirelim.

Hep birlikte Cengizlerin evine gittiler. Kapıyı çalarken tümünün yüreği acıyla burkuluyordu. Cengiz kahvaltısını bitirmişti. Ellerini yıkayıp oyuna dönmeye hazırlanıyordu. Kapı çalınca annesinin geldiğini sanarak koşup açtı. Çocuklar Cengiz'i karşılarında görünce donakaldılar. Birkaçı ona çıkışmaya kalkıştı. Ama çoğu hiçbir şey demeden oradan çekip gitmeyi yeğlediler. Ötekiler de onları takip etmek zorunda kaldılar. Cengiz ne yapacağını ne diyeceğini şaşırmıştı. Arkalarından bakakaldı. Utancından günlerce evden çıkamadı. Arkadaşlarının oyunlarını, pencereden izlerken bir yandan da

kendini yargılıyordu. Sonunda bencilliğinin farkına vardı. Koşarak evden çıktı. Arkadaşlarının yanına gitti. Çocuklar yüzüne bakmadılar. Ama o alınmadı. Özür dilemeye ve özrünü kabul ettirmeye kararlıydı.

Arkadaşlar, dedi. Geçen günkü davranışımın dolayı çok pişmanım. Yaptığımdan hem utandım hem de kendimi kınadım. Bu semte bugün taşındığımızı varsayarak beni yeniden aranıza alın. Bir daha eskisi gibi davranırsam bana tümünden küsün. Arkadaşları Cengiz'i seviyorlardı. Bu sevginin etkisiyle onu bağışladılar. Cengiz, arkadaşlarının arasında eski yerini alınca yeniden doğmuşa döndü.

1.Çocuklar nerede saklambaç oynamışlar?

- A)Parkta B)Bahçede C)Sokakta D)Okulda

2.Çocuklar ne zaman saklambaç oynamışlar?

- A)Akşam B)Sabah C)Hafta sonu D)Öğleden sonra

3.Annesi Cengiz'i neden uyardı?

- A)Derslerine çalışması için B)Arkadaşlarıyla iyi geçinmesi için
C)Kitap okuması için D)Yalan söylememesi için

4.Okuduğunuz metnin konusu nedir?

- A)Yeni arkadaşlıklar B)Oyun kuralları C)Şımarıklık D)Bencillik

5.Aşağıdakilerden hangisi Cengiz'in oyun sırasında eve gitmesinin nedenlerinden birisi değildir?

- A)Acıkması B)Ebe olmayı sevmemesi
C)Annesinin çağırması D)Önce kendisini düşünmesi

6.Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A)Cengiz hatasını anlamıştır.
B)Arkadaşları bir daha Cengiz'i oyunlarına almamışlardır.
C)Annesi Cengiz'e kızmıştır.
D)Arkadaşları Cengiz'i affetmemişlerdir.

7.Cengiz'in oyunu bırakıp eve gitmesiyle ilgili hangisi söylenemez?

- A)Oyun kurallarına uymamıştır.
- B)Arkadaşlarını kandırmıştır.
- C)Annesinin sözünü dinlemiştir.
- D)Sadece kendisini düşünerek hareket etmiştir.

8.Cengiz'in annesi evde olsaydı hangisi olabilirdi?

- A)Arkadaşları Cengiz'i aramazlardı.
- B)Annesi Cengiz'i uyarırdı ve oyuna geridönerdi.
- C)Arkadaşları Cengiz'i affetmezdi.
- D)Cengiz eve gelmezdi.

Yaşamımız için gerekli ve sınırlı olan doğal kaynaklarımızı bilinçli kullanmak, en başta gelen görevlerimiz arasında olmalıdır. Günlük yaşantımızda, okulda ve evde bilinçli tüketici olmalıyız. Su, yakıt ve besin maddelerini israf etmeden gerektiği kadar kullanmalıyız. Doğal kaynakların korunmasında geri dönüşüm olarak adlandırılan atıkların yeniden değerlendirilmesi de çok önemli katkı sağlar. Bugün dünya üzerindeki kentlerin büyük çoğunluğunda çöplerin en azından bir bölümü geri dönüşüm yoluyla yeniden kullanılıyor. Geri dönüşüm yoluyla elde edilen hammaddeler genellikle yine aynı ürünün elde edilmesinde kullanılıyor. Kullandığımız kâğıt ve cam gibi maddeler fabrikalarda tekrar işlenebilir. Geri dönüşümün ilk aşaması dönüştürülecek malzemelerin toplanmasıdır. Buradan da yeni ürünlere dönüştürülecekleri fabrikalara götürülür. Geri dönüşümde son aşama bu ürünün tüketilmesidir. Ormanlık alanların gün geçtikçe küçüldüğünü, fosil yakıtların ve madenlerin azaldığını hepimiz biliyoruz. Atık kâğıtlardan yeni kâğıt üretilmesi, ormanlık alanların azalmasını önler.

1.Aşağıdakilerden hangisi doğal kaynakları koruma yollarından birisi değildir?

- A) Bilinçli olmak
- B) Kaynakları tasarruflu kullanmak
- C)Geri dönüşüme destek olmak
- D)Çevreye çöp atmamak

2.Okuduğunuz metinden hangisi çıkarılabilir?

- A) Her türlü ürün geri dönüşümle tekrar kullanılabilir.
- B) Geri dönüşümle farklı maddeler üretilir.
- C) Atık maddelerden tekrar üretim yapılmaz.
- D) Geri kazanım doğal kaynakları korur.

3.Metne göre aşağıdakilerden hangisi ormanlık alanların azalmasını önlemek için alınabilecek önlemlerden birisidir?

- A) Ağaç dikmek
- B) Orman yangınlarını önlemek
- C) Atık kâğıtları dönüştürmek
- D) Tarım alanlarını çoğaltmak

4.Aşağıdakilerden hangisi geri kazanımın faydalarından biri değildir?

- A) İsrafı önlemek
- B) Doğal kaynakları korumak
- C) Atık maddeleri değerlendirmek
- D) Üretimi artırmak.

5.Metne en uygun başlık hangisidir?

- A) Doğal kaynaklar
- B) Geri kazanım
- C) Enerji kullanımı
- D) Bilinçli tüketici

6.Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi geri dönüşüm için toplanan malzemelerden birisidir?

- A) Plastik
- B) Cam
- C) Pil
- D) Metal

7.Aşağıdakilerden hangisi metne göre yanlış bir bilgidir?

- A) Geri dönüşümde her türlü madde kullanılabilir.
- B) Atık maddeler geri dönüşümle tekrar kullanılır.
- C) Geri dönüşümde toplanan maddelerham maddeye dönüştürülür.
- D) Geri dönüşüm doğal kaynakları korumayı sağlar.

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav

Balon

Küçük çocuk, baloncuyu büyülenmiş gibi takip ederken, şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren şey, "Bizim eve bile sığmaz." dediği o güzelim balonların adamı nasıl havaya kaldırmadığıydı. Baloncu dinlenmek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

-Baloncu amca, dedi. Biliyor musun benim hiç balonum olmadı.

Adam çocuğu şöyle bir süzdükten sonra:

-Paran var mı, diye sordu. Sen onu söyle.

-Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. Önümüzdeki bayram yine olacak.

- Öyleyse bayramda gel, dedi adam. Acelem yok, ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonlardan ayırmadığı gözleri dolu dolu olmuş, yürümeye bile mecali kalmamıştı. Birkaç adım attıktan sonra elinde olmadan onlara baktığında, gördüklerine inanamadı. Balonlar, her nasılsa adamın elinden ve yol kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı. Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncu ona doğru dönerek:

-Küçük, diye seslendi. Balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm. Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakkabılarını aceleyle fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara dolanan ipi çözerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan birisi iyice sıkıştığından diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalkışsa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

-Birini bana verecektiniz, dedi. Hangisi o? Adam elini tersiyle burnunu sildikten sonra:

- Seninki ağaçta kaldı evlat, dedi. İstersen çık al.

Çocuk bu sefer ayakta bile duramadı. Kaldırım kenarına oturup baloncunun uzaklaşmasını bekledikten sonra, dallar arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

-Olsun, diye mırıldandı. Ağacın üzerinde kalsa da, bir balonum var ya artık...

- 1.Çocuk bacağının acıdığını neden hissetmedi?
- 2.Çocuğu şaşırtan şey nedir?
- 3.Çocuğun yerinde olsaydınız balonları nasıl kurtarırdınız?
- 4.Sizce adam çocuğa verdiği sözü tuttu mu? Neden?
- 5.Adamın davranışını doğru buluyor musunuz? Neden?
- 6.Ağaçta kalan tek balon patlasaydı öykü nasıl devam ederdi? Açıklayınız.
- 7.Öykünün sonunda çocuğun tavrını nasıl buldunuz? Değerlendiriniz.

Haberleşme

Haberleşmede hızın artması ve iletmek istediğiniz haberin yerine güvenli bir şekilde ulaşması yönünde atılan en büyük adımlardan biri, kuşkusuz 1837’de bulunan elektrikli telgraftı. 1876’da telefon, insan sesinin iletimine önce ülke düzeyinde, sonra da kıtalar ölçeğinde olanak sağladı. Bu buluş ABD’de kısa sürede yaygınlaştı. 19. yüzyıl, tüm dünyada iletişim araçlarının yaygınlaşarak insanları birbirine yakınlaştırdığı bir dönem oldu.

20. yüzyılın başına dek neredeyse tek kitle iletişim aracı gazetelerdi. Birinci Dünya Savaşı’nın ardından radyo, İkinci Dünya Savaşı’nın ardındansa televizyon günlük yaşamımıza girdi. 20. yüzyıl iletişim yüzyılı olarak anılmaya başlanmıştı. Artık, dünya eskiden olduğu kadar büyük değildi. Çünkü telefon, radyo, televizyon, bilgisayar gibi iletişim araçları uzakları yakın etmişti. Daha sonra bilgisayarların birbirine bağlanmasıyla başlayan İnternet adını verdiğimiz sistemin temeli olan bilgisayar ağları ortaya çıktı. İnternet, günümüzde en hızlı gerçekleştirilen haberleşme olanaklarını sunuyor bize. Kişisel iletişimin yanı sıra kitle iletişimine de olanak sağlamasıyla kendisinden önceki haberleşme araçlarından ayrılıyor.

Kuşkusuz haberleşme alanındaki son nokta internet olmayacak. Uzaya yollanan haberleşme uyduları ve bunlarla birlikte yaygınlaşan cep telefonları, çevremize baktığımızda görebileceğimiz diğer haberleşme araçlarıdır. İnsanların birbirlerine söyleyecek sözleri olduğu sürece, haberleşme sistemleri gelişmeyi sürdürecektir gibi görünüyor.

1. 20. yüzyıl neden iletişim yüzyılı olarak adlandırılmıştır?
2. Birinci Dünya Savaşı'na kadar insanlar kitle iletişim aracı olarak neyi kullanmışlardır?
3. Metne göre interneti diğer iletişim araçlarından ayıran özellik nedir?
4. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
5. İnternetin gelişimi mektup ile haberleşmeyi nasıl etkilemiş olabilir?
6. İnsanların haberleşme için interneti tercih etmelerinin iki nedenini yazınız.
7. İnternet üzerinden haberleşme (e-posta ve görüntülü-sesli görüşmeleri içeren kişisel haberleşme güvenli midir? Nedenleriyle birlikte açıklayarak yazınız.

EK 9. Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği

Cinsiyet:	☐ Kadın	☐ Erkek	
Eğitim Durumu:	☐ Okur-Yazar Değilim	☐ İlköğretim	☐ Lise
	☐ Ön Lisans	☐ Lisans	☐ Lisansüstü
Meslek :	 (ev hanımı, kamu görevlisi vs...)		

Maddeler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık sık	Her Zaman
1.	Çocuğumla kitap okumak benim için zevkli bir etkinliktir.					
2.	Çocuğumla kitap okumak benim için zorlayıcı bir etkinliktir.					
3.	Çocuğum ilgilenmediği için birlikte kitap okuyamayız.					
4.	Çocuğumun kitap alış-verişi yapabilmesi için bütçe ayırırm.					
5.	İstesem bile çocuğumla birlikte kitap okuyacak vaktim olmuyor.					
6.	Çocuğuma okumak için kitap almayı tercih etmem.					
7.	Çocuğum beni kitap okurken görür.					
8.	Evimize düzenli olarak gazete ve dergi gibi yayınlar girer.					
9.	Çocuğuma şiir, hikaye, tekerleme, masal içerikli farklı türlerde kitaplar okurum					
10.	Çocuğumla tekerlemeler söyler, kelime oyunları oynarım.					
11.	Çocuğumun okumayı sevmesini isterim.					
12.	Çocuğum başarılı olmak için iyi bir okuyucu olmalı					
13.	Çocuğum yaşamda mutlu olmak için okuma alışkanlığı edinmelidir.					
14.	Çocuğum erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalıdır.					

15.	Çocuğumla belli saatlerde düzenli olarak kitap okurum.					
16.	Çocuğumun okuduğı kitap hakkında konuşması için ortam yaratırım.					
17.	Çocuğuma canladırmlar yaparak sesli kitap okurum.					
18.	Çocuğumun okuyacağı kitabı seçme konusunda serbest bırakırım.					
19.	Çocuğumla kitap okumanın önemi ve faydaları hakkında sohb et ederim.					



Ek 10: Okuma Kültürü Oluşturmada Öğretmen Etkililiği Ölçeği

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Metni okumadan önce öğrencilerin metin hakkındaki ön bilgilerini kontrol ederim.					
2. Okuma esnasında öğrencilerin anlamını bilmedikleri veya ilgi çekici olduğunu düşündükleri sözcüklerin altını çizmelerini sağlarım.					
3. Okuma sırasında vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat etmeleri konusunda uyarılarda bulunurum.					
4. Okuma sonrasında metin ve yazar hakkındaki olumlu ve olumsuz düşüncelerini ifade etmelerini sağlarım.					
5. Okuma sonrasında metin ile ilgili beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığını açıklamalarına fırsat veririm.					
6. Altı çizili sözcüklerin anlamlarını önce bağlama göre tahmin etmelerini, sonra anlamı sözlükten bulmalarını ve sözcükleri cümle içinde kullanmalarını sağlarım.					
7. Metinden çıkardıkları farklı anlamları ifade etmelerini sağlarım.					
8. Öyküleyici metinler için 5N1K (Ne? Nerede? Nasıl? Ne zaman? Niçin? Kim?) sorularını sorarım.					
9. Metinden elde edilen bilgileri pekiştirmeleri için tekrar çalışmaları yapar ihtiyaç durumunda ek bilgiler sunarım.					
10. Metin ve kendi öz yaşamları arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olurum.					
11. Metnin doğru okunuşunu vurgulamak amacıyla sınıfta sesli okurum.					
12. Okuma saatlerinde ben de kendi kitabımı okurum.					

13. Öğrencilerime belli aralıklarla canlandırmalar ve taklitler yaparak kitap okurum.					
14. Öğrencilerin evde düzenli okumaları konusunda aile ile işbirliği yaparım.					
15. Öğrenci velilerine ve öğrencilere okuma materyali seçme konusunda rehberlik ederim.					
16. Sınıf kitaplığı oluşturur ve güncelliğini koruması için sürekli takip ederim.					
17. Sınıf kitaplığındaki kitapları belirlerken öğrencilerin önerilerini de dikkate alırım					

Ek 11. Yapısal Eşitlik Modeline Ait Çıktı Tabloları

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Ailegelir	<---	Çevresel	1,125	,155	7,244	***	par_1
Babaegt	<---	Çevresel	,659	,138	4,787	***	par_2
Anneegt	<---	Çevresel	1,021	,172	5,919	***	par_3
Tutumort	<---	Bireysel	,679	,105	6,478	***	par_4
Motivasyonort	<---	Bireysel	,839	,118	7,113	***	par_5
Bellekort	<---	Bireysel	,460	,067	6,848	***	par_6
Kelimeort	<---	Bireysel	1,400	,163	8,606	***	par_7
Anlamaort	<---	çevresel	,265	,080	3,324	***	par_9
Anlamaort	<---	bireysel	,503	,104	4,820	***	par_10
Aileort	<---	çevresel	1,000				
onbilgiort	<---	bireysel	,531	,066	8,044	***	par_11
prozodiort	<---	bireysel	1,000				

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
ailegelir	<---	çevresel	,473
babaegt	<---	çevresel	,299
anneegt	<---	çevresel	,376
tutumort	<---	bireysel	,449
motivasyonort	<---	bireysel	,517
bellekort	<---	bireysel	,487
kelimeort	<---	bireysel	,549
anlamaort	<---	çevresel	,382
anlamaort	<---	bireysel	,556
Aileort	<---	çevresel	,672

			Estimate
onbilgiort	<--- bireysel		,642
prozodiort	<--- bireysel		,502

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
çevresel	<--> bireysel		,056	,009	6,199	***	par_8
e5	<--> e9		,054	,013	4,199	***	par_12
e3	<--> e4		,161	,030	5,400	***	par_13

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
çevresel	<--> bireysel		,744
e5	<--> e9		,255
e3	<--> e4		,314

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
çevresel	,097	,017	5,720	***	par_14
bireysel	,057	,012	4,615	***	par_15
e1	,118	,014	8,621	***	par_16
e2	,428	,035	12,108	***	par_17
e3	,429	,033	13,031	***	par_18
e4	,616	,048	12,722	***	par_19
e5	,170	,014	12,405	***	par_20
e6	,105	,008	12,742	***	par_21
e7	,111	,009	12,391	***	par_22

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e8	,039	,003	12,559	***	par_23
e9	,261	,022	12,115	***	par_24
e10	,023	,002	11,269	***	par_25
e11	,011	,002	6,208	***	par_26

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	26	93,302	40	,000	2,333
Saturated model	66	,000	0		
Independence model	11	954,113	55	,000	17,348

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,013	,958	,930	,580
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,058	,555	,466	,463

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,902	,866	,942	,918	,941
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,727	,656	,684
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	53,302	28,911	85,405
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	899,113	802,644	1003,000

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,256	,146	,079	,235
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	2,621	2,470	2,205	2,755

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,061	,045	,077	,132
Independence model	,212	,200	,224	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	145,302	147,075	246,699	272,699
Saturated model	132,000	136,500	389,393	455,393
Independence model	976,113	976,863	1019,012	1030,012

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,399	,332	,487	,404
Saturated model	,363	,363	,363	,375
Independence model	2,682	2,417	2,967	2,684

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	218	249
Independence model	28	32

Pairwise Parameter Comparisons (Default model)

Critical Ratios for Differences between Parameters (Default model)

[illegible]

Minimization History (Default model)

Iteration		Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	E	4		-,592	9999,000	967,939	0	9999,000
1	E	2		-,066	1,490	439,030	20	,509
2	E	0	73,432		,664	203,538	5	,889
3	E	0	179,145		,774	151,539	3	,000
4	E	0	178,154		,639	102,728	1	,934
5	E	0	315,049		,409	94,274	1	,956
6	E	0	367,898		,099	93,304	1	1,021
7	E	0	376,759		,007	93,302	1	1,004
8	E	0	386,286		,000	93,302	1	1,000

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	Max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Anlamaort	,200	1,178	-,094	-,734	-,838	-3,269
Onbilgiort	,000	1,000	-,525	-4,092	,093	,363
Kelimeort	1,520	4,400	,317	2,472	-,655	-2,555
Bellekort	1,750	3,000	-,638	-4,977	,289	1,126
motivasyonort	1,810	4,000	-,537	-4,190	,201	,785
Tutumort	1,385	3,000	-,514	-4,012	-,966	-3,768
Prozodiort	1,133	3,733	-,649	-5,059	-,268	-1,044
Anneegt	1,000	4,000	-,265	-2,067	-,499	-1,946
Babaegt	1,000	4,000	-,498	-3,887	,468	1,823
Ailegelir	1,000	3,000	-,110	-,860	-1,182	-4,608
Aileort	1,737	4,474	,140	1,095	,038	,149
Multivariate					4,011	2,266

ÖZGEÇMİŞ



Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	
Uyruğu	
Doğum tarihi ve yeri	
Medeni hali	
Telefon	
Faks	
E-posta	

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise		
Üniversite		
Yüksek Lisans		
Doktora		

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev

Yabancı Dil	
-------------	--



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...