ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN KARŞILAŞTIRILMASI: ARACI MODEL TESTİ

HANİFİ SANIR

DOKTORA TEZİ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Hanifi

Soyadı : Sanır

Bölümü : Özel Eğitim Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırılması: Aracı Model Testi

İngilizce Adı: The Comparison of Factors Affecting The Reading Comprehension in Secondary School Students With And Without Learning Disabilities: A Test of Mediation Model

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: Hanifi SANIR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hanifi SANIR tarafından hazırlanan "Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırılması: Aracı Model Testi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……
Başkan: Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……
Üye: Doç. Dr. Arif ÖZER
Reh. ve Psk. Danışmanlık Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi ……
Üye: Doç. Dr. Cevriye ERGÜL
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……
Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……
Üye: Doç. Dr. Berrin BAYDIK
Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 20/06/2017

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Rahmetli Babama ve Rahmetli Kardeşime

TEŞEKKÜR

Göreve başladığım günden bu zamana kadar, kendisinden aldığım dersler ve akademik çalışmalarıyla beni yönlendiren, yer, mekân ve zaman farketmeksizin maddî ve manevî desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen, bir öğrencisi gibi değil evlâdı kadar sahiplenen akademik hayatımın her noktasında ve bu araştırmanın plânlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında da büyük emeği olan danışman hocam sayın Prof. Dr. E. Rüya Özmen'e şükranlarımı sunar, çok teşekkür ederim.

Bu araştırmaya, özellikle yöntem ve bulgular bölümüne çok önemli katkıda bulunan, her kapısını çaldığımda "gel kardeşim" diyerek çok değerli bilgi ve zamanını benimle paylaşan, çok değişkenli istatistiği bana sevdiren ve bu noktada desteğini hiçbir zaman esirgemeyen saygı değer hocam Doç. Dr. Arif Özer'e çok teşekkür ederim.

Araştırmaya eleştiri ve katkıları ile yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Cevriye Ergül'e bütün destekleri için çok teşekkür ederim. Ayrıca bu araştırmanın araçlarının geliştirilmesi sürecinde desteğini ve yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Mustafa Yıldız'a, Doç. Dr. İsmail Karakaya'ya, Doç. Dr. Kemalettin Deniz'e, Doç. Dr. Yusuf Doğan'a, Dr. Ayfer Sayın ve Arş. Gör. Sami Pektaş'a çok teşekkür ederim. Araştırmanın uygulanması aşamasında okullarını açan öncelikle okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere, diğer alan öğretmenlerine ve tabiki öğrencilere çok teşekkür ederim.

Sevgili hocalarım Dr. Tamer Karakoç ve Yrd. Doç. Dr. Salih Çakmak'a bu süreçte verdikleri moral ve motivasyondan dolayı çok teşekkür ederim. Kardeşlerim Arş. Gör. Ufuk Özkubat, Arş. Gör. İrem Akçayır, Arş. Gör. Dr. Mahmut Çitil, Arş. Gör. Zehra Atbaşı, Arş. Gör. Cem Aslan'a ilgi ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Unutmadan çok teşekkür etmek istediğim biri daha var ki bu araştırmayı yapmak için öğrenci bulmamda en büyük yardımcım değerli arkadaşım Arş. Gör. Adem Ceran'a çok teşekkür ederim.

Son olarak bana her zaman her konuda destek olan aileme, canımdan çok sevdiğim bize hem anne hem de baba olan hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim sevgili anneme, kardeşim Eren'e sevgilerimi sunar teşekkür ederim.

Sadece bu çalışma sürecinde değil her zaman yanımda olan desteğini ve en önemlisi sevgisini benden esirgemeyen canımdan çok sevdiğim hayat arkadaşım sevgili eşim Tuba SANIR'a ve beni her zaman tatlı gülücükleriyle destekleyen canımın içi güzel kızıma Zeynep Duru'ya çalışma sürecinde gösterdikleri sabır ve desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Hanifi SANIR

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN KARŞILAŞTIRILMASI: ARACI MODEL TESTİ

(Doktora Tezi)

Hanifi Sanır

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2017

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı 8. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin içsel motivasyon, okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırmada bir model test edilmiştir. Araştırmaya kaynaştırma ortamına devam eden öğrenme güçlüğü olan 113 öğrenci ve bu öğrencilerin sınıflarında bulunan, öğretimsel düzeyde okuma performansına sahip öğrenme güçlüğü olmayan 113 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerinde öğrenimlerine devam eden ortaokul öğrencilerinden seçilmiştir. Verilerin toplanmasında, Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe formu, okuma hızı metni, ön bilgi testi, strateji kullanım testi, okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 21 ve AMOS 23 istatistik programları ile gerçekleştirilmiştir. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, açımlayıcı yapısal faktör analizi ve path analizi yöntemleri kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre içsel okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan yordamadığı bulunmuştur. Bununla birlikte içsel okuma motivasyon okuduğunu anlamayı, okuma hızı strateji kullanımı ve ön bilgi aracılığıyla dolaylı olarak yordamıştır. Aracı değişkenler (strateji kullanımı, ön bilgi ve okuma hızı) okuduğunu anlamayı artırmaktadır. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler araştırma değişkenleri bakımından karşılaştırıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre daha düşük puanlar aldıkları bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları ilgili

alanyazın ve teorik görüşler çerçevesinde tartışılmış, öğretmenlere ve alanda çalışan araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okuduğunu anlama, içsel okuma motivasyonu, strateji, ön bilgi, okuma hızı

Sayfa Adedi : 229

Danışman : Prof. Dr. E. Rüya Özmen

THE COMPARISON OF FACTORS AFFECTING THE READING COMPREHENSION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH AND WITHOUT LEARNING DISABILITIES: A TEST OF MEDIATION MODEL

(Ph.D Thesis)

Hanifi Sanır

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2017

ABSTRACT

This study essentially aims to determine the impact of intrinsic motivation, reading speed, background knowledge, and use of strategy on reading comprehension in regard to 8th-grade students with and without disabilities. In the study, conducted in line with the relational screening model, one model was tested. 113 students with learning disabilities who attend inclusive setting and 113 students without learning disabilities who are part of the same classrooms as the former group and who have reading performance at instructional level participated in the study. Participants were selected among students who attend secondary schools in central districts of Ankara in 2015-2016 academic year. Data were collected by means of the Reading Motivation Scale-Turkish form, the reading speed text, the background knowledge test, the use of strategy test, the reading comprehension test. Data analysis was performed with SPSS 21 and AMOS 23 statistical software. Analyses were made by using the techniques of Pearson product-moment correlation coefficient, exploratory structural factor analysis, and path analysis. It was found that intrinsic reading motivation does not directly predict reading comprehension. However, intrinsic reading motivation indirectly predicts reading comprehension by means of the use of reading speed strategy and background knowledge. Mediated variables (use of strategy, background knowledge, and reading speed) increase reading comprehension. Besides, when the points of intrinsic motivation, reading speed, background knowledge, use of

strategy, and reading comprehension on the part of students with and without learning disabilities are compared, it was found that students with learning disabilities received lower points than those without. The findings of the study were discussed in the contexts of the relevant field literature and theoretical views, and suggestions were offered to teachers, and researchers in the field.

Key Words : Reading Comprehension, İntrinsic Reading Motivation, Strategy, Background Knowledge, Reading Speed

Page Numbers : 229

Supervisor : Prof. E.Rüya Özmen

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZET vii
ABSTRACT ix
İÇİNDEKİLER xi
TABLOLAR LİSTESİ xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xviii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Araştırmanın Amacı 7
Araştırmanın Önemi 8
Sayıltılar 10
Sınırlılıklar 10
Tanımlar 11
BÖLÜM II 15
KURAMSAL ÇERÇEVE 15
Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama 15
Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Değişkenler 19
Motivasyon 19

Okuma Motivasyonu **20**

Okuma Motivasyonunu Oluşturan Yapılar **20**

İçsel ve Dışsal Okuma Motivasyonu **21**

Okumada Öz Yeterlilik **23**

Okumada Sosyal Motivasyon **24**

Okuma Akıcılığı **25**

Strateji **27**

Ön Bilgi **30**

Çok Bileşenli Okuduğunu Anlama Modelleri **32**

Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli (Direct and Inferential Mediation Model) **32**

Oluşturma-Bütünleştirme Modeli **34**

Sözlü Etkililik Kuramı **36**

Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli, Oluşturma/Bütünleştirme Modeli ve Sözlü Etkililik Modeli Arasındaki Farklılıklar **39**

Okumanın Yalın Görünüşü Modeli (Simple View of Reading) **40**

Okuduğunu Anlamanın Bileşke Modeli **41**

DVC Üçgeni **41**

Okuduğunu Anlamanın RAND Modeli **42**

Çok Bileşenli Okuduğunu Anlama Modeli **42**

Araştırmada Test Edilecek Modelin Geliştirilmesi **43**

İlgili Araştırmalar **45**

Motivasyonla Okuduğunu Anlama İle Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişki **45**

Ön Bilgi, Strateji, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki **51**

Çok Değişkenli Araştırmalar **67**

BÖLÜM III **87**

YÖNTEM **87**

Araştırmanın Modeli **87**

Çalışma Grubu **88**

Çalışma Grubunun Belirlenmesinde Göz Önünde Bulundurulan Ölçütler **89**

ÖG Olmayan Öğrenciler İçin Belirlenen Ölçütler ***89***

ÖG Olan Öğrenciler İçin Belirlenen Ölçütler ***89***

Veri Toplama Araçları **90**

Okuma Hızı Metni **90**

Okuma Motivasyonu Ölçeği **91**

Okuduğunu Anlama Testi **93**

Ön Bilgi Testinin Geliştirilmesi **99**

Strateji Kullanım Testinin Geliştirilmesi **103**

Veri Toplama Süreci **107**

Rehberlik Araştırma Merkezlerinden Bilgi Edinilmesi **108**

Rehber Öğretmenlerle Görüşme **108**

Öğrencilerin Çözümleme İle İlgili Performanslarının Belirlenmesi **109**

Çözümleme Doğruluğunun Belirlenmesi **109**

Uygulayıcı Eğitimi **111**

Okuma Hızı Metninin Uygulanması **113**

Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Uygulanması **113**

Ön bilgi Testinin Uygulanması **114**

Strateji Kullanım Testinin Uygulanması **115**

Okuduğunu Anlama Testinin Uygulanması **115**

Verilerin Analizi **115**

BÖLÜM IV **119**

BULGULAR **119**

ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Motivasyon, Ön Bilgi, Akıcı Okuma ve Strateji Kullanım Puan Ortalamaları Arasındaki Fark İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir? **119**

ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Motivasyon, Ön Bilgi, Akıcı Okuma ve Strateji Kullanım Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiler İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir? 120

Okuduğunu Anlama Üzerinde Yordayıcıların Doğrudan ve Dolaylı Etkileri, ÖG Olmayan ve ÖG Olan Grupta Eşit Midir? 122

Doğrudan Etkiler: 124

İçsel Motivasyon, Okuma Hızı, Ön Bilgi ve Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerindeki Doğrudan Etkileri İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir? 124

Dolaylı Etkiler: 125

İçsel Motivasyonun Okuduğunu Anlamayla İlişkisinde Okuma Hızı, Ön Bilgi ve Strateji Kullanımının Aracı Etkileri İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir? 125

Toplam Etkiler: 126

İçsel Motivasyonun Okuduğunu Anlama Üzerindeki Toplam Etkisi İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir? 126

Yapısal Kovaryanslar Modeli Görseli 126

BÖLÜM V 129

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 129

ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerin Araştırma Değişkenleri Arasındaki Farklılığın Tartışılması 129

Model Tartışma 136

Motivasyon ile Okuduğunu Anlama Arasındaki Doğrudan İlişki 136

Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Doğrudan İlişki 137

Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Doğrudan İlişki 139

Ön Bilgi ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Doğrudan İlişki 142

Motivasyon ile Okuduğunu Anlama Arasındaki Dolaylı İlişki 144

Sonuç ve Öneriler **150**

Sonuçlar **150**

Öneriler **152**

Uygulamaya Yönelik Öneriler **152**

Araştırmaya Yönelik Öneriler **155**

KAYNAKLAR **157**

EKLER **189**

Ek 1. Akıcı Okuma Metni **190**

Ek 2. Okuma Motivasyonu Ölçeği **191**

Ek 3. Okuduğunu Anlama Testi **192**

Ek 4. Metin Değerlendirme Formu **195**

Ek 5. Okuduğunu Anlama Soru Türü Değerlendirme Formu **196**

Ek 6. Soru Değerlendirme Formu **197**

Ek 7. Soru Dağılımı Belirtke Tablosu **198**

Ek 8. Ön Bilgi Testi **199**

Ek 9. Ön Bilgi Soru Değerlendirme Formu **200**

Ek 10. Ön Bilgi Soru Dağılımı Belirtke Tablosu **201**

Ek 11. Strateji Kullanım Testi **202**

Ek 12. Strateji Türü Değerlendirme Formu **204**

Ek 13. Strateji Soru Dağılımı Belirtke Tablosu **205**

Ek 14. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi **206**

Ek 15. Uygulama Güvenirliği Formu **207**

Ek 16. MEB İzin Yazısı **210**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*……..89

Tablo 2. *Okuduğunu Anlama Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Madde İstatistikleri*……...97

Tablo 3. *Okuduğunu Anlama Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Test İstatistikleri*……...98

Tablo 4. *Ön Bilgi Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Madde İstatistikleri*……101

Tablo 5. *Ön Bilgi Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Test İstatistikleri*……102

Tablo 6. *Strateji Kullanımı Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Madde İstatistikleri*…….106

Tablo 7. *Strateji Kullanımı Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Test İstatistikleri*……106

Tablo 8. *Veri Toplama İşlemleri*…….....112

Tablo 9. *Modelde Yer Alan Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Örneklemler için t testi Sonuçları (n=113)* …….....…….....120

Tablo 10. *Modelde Yer Alan Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları (n=113)*…120

Tablo 11. *Model Karşılaştırma Tablosu*……....122

Tablo 12. *Yapısal Kovaryans Modele (Model 4) İlişkin Parametre Tahminleri ve Önem Testleri*……..…….....124

Tablo 13. *İçsel .Motivasyonun Dolaylı Etkileri*…….....**.....**125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Test edilen model 6

Şekil 2. Doğrudan ve çıkarımsal aracılık modeli 33

Şekil 3. Oluşturma bütünleştirme modeli 36

Şekil 4. Sözlü etkililik kuramı 38

Şekil 5. Okuma yeteneğinin altın üçgeni modeli 42

Şekil 6. Çok değişkenli anlama modeli 43

Şekil 7. Hipotez (Önerilen) model 44

Şekil 8. Önerilen model 88

Şekil 9. Nihai model (ÖG'li grup: standartlaştırılmamış etkiler) 127

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÖG	Öğrenme Güçlüğü
OAT	Okuduğunu Anlama Testi
NICHD	Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute for Child Health and Human Development)
NAEP	Ulusal Eğitimin İlerlemesinin Değerlendirilmesi (National Assessment of Educational Progress)
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (Programme for International Student Assessment)
NRP	Ulasal Okuma Paneli
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SKT	Strateji Kullanım Testi
OMÖ	Okuma Motivasonu Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzün koşulları okul başarısı için yetkin okuryazarlık becerileri gerektirmektedir. Okuma ve yazma becerisinde yetkin olan öğrenciler her açıdan iyi birer öğrenen haline gelebilmektedir. Okuma gelişim aşamalarına göre öğrenciler 9-13 yaş arasında *öğrenmek için okuma* aşamasında 14-18 yaş arasında ise *okuduklarıyla ilgili olarak birden fazla bakış açısı geliştirdikleri* aşamada bulunmaktadırlar. Bu aşamalar öğrenmek için okumayı gerektiren aşamalardır. (Chall, 1983). Ancak bu okuma aşamalarında bulunan ortaokul ve lise düzeyindeki birçok öğrenci metni anlamada zorluk yaşamaktadır. 2007 yılında Amerika'da Ulusal Eğitimin İlerlemesinin Değerlendirilmesiyle (NAEP-National Assessment of Educational Progress) ilgili yayımlanan raporda 8. sınıf öğrencilerinin %69'nun metnin konusunu öğrenmek ve alan derslerini anlamak için çok önemli bir beceri olan anlama becerisini gerçekleştiremedikleri ve metinlerden anlam çıkaramadıkları belirlenmiştir. Ayrıca Amerika'da 2002'de yapılan Ulusal Eğitimin İlerlemesinin Değerlendirilmesi (NAEP) ile ilgili yayımlanan raporda 8. sınıf öğrencilerinin % 25'nin, okuma testinde temel düzeyin altında bir başarı gösterdiği bulunmuştur (Grigg, Daane, Jin & Campbell, 2003). Araştırma sonuçları da rapor sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda 8. sınıf öğrencilerinin %27'sinin okuma performanslarının temel düzeyin altında olduğu belirmiştir (Grigg, Donahue & Dion, 2007; Perie, Grigg & Donahue, 2005). Türkiye'de ise durum çok farklılaşmamaktadır. Türkiye'de öğrencilerin okuma performanslarına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından raporlanan bir

sonuç bulunmamakla birlikte, 2003 yılından bu yana üç yılda bir uygulanan "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (Programme for International Student Assessment-PISA) sonuçları, Türk öğrencilerinin de okuma becerisi bakımından problemleri olduğunu, 65 ülkenin katıldığı sıralamada Türkiye'nin okuma becerilerinde 42. sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2013) 2015 yılında gerçekleştirilen sınavda ise Türkiye'nin okuma beceilerinde 72 ülke arasında 50. Sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2016).

Normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrencilerin özellikle ortaokula geçiş döneminde, ortaokul müfredatının içeriği ile ilgili olarak güçlüklerle karşılaştıkları vurgulanmaktadır (Snow, 2002). Ortaokul düzeyindeki sınıflarda yer alan fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi dersler ele alındığında, öğretmenler birincil olarak öğrencilerden bu derslere ilişkin kitapları okuyarak bilgi edinmelerini beklemektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe ÖG olan öğrenciler için metni anlama daha zor ve karmaşık hale gelmekte (Deshler & Schumaker, 2006), ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri sınıf seviyesinin üstünde olması (Mastropieri, Scruggs & Graetz, 2003), anlamalarını daha da güçleştirmektedir. Bunun yanı sıra ortaokul düzeyindeki beklentiler, ortaokula geçinceye kadar temel okuma becerisine hâkim olmayan önemli sayıdaki ÖG olan öğrencilerin beceri seviyesini aşmaktadır. Ayrıca okumada zorluk çeken birçok ortaokul öğrencisi için okumanın kodlama, akıcılık gibi çözümleme bileşenindeki güçlükler de devam etmektedir (Archer, Gleason & Vachon, 2003). Ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerle yapılan araştırmalarda ÖG olan öğrencilerin yaklaşık olarak %80'nin okuma güçlüğüne sahip olduğu belirtilmektedir (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001; Kavale & Reese,1992). Bu oran oldukça yüksektir.

Ülkemizde yapılan araştırma sonuçları ÖG olan ilköğretim öğrencilerinin okuma becerisinde güçlükler yaşadığını göstermektedir (Baydık, Ergül & Bahap Kudret, 2012; Bingöl, 2003; Çaycı & Demir, 2006; Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010; Karaman, Türkbay & Gökçe, 2006). Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında ÖG olan öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüklerinin diğer ülkelerde yapılan araştırma

sonuçlarıyla uyum gösterdiği bulunmuştur. Türkiye'de ortaokula devam eden ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarının ne düzeyde olduğu bilinmemektedir. Bu nedenle ortaokul düzeyindeki ÖG olan öğrencilerle okuma alanında çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Daha önce yapılan araştırmalar ışığında okuma güçlüğü ve ÖG olan öğrencilerin metin anlamalarında etkili olan birçok değişkenin test edildiği kanıt temelli çalışmaların sentezlendiği araştırmalar bulunmaktadır. Roberts, Torgesen, Boardman ve Scammacca, (2008), Edmonds vd. (2009), Kamil vd. (2008) ve Torgessen vd. (2007) ortaokul ve lise düzeyinde olan öğrencilerle yapılmış çalışmaları ve panel raporlarını inceleyerek, anlamayı etkileyen ortak değişkenler üzerinde durmuşlar ve metin anlama için bu değişkenlerin anlamayla ilişkisini vurgulamışlardır. Togesen vd. (2007) yaptıkları çalışmada yetişkin öğrencilerin akademik okuryazarlık sürecinin gelişmesinde önemli olan bu değişkenleri yapılan çalışmalar ve ulusal raporlar doğrultusunda belirlemişlerdir. Bu değişkenler: a) metni akıcı bir şekilde okuma, b) kelime hazinesi veya kelimelerin anlamları hakkında derinlemesine ve genişlemesine bir bilgiye sahip olma, c) bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini aktif ve esnek bir şekilde kullanma ve okuma stratejilerinin farkında olma, d) yaşanmış deneyimler veya ön bilgilerin okunan metnin içeriği ile ilişkilendirilmesi, e) yüksek düzeyde muhakeme yapma ve düşünme becerisi ve f) metindekileri öğrenme ve anlamak için motivasyon ve çabanın olması şeklinde sıralanmaktadır. Her iki araştırmada da (Roberts vd., 2008; Torgessen vd., 2007) motivasyon, akıcı okuma, ön bilgi ve strateji kullanımı ve farkındalığının okuduğunu anlama için birincil değişkenler olduğu belirtilmiştir.

Alan yazında ortaokul ve lise düzeyinde bu değişkenlerin anlama üzerinde etkisi tekli ve çoklu değişkenler olarak denenmiştir (Cromley, 2005). Tek değişkenli korelasyonel çalışmalarda okuduğunu anlama ile kelime okuma, ön bilgi, strateji ve motivasyon gibi değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır (Alexander & Kulikowich, 1991; Başaran, 2013; Karatay, 2010; Guthrie vd., 2007). Bu araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Bir metni anlama çok bileşeni olan zor ve karmaşık bir beceridir (National Reading Panel, 2000). Bu nedenle öğrencilerin metni anlamak için hangi beceride zorlandıklarını tek bir değişken açısından belirlemek yeterli olmayabilir. Bu nedenle bu düzeydeki öğrencilerin anlama sürecinde yaşamış olduğu problemleri belirlemek için çok değişkenli araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Çok değişkenli araştırmalar, her bir tahmin değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde kendine özgü etkisini test etmeyi amaçlamaktadır. Bu da her bir değişkenin okuduğunu anlama üzerinde etkisinin belirlenmesi açısından avantaj sağlamaktadır. Bu nedenle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını motivasyon, ön bilgi, akıcı okuma ve strateji kullanımı gibi farklı değişkenler ışığında çok yönlü bir ölçme yaklaşımı kullanarak ölçmek gerekmektedir.

Alan yazında çok değişkenli okuduğunu anlama modelleri incelendiğinde *Sözlü Etkililik Kuramı* (Verbal Efficiency Theory, Perfetti, 1985), *Oluşturma Bütünleştirme Modeli* (Construction Integration Model, Kintsch, 1988, 1994, 1998), *Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli* (Direct And Inferential Mediation Modeli, Cromley ve Azevedo, 2007), *Okumanın Yalın Görünüşü* (Simple View of Reading, Gough ve Tumner, 1986), *Kelimeleri Çözümleyerek Anlama ya da Okumanın Altın Üçgeni Modeli*, (Decoding Vocabulary Comprehension-DVC, Perfetti, 2010), *Okumanın Bileşke Modeli* (Component Model of Reading Comprehension, Aaron, Joshi, Boulware-Gooden & Bentum, 2008), *Okuduğunu Anlamanın RAND Modeli*, Reading Study Group, 2002), Çok Bileşenli Okuduğunu Anlama Modeli (Multicomponent Model of Reading Comprehension-MMRC, Smith, 2013) olduğu görülmektedir. Bu modellerde okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkileri test edilmiştir. Sonuçlar, çok değişkenli modellerde de değişmekle birlikte değişkenler arası ilişkileri ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda çok değişkenli anlama modellerinde yer alan değişkenlerin ÖG ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlamalarını doğrudan ya da dolaylı olarak nasıl etkilediğini belirlemek için çok değişkenli anlama modellerinin test edilmesi gerekmektedir. Ancak yurt dışı alan yazında çok değişkenli modellerin okuma güçlüğü olan öğrencilerde test edildiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Smith, 2013). Türkiye'de ise bir

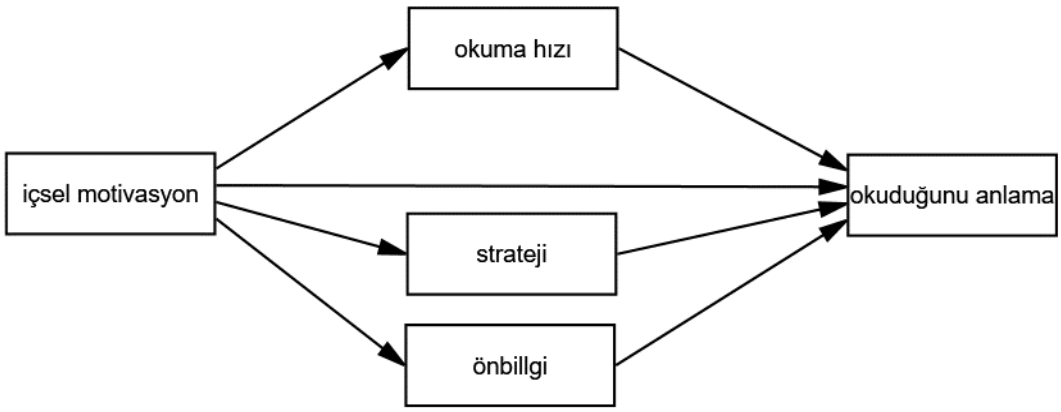
araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda ÖG olan öğrencilerde de bu tür araştırmaların yapılması onların okuduğunu anlamasını etkileyen doğrudan ve dolaylı değişkenlerin saptanması açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenlerin ÖG olan ve olmayan öğrencilerin anlama düzeylerine yaptığı katkıyı karşılaştırmak ve bu modelin her iki grubun anlama becerilerini ne düzeyde açıkladığını belirlemek amacıyla tasarlanmıştır.

Bu araştırma için gözden geçirilen tüm modeller, birden fazla değişkenin okuduğunu anlama becerisini etkilediğini göstermektedir. Birçok teorik modelde yer alan değişkenler benzer olsa da sınırlı düzeyde araştırmalar (Ahmed vd., 2016; Smith, 2013) ortaokul seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını etkileyen değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkisini test etmiştir. Bu araştırmalarda okuma güçlüğü olmayan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ortaokul seviyesinde bulunan ÖG olan öğrencilerde çok değişkenli bir modelin test edilmesi önem arz etmektedir. Tüm bunlara ek olarak anlamada birçok teori öne sürülmesine rağmen, çeşitli değişkenlerin (motivasyonel ve bilişsel) okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini araştıran çalışma sayısı sınırlıdır (Smith, 2013). İçsel okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye daha çok okumanın süresi ve miktarı gibi değişkenlerin aracılık ettiği ancak okuma sürecinde meydana gelen bilişsel değişkenlerin de (strateji, ön bilgi ve okuma hızı) aracı değişken olabileceği vurgulanmasına rağmen bu değişkenlerin 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerde aracı etkisi test edilmemiştir. Bu nedenle bu araştırmada anlamada önemli bir değişken olan içsel okuma motivasyonu ve anlama arasındaki bilişsel değişkenlerin (okuma hızı, strateji ve ön bilgi) aracı etkisinin test edilmesi amaçlanmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışmada 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin metin anlamalarını motivasyon, ön bilgi, okuma hızı ve strateji kullanımı değişkenleri ışığında çok yönlü bir ölçme yaklaşımı kullanarak bir model denenmiştir. Bu model motivasyon ve bilişsel değişkenler arsındaki etkileşimi temel alan, modern motivasyon teorilerine dayandırılmaktadır (Eccles & Wigfield, 2002). Bu teoriler özellikle bireysel inanç ve beklentilere, adanmışlığın nedenlerine aynı zamanda, motivasyon ile bilişel süreçler

arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Ayrıca bilişsel ve motivasyonel bağlantılar hakkında yazan teorisyenler duygudan uzak bilişsel modellerin kavramsal değişimi yeterince açıklayamadığını tartışmışlar ve motivasyona da ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır (Eccles & Wigfield, 2002). Diğer bir ifade ile okuduğunu anlama üzerinde sadece bilişsel değişkenlerin etksinin incelenmesinin yeterli olmadığını bu bilişsel değişkenlerle ilişkili olan motivasoynun da okuma ve anlama sürecinde yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Teorilere ve alan yazındaki araştırmalara daynarak geliştirilen modelde okuduğunu anlama üzerinde a) içsel motivasyon, b) ön bilgi, c) okuma hızı ve d) strateji değişkenlerinin etkisi test edilmiştir.

Türkiye'de bir örneklem grubu üzerinde test edilen bu modelde ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde içsel motivasyonun doğrudan ve dolaylı etkileri, metin anlama üzerinde içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasında ön bilgi, okuma hızı ve strateji kullanımının aracı etkileri ile okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının doğrudan etkileri ve ayrıca okuduğunu anlama üzerinde yordayıcıların doğrudan ve dolaylı etkilerinin normal gelişim gösteren ve ÖG olan grupta eşit olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Şekil 1'de test edilen model sunulmuştur.



Şekil 1. Test edilen model

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı 8. sınıfa devam eden ÖG olan ile olmayan öğrencilerin içsel motivasyon, okuma hızı, ön bilgi, strateji kullanımlarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama, motivasyon, ön bilgi, okuma hızı ve strateji kullanım puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel bakımdan önemli midir?
2. ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama, motivasyon, ön bilgi, akıcı okuma ve strateji kullanım puan ortalamaları arasındaki ilişkiler istatistiksel bakımdan önemli midir?
3. Modellerin Karşılaştırılması
   a. Okuduğunu anlama üzerinde yordayıcıların doğrudan ve dolaylı etkileri, ÖG olmayan ve ÖG olan grupta eşit midir?
4. Model Testi

   Doğrudan Etkiler

   a. İçsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel bakımdan önemli midir?
   b. Okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan etkileri istatistiksel bakımdan önemli midir?

   Dolaylı Etkiler

   a. İçsel motivasyonun okuduğunu anlamayla ilişkisinde okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının aracı etkileri istatistiksel bakımdan önemli midir?

   Toplam Etkiler

   a. İçsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerindeki toplam etkisi istatistiksel bakımdan önemli midir?

Araştırmanın Önemi

Yetkin bir okumanın gerçekleşmesi için gereken bileşenlerden biri olan anlama, zor ve karmaşık bir beceridir (National Reading Panel, 2000). Anlama becerisi birden fazla değişkenin kullanımını gerektirmektedir. Alan yazında 10 yıl öncesine kadar çoklu değişkenler ve anlama arasındaki ilişkiyi test eden araştırmaların çok sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir. Bu araştırmalar daha çok lise veya daha üst sınıf düzeyinde öğrencilerle yapılmıştır (ör: Artelt, Schiefele & Schneider, 2001). Son 10 yılda ise okuduğunu anlamayla ilişkili çok değişkenli araştırmalar çeşitli sınıf düzeylerinde desenlenmiştir (Ahmed vd., 2016; Cromley & Azevedo, 2007; Cromley, Sneyder-Hogan & Luciv-Dubas,2010; Mellard, Fall & Woods, 2010; Smith, 2013; Van Kraayenoord, Beinicke, Schlagmüller & Schneider 2012). Amerika'da Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute for Child Health and Human Development) "gençlik döneminde okuma ve yazma alanlarında devam eden öğrenme ve gelişimi anlamak için araştırmalar yapılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir" (NICHD 2002). Giriş bölümünde belirtildiği gibi, anlama ve kelime bilgisi, ön bilgi, strateji kullanımı, motivasyon gibi okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenlerin ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin anlama başarıları ile ilişkisinin belirlenmesinde sınırlık söz konusudur. Çok değişkenli araştırmalar her bir tahmin değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde kendine özgü etkisini test etmeyi amaçlamaktadır. Bu da her bir değişkenin okuduğunu anlama üzerinde etkisinin belirlenmesi açısından avantaj sağlamaktadır. Bu nedenle alan yazında bu grup üzerinde çok değişkenli okuduğunu anlama modellerinin test edilmesine ihtiyaç vardır. Bu açıdıan bu araştırmanın ulusal ve uluslarası düzeyde alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Birden fazla değişkenin anlama üzerindeki etkisinin birlikte test edildiği araştırmalar incelendiğinde genellikle okuma güçlüğü ya da zayıf düzeyde anlama becerine sahip öğrenciler ile herhangi bir problemi olmayan öğrenciler karşılaştırılmış ancak ÖG olan ve olmayan öğrencilerin aynı model üzerinde karşılaştırıldığı başka bir araştırmaya

rastlanmamıştır. Dolayısıyla ÖG olan öğrencilerinde, anlamalarını etkileyen değişkenlerin bir model üzerinde test edilmesi ve anlamalarını doğrudan ve dolaylı olarak nasıl etkilediğinin ve anlama sürecinde birden fazla değişkene ihtiyaç duyup duymadığının belirlenmesi açısından önemlidir. Böyle bir ihtiyacın olması ve çok değişkenli araştırmaların yeterli sayıda olmaması nedeniyle bu araştırmanın ulusal ve uluslararası düzeyde alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

Bu araştırmanın diğer bir önemi veri toplamak amacıyla geliştirilen ölçü araçlarının alana kazandırılmasıdır. Araştırmada okuduğunu anlama testi, strateji kullanım testi ile ön bilgi testi gibi ölçü araçları geliştirilmiş geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca daha önce Yıldız (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği de 8. sınıf öğrenciler için uyarlanmıştır. Ülkemizde belirli bir beceriye yönelik öğrenci başarısını ölçen testler sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırmada kullanılan ölçü araçlarının alan yazına kazandırılması açısından bu araştırma önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ülkemizde ve yurt dışı alan yazına sunacağı katkının yanı sıra ortokul düzeyinde ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanacak öğretim programlarına da katkı sağlaması beklenmektedir. Eğitimcilerin araştırma sonuçlarından hareketle okuduğunu anlama ile ilgili etkililiği test edilmiş değişkenler ışığında daha etkili, verimli ve kaliteli bir okuduğunu anlama eğitimi düzenlemeleri bakımından bu araştırmanın yol göstereceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, yordayıcı değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin sınıflarında okuduğunu anlama etkinliklerini planlayıp uygulamaları, öğretim hedeflerine daha çabuk ve kolay yoldan erişmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin bu araştırma sonuçlarından elde edilen önemli sonuçları göz önünde bulundurarak, eğitim politikalarına yön vermeleri özellikle PISA gibi uluslararası sınavlarda Türk öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının yükselmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada motivasyon dışsal (exogen) değişken olarak tanımlanıp, okuduğunu anlamayı dolaylı etkilediği varsayılmıştır. Strateji kullanımı, ön bilgi ve okuma hızı aracı değişkenlerdir. Bu araştırmadaki aracı değişkenler öğretmenler tarafından geliştirilirken, motivasyon ise hem okulda hem de evde aileler tarafından artırılabilir. Bu sürece aile katılımını sağlama da eğitimcilerin görevidir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarından hareketle, öğrencinin motivasyonun sağlanmasında aile katılımı ile ilgili gerekli düzenlemlerin yapılması konusunda da bu araştırma sonuçları dikkate alınabilir.

Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan ÖG olan öğrencilerin, tanılarının doğru olduğu,
2. Öğrencilerin bütün sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
3. Veri toplama sürecinde ÖG olan ve olmayan öğrencilerin dışsal faktörlerden benzer şekilde etkilendikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın yapıldığı Ankara'nın merkez ilçelerinde ÖG olan 39 öğrencinin öğretimsel düzeyde okuma becerisine sahip olmadığı anlaşılmış, bu nedenle araştırmaya dahil edilememiştir. Ayrıca ikinci uygulamaya (Strateji Kullanım Testi ve Okuduğunu Anlama Testi) katılmayan ÖG grubundaki 10 öğrenciye ilişkin test sonuçları veri setinden çıkarılmıştır. Veri toplama sürecinde karşılaşılan bu sorunlar nedeniyle zaman kaybı yaşanmıştır. Bu yüzden daha fazla sayıda ÖG olan öğrenciden veri toplanamamıştır.
2. Bu araştırma kapsamında geliştirilen strateji kullanım testinin güvenirlik katsayısı ÖG olan öğrencilerde .68 bulunmuştur. Bu büyüklükte güvenirliğin kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir. Cromley vd. (2010). Bonett (2002) güvenirliğin ölçüm hatalarından arınıklık derecesi olduğu ve ölçümlere daha

fazla hata karışması durumunda bir çözüm yolu olarak daha büyük bir örneklemde çalışılması gerektiğini ifade etmektedir. Ankara ili merkez ilçelerindeki tüm ÖG olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmesine karşın, bu gerekçeyle araştırma sonuçlarının hedef kitleye genellenebilirliğine ihtiyatla yaklaşılmalıdır.

Tanımlar

Aşağıda bu araştırmada kullanılan ve anlamlandırma açısından araştırmaya açıklık getireceği düşünülen kavram ve terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Çözümleme: Harf ve ses bağlantısını kurarak yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılarak sesletilmesidir (Samuels, 1988).

Akıcı Okuma: Bir okuma parçasını doğru ve anlamayı kolaylaştıracağı bir hızda vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumadır (Kuhn ve Stahl, 2003).

Okuma Hızı: Bir dakikada okunan doğru sözcük sayısıdır (Rasinski, 2004). Diğer bir tanıma göre ise harfleri zorlanmadan ve akıcı bir şekilde seslere ve sözcüklere dönüştürmedir.

Okuma Doğruluğu: Öğrencinin bir metindeki doğru okuduğu sözcük oranıdır (Rasinski, 2004). Bu araştırmada %90 ve üzeri doğruluk öğretimsel düzey için ölçüt olarak belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama çok bileşeni olan zor ve karmaşık bir beceridir (National Reading Panel, 2000). Okuduğunu anlama okuma sürecinde elde edilen bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan çıkarımların okuyucunun ön bilgileriyle birleşmesi sonucunda meydana gelen zihinsel yapılandırma sürecidir (Güneş, 2013). Duke ve Pearson (2002) ise okuduğunu anlamayı yüksek düzeyde bilişsel yeterlilik gerektiren bir etkinlik olarak ifade etmişlerdir. Guthrie ve Wigfield (2000) okuduğunu

anlamayı çaba gösterilen ve aktif olmayı gerektiren bir işlem olarak tanımlamışlardır. Son olarak, Güzel-Özmen (1999) ise okuduğunu anlamayı, metindeki bilgi birimleri ve önceki bilgisiyle metin arasında ilişki kurma olarak tanımlamıştır.

Ön bilgi: Bir durum veya sorunun anlaşılması için gerekli olan bilgidir (Marzano, 2004). Diğer bir tanıma göre ön bilgi okuyucunun okuma eylemi sırasında karşılaştığı bilgiler üzerine eklediği dünya bilgisidir (Cromley, 2005).

*Okuma Motivasyonu***:** Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır (Guthrie & Wigfield, 2000).

*İçsel Okuma Motivasyonu***:** Okumanın isteğe bağlı olması ve bireyin okumayı kendisi için ödüllendirici ve tatmin edici bir etkinlik olarak tanımlanmasıdır (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Daha özel bir tanım gerekirse okumaya yönelik içsel motivasyon nesne veya bir etkinliğe özgü yapılan okumadır (Schielefe, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012).

Dışsal Okuma Motivasyonu: Dışsal okuma motivasyonu hem okuma etkinliğinin hem de metnin konusunun dışındaki nedenlere dayalı olarak yapılan okumadır (Wigfield & Guthrie, 1997).

Strateji: Strateji genel anlamda kesin bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen eylemdir (Pereira-Laird ve Deane, 1997). Bilişsel anlamda strateji bireyin öğrenme performansını artırmak için bilinçli olarak uyarlanan ve izlenen sistematik bir plandır (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Öğrencinin anlamasını artırmak veya anlama sürecinde meydan gelen bozulmaları onarmak için yapabileceği herhangi bir etkinlik (zihinsel, başkalarıyla yapılan sohbet veya dışşsal kaynaklara başvurma) olarak tanımlanmaktadır (Torgesen vd., 2007).

Öğrenme Güçlüğü: Yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla bilişsel sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Fuchs, Fuchs, Mates & Lipsey, 2000; Stanford & Oakland, 2000). Bu

araştırmada ÖG olan öğrenciler tıbbi ve eğitsel tanılama sonucunda belirlenen öğrencilerden oluşmuştur. ÖG dışında ek bir yetersizliği olmayan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, okuduğunu anlama ana başlığı ile okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenler ve sırasıyla bu değişkenlerden motivasyon, motivasyonu oluşturan yapılar (içsel ve dışsal motivasyon, öz yeterlilik ve sosyal motivasyon), okuma hızı, strateji ve ön bilgi konularına ardından ilgili araştırmalar başlığı ile motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişki, ön bilgi, strateji, okuma hızı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ve çok değişkenli araştırmalar başlıklarına yer verilerek, araştırmayla ilgili kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

Öğrenme Güçlüğü ve Okuduğunu Anlama

ÖG genellikle yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla bilişsel sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Fuchs, Fuchs, Mates & Lipsey, 2000). Tanımda da görüldüğü üzere yazılı ve sözlü dili anlama becerisinde güçlük yaşamaları ÖG olan öğrencilerin yaşadığı en belirgin özelliklerinden biridir (Gersten vd., 2001). Özellikle ÖG olan birçok öğrenci, okuduğunu anlama ve okumayı öğrenmede güçlük çekmektedir. Yapılan analizler ve değerlendirmeler sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin % 27'sinin temel okuduğunu anlama seviyesinin altında bir anlama düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (Perie vd., 2005). Temel seviyenin altında olan öğrenciler önemli kavramları anlayamamakta ve sınıf düzeyindeki metinlerden bu

kavramların anlamını sonradan öğrenmektedirler. Bu alanlarda zorluk yaşayan öğrencilerin birçoğu ÖG olarak tanılanmaktadır (Torgesen, 2005). Ortaokul ve lise çağına gelmiş olmasına rağmen, ÖG olan öğrencilerin anlama düzeylerinin istenilen seviyede olmaması bilişsel becerilerinin (akıcı/hızlı okuma, ön bilgi, strateji kullanımı, metin yapı bilgisi ve kelime bilgisi) yetersizliğine ve okuma motivasyonlarının düşük olmasına bağlanmaktadır (Watson, Gable, Gear & Huges, 2012). Bu bileşenlerden bir veya daha fazlasında yaşanan eksiklik, zor ve karmaşık bir beceri olan okuduğunu anlama sürecini güçleştirmektedir (Roberts vd., 2008). Bazı ÖG olan öğrencilerde bu güçlük kelime seviyesinde (metnin akıcı bir şekilde okuma veya çözümleme becerisini gerçekleştirme) iken diğer bazılarında ise okuduğunu anlamada olabilmektedir (Klingner Vaughn & Boardman, 2007; Swanson Howard & Saez, 2007).

Ortaokul ve lise düzeyindeki ÖG olan bu öğrenciler ilköğretimin ilk yıllarında nispeten iyi bir eğitim almış olsalar da, çözümleme, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlamakta zorlanmaları sürebilmektedir (Torgesen vd., 2007). ÖG olan öğrencilerin kelime seviyesinde yaşadıkları sıkıntılar hatırlama ve anlama becerisini güçleştirmektedir (Jozwik, 2015). Dolayısıyla bu öğrencilerin metni hatırlamaya ve anlamaya yeterli düzeyde bilişsel enerji ayıramadıkları ve anlamalarının yeterli düzeyde gerçekleşmediği ifade edilmektedir (Jozwik, 2015; Mastropieri & Scruggs, 2002). Okuma sürecindeki yaşadıkları güçlüklere ek olarak ÖG olan birçok öğrenci okuma stratejilerini kullanmada da zorluk yaşamaktadır (Jozwik, 2015; Robersts vd., 2008; Watson vd., 2012). Bu öğrencilerin stratejileri etkili ve verimli bir şekilde kullanmamasının nedeni okuma sürecinde gerekli olan stratejileri geri çağıramama ve uygulanan strateji basamaklarını izleyememelerinden kaynaklanabilmektedir (Botsas & Padeliadu, 2003). Pressley ve Afflerbach (1995) yetkin okuyucuları geniş bir strateji repertuarına sahip ve bu stratejileri esnek bir şekilde uygulayabilen okuyucular olarak tanımlamışlardır. Bu esneklik hem okuma süreci boyunca belli stratejilerin yararlarını izlemeyi ve okuma amaçları doğrultusunda bazı stratejileri uyarlamayı gerektirmektedir (Cromley, 2006). ÖG ya da okuma güçlüğü olan öğrenciler stratejileri etkili ve verimsiz kullandıkları gibi bu stratejileri ne düzeyde kullandıklarını da

doğru bir şekilde rapor edememektedirler (Cromley, 2005; Cromley & Azevedo, 2006). ÖG olan öğrencilerin anlama sürecini etkileyen diğer bir faktör ise ön bilgileridir. Konu ya da genel bilgi düzeylerinin yeterli olmayışı anlama düzeylerini etkilemektedir çünkü var olan bilgi ile metindeki bilgilerin birleştirilememesi ya da yetersiz düzeyde birleştirilmesi anlamaya dayalı çıkarımların kalitesini düşürmekte ve anlamanın istenilen düzeyde gerçekleşmesini engellemektedir (Carr &Thompson, 1996). Buna ek olarak ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlamaları sadece akıcı okuma ya da anlama sürecine katkıda bulunan bilişsel işlemleri etkili şekilde kullanmamaktan kaynaklanmamakta, aynı zamanda fonolojik kısa dönem bellek sınırlılıkları da onların anlama düzeyleri olumsuz yönde etkilenmektedir (Adlof, Catts & Lee, 2010; Swanson, Kehler & Jerman, 2010). Kısaca ÖG olan öğrencilerin yukarıda bahsedilen anlama problemlerine bakıldığında bilişsel işlemlerinin ÖG olmayan öğrencilere göre değiştiği ve farklı bir görüntü sergiledikleri görülmektedir (Gajria, Jitendra, Sood & Sacks, 2007).

Okuduğunu anlama süreci sadece bilişsel işlemlere dayalı değil aynı zamanda okumayı ve okuma sırasındaki bilişsel işlemleri harekete geçirecek motivasyonu da içermektedir. ÖG olan öğrencilerin yalnızca bilişsel özellikleri değil aynı zamanda motivasyon düzeyleri de anlamalarını etkilemektedir (Roberts vd., 2008; Watson vd., 2012). Yetişkin okuryazarlığı sürecinde bilişsel değişkenlerin yanı sıra eğitim paydaşları (araştırmacılar, uygulayıcılar ve okullar) motivasyonun okuma sürecine dâhil edilmesi gerektiğini tavsiye etmekte ve bu duruma ilişkin öneriler sunmaktadırlar (Kamil vd., 2008). Genellikle okuma ve anlama düzeyi iyi olmayan öğrenciler çok fazla okumadıkları ve okuma alışkanlıkları olmadığı için metinle etkileşime girme, kavramsal bilgiye sahip olma ve stratejileri kullanma fırsatını kaçırmaktadırlar (Roberts vd., 2008). Bu bağlamda ÖG olan öğrencilerin okuma görevini çok tercih etmemesi, motivasyonlarının düşük olmasıyla ilişkilendirilmekle birlikte bu ilişkinin karşılıklı olduğu da ifade edilmektedir (Morgan & Fuchs, 2007). Yetişkin düzeyde ÖG olan ya da olmayan öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak ya da okumaya teşvik etmek için yollar bulmak yetişkin okuryazarlığının temel bir özelliğidir. Ortaokul ve lise döneminde öğrencilerin bilgi veren metinlerle sürekli

karşılaşacakları düşünüldüğünde ve buna ek olarak öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi yükseldikçe derslerin içeriği zorlaşacağından bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin önemi daha da artmaktadır (Guthrie & Davis, 2003). Nitekim ilkokulun ilk yıllarından sonra öğrencilerin motivasyon ve okumaya ilgilerinin azaldığına dair güçlü kanıtlar vardır; bu durum okumayı öğrenmenin ilk aşamalarında zorlanan öğrenciler için daha da önemli bir hal almaktadır (Eccles, Wigifeld, Harold ve Blumenfeld, 1993; McKenna, Kear ve Elsworth, 1995). Motivasyondaki bu düşüş öğrenciler için iki temel sorunun ortaya çıkmasına neden olmakla birlikte bu iki sorun yetişkinlik çağındaki okuma yeterliliğinin artmasını doğrudan etkilemektedir. İlk temel sorun motivasyon ve okuma ilgileri düşük olan öğrencilerin motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler kadar okumamalarıdır. Okuma deneyiminin ve alışkanlığının yeterli düzeyde olmaması akıcı okumanın sürdürülmesini (Torgesen ve Hudson, 2006), aynı zamanda kelime ve konu bilgisinin gelişimini (Cunningham ve Stanovich, 1998) ve daha karmaşık okuma stratejilerinin kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir (Pressley, 2000). İkinci temel sorun ise okuma motivasyonu daha düşük olan öğrencilerin okuma sırasında metinleriyle daha az meşgul olmalarıdır. Adanmışlık kavramını kapsamlı bir şekilde inceleyen araştırmacılara göre adanmışlık, okuma sürecinde motivasyon ve stratejilerin eşzamanlı olarak etkileşime girmesi ve kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Guthrie vd., 2004). Okuduğunu anlamak için güçlü bir motivasyona sahip olan öğrencilerin anlamak için çeşitli stratejileri kullanmasının ve çaba harcamasının daha olası olduğu ifade edilmekle birlikte motive olmuş öğrenciler metnin içeriğini tam olarak anlamak için bilgilerini derinlemesine kullanmak istemekte ve bu bilişsel amaçları doğrultusunda sıkça okuyarak okuduğunu anlamada yetkin birer okuyucu olmaktadırlar (Guthrie vd., 2004). Teorik modeller ve deneysel araştırmalar, motivasyon değişkenlerinin okuma-anlama üzerindeki rolünün önemini vurgulamaktadır. Pressley, Borkowski ve Schnedier'in (1989) iyi-bilgi-işleme modeli bilişsel kapasiteyi bilişsel stratejileri, üstbilişi, ön bilgiyi ve motivasyonu bütünleştirmektedir. Bunlara ek olarak modern motivasyon teorileri incelendiğinde bilişsel ve motivasyonel işlemlerin birbiriyle nasıl bağlantılı olduğu, motivasyonun bilişsel etkinlikler üzerinde etkili olduğu

ve performansı artırdığı ifade edilmektedir (Eccless & Wigfield, 2002). Daha önceki bazı araştırmalar da metinleri anlama becerisinin okuyucunun bir takım bilişsel ve motivasyonel özellikleri ile ilişkili olduğuna dair önemli sonuçlar sunmaktadır (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Schaffner & Schiefele, 2013; Schiefele vd., 2012 Tarchi, 2017).

Yukarda bahsedilenlerden yola çıkarak okumanın anlaşılması ve ÖG olan ya da olmayan öğrencilerin okuduklarını anlamaları için bilişsel ya da motivasyonel birden fazla beceriyi okuma sürecinde bütünleştirmeleri gerektiği görülmektedir (Watson vd., 2012). Okuduğunu anlama problemlerinin doğasına bakıldığında okuduğunu anlama için gerekli olan delile dayalı değişkenlerin ÖG olan ve olmayan öğrencilerin anlama becerilerini nasıl etkilediği bu araştırmada çok yönlü olarak test edilmiştir. Bu nedenle aşağıda öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etki eden okuma hızı, motivasyon, ön bilgi ve strateji gibi değişkenlere yer verilmiş ve bu değişkenler açıklanmıştır.

Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Değişkenler

İlkokulun son yılları (4.ve 5. sınıf) ile ortaokul ve lise okuryazarlığının gelişimi doğrultusunda yapılan çalışmaların sentezlendiği ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin test edildiği araştırmalar (Kamil vd., 2008; National Reading Panel-NRP, 2000; Torgesen vd., 2007) bu araştırma için seçilen değişkenlerin okuduğunu anlama ile güçlü ve orta düzeyde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu değişkenler içerisinde yer alan motivasyon, okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri bu araştırmada ÖG olan ve olmayan öğrencilerde test edilmiştir. Aşağıda bu değişkenler tanımlanmış ve açıklanmıştır.

Motivasyon

Motivasyon bireylerin faaliyetlerini, başarılarını ve ihtiyaçlarını etkileyen hedefler, inançlar olarak tanımlanmaktadır (Guthrie vd., 1999). Motivasyon okuduğunu anlamaya

olduğu gibi ayrıca kişisel ilgi alanına, performansa, öz yeterliliğe katkıda bulunan çok yönlü ve karmaşık bir yapıdır. Aşağıda kısaca motivasyon, okuma motivasyonu, okuma motivasyonunu oluşturan yapılara (içsel ve dışsal okuma motivasyonu okumada özyeterlilik ve okumada sosyal motivasyon), yer verilmiş ve bunların okuma sürecini nasıl etkilediğine değinilmiştir.

Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonu bir kişinin okuma faaliyetlerini başlatmaya hazır olduğunun ve okuma motivasyonunun çeşitli boyutlarını (merak, ilgi, uyum, rekabet, sosyal, tanınma, notlar ve işten kaçınma) sergilediğinin bir göstergesidir (Schiefele vd., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). Bir kişinin okuma motivasyonu, onun belirli bir metni okumaya olan niyeti olarak tanımlanmaktadır (Schiefele, 2009). Örneğin belirli bir makaleyi okumak isteyen biri, var olan okuma motivasyonunu yüksek düzeyde gösterebilir. Kişinin güncel yani bir makaleyi ya da başka bir metni okumak için gösterdiği okuma motivasyonu alışılagelmiş sürekli olarak sergilediği okuma motivasyonuna atfedilebilir. Örneğin, boş zamanlarının çoğunu kitap okumak için kullanan bir kızın alışılmış okuma motivasyonuna sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla alışılmış okuma motivasyonu, bir bireyin okuma akitivitelerini başlatmaya kararlı bir şekilde hazır olduğunu gösteren eylemlerdir (Schiefele vd., 2012). Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği de (Motivations for Reading Questionnaire) genellikle okuma motivasyonunun alışılagelmiş biçimlerini değerlendirmektedir.

Okuma Motivasyonunu Oluşturan Yapılar

Okuma motivasyonuyla ilgili yapılan araştırmaların üç temel yapı üzerinde durduğu ifade edilmektedir (Yıldız, 2010). Bu yapılardan ilki bireylerin okuma yeterlilikleri hakkındaki inançlarıdır. İkincisi okumanın değeri, içsel ve dışsal okuma motivasyonu ve başarı

amaçlarıdır. Üçüncüsü ise okumanın sosyal yönüdür (Wigfield & Guthrie, 1997). Bu amaçla okuma motivasyonunu oluşturan bu üç yapı aşağıda açıklanmıştır.

İçsel ve Dışsal Okuma Motivasyonu

Teorik olarak, okuma motivasyonunun boyutları arasındaki ayrım, okumaya neden olan çeşitli teşvikler ile de uyumlu olmalıdır. Okuyucu perspektifinden bakıldığında bu teşvikler okumanın öznel nedenleri olarak görülmektedir. Örneğin, bir çocuk ebeveynini memnun etmek için okuyabilir ya da bireysel ilgi nedeniyle okumaya motive olabilir. Genellikle motivasyonun bu farklı yönleri motivasyonun içsel veya dışsal biçimleri olarak sınıflandırılmaktadır (Schaffner Schiefele & Ulferts, 2013). İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki ayrım motivasyon teorisinde temel bir unsur olarak görülmektedir. Motivasyon kuramlarına göre (Schunk vd., 2008) okumaya yönelik *içsel motivasyon* okuma isteği olarak tanımlanır; çünkü bu okuma etkinliğine okuyucu perspektifinden bakıldığında okuyucunun kendisi için tatmin edici, eğlenceli ya da ödüllendiricidir. İçsel motivasyonun dış kaynaklara değil, bireyin kendi iç dinamiklerine dayanan ve bireyin başladığı bir etkinliği bitirme arzusu veya etkinliğe katılmanın kişisel ilgiden kaynaklanması sonucu geliştiği; *dışsal motivasyonun* ise genellikle bir görevi tamamlamak için dışsal değerler ve ödüllere bağlı olduğu belirtilmektedir (Ryan & Deci, 2000).

Bireyler, içsel olarak motive olduklarında, katıldıkları aktiviteleri kendileri istedikleri için bitirmektedirler. Bu tarz görevlerdeki motivasyon dışsal kaynaklara değil, bireyin kendi iç dinamiklerine dayanmaktadır. Okuma alanında, Wigfield ve Guthrie (1997), okuma merakı ve zorluklarla mücadele tercihi için motivasyonun içsel boyutlarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmacılar okuma konusunda içsel olarak motive olan öğrencilerin, gerek okul içerisinde gerekse okul dışında sık sık okuma eylemi içerisinde olduklarını bulmuşlardır. İçsel olarak motive olmuş öğrenciler, ayrıca, becerilerini geliştirmeye çalışır ve bildiklerini yeni ortam, konu ve becerilere taşımak ister. Bu sayede sahip oldukları kapasitelerini artırırlar. Dolayısıyla öğrenme konusunda içsel motivasyona sahip bireyler,

hedef etkinlikleri daha çok benimser ve hedef etkinlik üzerinde daha fazla zaman ve enerji harcarlar (Ryan & Deci, 2000; Wigfield & Guthrie, 1997)

Dışşal okuma motivasyonuna sahip olan öğrencilerin okuma nedenleri okuma etkinliğinin ve metin konusunun dışına dayanmaktadır. Dışsal okuma motivasyonu daha çok beklenti odaklıdır. Diğer bir ifade ile gerçekleştirilen okuma eyleminin sonucunda okuyucunun gerekli enerjiyi dışsal kaynaklardan sağlamasıdır. Dışsal okuma motivasyonuna sahip olan okuyucular sonucun olumlu olmasını istemektedirler ancak olumsuz bir sonuçtan da kaçınmaktadırlar. Örneğin, öğrenci okulda öğretmeninin övgüsünü almak için bir metin okuyabilir. Dışsal okuma motivasyonunun diğer biçimleri ise iyi not alma arzusu veya diğer sınıf arkadaşlarından daha yüksek not almak için okumaktır.

Shaffner vd. (2013) daha önce okuma motivasyonu ile ilgili yapılan nitel ve nicel araştırmaları incelemişler elde edilen sonuçlar doğrultusunda okuma motivasyonunun yedi temel boyuttan oluştuğunu ve bu boyutların daha önce Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin boyutları ile uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu boyutların neler olduğuna değinilmiş ve bu boyutlar kısaca açıklanmıştır.

1. *Merak:* Bir kimsenin ilgi alanları doğrultusunda daha fazla bilgi edinmek veya öğrenmek istemesi
2. *İlgi:* Bir hikâyede kaybolmak ya da yaratıcı eylemlerde bulunmak
3. *Rekabet:* Özellikle okumada diğer öğrencilerden daha başarılı olmak
4. *Tanınma:* İyi okuma performansı için övgü almak
5. *Notlar:* Okuldaki notlarını geliştirmek
6. *Uyum:* Dışsal baskıdan dolayı okuma
7. *İşten Kaçınma:* Okuma ile ilgili işlerden kaçınmaya çalışmak

Bu boyutların dışında okuma yeterliliği, okumanın önemi ve okuma tehcirlerinin de motivasyonu oluşturan yapılar olduğu ifade edilmektedir (Schiefele vd., 2013)

Okuma Motivasyonu ve boyutları ÖG olan öğrenciler açısından ele alındığında, ÖG olan birçok öğrencinin okuma motivasyonunun düşük olduğu ifade edilmektedir (Sideridis, 2005). ÖG olan öğrencilerin motivasyonlarının düşük ya da sınırlı olması onların okuma sürecini sınırlandırmaktadır (Jozwik, 2015). Dolayısıyla ÖG olan birçok öğrenci akademik başarısızlık yaşamaktadır (Watson vd., 2012). Bu durum şaşırtıcı olmamakla birlikte ÖG olan öğrencilerin öğrenme görevlerine aktif olarak katılma ya da metni anlamaya yetecek kadar motivasyona sahip olmadıkları ifade edilmektedir (Logan, Medford & Huges, 2010; Sideridis, 2003).

Okumada Öz Yeterlilik

Motivasyonun en yaygın kabul gören bileşenlerinden biri olan öz yeterlilik, bireyin kendi yeterliliğini değerlendirmesidir (Bandura 1997). Bireyin kendi yeterliliğini nasıl değerlendirdiği önemlidir çünkü bu durum kişinin yalnızca duygusal doğasını değil aynı zamanda zor görevlerdeki mücadele azmini de etkilemektedir (Aikhomu, 2015; Bandura & Locke, 2003). Örneğin, motivasyonu yüksek olan öğrenciler bir başarısızlık ya da hayal kırıklığı ile karşılaştıklarında veya bir beceriyi gerçekleştirirken dikkatleri dağıldığında motivasyonu yüksek öğrencilerin çaba sarf etme ve sebat etme olasılıkları daha yüksektir (Pintrich & Schrauben,1992). Okuyucular arasında öz yeterlilik genellikle daha önceki akademik başarı veya başarısızlıklara dayanan inançlara bağlı olmakla birlikte bu durum yetişkin düzeydeki öğrenciler için özellikle geçerlidir (Aikhomu, 2015). Akademik başarısızlık öğrencilerin yeterlilik görüşlerini etkilemekte, öğrenciler okurken kendilerini yetersiz hissettiklerinde zor metinler veya görevlerle karşılaştıklarında dayanma güçleri daha düşük olmaktadır (Aikhomu, 2015; Pierangelo & Giuliani, 2008). Özellikle ÖG olan birçok öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olması, düşük öz yeterliliğe sahip olmasından kaynaklanmakla birlikte bu öğrencilerin okullarında başarılı olması için öz

yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği de ifade edilmektedir (Aikhomu, 2015; Schiefele, 1996). Ayrıca ÖG olan öğrencilerin ÖG olmayan akranlarına göre daha düşük öz yeterliğe sahip oldukları ve başarının kendi kontrollerinde olmayan dış etkenlerle bağlantılı olduğuna inandıkları ifade edilmektedir (Aikhomu, 2015; Pierangelo & Giuliani, 2008). ÖG olan öğrencilerdeki bu inanç genellikle başarılı olmaya yönelik motivasyonu düşürmekte ve bu durum başarısızlığın devam etmesine neden olmaktadır (Pierangelo & Giuliani, 2008). Sonuç olarak ÖG olan öğrencilerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak öz yeterliliklerinin düşük olduğu ve bu durumun onların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir (Aikhomu,2105).

Okumada Sosyal Motivasyon

Okuma doğal olarak sosyal bir etkinliktir. Bir metin veya kitap yalnız okunduğunda bile okuyucunun sosyal etkileşimini, ilişkilerini şekillendirmekte ve etkilemektedir (Smith, 2013). Okumanın toplumsal bir aktivite olarak gerçekleştirilmesi ergenler için oldukça önemlidir çünkü bu sayede akranlarıyla okuma konusunda daha fazla etkileşime girmektedirler (Wentzel, 1998). Sınıfta herhangi bir konu ya da metin üzerinde tartışmak genellikle okumanın itici gücü olmaktadır. Metin-temelli tartışmalar, öğrencilerin okudukları bilgi veya metinlerle ilgili bilgilerini bütünleştirmek ve değerlendirmek için anlamlı fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca metin tabanlı tartışmalar ortak okunan metin hakkında büyük veya küçük gruplarda katılımcı olarak diyaloğa girme fırsatı sağlamaktadır. Konu ya da okudukları hakkında daha fazla tartışan sınıfların tartışmanın az olduğu sınıflara göre okuma ve anlama becerilerindeki artış daha yüksek olmaktadır (Kamil vd., 2008). Sosyal olarak motive olan öğrencilerin içsel motivasyona sahip olma olasılığı daha yüksektir (Wentzel & Wigfield, 1998). Kısacası pek çok öğrenci okumanın sosyal yönü nedeniyle arkadaşlarıyla tartışmaya katılsın veya katılmasın sınıf içinde utanç duymamak için motive olmakta ve kendini bu duruma hazırlamaktadır.

Sonuç olarak okuma motivasyonunu oluşturan yapıların genellikle anlama ve diğer akademik alanlarla ilişkili olduğu buna ek olarak ÖG olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okumaya ilişkin öz yeterliliklerinin olmayan akranlarına göre daha düşük olduğu ifade edilebilir (Sideridis, 2005; Pierangelo & Giuliani, 2008).

Okuma Akıcılığı

Düzenlenen Ulusal (Amerika) Okuma Panel'inde akıcılık metnin hızlı doğru bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır (NRP, 2000). *Akıcı okuma,* işlevsel olarak ele alındığında genellikle okuduğunu anlama ile ilişkilendirilmekte ve anlamayı sağlayacak doğruluk, hız ve prozodi ile okuma olarak ifade edilmektedir (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Paige, 2011, 2014). Başka bir tanımda ise akıcı okuma, metindeki yazıların doğru ve hızlı bir biçimde sese dönüştürülmesi olarak betimlenmektedir (Speece & Ritchey, 2005). Akıcı okuma, doğru okuma, otomatiklik ve prozodi gibi üç temel bileşenden oluşmaktadır (Hudson, Pullen, Lane & Torgesen, 2009; Kuhn & Stahl, 2003; NRP, 2000; Paige, 2011). *Doğru okuma*, kelimenin yazılı şeklinin sesli olarak ifade edilmesi ya da metindeki sözcüğün çözümlenmesidir (Samuels, 2006). Diğer bir deyişle sözcükleri hatasız olarak seslendirme becerisidir. *Otomatiklik*, okuma hızı ve okuma doğruluğunun birleşiminden oluşmaktadır. Buna ek olarak otomatiklik okuyucunun okuma hızı veya miktarı temel alınarak ölçülmektedir (Paige, 2014). Otomatiklik okuyucunun en az zihinsel çaba ile hızlı ve doğru bir şekilde sözcük çözümleme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri geliştikçe çocuklar dikkatlerini çözümlemeden çok okuduklarını anlamaya vermektedir (Samuels, 2006). Böylece otomatik bir seviyede kelimenin doğru tanınması ve çözümlenmesi, öğrencilerde anlama çabasının yerleşmesine olanak sağlamaktadır (Samuels, 2006). Akıcı okumanın önemli diğer bir bileşeni de *prozodidir*. *Prozodi* daha çok okuyucunun gerçekte konuşuyormuş gibi yaptığı sesli okuma becerisi olarak tanımlamaktadır (Rasinski, Reutzel, Chard & Linan-Thompson, 2011). Ayrıca prozodik okuma; tonlama, vurgulama ve zamanlamayı içermektedir

(Keskin, 2012). Diğer akıcılık bileşenleri gibi prozodi de anlamaya doğrudan katkıda bulunmakta ve aynı zamanda okuduğunu anlamanın artmasına aracılık etmektedir (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Paige, 2014).

Alan yazında akıcı okuma ile ilgili tanımlar incelendiğinde her bir tanımın okuma hızına yer verdiği görülmektedir. *Okuma hızı* kelimenin otomatik olarak okunması olarak da ifade edilmektedir (Paige, 2014). Okuma hızının, kelimeyi görüp onu tanıma (çözümleme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadarki geçen süre olarak da tanımlanabilmektedir (Baştuğ, 2012). Öğrencilerin okuma hızındaki ilerleme akıcı okumayı etkilemektedir. Bu nedenle okuma hızı çoğunlukla akıcı okumanın bir göstergesi olarak kullanılmaktadır (NRP, 2000). Bu araştırmada veriler akıcı okumanın okuma hızı bileşeni için toplanmıştır.

Öğrencilerin okuma hızları okudukları kelimelerle karşılaşma sayısına, okumalarının kalitesine veya bilişsel işlemlerindeki hıza bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Chard, Pikulski & McDonag, 2006). Yetişkin düzeydeki başarılı okuyucular metnin doğasına ve zorluğuna bağlı olarak, genellikle dakikada 120'den 170 kelimeye kadar sesli olarak okumaktadır (Tindal, Hasbrouk & Jones, 2005). Başarılı okuyucular metinde yer alan kelimelerin çoğunu otomatik olarak tanımakta ve anlama için gerekli olan çıkarım ve yorumlama gibi üst düzey süreçlere odaklanmaktadır (Archer vd., 2003; Osborn, Lehr & Hiebert, 2003). Öte yandan ÖG olan öğrenciler yavaş ve çaba sarf ederek okumakta, diğer bir ifade ile yeni karşılaştığı kelimeleri okumak için uğraşmaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2002). Buna ek olarak ÖG olan öğrenciler okumaya daha az zaman ayırma eğilimindedirler (Osborn vd., 2003) ve böylece daha az gelişmiş görsel kelime repertuarına sahip olmaktadırlar. Kelimeler, öğrencinin daha önceden gördüğü kelime repertuarında yer almıyorsa öğrenci kelimeyi çözümlemeye çalışmakta ve bu durum öğrencinin okuma hızını azalmaktadır. Ayrıca küçük birimleri okumada meydana gelen yavaşlık daha büyük birimlerin okunması ya da işlenmesini zorlaştırmakta ve akıcı olmayan bir okumaya yol açmaktadır (Chard vd., 2006). Yeni kelimeleri okumak fonetik çözümleme, metin bağlamından veya anlamından yola çıkarak tahmin etme ve benzetme yoluyla bilinen

kelimelere göre kelimeyi tanıma gibi bilinçli bir analiz yapmayı gerektirmektedir (Torgesen, Rashotte & Alexander, 2001). Okumanın alt beceri düzeyinde işlem otomatik ve hızlı olarak geçekleştirilemiyorsa okuduğunu anlamanın riske atılacağı ifade edilmektedir (Chard vd., 2005). Bununla birlikte ÖG olan öğrenciler sınırlı ön bilgi ve kelime bilgisine sahiptirler ve bu durum okuduğunu anlamayı etkilediği gibi yavaş ve çabalı bir okumanın da meydana gelmesine neden olmaktadır. Bu iddia, Ehri (1997) LaBerge ve Samuels (1974) ve Perfetti (1985) tarafından akıcılığın gelişimi için geliştirilen teoriler tarafından da desteklenmektedir. Öğrenciler metindeki kelimeleri doğru okur ve anlamını belirleyebilirse, okuma hızı korunabilir ve anlama gerçekleşebilir (Chard vd., 2006). Anlatılanlardan yola çıkarak anlamanın meydana gelmesi için uygun bir hız ile okumanın önemli olduğu vurgulanmakta ve Okumanın Otomatik Modeli (LaBerge & Samuels (1974) ve Sözlü Etkililik (Perfetti, 1985) kuramlarında bu durum ifade edilmektedir. Buna göre çalışmalar akıcılığın bileşenlerinden biri olan okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Hosp & Fuchs, 2005; Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin & Deno, 2003b). Buradan hareketle akıcılığın anlama üzerindeki rolünün önemli olduğu belirtilse de özellikle ortaokul düzeyindeki okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki rolünün yeterince araştırılmadığı ve böyle çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Paige, 2014).

Strateji

Strateji herhangi bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik olarak yapılan planlı ve sistemli yollar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Anastasiou & Griva, 2009). Diğer bir ifadeyle strateji bir amaca yönelik eylem olarak görülmektedir (Pereira-Laird & Deane, 1997). Bu eylemler bilinçli ve bilinçsiz olabildiği gibi otomatik de olabilmektedirler. Okuma stratejileri ise metni anlamaya yönelik olarak geliştirilen zihinsel işlemler ya da davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Afflerbach vd., 2008; Garner, 1987). Yetkin okuyucular

okuduğunu anlayan aynı zamanda bilgili ve stratejik okuyuculardır (Pressley, 2000). Bu anlamda okuma süreci hem bilgi hem de strateji kullanımını gerektirmektedir. Stratejiler bağlamında bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı okuma sürecinin verimliliği ile ilişkilidir. Bilişsel strateji kullanımı, okuyucunun metin ile doğrudan etkileşime girmesini sağlamakta; bu etkileşim aynı zamanda anlamayı kolaylaştırmaya katkıda bulunmakta, metinde var olan bilginin doğrudan işlenmesine yardımcı olmakta ve tüm bunları anlamayı geliştirecek biçimde manipüle etmektedir (Anastasiou & Griva, 2009). Son yıllarda okuduğunu anlama sürecinde kullanılan okuma stratejilerinin belirlenmesi üzerine yapılan araştırmalar yetkin ve yetkin olmayan okuyucuların farklılıklarını, özelliklerini betimleyecek kadar veri sunmaktadır (Pressley & Afflerbach, 1995). Yetkin okuyucularla yapılan görüşmelerde bu öğrencilerin bir takım bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir (Pressley, 2002; Pressley & Afflerbach, 1995). Yapılan görüşme ve raporlardan elde edilen bulgularda yetkin okuyucuların metin okuma amacının okumadan anlam çıkarmak olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yetkin okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullandıkları bulunmuştur (Pressley, 2002; Pressley & Afflerbach,1995). Yetkin okuyucular metni anlamak için; içerikten bazı anlamlar çıkarma, tahminlerde bulunma, imgeleme yapma/hayal etme, ön bilgileri bilgileri harekete geçirme, özetleme, metindeki dilsel ipuçlarını kullanma, metin üzerinde işaretleyiciler/belirteçler kullanma, önceki bilgileri harekete geçirme, karşılaştırmalar, çıkarımlar ve ayrıntılandırmalar yapma, yazarın iletmeye çalıştığı mesaj ya da olaylar ve kavramlar arasındaki neden sonuç ilişkileri kurma gibi bilişsel stratejileri kullanmaktadırlar (Anastasiou & Griva, 2009). Ayrıca araştırmalar yetkin ve yetkin olmayan okuyucuların okuma stratejilerini kullanabilme becerisi açısından farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur (Anastasiou & Griva, 2009; Pressley & Aflerbach, 1995). Yetkin okuyucuların okuma öncesinde, metni okumak için bir amaçları vardır. Örneğin, bir metni, tartışmak için mi, testte kullanmak için mi yoksa spesifik bir bilgi edinmek için mi okuduklarının ayrımını yapabilmektedirler. Genellikle uzunluk, organizasyonel yapı, önemli bilgilerin nerede konumlandıkları ve metnin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı gibi konularda

fikir edinmek maksadıyla, metne şöyle bir göz atarlar veya kısaca göz gezdirirler. Ayrıca, metnin içeriği ile ilişkili olabilecek ön bilgilerini harekete geçirir ve bu bilgilere dayanarak, metinde işlenen konular hakkında tahminlerde bulunmaya çalışırlar. Yetkin okuyucuların kullandıkları bilişsel stratejiler; okumaya başlamadan önce metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını belirlemek amacıyla okuma sırasında elde ettikleri bilgilerle tahminleri arasında ilişki kurmak (Englert & Mariage, 1991), ana fikre ulaşmak amacıyla, metnin parçalarını bütünleştirmeye çalışmak metnin ilginç olup olmadığına, işlenen argümanların mantıklı olup olmadığına karar vermek maksadıyla, metnin içeriğini ve yapısını değerlendirmek şeklinde genişletilebilir (Westby, 2004). Okuma sonrasında ise, yetkin okuyucular, metindeki fikirleri yansıtabilmekte, özetler oluşturmakta ve yer verilen fikirlerin önemi hakkında fikir yürütebilmektedir. Ayrıca okuma sırasında metinle ilgili sorular sorma, metni anlatma, ana fikir ve yan fikirleri bulma, okunan metin üzerinde tartışma, bilinmeyen kelime ve kavramların anlamını açıklama, okumadan önce yapılan tahminleri genişletme, doğrulama, okuma sırasında yapılan yanlışları bulma gibi birçok stratejileri kullanmaktadırlar (Westby, 2004). Bunlara ek olarak okuma sonrası stratejiler ise yapılan okuma sürecinin genişletilerek okumanın anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Vaughn & Klingner, 2004).

Yetkin okuyucular anlamaya yönelik planlamayı, izlemeyi, anlamaya yönelik sorunların sebeplerini belirlemeyi ve üstesinden gelmeyi ya da öğrenme etkinliğinin başarısını değerlendirmeyi gerektiren üstbilişsel stratejileri de kullanırlar. Bir başka deyişle, "kendini planlama", "kendini izleme", "kendini düzenleme/öz-düzenleme", "kendini sorgulama" ve kendini yansıtma" gibi kendini düzenlemeye yönelik stratejiler kullanmaktadırlar (Pressley & Afflerbach, 1995; O'Malley & Chamot, 1990). Sık sık metinden anladıklarını gözden geçirirler. Anlamadıkları zaman durup tekrar okuma, metni anlamak için okuma hızında değişiklikler yapma, anlamayı gerçekleştirmek amacıyla kendilerine ve başkalarına sorular sormaktadırlar. Okuma ile ilgili fazla deneyimi olmayan ve bilişsel yönü zayıf olan okuyucular yukarda bahsedilen stratejileri kullanmakta sınırlılık göstermektedir (Doğanay-Bilgi & Özmen, 2014). Stratejik bir okumaya sahip olmayan okuyucuların bu farkındalığı

kazanmaları gerekmekte (Paris & Jacops, 1984), yetkin olmayan okuyuculara okuma öncesi, sırası ve sonrası strateji öğretiminin yapılması; bu strateji farkındalığının oluşturulmasında ve okuduğunu anlama becerisinde etkili olmaktadır (Doğanay-Bilgi, 2009; Doğanay-Bilgi & Güzel-Özmen, 2010; Duffy vd., 1986; Englert & Mariage, 1991; Güler & Güzel-Özmen, 2010; Paris & Jacops, 1984). Kamil vd. (2008) tarafından yetişkin okuryazarlığının gelişimi için hazırlanan kılavuzda strateji öğretimiyle ilgili yapılan çalışma sonuçları sentezlenmiş ve bu sonuçlar ışığında strateji öğretiminin anlamayı doğrudan artırdığı ifade edilmiştir.

Özellikle yetişkin düzeyde ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi için stratejilerin öğretimine yönelik öneriler sunulmakta ve strateji öğretiminin birincil amacının metin anlaşılmasını sağlamak olduğu da ifade edilmektedir (Kamil vd., 2008). Bu bağlamda ÖG olan öğrencilerde strateji öğretimi okuduğunu anlamada önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada da strateji değişkeninin okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan etkisinin araştırılmasında alan yazındaki bulgular yol göstermiştir.

Ön Bilgi

Ön bilgi okuyucunun okuma sürecine taşıdığı dünya bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Cromley, 2005). 1980'lerde ön bilginin anlama üzerindeki etkisi şema teorisine dayalı olarak geniş bir şekilde incelenmiştir. Şema, bilgiye yeni bir bilginin eklenmesiyle gelişen ve organize edilen bilgilerin bütünleştirildiği merkez olarak ifade edilmekle birlikte, şema teorisi okuyucuların okuduklarını anlamak ve bunlara cevap verebilmek için ön bilgiyi kullanmaları gerektiğini önermektedir (Anderson, 1977; Anderson & Pearson, 1984). Şema teorisi ayrıca bir konuyla ilgili önceden bilinen veya bilinmeyen şeylerin anlamayı büyük ölçüde etkilediğini savunmaktadır (An, 2013). Nitekim okuyucular okumayı anlamlı kılmak için metne kişisel deneyimlerini katarak ve günlük yaşamlarında bu bilgileri uygulayarak şemalarını yeniden tanımlamaktadır. Her okuyucunun okuma sürecinde

metinle birleştirdiği kendine özgü ön bilgisi okuyucunun anlamasını geliştirir ve muhtemelen bu durumu anlama performansına yansıtır (An, 2013). Şema teorisine ek olarak ön bilgi çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir (Alexander, Kulikowich & Schulze, 1994). Bu nedenle bu yapı içerisinde en çok uygulanan ayrım *kişinin konu bilgisi*, *belirli bir konu hakkındaki kavramlara ilişkin bilgisinin derinliği*, *alan bilgisi ve kişinin konu alanına yönelik bilgisinin genişliğidir* (Alexander & Jetton, 2000; Samuelstuen & Braeten, 2005; Hailikari, Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2008). Bunlara ek olarak okul-tabanlı bilgi ve kişisel bilgi, olaylara dayanan (events), tanımsal (declarative) ve işlemsel (procedural) bilgiyi içermektedir. Okuyucular metnin içeriği ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirdikleri zaman, bu bilgilere dayanarak metinde işlenen konular hakkında öngörülerde bulunmaktadır. Metin anlama sürecinde ön bilgiyi kullanmak okuyucunun dikkatini metne vermesini sağlamaktadır (Trabasso & Bouchard, 2002). Ayrıca günümüzdeki araştırmalarda da ön bilginin okuduğunu anlamayı ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir (Ahmed vd., 2016; Cromley, 2007; Cromley vd., 2010; Güzel-Özmen, 2011b; Smith, 2013). Diğer taraftan ÖG olan öğrencilerin konu alanlarına ilişkin ön bilgilerinin eksik olması ve yeni edinilen bilgiler üzerine bu bilgileri yeterince ekleyememeleri yeterli düzeyde çıkarım yapmalarını engellemekte ve anlama sürecinde problem yaşamalarına neden olmaktadır (Carr & Thompson, 1996; Swanson, Howard & Saez, 2006). Öyle ki Kinstch (1998) ön bilgi ve metindeki bilgiler bütünleştirilerek çıkarım yapılmazsa anlamanın yeterli düzeyde gerçekleşmeyeceğini ifade etmektedir. ÖG olan birçok öğrenci özellikle bilgi veren metinleri anlamak için gerekli olan ön bilgiye sahip değildir (Carr & Thompson, 1996). Oysa başarılı okuyucular sahip oldukları bilgileri yeni bilgilerle bütünleştirip dikkatlerini, duygularını, davranışlarını düzenlemekte ve anlamalarını izlemektedirler (Zito, Adkins, Gavins, Harris & Graham, 2007). Sonuç olarak ÖG olan öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin düşük olduğu, konu bilgisi ya da alan bilgisinin bu öğrencilere öğretilmesi gerektiği ifade edilmektedir. (Gersten vd., 2001).

Aşağıda bu bölümde ele alınan değişkenlerin bir arada olduğu ve okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini inceleyen çok bileşenli okuduğunu anlama modelleri açıklanmıştır.

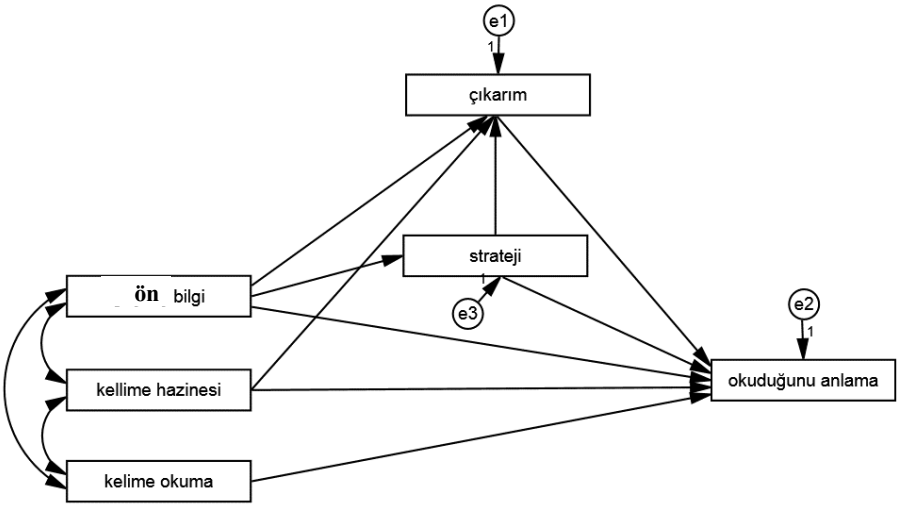
Çok Bileşenli Okuduğunu Anlama Modelleri

Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama sürecine yönelik olarak okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenler ışığında bazı çok değişkenli anlama modelleri geliştirilmiştir. Araştırmacılar var olan bu okuduğunu anlama modellerinden yola çıkarak anlamada zorluk çeken öğrencilerin anlama düzeylerini bu modeller ışığında incelemektedir. Diğer bir ifade ile çok değişkenli anlama modellerinde yer alan değişkenlerin okuma ya da anlama zorluğu olan öğrencilerin anlamalarını doğrudan ya da dolaylı olarak nasıl etkilediğini belirlemek için çok değişkenli anlama modellerinin test edilmesi gerekmektedir. Aşağıda çok değişkenli okuduğunu anlama modellerine yer verilmiş ve anlama üzerindeki etkileri açıklanmıştır.

Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli (Direct and Inferential Mediation Model)

Cromley ve Azevedo (2007), alan yazın incelemesine dayanarak, *Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli* şeklinde adlandırılmış bir okuduğunu anlama modeli geliştirmiştir. *Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli,* beş farklı değişken (anlamanın bileşenleri) arasındaki karşılıklı ilişkiyi temsil etmektedir. Bu bileşenler; a) okuyucunun ön bilgisi, b) çıkarım yapma, c) strateji kullanımı, d) kelime hazinesi, e) akıcı okumadır. Bu çalışmaya, 9. sınıfa devam eden ve farklı seviyelerde okuduğunu anlama becerisine sahip 175 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin ön bilgi ve çıkarım becerilerini ölçmek amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçü araçları ile veri toplanmış, öğrencilerin strateji kullanımları, kelime haznesine, akıcı okuma ve okuduğunun anlama becerilerini ölçmek için ise geçerliliği güvenirliği test edilmiş ölçekler kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada kelime hazinesi, ön bilgi, çıkarım yapma, akıcı okuma ve strateji değişkenlerinin

okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen bu modelde ön bilgi, kelime hazinesi ve strateji okuduğunu anlamayı hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Ayrıca çıkarım yapma ve akıcı okuma anlamayı doğrudan etkilemektedir. Bu modelde bütün yordayıcılar okuduğunu anlamaya anlamlı düzeyde katkı yapmıştır. Şekil 2, Cromley ve Azevedo'nun (2007) okuduğunu anlama modelinde yer alan bileşenler arasında nasıl bir ilişki olduğunu resmetmektedir.



Şekil 2. Doğrudan ve çıkarımsal aracılık modeli

Daha sonra, *Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modelinin* uygunluğu iki farklı anlama modelinin uygunluğu ile karşılaştırılmıştır: Bu modeller; Walter Kintsch'in (1988;1998) *Oluşturma-Bütünleştirme Modeli* (*Construction-Integration*) ve Charles Perfetti'nin (1985) *Sözlü Etkililik Kuramıdır (Verbal Efficiency). Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli'nin,* elde edilen veriler açısından, hem Oluşturma-Bütünleştirme Modeli'nden hem de Sözlü Etkililik Kuramından daha uygun olduğu anlaşılmıştır (Cromley, 2005).

Okuduğunu anlamaya ilişkin mevcut kuramsal modeller arasında, *Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli* en çok Walter Kintsch'in (1988, 1998) *Oluşturma-Bütünleştirme* Modeline ve Charles Perfetti'nin (1985) *Sözlü Etkililik* Kuramına benzemektedir. Bu üç model de, aynı (öngörücüler) tahmin değişkenlerini içermektedir: Bunlar daha önce de belirtildiği gibi ön bilgi, çıkarım yapma, strateji kullanımı, kelime haznesi ve akıcı okumadır. Aşağıda bu modeller tanıtılmış, modellere ilişkin araştırmalar özetlenmiş, *Doğrudan ve*

Çıkarımsal Aracılık Modeli ve diğer iki model arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmıştır.

Oluşturma-Bütünleştirme Modeli

Kintsch'in (1988; 1994;1998) ve Kintsch vd. (1993) oluşturma-bütünleştirme modeli, okunan metinlerin anlamlandırılmasına ilişkin iki farklı evreyi öngören bağlayıcı bir kuramdır. Bunlar; oluşturma evresi ve bütünleştirme evresidir. Oluşturma evresinde, bir kelimeyi okumak (çözümlemek), söz konusu kelime ile uzun dönemli hafızadaki kelimeye ait tüm anlamları (kelime haznesi) otomatik olarak harekete geçirmektedir (Graesser, Millis & Zwaan, 1997). Kelimenin çözümlenmesiyle birlikte, ön bilgilere dayalı olarak kelimenin tüm semantik ilişkileri de uyarılmaktadır. Bu semantik ilişkiler, okuyucuyu aktif/etken olması konusunda teşvik eden stratejilerin öğretilmesiyle geliştirilebilmektedir (Wade-Stein & Kintsch, 2004). Bahsi geçen bu üç bileşenden (çözümleme, kelime haznesi ve ön bilgi) yola çıkarak, hedef metnin yazılı versiyonu, okuyucunun zihninde oluşmaktadır (Kintsch, 1998). Diğer bir ifadeyle okuyucu, yeni karşılaştığı bir cümleyi okumaya başladığında, cümle içinde yer alan bir kelimenin iki farklı anlamı olduğunu bilmiyorsa, okuyucu düşük seviyede ön bilgiye sahipse, bilgileri birleştirme noktasında çok az düzeyde etkin olacaktır. Öte yandan bir kelimenin metin içindeki görevi ve anlamıyla ilgili olarak sadece o kelimeyi kodlamak ya da çözümlemek yeterli değildir. Kelimenin anlamını tam olarak belirlemek için bir çıkarım yapılması gerekir ki bu çıkarım *bütünleştirme evresinde* meydana gelmektedir.

Bütünleştirme olarak adlandırılan, anlamanın ikinci evresinde, okuyucunun anlamaya yönelik bilişsel süreçlerinin etkinleştirilmesi, tüm bileşenlere sıçraması ve çıkarım yapma sürecinin başlaması, anlamaya ilişkin zihinsel bir temsiliyetin oluşmasına yol açmaktadır. *Bütünleştirme*, çok-döngülü, yavaş ve bazen de çok çaba gerektiren bir süreçtir. Çünkü *oluşturma evresinde* zihinsel temsiliyet tam olarak oturmamıştır. Bu nedenle oturmuş bir bilgiyi harekete geçirme sürecine ya da uyumlu bir zihinsel temsile erişmek, *durum modeli*

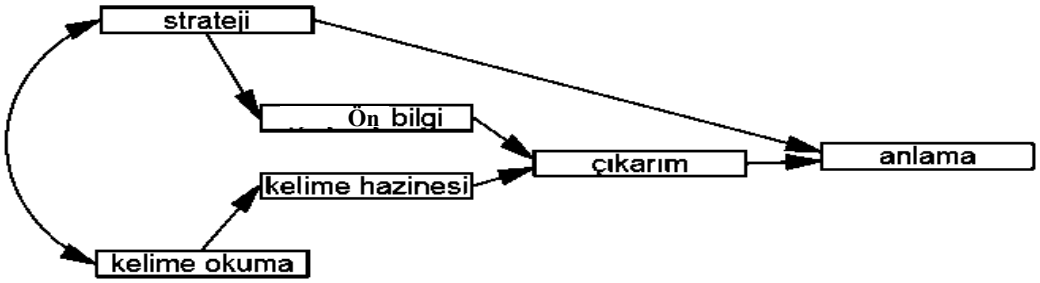
(situation model) olarak adlandırılmaktadır. *Durum modeli* bir araya getirilen cümlelerin çıkarım yapma yöntemi kullanılarak, anlamlı ve uyumlu bir yapıya dönüştürülmesi ya da karmaşık bilgilerin zihinde bir bütün haline getirilerek çıkarım yapma suretiyle anlaşılmasını sağlamaktır. Bu nedenle anlama, *durum modelinde* yer almaktadır (Kintsch, 1994). Bu modele göre çıkarım yapma anlamayı doğrudan etkilemektedir.

Bütünleştirme evresinde, ön bilgiler iki farklı rol oynamaktadır. Bunlardan birincisi, uzun dönemli hafızadan gelen düğümler (nodes) arası bağlantılar, ön bilgilere bağlıdır (Whitney, Budd, Bramucci & Crane, 1995). İkincisi, ön bilgiler, çıkarımlar yapmak ve söz konusu metni açıklamak için kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle okuyucunun sahip olduğu kodlama, kelime bilgisi ve konuya ilişkin ön bilgisi anlama ile dolaylı olarak ilişkilidir (Kintsch, 1994, 1998).

Alana-özgü (domain-specific) aktif problem çözme stratejileri, oluşturma evresinde gerçekleştirilen çözümleme ve kelimenin anlamını belirleme aşamasında kullanılırken, bazen bütünleştirme evrelerinde de kullanılabilmektedir. Tüm metin yapıları, alana-özgü stratejiler ve bilgiler gerektirmektedir (Kintsch, 1998; Ericsson & Kintsch, 1995). Örneğin, yetkin okuyucular, yasal argümanları (legal argument) anlama noktasında imgeleme yöntemini ve alana-özgü stratejiler kullanmaktadır (Kintsch, 1998). Ayrıca araştırma sürecine yol göstermek amacıyla da, yine alana-özgü stratejileri tercih etmektedir. Bunun yanında farklı edebi metin türlerini anlamak için alana özgü stratejilerle birlikte zihinlerinde yer alan metin şemasına yönelik olarak var olan ön bilgilerini harekete geçirmektedirler. Dahası, okuyucular aktif olmadıklarında, kendilerini harekete geçirecek ve aktif kılacak stratejiler de öğretilebilmektedir. İleri seviyedeki okuyucuların özetleme (summarization), Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) (Brown & Plainscar, 1989; Kintsch, 1998) ve Yazarı Sorgulama (Questioning the Author) (Beck vd., 1996; Kintsch, 1998) gibi teknik ve stratejileri kullanmaktadır. Öte yandan, stratejilerin çoğu bilindik konular için pek gerekli olmamaktadır. Çünkü okuyucu çok iyi bildiği bir konuyu otomatik olarak anlayacağı için çıkarım yapma sürecine ihtiyaç duymayacaktır. Örneğin, Kintsch

(1998), mekânsal çıkarımlar yapmak için özel bir stratejiye gerek duyulmadığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, Kintsch'in (1998) kuramsal söylemi, kullanılan stratejilerin, okuduğunu anlama ile birbirlerini doğrudan etkilediklerini, buna karşın ön bilgilerin ise dolaylı birer etkisi olduğunu iddia etmektedir. Bu modele göre strateji ve anlama birbirini dolaylı ve doğrudan etkilemektedir. Kintsch (1998) kelime haznesinin anlama üzerinde herhangi bir doğrudan etkisi olmadığını, yalnızca çıkarım üzerinde dolaylı bir etki yarattığına ileri sürmektedir. Oluşturma ve bütünleştirme modeli içerisindeki en güçlü vurgu, daha öncede belirtildiği gibi ön bilgilerin, herhangi bir konu hakkındaki çıkarımlar üzerinde yaratmış olduğu etkilere ilişkindir. Aşağıda Şekil 3'te Kintsch'in okuduğunu anlama modeli, içindeki değişkenler arasında nasıl bir ilişki olduğunu resmetmektedir.



Şekil 3. Oluşturma bütünleştirme modeli

Sözlü Etkililik Kuramı

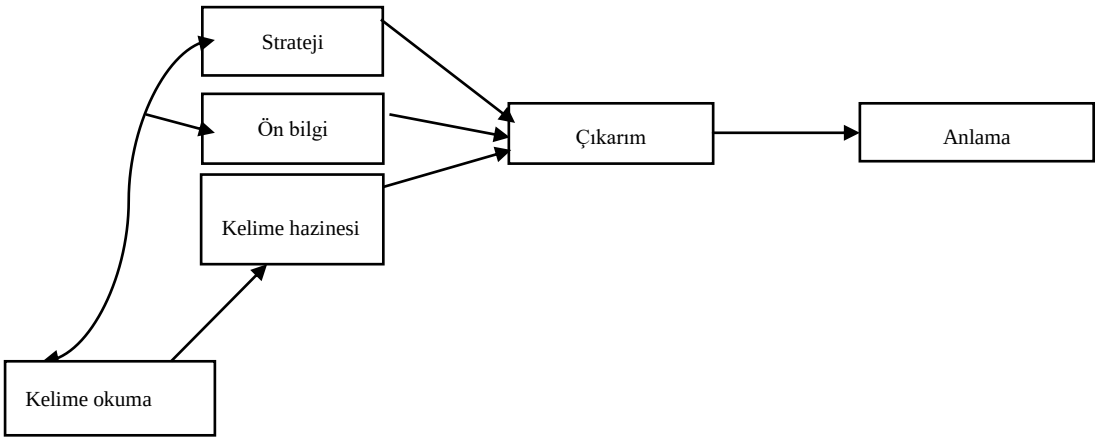
Charles Perfetti'nin Sözlü Etkililik Kuramı (1985, 1988, 1989; Perfetti & Hart, 2001), okuduğuna anlamaya ilişkin etkileşimli bir bilgi-işleme kuramıdır. Sözlü etkililik kuramının özü, sözlüksel erişim bileşenlerinin yüksek bir niteliğe kavuşması halinde, bir başka deyişle, herhangi bir kelimenin doğru fonolojik, ses ve heceleme yetisi ile semantik temsiline hızlı ve eşzamanlı olarak erişimi (Perfetti & Hart, 2001), zihinsel kaynaklarda geçmişte edinilmiş bilgilere bağlı olan problem çözme stratejileri, çıkarımlar ve değerlendirmeler gibi yüksek seviyeli anlama bileşenlerini etkilemektedir.

Perfetti'nin bu konudaki iddiası, herhangi bir kelimenin doğru fonolojik, ses ve heceleme yetisi ile semantik temsiline hızlı ve eşzamanlı olarak erişimin, okuduğunu anlama konusunda itici güç olduğu ve okuma yeterliliğindeki bireysel farklılıkların da kaynağı olduğu yönündedir (Perfetti, 1989, 1994; Perfetti & Hart, 2001). Ancak Perfetti, ön bilgilerin "okuma becerisi konusunda farklılıklara yol açtığına" inansa da birincil güç olduğunu savunmamakta, okuma becerisi üzerinde temel farkındalığı oluşturan birincil potansiyel kaynağın sözlüksel erişim olduğunu ileri sürmektedir (Perfetti, 1985). Bu nedenle, çalışmasında anlamayı etkilediğini belirtmiştir. Okuma yeterliliğindeki bireysel farklılıkların da bu teorilerden kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Sözlü etkililik kuramında (oluşturma/bütünleştirme modelinde olduğu gibi), okuma yetisi iki evrede ilerlemektedir. İlk evrede, sayfa üzerinde yer alan kelimeler tanınmakta (kelimenin okunmasını gerektiren bir işlem) ve zihinde yer alan sözlükle eşleştirilmektedir; bu işleme *sözlüksel erişim* adı verilmektedir. Kelimeler, daha sonra, kelime haznesinin de yardımıyla cümleler içerisinde toplanmaktadır. Sözlüksel erişim, kod çözme veya kelimenin okunmasından oluşmakta ve arkasından da kelimenin çoklu-anlamına erişim gelmektedir (Perfetti & Hart, 2001). Okuyucunun bu noktada kelimelerin kodunu çözmesi, anlamlarına erişmesi ve cümle içerisinde anlamlı biçimde bir araya getirmesi gerekmektedir. Aslında buradaki cümlesel temsil, Kintsch'in metin-tabanına yani oluşturma evresine benzemektedir (Perfetti, 1994). Kelimelerin bir araya getirilmesi işleminde dilsel işlemler kullanılmaktadır. Perfetti (1989, 1992) ön bilgilerin, sözlüksel erişim sürecinde önemli bir rolü olmadığı fikrine sıcak bakmaktadır. Sözlüksel erişim evresini, "anlama" olarak değil de, "okuma becerisi" ya da "genel okuma becerisi" olarak nitelendirmektedir. Yüksek seviyeli okuma becerisine sahip bireylerin, düşük seviyedeki okuma becerisine sahip kişilere oranla, çok daha fazla sayıda kelime için daha yüksek kalitede sözlüksel temsiliyete (örneğin, çok daha eksiksiz ve doğru ses, heceleme, anlam bilgisi gibi) sahip olduklarına inanılmaktadır (Perfetti, 1992; Perfetti & Hart, 2001). Sonuç olarak, bu modele göre iyi okuyucular cümlesel temsil yaratma konusunda çok daha hızlı ve anlama noktasında etkindirler.

İkinci evre olan bütünleştirme aşamasında, bir araya getirilmiş cümlecikler çıkarım yapmanın da kullanılmasıyla anlamlı ve uyumlu bir bütüne dönüştürülmektedir. Öte yandan, bu çıkarımları sağlıklı biçimde yapabilmek için, şema aktivasyonu bir başka deyişle ön bilgilerin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Bir metin modeli oluşturmanın bileşenleri arasında, "açıklayıcı, çıkarımsal ve eleştirel anlama" işlemleri yer almaktadır (Perfetti, 1988). Bu işlemler, çıkarım yapma, bilgi, anlamanın izlenmesi ve diğer problem çözme stratejileri gibi çok daha genel bilişsel işlemlerdir. Diğer bir ifade ile dile daha az özgüdürler ve öğrencinin metnin içeriğine ilişkin akıl yürütmesi için gereken prosedürlerdir (Perfetti, 1994). Perfetti, okuyucunun bilgi temelinin bir parçası olarak yukarıda bahsedilen stratejileri de kullanması gerektiğini bildirmektedir.

Oluşturma Bütünleştirme Modelinde olduğu üzere, metin modeli de Kintsch'in (1998) durum modeline benzer şekilde halen aktif kalmakta ve bir sonraki cümleye ilişkin işlem bitince modifiye edilmektedir. Yani oluşturma sürecinde oluşturulan anlam, diğer cümleyle birleşene kadar aktif kalmakta, diğer cümleyle birleşince değişebilmekte ya da üzerine yeni bir bilgi eklenmektedir. Yine oluşturma/bütünleştirme modeline benzer biçimde, hem kodlama hem de anlama süreçleri sınırlı kapasitede çalışan hafızanın içerisinde gerçekleşmektedir (Perfetti, 1985, 1994). Öte yandan, çalışan hafızanın kendi başına anlamanın bileşenlerinden birisi olmadığı ileri sürülmektedir. Şekil 4, Perfetti'nin okuduğunu anlama modeli içerisindeki bileşenler arasında nasıl bir ilişki olduğunu resmetmektedir.



Şekil 4. Sözlü etkililik kuramı

Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli, Oluşturma/Bütünleştirme Modeli ve Sözlü Etkililik Modeli Arasındaki Farklılıklar

Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modeli ile Oluşturma/Bütünleştirme Modeli ve Sözlü Etkililik Modeli arasındaki temel farklılık, Çıkarımsal Modelde yer alan değişkenlerin anlamayı doğrudan etkilemesidir. Sözlü Etkililik modelinde bütün değişkenler öncelikle çıkarım yapmayı daha sonra ise okuduğunu anlamayı dolaylı olarak etkilemektedir. Oluşturma/Bütünleştirme modelinde ise strateji ve çıkarım yapma okuduğunu anlamayı doğrudan etkilerken, kelime hazinesi, ön bilgi ve akıcı okuma dolaylı olarak etkilemektedir. Sonuç olarak Oluşturma/Bütünleştirme ve Sözlü Etkililik modelinde sadece çıkarım yapma anlama üzerinde doğrudan etki göstermekte, bunun dışında strateji, akıcı okuma ön bilgi ve kelime hazinesi okuduğunu anlamayı doğrudan etkilememektedir. Yani çıkarımsal modelin özelliklerine sahip değillerdir (Cromley, 2005).

Doğrudan ve Çıkarımsal Model içerisindeki doğrudan etkiler, okuyucunun, bazı durumlarda herhangi bir çıkarım yapmaksızın, okuduğunu anlamasına olanak tanımaktadır; buna karşın, *Oluşturma/Bütünleştirme* ve *Sözlü Etkililik* modellerine göre, anlamanın olması için çıkarım yapmanın olması gerekmektedir. Çünkü her iki modelde okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyen ortak değişken *çıkarım yapmadır*. Diğer değişkenler çıkarım yapmayı etkilemekte çıkarım yapmada okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Örneğin, "Atlar, ot yer" cümlesini anlamak için, okuyucuların, atların normal koşullarda genel olarak ot yediklerine ilişkin ön bilgilere ve bununla ilgili kelime haznesine ihtiyaçları olacaktır; ancak böylesi basit bir cümleyi anlamak içinse, herhangi bir çıkarım yapmak gerekmemektedir (Cromley, 2005). Öte yandan, bazı durumlarda ise çıkarım yapmak gerekebilmektedir. Örneğin, "atlar pamuklu şeker yerler" cümlesini anlayabilmek için şöyle bir akıl yürütme ve çıkarım yapma gerekli olacaktır: "atlar genellikle ot yerler ve bu nedenle, bir atın pamuklu şeker yemesi pek de sıradan bir olay değildir" (Cromley, 2005).

Yukarıda tanıtılan üç modelde yer alan değişkenlerin aynı olması ve okuduğunu anlama ile ilişkilerinin farklı olmasından dolayı bu üç model detaylıca açıklanmış ve

karşılaştırılmıştır. Diğer okuduğunu anlama modelleri kendi içinde kısaca değerlendirilmiş ve açıklanmıştır.

Okumanın Yalın Görünüşü Modeli (Simple View of Reading)

Gough ve Tunmer (1986) Okumanın Yalın Görünüşü (Simple View Reading- SVR) adlı bir okuduğunu anlama modeli geliştirmişlerdir. Gough ve Tunmer'in (1986) Okumanın Yalın Görünüşü Modeli'ne göre okuduğunu anlama, sözcükleri çözümleme ve dilsel (linguistic) anlamayı yani dinleme yeteneğini gerektirmektedir. Gough ve Tunmer (1986) çözümlemeyi yazılı metni dile dönüştürme, dilsel anlamayı ise kelime bilgisini, cümle yapısını ve konuşmaları tamamlama ve yorumlama olarak tanımlamışlardır. Bu modelde okuyucular sadece ne yazıldığını çözümlemekle kalmayıp, aynı zamanda ne yazıldığını anlamak ve bu yazı hakkında sorulanları cevaplayabilmelidir. Okumanın Yalın Görünüşü Modeli'ne göre Çözümleme (*Decoding-D*) ve Dilsel Anlama (*Linguistic Comprehension-LC*) becerileri Okuduğunu Anlamaya (*Reading Comprehension-RC*) eşittir ya da "RC=DxLC", ve bütün değişkenler 0 (hiçlik) ile 1 (mükemmelliyet) aralığındadır. Gough ve Tunmer'in formülü şunu ifade etmektedir. Eğer çözümleme yoksa (D=0), okuduğunu anlama da yoktur çünkü "RC=0xLC". Benzer şekilde eğer bir öğrenci çözümleyebiliyor ancak dilsel anlama yoksa "RC=Dx0" ise okuduğunu anlama gerçekleşmemiş olur, RC=0. Okumanın Yalın Görünüşü Modeli okul öncesinden 4. sınıfa kadar 20 çalışmayı içeren bir metaanaliz çalışmasıyla test edilmiş ve onaylanmıştır (Florit & Cain, 2011). Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, okuduğunu anlama ile çözümleme arasında buna ek olarak dilsel anlama ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu göstermektedir. Diğer taraftan Okumanın Yalın Görünüşü Modeli 4, 7, ve 9. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde test edildiğinde, sınıf düzeyi yükseldikçe değişkenler arasındaki ilişkinin de düştüğü gözlenmiştir.

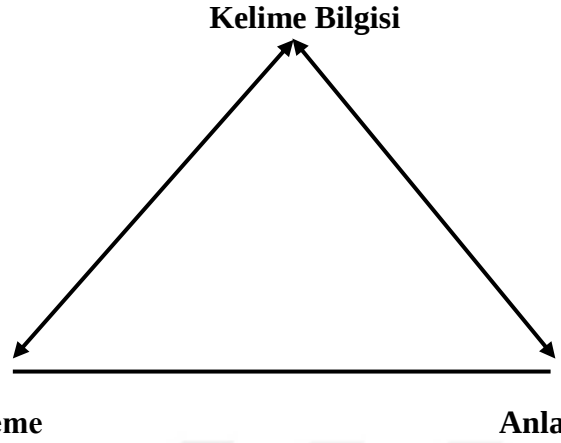
Okuduğunu Anlamanın Bileşke Modeli

Yakın zamanlarda araştırmacılar Gough ve Tunmer'in Okumanın Yalın Görünüşü Modeli üzerinde bir uzantı geliştirirek, Okuduğunu Anlamanın Bileşke Modeli (Component Model of Reading-CMR) (Aaron, Joshi, Boulware-Goden & Bentum, 2008) olarak adlandırdılar. Özellikle Joshi ve Aaron (2000) Okumanın Yalın Görünüşü Modeli formülü üzerinde çalışmalar yaptılar ve Okumanın Yalın Görünüşü Modeli'nde yer alan değişkenlere hız değişkenini de ekleyerek RC=DxLC+S formülünü önerdiler. Ayrıca Okumanın Yalın Görünüşü Modeli'nin üzerine okuma zorluğunu etkileyen diğer faktörleri de ekleyerek bunların; psikolojik ve ekolojik faktörler olduğunu belirttiler. Okuduğunu Anlamanın Bileşke Modeli okuyucu ile bağlantılı olan ve okuma zorluğunun nedenini belirlemeyi amaçlayan bir model olarak bilişsel, psikolojik ve ekolojik olmak üzere üç alanı içermektedir. Aaron vd. (2008) Okuduğunu Anlamanın Bileşke Modeli'nin bilişsel alanını içeren değişkenlerden ikisini çözümleme ve dilsel anlamayı 2. sınıftan 5. sınıf düzeyine kadar olan öğrenciler üzerinde test etmişlerdir. Araştırma sonucunda bu değişkenlerin ilişkili olduğunu ve değişkenler arasındaki ilişkiye hız eklendiğinde ilişki düzeyinin daha da güçlendiği ifade edilmektedir.

DVC Üçgeni

Perfetti (2010) yakın zamanlarda üç bileşenli bir okuduğunu anlama modeli " Decoding Vocabulary Comprehension (DVC) Kelimeleri Çözümleyerek Anlama Modeli" ya da "Okuma Becerisinin Altın Üçgeni Modeli'ni"önermiştir. Bu modele göre okuduğunu anlama içindeki nedensel ilişkilerin, okuduğunu anlama üzerindeki etkisi teorik olarak kanıtlanan çözümleme ve kelime bilgisi ile çözülebileceğini önermektedir. Perfetti (2010) anlama için çözümleme ve kelime bilgisi (vocabulary) arasındaki ilişkiyi neden olarak göstermektedir. Model (Şekil 5.) şematik olarak incelendiğinde doğrudan ve çift yönlü oklar çözümleme ve kelime bilgisi arasındaki ilişki ile anlama ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Modelde yer alan ok olmayan düz çizgi ise çözümleme ve anlama

arasındaki ilişkinin dolaylı olabileceğini ve bu ilişkiye kelime hazinesinin aracılık ettiğini ileri sürmektedir.



Şekil 5. Okuma yeteneğinin altın üçgeni modeli

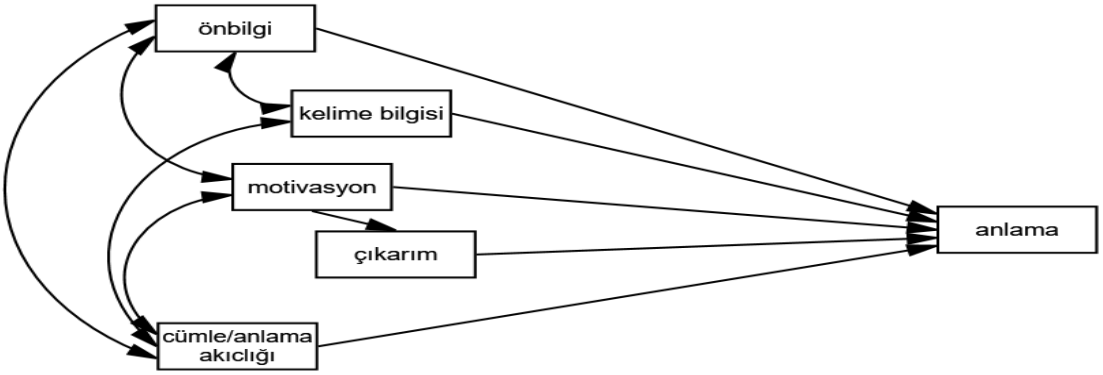
Okuduğunu Anlamanın RAND Modeli

RAND çalışma gruplarının okuduğunu anlama modeli, anlamayı kapsayan üç tane çok bileşenli ana başlıktan oluşmaktadır (okuyucu, metin, aktivite). Bu üç temel bileşenin içerisinde sınıfın sosyokültürel içeriği, okul ve/veya ev çevresi bulunmaktadır. Bu modele göre her okuyucunun kendi deneyimleri, motivasyonu, eleştirel düşünme becerisi ve hafızası metinden çıkarımlar yapmasını sağlamaktadır. Bu modele göre okuma süreci, metnin üslubu, düzenleniş biçimi, metnin türü (elektronik, hikâye veya tanımsal), dilsel yapısıyla sınırlı kalmayıp birçok faktörden oluşmaktadır. Okuyucunun metni okurken yaptığı aktivite veya okuma sırasındaki amacı dışsal (öğretmenin verdiği görevi yerine getirmek) veya içsel (okuduğu bölümleri bir araya getirme birleştirme isteği) olabilir.

Çok Bileşenli Okuduğunu Anlama Modeli

Smith (2013) yılında yapmış olduğu çalışmada daha önce Cromley ve Azevedo (2007) tarafından geliştirilen Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modelini uyarlamış ve bu modelde yer alan değişkenler arasına motivasyon değişkenini de eklemiştir. Daha önceki modelden farklı olarak strateji değişkeni modelden çıkarılmıştır. Sadece ön bilgi, çıkarım yapma ve

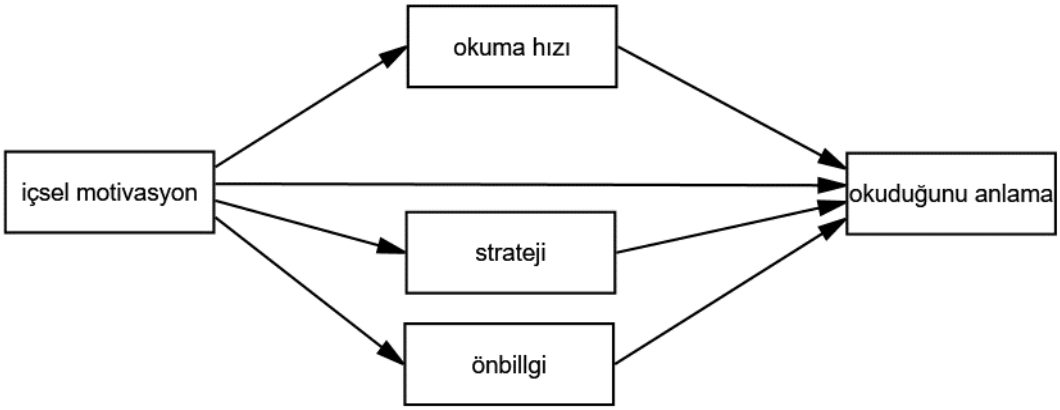
kelime bilgisi gibi değişkenler modelde değiştirilmeden bırakılmıştır. Modele motivasyon değişkeni eklenmesi ile birlikte, akıcı okuma cümle/anlama akıcılığı şeklinde değiştirilmiştir. Modelde tüm değişkenler okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyecek şekilde modele yerleştirilmiştir. Modeldeki aracı değişkenler ise çıkarım yapma ve kelime bilgisidir. Motivasyon, kelime bilgisi ve çıkarım aracılığıyla anlama ile dolaylı olarak ilişkilendirilmiştir. Ayrıca kelime bilgisi çıkarım aracılığıyla anlama ile dolaylı olarak ilişkilendirilmiştir. Model (Şekil 6) şematik olarak incelendiğinde değişkenler arasında nasıl bir ilişki olduğu resmedilmektedir.



Şekil 6. Çok değişkenli anlama modeli

Araştırmada Test Edilecek Modelin Geliştirilmesi

Bu modelde içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi, ayrıca içsel motivasyon ile anlama arasındaki ilişkiye aracılık eden okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının aracı etkileri, aracı değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan etkileri ve içsel motivasyonun okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımı üzerinde doğrudan etkisi test edilmiştir. Şekil 7, test edilen okuduğunu anlama modeli içerisindeki bileşenler arasında nasıl bir ilişki olduğunu resmetmektedir.



Şekil 7. Hipotez (Önerilen) model

Bu modelde yukarıda tanıtılan modellerden farklı olarak içsel motivasyon tek başına dışşsal (exogen) değişken olarak tanımlanmakta ve okuduğunu anlamayı dolaylı olarak etkilemektedir. Diğer anlama modellerinden farklı olarak ön bilgi, okuma hızı ve strateji içsel motivasyon ile anlama arasında aracı değişken olarak tanımlanmıştır. Bugüne kadar test edilen anlama modellerinde motivasyon değişkenine sadece bir araştırmada yer verilmiştir. Smith (2013) tarafından motivasyon değişkeninin doğrudan ve dolaylı etkisi çok değişkenli anlama modeli üzerinde etkisi test edilmiş ancak içsel motivasyon okuduğunu anlamayı dolaylı olarak etkilememiştir çünkü çıkarım yapma ve kelime bilgisi motivasyona aracılık etmemiştir. Bu modelde motivasyon okuduğunu anlamayı doğrudan etkilememiştir. Smith'in (2013) araştırmasında ise sadece okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde doğrudan etkilemiştir. Ayrıca aracı değişkenlerin tamamının motivasyon ile anlama arasındaki ilişkiye aracılık etmesi bu modeli aracı bir model olarak diğerlerinden farklılaştırmaktadır.

Türkiye'de bir örneklem grubu üzerinde test edilen olan bu modelde de ÖG olan ve olmayan öğrencilerin metin anlamaları üzerinde içsel motivasyonun doğrudan ve dolaylı etkileri, içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasında ön bilgi, okuma hızı ve strateji kullanımının aracı etkileri ile okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımının doğrudan etkileri

ve ayrıca metin anlama üzerinde yordayıcıların doğrudan ve dolaylı etkilerinin ve ÖG olan ve olmayan grupta eşit olup olmadığı test edilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama bileşenlerinin okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen alan yazında daha önce yapılmış çalışmalar üç başlık altında sunulmuştur.

İlk olarak, motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri inceleyen araştırmalara yer verilmiş; ikinci olarak ön bilgi, strateji ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar sunulmuş; son olarak ise üç ve daha fazla değişken ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri inceleyen çok değişkenli araştırmalar sunulmuştur.

Motivasyonla Okuduğunu Anlama İle Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı İlişki

Bu bölümde, bir model çerçevesinde okuma motivasyonu ile anlama arasında ilişkiyi doğrudan ve dolaylı olarak test eden araştırmalar ele alınmıştır.

Ülkemizde yapılan bir araştırmada Yıldız (2010) okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla 481 5. sınıf öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyde öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada nedensel ve karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Nedensel analizler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmalı analizlerde ise İlişkisiz Örneklemler t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri, verilerin analizinde ise AMOS 7 ve SPSS 15.00 programları

kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda okuduğunu anlama üzerinde içsel motivasyonun olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ancak dışsal motivasyonun boyutlarından biri olan rekabet faktörünün okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmaya göre içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasında olumlu bir ilişki bulunmuş, bunun yanı sıra dışsal motivasyonun bir boyutu olan rekabet faktörünün okuduğunu anlamaya doğrudan olumlu yönde bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak içsel okuma motivasyonu kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı etkilerken dışsal okuma motivasyonu etkilememektedir. Ayrıca okuldan kaynaklanan okuma miktarını hem içsel hem de dışsal okuma motivasyonu etkilemiş ve okuma alışkanlığının anlama üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Yine okuma miktarının içsel ve dışsal motivasyonla ilişkisini temel alan bir çalışma Schaffner vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar içsel ve dışsal motivasyonla düşük (kelime, cümle) ve yüksek (metin ve paragraf) düzeydeki anlama becerisi arasındaki ilişkiye aracılık eden okuma miktarının aracı rolünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 159 tane 5. sınıf anadili Almanca olan yüksek ve düşük düzeyde okuduğunu anlamaya sahip öğrenciler katılmıştır. Araştırmada veriler Okuma Motivasyonu Ölçeği, Sosyal Çekicilik Ölçeği Okuma Miktarı Ölçeği, düşük ve yüksek düzeyde standartlaştırılmış okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Araştırmada veriler YEM ile analiz edildikten sonra sonuçlar içsel motivasyon ile okuma miktarı ve okuduğunu anlama arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak dışsal motivasyon ile okuma miktarı ve okuduğunu anlama arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal çekicilik ve içsel okuma motivasyonu, arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak ise cinsiyet ile içsel okuma motivasyonu ve sosyal istenirlik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okuma miktarı bu araştırmada full (tam) aracı değişkendir. Ayrıca içsel ve dışsal

motivasyon birlikte modelde yer aldığında bastırma etkisi yani dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı negatif yönde yordadığı görülmektedir.

Becker, McElvany ve Kortenbruck (2010) yaptıkları boylamsal çalışmada okuryazarlık gelişimi ile içsel ve dışsal motivasyonun ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada özellikle içsel ve dışşsal motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye aracılık eden okuma miktarının rolü üzerinde durulmuştur. Araştırmaya sosyoekonomik düzeyleri karışık toplamda 740, 3,4 ve 6. sınıf aynı öğrenciler katılmıştır. Bu çalışma Alman öğrencilerle yapılmıştır. Veriler okuduğunu anlama testi, Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okuma Miktarı Anketi ile toplanmıştır. Araştırmada SPSS ve Mplus istatistik programları kullanılmıştır. Veriler üç farklı model üzerinden analiz edilmiştir. İlk olarak modelin tamamı test edilmiştir. Diğer bir ifade ile modele bütün değişkenler yerleştirilmiş ve değişkenlerin birbiri ve anlama üzerindeki etkileri kontrol edilmemiştir. Bu model analiz edildiğinde içsel motivasyon ile anlama arasında doğrudan ve dolaylı bir ilişki olmadığı aynı zamanda içsel motivasyon ile anlama arasında aracılık eden okuma miktarının içsel motivasyona aracılık etmediği ve anlamayı etkilemediği bulunmuştur. Diğer taraftan dışsal motivasyonun okuma miktarını doğrudan etkilemediği ve anlama ile dolaylı bir ilişkisinin olmadığı bulunmuştur. Ancak dışsal motivasyonun anlamayı doğrudan ve negatif yönde etkilediği bulunmuştur. 3. sınıf okuma başarısının 6. sınıf okuma başarısını dolaylı olarak yordamadığı da diğer bir bulgudur. 3. sınıf okuma başarısı ve dışsal motivasyonun etkisi kontrol edilerek test edilen model de ise 4. sınıftaki içsel okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı okuma miktarı aracılığıyla dolaylı olarak yordadığı ancak doğrudan yordamadığı bulunmuştur. Araştırmacılar son olarak 3. sınıf okuma başarısı ve içsel motivasyonun etkilerini kontrol ederek öğrencilerin 4. sınıf düzeyindeki dışsal motivasyonları ile okuma miktarı ve anlama arasındaki ilişkiyi test etmişler ve dışsal motivasyonun anlamayı doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini ancak dışsal motivasyon ile okuma miktarı ve anlama arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğunu bulmuşlardır. Sonuç olarak 3. sınıf okuma başarısının 6. sınıf okuma başarısı üzerinde bir

etkisinin olmadığı 4. sınıftaki içsel motivasyonun 6. sınıftaki okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemediği bulunmuştur.

Yurt dışında aynı değişkenlerin belirlendiği diğer bir araştırmada, Wang ve Guthrie (2004) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmacılar yaptıkları çalışmada önceki okuma başarısının içsel ve dışsal motivasyonunun ve okuma miktarının (okulda ve eğlenmek için yapılan okumanın) anlama üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 4. sınıf 187 Amerikalı ve 197 tane Çinli öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada hem Amerikalı öğrencilerin hem de Çinli öğrencilerin seçildiği okullar ortalamanın üstünde ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin bulunduğu okullardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuma Miktarı Ölçeği, Okuryazarlık Testi ve önceki okuma başarı puanları kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmada nedensel ve karşılaştırmalı analizler kullanılmıştır. Nedensel analizler YEM ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Çinli ve Amerikalı öğrencilere ait veriler modeller üzerinde karşılaştırılmış ve anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları önceki okuma başarılarının okuduğunu anlamayı hem Çinli hem de Amerikalı öğrencilerde doğrudan etkilediğini göstermiştir. Önceki okuma başarısının hem içsel hem de dışsal motivasyon ile doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak içsel okuma motivasyonunun anlamayı olumlu yönde ve doğrudan etkilediği ancak dolaylı olarak etkilemediği bulunmuştur. Ayrıca içsel okuma motivasyonu okuma miktarını olumlu ve doğrudan etkilemektedir. Dışsal okuma motivasyonunun ise anlamayı ve okuma miktarını negatif yönde ve doğrudan etkilemediği bulunmuştur. Son olarak Okuma miktarının (okulda ve eğlenmek için yapılan okumanın) okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemediği bulunmuştur.

Yukarıda özetlenen çalışma sonuçlarından hareketle okuma motivasyonu ile anlama arasındaki ilişkiye okuma miktarının aracılık ettiği çalışmalarda içsel okuma motivasyonunun anlama ile genellikle olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan dışsal okuma motivasyonu ile anlama arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin

olduğu görülmektedir. Benzer şekilde içsel okuma motivasyonu ve okuma miktarı arasındaki ilişki olumlu yönde iken dışsal motivasyon ile okuma miktarı arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu görülmektedir. Sonuç olarak okuduğunu anlama gibi akademik becerilerde öğrencilerin içsel motivasyonları (ilgi ve merakları) doğrultusunda yapmış oldukları okumaların öğrenmeyi artırdığı, okuma sürecinde bilişsel süreçleri harekete geçirdiği, derinlemesine ve yüksek düzeyde bir anlamanın meydana gelmesine katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Bunun tam aksine öğrencilerin dışsal okuma motivasyonları doğrultusunda yaptıkları okumanın öğrenme için yeterli olmadığı okuma etkinliğinin metnin konusuna yönelik değil dışsal faktörlere dayalı olarak gerçekleştiği ve anlamaya katkıda bulunmadığı ifade edilebilir. Son olarak bir model çerçevesinde gerçekleştirilen, yukarda açıklanan araştırmalarda yer alan değişkenleri ve ilişkileri içeren motivasyon araştırmalarında ÖG olan öğrencilerle yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak ortaokul düzeyinde sadece dışsal okuma motivasyonu ile akıcı okuma, akıcı okuma ile okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi test eden (Paige, 2011) tek bir araştırmaya rastlanmıştır. Ancak bu araştırmada öğrenciler ÖG olan öğrencilerle değil okuma güçlüğü olan öğrencilerle yapılmıştır. Bu araştırma aşağıda açıklanmıştır.

Bu araştırmaların dışında okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki doğrudan ilişkiyi temel alan araştırmalarda bulunmaktadır.

Paige (2011) dışsal motivasyon, sesli akıcı okuma, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki karşılıklı ilişkiyi bir model üzerinden test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 6 ve 7. sınıf düzeyinde öğrencilerle yapılmıştır. Araştırmaya 6. sınıf düzeyinde okuma güçlüğü olan 70 öğrenci okuma güçlüğü olmayan 42 öğrenci katılmıştır. 7. sınıf düzeyinde ise okuma güçlüğü olan 77 öğrenci, okuma güçlüğü olmayan 38 öğrenci katılmıştır. Veriler Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi, Kelime Okuma Testi, Gray Sesli Okuma Testi-4 ve müfredata dayalı fen bilgisi matematik, okuma ve sosyal bilgiler derslerine ilişkin başarı testleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPPS ve LİSREL

istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler YEM ile ve ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Araştırmada test edilen modeller 6 ve 7. sınıf düzeyinde ayrı ayrı test edilmiştir. 6. sınıf düzeyinde test edilen modelde dışsal motivasyon ile sesli okuma yeterliliği, sesli okuma yeterliliği ile okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişkiler olduğu bulunmuştur. 7. Sınıf düzeyinde test edilen model de ise değişkenler arasındaki ilişkiler 6. Sınıf düzeyine göre biraz daha düşük olsa da dışsal motivasyon ile sesli okuma yeterliliği, sesli okuma yeterliliği ile okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada sadece dışsal motivasyonun okuma, anlama ve akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmacı öğrenciler okuma güçlüğü yaşadığı için içsel okuma motivasyonlarının düşük olacağı düşüncesinden hareketle ve öğrencilerin okumaya ilişkin ilgilerini artırmak için yapılandırılmış (koro okuma, eşli okuma) okuma teknikleri kullanılmıştır. Bu okuma etkinliklerinin bir başkasının yönlendirmesi ile gerçekleşmesi ve diğer bir ifade ile dışsal okuma motivasyonuna atıfta bulunması nedeniyle sadece dışsal okuma motivasyonunun okuma, anlama ve akademik başarı üzerindeki etkisi test edilmiştir.

Diğer bir araştırmada ise Unrau ve Schlackman (2006) yaptıkları çalışmada, içsel ve dışsal okuma motivasyonun ortaokul öğrencilerinin okuma başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar araştırma-temelli bir teorik model geliştirerek ırk, cinsiyet, sınıf düzeyi, içsel ve dışsal okuma motivasyonunun anlama üzerindeki etkisini belirlemeyi bu model çerçevesinde belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya toplamda 2000 öğrenci katılmıştır. Araştırma örneklemi Amerika'da yaşayan Hispanik ve Asyalı öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada test edilen model öncelikle tüm öğrencilerin verileri üzerinden sonrada asyalı ve Hispanik öğrencilerin verileri modellerde test edilmiş ve her iki grupta içsel ve dışsal okuma motivasyonunun anlamayı ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Araştırmada YEM kullanılmıştır. İçsel ve dışsal okuma motivasyonunun anlama üzerindeki etkisi sadece Asyalı öğrencilerde test edildiğinde içsel

motivasyonun okuma başarısını (anlamayı) doğrudan ve pozitif yönde etkilediği (β= .55) bulunmuş ancak dışsal motivasyonun ise negatif yönde etkilediği (β= -.47) bulunmuştur. Model sadece Hispanik öğrencilerle test edildiğinde ise içsel (β= .10) ve dışsal motivasyon (β= -.12) anlamayı doğrudan etkilememiştir. Model tüm öğrenciler üzerinden test edildiğinde de içsel (β= .12) ve dışsal (β= -.16) motivasyon anlamayı doğrudan yordamamıştır. Son olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre içsel motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak dışsal motivasyonlarının farklılaştığı ve bu farklılığın kızlar lehine olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet ve okuma başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğu bulunmuş ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı ifade edilmiştir.

Yukarıda, okuma motivasyonu (içsel ve dışsal) ile anlama arasında doğrudan ve dolaylı ilişki olduğunu gösteren araştırmalar özetlenmiştir. Taranan araştırmalara bakıldığı zaman motivasyon ile ilgili olarak özellikle uluslararası literatürde pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar okuma ve anlama becerisinin gelişiminde içsel ve dışsal motivasyonun önemine dikkat çekmektedir. Araştırmalar motivasyonun boyutları ve okuduğunu anlama ile ilişkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Okuma motivasyonu ile anlama arasında doğrudan ilişkiye yer veren araştırmalara daha çok rastlanmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde içsel okuma motivasyonu ile anlama arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmuştur. Diğer taraftan dışsal okuma motivasyonu ile anlama arasında ise genellikle negatif yönde ilişki olduğu ya da ilişki olmadığı bulunmuştur.

Ön Bilgi, Strateji, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenler arasında ön bilgi, strateji, akıcı okuma da yer almaktadır. Bu bölümde ön bilgi, strateji, akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki doğrudan ilişkileri test eden araştırmalar ele alınmıştır.

Ülkemizde akıcı okuma değişkenlerini içeren son yıllarda yapılmış iki araştırma bulunmaktadır Başaran (2013) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okumaları (doğruluk, hız, prozodi) ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Kütahya ili merkez ilçelerinde devlet okulunda okuyan 90 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öncelikle dört ayrı test kullanılmıştır. Bu testler: Okumayı süreç olarak ölçen boşluk doldurma testi, hatırlamayı ölçen kısa cevaplı test, yüzeysel ve derinlemesine anlamayı ölçen çoktan seçmeli test ve anlamsal bağlantı kurmayı sağlayan açık uçlu test öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerden 409 kelimelik öykü metnini okumaları istenmiş ve okumaları kaydedilmiştir. Okuma sonucunda öğrencilerin okuma hataları ve prozodik okumaları uzmanlar tarafından analiz edilmiştir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Daha sonra okuduğunu anlama üzerinde okuma becerilerinin etkisini test etmek için ise regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada prozodinin derinlemesine anlamayı .85 düzeyinde okuma hızının ise .40 düzeyinde yordadığı bulunmuştur.

Diğer bir araştırmada ise Baştuğ (2012) ilköğretim birinci kademe (2-5 arası sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlama becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey ve metin türü değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Konya ili, Kulu İlçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki birinci kademe öğrencileri katılmıştır. Çalışma grubu farklı cinsiyet ve başarı düzeylerinde bulunan 2, 3, 4, ve 5. sınıfta öğrenim gören her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, "Prozodik Okuma Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Testleri" ve "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" Kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarına ait veriler, video kamera kayıtları üzerinden formlara puanlanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden ortalama; hipotez testlerinden tek yönlü Anova, t-testi, Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi,

korelasyon, basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 16.0 programında yapılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait başarılarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Diğer taraftan sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu becerilerdeki başarısı da yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma hariç) ve okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin doğru okuma becerilerinde ise 2. sınıftan 5. sınıfa kadar birbirine yakın değerler çıkmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerileri metin türüne göre karşılaştırılmıştır. Bu becerilerden sadece prozodi becerisi hikâye edici ve bilgi verici metinler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Prozodi ortalamaları, hikâye edici metinlerde daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri, anlama ve yazma becerileri arasında korelasyona bakılmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi birbiriyle önemli derecede ilişkili çıkmıştır. Korelasyon sonuçlarına göre prozodi becerisiyle okuma hızı yakından ilişkilidir. Akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri de ilişkili çıkmıştır. Okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasında en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi ise prozodidir.

Yapılan çoklu regresyon sonuçlarına göre doğru okuma ve okuma hızı, prozodi becerisini önemli derecede yordamaktadır. Bunlar arasında okuma hızının, prozodi becerisini en iyi yordayan akıcı okuma becerisi olduğu görülmüştür. Diğer taraftan prozodi anlamayı .85, okuma hızını .71 ve doğru okumayı ise .55 düzeyinde yordamaktadır. Bu sonuçlar ışığında akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığı görülmüştür.

Yurtdışı alan yazında da akıcı okuma değişkeni ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ilkokul düzeyinde inceleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır (De Soto & De Soto (1983;

Jenkins, 2003b; Kim & Wagner, 2015; Kim, Petscher, Schatschneider & Foorman, 2010; Miller & Schwanenflugel, 2008; Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan & Vermuelen, 2003; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman & Fletcher, 2002; Wise vd. 2010). Ancak ortaokul ve lise düzeyi ile yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu bölümde ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Denton vd. (2011) yaptıkları çalışmada altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki Amerikalı ortaokul öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarının anlama ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun yanı sıra akıcı okuma düzeylerinden yola çıkarak öğrencilerin başarısızlık riski taşıyıp taşımadığını yüksek pay okuma testi ile belirlemişlerdir. Araştırma toplamda 1421 öğrenciyle yürütülmüştür. Sesli okuma akıcılığı öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ile belirlenmiştir. Araştırmada sesli okuma akıcılığı bireysel olarak sessiz okuma akıcılığı ise grup temelli olarak yürütülmüştür. Yapılan regresyon analizleri sonucunda sessiz okumanın anlamayı sesli okumaya göre daha yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak akıcı okuma ile anlama arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yapılan bir diğer akıcılık çalışmasında Adlof (2006) Okumanın Yalın Görünüşü Modelinde (Gouhg & Tunmer, 1986) yer alan çözümleme, dili anlama ve okuduğunu anlama değişkenleri arasına akıcı okumanın yerleştirilip yerleştirilemeyeceğini belirlemek istemiştir. Okuduğunu anlama üzerindeki etkisi daha önce akıcı okuma olmadan test edilen modele akıcı okuma eklendiğinde diğer değişkenler ile birlikte anlama üzerindeki rolünün ne olduğu araştırılmıştır. Araştırmaya 2, 4, ve 8. sınıf düzeyindeki 604 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 276'sının herhangi bir engeli bulunmazken bu öğrencilerden 328'inin sözel ve sözel olmayan bilişsel özelliklerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerden 129'unun anlama düzeylerinin de düşük olduğu ifade edilmiştir. Akıcı okuma, dilsel anlama ve çözümlemenin anlama üzerindeki etkisini belirlemek için YEM kullanılmıştır. Değişkenlerin tamamının yer aldığı model analiz edildiğinde akıcı okumanın anlamayı 4 ve 8. sınıf düzeyinde doğrudan yordamadığı

bulunmuştur. 2. sınıf düzeyinde akıcı okuma modelde anlama ile doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Diğer taraftan modelde yer alan kelime tanıma ve dilsel anlama değişkenlerinin etkisi kontrol edildiğinde akıcı okumanın her üç sınıf düzeyinde de okuduğunu anlama ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu durum bu örneklem grubu ve sınıf düzeyleri için test edilen Okumanın Yalın Görünüşü Modelinde akıcı okumanın diğer değişkenlerin varlığında anlama üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

İlkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılan farklı bir çalışmada Silberglitt, Burns, Madyun ve Lail (2006) müfredat temelli olarak yapılan akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca müfredat temelli okuma ile standart okuma testleri sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 3 (3165), 5 (3283), 7 (528) ve 8. (843) sınıf düzeyinden toplam 5472 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Müfredat Temelli Okuma Değerlendirme İndeksi, Temel Standart Okuma Testi ve Minnesota Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Testleri kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında her sınıf düzeyinde ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmacılar 3. sınıflarda akıcı okumanın okuduğunu anlama testi puanlarındaki varyansın % 50.4'ünü açıkladığını 8. sınıflarda ise %26'sını açıkladığını belirtmişlerdir. Bu durum akıcı okuma ile anlama ilişkisinin sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğünü göstermektedir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan diğer bir araştırmada Schatschneider vd. (2004) 3, 7 ve 10. sınıftaki öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek ve Florida Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Testinde yer alan anlama becerilerine akıcı okuma, sözel ve sözel olmayan bilgi ve çalışan hafızanın bulunduğu katkıyı değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya tüm sınıf düzeylerinden 200 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Florida Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Testi, WISC-R Sözel Bilgi ve Akıl Yürütme Testi, Sesbirimsel Çözümleme Yeterliliği Testi, WISC-R Sözel Olmayan Bilgi ve Akıl Yürütme Testi ve Çalışan Hafıza Testi (dinleme ve okuma) ile toplanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin farklı sınıf

düzeylerinde ne olduğunu belirlemek için varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda akıcı okumanın 3, 7 ve 10. sınıflarda okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu 3. sınıfta akıcı okumanın okuduğunu anlama puanlarındaki varynasın % 55'ini 7.sınıfta %43'ünü ve 10. sınıfta ise %32'sini açıkladığı bulunmuştur. Benzer şekilde ilkokul, ortaokul ve liseli öğrencilerle yapılan araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da akıcı okumanın sınıf düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin azaldığı bulunmuştur.

MacArthur, Konold, Glutting ve Alamprese (2010), araştırmalarında okuma becerilerinin anadili İngilizce olan ve olmayan öğrencilerde ölçümlenmesine yönelik bir ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, Amerika'da doğan ve eğitim alan 334 katılımcı ile Amerika'da doğmayan ve eğitim almayan ancak yeterli dil becerilerine sahip 152 katılımcı olmak üzere toplam 486 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin yaş ortalaması 32'dir. Araştırmaya katılan yetişkinlerin okuma ve anlama seviyelerinin düşük ve orta düzeydedir. Katılımcıların anlama ve okuma düzeyleri 4 ve 7. sınıf aralığındadır. Ayrıca araştırmaya katılanların %48'i kendisini ÖG olarak rapor etmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Bu faktörlerin, çözümleme, kelime bilme, heceleme, akıcılık ve anlama olarak sıralandığı görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi 5 faktörün model ile tam olarak uyuştuğunu göstermektedir. Ayrıca analiz sonuçlarının herhangi bir uyarlama yapılmamaksızın hem anadili İngilizce olan hem de olmayan katılımcıların okuma bileşenleri becerilerini belirleyebildiğini göstermektedir. Bu bağlamda grup karşılaştırmaları incelendiğinde, kelime bilme alt değişkeninde gruplar arası farklılık olmadığı, anadili İngilizce olan katılımcıların akıcılık ve anlama değişkenlerinde, anadili ingilizce olmayan katılımcıların ise çözümleme değişkeninde daha yüksek puanlar elde ettikleri bulunmuştur. Diğer yandan, ÖG olan öğrenciler ise tüm değişkenlerde akranlarına görece düşük puanlar elde etmişlerdir. Son olarak okuma akıcılık puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Kızların akıcı okumalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve aynı zamanda akıcılık ile anlama arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yukardaki araştırmalara benzer şekilde Torgesen, Nettles, Howard ve Winterbottom (2003) ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlamaları sesli ve sessiz okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 4 (88), 6 (252), 8 (161) ve 10. (98) sınıf olmak üzere toplamda 599 öğrenci katılmıştır. Veriler Espin Anlama Testi, Florida Anlama Testi, Sessiz Okuma Akıclığı Testi, Cümle Okuma Yeterliliği Testi ve Sesli Akıcı Okuma Metinleri toplanmıştır. Araştırmada betimsel ve korelasyonel (ilişkisel) istatsitikler kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde 4. sınıfta sesli akıcı okumanın anlama ile.56, 6. sınıfta .59, 8. Sınıfta .62 ve 10. sınıfta .55 düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer araştırma sonuçlarından farklı olarak bu araştırmada okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Bu bulgu ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerinde okuduğunu anlama için iyi bir okuma becerisine ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Hintze vd. (2002) akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ilköğretim 2. ve 5. sınıf aralığında olan, devlet okullarında eğitim gören, sosyoekonomik düzeyleri düşük ve orta düzeyde olan 136 tane Amerikalı öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırmada öğrencilerin sınıf, cinsiyet, sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin müfredata uygun metinlerle akıcı okuma düzeyleri ölçülmüş, anlamaları ise Woodcock Johnson psikoeğitsel bataryasında bulunan okuduğunu anlama pasajlarından aldıkları puanlara göre belirlenmiştir. Veriler aşamalı çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Allinder, Dunse, Brunken & Obermiller-Krolikowski (2001) ÖG olan ve olmayan öğrencilerle yaptıkları çalışmada sesli okuma öğretimine odaklanmışlardır. Ayrıca spesifik akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin anlamalarını ne düzeyde etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmada spesifik akıcı okuma stratejilerinin öğretildiği deney grubunda 9'u ÖG olan toplamda 33 öğrenci strateji öğretilmeyen grupta ise 5'i ÖG'li olan

toplamda 16 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 7. sınıf düzeyindedir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrenciler araştırmacılar tarafından geliştirilen özel akıcı okuma stratejilerinin eğitimini almışlardır. Diğer grupta ise öğrenciler herhangi bir eğitim almamışlardır. Yapılan öntest-sontest sonuçları deney ve kontrol grubunda olan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığını diğer taraftan akıcı okuma stratejilerinin öğretildiği öğrencilerin anlama puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Gough, Hoover ve Peterson, (1996) okuma doğruluğunun okuduğunu anlama ile ilişkisini test eden çalışmaların metaanalizini yapmışlardır. Bu çalışmada 17 araştırmanın meta-analizi yapılmıştır. 1. ve 2. sınıflarda okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkide okuma doğruluğunun okuduğunu anlamayı. 53 düzeyinde yordadığını 3 ve 4. sınıflarda .48 düzeyinde 5 ve 6. sınıflarda .39 düzeyinde yordadığını bulmuşlardır. Gough vd. (1996) bu çalışmalardan elde ettikleri bulgularla ilişkili olarak okuma doğruluğunun okuduğunu anlama ile anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe okuma doğruluğu ile anlama arasındaki ilişkide azalmıştır.

Ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin genellikle sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Sadece birkaç araştırmada bu durumun tam tersine değiştiği ifade edilebilir. Bunlara ek olarak araştırma sonuçları diğer değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişkinin yükseldiğini göstermektedir. Sonuç olarak akıcı okumanın ortaokul ve lise düzeyinde okuduğunu anlama ile ilişkisi düşük olsa da bu ilişkilerin olumlu yönde ve anlama puanları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durum ortaokul dönemindeki ÖG olan ya da olmayan öğrencilerin anlamalarının gelişiminde akıcı okumanın etkili olduğunun bir göstergesidir. Sonuç olarak bu çalışma kapsamında akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda ortaokul düzeyinde ÖG olan öğrenciler ile yapılan çalışmalar sınırlı olmasına

rağmen anlama ve okuma düzeyleri zayıf olan öğrencilerin anlamaları üzerinde akıcı okumanın etkin bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Aynı zamanda akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yanı sıra ön bilgi ve strateji kullanımının okuduğunu anlama ile ilişkisini inceleyen araştırmalar da alan yazında yoğun olarak yer almaktadır. Özellikle yurtdışında ön bilgi, strateji ve okuduğunu anlama arasında çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Dermitzaki, Andreou & Paraskeva, 2008; Kendeou & van den Broek, 2007; Schellings, Aarnoutse & van Leeuwe, 2006; Veenman & Beishuizen, 2004).

Aşağıda ortaokul ve lise düzeyinde ÖG olan ve olmayan öğrencilerle yapılan ön bilgi ve strateji kullanımı ile anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara yer verilmiştir.

Türkiye'de son yıllarda yapılan bir çalışmada Uyar (2015) ortaokul 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini geliştirmek ve bu gelişimin anlama üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada bu iki amaç için iki ayrı desen kullanılmıştır. Kendini düzenlemeye dayalı okuma becerisinin gelişimini incelemek için nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı ve yorumlandığı karma yöntem-üçgenleme deseni kullanılmıştır. Kendini düzenlemeye dayalı okuma becerisini geliştirmeye yönelik deneysel müdahalenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek için ise eşleştirilmiş öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunda 2 deney ve 4 kontrol grubuna atanan toplam 72 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın nicel verileri kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama testleri ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler gözlem, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve doküman analizi teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Deneysel müdahalenin kuramsal temellerini okuma eğitimi alanında İşlemsel Okuma Modeli, kendini düzenlemeye dayalı öğrenme alanında ise sosyokültürel yaklaşım oluşturmuştur. Daha sonra bu modele uygun olarak deney gruplarında yer alan öğrencilere bilişsel stratejiler ve üst bilişsel izleme stratejisi Kademeli Sorumluluk Devri Modeli esas alınarak doğrudan öğretimle, diğer üst bilişsel stratejiler ile kendini düzenleme

stratejileriyse dolaylı öğretimle yani model olarak öğretilmiştir. Motivasyon yapılarının her birine ilgili alan yazından hareketle müdahalede bulunulmuştur. Son olarak karmaşık görevler kullanılarak kendini düzenlemeye dayalı okumanın doğal sınıf ortamındaki gelişimi deney gruplarında desteklenmiştir. Araştırma sonuçları her iki sınıf düzeyindeki deney gruplarında kendini düzenlemeye dayalı okumanın geliştiğini göstermiştir. Bu gruplardaki öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiğine, bağımsız olarak hedeflenen stratejileri kullandıklarına yönelik kanıtlar toplanmıştır. Son olarak deneysel işlem sonrasında deney gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme tespit edilirken, kontrol gruplarında önemli bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Ülkemizde ise Karatay (2010) yapmış olduğu çalışmasında, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu kavrama sürecinde kullanmaları gereken *planlama, düzenleme* ve *değerlendirme* stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini incelemiştir. Veriler Bolu ilinden üç Ankara ilinden üç olmak üzere toplam altı ilköğretim okulu 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan ve araştırmaya gönüllü katılan 601 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, *Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği,* öğrencilerin okuma alışkanlığı ve akademik başarı durumları ile ilgili veri toplamak için de beş soruluk bir *Bilgi Formu*'ndan yararlanılmıştır. Çalışma betimsel bir alan araştırmasıdır. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, öğrencilerin okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu; okumayı planlamada iyi, düzenleme ve değerlendirmede orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca veriler "cinsiyet", "okuma alışkanlığı" ve "akademik başarı" değişkenleri açısından incelenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, okuma alışkanlığı ve akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklar gösterdiği belirlenmiştir.

Ülkemizde yapılan deneysel bir çalışmada da Temizkan (2007) okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit

etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okumakta olan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler içinden bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi açısından aralarında anlamlı ilişki bulunmayan 24'er kişilik iki öğrenci grubu oluşturmuştur. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler işlenmiş; kontrol grubunda ise geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney öncesi okuduğunu anlama puanları 25,83 iken bu değer deney sonrasında 38,25 düzeyine yükselmiştir. Okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuçlara göre okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Ülkemizde ortaokul öğrencileriyle yapılan diğer bir deneysel araştırmada ise Gelen (2003) bilişsel farkındalık okuduğunu anlama (BFOA) stratejisinin uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi ve bunların kalıcılığı karşılaştırılmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırma Hatay-Antakya merkez ilçesinde bulunan 8 okuldan seçilen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna BFAO uygulanırken kontrol grubuna geleneksel yapıdaki Türkçe öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada; BFAO, IOWA Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği SED Ölçeği, Bilişsel Farkındalık Görüşme Formu, Araştırma Güncesi, Öğrenci Değerlendirmesi ve Haftalık izleme testleri olmak üzere toplam 9 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubunda uygulanan BFAO stratejisinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre öğrencilerin bilşsel farkındalık ve

anlama düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Buna ek olarak derse ilişkin tutumlarını artırdığı ve aynı zamanda kalıcılığı sağladığı bulunmuştur.

Botsas (2017) araştırmasında ÖG olan ve olmayan öğrencilerin öyküleyici metinler ve bilgi veren metinlerde kullandıkları stratejiler ve bu statejiler ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 122 5 ve 6 sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 61'i ÖG tanısı alan kaynaştırma öğrencileridir. Araştırmada veriler öyküleyici ve bilgi veren metinlere yönelik geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi ve sesli düşünme yöntemi yöntemi (protokolü) ile toplanmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup *t*-testi ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Regresyon analizi strateji kullanımının hem öyüküleyici hem de bilgi veren metinleri anlama üzerindeki varyansı açıklamak için *t*-testi ise ÖG olan ve olmayan öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini karşılaştırmak için kullanılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ÖG olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre hem bilgi veren hem de öyküleyici metinlerde daha az strateji kullandıkları görülmüştür. Bu bulgulara ek olarak ÖG olan öğrencilerin strateji kullanımlarının öyküleyici metinleri anlama puanlarının %33'ünü açıkladığı bilgi veren metinlerin ise %59.5'ini açıkladığı görülmektedir. ÖG olan öğrencilerde öyüküleyici ve bilgi veren metinleri anlamada en etkili strateji anlamayı izleme olmuştur. Bu bulgulara ek olarak ÖG olmayan öğrencilerin strateji kullanımlarının öyküleyici metinleri anlama puanlarının %50,2'sini açıkladığı bilgi veren metinlerde ise %38'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca ÖG olmayan öğrencilerde de anlamayı izleme stratejisinin anlamayı en yüksek düzeyde yordayan strateji olduğu bulunmuştur. Özellikle ÖG olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamaları için strateji kullanmalarının gerekli olduğu görülmektedir.

Elbro ve Buch-Iversen (2013), ön bilgileri kullanarak metin içerisinde verilen boşluklara ilişkin çıkarsamaların metni anlama düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden deney ve kontrol gruplu öntest-sontest modelinin kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 6. sınıfta bulunan, yaş ortalaması 11 olan 236 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 151'i deney grubunda 85'i ise kontrol grubunda yer

almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılar, yaş, cinsiyet ve öğretmen deneyimi değişkenleri açısından eşitlenmiştir. Ön test aşamasında, öğrencilerin, çıkarım yapma, okuduğunu anlama, alıcı kelime, kelime tanıma, sözel olmayan zekâ ve matematik becerileri çeşitli araçlar ile ölçümlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin çıkarım yapma becerileri, 5 bilgi verici metin üzerinden 16 tane soru ile ölçümlenmiştir. Öğrencilere her bir sorunun yöneltilmesinin ardından öğrencilerden soruya cevap vermelerini sağlayan metin içerisindeki kelimelerin altını çizmeleri istenmiştir. Okuduğunu anlama becerileri ölçümü okuma analizi tanılama aracı ile (Diagnostic Reading Analysis-DRA; Crumpler & McCarty, 2004) gerçekleştirilmiştir. Alıcı kelime bilgileri, toplam 20 maddeden oluşan, her maddeye ilişkin öğrenciye 3 farklı kelime seçeneğin okunarak, kendilerinden istenilen kelimenin eş anlamlısının bulmalarının istenmesi ile ölçümlenmiştir. Kelime tanıma becerileri, kelime tanıma testi ile ölçümlenmiş, bu testte, öğrencilere 90 kelime aralarında boşluk bırakılmadan birleşik halde verilmekte ve öğrencilerden 4 dakikalık zaman dilimi içerisinde ayırabildikleri kadar çok kelimeyi ayırmaları istenmektedir. Öğrencilerin sözel olmayan zekâları Raven Progresif Matriksler Testi (Raven's Standard Progressive Matrices; Raven, 1958) aracılığı ile ölçümlenmiştir. Öğrencilerin matematik becerileri, sayıları anlama, aritmetik işlemler, eşitsizlikler, büyük küçük ve ondalık sayılar olmak üzere 5 alt kategoriden oluşan M5-test (Tornes, 1996) ile ölçümlenmiştir. Araştırmanın deney grubuna, çıkarım yapma müdahale programı uygulanırken kontrol grubu müfredat temelinde dersleri devam etmiş, ek bir uygulama yapılmamıştır. Çıkarım yapma müdahale programı 8 oturumdan oluşmakta, oturum içinde kısa bilgi verici metinler ve sorular kullanılmıştır. İlk oturumda, 2 ile 4 cümlelik kısa bilgi verici ve öyküleyici metinler kullanılmıştır. Her metin sonrasında öğrencilere ön bilgilerini harekete geçirici anlama soruları sorulmuştur. Devam eden 7 oturumda ise öğrenciler, ortalama 100 ve 200 sözcükten oluşan 2 ile 3 metin okumakta ve anlama sorularını cevaplamaktadırlar. Uygulama programı bu şekilde toplam 15 metinden oluşmuştur. Metinlerin konuları biyoloji, coğrafya, tarih, sosyoloji ve teknoloji konu başlıklarından seçilmiştir. 2. ve 6. oturumlar arasındaki parçalar şematik düzenleyici ile desteklenmiştir. Bu oturumlar

arasında şematik düzenleyicilerin kullanılmasının nedeni, metin içerisindeki boşlukların görülebilir olmasını sağlama, kendilerine metin içerisinde verilen bilgiye katkı sağlamaları gerektiğinin farkında olmalarını sağlama, soruyu cevaplayabilmek için neler bilmesi gerektiğinin farkında olmaları olarak gerekçelendirilmiştir. Öğrenciler oturumların çoğunda çift veya küçük grup olarak çalışmakta, özellikle son oturumda bireysel olarak çalışma sürdürülmüştür. Tüm oturumlar sınıf sorumlu öğretmeni tarafından 30 dakikalık oturumlarda gerçekleştirilmiş ve her oturumun başlangıcında metin içerisinde yer alan zor sözcüklerin açıklaması yapılmıştır. İlk 3 oturumda uygulamacı tüm sınıfa model olurken ilerleyen aşamalarda sadece gerekli olduğunda rehberlik etmiştir. Tüm oturumlar öğretmenin metinle ilgili soruların doğru cevaplarının üzerinden tekrar gidilmesi ile sonlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, uygulanan programının katılımcıların metinleri anlamalarını geliştirdiği, ön bilgiler ile metni anlama arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer yandan okuyucuların ön bilgilerinin harekete geçirilmesi çıkarım yapma becerilerini geliştirmekte ve bu durum da anlama becerilerini geliştirmektedir. Belirtilen bulgular ışığında, ortaokul öğrencilerinin ön bilgilerini çıkarım yapma için kullanmaları sonucunda metni anlama düzeylerinin artacağını göstermektedir. Öğrencilerin uygulanan program sonucunda elde ettikleri kazanımları diğer metinlere de uygulayabildikleri ve kalıcılığını sürdürdükleri belirtilmiştir.

Tarchi (2010) araştırmasında öğrencilerin ön bilgi leri ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca anlamsal çıkarımlar ve sözel çıkarımların okuduğunu anlama üzerindeki etkisi de test edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Floransa da öğrenim gören (İtalya) ortaokul düzeyinde 131 tane yedinci sınıf öğrencisidir. Veriler regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Değişkenlerin kendi içindeki ilişkisi ve değişkenler ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda geçmiş bilginin okuduğunu anlamayı doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği bunun yanı sıra verilerden yola çıkarak geçmiş bilginin okuduğunu anlama üzerinde merkezi bir rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca üst biliş ve dilsel ve anlamsal çıkarım ile okuduğunu anlama arasında da bir ilişki olduğu bulunmuştur. Üst bilişin okuduğunu

anlamaya hem tarihsel metinlerde hem de fen bilgisi metinlerinde katkı yaptığı bulunmuştur.

Braten ve Samuelstuen (2004) tarafından yapılan çalışmada ön bilginin metin okuma sürecindeki strateji kullanımını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Bu araştırmaya orta sosyoekonomik düzey 269 tane Norveçli 10. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma örneklemini PISA okuma sınavına katılan öğrencilerin bir kısmı oluşturmaktadır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırmaya okuma güçlüğü olan öğrenci alınmamıştır. Araştırmada veriler metinler, ön bilgi testi, bilişsel ve üstbilişsel strateji (ezberleme, ayrıntılandırma, düzenleme ve izleme) ölçeği ile toplanmıştır. Veriler aşamalı regresyon analizi ile test edilmiştir. Aşamalı regresyon analizinde dört farklı strateji türü üzerinde ön bilginin etkisi incelenmiş ve her dört koşulda da ön bilginin önemli bir paya sahip olduğu test edilmiştir.

Kozminsky ve Kozminsky (2001) değişik eğitim düzeyinde olan 33 *akademik* (lise müfredatında yer alan bütün akademik dersleri alarak, üniversite sınavlarında başarılı olmayı hedefleyen öğrenciler) 121 yarı akademik (lise müfredatında yer alan bütün akademik dersleri alarak, lise diplomasını almak ve ulusal yeterlilik sınavında başarılı olmayı hedefleyen öğrenciler) 21 mesleki (lise programnı tamamlayıp diploma almayı hedefleyen öğrenciler) 22 ÖG olan toplamda 205 tane 9. sınıf öğrencisiyle yapmış oldukları araştırmada dört gruptaki öğrencilerin genel bilgi, okuma stratejileri ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrenciler orta ve düşük sosyoekonomik düzeyi olan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için genel bilgi değerlendirme bataryası strateji soruları, iki tane okuduğunu anlama testi kullanmışlardır. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda her bir değişken okuduğunu anlamayı farklı düzeyde yordamıştır. Genel bilgi ve strateji kullanım düzeyleri ile okuduğunu anlama arasında ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin düzeyi her gruba göre değişmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ÖG olan öğrencilerin okuma stratejileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyini .36, mesleki

gruptaki öğrencilerin okuma stratejileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyini .49, yarı akademik gruptaki öğrencilerin okuma stratejileri ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki düzeyinin .44, akademik gruptaki öğrencilerin ise okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin .77 olduğunu bulmuşlardır. Toplam bütün öğrenciler için ise bu düzey .71 düzeyinde bulunmuştur.

ÖG olan ve olmayan öğrencilerle yapılan bir araştırmada ise Carr ve Thompson (1996) öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma düzeyleri ve ön bilgileri karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 5, 7 ve 8. sınıf düzeyinde ÖG olan ve olmayan 48 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 16'sı ÖG tanısı almış 7 ve 8 sınıf öğrencileridir. Diğer 16 öğrenci 8. sınıf düzeyinde diğer 16'sı ise 5. sınıf düzeyinde ÖG olmayan öğrencilerdir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öntest koşulunda bildikleri ve bilmedikleri konular hakkında yazılan çıkarıma dayalı anlama soruları ve ön bilgi soruları sorulmuş ve ayrıca 4. Sınıf düzeyindeki bir metinle çözümleme (doğruluk, hız) becerileri ölçülmüştür. Öntest sonucunda ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızlarının önemli düzeyde farklılaştığı buna karşın bildikleri ve bilmedikleri metin konularına ilişkin anlama puanlarının önemli düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak her öğrenci grubu kendi içinde değerlendirildiğinde bildikleri konulara ilişkin öntest puanlarının bilmedikleri konulara göre önemli düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Sontest sonuçları ÖG olan öğrencilerin ön bilgilerinin akranlarına göre yetersiz olsa da çıkarıma dayalı anlama sorularını cevapladıklarını göstermiştir. Araştırmada iki sağlatım koşulu uygulanmıştır. Birinci sağaltım koşulunda öğrenciler ön bilgilerini kendilerinin harekete geçirmişler ikinci saşğaltım kouşulunda ise öğrencilerin ön bilgileri uygulamacı tarafından harekete geçirilmiştir. Bilindik konular üzerinde her iki sağaltımın etkililiği karşılaştırıldığında 8. sınıf ÖG olan ve olmayan öğrencilerin bilgi düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı diğer bir ifade ile bir uygulama ya da desteğe ihtiyaç duymadan soruları cevapladıkları bulunmuştur. Ancak 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerde bu durum anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Uygulamacı tarafından harekete geçirilen ön bilgi koşulunun soruları cevaplamada 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerde daha etkili olduğu

bulunmuştur. Ancak bilinmedik konularda ise durum daha da farklıdır. Her üç gruptaki öğrencilerin bilinmedik konularda ve zor metinlerde ön bilgilerini harekete geçirecek bir uygulamacıya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Tüm grupların uygulamacının bilgileri önceden aktif hale getirmesinden faydalandığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğretim sonrasında ÖG olan ve olmayan öğrencilerin çırıma dayalı anlama sorularını cevaplama performanslarının geliştiği görülmektedir. Bu öğretim sonrasında ÖG olan öğrenciler olmayan öğrencilerden anlama noktasında daha çok fayda sağlamışlardır. Son olarak bilindik konulardaki soruların daha iyi cevaplanması ön bilginin anlama için önemli olduğunu göstermektedir.

Yukarıda, ön bilgi, strateji kullanımı ve akıcı okuma ile anlama arasında doğrudan ilişki olduğunu gösteren araştırmalar özetlenmiştir. Taranan araştırmalara bakıldığı zaman ön bilgi, strateji ve akıcı okuma ile ilgili olarak özellikle uluslararası alan yazında pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar okuma ve anlama becerisinin gelişiminde ön bilginin, stratejinin ve akıcı okumanın önemine dikkat çekmektedir. Araştırmalar, ön bilginin, stratejinin ve akıcı okumanın anlama ile ilişkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Geliştirilen kuramlar ve okuma modelleri çerçevesinde düzenlenen pek çok araştırmada ön bilgi, strateji kullanımının ve akıcı okumanın anlama ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle ön bilgi, strateji kullanımı ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmuştur. Bu araştırmada ön bilgi, strateji kullanımı ve akıcı okuma okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir.

Çok Değişkenli Araştırmalar

Bu araştırmada yer verilen ve test edilen değişkenlerden (motivasyon, strateji, ön bilgi, akıcı okuma) üç ve daha fazla değişken ile okuduğunu anlama arasındaki dolaylı ve doğrudan ilişkileri inceleyen birçok araştırma bulunmakla birlikte (Cromley vd.,2010;

Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009; van Kraayenoord vd., 2012) orta okul ve lise düzeyinde ÖG olan ve olmayan öğrencilerle yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Ülkemizde yapılan bir araştırmada Yıldız (2013) okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma Ankara ili devlet okullarında eğitim gören ve normal gelişim gösteren 135 tane 5. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin veriler Okuma Motivasyonu Ölçeği ile akıcı okuma düzeyleri ise sınıf düzeylerine uygun metinlerle toplanmıştır. Okuduğunu anlama düzeyleri ise hikâye edici metinler, bilgi veren metinler ve kelime bilgisi testi ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde ise Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerine ilişkin karne notları dikkate alınmıştır. Araştırma problemine cevap verebilmek için YEM kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir. Araştırma problemine cevap verebilmek için YEM kullanılmış, verilerin analizi SPPS ve AMOS istatistik programlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın akademik başarıyı olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca içsel okuma motivasyonunun, akıcı okuma ve anlama ile ilişkili olduğu da bulgular arasındadır.

Braten, Johansen ve Stromso (2017) araştırmalarında, okuma öncesi alıştırmaların ve ön bilgileri harekete geçirmenin anlama üzerindeki etkisini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu 6. sınıfa devam eden, ortalama yaşları 11 olan, 70 kız 60 erkek olarak toplam 130 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan metin 721 kelime içermekte ve Avrupadan Amerikaya 1840-1914 yılları arasındaki göçü konu almaktadır. Araştırmanın uygulaması 2 oturumda gerçekleşmiştir. İlk oturumda kelime hatırlama testi, içsel ve dışsal motivasyon ölçümü ve konuya ilişkin ön bilgiler ölçümlenmiştir. İkinci oturumda sınıf düzeyinde içsel, dışsal motivasyon, kelime tanıma, uygulama konusu hakkında ön bilgiler ve anlama ölçümlenmiştir. Ölçümlerde kullanılan,

içsel ve dışsal Okuma Motivasyonu Ölçeği (Motivation for Reading Questionnaire MRQ-Wigfield & Guthrie,1997), 16 içsel, 10 dışsal motivasyona ait olmak üzere toplam 26 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Kelime tanıma becerileri ise kelime tanıma testi ile ölçümlenmiş, bu testte, öğrencilere 90 kelime aralarında boşluk bırakılmadan birleşik halde verilmekte ve öğrencilerden 4 dakikalık zaman dilimi içerisinde ayırabildikleri kadar çok kelimeyi ayırmaları istenmektedir. Uygulaması yapılacak konuya ilişkin bilgi ölçümleri informal bir değerlendirme aracı ile gerçekleştirilerek, öğrencilerden konu hakkında bildiklerini yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda konu hakkında bildikleri ölçümlenirken öğrencilere belirli başlıklar sunulmuştur. Bunlar, göçün nedenleri, neden Amerika'ya göç edildiği ve o zamanda belirtilen göçün neden büyük yankı uyandırdığı şeklinde sıralanmıştır. Son olarak, anlama ölçümlenmesinde çoktan seçmeli 9 soru kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda 3 farklı koşul için, kontrol, yazma ve ön bilgileri harekete geçirme grupları olarak ayrılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler, okuma öncesinde göç ile ilgili bir metin okuyacaklarını ve ardından kendilerine verilen anlama sorularını cevaplandıracakları belirtilmiştir. Yazma ve ön bilgileri harekete geçirme gruplarında ise kendilerinden okuma öncesinde göç ile ilgili bir mektup yazmaları istenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, özellikle okuma öncesi öğretim tekniği olarak betimlenen, yazma ve ön bilgileri harekete geçirme grubunun içsel ve dışsal motivasyonlarının arttığı ve anlama becerilerinin kontrol grubuna görece gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan yazma ve ön bilgileri harekete geçirme grupları arasında anlama düzeyleri ile ilişkili olarak farklılık görülmediği, her ikisinin de okuduğunu anlama ile ilişkili olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Son olarak, kelime tanıma ve anlama arasında bir ilişki olduğu buna ek olarak konu bilgisi ile anlama arasında da olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tarchi (2017) yaptığı çalışmada bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki katkılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda Floransa'da öğrenim gören 155 tane 7 ve 8. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencisi araştırma için seçilmiştir. Ancak öğretmen görüşleri doğrultusunda ÖG ve gelişimsel yetersizliği olduğu gerekçesiyle dokuz

öğrenci araştırmadan çıkarılmış ve araştırma verileri 146 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmada değerlendirilen bilişsel değişkenler; ön bilgi, çıkarım, üst biliş iken motivasyonel değişkenler ise içsel, dışsal motivasyon, öz yeterlilik, ve sosyal motivasyon boyutlarından oluşmaktadır. Bağımlı değişken ise okuduğunu anlamadır. Araştırmada betimsel, korelasyonel ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları içsel motivasyon ile ön bilginin bunun yanı sıra ön bilgi ile anlamanın ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan içsel motivasyon hem anlama ile hem de üstbilişsel strateji ile anlamlı düzeyde ilişkili değildir. Çoklu regresyon analizi sonuçları ise özyeterlilik ve çıkarım yapmanın anlamaya katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar okuduğunu anlama gelişiminin büyük ölçüde bilişsel ve motivasyonel değişkenler arasındaki etkileşime bağlı olduğunu doğrulamaktadır.

Ahmed vd. (2016) yaptıkları araştırmada Cromley ve Azevedo tarafından geliştirilen doğrudan ve çıkarımsal aracılık modelini 7-12. sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Modelde ön bilgi, kelime okuma, kelime bilgisi, strateji ve çıkarım yapmanın anlama üzerindeki doğrudan etkilerinin yanı sıra ön bilginin kelime bilgisinin ve strateji kullanımının anlama üzerindeki dolaylı etiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplamda tüm sınıf düzeylerinden 1196 tane Amerikalı öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 520’ si anlamada güçlüğü olan öğrencilerden 676’sı ise anlama düzeyi iyi olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma problemini cevaplayabilmek için YEM kullanılmıştır. Veriler SPSS ve Mplus istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 7 ve 8. sınıflarda ön bilginin, stratejinin ve kelime okumanın anlama ile ilişkili olduğu ayrıca ön bilginin anlamayı doğrudan etkilediği belirlenmiştir. 7 ve 8. sınıflarda akıcı okumanın araştırmada test edilen üçüncü modelde anlamayı doğrudan yordadığı bulunmuştur. Strateji kullanımının ise 7 ve 8. sınıflarda geliştirilen her üç modelde de anlamayı etkilediği ifade edilmekle birlikte ortaokul öğrencilerinin anlama becerilerinin ön bilgi, kelime okuma ve strateji kullanımıyla ilişkili olduğu ve bu değişkenlerin anlamayı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Schiefele ve Schaffner (2016), araştırmalarında çok boyutlu okuma motivasyonu ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu, 6. sınıfa devam eden, 442 kız, 441 erkek olmak üzere toplam 883 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu 24 farklı okuldan 48 farklı sınıf içerisinden seçilerek belirlenmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda örneklem grubunu oluşturan öğrenciler rastlantısal olarak 2 farklı alt örneklem grubuna ayrılmıştır. Bu bağlamda, birinci örneklem grubu, 221 kız, 217 erkek olmak üzere toplam 438 öğrenciden oluşurken, ikinci örneklem grubu 221 kız 224 erkek olmak üzere toplam 445 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, çok boyutlu okuma motivasyon ölçeğinin 4'lü likert tipi, 34 maddeden oluşmakta olduğu ve 7 boyut içerdiği belirtilmiştir. Bu boyutlardan 5 tanesi Wigfield and Guthrie'in (1997) Okuma Motivasyonu Ölçeğinde de bulunan, merak, ilgi, sınıf düzeyi, rekabet ve sosyal kabul olarak bulunurken, diğer 2 boyut ise duygusal düzenleme ve sıkılmayla başa çıkma olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi faktör yapılarını doğrulamıştır. Bu bağlamda, içsel, dışsal ve duygusal düzenleme okuma motivasyonunun öncelikli faktörleri olarak belirtilmiştir. Bu boyutların yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla belirlenen motivasyon boyutları geçerlilik değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde ortaya literatürle uyumlu bir yapının çıktığı belirlenmiştir. Nitekim içsel okuma motisyonunun boyutları ile geçerlilik değişkenleri (okuma miktarı, akıcılık ve anlama arasında olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ek olarak kızların erkeklere göre içsel okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Klauda ve Guthrie (2015) yapmış oldukları boylamsal çalışmada okuma motivasyonu, adanmışlık (okuma sürecinde motivasyon ve bilişsel stratejilerin bir arada kullanılması) ve başarı (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) arasındaki ilişkiyi başarılı ve başarılı olmayan okuyucularda karşılaştırarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 183 başarılı ve 183 tane başarısız öğrenci katılmıştır. Araştırma örneklemini 7. sınıf düzeyinde Orta-Atlantik şehrindeki okullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler 2008-2009 okul yıllarında toplanmıştır. Araştırmada iki değişken arasındaki ilişkiler hem Eylül ayında hem de Nisan ayında incelenmiştir. Başarısız okuyucularda içsel motivasyonun hem Eylül ayında hem de

Nisan ayında akıcılık ve okuduğunu anlama ile ilişkili olmadığı ancak akıcılığın hem genel anlama hem de bilgi veren metin anlama ile Eylül ve Nisan ayında yapılan ölçümlerde anlamlı olduğu bulunmuştur. Başarılı okuyucularla Eylül ayında yapılan ölçümlere ilişkin analiz edilen veriler, içsel motivasyon ile akıcı okuma arasında .18 düzeyinde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu fakat Nisan ayında yapılan ölçümlerde ise ilişki olmadığı bulunmuştur. Ayrıca başarısız okuyucularda içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında hem Eylül ölçümlerinde hem de Nisan ayındaki ölçümlerde ilişki bulunmamıştır. Başarılı okuyucularda da hem Eylül ayında hem de Nisan ayında yapılan ölçümlerde okuduğunu anlama ile akıcılık arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde motivasyon ve başarı değişkenleri arasındaki ilişkinin başarılı öğrencilerde, başarılı olmayan okuyuculara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda motivasyonel ve bilişsel değişkenler arasındaki ilişki çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Diğer taraftan motivasyon ve adanmışlığın başarıyı hem başarılı hem de başarısız okuyucularda benzer düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Christy (2015) çalışmasında okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okumalarının, okuma motivasyonlarının anlamaları üzerinde nasıl bir rol oynadığını aynı zamanda İngilizce öğrenenlerin okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Amerika'nın Güney Kaliforniya eyaletinde öğrenim hayatına devam eden 102 tane 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı ve aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra değişkenler arası ilişki incelendiğinde sesli ve sessiz akıcı okumanın anlama ile ilişkili olduğu aynı zamanda içsel motivasyonun merak boyutunun sesli akıcı okuma ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra regresyon analizi sonucunda sessiz akıcı okumanın anlamayı olumlu ve anlamlı düzeyde yordadığı ancak sesli akıcı okumanın yordamadığı bulunmuştur. Son olarak içsel okuma motivasyonunun da anlamayı doğrudan yordamadığı bulgular arasındadır.

McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard (2014) araştırmalarında ergenlik dönemindeki öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıklarının metin okuma hızı, okuduğunu anlama, özetleme ve kelime okuma becerilerini ne derecede öngördüğünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olup 11-16 yaş aralığında bulunan toplamda 312 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini Britanya Kırallığı'na bağlı (Kuzey ve Güney İngiltere, İskoçya ve Wales) ülkelerde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler korelasyon analizi ve aşamalı regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde metin okuma hızı ile motivasyon (beklenti) arasında .40 okuma hızı ile motivasyon (değer) arasında .17 düzeyinde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak motivasyonun beklenti boyutu ve özetleme becerileri arasında .36 ve değer boyutu arasında .25 düzeyinde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama ve motivasyonun beklenti boyutu arasında .47 düzeyinde değer boyutuyla ise .30 düzeyinde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aşamalı regresyon sonuçları incelendiğinde motivasyonun anlamayı, özetlemeyi, metin okuma hızını ve kelime okumayı yordadığı bulunmuştur. Diğer taraftan kız ve erkek öğrencilerin okuma becerileri arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı ancak kızların motivasyon düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak, okumaya ayrılan sürenin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı kız öğrencilerin erkeklere göre okumaya daha fazla zaman ayırdıkları ifade edilmiştir.

Schaffner ve Schiefele (2013) yapmış oldukları araştırmada okuduğunu anlamayı yordayan bileşenlerin metin üzerinde ve metin olmadan anlamaya bulunduğu katkıyı belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Almanya'da öğrenim gören toplamda 424, 8 ve 9. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada öğrenciler metin üzerinden anlama düzeyleri değerlendirilen (212) ve metin olmadan anlama düzeyleri değerlendirilen (212) olmak üzere iki eşit gruba ayrılmıştır. Verilerin analizinde iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi ve değişkenlerin her iki grupta da anlama üzerindeki doğrudan etkisini belirlemek için ise çok-gruplu YEM kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiler metin verilen grupta incelendiğinde, içsel motivasyonun hem ön bilgi

hem çözümleme becerisi hem anlama hem de strateji ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca stratejinin, ön bilginin ve çözümleme becerisinin okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu da belirlenmiştir. Metin verilen grupta model analizleri içsel motivasyonun ve strateji bilgisinin anlamayı doğrudan yordadığını, çözümleme ve ön bilginin ise doğrudan yordamadığını göstermektedir.

Smith (2013) çalışmasında çok değişkenli bir anlama modeli geliştirmiştir. Çalışmasında okuduğunu anlama ile ön bilgi, kelime bilgisi, cümle akıcılığı, çıkarım ve motivasyon arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca daha önce Cromley ve Azevedo (2010) tarafından geliştirilen anlama modelini uyarlamış ve bu modelde yer alan değişkenlerden bazılarını çıkarmış ya da değişkenleri farklı şekilde ölçmüştür. Örneğin, kelime okuma yerine cümle akıcılığının ölçülmesi gibi. Çalışmaya 172 tane 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenci katılmıştır. Araştırmacı örneklemde yer alan öğrencilerin anlama düzeylerini ölçerek %25 den daha düşük anlama puanı elde eden öğrencileri okuma güçlüğü olan öğrenciler olarak belirlemiş ve diğer öğrencilerle bu öğrencilerin her bir değişkene yönelik puanlarını modeller üzerinde karşılaştırmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup verilerin analizinde SPSS ve Mplus paket programı kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri belirlemek için Path analizi kullanılmış ve iki ayrı anlama modeli test edilmiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından uyarlanan Doğrudan ve Dolaylı Çıkarımsal Aracı Model üzerinde okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları uyarlanan modelde okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde cümle anlama akıcılığının anlamayı doğrudan etkilediğini ancak okuma güçlüğü olan öğrencilerde ise etkilemediğini ortaya koymuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve motivasyonun eklendiği modelde ise cümle anlama akıcılığının okuma güçlüğü olan öğrencilerde anlamayı doğrudan etkilediği bunun aksine olmayan öğrencilerde etkilemediği bulunmuştur. Okuduğunu anlama üzerindeki etkililiği incelenen diğer bir değişken olan kelime bilgisinin uyarlanan modelde hem okuma güçlüğü olan hem de olmayan öğrencilerde anlamayı doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur. Ancak araştırmacı tarafından geliştirilen modelde

kelime bilgisi okuma güçlüğü olan öğrencilerde anlamayı doğrudan değil dolaylı olarak etkilemektedir. Okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde ise hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Uyarlanan modelde çıkarım yapmanın anlamayı her iki grupta da doğrudan etkilediği bulunmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen modelde de çıkarım yapmanın her iki öğrenci grubunda anlamayı doğrudan etkilediği bulunmuştur. Bunlara ek olarak uyarlanan modelde ön bilginin anlamayı her iki grupta da doğrudan etkilediği bulunmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve motivasyon değişkeninin eklendiği modelde ise ön bilginin okuma güçlüğü olan öğrencilerde anlamayı doğrudan etkilediği bunun tam aksine olmayan öğrencilerde etkilemediği bulunmuştur. Araştırmacının geliştirdiği anlama modelinde motivasyonun okuma güçlüğü olan öğrencilerde anlamayı doğrudan etkilemediği ancak okuma güçlüğü olan öğrencilerde doğrudan etkilediği ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak motivasyonun anlamaya dolaylı olarak katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Son olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen modelde motivasyon ile anlama arasındaki ilişkiye aracılık eden kelime bilgisinin ve çıkarım yapmanın motivasyona aracılık etmediği bulunmuştur.

Ho ve Guthrie (2013) araştırmalarında motivasyonun çeşitli boyutları ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Daha spesifik olarak belirtmek gerekirse bilgi veren metinleri ve edebi metinleri okuma sürecinde öğrencilerin motivasyon düzeylerini ayrı ayrı incelemişlerdir. Araştırma toplamda 923 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Amerika'nın Orta-Atlantik şehrinin kırsal bölgelerindeki okullarda okuyan öğrenciler katılmıştır. Araştırmada kullanılan metinler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve her metin için çoktan seçmeli anlama soruları hazırlanmıştır. Araştırmada edebi metinler bilgi verilen metinlere göre daha düşük zorluk düzeyinde hazırlanmıştır. Okuma akıcılığı sessiz olarak ölçülmüştür. Okuma motivasyonları ise ölçekler üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmada veriler gruba dayalı olarak toplanmıştır. Veriler betimsel ve ilişkisel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca birden fazla bağımlı ve bağımsız değişkenin ilişkisi incelendiği için kanonik korelasyon tekniği kullanılmıştır. Setler arası ilişkiler incelendiğinde, birinci sette motivasyon boyutları ve

anlama boyutları arasındaki ilişki .53 düzeyinde ve anlamlı iken motivasyon ve anlama boyutları yani setleri arasında paylaşılan varyansın %28 olduğu bulunmuştur. İkinci analiz setinde setler arasındaki ilişki .18 düzeyinde ve anlamlı iken açıklanan varyansın %3 olduğu bulunmuştur. Oluşturulan üçüncü modelde setler arasındaki ilişkinin .15 düzeyinde olduğu ve açıklanan varyansın %2 olduğu bulunmuştur. Daha sonra araştırmacılar tüm örneklem içinden tamamı okuma/dil sanatları sınıfında okuyan 225 kişilik bir öğrenci grubuyla ayrı bir çalışma yapmışlar ve motivasyon ve anlama boyutları arasındaki ilişkiyi bu öğrencilerde yeniden test etmişlerdir. Veri setleri arasındaki ilişki incelendiğinde motivasyon boyutları ve anlama boyutları arasındaki ilişkinin .59 düzeyinde ve anlamlı olduğunu ve iki veri seti arasındaki açıklanan varyansın %35 olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca bu araştırma bağlamında motivasyon boyutları arasında yer alan algılanan güçlük boyutunun güçlü olduğu, başarı değişkenleri arasında da basit düzeyde anlama değişkenin güçlü olduğu görülmektedir. Başka bir bulgu ise içsel motivasyonun üçüncü veri setinde akıcı okuma ile olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğudur.

Retelsdorf, Köller ve Möller (2011) yaptıkları araştırmada, bilişsel beceriler, ailenin demografik durumu gibi değişkenleri kontrol ederek okuma motivasyonunun okuma performansı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Almanya'daki devlet okullarında öğrenim gören 1508 tane 5 ve 8. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencileri katılmıştır. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu (940) akademik eğitim vermeyen okullarda okurken geri kalan (568) öğrenciler akademik eğitim veren okullarda eğitim hayatına devam etmektedir. Araştırma boylamsal bir araştırma olduğu için veriler 5. sınıftan itibaren toplanmaya başlanmış ve toplamda üç aşamada tamamlanmıştır. Her aşama arasında 18 aylık bir zaman dilimine yer verilmiştir. Veriler eğitimli araştırma öğrencileri tarafından toplanmış ve her veri toplama süreci 14 gün sürmüştür. Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeyleri içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta toplanmıştır. İçsel motivasyon (eğlenmek için okuma ve okuma ilgisi) boyutlarında dışsal motivayon ise (rekabet) boyutunda toplanmıştır. Bilişsel beceriler ise (akıl yürütme, çözümleme hızı,) okuma performansları ise standartlaştırılmış okuma testleri ile toplanmıştır. Öğrencilerin

demografik durumları için ise anne-baba anketi kullanılmıştır. Boylamsal verilerin analizinde Mplus istatistik programı kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarından hareketle içsel motivasyon boyutlarının çözümleme (okuma) hızı ile ve anlama ilişkili olduğu, ve buna ek olarak çözümleme (okuma) hızının anlama ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu analizlere ek olarak ayrıca bilşsel ve motivasyonel değişkenlerin okuma performansını başlangıç ve büyüme seviyesinde yordayıp yordamağı test edilmiştir. Çözümleme hızının başlangıç düzeyinde okuma performansını etkilediği ayrıca içsel motivasyon boyutlarından biri olan eğlenmek için okumanın da anlamayı yordadığı bulunmuştur. Okuma performansının gelişimi için yapılan analizde ise içsel motivasyon boyutlarından ilgi için yapılan okumanın okuma performansını artırdığı ancak çözümleme hızının artırmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri ile okuma performansları arasında başlangıç düzeyi aşamasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ve kızların erkeklerden daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Ayrıca cinsiyetin içsel motivasyon kontrol edildiğinde okuma performansını yordadığı bulunmuştur.

Logan, Medford ve Hughes (2011), yaptıkları araştırmalarında, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin okuma becerilerini yordama durumlarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu yaşları 9-11 arasında değişen, 52 erkek, 59 kız olmak üzere toplam 111 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, Grup Okuma Testi (Group Reading Test II, Macmillan Test Unit, 2000) ile ölçümlenirken, sözel zekâları, Yetenek Ölçeği (British Ability Scales II, Elliott, Smith ve McCulloch, 1997) ile ölçümlenmiştir. Yapılan ölçüm sonuçlarına göre öğrenciler yüksek ve düşük yetenekli olarak iki temel gruba ayrılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, sözel zekânın yüksek yetenekli okuyucularda okuduğunu anlamayı yordadığı, düşük yetenekli olanlarda ise içsel motivasyonun yordadığı görülmüştür. Ek olarak içsel motivasyonun düşük başarılı olan grubun anlama becerilerini yordarken yüksek başarılı olanların anlama becerilerini yordamadığı belirtilmiştir. Ayrıca tüm örneklem grubu üzerinde değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde anlama ile içsel motivasyon arasında ilişki olduğu ve yine çözümleme ile

içsel motivasyonun olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Belirtilen bulgular, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini açıklayan çeşitli değişkenlerin olduğunu, bu bağlamda özellikle düşük düzeydeki okuyucuların anlama becerilerinin desteklenmesinde içsel motivasyonun önemli olduğu vurgulanmıştır.

Andreassen ve Braten (2010) yaptıkları araştırmada, kelime tanıma, stratejik okuma süreçleri, okuma motivasyonu, çalışan hafıza ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma toplamda 180 tane 5. sınıfa devam eden Norveçli öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 102'si kız 78'i ise erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 4'ü okuma ve yazmakta güçlük yaşayan diğer öğrenciler ise herhangi bir problem yaşamayan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada veriler okuma motivasyonu ölçeği, strateji değerlendirme aracı, kelime tanıma testi, çalışan hafıza testi ve standartlaştırılmış anlama testleri ile toplanmıştır. Veriler SPPS istatistik programında analiz edilmiştir. Korelasyon (ilişki) analizleri incelendiğinde içsel motivasyon ile kelime tanıma, strateji ve okuduğunu anlama arasında olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca kelime tanıma ile strateji kullanımının da okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon sonuçları incelendiğinde; kelime tanımanın, içsel okuma motivasyonunun ve strateji kullanımının okuduğunu anlamayı yordadığı bulunmuştur. Son olarak, cinsiyetinde okuduğunu anlamayı yordadığı ve kızların okuduğunu anlama düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anmarkrud ve Braten (2009) okumanın değeri (okuma etkinliğinin okuyucu için ifade ettiği önem), konu bilgisi, stratejik işlemler ve okuma yeterliliği ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 104 tane ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Sosyoekonomik düzeyleri homojen bir yapıda olan Norveçli öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek için okuma motivasyonu ölçeği, ön bilgi düzeylerini ön bilgi testi, strateji kullanım düzeylerini strateji kullanım envanteri, okuduğunu anlama düzeylerini okuduğunu anlama testi, ilgi alanlarına yönelik başarı düzeylerini ise başarı düzeyi ölçeği ile ölçmüşlerdir. Veriler SPPS

istatistik programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenler arasındaki ilişki betimsel istatistik yöntemi ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ise aşamalı regresyon analizi ile belirlenmiştir. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde okuma yeterliliğinin strateji, ön bilgi, başarı ve okuduğunu anlama ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ile diğer değişkenler arasında önemli düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Okuma görevinin değeri; ön bilgi, okuma yeterliliği ve anlama ile olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili iken diğer değişkenler ile arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Stratejiler (derinlemesine ve yüzeysel) kendi arasında ve sadece okuma yeterliliği ile olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili ancak diğer değişkenlerle ilişkili olmadığı bulunmuştur. Değişkenlerin okuduğunu anlamayı yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla üç aşamalı regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve birinci aşamada cinsiyet ve başarının anlama üzerindeki etkisi incelenmiş ve sadece başarının anlamayı .37 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. İkinci aşamada ise modele cinsiyet, başarı, ön bilgi, derinlemesine stratejiler ve yüzeysel stratejiler eklenmiş ve sadece ön bilginin anlamayı .55 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Üçüncü aşamada ise modele ikinci modelde yer alan değişkenlerin yanı sıra okumaya ilişkin yeterlilik ve okuma görevinin değeri gibi motivasyonel bileşenler eklenmiş ve ön bilginin anlamayı .44 düzeyinde, okuma görevinin değerinin ise anlamayı .24 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Diğer değişkenler ise anlamayı yordamamıştır. Ayrıca yapılan tüm ölçümler sonucunda elde edilen puanların cinsiyete göre değişmediği diğer bir ifade kız ve erkek öğrencilerin puanlarının bütün değişkenler için anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği bulunmuştur

Law (2009) araştırmasında örtük inançlar, zeka, beceri ve yetenekleriyle ilişkili olan motivasyon, okuma stratejileri ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 55'i kız 65'i erkek toplamda 120 tane 5. sınıf Çinli öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrenciler normal gelişim gösteren ve devlet okullarında eğitim gören öğrenciler arasından random olarak seçilmiştir. Araştırma nicel araştırma deseninde düzenlenmiştir. Araştırmada okuduğunu anlamayı ölçmek için iki tane okuduğunu anlama testi, örtük inanç düzeylerini belirlemek için üç anket, strateji ve motivasyon düzeylerini

ölçmek için ise her birine yönelik ölçek kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi tekniği ile öğrencilerin örtülü inançları, motivasyon, okuma stratejileri ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki test edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin zekâ ve yetenekleriyle ilgili örtük inançlarının ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımlarının okuduğunu anlamayı yordadığı bulunmuştur. Değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler incelendiğinde ise dışşsal motivasyon ile okuduğunu anlama, içsel motivasyon, strateji kullanımı ve beceri ve yeteneklerine ilişkin inançları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. İçsel motivasyon ise dışsal motivasyon haricinde araştırmada ölçümlenen diğer bütün değişkenlerle pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca üst bilişsel okuma stratejilerinin örtük inançlar ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Anastasiou ve Griva (2009) yaptıkları çalışmalarında iyi ve zayıf okuyucuların bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımlarını ve farkındalıklarını belirlemeyi ve aynı zamanda strateji, okuma hızı ve okuma doğruluğunun anlama ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Yunanistan'da 6. sınıfa devam toplam 36 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 18'i zayıf okuyucu ve diğer 18 öğrenci ise başarılı okuyucu olarak tanılanmıştır. Araştırmada strateji kullanımı bilişsel ve üstbilişsel görüşme soruları ile okuma hızı, doğruluğu ve anlama ise metinler ile toplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımının ve okuma hızının okuduğunu anlama ile olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak regresyon analizi sonuçları incelendiğinde de bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlamayı yordadığı bulunmuştur. Ayrıca okuma hızı ve strateji kullanımı arasında da olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Son olarak iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre strateji kullanımlarının ve farkındalıklarının iyi okuyucular lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmiştir.

Klauda ve Guthrie (2008) araştırmalarında kelime tanıma hızı, sözdizimel işlemleme, ifade etme, metin düzeyinde okuma akıcılığı, ön bilgi ve çıkarım yapma ile anlama arasındaki

ilişki ile birlikte bu değişkenlerin okuduğunu anlamaya katkıda bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini 5. sınıf düzeyinde 278 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya öğrenciler rastgele olarak orta Atlantik şehrinden (Amerika) üç okulda bulunan 13 tane sınıftan seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bazılarının okuma düzeylerinin sınıf seviyesinin bir iki yıl kadar altında olduğu ifade edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılan nicel bir araştırmadır. Araştırmada toplanan verilerin ortalama ve standart sapma düzeylerinin belirlenmesinde betimsel, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla ilişkisel istatistikler kullanılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin birbirleriyle ve okuduğunu anlama ile olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda aşamalı regresyon analizi sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde ön bilginin anlamayı tek başına .71 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Daha sonraki aşamada çıkarım ile birlikte ön bilginin anlamayı .59 çıkarım yapmanın ise .31 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Üçüncü aşamada kelime tanıma hızının eklenmesiyle ön bilginin anlamayı .45 çıkarımın .24 ve kelime tanıma hızının ise .36 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. dördüncü aşamada üçüncü aşamada yer alan değişkenlerle birlikte sözdizimsel işlemler değişkeni eklenmiş ve ön bilginin anlamayı .36 çıkarım yapmanın .19 kelime tanıma hızının .22 sözdiminin ise .32 düzeyinde yordadığı bulunmuştur. Beşinci ve son aşamada ise dördüncü aşamada yer alan değişkenlere metin düzeyinde yapılan okuma işlemleri eklendiğinde ön bilginin anlamayı .33 çıkarımın .15 kelime tanıma hızının .16 sözdiziminin .30 ve metin düzeyinde yapılan okuma işlemlerinin .19 düzeyinde anlamayı yordadığı bulunmuştur. Kısaca araştırmadaki bütün bağımsız değişkenlerin anlamayı olumlu yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Cromley ve Azevedo (2007) araştırmalarında ön bilgi, strateji, kelime hazinesi, çıkarım yapma, kelime okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın denekleri Amerika'da dokuz tane sosyal çalışma sınıfında okuyan 3000 öğrenci arasından rastgele seçilmiştir. Araştırmada veriler 177 tane 9. sınıf yüksek ve düşük düzeyde anlama düzeyine sahip lise öğrencisinden toplanmıştır. Özel

eğitim sınıfında olan ve anadili İngilizce olmayan öğrencilerin hiçbiri araştırmaya alınmamıştır. Her bir değişkene yönelik veriler toplanmış ve okuduğunu anlama ve değişkenlerin kendi içindeki ilişkisi test edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce normallik testleri yapılmış ve iki değişkenli analizler kullanılarak Scatterplots grafiğinde verilerin normallik ve aykırılık durumları test edilmiş ve ondan sonra veriler analiz edilmiştir. Path analizi sonucunda beş değişkeninde okuduğunu anlamayı dolaylı ve doğrudan etkilediği bulunmuştur. Sonuçlar tek tek incelendiğinde kelime bilgisi ve ön bilginin okuduğunu anlamayı daha yüksek düzeyde yordadığı, diğer değişkenlerin ise anlamayı sırasıyla çıkarım yapma, kelime okuma ve strateji olarak yüksekten düşüğe doğru yordadığı bulunmuştur. Ayrıca ön bilginin, strateji ve çıkarım yapma aracılığıyla anlamayı dolaylı olarak etkilediği, strateji kullanımının çıkarım yapma aracılığıyla anlamayı dolaylı olarak etkilediği ve son olarak kelime bilgisinin çıkarım yapma aracılığıyla anlamayı dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur.

Cromley (2005)'in yaptığı araştırmada ön bilgi, strateji, kelime okuma, kelime hazinesi, çıkarım yapma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki araştırılmıştır. 177 tane 9. sınıf yüksek ve düşük düzeyde anlama düzeyine sahip Amerikalı lise öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmanın denekleri dokuz tane sosyal çalışma sınıfından rastgele seçilmiştir. Özel eğitim sınıfında olan ve anadili İngilizce olmayan öğrencilerin hiçbiri araştırmaya alınmamıştır. Araştırmada strateji değişkeni hem nicel hem de nitel verilerle toplanmıştır. Nitel veriler 177 öğrenci içinden seçilen 44 kişilik bir alt guruba (zayıf okuyculara) sesli düşünme yöntemi uygulanmış ve daha sonra veriler nicel veriye dönüştürülmüştür. Araştırmada ürün ve süreç temelli verilerin birbirini doğrulayıp doğrulamadığı test edilmiştir. Araştırmada ön bilgi, strateji, kelime okuma, kelime hazinesi, çıkarım yapma ve okuduğunu anlamaya yönelik veriler SPPS'e girilerek analiz edilmiştir. Araştırmada tüm bağımsız değişkenlerin okuduğunu anlamaya katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Özellikle kelime bilgisi ve ön bilginin okuduğunu anlamayı diğer değişkenlere göre daha yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur. Araştırmada iyi ve zayıf düzeyde okuduğunu anlamaya sahip olan öğrenciler arasında yüksek düzeyde anlamlı farklıklar saptanmış ancak sadece

kelime okuma değişkenine yönelik çok küçük anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, sesli düşünme sürecinden elde edilen veriler ile testler üzerinden elde edilen verilerin birbirini doğruladığı, her iki süreçte öğrencilerin bağımsız değişkenlere ilişkin performanslarının okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Samuelsen ve Braten (2005) 78 tane Norveçli lise öğrencisiyle yapmış oldukları araştırmada çözümleme, konu bilgisi ve stratejik süreçlerle okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bunun yanı sıra konu bilgisi ve stratejik işlemler arasındaki ilişki de belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler PISA ölçütleri temel alınarak normal sınıflarda eğitim gören 4000 öğrenci arasından rastgele seçilmiştir. Öğrenciler ek bir engele sahip değillerdir. Ancak seçilen öğrenciler yüksek düzeyde ve düşük düzeyde çözümleme ve anlama düzeylerine sahiplerdir. Araştırmada veriler çoklu regresyon analizi ile test edilmiş ve konu bilgisi ile öğrencilerin metin anlamaları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kelime okuma ve strateji kullanımı (düzenleme ve izleme) ile okuduğunu anlama arasında da olumlu ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan ayrıntılandırma stratejisi ile okuduğunu anlama arasında ilişki bulunmamıştır. Bu araştırmada konu bilgisi ile düzenleme ve izleme stratejileri arasında olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ancak ayrıntılandırma stratejisi ile ilişki olmadığı bulunmuştur. Buna ek olarak kelime okuma ve strateji kullanımı arasında ilişki olmadığı aynı zamanda cinsiyete göre okuduğunu anlama, ön bilgi, strateji kullanımı arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı bulunmuştur. Karşılaştırılan analizler sonucunda ise çözümleme, konu bilgisi ve strateji kullanımının birlikte olmasının iyi bir okuduğunu anlama için gerekli olduğu belirtilmiştir.

Cain, Oakhill ve Bryant (2004) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlamalarıyla ilişkili olan (çıkarım yapma, kelime okuma, üst bilişsel strateji, çalışan hafıza) gibi değişkenlerin okuduğunu anlamaya olan katkısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 4. sınıf düzeyinde 92 öğrenci ve 6. sınıf düzeyinde 80 öğrenci katılmıştır. Yüksek ve düşük okuma düzeyine sahip öğrencilerin katıldığı araştırmada okuduğunu

anlama ile kelime okuma doğruluğu arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak üst bilişsel izleme yani stratejiler ile de okuduğunu anlama arasında ilişki bulunmuştur. Aşamalı regresyon analizi sonuçları da değişkenler arasındaki ilişkiyi desteklemiş ve her üç koşulda da üst bilişsel stratejinin ve kelime okumanın okuduğunu anlamaya katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Lau ve Chan (2003) çalışmasında iyi ve zayıf okuma becerisine sahip olan öğrencilerin strateji kullanımı ve motivasyon düzeylerindeki farklılığını aynı zamanda strateji ve motivasyonun okuduğunu anlama ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 159 tane 7. sınıf Çinli öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrenciler iki okuldan gönüllü olarak seçilmiştir. Araştırma betimsel bir araştırma olup, elde edilen veriler SSPS programında analiz edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda yüksek ve düşük başarılı okuyucuların strateji kullanımı motivasyon ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında farklılık olduğu bulunmuştur. İyi okuma becerisine sahip olan okuyucuların strateji kullanım ve motivasyon düzeyleri zayıf okuma becerisine sahip öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca içsel motivasyonun hem strateji kullanımı hem de okuduğunu anlama ile en yüksek düzeyde ilişkili olan motivasyon boyutu olduğu bulunmuştur. Strateji kullanımı ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğu bulgular arasındadır. Son olarak, dışsal motivasyonun strateji kullanımı ve anlama ile ilişkili olduğu, öz yeterlilik ve anlama arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Van Gelderen vd. (2003) araştırmalarında hem anadilde hem de İngilizce metinler üzerinde bağımsız değişkenlerin anlama ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bağımsız değişkenlerin anadilinde ve İngilizce yazılan metinlerde anlamayı nasıl etkilediği farklı değerlendirilmiş ve ayrıca analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama ve bağımsız değişkenleri ise kelime okuma, kelime bilgisi, gramer bilgisi, cümle doğrulama ve üst bilişsel strateji bilgisidir. 281 tane Hollandalı 8. sınıf öğrencisiyle yapmış oldukları araştırmalarında anadili Felemenkçe olan öğrencilerle çalışmışlardır. Araştırma betimsel bir çalışma olup nicel araştırma türünde desenlenmiştir. Veriler bilgi testi, okuma

hızı testi, üst bilişsel strateji anketi ile toplanmıştır. Veriler SPSS programında analiz edilerek değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel ve regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenlerin okuduğunu anlamayla ilişkisi incelendiğinde, üst bilişsel bilginin anlama ile .85 kelime bilgisinin .75 gramer bilgisinin .73 düzeyinde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan kelime okuma ile anlama arasında -.22 cümle doğrulama ile anlama arasında ise -.53 düzeyinde negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayıları incelendiğinde ise sadece anadilde anlamayı üst bilişsel bilginin .73 düzeyinde yordadığı bulunmuştur.

Artelt vd. (2001) araştırmalarında öğrencilerin anlama düzeylerini iki şekilde ölçümlemişlerdir. Öncelikle okuma sırasındaki anlama ile çözümleme hızı, üstbilişsel strateji ve evdeki kitap sayısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi daha sonra da hafıza temelli anlamayı üsbilişsel strateji, çözümleme hızı, konuya olan ilgi, evdeki kitap sayısı ile ilişkilendirmişlerdir. Araştırmaya 16 tane Almanya şehrinden toplamda 15 yaşındaki 6104 öğrenci katılmıştır. Araştırmada korelasyon ve Path analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları okuma sırasındaki anlama ile üsbilişsel strateji arasında .51 düzeyinde çözümleme hızı ile anlama arasında .36 düzeyinde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca hafıza temelli anlama ile çözümleme hızı arasında ise .16 üstbiliş ile .36 ön bilgi ile .41 konuya olan ilgiyle .25 düzeyinde ilişki olduğu bulunmuştur. Konu ilgisi ve ön bilgi arasında .20 ön bilgi ve üstbiliş arasında .24 konu ilgisi ve üstbiliş arasında .16 düzeyinde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Path analizi sonuçları metinle birlikte yapılan anlama ölçümünde bütün değişkenlerin okuduğunu anlamayı doğrudan etkilediği ve fakat metin olmadan yapılan hafıza temelli anlama ölçümünde ise çözümleme hızının anlamayı doğrudan etkilemediği diğer değişkenlerin ise (ön bilgi, konu ilgisi, üstbiliş ve kitap sayısı) anlamayı doğrudan etkilediği saptanmıştır. Metnin öğrencilere verildiği anlama sürecinde anlamayı en yüksek düzeyde üstbilişin yordadığı, metnin verilmediği anlama sürecinde ise üstbiliş, ön bilgi ve konu ilgisinin anlamayı yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Yukarıda, okuma motivasyonu, ön bilgi, strateji ve akıcı okuma, akıcı okumanın bileşeni olan okuma hızı gibi birçok değişken ile okuduğunu anlama arasında doğrudan ve dolaylı ilişki olduğunu gösteren araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan çok değişkenli çalışmalar incelendiğinde, okuduğunu anlamaya katkıda bulunan her bir değişkenin okuduğunu anlamayı farklı düzeyde yordadığı görülmektedir. Yukarıda özetlenen araştırma değişkenlerinden motivasyon, akıcı okuma ve akıcı okumanın bir bileşeni olan okuma hızı, ön bilgi, anlama stratejilerinin okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çok değişkenli araştırmalarda bu değişkenler okuduğunu anlamayı hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Sonuç olarak, iyi bir okuduğunu anlama için hem bilişsel hem de motivasyonel değişkenlerin etkileşim halinde olması gerektiği ileri sürülebilir.

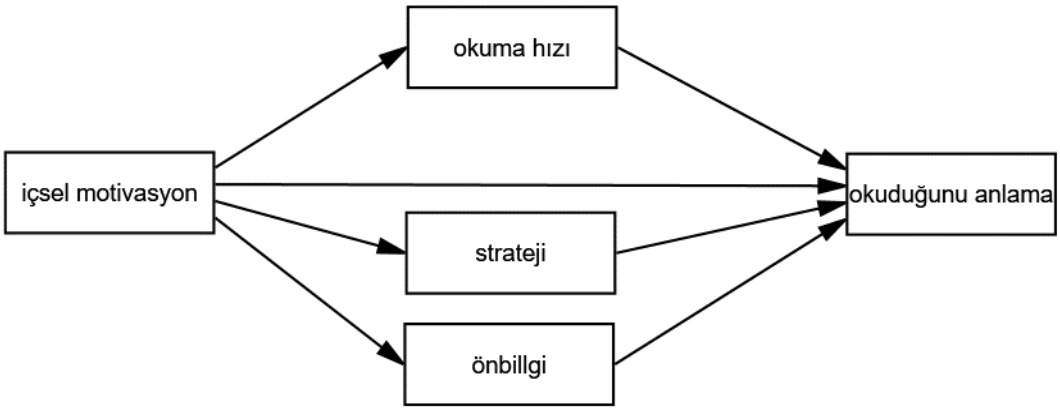
BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, "ilişkisel tarama modeli" ile yapılmıştır. Araştırmada ön bilgi, içsel motivasyon, strateji kullanımı ve okuma hızının öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini yordama güçleri incelenmiştir. İlişkisel tarama modellerinde çözümleme, korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere iki türlü yapılmaktadır (Karasar, 2014). Söz konusu ilişkiler ÖG olan ve olmayan gruplarda karşılaştırıldığından, çalışmanın aynı zamanda nedensel karşılaştırma modeline dayalı olarak da sürdürüldüğü ileri sürülebilir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan/ doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında aynı durumdan farklı şekillerde etkilenmiş ya da etkilenmemiş en az iki grup vardır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları bazı bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ve bağımlı değişkende meydana gelen değişimin nedenlerini gurupları karşılaştırarak görmeyi amaçlamaktadır (Lodico, Spaulding & Voegtle, 2006). Nedensel karşılaştırma araştırmaları neden-sonuç ilişkisini açıklamaya çalışması yönüyle deneysel araştırmalara benzemektedir ancak bu araştırmalarda deneysel araştırmalardan farklı olarak araştırılan durum araştırmacının yönlendirmesinden bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Araştırmada kuramsal açıklama ve önceki çalışmalar incelenerek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri bağımlı değişken; ön bilgi, strateji kullanımı, okuma hızı aracı değişkenler, içsel motivasyon bağımsız değişken ve öğrenci grubu (ÖG olan ve olmayan) ise etkileşim (moderatör) değişkeni olarak tanımlanmıştır. Söz konusu ilişkiler Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Önerilen model

Çalışma Grubu

Bu araştırma 113 ÖG olan ve 113 ÖG olmayan öğrenci olmak üzere toplam 226 öğrenci ile yürütülmüştür. Ankara ili merkez ilçesinde ÖG olan ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören bütün öğrencilerle görüşülmesi plânlanmıştır. Bu amaçla 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki tüm ortaokullar ziyaret edilmiş, rehber öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu doğrultuda ÖG olan ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 152 öğrenci içerisinden okuma becerileri öğretimsel düzeyde olan 113 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada aynı zamanda Ankara ili merkez ilçelerinde 8. sınıfa devam eden ve ÖG olmayan öğrencilerle de çalışmalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan *ölçüt örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde çalışma grubunun belli ölçütler göz önüne alınarak seçilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubunun Belirlenmesinde Göz Önünde Bulundurulan Ölçütler

Çalışmaya dâhil edilen öğrenciler için belirlenen ölçütler şu şekildedir:

ÖG Olmayan Öğrenciler İçin Belirlenen Ölçütler

a) Türkçe öğretmenlerinin görüşüne göre herhangi bir yetersizlikten etkilenmemiş olmak,

b) Öğretimsel seviyede hecelemeden çözümleme becerisine sahip olmak (%90-%95 doğruluk) (Lerner, 2000; Mercer & Mercer, 2005).

ÖG Olan Öğrenciler İçin Belirlenen Ölçütler

a) Öğrencinin dosyasında bulunan sağlık kurulu raporunda ÖG tanısı almış olmak,

b) Ek bir yetersizliği olmamak,

c) Öğretimsel seviyede hecelemeden çözümleme becerisine sahip olmak (%90-%95 doğruluk) (Lerner, 2000; Mercer & Mercer, 2005).

Çalışma grubunun demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	ÖG olan		ÖG olmayan	
		F	%	f	%
Cinsiyet	Kız	39	35	62	55
	Erkek	74	65	51	45
Öğrenim gördükleri ilçe	Çankaya	12	11	12	11
	Sincan	3	3	3	3
	Yenimahalle	13	11	13	11
	Etimesgut	12	10	12	10
	Altındağ	8	7	8	7
	Keçiören	27	24	27	24
	Mamak	28	25	28	25
	Pursaklar	10	9	10	9
	Toplam	113	%100	113	%100

Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya ÖG olan (113) ve olmayan (113) olmak üzere toplam 226 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan ve ÖG olan öğrencilerin %35'i (n=39) kız, %65'i (n=74) erkektir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin %55'i (n=62) kız, %45'i (n=51) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri;

- Okuma Hızı Metni,
- Okuma Motivasyonu Ölçeği,
- Strateji Kullanma Testi,
- Ön Bilgi Testi
- Okuduğunu Anlama Testi ile toplanmıştır. Veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

Okuma Hızı Metni

Araştırmada öğrencilerin okuma hızını belirlemek amacıyla Balcı'nın (2009) okuduğunu anlama testinde bulunan ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarının belirlenmesinde kullanılan metinlerden "Eski Ankara Evleri" başlıklı 396 kelimelik bilgi veren metin araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır (Ek 1). Balcı (2009) araştırmasında kullandığı metni seçmeden önce 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgi veren metinlerin listesini çıkarmış ve beş tane bilgi veren metin belirlemiştir. Balcı kullanacağı asıl metni belirlemek amacıyla Türkçe eğitimi alan uzmanlarından görüş almıştır. Uzmanlardan belirlenen metinleri, bilgi veren metin türünün özelliklerini dikkate alarak değerlendirmelerini istemiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda; bilgi veren metin türünün özelliklerini taşıması ve çocukların yaş ve sınıf düzeyine uygun olması sebebiyle " Eski Ankara Evleri" adlı metin seçilmiştir. Bu araştırmada araştırmacı, metnin okunabilirlik düzeyini belirlemek için Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik

formülü kullanmıştır. Bu formüle göre bir metnin okunabilirliğini hesaplamak için ilk aşamada metinde yer alan hece sayısı, kelime sayısı ve cümle sayısı belirlenmektedir. İkinci aşamada hece sayısı kelime sayısına bölünmekte; üçüncü aşamada ise kelime sayısı cümle sayısına bölünmektedir. İkinci ve üçüncü aşamada bulunan değerler okunabilirlik formülünde yerlerine yazılarak metinlerin okunabilirlik puanları hesaplanmaktadır. Bu formülde sekizinci sınıf düzeyleri için belirlenen eğitsel düzey 35-49 arasındadır. Bu çalışmada okunabilirlik puanı 36 bulunmuştur. Bulunan bu değer metnin yapısal açıdan sınıf düzeyine uygun olduğunu göstermektedir (Çetinkaya, 2010). Metin veri toplama sürecinde kullanılmak üzere 12 punto Times New Roman karekteri ile 1,5 satır aralığında yazılmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla Wigfield ve Guthire (1997, 2004) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ) kullanılmıştır (Ek 2). OMÖ, çok boyutlu bir ölçek olmakla birlikte ölçek üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda (Wigfield & Guthrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999) ölçek, 11 faktör ve 54 maddeden oluşan bir yapıya kavuşmuştur. Guthrie ve Wang (2004) tarafından yeniden analiz edilerek, üç faktörlü yapıdan farklı olarak içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktörden oluşan yeni bir model geliştirilmiştir. YEM kullanıldığı araştırmada ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon olarak modellenen 8 boyut ve 45 maddeden oluşan yapısının iyi uyum verdiği belirlenmiştir. Birinci olarak, ölçeğin İngilizce formu üç dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ortaya çıkan çeviri hataları ve kavramların kültürel karşılıkları konusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek Türkçeden İngilizceye çevrilmesi için dil uzmanına gönderilmiştir. Orijinal form ve çevrilen form arasında büyük ölçüde tutarlılık görülmüştür. Ortaya çıkan 49 maddelik formun anlaşılabilirliğini değerlendirmek için dört ve beşinci sınıfa giden 60 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında ortaya çıkan 48 maddelik ölçek geçerlik ve

güvenirlik çalışmaları kapsamında üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden 595 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik çalışmaları sonucunda içsel motivasyon (merak ve ilgi), dışsal motivasyon (tanınma, sosyal, rekabet ve uyum) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekteki her madde bir ile dört arasında puanlanmaktadır. 1puan "benden çok farklı", 2 puan "benden biraz farklı", 3 puan "bana biraz benziyor", 4 puan "bana çok benziyor " anlamına gelmektedir.

Yıldız (2010) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin orijinal kuramsal yapısı korunmakla birlikte madde sayısı 21'e düşmüştür. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α) ise .86 bulunmuştur.

Bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın başlangıcında 8. sınıf öğrencilerine OMÖ uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasına 207 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda genel uyum indeksleri (χ^2 = 281.15, sd= 180, χ^2/sd= 1.56), RMSEA= .05, CFI= .95, NFI= .95 olarak bulunmuştur. Normlaştırılmış Ki-Kare değerinin 3'ten küçük olması RMSEA'nın 0.08'den küçük, CFI'nın ve NFI'nın 90'dan büyük olması modelin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α) .85 olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışmasından ayrı olarak, araştırma sorularının test edildiği çalışmaya 113 ÖG olan ve olmayan 113 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayının iki grup için de. 90 olduğu belirlenmiştir. Tüm grup (n= 226) için de Cronbach alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin sadece içsel motivasyon puanları kullanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, içsel motivasyonun okuma miktarı ve okuduğunu anlamayı pozitif yönde yordadığı, bunun aksine dışsal motivasyonun ise okuma miktarı ve okuduğunu anlamayı negatif yönde yordadığı görülmektedir (Andreassen & Bråten, 2010; Guthrie vd., 1999; Park, 2011; Schiefele vd., 2012; Schaffner vd., 2013). Bununla birlikte, içsel ve dışsal

motivasyonun birlikte uygulandığı araştırmaların bazılarında içsel ve dışsal motivasyon arasında bastırma etkisinden söz edilmektedir. Örneğin içsel motivasyon bağımlı değişkenlerin tamamı ile anlamlı düzeyde ilişkili iken, bunun aksine dışsal motivasyonun bütün bağımlı değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı belirlenmiştir. (Schaffner vd., 2013). Benzer şekilde içsel ve dışsal motivasyonun birlikte ele alındığı araştırmalarda içsel motivasyon pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı iken dışsal motivasyonun ise negatif yönde anlamlı düzeyde bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Wang ve Guthrie (2004) de yapmış oldukları çalışmalarında içsel ve dışsal motivasyonun birbirini baskılama hipotezini doğrulamışlardır. Buradan hareketle, içsel ve dışsal okuma motivasyonu birbiriyle çok yakından ilişkilidir ve bu güçlü birliktelik okuma motivasyonunun faydalı ve zararlı etkilerini bir noktadan sonra etkisiz (nötr) hale getirmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda dışsal motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki pozitif yönde olmuştur (Baker & Wigfield,1999; Lau & Chan; 2003; Wigfield & Guthrie, 1997). Bu pozitif yönlü ilişki sadece iki değişkenli araştırmalarda olmuş, içsel ve dışsal okuma motivasyonu arasındaki baskılama etkisi ihmal edilmiştir. Bunun aksine, içsel ve dışsal okuma motivasyonunun birlikte ele alındığı çok değişkenli istatistiksel yöntemlerle yapılan araştırmalarda ise dışsal motivasyon okuduğunu anlamayı sürekli olarak negatif yönde etkilemiştir (Unrau & Schlackman, 2006; Wang & Guthrie, 2004). Bu bilgiler ışığında bu çalışmada ise öğrencilerin sadece içsel motivasyonlarına yönelik görüşleri ele alınmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi (OAT) kullanılmıştır (Ek 3). Testin geliştirilme sürecinde izlenen adımlar şu şekildedir:

- Metinlerin belirlenmesi,
- Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi,

- Metinlerin uygunluğuna yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması,
- Soruların oluşturulması,
- Sorulara yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması,
- Ön uygulama yapılması,
- Faktör analizinin yapılması
- Madde ve test istatistiklerinin hesaplanması,
- Teste nihai şeklinin verilmesi
- Asıl uygulama sonrasında test istatistiklerinin hesaplanması

Metinlerin belirlenmesi: Araştırmacı ilk olarak, testte kullanılacak olan metinleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış sekizinci sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi kitaplarını incelemiştir. Ayrıca Ansiklopedi, Bilim Teknik, Kültür ve Edebiyat Dergilerinin yanı sıra öğrencilerin düzeyine uygun hikâye, makale ve deneme türündeki kaynakları inceleyerek 30 metin seçmiştir. Daha sonra danışman ve araştırmacı birlikte çalışarak bu metinler tek tek okunmuş, içerik bakımından uygun olmayan ve zorluk düzeyi yüksek olan 10 metin elenmiştir.

Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi: Okuduğunu anlama testinde kullanılmasına karar verilen 20 metin okunabilirlik formülü uygulanarak değerlendirilmiştir. Seçilen metinlerin sınıf düzeyine uygunluğu Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen akıcı okuma testinde belirtilen kriterler temel alınarak, okunabilirlik formülü ile belirlenmiştir. 20 metinin de okunabilirliik olarak 8. sınıf düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir.

Metinlerin uygunluğuna yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması: Metinlerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için metin değerlendirme formu hazırlanmıştır (Ek 4). Bu formla birlikte 20 metin üç Türkçe eğitimi alanı uzmanına

gönderilmiş ve uzmanlardan metinleri bütüncül (holistic) bir yaklaşımla değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda uzmanlardan en yüksek puanı alan dört metin okuduğunu anlama testinde kullanılmak üzere seçilmiştir.

Soruların oluşturulması: Seçilen metinlerde yer alan bilgi birimlerine yönelik metne-dayalı anlamayı ve çıkarımsal anlamayı ölçmeye yönelik çoktan seçmeli okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Çıkarım soruları lokal ve global olmak üzere iki şekilde hazırlanmıştır. Lokal çıkarımlar bir metin içerisinde birbirine yakın bir veya iki cümleyi veya bu cümleler içerisindeki iki bilgi parçasını birbirleriyle bağlayan çıkarımlardır. Global çıkarımlar ise, bir metin içerisinde üç veya daha fazla cümle arasında birbirinden uzakta bulunan iki bilgi parçasını bağlayan çıkarımlardır (Kendeou & van den Broek, 2007; Seçkin, Özenici & Kınsız, 2011). Sorular hazırlanınca araştırmacı ve danışmanı soruları inceleyerek gerekli düzeltmeleri yapmışlardır. Testte toplam dört metin için 30 tane çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Testte bulunan sorulardan 8'literal (metne-dayalı), 8'i lokal çıkarım ve 14'ü ise global çıkarım türündedir.

Sorulara yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması: Okuduğunu anlama testi metinleri için oluşturulan soruların uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için iki form hazırlanmıştır. Bu formlardan biri soru türü değerlendirme formu olup soruların türünü değerlendirmek için hazırlanmıştır (Ek 5). Diğeri ise soruların ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluğunu belirlemek için hazırlanmıştır. Bu form soru değerlendirme formu olarak isimlendirilmiştir (Ek 6). Bu iki form ve sorular iki Türkçe alan eğitimi uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlar okuduğunu anlama testinde yer alan soruları soru değerlendirme formunda yer alan kriterlere göre değerlendirmişlerdir (Ek 6). Dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış, sorular tekrar uzmanlara gönderilerek görüşleri alınmış ve son şekli verilmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılmak üzere sorular 12 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karekteri ile 1,5 satır aralığında yazılmıştır. Metinlerle birlikte soru kitapçığı oluşturulmuştur.

Ön uygulama yapılması: Oluşturulan taslak test, ön uygulama için testte yer alan soru

sayısının 10 katı normal gelişim gösteren 8. sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ön uygulama çalışmasına Ankara ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 300 öğrenci dâhil edilmiştir.

Faktör analizinin yapılması: Öğrencilerden elde edilen veriler Mplus 6.12 programında analiz edilmiştir. Başarı testlerinde veriler 0-1 şeklinde kodlandığı için diğer bir ifadeyle puanlandığı için Mplusta tetrachoric korelasyonlar üzerinde WLSMV tahmin yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda model Ki-kare= 492.88; p değeri= .00; serbestlik derecesi (sd)= 405; RMSEA= .03 (.02 - .04); CFI= .95; TLI= .95; WRMR= .95; bulunmuştur. Analizler sonucunda yedinci madde faktör yükü düşük olduğu için testten çıkarılmış ve yedinci madde testten çıkarıldığında Ki-kare= 455.97; sd= 377; p değeri= .03; RMSEA=.03 (.02 – .04); CFI= .96; TLI=.95; WRMR=.90 bulunmuştur. Analiz sonucunda 1. öz değer 9.77; 2. öz değer 2.76; üçüncü öz değerin ise 1.91 şeklinde sıralandığı görülmüştür. 1. Öz değer ile diğer öz değerlerin değerleri arasında büyük farklılık olduğundan dolayı okuduğunu anlama testinin tek boyutlu olabileceği düşünülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda yedinci madde dışında kalan 29 maddenin tek boyutta toplandığı, diğer bir anlatımla tek bir özelliği ölçtüğü belirlenmiştir.

Madde istatistiklerinin hesaplanması: Madde analizi sonucunda soruların dağılımı belirtke tablosunda görülmektedir (Ek 7). Ön uygulama sonrasında madde analizi yapılmıştır. Madde istatistiklerinin hesaplanmasında her bir maddenin güçlük indeksi, madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksinde nokta-çift serili korelasyon katsayısı (Atılgan, 2007, s.301) kullanılmıştır. Hesaplanan madde istatistikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Okuduğunu Anlama Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Madde İstatistikleri

Madde No	p_{ij}	r_{ij}	Madde No	p_{ij}	r_{ij}	Madde No	p_{ij}	r_{ij}
1	.85	.29	11	.78	.45	21	.85	.30
2	.64	.42	12	.53	.41	22	.67	.57
3	.72	.27	13	.83	.33	23	.62	.44
4	.84	.26	14	.50	.54	24	.65	.53
5	.75	.39	15	.85	.32	25	.48	.60
6	.84	.25	16	.74	.38	26	.66	.70
7	.22	.10	17	.91	.23	27	.78	.54
8	.89	.31	18	.59	.52	28	.75	.61
9	.89	.22	19	.78	.31	29	.73	.68
10	.90	.27	20	.86	.42	30	.81	.51

Tablo 2'deki bilgiler incelendiğinde madde güçlük indekslerinin .22 ile .91 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Madde ayırt edicilik indekslerinin .10 ile .70 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi .20'nin altında olan bir madde (madde 7) saptanmıştır. Madde analizi sonuçları faktör analizi sonuçlarına benzer şekilde testin 7. sorusunun ayırıcı olmadığını göstermiştir. Bu doğrultuda sorunun testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Test istatistiklerinin hesaplanması: Okuduğunu anlama testi 29 sorudan oluşmaktadır. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin test puanlarına ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma olmak üzere betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından test puanlarının güvenirliğini belirlemek amacıyla KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. Test istatistikleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Okuduğunu Anlama Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Test İstatistikleri

Test istatistiği	**Değerler**
Madde sayısı	29
Öğrenci sayısı	300
Minimum	5.00
Maksimum	29.00
Ortalama	21.69
Standart sapma	5.21
KR-20	.78

Tablo 3'te yer alan bilgiler incelendiğinde nihai testte yer alan 29 maddeye cevap veren 300 öğrenciden en az soruya doğru cevap veren öğrencinin 5.00; en fazla soruya doğru cevap veren öğrencinin de 29.00 soruyu doğru cevaplandırdığı belirlenmiştir. Öğrenciler soruların ortalama 21.69'una doğru cevap vermişlerdir. Hesaplanan ortalama değer, okuduğunu anlama testindeki soruların %75'inin doğru cevaplandırıldığını göstermektedir. Test puanlarının standart sapma değeri 5.21'dir. Bir veri grubundaki ölçme sonuçlarının aritmetik ortalamadan farklarının karelerinin aritmetik ortalamasının karekökü̈ne standart sapma adı verilir. Hesaplanan standart sapma değeri, ön uygulamaya katılan öğrencilerin soruları cevaplama düzeylerinin birbirlerinden çok büyük farklılık göstermediğini belirtmektedir. Çoktan seçmeli başarı testine ilişkin güvenirlik iki kategorili verilerde hesaplanan ve testteki maddelerin iç tutarlılığın ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısının 1.00'e yakın olması testin güvenirliğinin yüksek olduğu, .00'a yakın olması da güvenirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). Okuduğunu anlama testine ilişkin öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenirlik değeri (KR-20) .78'dir.

Asıl uygulama sonrasında test istatistiklerinin hesaplanması: Araştırma kapsamında 113 ÖG olan ve olmayan 113 öğrenci olmak üzere toplam 226 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda ÖG olan öğrencilerin

cevaplarının KR-20 güvenirlik katsayısı .69; ÖG olmayan öğrencilerde .80 olarak hesaplanmıştır. Tüm öğrencilerin cevaplarının KR-20 katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler doğrultusunda öğrencilerin vermiş olduğu cevapların güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ön Bilgi Testinin Geliştirilmesi

Öğrencilerin ön bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından okuduğunu anlama metinlerinde yer alan kavram ve bilgilere yönelik çoktan seçmeli ön bilgi testi geliştirilmiştir (Ek 8). Ön bilgi testinin geliştirilmesinde şu adımlar takip edilmiştir:

- Okuduğunu anlama metinlerinin incelenmesi
- Metinlere ilişkin ön bilgi sorularının oluşturulması,
- Sorulara yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması,
- Ön uygulama yapılması,
- Faktör analizinin yapılması
- Madde ve test istatistiklerinin hesaplanması,
- Teste nihai şeklinin verilmesi

Okuduğunu anlama metinlerinin incelenmesi: Okuduğunu anlama metinlerinde yer alan kavram, bilgi ve ifadelere yönelik hazırlanan sorular tek tek incelenmiş ve bu soruların metinde yer alan bilgileri karşılayıp karşılamadığına karar verilmiştir. Metinler için gerekli olan ön bilgiler çıkarılmış ve listelenmiştir.

Metinlere ilişkin ön bilgi sorularının oluşturulması: Listelenen ön bilgilere ilişkin çoktan seçmeli sorular oluşturulmuştur. Belirlenen ön bilgiler için bir ya da iki soru hazırlanmıştır. Sorular kolaydan zora sıralanmış ve taslak test oluşturulmuştur. Taslak teste yönerge eklenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve danışmanı tüm testi inceleyerek düzenlemeler yapılmıştır.

Sorulara yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması: Taslak testte yer alan 32 soru için öncelikle dört konu alan uzmanı öğretim üyesi görüşleri alınmıştır. Aynı zamanda iki Türkçe eğitimi alanı uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlar soruları hem ön bilgi soru değerlendirme formu (Ek 9) hem de soru değerlendirme formunda yer alan kriterlere göre değerlendirmişlerdir (Ek 6). Değerlendirme sonunda uzmanlar, iki sorunun birbirine çok benzer olduğunu ve aynı özelliği aynı şekilde ölçtüğünü ifade etmişlerdir. Bu sorulardan biri testten çıkarılmıştır. Bir soruda maddi hata olduğu belirlendiğinden soru yine testten çıkarılmıştır. Kalan sorular üzerinde de dilsel ve ifadesel düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ön bilgi testi toplam 30 soruluk çoktan seçmeli bir testtir. Birinci metin için 7, ikinci metin için 7, üçüncü metin için 4 ve dördüncü metin için 12 tane soru bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde kullanılmak üzere sorular 12 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karekteri ile 1,5 satır aralığında yazılmıştır. Soru kitapçığı oluşturulmuştur.

Ön uygulama yapılması: Hazırlanan ön bilgi testi benzer şekilde, ön uygulama için testte yer alan soru sayısının 10 katı olan, Ankara ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve normal gelişim gösteren 300 öğrenciye uygulanmıştır.

Faktör analizinin yapılması: Ön uygulama sonucunda öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ön bilgi testlerinde veriler 0-1 şeklinde kodlandığı için diğer bir ifadeyle puanlandığı için Mplusta tetrachoric korelasyonlar üzerinde WLSMV tahmin yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Model Ki-kare= 455.68; Serbestlik derecesi= 405; P değeri= .04 RMSEA= .02 (.01 - .03); CFI= .98; TLI= .98; SRMR= .10 bulunmuştur. Analiz sonucunda 1. öz değer 12.74; 2. öz değer 1.86; üçüncü öz değerin 1.58 şeklinde sıralandığı görülmüştür. 1. Öz değer ile diğer öz değerlerin değerleri arasında büyük farklılık olduğundan dolayı ön bilgi testinin tek boyutlu olabileceği düşünülmüştür. Bunun üzerine Mplusta açımlayıcı YEM (ESEM) yapılmıştır. WLSMV tahmin yöntemi kullanılarak yapılan analiz sonucunda (Ki-kare, CFI, TLI, RMSEA) aynı değerde

bulunmuştur. Bu analiz kapsamında SRMR bulunmamaktadır bu nedenle onun yerine WRMR değeri verilmiştir. Analiz sonucunda WRMR= .85 (WRMR< 1.00) bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değeri .30'un altında olan sadece bir maddenin (M1) olduğu ve bu maddenin testten çıkarılması gerektiği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2012). Ancak söz konusu maddenin ölçtüğü özelliği belirleyen başka maddenin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle kapsam geçerliğini düşürmemek için soru üzerinde konu alan uzmanı görüşü alınmıştır. Soruda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilerek soru testte bırakılmıştır.

Madde istatistiklerinin hesaplanması: Madde analizi sonucunda soruların dağılımı belirtke tablosunda görülmektedir (Ek 10). Ön uygulama sonrasında da madde güçlük ve madde ayırıcılık indeksi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4
Ön Bilgi Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Madde İstatistikleri

Madde No	p_{ij}	r_{ij}	Madde No	p_{ij}	r_{ij}	Madde No	p_{ij}	r_{ij}
1	.74	.27	11	.84	.46	21	.81	.51
2	.74	.39	12	.69	.56	22	.92	.24
3	.57	.56	13	.92	.28	23	.87	.38
4	.91	.26	14	0,91	.22	24	.82	.50
5	.82	.35	15	.92	.24	25	.82	.28
6	.87	.38	16	.91	.23	26	.28	.43
7	.86	.38	17	.92	.28	27	.70	.59
8	.84	.40	18	.85	.43	28	.69	.60
9	.89	.27	19	.65	.70	29	.76	.46
10	.77	.42	20	.85	.34	30	.92	.23

Tablo 4'deki bilgiler incelendiğinde madde güçlük indekslerinin .28 ile .92 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Madde ayırıcılık indekslerinin .22 ile .60 arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Testte yer alan maddelerin analiz sonuçları

incelendiğinde soruların %93'ünün kolay (.60 - .80) ve çok kolay (.80 - 1.00) sorulardan oluştuğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ön bilgi testindeki soruların %67'sinin çok kolay sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle konu alan uzmanı görüşü alınmış ve aynı kazanımı ölçmeye yönelik hazırlanmış sorular içerisinden çok kolay olanların (m4, m13, m14, m30) testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Test istatistiklerinin hesaplanması: Madde analizi sonrası istenen nitelikte bir testin oluşturulabilmesi için uygun maddeler seçilmiş ve çok kolay olduğu için 4 madde testten çıkarılmıştır. Ön bilgi testinin nihai formunda 26 madde kalmıştır. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin test puanlarına ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma olmak üzere betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından test puanlarının güvenirliğini belirlemek amacıyla KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. Test istatistikleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5
Ön Bilgi Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Test İstatistikleri

Test istatistiği	Değerler
Madde sayısı	26
Öğrenci sayısı	300
Minimum	5.00
Maksimum	26.00
Ortalama	20.43
Standart sapma	4.66
KR-20	.79

Tablo 5'te incelendiğinde ön bilgi testindeki 26 maddeye cevap veren 300 öğrencinin doğru cevaplandırdıkları soru sayısının 5.00 ile 26.00 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin teste vermiş oldukları cevapların ortalaması 20.43 olarak hesaplanmıştır. Başka bir anlatımla öğrenciler testte yer alan soruların %79'una doğru cevap vermişlerdir. Test puanlarının standart sapması 4.66 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle öğrencilerin puanlarının birbirinden çok fazla farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen cevapların güvenirliğini hesaplamak amacıyla KR-20

katsayısı hesaplanmış ve sonuçların güvenirliği .79 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayı öğrencilerden elde edilen cevapların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Asıl uygulama sonrasında test istatistiklerinin hesaplanması: Bu araştırmada 113 ÖG olan, 113 de ÖG olmayan öğrenciler olmak üzere toplam 226 öğrenciye ön bilgi testi uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda ÖG olan öğrencilerin cevaplarının KR-20 güvenirlik katsayısı .74 ÖG olmayan öğrencilerde .70 olarak hesaplanmıştır. Tüm öğrencilerin cevaplarının KR-20 katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler doğrultusunda öğrencilerin ön bilgi testine vermiş olduğu cevapların güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Strateji Kullanım Testinin Geliştirilmesi

Öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun metinlere yönelik olarak çoktan seçmeli strateji kullanım testi (SKT) geliştirilmiştir (Ek 11).

Testin geliştirilme sürecinde izlenen adımlar şu şekildedir:

- Metinlerin belirlenmesi,
- Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi,
- Metinlerin uygunluğuna yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması,
- Soruların oluşturulması,
- Sorulara yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması,
- Ön uygulama yapılması,
- Faktör analizinin yapılması
- Madde ve test istatistiklerinin hesaplanması,
- Teste nihai şeklinin verilmesi
- Asıl uygulama sonrasında test istatistiklerinin hesaplanması

Metinlerin belirlenmesi: Öncelikle testte kullanılacak olan metinlerin belirlenmesi amaçlamıştır. Bu amaçla öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış sekizinci sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi kitaplarını incelemiştir. Ayrıca Ansiklopedi, Bilim Teknik, Kültür ve Edebiyat Dergilerinin yanı sıra öğrencilerin düzeyine uygun hikâye, makale ve deneme türündeki kaynakları inceleyerek 30 tane metin seçmiştir. Daha sonra danışman ve araştırmacı birlikte çalışarak bu metinler tek tek okunmuş, içerik bakımından uygun olmayan ve zorluk düzeyi yüksek olan 10 metin elenmiştir.

Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi: Okuduğunu anlama testinde kullanılmasına karar verilen 20 metin okunabilirlik formülü uygulanarak değerlendirilmiştir. Seçilen metinlerin sınıf düzeyine uygunluğu Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ile belirlenmiştir.

Metinlerin uygunluğuna yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması: Metinlerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için metin değerlendirme formu hazırlanmıştır (Ek 4). Bu formla birlikte metinler üç Türkçe eğitimi alanı uzmanına gönderilmiş ve uzmanlardan metinleri bütüncül (holistic) bir yaklaşımla değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda uzmanlardan en yüksek puanı alan dört metin strateji kullanım testinde kullanılmak üzere seçilmiştir.

Soruların oluşturulması: Seçilen metinlerde yer alan bilgi birimlerine yönelik özetleme, tahminde bulunma, ön bilgiyi harekete geçirme, araştırma, ana fikri bulma ve kendini sorgulama gibi strateji türlerine yönelik sorular hazırlanmıştır. Daha sonra danışman ve araştırmacı birlikte çalışarak bu sorular tek tek okunmuş ve düzenlenmiştir.

Sorulara yönelik uzman görüşü alınması ve düzeltmelerin yapılması: Bu sorularla ilgili uzman görüşü almak için strateji türü değerlendirme formu (Ek 12) ve soruların ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluğunu belirlemek için soru değerlendirme formu hazırlanmıştır (Ek 6). Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorularda gerekli görülen düzeltmeler yapılmış, tekrar uzmanlara gönderilerek görüşleri alınmıştır. Taslak

test 17 soru ile yönergesi hazırlanarak oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde kullanılmak üzere sorular 12 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karekteri ile 1,5 satır aralığında yazılmıştır. Metinlerle birlikte soru kitapçığı oluşturulmuştur.

Ön uygulama yapılması: Oluşturulan strateji kullanım testi ön uygulama için testte yer alan soru sayısının 10 katı normal gelişim gösteren sekizinci sınıf öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ön uygulama çalışmasına benzer şekilde Ankara ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 300 öğrenci dâhil edilmiştir.

Faktör analizinin yapılması: Ön uygulamadan elde edilen sonuçlarda tetrachoric korelasyonlar üzerinde WLSMV tahmin yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda model Ki-Kare = 218.62; p değeri= .00; serbestlik derecesi (sd)= 119; RMSEA= .05 (.04 - .06); CFI= .91; TLI= .90; SRMR= .92 bulunmuştur. Analiz sonucunda 1. Özdeğer 5.47; 2. Özdeğer 1.66; 3. özdeğerin ise 1.25 şeklinde sıralandığı görülmüştür. 1. özdeğer ile diğer özdeğerlerin değerleri arasında büyük farklılık olduğundan dolayı strateji testinin tek boyutlu olabileceği düşünülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda 10 ve 12. madde dışında kalan 15 maddenin tek boyutta toplandığı, diğer bir anlatımla tek bir özelliği ölçtüğü belirlenmiştir.

Maddeler için hesaplanan faktör yük değerleri incelendiğinde faktör yük değeri 0,30'dan düşük olan iki maddenin bulunduğu (m10, m12) ve bu maddelerin testten çıkarılması gerektiği belirlenmiştir. Söz konusu maddelerin testten çıkarılmasının kapsam geçerliğini düşürmemesine ilişkin uzman görüşü alındıktan sonra maddeler testten çıkarılmıştır.

Madde istatistiklerinin hesaplanması: Madde analizi sonucunda soruların dağılımı belirtke tablosunda görülmektedir (Ek 13). Ön uygulama sonrasında hesaplanan madde analizleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Strateji Kullanımı Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Madde İstatistikleri

Madde No	p_{ij}	r_{ij}	Madde No	p_{ij}	r_{ij}	Madde No	p_{ij}	r_{ij}
1	.66	.67	7	.37	.43	13	.54	.51
2	.56	.41	8	.63	.55	14	.41	.47
3	.78	.53	9	.56	.65	15	.68	.64
4	.49	.38	10	.18	.05	16	.71	.57
5	.60	.56	11	.69	.68	17	.63	.65
6	.69	.56	12	.16	.21			

Tablo 6'daki bilgiler incelendiğinde strateji kullanımı testi ön uygulama sonuçlarına göre maddelerin madde güçlük indekslerinin .16 ile .78 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Madde ayırt edicilik indekslerinin .05 ile .68 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi düşük olan iki madde (10 ve 12.) olduğu belirlenmiştir. Madde analizleri incelendiğinde faktör analizi sonuçlarına benzer şekilde testin 10. ve 12. sorusunun madde ayırıcılık indekslerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda soruların testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Test istatistiklerinin hesaplanması: Madde analizi sonrası nihai testte bulunan 15 soruya ilişkin test istatistikleri hesaplanmıştır. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin test puanlarına ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Strateji Kullanımı Testi Ön Uygulama Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Test İstatistikleri

Test istatistiği	Değerler
Madde sayısı	15
Öğrenci sayısı	300
Minimum	2.00
Maksimum	15.00
Ortalama	9.00
Standart sapma	3.48
KR-20	.77

Tablo 7'deki bilgiler doğrultusunda ön uygulamaya katılan öğrencilerin strateji kullanımı testi maddelerindeki sorulara vermiş oldukları doğru cevapların 2.00 ile 15.00 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevapların ortalaması 9.00 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğrencilerin soruların %60'ını doğru cevapladıklarını göstermektedir. Test puanlarına yönelik hesaplanan standart sapma değeri 3.48 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, puanların çok fazla değişim göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin test puanlarına vermiş oldukları cevapların güvenirliği .77 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir anlatımla strateji kullanımı testine verilen cevapların güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Asıl uygulama sonrasında test istatistiklerinin hesaplanması: Araştırma kapsamında 113 ÖG olan, 113 de ÖG olmayan öğrenciler olmak üzere toplam 226 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerden elde edilen cevaplar doğrultusunda ÖG olan öğrencilerin cevaplarının KR-20 güvenirlik katsayısı .68; ÖG bulunmayan öğrencilerde .75 olarak hesaplanmıştır. Tüm öğrencilerin cevaplarının KR-20 katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle sorular, bilenle bilmeyeni ayırt edebilmiş ancak ÖG olan öğrenciler için zor olduğundan güvenirliği de biraz düşük hesaplanmıştır. Bu şekli ile test sonuçlarının kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanırken aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Rehberlik araştırma merkezinden bilgi edinilmesi
2. Okul rehber öğretmenleriyle görüşme
3. Öğrencilerin Çözümleme Performanslarının Belirlenmesi
4. Çözümleme Doğruluğunun Belirlenmesi
5. Uygulayıcı Eğitimi
6. Okuma hızının belirlenmesinde kullanılan metnin uygulanması

7. Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Uygulanması
8. Ön bilgi Testinin Uygulanması
9. Strateji Kullanım Testinin Uygulanması
10. Okuduğunu Anlama Testinin Uygulanması

Veri toplama sürecinde izlenen adımlar aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Rehberlik Araştırma Merkezlerinden Bilgi Edinilmesi

Çalışma grubun seçimi bölümünde belirlenen önkoşulları gerçekleştiren öğrencilerin seçimi amacı ile ilk olarak, Ankara ilinde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezleri ziyaret edilmiştir. Ziyaret edilen Rehberlik Araştırma Merkezleri ile işbirliği yapılarak sağlık kurulu raporlarında ÖGtanısı almış, 8. sınıfa devam eden ve kaynaştırma programlarından yararlanan, herhangi bir ek yetersizliği olmayan öğrenciler belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin devam ettiği okullar tespit edilmiştir.

Rehber Öğretmenlerle Görüşme

ÖG olan öğrencilerin sınıf düzeylerini tespit etmek amacıyla belirlenen okulların rehber öğretmenleriyle görüşülmüş, öğrencilerin devam ettiği sınıflar ve sınıf öğretmenleri belirlenmiştir.

Deneklerin belirlenmesinde, ÖG tanısı almış, okuma yazma bilen ve ortaokul 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlerden sınıflarında bulunan ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuma doğruluklarına yönelik bilgi alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinin verdiği bilgiler çerçevesinde, ÖG olmayan ancak öğretmen görüşmelerinden hareketle öğretimsel düzeyde okuma becerisine sahip olduğu rapor edilen öğrenciler içinden rastgele seçilen öğrenciler belirlenmiştir. Daha sonra bir sonraki bölümde açıklandığı gibi çözümleme

becerileri birebir ölçülmüş ve öğretimsel seviyede çözümleme becerisi olan ÖG olmayan öğrenciler belirlenmiştir.

ÖG olan öğrencilerin belirlenmesinde de aynı süreç izlenmiştir.

Öğrencilerin Çözümleme İle İlgili Performanslarının Belirlenmesi

Öğrencilerin bir metni anlayarak okuyabilmeleri için metni doğru olarak çözümlemeleri (Kuhn & Stahl, 2003) gerekmektedir (Schwanenflugel, Kuhn, Meisinger, Bradley & Stahl, 2003). Okuma becerisine sahip olan öğrenciler sözcükleri doğru bir şekilde çözümledikleri için metin içindeki bilgiler arasında bağlantı kurabilmekte, dikkatini anlamaya yoğunlaştırabilmektedir. Bu da öğrencilerin okuduğunu anlamlarını sağlamaktadır (Begeny & Silber, 2006; Kuhn, 2004; Osborn vd., 2003; Torppa vd., 2007). Öğretmen görüşlerine göre belirlenen öğrencilerin çözümleme ilgili önkoşulları öğrencilerin gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek amacıyla aşağıdaki ölçümlemeler yapılmıştır.

Çözümleme Doğruluğunun Belirlenmesi

ÖG olmayan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen öğrencilerden rastgele her sınıftan eşit sayıda olmak üzere 113 öğrenci asıl 10 öğrenci yedek olarak seçilmiştir. Bu öğrencilerden ölçütü karşılayan 113'ünden veri toplanmıştır. ÖG olan ve sınıf öğretmeni tarafından ölçütü karşıladığı belirlenen 152 öğrenci seçilmiştir. Deneklerin her birinin birebir ölçümleme ile okuma doğruluğu test edilmiştir. Çözümleme performansının belirlenmesinde Balcı'nın (2009) okuduğunu anlama testinde bulunan ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarının belirlenmesinde kullanılan metinlerden "Eski Ankara Evleri" başlıklı 396 kelimelik bilgi veren metin kullanılmıştır. Çözümleme verilerinin toplanması okul idaresi tarafında ayrılan bir odada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tüm metinde okudukları doğru sözcük sayısını kayıt etmek için "Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi" kullanılmıştır (Ek 14). Okuma doğruluğu

Kayıt Çizelgesi iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde öğrencinin kimlik bilgileri, ikinci bölümünde ise öğrencinin tüm metinde okuduğu doğru sözcük sayısı, tüm metinde okunan yanlış sözcük sayısı kayıt etmek için okuduğu sözcük sayısı yer almaktadır.

Öğrencinin doğru çözümlediği sözcük yüzdesini belirleyebilmek için bilgi veren metin öğrenciye bir kez sesli olarak okutulmuştur. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrenciye ses kayıt cihazı ve kayıt çizelgesi öğrenciye tanıtılarak okuma esnasında sesinin kayıt edileceği söylenmiştir. Değerlendirmeye başlarken öğrenciye okuyacağı metin gösterilerek "Sen bu metni okuyacaksın bende de aynısından var. Sen okurken ben de seni kendi metnimden takip edeceğim denmiştir. Öğrenciye "Okumaya hazır mısın?" dendikten ve "Hazırım" cevabı alındıktan sonra öğrenciye "Bu metni en güzel okumanla oku!" yönergesi verilmiştir. Öğrenci metni okurken öğrencinin yanlış çözümlediği, atladığı, araştırmacının onun yerine çözümlediği kelimeler kayıt edilmiştir.

Öğrenci okuma sırasında bir sözcüğü okumadan beş saniye beklerse o sözcük öğrencinin yerine okunmuştur. Öğrencinin okuduğu satırı kaybetmesi veya satır atlaması durumunda öğrenciye kaldığı satır gösterilerek okumaya devam etmesi istenmiştir. Öğrencinin yanlış okuduğu, okumadan atladığı ya da okurken kendi eklediği sözcükler araştırmacının önünde duran metin üzerinde (+) işareti ile öğrencinin heceleyerek okuduğu sözcükler (-) işareti ile işaretlenmiştir. Uygulama sırasında, öğrencinin doğru okuduğu sözcükler, yanlış okuduğu ancak beş saniye içerisinde kendisinin düzelttiği sözcükler doğru olarak kabul edilmiştir (Shinn, 1989).

Araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu, öğrencinin okurken yanlış okuduğu okumadan atladığı sözcükler ise yanlış olarak kabul edilmiştir. Eklediği sözcükler sayılmamıştır (Shinn, 1989).

Öğrencinin okuma doğruluğu öğrencinin tüm metinde yanlış okuduğu sözcüğün metindeki sözcük sayısına göre yüzdesi hesaplanarak bulunmuştur. Sonuçlar kayıt çizelgesine kayıt edilerek ve değerlendirmenin olduğu gün öğrencilerin okumaları tekrar ses kayıt cihazından dinlenerek kontrol edilmiştir. Okuma doğruluklarının puanlanması için

öğrencilerin tüm metinde doğru okudukları sözcük sayısı, metindeki toplam sözcük sayısına bölünerek 100 ile çarpılmıştır. Bu hesaplama sonucunda sesli okuma doğrululuk oranı %95-100 ise bağımsız, %90-95 ise öğretimsel ve %90'ın altında ise başarısız okuma düzeyinde olduğu kabul edilmiştir (Lerner, 2000; Mercer & Mercer, 2005). 152 öğrenciden 39'u bu ölçütn altında kaldığı için araştırıma denkelri olarak seçilmemiştir. 113 öğrenci ile çalışma sürdürülmüştür.

Öğrencilerin okuma düzeylerini (Öğretimsel Düzey) belirlemek için gerçekleştirilen çözümleme doğruluğu oturumunda aynı zamanda öğrencilerin okuma hızları ve doğrulukları da değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğrencinin bir dakikada kaldığı yer okuma hızıyla ilişkili değişkenle ilgili verilerin toplanması amacıyla işaretlenmiştir. Öğrencinin okuma hızı bir dakika içinde okuduğu toplam sözcük sayısından yanlış okuduğu sözcük sayısı çıkarılarak hesaplanmıştır (Caldwell, 2008; Güzel-Özmen, 2011a; Kuhn vd., 2010).

Uygulayıcı Eğitimi

Uygulayıcı eğitimi, araştırmacı tarafından hazırlanan uygulama güvenirliği formu ve videolar üzerinden verilmiştir. Bu form, ve videolar, uygulama oturumlarının her aşaması için (okuma hızı, ön bilgi, motivasyon, strateji ve okuduğunu anlama) ayrı ayrı hazırlanmıştır (Ek 15). Uygulama güvenirliği formu araştırma süresince takip edilen uygulama oturumlarının tüm akışını maddeler şeklinde listelenmiş ve bu form yaptı, yapmadı şeklinde bir forma dönüştürülerek uygulayıcılara verilmiştir. Uygulayıcılar özel eğitim bölümü zihin engelliler eğitimi anabilim dalında okuyan, mezun olmaya aday beş lisans öğrencisidir. Uygulamacılar okuma hızı performansının belirlenmesi konusunda hem ilgili dersi başarılı bir şekilde tamamlamış hem de bu konuda öğretmenlik uygulamasında deneyimi olmuştur. Uygulayıcılara okuma hızı, ön bilgi, motivasyon, strateji ve okuduğunu anlamaya yönelik uygulama oturumlarının her birinden örnekler içerecek şekilde tüm uygulamaların tamamına ait videolar izletilerek, her bir uygulama oturumunun nasıl yapıldığı açıklanmıştır. Uygulama güvenirliği formunda yer alan davranışların tamamına

yönelik olarak hazırlanan bu eğitim videoları uygulayıcılara izletilerek formda yer alan davranışları işaretlemeleri istenmiştir. Eğitim her uygulama oturumu için bir video üzerinde yapıldıktan sonra uygulayıcılara ikinci video gösterilmiştir. Bu videoda ise uygulama güvenirliği formunda yer alan davranışların bazılarına yer verilmemiştir. İkinci videoyu uygulayıcılara izletmeden önce araştırmacı "sizlerden araştırmacının uygulama güvenirliği formunda yer alan davranışları gerçekleştirdiklerini işaretlemenizi istiyorum" demiştir. "Eğer araştırmacı uygulama güvenirliği formunda yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Yaptı" sütununa; yerine getirmiyorsa "Yapmadı" sütununa bir çek atmak atınız demiştir". Bu videoda gözlemciler arasında %90 üstü uyum sağlanınca üçüncü ve dördüncü videolar izletilmiştir. Sağlanmazsa aynı video üzerinden eğitime devam edilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirliğin sağlanması için kullanılan videolar tüm basamakların uygulandığı ya da bir iki basamağın atlandığı görüntülerden oluşmuştur. Üst üste her bir uygulama oturumu için 3 oturum %90 üstü uyum sağlanınca eğitim sonlandırılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik işlemler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Veri Toplama İşlemleri

Uygulama Oturumları	Süre	Veri Toplama İşlemleri
1. Oturum	10	Öğrencilerin okuma hızını belirlemek amacıyla öğrencilerin sınıf düzeylerine göre seçilen metin öğrencilere okutulmuştur
2. Oturum	10	Öğrencilerin okuma becerisinin motivasyon faktörlerinden etkilendiği göz önüne alınarak okuma motivasyonu (içsel motivasyon) ölçeği uygulanmıştır.
3. Oturum	20	Öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin ölçümlenmesi amacıyla okuduğunu anlama metnine göre hazırlanmış ön bilgi testi uygulanmıştır.
4. Oturum	25	Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanım düzeylerinin ölçümlenmesi amacıyla geliştirilen çoktan seçmeli sorular uygulanmıştır.
5. Oturum	35	Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

Okuma Hızı Metninin Uygulanması

Denek seçiminde de belirtildiği gibi Balcı (2009) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin okuduğunu anlama performansının belirlenmesinde kullanılan metinlerden "Eski Ankara Evleri" başlıklı metin kullanılmıştır. Denek seçiminde elde edilen veriler bu değişken içinde kullanılmıştır. Araştırmacı akıcı okuma metinini ÖG olan ve olmayan öğrencilere bireysel olarak uygulamıştır. ÖG olan öğrencilerin okuma düzeylerinin öğretim düzeyinde olup olmadığını belirlemek amacıyla ilk olarak akıcı okuma metni öğrencilere uygulanmıştır. Değerlendirmede ses kayıt cihazı süre ölçer (kronometre) ve kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Süreölçer öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısını belirlemek amacıyla, ses kayıt cihazı ise öğrencilerin okuma parçasını okuma hızlarını, doğru okuduğu sözcükleri kayıt edebilmek ve sonradan dinleyebilmek amacıyla kullanılmıştır.

Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi ise öğrencilerin okuma doğruluğu ve hatasının kayıt edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çizelgede öğrenci bilgileri, öğrencinin bir dakikada ve tüm metinde okuduğu doğru kelime sayısı, yanlış çözümlediği, okumadan atladığı, 3-5 sn içinde okuyamadığı kelime sayısı ve toplam hatalı okuduğu kelime sayısı kayıt edileceği bölümler bulunmaktadır.

Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Uygulanması

Araştırmacı ikinci olarak öğrencilerin okuma motivasyonlarına ilişkin veri toplamıştır. Böyle bir ölçeği uygulamada pratik sağlamak amacıyla öğrencilere önce günlük hayattan seçilen maddelerin olduğu bir ölçek verilmiştir. Daha sonra araştırmacı her bir cümleyi okuyarak, bahsedilen kişinin sana benzeyip benzemediğine karar verelim. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece bu konu hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyorum demiştir. Daha sonra ölçekte yer alan derecelendirme ifadeleri ÖG olan öğrencilerin daha iyi anlaması için 1. Tez İzleme Kurulu'nda alınan karar sonrasında

“hiçbir zaman”, “bazen”, “çoğunlukla”, “her zaman” şeklinde değiştirilmiştir. Araştırmacı bu ifadeleri öğrencilere okuyarak öğrencilerin size ne kadar benzediğini bunları işaretleyerek karar verelim demiştir. Daha sonra araştırmacı yine buna benzer bir test geliyor ancak bu okuma hakkında diyerek her bir grupla çalışırken öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçümlemek amacıyla araştırmada kullanacağı 21 maddelik OMÖ’ni dağıtmıştır. Öğrencilere aşağıdaki size verilen testteki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi okuyarak, bahsedilen kişinin sana benzeyip benzemediğine biraz önce yaptığımız gibi karar vereceksiniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyorum demiştir. Daha sonra ölçekte yer alan “hiçbir zaman”, “bazen”, “çoğunlukla”, “her zaman” şıklarını öğrencilere okuyarak öğrencilerin size ne kadar benzediğini bunları işaretleyerek karar vereceksiniz demiştir. Öğrencilere ölçeğin maddelerini tek tek okumalısınız ve işaretlemeniz bittiğinde diğer maddeyi okumalısınız. Bütün maddeleri okuyup bitirdikten sonra bana verebilirsiniz açıklamaları yapılmıştır. Araştırmacı OMÖ’ni normal gelişim gösteren öğrencilere ve ÖG olan öğrencilere bireysel olarak uygulamıştır.

Ön bilgi Testinin Uygulanması

Araştırmacı öğrencilerin geçmiş bilgilerini ölçümlemek amacıyla okuduğunu anlama metinlerinden yararlanarak oluşturduğu bilgi testini öğrenciye vererek cevaplamasını istemiştir. Öğrenci ön bilgi testini doldurmadan önce araştırmacı “burada sizlerin daha önce karşılaştığınız kavram ya da bilgilere ilişkin çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Soruda yer alan kavram ve bilgiyi dikkate alarak soruları cevaplayınız ve soruyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz seçeneği daire içine alınız” demiştir. Bu sorular ÖG olan öğrencilere birebir olarak uygulanmıştır. Öğrenci soruları cevapladıktan sonra araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek çalışma sonlandırılmıştır.

Strateji Kullanım Testinin Uygulanması

Araştırmacı, diğer bir değişken olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek için oluşturulan soruları öğrencilerden cevaplamalarını istemiştir. Araştırmacı, öğrencilere "öncelikle metinleri okuyun ve metindeki bilgiler ışığında metnin altında yer alan çoktan seçmeli soruları cevaplayınız ve doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği daire içine alınız" demiştir. Bu sorular ÖG olan öğrencilere birebir olarak uygulanmıştır. Araştırmacı, öğrenciler bütün soruları cevapladıktan sonra öğrencilere teşekkür ederek çalışmayı bitirmiştir.

Okuduğunu Anlama Testinin Uygulanması

Okuduğunu anlama performansı okuduğunu anlama metni okunduktan sonra aynı oturumda belirlenmiştir. Araştırmacı okuduğunu anlama metinlerine göre hazırlanmış çoktan seçmeli OAT'ni öğrenciye vererek cevaplamasını istemiştir. Öğrenci soruları cevaplamadan önce araştırmacı "Burada okumuş olduğun metne yönelik olarak hazırlanan çoktan seçmeli okuduğunu anlama soruları var. Metindeki bilgileri dikkate alarak soruları cevaplayınız ve doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği daire içine alınız" demiştir. Bu sorular ÖG olan öğrencilere birebir olarak uygulanmıştır. Öğrenci soruları cevapladıktan sonra araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek çalışma sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ÖG olan ve normal gelişim gösteren 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kişisel bilgileri, okuduğunu anlama, ön bilgi, motivasyon, strateji kullanımı ve okuma akıcılık düzeyleri belirlenmiştir.

Öncelikle değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler (minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Ardından öğrencilerin normal gelişim ve ÖG olma durumlarına göre okuduğunu anlama, ön bilgi, motivasyon, strateji kullanımı ve okuma

akıcılık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ön bilgi, motivasyon, strateji kullanımı ve okuma hızı düzeyleri tarafından ne derece açıklandığının tespit edilmesi amacıyla çoklu ilişkilere olanak tanıyan YEM içerisinde yol analizi (path analizi) hesaplanmıştır (Şahinler & Görgülü, 2000).

Yol analizi çok değişkenli bir istatistik olduğundan hesaplanmadan önce incelemesi gereken varsayımları bulunmaktadır: Örneklem büyüklüğü, eksik veri, normallik, doğrusallık, eş varyanslılık ve çoklu bağlantı (Tabachnick & Fidell, 2012). Araştırma kapsamında 113 normal gelişim gösteren gözlemin örneklem sayısının yeterli olduğu belirlenmiştir. Ardından eksik veri incelemesi yapılmış, veriler birebir toplandığı için eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Aykırı değer incelemesi için z istatistiğinden yararlanılmış ve -3 ile +3 arasında değer alan verilerin uç değer göstermediği belirlenmiştir. Çok değişkenli uç değer incelemesi için Mahalonobis uzaklık değeri hesaplanmış ve çok değişkenli uç değer gösteren bir verinin olmadığı belirlenmiştir. Normallik incelemesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Tüm değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda histogram grafiklerinden yararlanılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çoklu bağlantı probleminin incelenmesi amacıyla öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin .04 ile .70 arasında değişiklik gösterdiği; diğer bir anlatımla çoklu bağlantı problemi olmadığı belirlenmiştir. Eş varyanslılık varsayımının incelenmesi amacıyla da Box's M testi hesaplanmıştır. Box's M testi sonucunda eş varyanslılık varsayımının sağlandığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Benzer varsayım incelemeleri ÖG olan öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde de gerçekleştirilmiştir. ÖG olan 113 öğrencinin veri setinde de benzer şekilde eksik bir veri

olmadığı belirlenmiştir. Öğrenci cevaplarının tüm veri setinde uç değer incelemesi yapılmış ve veri setinde hiçbir gözlemin çok değişkenli uç değer göstermediği, normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. ÖG olan öğrencilerin değişkenlere verdikleri cevaplar arasındaki ilişkilerin .13 ile .59 arasında farklılık gösterdiği, çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak ÖG olan öğrencilerden elde edilen verilerin eş varyanslılık varsayımını karşıladığı saptanmıştır ($p > .05$).

Bulgular SPSS 21 paket programı ve Amos programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. İstatistiksel önem düzeyi (P) .05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okuduğunu anlamayı, okuma hızının, içsel motivasyonun, ön bilginin ve strateji kullanımının yordama güçlerinin araştırıldığı Path modeli sonuçları verilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızı, içsel motivasyon, ön bilgi, strateji kullanımı ve anlama becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonra kuramsal model de yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler (korelasyon katsayıları) tablo halinde verilmiştir. Bunu kuramsal modele ilişkin açıklamalarla modelin genel uyumuna ve parametlerine ilişkin istatistiksel verilerin sunumu izlemiştir.

ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Motivasyon, Ön Bilgi, Akıcı Okuma ve Strateji Kullanım Puan Ortalamaları Arasındaki Fark İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir?

Araştırma kapsamında ÖG olan ve olmayan toplam 226 öğrencinin okuduğu anlama, ön bilgi, içsel motivasyon, strateji kullanımı ve okuma hızı düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan fark olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere bağımsız örenkelemler için t testi uygulanmış sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Modelde Yer Alan Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Örneklemler için t testi Sonuçları (n=113)

Değişkenler	ÖG Olmayan $\bar{x}$	ÖG $\bar{x}$	ÖG Olmayan ss	ÖG ss	t	sd
1.Okuduğunu anlama	22.28	14.74	4.35	4.41	12.66**	224
2.İçsel motivasyon	22.53	19.46	3.38	3.79	6.29**	224
3. Hız	121.40	83.86	15.88	21.75	14.53**	224
4. Ön bilgi	20.57	14.29	2.40	4.09	13.81**	224
5. Strateji	10.24	5.79	3.16	2.42	11.64**	224

Ardışık Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (α= .008). **= p< .00

Tablo 9'da ÖG olmayan öğrenciler ile ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama ($t_{(215)}$= 12.66; p < .05), strateji kullanımı ($t_{(215)}$= 11.64; p < .05), ön bilgi ($t_{(215)}$= 13.81; p < .05), içsel motivasyon ($t_{(215)}$=6.29; p < .05) ve okuma hızı puan ortalamalarının ($t_{(215)}$= 14.53 p < .05) istatistiksel bakımdan önemli düzeyde farklı olduğu bulunmuştur. Tüm değişkenlerde Bonferroni düzeltmesi yapıldıktan sonra normal gelişim gösteren öğrenciler, ÖG olanlardan daha yüksek puanlar almışlardır.

ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Motivasyon, Ön Bilgi, Akıcı Okuma ve Strateji Kullanım Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkiler İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir?

Tablo 10

Modelde Yer Alan Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları (n=113)

Değişkenler	Pearson r katsayıları				
	1	2	3	4	5
1.Okuduğunu anlama	1.00	.26	.34	.48	.61
2.İçsel motivasyon	.35	1.00	.24	.35	.34
3. Hız	.45	.05	1.00	.21	.20
4. Ön bilgi	.56	.43	.23	1.00	.38
5. Strateji	.73	.31	.42	.49	1.00

Ardışık Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (α= .008). **= p< .00

Not: *Korelasyon Matrisinde köşegenin üstündeki değerler ÖG olan altındaki değerler ise ÖG olmayan öğrencilere yönelik korelasyon katsayılarından oluşmaktadır*.

Tablo 10'da yer alan Korelasyon Matrisinde köşegenin üstündeki değerler ÖG olan altındaki değerler ise ÖG olmayan öğrencilere yönelik korelasyon katsayılarından oluşmaktadır. Korelasyon katsayıları Green ve Salkind'in (2004), ölçütlerine göre yorumlanmıştır. Tablo 9'da yer alan bilgiler incelendiğinde, ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama ile içsel motivasyon düzeyleri (r= .26; $p < .05$), içsel motivasyonları ile okuma hızı düzeyleri (r= .24; $p < .05$), okuma hızı ile ön bilgi düzeyleri (r= .21; $p < .05$) ve okuma hızı ile strateji kullanım düzeyleri (r= .20; $p < .05$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama ile okuma hızı düzeyleri (r= .34; $p < .05$), okuduğunu anlama ile ön bilgi düzeyleri (r= .48; $p < .05$), içsel motivasyonları ile ön bilgi düzeyleri (r= .35; $p < .05$), içsel motivasyonları ile strateji kullanım düzeyleri (r= .34; $p < .05$) ve ön bilgileri ile strateji kullanım düzeyleri (r= .38; $p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama ile strateji kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r= .61; $p < .05$).

Diğer taraftan ÖG olmayan öğrencilerin içsel motivasyonları ile okuma hızı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (r= .05; $p > .05$). Bu bulguya ek olarak ÖG olmayan öğrencilerin okuma hızı ile ön bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r= .23; $p < .05$). Ayrıca ÖG olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ile içsel motivasyon düzeyleri (r= .35; $p < .05$), okuduğunu anlama ile okuma hızı düzeyleri (r= .45; $p < .05$), içsel motivasyonları ile ön bilgi düzeyleri (r= .43; $p < .05$), içsel motivasyon düzeyleri ile strateji kullanım düzeyleri (r= .31; $p < .05$), okuma hızı ile strateji kullanım düzeyleri (r= .42; $p < .05$) ve ön bilgileri ile strateji kullanım düzeyleri (r= .49; $p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak ise ÖG olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ile ön bilgi düzeyleri (r= .56; $p < .05$), okuduğunu anlama ile strateji kullanım düzeyleri (r= .73; $p < .05$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Üzerinde Yordayıcıların Doğrudan ve Dolaylı Etkileri, ÖG Olmayan ve ÖG Olan Grupta Eşit Midir?

Değişkenler arası ilişkilerin normal gelişim gösteren ve ÖG olan grupta aynı düzeyde olup olmadıkları çok örneklemli path modeli testi yapılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Model Karşılaştırma Tablosu

Model	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	RMSEA	LO 90	HI 90
1. Sınırlandırılmamış model	00	0					
2. Değiştirilmiş model	2.15	3	.72	1.00	.00	.00	.10
3. Yapısal ağırlıklar	3.34	8	.42	1.00	.00	.00	.03
4. Yapısal kovaryanslar	5.19	9	.58	1.00	.00	.00	.05
5. Yapısal hata varyansları	44.53**	16	2.78	.90	.09	.06	.12
Doymuş model	.00	0		1.00	.25	.23	.28
Bağımsız model	305.35**	2	15.27	.00			

**= $p < .01$

Model 1'de normal gelişim gösteren ve ÖG olan gruba ilişkin parametre değerleri sınırlandırılmaksızın (parametre değerleri normal gelişim gösteren ve ÖG olan grup için ayrı ayrı hesaplanmıştır) test edilmiştir. Her iki grupta da model tam tanımlanmıştır (χ^2= .00, sd= 0). Parametre (regresyon ağırlıkları) önem test sonuçlarına bağlı olarak, yeni bir model tanımlanmıştır. Bu modelde (değiştirilmiş) her iki grupta içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki ve normal gelişim gösteren grupta içsel motivasyon ile okuma hızı arasındaki ilişkiler 0'a eşitlenmiştir. Modele ilişkin uyum katsayıları χ^2= 2.15; sd= 3; *p*= .54; χ^2/sd= .72; CFI=1.00; RMSEA=.00, LO= .00, HI=.10). Ayrıca değiştirilmiş model ile sınırlandırılmamış model arasındaki fark, istatistiksel bakımdan önemsiz bulunmuştur ($\Delta\chi^2$= 2.15; sd= 3; *p*= .54).

Analizin bir sonraki aşamasında, regresyon ağırlıklarının (model 3), sonraki aşamada varyans ve kovaryansların (model 4), en son aşamasında ise hata varyans ve

kovaryanslarının (model 5) normal gelişim gösteren ve ÖG olan gruplarda eşit olup olmadığı test edilmiştir. Regresyon ağırlıklarının iki grupta eşitlendiği, üçüncü modele (yapısal ağırlıklar) ilişkin uyum katsayıları χ^2= 3.34; sd= 8, *p*= .91; χ^2/sd=.42; CFI=1.00; RMSEA=.00, LO= .00, HI=.003'tür. Model 4'te regresyon ağırlıklarına ek olarak içsel motivasyon değişkeninin varyansı normal ve engelli grupta eşitlenmiştir. Model 4'e ilişkin genel uyum katsayıları χ^2= 5.19; sd= 9; *p*= .82; χ^2/sd= 1.10; CFI=1.00; RMSEA=.00, LO= .00, HI=.05'tir. Model 5'te (yapısal artıklar) bir önceki modele ek olarak, iki grupta hata varyans ve kovaryansları eşitlenmiştir. Model 5'e ilişkin genel uyum katsayıları χ^2= 44.53; sd= 16; *p*= .00; χ^2/sd= 2.78; CFI=.90; RMSEA=.09, LO= .06, HI=.12'dir. Bu sonuçlar model 5'in genel uyum düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Genel uyum katsayıları göz önünde bulundurularak model 4 iki grupta değişkenler arası ilişkileri açıklamada uyum düzeyi yüksek en ekonomik model olarak kabul edilmiştir. Tartışma ve yorum bu model üzerinden yapılmıştır.

Analizin son aşamasında Tablo 10'daki modeller içiçe (nested) olduklarından Ki Kare fark testleri kullanılarak model karşılaştırması yapılmıştır. Bu analizin amacı modellere getirilen ek sınırlamaların modelin uyumunda önemli düzeyde kötüleşmeye yol açıp açmadığını belirlemektir. Buna göre, sınırlanmamış model ile değiştirilmiş model arasındaki Ki Kare farkı istatistiksel bakımdan önemsizdir ($\Delta\chi^2$= 2.15; sd= 3; *p*= .54). Değiştirilmiş model doğru kabul edildiğinde, yapısal ağırlıklar modeliyle arasındaki Ki Kare farkı istatistiksel bakımdan önemsiz bulunmuştur ($\Delta\chi^2$= 1.19; sd= 5; *p*= .95). Yapısal ağırlıklar modeli doğru kabul edildiğinde, yapısal kovaryanslar modeliyle arasındaki Ki Kare farkı da istatistiksel bakımdan önemsiz bulunmuştur ($\Delta\chi^2$= 1.85; sd= 5; *p*= .17). Bu sonuçlar yapısal kovaryanslar modelinin sınırlanmamış modele eş değer uyuma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, yapısal kovaryanslar modeli doğru kabul edildiğinde, yapısal artıklar modeliyle arasındaki Ki Kare farkı istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur ($\Delta\chi^2$= 39.33; sd= 7; *p*= .00). Buna göre, modele hata varyans ve kovaryans eşitliklerinin eklenmesi, modelin genel uyumunu düşürmektedir. Diğer bir deyişle, okuma hızı – strateji kullanımı, okuma hızı – ön bilgi ve strateji kullanımı ve ön

bilgi arasındaki ilişkiler ile bu "aracı" değişkenlerin varyansları (puan dağılımları) her iki grupta farklılık göstermektedir.

Doğrudan Etkiler:

İçsel Motivasyon, Okuma Hızı, Ön Bilgi ve Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerindeki Doğrudan Etkileri İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir?

Bağımsız değişkenin (içsel motivasyon) aracı değişkenler ve bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkileri ile aracı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkileri (Model 4) Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Yapısal Kovaryans Modele (Model 4) İlişkin Parametre Tahminleri ve Önem Testleri

Pathler			b	sh	β	C.R.
Ön bilgi	<---	İçsel motivasyon	.36	.06	.43	6.45***
Strateji	<---	İçsel motivasyon	.22	.04	.27	5.18***
Hız	<---	İçsel motivasyon	*1.29*	*.51*	*.23*	*2.52***
Anlama	<---	Strateji	.81	.08	.57	10.18***
Anlama	<---	Ön bilgi	.30	.06	.22	5.08***
Anlama	<---	Hız	.04	.01	.14	3.63***
Anlama	<---	İçsel motivasyon	.00		.00	

**= $p < .01$, ***= $p < .001$

Tablo 12'de görüldüğü gibi, içsel motivasyondaki artış, hem ÖG olan hem de olmayan grupta ön bilgi (b= .36; β= .43; CR= 6.45; p <.00) ve strateji kullanımını (b= .22; β= .27; CR= 5.18; p <.00) artırmaktadır. İçsel motivasyon sadece ÖG olan grupta okuma hızını artırmaktadır (b= 1.29; β= .23; CR= 2.52; $p < .01$), ÖG olmayan grupta ise bu etki 0'dır. Ayrıca her iki grupta da içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında "doğrudan" ilişki bulunmamıştır (b= 00). Diğer yandan, strateji (b= .81; β= .57; CR= 10.18; p =.00), ön bilgi (b= .30; β= .22; CR= 5.08; $p < .00$) ve okuma hızındaki (b= .04; β= .14; CR= 3.63; $p < .00$) artışlar okuduğunu anlamayı her iki grupta da eşit düzeyde artırmaktadır.

Dolaylı Etkiler:

İçsel Motivasyonun Okuduğunu Anlamayla İlişkisinde Okuma Hızı, Ön Bilgi ve Strateji Kullanımının Aracı Etkileri İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir?

ÖG olan ve olmayan gruplarda içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerindeki dolaylı etki katsayıları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

İçsel Motivasyonun Dolaylı Etkileri

Grup	Katsayı	Bootstrap sh	Bias-corrected Bootstrap GA	
			Alt sınır	Üst sınır
ÖG olan	.34	.06	.22	.41
ÖG olmayan	.29	.05	.19	.36

Tablo 13'de görüldüğü gibi içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerindeki toplam dolaylı etkisi ÖG olan grupta de=.34; ÖG olmayan grupta .29'dur. Her iki grupta da dolaylı etkiler istatistiksel bakımdan önemlidir. Aracı değişkenlerin her birinin istatsitiksel bakımdan önemli olup olmadığı ayrıca Sobel testle çözümlenmiştir. Buna göre, ÖG olan grupta okuduğunu anlama ile içsel motivasyon arasındaki ilişkide okuma hızının (Sobel test= 5.8; $p < .05$), strateji kullanımının (Sobel test= 4.62, $p < .00$) ve ön bilginin (Sobel test= 3,98, $p < .00$) aracılık ettiği görülmektedir. Öte yandan, ÖG olamayan grupta içsel motivasyon ile okuma hızı arasındaki ilişki 0'a eşitlendiğinden, bu grupta okuma hızının aracı bir değişken olup olmadığı söylenemez. Bununla birlikte, yapısal kovaryans modelde path'ler ÖG olan ve olmayan gruplarda eşitlendiğinden, sobel testine gerek kalmaksızın strateji kullanımı ve ön bilgi aracı etkilerinin, ÖG olmayan grupta da istatistiksel bakımdan önemli aracı değişkenler oldukları ileri sürülebilir.

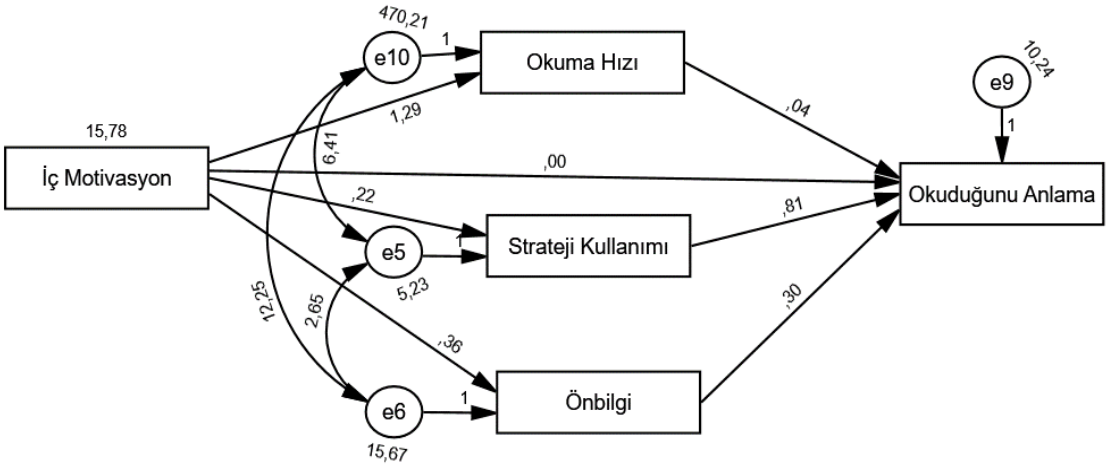
Toplam Etkiler:

İçsel Motivasyonun Okuduğunu Anlama Üzerindeki Toplam Etkisi İstatistiksel Bakımdan Önemli Midir?

Toplam etkiler, doğrudan ve dolaylı etkilerin toplanmasıyla elde edilmektedir. Doğrudan etkiler her iki grupta da eşittir. Bu durumda dolaylı etkiler toplam etkiye eşit olacağından, bu sonuçlar ışığında ÖG'li grupta iç motivasyonunun okuduğunu anlama üzerindeki toplam standartlaştırılmamış etkisi .34, standartlaştırılmış toplam etkisi .30'dur. ÖG olmayan grupta ise bu etkiler sırasıyla .29 ve .25'tir. Modeldeki yordayıcılar ÖG olan öğrencilerde okuduğunu anlama değişkenindeki toplam varyansın .48'ini, ÖG olmayan öğrencilerde ise .60'ını açıklamaktadır.

Yapısal Kovaryanslar Modeli Görseli

İçsel motivasyon ile okuma hızı ilişkisi ÖG olmayan grupta 0'a eşitlenmiş, ÖG olan grupta ise serbest parametre olarak tanımlanmıştır. Diğer path'ler ise her iki grupta eşitlenmiştir. Eşitlenen path'ler her iki grupta aynı katsayıları almaktadır. Dolayısıyla ÖG olan grupta sadece içsel motivasyon → okuma hızı arasındaki ilişki "0" olacak, diğer pathler Şekil 9'da verilen ÖG'li gruba ait değerlerle aynı olacaktır. Bu nedenle ÖG'li gruba ilişkin parametre tahminlerini içeren modelin Şekil 9'da verilmesi yeterli bulunmuştur.



kikare= 5,192 sd= 9 p= ,817
Kikare/sd= ,577 CFI= 1,000 rmsea= ,000 (% 90GA= ,000 - ,047)

Şekil 9. Nihai model (ÖG'li grup: standartlaştırılmamış etkiler)

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı, ÖG olan ve olmayan 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama bileşenlerinden okuma hızı, motivasyon, ön bilgi ve strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini bir model çerçevesinde incelemektir. Bu amaçla, önceki okuduğunu anlama üzerinde geliştirilen teorilere ve araştırmalara dayalı olarak, bu çalışmada bir okuduğunu anlama modeli test edilmiştir. Tartışmada model testinden önce araştırma kapsamında elde edilen betimsel istatistiklerden elde edilen bulgular üzerinde durulmuştur. Bu amaçla ilk olarak, ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızı, içsel motivasyon, ön bilgi, strateji kullanımı ve okuduğunu anlama puan ortalamaları arasındaki farklılıklar ile ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama, motivasyon, ön bilgi, akıcı okuma ve strateji kullanım puan ortalamaları arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. İkinci olarak ise araştırmada test edilen okuduğunu anlama modelinde yer alan değişkenlerin doğrudan, dolaylı ve aracı etkileri tartışılmıştır.

ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerin Araştırma Değişkenleri Arasındaki Farklılığın Tartışılması

Araştırmada ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuma hızı, motivasyon, ön bilgi, strateji kullanımı ve okuduğunu anlama puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, ÖG olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre daha düşük puanlar aldığı bulunmuştur. Aşağıda her bir değişken için tartışmaya yer verilmiştir.

Öğrencilerin okuma hızı bakımından araştırma bulgusu alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin olmayan akranlarına göre okuma hızlarının daha düşük olduğu görülmektedir (Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010; Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin & Deno, 2003a; Seçkin, 2012; Wanzek, Al Otaiba & Petscher, 2014). Öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının akranlarına göre daha düşük olması, akranlarına göre daha fazla okuma hatası yapmaları ve çözümlemede otomatiklik kazanmamalarından kaynaklanabilir. Alan yazın incelendiğinde öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sırasında harf-hece atlama, harf-hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme ve son uydurma hatalarının tamamını aklarından daha fazla yaptıklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Akyol & Yıldız, 2010; Baydık vd., 2012; Ergül, 2012; Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010; Seçkin, 2012). Ayrıca öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sırasında kendini düzeltme ve sözcüğün bir bölümünü tekrarlama hatalarını daha fazla yaptıkları görülmektedir (Seçkin, 2012). Özellikle öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sırasında kendilerini düzeltmeleri ve sözcüğün bir bölümünü tekrarlamaları onların okuma hızının yavaş olmasının bir diğer sebebi olabilir. Ses bilgisel farkındalıklarının yetersiz olması çözümlemede otomatiklik kazanmalarını da etkilemektedir (Ehri, 2005; Seçkin, 2012). Tüm bunlara ek olarak, bu öğrencilerin çözümleme becerilerini kazanmalarında zorlanmaları (Kavale & Reese, 1992) da akıcılığı etkilemektedir.

Araştırma kapsamında ÖG olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırıldığı diğer bir değişken içsel okuma motivasyonudur. Bu araştırmada ÖG olan öğrencilerin içsel okuma motivasyonları olmayan akranlarına göre daha düşük bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma bulgularıyla tutarlılık gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Lau & Chan; 2003; Lee, 2010; Lichtinger & Kaplan, 2015; Melekoğlu, 2011; Sideridis; 2006; Zisimopoulos & Galanaki, 2009). ÖG olan öğrencilerin içsel okuma motivasyonlarının ÖG olmayan akranlarına göre düşük olması onların okur-yazarlık başarılarıyla ilişkilendirilebilir. Kavale ve Reese (1992) yaptıkları araştırmada ÖG olan

öğrencilerin %80'inin okumayı öğrenmede ciddi problemler yaşadığını ifade etmişlerdir. ÖG olan öğrencilerin olmayan akranlarına göre okuma hızlarının düşük olduğu, metni daha uzun sürede okudukları ve daha fazla okuma hataları yaptıkları bilinmektedir (Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010). ÖG olan öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları bu olumsuz deneyimler onların okuma motivasyonlarının düşük olmasının bir nedeni olabilir. Motivasyon ve okuma becerileri arasında çift yönlü ilişki olduğu alan yazında belirtilmektedir (Morgan & Fuchs, 2007). Yani motivasyon düşüklüğü okuma yetersizliklerinin derecesini daha da arttırabilmektedir (Adelman & Taylor, 1983). Ayrıca ÖG olan öğrencilerin performanslarının düşük olması, kaygı ve düşük benlik algısının ortaya çıkmasına neden olmakla birlikte, bu iki durum ÖG olan öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasıyla da ilişkilendirilmektedir (Deci, Hodges, Pierson & Tommassone, 1992; Uqdah, Tyler & Deloach, 2009). Bununla birlikte, kaygı ve düşük benlik saygısının düşük motivasyonla ilişkili olduğu da ileri sürülmektedir (Deci vd., 1992; Uqdah vd., 2009). ÖG olan öğrenciler başarılarını ve başarısızlıklarını şans, görevin zorluğu ve yardım gibi dışsal faktörlere bağlamaktadırlar (Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994). Bu bağlamda ÖG olan öğrencilerin olmayanlara göre motivasyonlarının ve okuma performanslarının düşük olması benlik algılarının düşük olması ile açıklanabilir.

ÖG olan öğrenciler beceriden bağımsız olarak kendilerini yeterli olarak kabul etmedikleri için öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşayabilirler. ÖG olan öğrenciler yüksek düzeydeki temel akademik becerileri gerçekleştirseler de bu durum onların motivasyonları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmayabilir. Diğer taraftan küçük yaş grubu ile yapılan araştırmalarda öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrenciler ve ÖG olmayan akranlarının motivasyon düzeyleri arasında önemli düzeyde farkın olmadığını bulgulayan araştırmalar da bulunmaktadır (Logan vd., 2011; Pintrich vd.,1994). Belirtildiği gibi bu araştırmalar küçük yaş grubu ile yapılmıştır. Temel okuma becerilerine sahip büyük yaş grubundaki ÖG olan öğrencilerin motive olmak için dışsal faktörlere, küçük yaş grubundaki öğrencilerden daha az ihtiyaç duymaları da bu sonucun bir nedeni olabilir.

Araştırma kapsamında ÖG olan ve olmayan öğrencilerin ön bilgi düzeyleri de incelenmiş ve ÖG olmayan öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum Carlisle'nin (1999) araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada olduğu gibi Carlisle araştırmasını ortaokul düzeyinde olan öğrencilerle yürütmüştür. Bulguların tutarlılık nedeni her iki araştırmanın da ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürütülmesi olabilir çünkü sınıf düzeyi farklılaştıkça öğrencilerin okuma ve bilgi edinme deneyimleri de artmaktadır. ÖG olan öğrencilerin çalışan hafıza tabanında yer alan bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Reid ve Lienemann, 2006). Metinde yer alan bilgiyi anlamak için, öğrencilerin ön bilgileri ile metindeki fikirler arasında bağlantı kurması ve konu hakkında ön bilgiye sahip olması gerekmekle birlikte, çalışan hafıza kapasitesi ve anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin bu bağlantıları kurmakta zorlandıkları bulunmuştur (Britton, Stimson, Gulgoz ve Stennett, 1998; Kaakinen, Hyona, ve Keenan, 2003). Bu durum, ÖG olan öğrencilerin olmayan akranlarına göre ön bilgi düzeylerinin daha düşük olmasıyla açıklanabilir. ÖG olan öğrencilerin olmayan akranlarına göre ön bilgi düzeylerinin daha düşük olmasının başka bir nedeni de öğretmenlerin okuma stratejileriyle birlikte bilgi şeması için gereken içeriği (konu bilgisi) yeterince öğretmemeleri olabilir. ÖG olan öğrencilerin tarih, coğrafya ve fen bilimleri alanlarında bilgi eksiklerinin olduğu, yapılan betimsel araştırmalarda ÖG olan öğrencilerin ÖG olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında ön bilgilerinin daha sınırlı olduğu görülmektedir (Gersten vd., 2001). Diğer taraftan ÖG olan ve olmayan öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin karşılaştırıldığı başka bir araştırma da ise Carr ve Thompson (1996) ÖG olan öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ön-test puanları incelendiğinde ön bilgi düzeylerinin benzer olduğunu ve ön bilgi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarının bizim araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermemesinin nedeni geliştirilen ön bilgi testinin geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasının yapıldığı öğrenci grubunun sosyoekonomik düzeyinin araştırmadaki öğrenci grubuna göre daha düşük olmasıyla açıklanabilir çünkü çevresel faktörler ve ailenin eğitim durumu öğrencilerin bilgiyi edinmeleri için önemli bir sebep olarak gösterilebilir. Diğer bir neden

ise bizim araştırmamızda karşılaştırılan öğrenci grubunun sınıf düzeyleri aynı iken diğer araştırmada ise üç farklı sınıf düzeyindeki öğrenci gurubuyla çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma kapsamında diğer bir amaç ise ÖG olan ve olmayan öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmada ÖG olan öğrencilerin olmayan akranlarına göre strateji kullanım düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin karşılaştırıldığı (Anastasiou, & Griva, 2009; Grabe & Stoller, 2002; Lau & Chan, 2003; Pressley, 2002) çalışma sonuçlarının bu araştırma bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre metnin dilsel özellikleri üzerine kurulu olan stratejileri (tahminde bulunma, ön bilgiyi harekete geçirme ve görselleri kullanma) daha az kullandıkları bulunmuştur (Anastasiou & Griva, 2009). Öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrenciler iyi okuyuculara göre okuduğunu anlama amacıyla kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin daha az farkındadırlar (Anastasiou & Griva, 2009). Bir görüşe göre bu öğrenciler söz konusu stratejilere sahip olsalar da bunları uygun bağlamalarda kullanmazlar ve strateji seçiminde sorun yaşayabilirler (Conca, 1989) böylece bu stratejiler atıl olarak kalabilir. Başka bir görüşe göre ise bu stratejiler ilkel stratejiler olup anlama görevini yürütmede yeterli olmayabilir çünkü bu seviyedeki öğrenciler ne zaman anladıklarını veya anlamadıklarını pek fark edememektedirler (Westby, 2004). Bu durum da öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin metinle ilişkili bilişsel stratejileri kullanmakta zorlandıklarını göstermektedir. Tüm bu noktalar bizi ÖG olan öğrencilerde bilişsel strateji eğitimine götürmektedir.

Strateji değişkeni diğer değişkenlerdeki durumları göz önüne alınarak da yorumlanabilir. Örneğin içsel okuma motivasyonlarının, okuma hızlarının ve ön bilgilerinin düşük olması onların strateji kullanımlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Cromley, 2005; Morgan & Fuchs, 2007; Lau & Chan, 2003).

Diğer taraftan ÖG olan ve olmayan öğrencilerin strateji kullanımlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada Meltzer, vd. (2004) ÖG olan öğrenciler ile olmayan akranlarının strateji kullanım düzeyleri arasında önemli düzeyde farkın olmadığını bulmuşlardır. Meltzer vd. (2004) yaptığı çalışmada strateji kullanımları ölçekle belirlenmiştir. Ölçme sistemin farklı olması bu farklı sonucun elde edilmesinde rol oynayabilir. Örneğin Cromley ve Azevedo (2006) herhangi bir bağlam olmadan ölçekler üzerinden elde edilen bulguların gerçek strateji kullanımının göstergesi olmayabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini ölçekler üzerinden doğru bir şekilde rapor edebildiklerini gösteren kanıtların olmaması da (Veenman, 2005) bu durumun bir göstergesi olabilir.

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir değişken ise okuduğunu anlama düzeyleridir. ÖG/okuma güçlüğü olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre anlama düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuş olup bu bulgu alanyazında yer alan (Fleming, Cook & Stone, 2002; Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010; Lau & Chan, 2003; Logan vd., 2011; MacArthur vd., 2010) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sınırlı ya da daha düşük olması araştırmada ölçümlenen diğer değişkenlerdeki duruma bağlanabilir.

ÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük olması kelime çözümleme becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasından da kaynaklanabilir. Okuma sırasında metnin anlamını düşünmek ya da metinden mantıklı çıkarımlar yapmak yerine, kelimeyi çözümlemeye çalışmak anlama becerilerini sınırlandırabilir (Logan vd., 2011). Buna ek olarak Perfetti (1985) çözümleme hızının önemli olduğunu, hızlı ve doğru çözümlemenin anlama için gerekli olan kaynakları boşa çıkaracağını, bu nedenle daha iyi çözümleme becerisine sahip okuyucuların metnin içeriğine yönelik zihinsel temsillerinin doğru ve eksiksiz olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Kinstch (1998) çözümleme hızı yavaş olan okuyucuların kelime tanımayı hızlandırmak için cümlenin bağlamını kullanmaları gerektiğini oysa çözümleme becerileri hızlı olan öğrencilerin kelimeyi tanımak için söylemin içeriğine daha az bağımlı olduklarını belirtmiş ve çözümleme hızının anlamayı

artırdığını, anlama için çözümleme hızıyla birlikte birçok bilişsel kaynağın gerekli olduğunu ifade etmiştir. Nitekim bu çalışmada ÖG olan öğrencilerin okuma hızlarının olmayanlara göre düşük olduğunun bulunması da bu yorumu desteklemektedir. Öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin ÖG olmayan öğrencilere göre düşük olmasının diğer bir nedeni içsel motivasyonlarının düşük olmasından kaynaklanabilir. Anlama becerisi zayıf olan öğrencilerin içsel okuma motivasyonlarının düşük olduğu belirtilmektedir (Lau & Chan, 2003). Öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin daha zayıf olmasının diğer bir nedeni ise okuduğunu anlama stratejilerini esnek ve yeterli düzeyde kullanamamaları olabilir. Okuduğunu anlama becerisi iyi olan okuyucular ise okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasındaki bilişsel ve üstbilişsel stratejileri anlamalarına yardımcı olması için kullanmaktadırlar (Pressley & Afflerbach, 1995).

Araştırma değişkenleri dışında alan yazında ÖG olan öğrencilerin anlama becerilerindeki sınırlılıklar bellek özellikleri bakımından da açıklanmıştır. Örneğin, çalışan hafıza kapasitelerinin ve yürütücü işlevlerinin (planlama/örgütleme) sınırlı olması anlama güçlükleri ile ilişkilendirilmiştir (Pimperton & Nation, 2010; Swanson, Kehler & Jerman, 2010). Bir öğrencinin metni tutarlı bir şekilde anlayabilmesi için okurken metne ilişkin zihinsel bir model oluşturması ve okuduklarıyla ilgili çalışan hafızasında bilgiyi tutması gerekmektedir (Blanc, Kendeou, van den Broek & Brouillet, 2008). Anlama becerisi zayıf olan öğrenciler bir metni okurken anlamalarını öğretmen yardımı olmaksızın izleyemeyebilir ve okunan konuyla ilgili olmayan sözel bilgileri kontrol edemeyebilirler. Bu problemler, öğrencilerin anlama sorularını yanlış cevaplamalarına ve anlama becerilerinin düşmesine yol açabilir (Pimperton & Nation, 2010). Diğer taraftan ÖG olan ve olmayan öğrencilerin anlama becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmalarda önemli düzeyde bir farkın olmadığı araştırmaya rastlanmamıştır.

Model Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı, ÖG olan ve olmayan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama bileşenlerinden okuma hızı, motivasyon, ön bilgi ve strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini bir model çerçevesinde incelemektir. Bu amaçla, teori ve önceki araştırmalara dayalı olarak bu çalışmada bir okuduğunu anlama modeli test edilmiştir. Genel uyum katsayıları göz önünde bulundurularak her iki grup için (ÖG olan ve olmayan) değişkenler arası ilişkileri açıklamada uyum düzeyi yüksek en ekonomik model (model 4) seçilmiştir. Okuduğunu anlama ile ilişkili bileşenlerin (içsel motivasyon, okuma hızı, ön bilgi ve strateji kullanımı) okuduğunu anlama üzerindeki etkileri hem ÖG olan hem de ÖG olmayan öğrenciler için aşağıda ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Motivasyon ile Okuduğunu Anlama Arasındaki Doğrudan İlişki

Alan yazın incelendiğinde, hem öğrenme/okuma güçlüğü olan hem de olmayan öğrencilerle yapılan çalışmalarda (Andreassen & Braten, 2010; Kraayenord vd. 2012; Lau & Chan, 2003; Lee, 2010; Logan vd. 2011; Park, 2011; Retelsdorf vd., 2011; Schaffner & Schiefele, 2013 Unrau & Schlackman, 2006; Wang & Guthrie, 2004; Yıldız, 2013) içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur. Önceki çalışma sonuçlarından hareketle, bu çalışmada içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında doğrudan ilişkiler, ÖG olan ve olmayan öğrenciler için test edilmiştir. Araştırma sonucunda içsel motivasyonun okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan etkisi her iki grupta da istatistiksel bakımdan önemsiz bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarını destekleyecek şekilde önceki çalışmalar arasında motivasyon ile okuduğunu anlama arasında doğrudan ilişki bulunmadığını ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur. Smith (2013) öğrenme/okuma güçlüğü olan öğrencilerde motivasyonun okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemediğini, buna karşılık okuma güçlüğü olmayan öğrencilerde motivasyonun anlama ile doğrudan pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Logan vd.

(2011) tarafından yapılan araştırmada, zayıf okuyucularda içsel motivasyonun okuduğunu anlama ile olumlu yönde ilişkili olduğunu, ancak iyi okuyucularda anlama ile ilişkili olmadığını ifade etmiştir. Becker vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenlerin tamamı modele konulduğunda normal öğrencilerde içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Son yıllarda ÖG olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle Jenkins (2013) tarafından yapılan çalışmada ise motivasyonun anlama performansıyla ilişkil olmadığı bulunmuştur. Buna ek olarak Christy'nin (2015) yaptığı çalışmada ise sonuçlar, okuma güçlüğü olan öğrencilerde içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı doğrudan yordamadığını göstermektedir.

Söz konusu çalışmaların motivasyon ile anlama arasındaki ilişkilerin ÖG ve okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde değişebildiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada iki değişken arasında doğrudan ilişki bulunmayışı, modelde çoklu aracı değişkenin bulunmasına bağlanabilir. İçsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ÖG olan grup için (r=.26; *p*=.00) ve olmayan grup için (r=.35; *p*=.00) önemli olmasına karşın, aracı değişkenlerin modele eklenmesiyle birlikte ilişkilerin önemsiz hale gelmesi, aracı değişkenlerin tam aracı (full mediator) oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle hem öğrenme/okuma güçlüğü olan hem de olmayan öğrencilerde içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı arttırmada tek başına yeterli olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin okuma hızı, strateji ve ön bilgi gibi temel becerilere de sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Daha genel bir ifade ile okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için çeşitli becerilerin okuma sürecinde koordineli olarak kullanılması gerektiği söylenebilir (Roberts vd., 2008).

Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Doğrudan İlişki

Araştırma sonuçları hem ÖG olan hem de ÖG olmayan öğrencilerde okuma hızının okuduğunu anlamayı doğrudan anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular

okuma hızının/akıcılığının okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışma ile (Artelt vd., 2001; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Denton vd., 2011; Cromley, 2005; Cromley & Azevedo, 2007; Hosp & Fuchs, 2005; Jenkins vd., 2003b; Kim vd., 2010; Kim & Wagner, 2015; Kaluda & Guthrie, 2008; Klauda & Guthrie, 2015; Yıldız, 2013) tutarlılık göstermektedir. Bu bulgu aynı zamanda çözümleme ile ilgili otomatiklik kuramlarıyla da tutarlı olarak, okuma hızının anlama üzerinde etkileme gücü düşük ancak doğrudan etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Stanovich,1988). Bu etki yavaş ve yetersiz bir şekilde okumanın anlama için gerekli olan zihinsel enerjiyi aldığı hipoteziyle de tutarlıdır. Bunlara ek olarak Perfetti'ye (1985) göre hızlı çözümleme önemlidir, çünkü sözcüğün hızlı bir şekilde tanınması üst düzey anlama işlemleri için gerekli olan kaynakları boşa çıkarmaktadır. Bu nedenle çözümleme becerisi iyi olan öğrencilerin metnin içeriğini tam ve eksiksiz olarak anlama olasılığı daha yüksektir. Bu araştırmada okuma hızı okuduğunu anlamayı yordamaktadır ancak yordama gücü düşüktür. Bu durum alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe sesli okuma hızının okuduğunu anlamayı yordama düzeyinin de düştüğü (Denton vd., 2011; Silberglitt vd., 2006; Yıldırım & Ateş, 2012) bulgusuyla uyumludur. Bu sonuçlar ışığında okuma hızı, ÖG olan ve ÖG olmayan öğrencilerin anlama düzeylerine katkıda bulunabilir. Diğer taraftan okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin test edildiği çalışmaların birinde Cromley vd. (2010) okuma hızının anlamayı doğrudan etkilemediğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarının bu araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemesi okuma hızının sessiz olarak ölçümlenmesi olabilir çünkü sesli okuma hızı bireysel olarak uygulandığından, gruba uygulanan sessiz okuma hızına göre daha doğru ölçme sonuçları verebilir. Ayrıca Cromley vd. (2010) okuma hızını ölçmek için kullandıkları testin güvenirliğinin olmadığını ifade etmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarının farklılaşmasının bir diğer nedeni olabilir. Bizim araştırmamızdan farklı olarak Cromley vd. (2010) araştırmalarını başarılı lisans öğrencileriyle yürütmüşlerdir. Lisans düzeyindeki başarılı öğrencilerin özellikle okuma hızlarının çok fazla değişim göstermediği ifade edilmektedir (Bell & Perfetti, 1994). Bu nedenle her iki araştırma bulgularının farklılık göstermesinin bir diğer nedeni de çalışılan

örneklem grubunun özelliklerine bağlanabilir. Araştırma sonuçları okuma hızının 8. sınıf öğrencilerinin anlamalarında önemli bir rol oynadığını, ÖG olan ve olmayan öğrencilerin anlama zorluklarının anlaşılmasına ve anlamalarına katkıda bulunabileceğini göstermektedir

Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Doğrudan İlişki

Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejileri hem ÖG olan hem de ÖG olmayan öğrencilerde okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı en yüksek düzeyde yordayan değişken olmuştur. Bu bulgular okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışma ile (Andreassen & Braten, 2010; Cox & Guthrie, 2001; Cromley, 2005; Cromley & Azevedo, 2007; Lau & Chan, 2003; Law, 2009; Samuelstuen & Bråten, 2005; Taboada vd., 2009) tutarlıdır. Aynı zamanda bu bulgu alan yazında strateji öğretiminin okuduğunu anlamayı doğrudan attırdığına yönelik çok sayıdaki öneriyle de tutarlıdır (Kamil vd., 2008; Özmen, 2017; Torgesen vd., 2007). Anlamanın gerçekleşmesi için yüksek düzeyde bilişsel kaynakların kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlama stratejileri okuyucunun bilişsel süreçlerini harekete geçirerek metni anlamalarını sağlar (Duke & Pearson, 2002). Bu bilişsel kaynaklar arasında okuma stratejilerinin rolü kapsamlı bir şekilde belirlenmiştir (Taboada vd., 2009). Daha önceki strateji öğretimine yönelik müdahale ve sesli düşünme çalışmalarından hareketle en çok kullanılan okuma stratejilerinin özetleme, araştırma yapma, ön bilgiyi harekete geçirme, tahminde bulunma, kendini sorgulama ve ana fikri bulma stratejileri olduğu belirlenmiştir (Cromley & Azevedo, 2007). Bizim araştırmamızda da bu stratejiler kullanılmıştır. Bu stratejilerin anlama üzerindeki etkileri özel olarak incelendiğinde özetleme ve araştırma yapma stratejilerinin anlamayı geliştirici stratejiler olduğu, öğrencilerin bilişsel süreçlerini geliştirdiği ve bununla birlikte anlamayı arttırdığı ifade edilmektedir (Çeliktürk-Sezgin,

2015; Kozminsky & Kozminsky, 2001). Buna ek olarak özetleme stratejisi metindeki bilgileri tekrar etmekten daha fazlasıdır; çünkü bilişsel bir beceri olması nedeniyle çalışan hafızayı içermektedir. Ayrıca özetleme stratejisinin çıkarımda bulunmayı ve sonrasında bilgiyi sentezlemeyi gerektirmesi (Watson vd., 2012) anlamaya katkı sağlayabilir. Nitekim Trabasso ve Bouchard (2002) özetleme ile ilgili birçok çalışmayı değerlendirdikten sonra özetlemenin öğrencilerin ana fikri tanımlama, metindeki bilgileri hatırlama ve dolayısıyla okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı sonucuna varmışlardır. Özetleme stratejisine ek olarak ön bilgiyi harekete geçirme ve kendini sorgulama stratejilerinin de anlama için önemli stratejiler olduğu, metne ilişkin tutarlı bir zihinsel temsilin oluşmasına katkıda bulundukları ifade edilmektedir (Taboada vd., 2009). Ön bilgiyi harekete geçirebilmek için öğrencilerin daha önceki bilgilerini çağırmaları, bu bilgiyi metindeki bilgiler ve fikirlerle birleştirerek anlama için kullanmaları gerekmektedir. Basit bir şekilde ifade etmek gerekirse metnin derinlemesine anlaşılması için ön bilgiyi aktif hale getirmek ve diğer okuma stratejileriyle eş zamanlı olarak kullanmak gerekmektedir (Torgessen vd., 2007). Bununla beraber soru sorma stratejisinin de metinlerin aktif olarak işlenmesi ve anlamayı izleme gibi yararlarının yanı sıra anlamayı arttırdığı ifade edilmektedir (Rosenshine, Meister & Chapman, 1996). Ayrıca başarılı bir okuduğunu anlama için gerekli olan stratejilerden bir diğeri olan ana fikri bulma stratejisinin çıkarım yapma, eleştirel okuma, özetleme ve metindeki önemli bilgileri hatırlamayı kolaylaştırması nedeniyle anlama için önemli olduğu belirlenmiştir (Kamil vd., 2008). Son olarak, tahminde bulunma stratejisi metnin yapısını ve içeriğini kavramaya dayalı bir strateji olduğundan anlama üzerinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Kozminsky & Kozminsky, 2001). Bu bulgular ışığında geniş çaplı araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarının anlama üzerinde yarattığı olumlu etkileri vurgulamaktadır (Duke & Pearson, 2002; Pressley & Harris, 2008; Taboada & Guthrie, 2006). Strateji öğretimine ilişkin yapılan müdahale çalışmaları da yukarıda sıralanan bütün stratejilerin anlama için önemli olduğunu bu nedenle tek ögeli strateji öğretimi yerine çok ögeli strateji öğretiminin tercih edilmesi gerektiği önerilmektedir (örn: Doğanay-Bilgi, 2009; Englert & Mariage,

1991; Güler, 2008). Ayrıca hangi öğrenci ve sınıf düzeyi için hangi stratejinin daha faydalı olacağını söylemek zordur (Kamil vd., 2008). Bu nedenle farklı strateji bilgileri anlama için önem taşımaktadır Bizim araştırmamızda da öğrenciler farklı strateji türlerini kullanmışlardır. Alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlı olarak, bu çalışmada da birden fazla strateji kullanımının anlamayı daha da arttırdığı düşünülebilir; çünkü bu araştırmada strateji kullanımı anlamayı en yüksek düzeyde yordayan değişken olmuştur. Diğer taraftan bu araştırma bulgularından farklı olarak strateji kullanımının okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemediğini gösteren çalışmalarda (Anmarkrud & Bråten, 2009; Cromley vd., 2010) bulunmaktadır. Anmarkrud ve Bråten'in (2009) çalışmasında strateji kullanımı bir anket üzerinden bu çalışmada ise çoktan seçmeli strateji kullanım testi üzerinden değerlendirilmiştir. Strateji kullanımının ölçümüne ilişkin yapılan araştırmalar anket ve ölçekler üzerinden değerlendirilen strateji kullanımının anlama ile ilişkili olmadığını veya düşük düzeyde ilişkili olduğunu (Veenman, 2005; Cromley & Azevedo, 2006) çoktan seçmeli ve sesli düşünme yöntemi ile ölçülen strateji kullanımının ise anlama ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle bizim araştırma bulgularımız ve diğer araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi, strateji kullanımının farklı şekilde ölçülmesine dayandırılabilir. Bir diğer önemli nokta ise strateji kullanımının kalitesidir. Öğrencilerin strateji kullanımının kalitesi bu iki araştırma arasındaki farklılığın bir diğer nedeni olabilir. Şunu da önemle belirtmek gerekir ki gelişimsel psikologlar ve sınıfta uygulama yapan araştırmacılar yüksek kalitede strateji kullanımına ihtiyaç duymaktadırlar (Cromley & Azevedo, 2006). Bu araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermeyen diğer bir araştırmada ise Cromley vd. (2010) bu araştırmada olduğu gibi strateji kullanımını çoktan seçmeli strateji testi üzerinden değerlendirmişlerdir. Ancak Cromley vd. (2010) araştırmasında strateji kullanımı ile anlama arasında çıkarım yapmanın aracılık ettiği görülmektedir. Dolayısıyla çıkarım yapmanın strateji kullanımı ve anlama arasında tam aracı olması strateji kullanımının anlama üzerindeki doğrudan etkisini azaltabilir. Bizim araştırmamızda ise strateji kullanımı ile anlama arasında başka bir değişken olmadığından dolayı strateji kullanımı anlamayı doğrudan etkilemektedir. Araştırma bulgularının farklılık göstermesi

strateji kullanımının her iki araştırmada da test edilen modellerde farklı şekilde konumlanmasından kaynaklanabilir. Diğer bir farklılık ise Cromley vd. (2010) araştırmalarında kimya ve biyoloji alanında yüksek başarılı üniversite öğrencileriyle çalışmışlar ve bu öğrencilere bağışıklık sistemiyle ilgili bir metin okutmuşlardır. Başarılı öğrencilerin strateji kullanımına ihtiyaç duymadan anlama sorularını cevaplayabileceği, bilindik konular için strateji kullanımının pek gerekli olmayacağı, çünkü bildiği bir konuyu otomatik olarak anlayacağı (Kistch, 1998) düşüncesinden hareketle strateji kullanımının anlamayı doğrudan etkilemeyebileceği varsayılmaktadır. Bizim araştırmamızda yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları strateji kullanımının tek boyutlu olabileceğini göstermektedir ancak Cromley vd. (2010) kendi çalışmalarında strateji kullanımının çok boyutlu olabileceğini örneğin, öğrencilerin özetleme veya tahminde bulunma stratejilerini kullanma konusunda iyi olabileceklerini fakat kendini sorgulama veya bir kavram haritasını kullanmada zayıf olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum her iki araştırma sonuçlarının farklılaşmasının diğer bir nedeni olabilir. Sonuç olarak stratejilerin 8. sınıf öğrencilerinin anlamalarına önemli ve yüksek düzeyde katkıda bulunduğu, ÖG olan hem de olmayan öğrencilerin anlamalarını arttırdığı ifade edilebilir.

Ön Bilgi ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Doğrudan İlişki

Çalışmada test edilen modelde ön bilgi hem ÖG olan hem de ÖG olmayan öğrencilerde okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bu araştırmada ön bilgi anlamayı strateji kullanımından sonra en yüksek düzeyde etkileyen ikinci değişkendir. Ön bilginin anlamayı doğrudan etkilediğine ilişkin bulgular alan yazındaki pek çok araştırma (Ahmed vd., 2016; Artelt vd., 2001; Cromley, 2005; Cromley & Azevedo, 2007; Cromley vd., 2010; Guthrie vd.,1999; Kendeou & van den Broek, 2007; Samuelstuen & Bråten, 2005; Schaffner & Schiefele, 2013; Smith, 2013; Tarchi, 2010; Tarchi, 2017) sonuçlarıyla tutarlıdır. Öğrencilerin bir konu hakkında ön bilgiye sahip olması bu konuyla ilgili yeni bilgileri anlamasını arttırmaktadır. Bir öğrenci metindeki yeni bilgileri okurken, şemada

yer alan ön bilgileri harekete geçirebilirse, öğrencinin anlaması güçlenir ve metni derinlemesine kavrayabilme ihtimali de artar (Kamalski, Sanders, & Lentz, 2008; Kintsch, 1988; Trabasso & Bouchard, 2002). Buna ek olarak ön bilginin bir öğrencinin okuduğu içeriği hatırlama yeteneğini de arttırdığı ifade edilmektedir (Kendeou & van den Broek, 2007). Daha önceki bazı anlama modelleri ön bilginin anlamayı dolaylı olarak etkileyebileceğini öne sürmüşlerdir. Örneğin, Oluşturma-Bütünleştirme modeli Kintsch (1988, 1998) ve Sözlü Etkililik modeli (Perfetti, 1985) ön bilgi ve yeni öğrenilen bilgilerin uyumlu bir yapıya dönüştürülmesi ya da karmaşık bilgilerin zihinde bir bütün haline getirilerek çıkarım yapma suretiyle anlamanın meydana gelebileceğini ifade etmişlerdir. Yani bu durum, ön bilginin çıkarım yapmadan anlamayı etkilemeyeceği, anlama ile ön bilginin birbirini dolaylı olarak etkilediğini bu dolaylı etkiye de çıkarım yapmanın aracılık yaptığını ifade etmektedir. Oysaki Cromley ve Azevedo (2007) Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık Modelinde ön bilginin anlamayı bazı durumlarda doğrudan etkileyebileceğini belirterek, bazı bilgilerin anlaşılması için çıkarım yapmaya gerek olmadığını sadece ön bilgi ve kelime bilgisinin yeterli olacağını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da ön bilgi Doğrudan ve Çıkarımsal Aracılık modelinde olduğu gibi okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir.

Bu araştırmada ön bilginin okuduğunu anlama üzerinde yüksek düzeyde rol oynamasının sebebi olarak metin içeriklerinin eğitim hayatlarında yabancı olmadıkları içeriklerden oluşması olabilir. Araştırmada kullanılan metin içeriklerine bakıldığında, Osmanlı döneminde el sanatları, şeftali bahçeleri, sürtünme, buzullar gibi öğrencilerin eğitim dönemlerinde karşılaştıkları kavram ve içeriklerdir. Bu bağlamda metin konuları da ön bilgi ile anlama ilişkisinin yüksek olmasına katkıda bulunmuş olabilir.

Bütün bu bilgiler ışığında okuduğunu anlama üzerinde etkisi test edilen ön bilginin anlama için önemli bir değişken olduğu ve bu nedenle okuyucu bir konu hakkında ne kadar çok bilgili olursa, o konuyla ilişkili metni o kadar iyi anlayacağı ifade edilebilir. Araştırma sonuçları ön bilginin 8. sınıf öğrencilerinin anlamalarında önemli bir rol oynadığına, ÖG

olan öğrencilerin anlama zorluklarının anlaşılmasına ve anlamalarına katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Motivasyon ile Okuduğunu Anlama Arasındaki Dolaylı İlişki

Alan yazın incelendiğinde içsel motivasyonu oluşturan yapıların (ilgi, okuma görevinin değeri, çaba, merak) ön bilgi ile ilişkili olduğuna dair çalışmalar (Alexander vd., 1994; Anmarkrud & Bråten, 2009; Bråten, Brandmo, Anmarkrud & Strømsø, 2014; Artelt vd., 2001; Ho & Guthrie, 2013; Kintsch, 1980; Schaffner & Schiefele, 2013; Schiefele, 1991,1992; Tarchi, 2017) bulunmaktadır. Aynı zamanda ön bilgi ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde ilişkiler olduğuna dair pek çok çalışma (Cromley, 2005; Cromley & Azevedo, 2007; Cromley vd., 2010; Guthrie vd., 1999; Klauda & Guthrie, 2008; Samuelstuen ve Bråten, 2005; Schaffner & Schiefele, 2013; Smith, 2013; Tarchi, 2010; Tarchi, 2017) bulunmaktadır. Önceki araştırmalar içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkide ön bilginin aracı olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle, bu çalışmada içsel motivasyon ile anlama arasındaki ilişkide ön bilgi aracı değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırma bulguları bu hipotezi doğrulamıştır. Nitekim Schiefele (1996), ilgi ve merakları doğrultusunda okuyan öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin arttığını, artan ön bilginin de öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini arttırdığını ifade etmiştir. Ayrıca Guthrie vd. (1999) içsel okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırdığını, bu sebeple çeşitli konularda bilgi sahibi olduklarını ve bu bilgilerinin okuduğunu anlama testlerinden daha yüksek puan almalarını sağladığı ifade edilmektedir Bununla birlikte araştırmalar gözden geçirildiğinde, içsel motivasyon ve ön bilgi arasında doğrusal bir ilişki olduğu, diğer bir ifade ile içsel motivasyon arttığında ön bilginin de arttığı belirtilmekle birlikte, içsel motivasyon, öğrenmeyi aktif hale getirerek; öğrencilerin daha fazla bilgi sahibi olmalarını ve öğrencilerin anlama süreçlerini derinlemesine kullanmalarını sağlamaktadır (Tobias, 1994). Motive olmuş okuyucuların, okuma sürecinde çeşitli kelime ve kavramlarla

karşılaşması, kelime dağarcıklarının artmasına neden olabilir (Anderson ve Armbruster, 1984; Stanovich, 1986) ve kelime bilgisi arttıkça okuyucular okuduklarını daha iyi anlayabilirler. İçsel motivasyona sahip okuyucular daha fazla okumakla birlikte metindeki bilgi ile ön bilgilerini birbirine bağlayarak daha zengin metin sunumlarını geliştirmeye devam edebilirler (Taboada vd., 2009). Ön bilgi ve metindeki bilginin birleşmesi anlamanın artmasına katkıda bulunabilir. Nitekim ön bilginin kullanımı ile ilgili olarak, içsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okudukları şeyleri daha iyi hatırlayabildikleri, daha tutarlı bilgi sunumları oluşturdukları akla daha yatkın gelmektedir (Taboada vd., 2009). İçsel motivasyonu oluşturan yapılardan biri olan ilginin, ön bilgi ve başarı arasındaki ilişkiyi etkileyen bir değişken olduğu ifade edilmektedir. Bu ilişki daha önceki araştırmalarda incelenerek farklı sonuçlar elde edilmesine rağmen ilgi ve inançların insan gelişimi için çok önemli olduğu savunulmaktadır (Alexander & Dochy, 1995). İlgi ve inançların ön bilgi ve başarı arasındaki ilişkiyi etkilediği görüşü bu araştırma açısından oldukça önemlidir. Nitekim bu araştırmada da içsel motivasyonun ön bilgiyi (öğrenmeyi) arttırdığı ve ön bilginin de anlamayı (başarıyı) arttırdığı bulgusu daha önceki bu hipotezi doğrulamaktadır. İçsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye ön bilginin aracılık ettiği bulgusu, hem ÖG olan hem de olmayan öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlıdır. Sonuç olarak içsel okuma motivasyonu olan öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırmasına ve okuma miktarının artmasına neden olmaktadır. Okuma sıklığının ve okuma miktarının öğrencilerin bilgi düzeylerinin artmasına katkı sağladığı ve bu bilgi artışının anlamayı arttırdığı söylenebilir (Guthrie vd., 1999).

Araştırmada içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye aracılık eden diğer bir değişken ise strateji kullanımıdır. İçsel olarak motive olan öğrenciler boş zamanlarında sadece okumakla kalmayıp, okuma sırasında metinleri anlamak için çıkarım yapmakta ve daha karmaşık stratejileri kullanmaktadırlar (Guthrie, Van Meter, McCann & Wigfield, 1996). Bu nedenle içsel motivasyonunun, alışılagelmiş bir şekilde okuma stratejilerinin kullanımını ve kalitesini etkilediği varsayılmaktadır (Schiefele vd., 2012). Bu kapsamda alan yazın incelendiğinde içsel motivasyon ve strateji kullanımı arasında olumlu yönde

ilişkiler bulunduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır. (Andreassen & Braten, 2010; Cox & Guthrie, 2001; Gutrie vd., 1996; Lau & Chan, 2003; Law, 2009; Schaffener & Schiefele, 2013; Taboada vd., 2009). Aynı zamanda içsel motivasyon ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiye ek olarak strateji kullanımı ve okuduğunu anlama arasında da olumlu yönde ilişkiler olduğunu gösteren çalışma bulguları mevcuttur (Andreassen & Braten, 2010; Cromley, 2005; Cromley & Azevedo, 2006; Cromley & Azevedo, 2007; Lau & Chan 2003; Samuelstuen & Bråten, 2005; Schellings vd., 2006; Schaffner & Schiefele, 2013). Önceki araştırmalar içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasında strateji kullanımının aracı olabileceğini göstermektedir ancak alan yazın incelendiğinde, içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye okuduğunu anlama stratejilerinin aracılık ettiğini gösteren çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada içsel motivasyon ile anlama arasındaki ilişkide strateji kullanımı, aracı değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırma bulguları bu hipotezi doğrulamıştır. Guthrie ve Wigfield (2000) motivasyon ve adanmışlığın okumayı eğlenceli hale getirdiğini, okuma sırasında strateji kullanımını arttırarak anlama sürecini desteklediğini ifade etmektedirler. Taboada vd. (2009) okuyucularda içsel okuma motivasyonunun mevcut olması halinde, metni anlamak için isteklerinin de olacağını belirtmişlerdir. Bu istek soru sorma, özetleme ve ön bilgiyi harekete geçirme gibi okuma stratejilerini kullanmada rol oynamaktadır. Bu da okuyucunun metni anlamasını sağlamaktadır. Buna ek olarak, Guthrie vd. (2004) motive olan öğrencilerin metnin içeriğini tam olarak anlamak istediklerini ve dolayısıyla okuma sürecinde bilgilerini derinlemesine işlediklerini belirtmektedirler. Ayrıca motive olan öğrencilerin bilişsel amaçları doğrultusunda sıkça okumaları, zor metinleri anlamak için okuma stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanmaları sonucunda okuduğunu anlamada yeterlik kazandıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte, motive olmayan ya da metinden anlam çıkarmak istemeyen öğrencilerin ise anlama için çaba gösterme olasılıklarının düşük olduğunu ve sonuç olarak zor metinleri anlama konusunda iyi birer okuyucu olma fırsatını kaçırabileceklerini belirtmektedirler (Guthrie & Humenick, 2004). Bu durum okumaya adanmışlık modeli açısından ele alındığında da içsel motivasyonun

bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımını aktif hale getirdiği ve bu stratejilerin kavramsal anlamaya katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. İçsel olarak motive olmuş okuyucuların okuma sürecinde dikkatleri artmakta ve bu okuycular anlama için gerekli olan stratejileri derinlemesine kullanmaktadırlar (Schaffner & Schiefele, 2013). Derinlemesine motive olan okuyuclar soru sorma, ön bilgiyi harekete geçirme, araştırma yapma, grafikle organize etme ve hikâye oluşturma gibi stratejileri kullanmaktadırlar (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991; National Reading Panel, 2000; Pressley, 2002). Bu stratejiler, öğrencilerin derinlemesine bir öğrenme ile kavramsal bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır. Diğer bir ifade ile kavramsal bilgiye ulaşmanın anlamayı arttıracağı düşünülmektedir. Okuma sürecinde strateji kullanımının başlaması için öğrenciler öncelikle motive olmalıdır çünkü strateji kullanımı bilişsel süreçleri harekete geçirmeyi gerektirmekte ve yüksek düzeyde motive olmayan öğrencilerin bu süreçleri harekete geçirmesi pek mümkün olmamaktadır (Guthrie, 2004). Buradan hareketle motivasyonun strateji kullanımı başlatan bir güç olduğu ve strateji kullanımının da anlama sürecini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Bu araştırmada test edilen modelde içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında strateji kullanımının aracılık ettiği bulgusu hem ÖG olan hem de olmayan öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuçlar ışığında içsel okuma motivasyonunun öğrencilerin okuma davranışlarını (okumaya ayrılan zaman, strateji kullanımı ve okuma tercihleri) etkilediği, okuma ve okuduğunu anlamanın gelişimine katkıda bulunduğu ifade edilebilir (Shiefele vd., 2012).

Bu araştırmada içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasında aracı olarak tanımlanan bir diğer değişken ise okuma hızıdır. Bu doğrultuda alan yazın incelendiğinde içsel okuma motivasyonu ve okuma hızı/akıcılığı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu gösteren pek çok çalışma (Embrey, 2011; Christy, 2015; Ho & Guthrie, 2013; Klauda & Guthrie, 2015; Retelsdorf vd., 2011; Yıldız, 2013) bulunmaktadır. İçsel motivasyon ve okuma hızı arasındaki ilişkilere ek olarak, alan yazında okuma hızı/akıcılığı ve anlama arasında da ilişki olduğu belirlenen pek çok çalışma (Baştuğ, 2012; Cromley & Azevedo, 2007; Denton vd., 2011; Ho & Guthrie, 2013; Hosp & Fuchs, 2005; Klauda & Guthrie, 2008;

Klauda & Guthrie, 2015; Powell, 2008; Rasinski, Rikli & Johnston, 2009; Schaffner & Schiefele, 2013) vardır. Önceki araştırmalar içsel motivasyon ile anlama arasında okuma hızının aracı olabileceğini, ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle bu çalışmada içsel motivasyon ile anlama arasındaki ilişkide okuma hızı aracı değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırma bulguları bu hipotezi doğrulamıştır. Nitekim Guthrie vd. (1999) ve Wigfield ve Guthrie (1997) içsel okuma motivasyonunun sık okumayı, sık okumanın da okumanın etkili kullanımını diğer bir ifade ile okumanın hızını ve akıcılığını arttırdığını varsaymaktadırlar. Okumanın etkililiğinin artması veya otomatikleştirilmesi belleğin yükünü hafifleterek anlama süreçlerine daha fazla kaynak ayrılmasını sağlamaktadır. Ayrıca içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye okuma miktarının aracılık ettiği araştırmalarda (Becker vd., 2010; Schaffner vd., 2013) içsel motivasyonun okuma miktarını arttırdığı, okuma miktarındaki artışın da anlamayı doğrudan arttırdığı görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında, okuma miktarının artması öğrencilerin okuma hızı gibi temel okuma becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Bilgi ve kavramlarla donatılmış bir metni anlamanın birçok bilişsel kaynak gerektirmesi nedeniyle öğrencilerin bu temel okuma becerilerinde başarılı olmaları anlama performanslarını arttırır. (Kintsch, 1998). Böylelikle metnin hızlı bir şekilde çözümlenmesi, okuyucunun metnin içeriğini daha doğru ve eksiksiz olarak anlamasını sağlamaktadır. Aksi halde çözümleme becerisi yavaş olan okuyucuların kelime tanımayı hızlandırmak için cümlenin anlamına daha çok bağımlı kaldıkları varsayılmaktadır (Kintsch, 1998). Bu durum okuyucuların metindeki cümle ve kelimelere odaklanarak bağdaşıklığı kaybetmelerine ve metni anlamanın tam olarak gerçekleşmemesine neden olabilir. Diğer taraftan bu çalışmada içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye okuma hızının ÖG olmayan öğrencilerde aracılık etmediği, ancak ÖG olan öğrenciler de aracılık ettiği bulunmuştur. Araştırmalar içsel motivasyonun okuma performansı üzerindeki rolünün önemine değinmekle birlikte, okuma becerisi zayıf ve düşük bilişsel yeteneğe sahip olan okuyucuların okuma performansı (okuma hızı ve anlama) üzerinde içsel motivasyonun daha büyük bir rol oynayabileceğini belirtmektedir (Logan vd., 2011). Zayıf okuma becerisi ile birlikte bilişsel yeteneği düşük

olan öğrenciler akranlarıyla aynı zorluk seviyesinde değerlendirmelerle karşı karşıya kaldıklarında daha zor bir göreve sahip olacak, görevi devam ettirmek ve daha iyi performans gösterebilmek için daha fazla motive olmaları gerekecektir. Bu nedenle bir öğrencinin bilişsel yetenekleri düşük olursa içsel motivasyonu, okuma ve anlama performansının artmasında daha büyük rol oynayabilir (Logan vd., 2011). Ayrıca okuma motivasyonunun okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma, okuduğunu anlama ve akademik başarıyı daha fazla yordaması öğrencilerin okuma özelliklerine dayandırılmaktadır (Yıldız, 2013). Bu durum okuma güçlüğü olan öğrenciler için içsel okuma motivasyonunun okuma sürecinde daha fazla itici bir güce sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak akıcı okuma becerilerindeki değişkenlik daha çok okuma problemi olan öğrencilerde ortaya çıkmaktadır (Bell & Perfetti, 1994). Genel olarak bu sonuçlar içsel okuma motivasyonunun öğrencilerin yetkin birer okuyucu olmalarında önemli olduğunu göstermekle birlikte; okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin gelişiminde daha önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Modelden elde edilen sonuçlar, hem ÖG olan hem de olmayan öğrencilerde içsel okuma motivasyonunun anlamayı artırmada tek başına yeterli olmadığını; ancak okuma hızı, strateji ve ön bilgi gibi bilişsel değişkenler aracılığıyla dolaylı olarak anlamayı artırdığı ifade edilebilir. Bu nedenle hem ÖG olan hem de olmayan ortaokul öğrencilerine eğitim sürecinde strateji kullanımı ön bilgi ve okuma hızının ihtiyaçları doğrultusunda kazandırılması ve bu becerilerin kazanılmasında rölü olduğu düşünülen içsel okuma motivasyonlarının artırılması gerektiği ifade edilebilir. Sonuç olarak modelde yer alan değişkenlerin okuduğunu anlamaya olan katkıları farklılaşsa da ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının daha iyi olması için bilişsel ve motivasyonel faktörlerin bir arada kullanılması gerektiği düşünülmektedir

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amacı çerçevesinde okuma hızı, içsel motivasyon, ön bilgi ve strateji kullanımının okuduğunu anlama üzerindeki rolüne ilişkin elde edilen bulgulara göre sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçlarına göre;

1. İçsel motivasyon okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilememektedir. Bu bulgu ÖG olan ve olmayan öğrenciler açısından yorumlandığında içsel motivasyon tek başına anlamayı artırmamaktadır.
2. İçsel motivasyon okuduğunu anlamayı dolaylı olarak ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bu bulgu içsel motivasyonun anlamayı okuma hızı, strateji kullanımı ve ön bilgi aracılığıyla etkilediğini göstermektedir. ÖG olan hem de olmayan öğrenciler anlama sürecinde bilişsel ve motivasyonel kaynakları birlikte kullandıklarında içsel motivasyonun aracı etkisi öğrencilerin anlama düzeylerini artırmaktadır.
3. Okuma stratejileri okuduğunu anlamayı doğrudan ve pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca okuma stratejilerinin test edilen modelde okuduğunu anlamayı açıklayan en güçlü yordayıcı olduğu görülmektedir. ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuma sürecinde metinle etkileşime girmeleri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.
4. Ön bilgi okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. ÖG olan ve olmayan öğrencilerin daha önceki bilgileriyle metinde yer alan bilgileri birleştirmeleri veya metindeki kavramların anlamlarını bilmeleri öğrencilerin anlama düzeylerini artırmaktadır.

5. Okuma hızı okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir. ÖG olan ve olmayan öğrencilerin metni otomatik ve uygun bir hızla okumaları öğrencilerin bilişsel kaynaklarını boşa çıkarmaktadır. Diğer bir ifade ile okuma sürecinin çok fazla bilişsel kaynağa ihtiyaç duyulmadan gerçekleştirilmesi ve var olan kaynakların anlamaya aktarılması öğrencilerin anlama düzeylerine katkı sağlamaktadır.

6. Okuma hızının içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasında aracılık ettiği bulunmuştur. Ayrıca okuma hızının aracı etkisi anlamlıdır. ÖG olan öğrencilerde içsel motivasyonun okuma hızını etkilediği görülmektedir. ÖG olan öğrencilerde içsel motivasyonun var olması okuma sürecinde daha fazla çaba göstermelerini sağlamaktadır. Bu durumun sonucunda da okuma hızındaki artış okuduğunu anlamayı artırmaktadır. ÖG olmayan öğrencilerde ise içsel motivasyon ile okuma hızı ilişkili değildir. Öyle ki okuma hızı yüksek olan öğrenciler hızlı ve doğru okuma için çaba harcamadan otomatik olarak okuyabilir ve ek bir kaynağa ihtiyaç duymayabilirler. Bu durumun sonucunda da içsel motivasyon ÖG olmayan öğrencilerde okuma hızı aracılığıyla anlamaya katkıda bulunmamaktadır.

7. Okuduğunu anlama stratejilerinin içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında aracılık ettiği bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin aracı etkisi anlamlıdır. Adanmış ve içsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler okuma sürecinde bilişsel süreçlerini harekete geçirmektedir. Bu öğrenciler motivasyon ve stratejileri eşzamanlı olarak kullandıkları için öğrencilerin strateji kullanımı artmaktadır. İçsel motivasyonun aracılığıyla meydana gelen strateji kullanımındaki artış okuduğunu anlamaya katkı sunmaktadır.

8. Ön bilginin içsel motivasyon ile okuduğunu anlama arasında aracılık ettiği bulunmuştur. Ayrıca ön bilginin aracı etkisi anlamlıdır. İçsel motivasyon öğrecilerin ilgi ve merakları doğrultusunda sık okumalarını ve okumaya daha fazla zaman ayırmalarını sağlamaktadır. Bu okumalar öğrencilerin yeni bilgi ve

kavramlarla karşılaşmasını sağlayarak var olan bilgi düzeylerini artırmaktadır. İçsel motivasyon aracılığıyla meydana gelen bu bilgi artışı öğrencilerin yeni metinlerle karşılaştıklarında ön bilgilerine dayalı olarak daha kaliteli çıkarım yapmalarını ve anlamalarını artırmaktadır.

9. ÖG olan öğrencilerin ÖG olamayan öğrencilere göre okuma hızı, içsel motivasyon, ön bilgi, okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Eğitim sistemleri ve okullar, okuduğunu anlama becerisini geliştirecek programları belirlemelidir. Bu tür programlar okuduğunu anlama stratejilerini, ön bilgiyi, akıcı okuma ve motivasyonu içermeli, öğrencilere sadece tek bir beceriye odaklanan okuma öğretimi yerine dengeli okuma öğretim programları olarak düzenlenmelidir.
2. Sınıf düzeyi ve yaş ilerledikçe öğrencilerin okumaya olan ilgi ve motivasyonlarının düştüğü gözlenmektedir. Özellikle okumayı öğrenme sürecinde zorluk yaşayan ÖG veya okuma güçlüğü olan öğrenciler için bu durum daha da geçerlik kazanmaktadır. Bu nedenle düzenli eğitim sınıflarında ÖG olmayan akranlarıyla birlikte eğitim gören ve akademik alanlarda zorluk yaşayan ÖG olan öğrencilerin düşük motivasyon ve öğrenilmiş çaresizlik yaşamamaları için kaynaştırma eğitim programları sadece bilişsel süreçlerde yaşanan eksiklikleri desteklemekle kalmayıp etkili okuma ve strateji öğretiminin yanı sıra motivasyonel süreçlerde yaşanan eksiklikleri de destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.

3. Bu araştırma sonuçlarından hareketle motivasyonel ve bilişsel süreçlerin etkileşim içinde olduğu görülmektedir. İçsel motivasyonun bilişsel süreçlerin gelişiminde bir itici (katalizör) güç olduğu, bireylerin kendi ilgi, merakları doğrultusunda okuduklarında haliyle bilgi düzeyleri, okuma stratejilerini kullanımı, okuma yeterlilikleri (okuma hızı) ve anlama düzeyleri artmaktadır. Bu nedenle öğretmenler okuma öğretim etkinliklerini düzenlerken ilgi çekici metinler kullanmalı, öğrenme sürecinde öğrencinin özerkliğini geliştiren bir öğrenme ortamı sağlamalı, öğrenme sırasında öğrencilere seçim yapmaları için fırsatlar sunmalı, okuma deneyimlerini öğrencilerin ilgi alanlarına, gündelik yaşamlarına ya da güncel olaylarla daha ilişkili hale getirmeli, bir dizi öğrenme hedefi koymalıdır. Ayrıca öğrencilerin kavramsal öğrenme ve okumaya adanmışlıklarını artırmak için belirli öğretim koşullarında kendini yönetme, hedef koyma ve birlikte öğrenmelerini sağlayıcı etkinlikler düzenleyerek içsel motivasyonu arttırıcı düzenlemelere yer vermelidir.

4. ÖG olan öğrenciler tanılandığı andan itibaren motivasyon düzeyleri izlenmeli ve okuma süreçleri desteklenmelidir. Özellikle ÖG olan öğrencilerin ilkokulda meydana gelen okuma becerilerindeki yetersizliklerini daha sonraki eğitim hayatlarına taşıdıkları görülmektedir. Bununla birlikte ÖG olan öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları bu zorluklar içsel okuma motivasyonlarını da etkilemekte ve akranlarından daha düşük bir motivasyona sahip olmalarında etkin bir rol oynamaktadır. Bu araştırma bulgularına göre ÖG olan öğrencilerin içsel motivasyonları okuma hızını etkilemekte ve okuma hızı içsel motivasyonun anlamayı yordamasına katkıda bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle içsel motivasyonun anlamayı artırmasına aracılık etmektedir. Bu nedenle öğretmenler ilkokulun ilk yıllarından itibaren akıcı okumayı bütün ögeleriyle (hız, doğruluk ve vurgu ve tonlama) birlikte kapsamlı ve sistematik bir şekilde öğretmelidir.

5. Bu araştırmanın en önemli bulgularından biri de okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamayı yüksek düzeyde ve doğrudan etkilemesidir. Araştırma

bulguları hem ÖG olan hem de olmayan ortaokul öğrencilerinde iyi bir okuduğunu anlama için stratejilerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler ilkokulun ilk yıllarından başlayarak okuduğunu anlama stratejilerini öğretmelidir. Öğretmenler belli bir stratejiyi öğretmeye başlamadan önce stratejinin öğretileceği metni dikkatlice seçmeli, öğrencilere farklı metin türleri üzerinde stratejileri nasıl uygulayacaklarını göstermeli, metnin öğrencilerin düzeyine uygun olduğundan emin olmalı, öğrencilere anlama stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğretmek için doğrudan ve açık öğretime dayalı ders planları oluşturmalı ve öğrencilerin öğrenmekte olduğu stratejilerin zorluk seviyesine bağlı olarak, model olma rehberli ve bağımsız uygulamalara yer vermelidir.

6. Araştırma sonuçlarına göre ön bilgi okuduğunu anlamayı strateji kullanımından sonra en yüksek düzeyde ve doğrudan etkileyen diğer bir değişkendir. Anlama sürecinde ÖG olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin ön bilgilerinin anlamayı doğrudan etkilediği görülmektedir. Konu ya da genel konu alanlarına yönelik olarak öğretmenler doğrudan öğretim yapmalıdır. Öğretmenler metinlerde yer alan zor kavramları açıklamalı ve anlamı bilinmeyen kelimeleri tanımlamalıdır. Konuya ilişkin şematik düzenleyiciler ya da anlam haritaları kullanılarak öğrencilerin ön bilgileri derslerde sürekli aktif tutulmalıdır. Öğretmenler sınıf veya okul kitaplığını oluştururken öğrencilerin ders içerikleriyle ilgili ön bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için çeşitli konu alanlarını içeren kaynaklar sağlamalı, aynı konu alanına yönelik kolay ya da zor okuma materyallerini öğrencilere okutmalı veya bu tamamlayıcı materyalleri öğrencilerin ulaşabileceği şekilde konumlandırmalıdır.

7. Araştırmada model analizi dışında yapılan betimsel istatistikler sonucunda ÖG olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre okuma hızlarının, içsel motivasyonlarının, ön bilgilerinin, strateji kullanım düzeylerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenler yetişkin düzeydeki ÖG olan öğrencilerin anlamalarını etkileyen okuma becerilerini, ön bilgilerini, içsel motivasyonlarını ve

strateji kullanımlarını destek eğitim odasında verdikleri eğitim ile desteklemeli ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda uyarlamalar yapmalıdır.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada test edilen model aynı veya farklı sınıf düzeylerinde ve daha büyük örneklem grubu ile test edilerek araştırma bulgularının genellenebilirliği artırılabilir.
2. Araştırmada test edilen modelden elde edilen veriler ile sesli düşünme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler diğer bir ifade ile ürün ve süreç temelli veriler karşılaştırılarak, sürece dayalı verilerin modelden elde edilen verileri destekleyip desteklemediği yani modeli doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırmada test edilen modelde yer alan (içsel motivasyon, okuma hızı, ön bilgi, strateji kullanımı) değişkenler hem ÖG olan hem de olmayan 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olumlu yönde katkıda bulunmuştur. Özellikle ÖG olan öğrencilerin ön bilgi, strateji, okuma hızı, içsel motivasyon ve anlama düzeyleri dikkate alındığında bu değişkenlerin öğretimine ilişkin deneysel çalışmalar desenlenebilir.
4. Öğretmen eğitim programlarının çoğu, öğretmen adaylarını stratejileri öğretmek için hazırlamamaktadır. Buna ek olarak öğretmenler yüksek sesle düşünerek stratejilerin nasıl kullanıldığına model olma noktasında zorluk yaşayabilirler. Çoğu öğretmen okuma sürecinde stratejileri otomatik olarak kullanır ve öğrettiği stratejileri nasıl kullandığının farkında değildir. Bu nedenle mesleki gelişim süreci içinde Türkçe öğretmenlerine ve diğer içerik alanlarında görev yapan öğretmenlere anlama stratejilerinin açık ve doğrudan öğretilmesine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

5. Araştırmada test edilen modelin özel eğitim gereksinimi olan diğer öğrencilerin (hafif derecede zihinsel yetersizliği olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, duygu-davranış bozukluğu olan) anlama düzeylerini ne düzeyde açıkladığı incelenebilir.

6. Araştırmada test edilen modele anlamayı etkileyen (kelime bilgisi, çıkarım yapma ve metin yapı bilgisi) diğer değişkenler eklenerek anlama üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri ÖG olan ve olmayan öğrencilerde karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Aaron, P. G., Joshi, R. M., Boulware-Gooden, R., & Bentum, K. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 67-84.

Adelman, H. S., & Taylor, L. (1983). Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, *16*(7), 384-392. doi:10.1177/002221948301600702

Adlof, S.M., Catts, H. W., & Lee, J. (2010). Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 332–345. doi: 10.1177/002219410369067.

Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component?. Reading and Writing, *19*(9), 933-958.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, *61*(5), 364-373.

Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology, 44*, 68-82.

Aikhomu, I. E. (2015). *Learning Disability Status and Gender as Predictors of Self-Efficacy.* Doctoral dissertation, Walden University.

Akyol, H. & Yıldız, M. (2010, Mayıs). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması.* 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ.

Alexander, P. A., & Kulikowich, J. M. (1991). Domain knowledge and analogic reasoning ability as predictors of expository text comprehension. *Journal of Reading Behavior, 23*(2), 165-190.

Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Schulze, S. K. (1994). How subject-matter knowledge affects recall and interest. *American Educational Research Journal, 31*(2), 313−337.

Alexander, P.A., & Dochy, F.J. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal, 32* (2), 413-425

Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *The Journal Of Educational Research, 97*(4), 171-185. doi:10.3200/JOER.97.4.171-185

Allinder, R., Dunse, L., Brunken, C., & Obermiller-Krolikowski, H. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 22(1),*48-54.

An, S. (2013). Schema theory in reading. *Theory and Practice in Language Studies, 3* (1), 130-134.

Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online, 8*(2), 283-297.

Anderson, T. H., & Armbruster, B. B. (1984). Content area textbooks. In R. C. Anderson, J. Osborn & R. J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools* (pp. 193-226). Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. *Handbook of reading research, 1,* 255-291. New York, NY: Longman.

Anderson, R. C. (1977). *Schema-directed processes in language comprehension*. (Report No. 50). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 142 977).

Andreassen, R., & Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading, 33*(3), 263–283. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x

Anmarkrud**,** Ø. & Bråten**,** I. (2009). Motivation for reading comprehension**.** *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252–256.

Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly, 26*(2),89 -101.

Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, S. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education, 16*(3), 262-383.

Atılgan, H. (Ed.). (2007). *Madde ve Test istatistikleri. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı.

MEB, (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*, Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEB,(2016). *PİSA 2015 Ulusal Ön Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 152-177.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Snıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87-99.

Başaran, M. (2013). Reading Fluency as an Indicator of Reading Comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(4), 2287-2290.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Baydık, B., Ergül, C. & Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online, 11*(3), 778-789.

Beck, I., McKeown, M., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A year-long classroom implementation to engage students with text. *Elementary School Journal, 96*, 385-414.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773–785. doi:10.1037/a0020084

Begeny, J.C., & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools, 43*(2), 183-195.

Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 244-255.

Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2004). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 56*(2), 67-82.

Bonett, D. G. (2002). Sample size requirements for testing and estimating coefficient alpha. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 27* (4), 335-340.

Botsas, G. (2017). Differences in Strategy Use in the Reading Comprehension of Narrative and Science Texts Among Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disabilities A Contemporary Journal, 15*(1), 139-162.

Botsas, G., & Padeliadu, S. (2000). Reading comprehension metacognitive strategies. In M. Vamvoukas & A. Hatzidaki (Eds.), *Learning and instruction of Greek as first and second language* (pp. 128-141). Rethymno, GR: University of Crete.

Bråten, I., Johansen, R. P., & Strømsø, H. I. (2017). Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading, 40*(1), 17-36.

Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 324-336.

Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014). Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. *Learning and Instruction, 30*, 9-24.

Britton, B. K., Stimson, M., Stennet, M., & Gülgöz, S. (1998). Learning from instructional text: Test of an individual-differences model. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 476-491.

Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42.

Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. New York: Guilford.

Carlisle, J.F. (1999). Free recall as a test of reading comprehension for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 22*, 11-22.

Carr, S. C., & Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *19*, 48–61.

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development.* New York: McGraw-Hill.

Chard,D.J., Pikulski, J.J., & Mcdonahg, S.H. (2006). Fluency: The Link between Decoding and Comprehension for Struggling Readers. In T. Rasinski, C. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*.(pp.39-61). Guilford.

Christy, L. (2015). Predicting *reading comprehension of 8th grade struggling readers: fluency, self-efficacy, and ıntrinsic motivation.* Doctoral Dissertation, California University, California.

Cohen, L., Manion, L,. & Morrison, K. (2007). *Research Methods In Education*, New York: Routledge

Conca, L. (1989). Strategy choice by LD Children with good and poor naming ability in a naturalistic memory situation. *Learning Disability Quarterly, 12,* 97-106.

Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: An oral reading fluency intervention program. *Preventing School Failure*, *53*(1), 15-20.

Cromley, J. G. (2005). *Reading comprehension component processes in early adolescence.* Doctoral Dissertation, Mayrland University, Maryland.

Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning, 1*(3), 229–247.

Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of educational psychology, 99*(2), 311-325.

Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., & Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 687–700. doi:10.1037/a001945.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator, 22* (1–2), 8–15.

Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*, 437-456.

Çeliktürk-Sezgin, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilmleri Enstitüsü. Ankara.

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of learning disabilities, 25,* 457-471. doi: 10.1177/002221949202500706

Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., ... & Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, *15*(2), 109-135.

Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29* (6), 471-492.

Deshler, D. D. & Schumaker, J. B. (Eds.). (2006). *Teaching adolescents with disabilities: Accessing the general curriculum* (pp. xi-xiv). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Doğanay-Bilgi, A. & Özmen, E. R. (2014). Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14* (2)1-22.

Doğanay-Bilgi, A. & Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma Öğretimi. İbrahim H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s.362-397).Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinleri Anlamalarında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*(2), 239-264.

Duffy, G., Roehler, L., Meloth, M., Vavrus, L., Book, C., Putnam, J., & Wesselman, R. (1986). Therelationship between explicit verbal explanation during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects.*Reading Research Quarterly, 21*(3),237-252.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.

Duke, N. K., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy development and disorder* (pp. 501−520). New York: Guilford.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132.

Eckert, T. L., Dunn, E. K., & Ardoin, S. P. (2006). The effects of alternate forms of performance feedback on elementary-aged students' oral reding fluency. *Journal of Behavioral Education, 15*, 149-162.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. & Schnakenberg, J.W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on

reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research, 79*(1), 262-300.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.

Ehri, L. C. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 163–189). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 17*(6), 435-452.

Embrey, S. (2011). *Skill versus will: an ınvestigation of a relationship between motivation to read, oral reading fluency, and demographics for third-grade elementary students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden Universty, Washington.

Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly, 14*(2), 123-138. doi:10.2307/1510519

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.12*(3) 2033-2057.

Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review, 102*(2), 211-245.

Fleming, J. E., Cook, T. D., & Stone, C. (2002). Interactive influences of perceived social contexts on the reading achievement of urban middle schoolers with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(1), 47-64. doi:10.1111/1540-5826.00031

Fletcher, J.M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. New York: Guilford.

Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review, 23,* 553-576.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P., & Lipsey, M. (2000). Reading differences between low-achieving students with and without learning disabilities: A meta-analysis. In R. Gersten & S. Vaughn (Eds.), Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues (pp. 81–104). Hillsdale, USA: Erlbaum.

Gajria, M., Jitendra, A., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40,* 210–225.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

Gelen, İ. (2003), *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.

Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education, 7*(1), 6-10.

Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, *25*, 56-66.

Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Longman.

Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual review of psychology*, *48*(1), 163-189.

Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Prentice Hall.

Grigg, W. S. , Daane, M. C., Jin, Y., & Campbell, J. R. (2003). *The nation's report card: Reading 2002.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Grigg, W., Donahue, P., & Dion, G. (2007). *The nation's report card: 12th-grade reading and mathematics 2005* (NCES 2007-468). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009). A qualitative study of poor and good bilingual readers strategy use in EFL reading. *The International Journal of Learning, 16*(1), 51-72

Guthrie, J.. T, Wigfield, A., Barbosa, P, Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 403-423.

Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction, In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 1-24). New York: Routledge.

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly, 19,* 59-85.

Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329–354). Baltimore: Brookes

Guthrie, J. T., & Knowles, K. T. (2001). Promoting reading motivation. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 159–176). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231-256.

Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mobenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. (pp. 403–420). New York: Longman.

Guthrie, J.T., Hoa, A.L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M. & Littles, E. (2007).Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 282–313.

Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D. & Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly, 31*, 306–332.

Güler, Ö. (2008). *Zihin engelli ögrencilerin okudugunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okudugunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karsılastırılması.* Yayınlanmamıs Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güler, Ö., & Güzel-Özmen, R. (2010). Kısa deneysel analizle zihinsel engelli öğrencilerin öykü anlama becerisinde etkili olan okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(3), 930-954.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.*

Güzel-Özmen, R. (2011a). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading difficulties. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(3), (1063-1086).

Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi.

Güzel-Özmen, R. (2011b). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11* (2), 773-793.

Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama öğretiminde Kullanılması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi. 11*, 105-117.

Hailikari, T., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylanne, S. (2008). The relevance of prior knowledge in learning and instructional design. *American Journal of Pharmaceutical Education, 72*(5), 1−8.

Hintze, J. M., Callahan III, J. E., Mathews, W. J., Williams, S. A. S., & Tobin, K. G. (2002).Oral reading fluency and prediction of readingcomprehension in African American and Caucasian elementary schoolchildren. *School Psychology Review, 31*, 540–553.

Ho, A.N. , & Guthrie, J.T. (2013). Patterns of association among multiple motivations and aspects of achievement in reading. *Reading Psychology*, *34* (2), 101 – 147. doi: 10.1080/02702711.2011.596255

Hosp, M. K., & Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, *34*(1), 9.

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly, 25,* 4-32. doi:10.1080/10573560802249120 8

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., and Deno, S. L. (2003a). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: absolute performance levels and sensitivity to ımpairment. *Learning Disabilities Research and Practice,18,* 237-245.

Jenkins, J.R., Fuchs, L. S., Broek, P.,Espin, C., & Deno, S. L. (2003b). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 237-245.

Jenkins, L.R. (2013). *Examining the relations between cognitive-motivatıonal variables and the academic achievement of secondary students with learning dısabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana Universty, Indiana.

Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21,* 85-97.

Jozwik, S. L. (2015). *Effects of explicit reading comprehension strategy instruction for English learners with specific learning disabilities* (Doctoral dissertation, Illinois State University).

Kaakinen, J. K., Hyona, J., & Keenan, J. M. (2003). How prior knowledge, WMC, and relevant information affect eye fixation in expository text. *Journal of Experimental Psychology: Learning,Memory, & Cognition*, *29*, 447–457.

Kamalski, J., Sanders, T., & Lentz, L. (2008). Coherence marking, prior knowledge, and comprehension of informative and persuasive texts: Sorting things out. *Discourse Processes, 45(4-5), 323-345.* doi:10.1080/01638530802145486

Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices. IES Practice Guide. NCEE 2008-4027. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.*

Karaman, D., Türkbay, T. & Gökçe, F. S. (2006). Özgül öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu binişikliğinin bilişsel özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13*(2), 60-68.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 457-475.

Katzir, T., Kim, K., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: It is more than parts. *Annals of Dyslexia. 56*(1), 51-82.

Kavale, K. A. & Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 15,* 74-94.

Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition, 35*, 1567–1577.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Van Den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading, 31*, 259-272.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kim, Y.-S.G., & Wagner, R.K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*. Advance online publication. doi:10.1080/10888438.2015.1007375.

Kim, Y.-S., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter for reading comprehension? *Journal of Educational Psychology, 102*, 652–667.

Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics, 9,* 87-98

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A constructionintegration model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182.

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist, 49*(4), 294-303.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, England: Cambridge University.

Kintsch, W., Britton, B. K., Fletcher, C. R., Kintsch, E., Mannes, S. M., & Nathan, M. J. (1993). A comprehension-based approach to learning and understanding. In D. L. Medin (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 165-214). San Diego, CA: Academic

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and writing, 28*(2), 239-269.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*, 310–321.

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties.* New York: Guilford.

Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading, 24*(2), 187-204.

Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher, 58*(4), 338-344.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95,* 3–21.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory andassessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, *45*(2), 230-251.

LaBerge, D., and Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293–323.

Lau, K.L. & Chan, D.W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good readers and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26*(2), 177-190.

Law, Y.K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth graders' reading comprehension. *Educational Research, 51*(1) 77–95.

Lee, J. (2010). *Motivational differences among students with adhd, reading disabilities, combined groups, and typical comparisons*. Doctoral Dissertation, Purdue University. Indiana.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston, USA: Houghton Mifflin.

Lichtinger, E., & Kaplan, A. (2015). Employing a case study approach to capture motivation and self-regulation of young students with learning disabilities in authentic educational contexts. *Metacognition and Learning, 10*(1), 119-149.

Lodico, M., Spaulding, D., & Voegtle, K. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 124-128.

Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2010). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*, 124–128. doi:10.1016/jlindif.2010.09.011.

MacArthur, C. A., Konold, T. R., Glutting, J. J., & Alamprese, J. A. (2010). Reading component skills of learners in adult basic education. *Journal of Learning Disabilities, 43*(2), 108-121.

Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly, 26*, 103-116.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2002). Effective instruction for special education (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing, 28*(4), 545-569.

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 934-956. doi:10.2307/748205

McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, *14*(1), 1-43.

Melekoğlu, M. A. (2011). Impact of motivation to read on reading gains for struggling readers with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *34*(4), 248-261. doi:10.1177/0731948711421761

Mellard, D., Fall, E., & Woods, K. (2010). A path analysis of reading comprehension for adults with low literacy. *Journal of Learning Disabilities*, *43*(2), 154–165.

Meltzer, L., Reddy, R., Pollica, L., Roditi, B., Sayer, J., and Theokas, C. (2004). Positive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of effort, strategy use, and academic performance? *Learning Disabilities Research and Practice, 19*(1), 33-44

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (Vol. 7). Upper Saddle River, NJ: Merrill/PrenticeHall.

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional Children, 73*, 165-183.

National Assessment of Educational Progress. (2007). *The nation report card. Writing 2007.* Washington, DC: U.S. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education

National Institute for Child Health and Human Development. (2002). *Adolescent literacy: Research needs.* Retrieved from http://www.nifl.gov/partnershipforreading/adolescent/research_needs.html.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* Washington, DC: NICHD.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in Second Language acquisition.* Cambridge, UK: Cambridge University.

Osborn, J., Lehr, F., with Hiebert, E.H. (2003). *A Focus on Fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.

Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction, 19*(3), 228−242.

Özçelik, D.A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA.

Özenici, S., Kınsız, M., & Seçkin, H. (2011). Okuma Anlama Sürecinde Yapılan çıkarım Türleri ve Kategorileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8* (1), 1494-1509.

Özmen, E.R. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar.* Ankara: Eğiten.

Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research, 46* (2), 123-156.

Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology, 32*(5), 395-425.

Paris, S. G., & Jacops, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's eading awareness and comprehensions skilss. *Child development, 55,* 2083-2093.

Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences, 21*(4),347–358. doi:10.1016/j.lindif.2011.02.009

Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal, 18,*185–235.

Perfetti, C. A. (1988). Verbal efficiency in reading ability. In M. Daneman, G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice (Vol. 6),* (pp. 109-143). NY: Academic.

Perfetti, C. A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of RobertGlaser* (pp. 307-335). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. Gough, L.C. Ehri, & R. Trieman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Perfetti, C. A. (1994). Psycholinguistics and reading ability. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 849-894). San Diego, CA: Academic.

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. S.Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67-86). Washington, DC: American Psychological Association.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability.* New York: Oxford University.

Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading researchers to life: Essays in honor of Isabel Beck* (pp. 291-303). New York, NY: Guilford.

Perie, M., Grigg, M., & Donahue, P. (2005). *The nation's report card: Reading 2005* (NCES2006-451). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D. C. U.S. Government Printing Office.

Persky, H., Daane, M., & Jin, Y. (2003). *National assessment of educational progress: 2002 report card for the nation and the states.* Washington, DC: U.S. Department of Education.

Peverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M., & Shaw, S. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking and test taking. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 335-346.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2008). *Teaching in a special education classroom: A Step-by-Step Guide for Educators*. Corwin.

Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language, 62*, 380–391.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom, 7*, 149-183.

Pintrich, P., Anderman, E., & Klobucar, C. (1994). Intraindicidual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*(6), 360-370.

Powell, L.E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Southern Carolina State University, South Carolina.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3), (pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices,* 11-27.

Pressley, M. (2002). *Reading instruction that really works: The case for balanced reading (Vol. 2)*. New York: The Guilford.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pressley, M., & Harris, K. R. (2008). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. *The Journal of Education, 189 (1-2), 77-94.* doi:10.2307/42748661

Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research, 13,* 857–867. doi:10.1016/0883-0355(89)90069-4.

Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(3), 269–286.

RAND Reading and Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* Santa Monica, CA: RAND.

Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction, 48*(4), 350-361. doi:10.1080/19388070802468715

Rasinski, T. V., Reutzel, R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M.L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 4, pp. 286-319). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing Reading Fluency.* Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.

Reid R., Lienemann T. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities.* New York, NY: Guilford

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, *21*(4), 550–559. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.11.001

Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 23*(2), 63-69.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of educational research, 66*(2), 181-221.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54–67.

Samuels, S. J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher, 41*, 756-760.

Samuels, S.J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7–20). New York: The Guilford.

Samuelstuen, M. S., & Braeten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, *46*, 107 117.

Schaffner, E., & Schiefele, U. (2013). The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during comprehension testing make a difference? *Learning and Individual Differences, 26*, 42-54.

Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading Amount as a Mediator of the Effectsof Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 369–385.

Schatschneider, C., Buck, J., Torgesen, J., Wagner, R., Hassler, L., Hecht, S., & Powell-Smith, K. (2004). *A Multivariate Study of Individual Differences in Performance on the Reading Portion of the Florida Comprehensive Assessment Test*: A Brief Report. Florida Center for Reading Research.

Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R., & Fletcher, J. M. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development. Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 35,* 245–256.

Schellings, G. Aarnoutse, C., & Leeuwe, J. V. (2006). Third-grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction, 16,* 549-568.

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26,* 299-323.

Schiefele, U. (1992). Topic interest and levels of text comprehension. In K. A. RenningeГ, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 151-182). Hillsdale, NJ: Eribaum.

Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 3-18.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, *47*(4), 427–463.

Schiefele, U. (2009). *Situational and individual interest*. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 197–222). New York: Routledge.

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*,(2), 221-237.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L. (2008). *Motivation in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Schwanenflugel, P., Kuhn, M. R., Meisinger, B., Bradley., B. & Stahl, S. A. (2003, April). *An examination of the attentional resource model and development of reading fluency*. Paper Presented at Biennial Meeting of the Society of Research in Child Development, Tapma, FL.

Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shapiro, A. M. (2004). How including prior knowledge as a subject variable may change outcomes of learning research. *American Educational Research Journal, 41*(1), 159−189.

Shinn, M. R. (1989). *Curriculum-based measurement: Assessing special children.* New York: The Guilford.

Sidekli, S. (2005). *Öğretici ve öyküleyici metinlere göre ilköğretim 5. Sınıflarda okuduğunu anlamanın sınanması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Sideridis, G. D. (2006). Achievement goal orientations,"oughts," and self-regulation in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*(1), 3-18. doi:10.2307/30035528

Sideridis, G. D. (2005). Performance approach-avoidance motivation and planned behavior theory: Model stability with Greek students with and without learningdisabilities. *Reading & Writing Quarterly, 21,* 331-359.

Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation. *International Journal of Educational Research, 39,* 497–517. doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.011.

Silberglitt, B., Burns, M. K., Madyun, N. I. H., & Lail, K. E. (2006). Relationship of reading fluency assessment data with state accountability test scores: A longitudinal comparison of grade levels. *Psychology in the Schools, 43*(5), 527-535. doi:10.1002/pits.20175

Smith, S. R. (2013). *Testing a multicomponent model of reading comprehension for seventh-and eighth-grade students*. Doctoral dissertation, Texas A & M University, Texas.

Snow, C. (Ed.). (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.* Santa Monica, CA: RAND

Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing, 19,* 199-220.

Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 38,* 387–399.

Stanford, G., & Oakland, T. (2000). Perspectives from the United States: Cognitive deficits underlying learning disabilities. *School Psychology International, 21,* 306-321.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.

Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43,* 24–47. doi: 10.1177/0022219409338743.

Swanson, H. L., Howard, C. B., & S´aez, L. (2007). *Reading comprehension and working memory in children with learning disabilities in reading*. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), Children's comprehension problems in oral and written language (pp. 157–189). New York: The Guilford.

Swanson, H. L., Howard, C. B., & S´aez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of Learning Disabilities, 39,* 252–269. doi:10.1177/00222194060390030501.

Şahinler, S. & Görgülü, Ö. (2000). Path analizi ve bir uygulama. *MKÜ Ziraat Fakültesi Dergisi, 5,* 87–102.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Taboada, A., & Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of literacy research, 38*(1), 1-35.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22,* 85-106.

Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and Individual Differences, 20*(5), 415-420.

Tarchi, C. (2017). Comprehending expository texts: the role of cognitive and motivational factors. *Reading Psychology*, *38*(2), 154-181.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Tindal, G., Hasbrouck, J., & Jones, C. (2005). *Oral reading fluency: 90 years of measurement* (Technical Report No. 33, Behavioral Research and Teaching). Eugene, OR: University of Oregon.

Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research, 64,* 37–54.

Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Alexander, A. W. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain* (pp. 307–331).Timonium, MD: York

Torgesen, J. K. (2005). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 521–537). Oxford, UK: Blackwell.

Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., Wexler, J. Francis, D. J, Rivera, M. O., & Lesaux, N. (2007). *Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from the Center on Instruction*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.

Torgesen, J. K., & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels and A. Farstrup (Eds.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success.* Newark, DE: International Reading Association.

Torgesen, J., Nettles, S., Howard, P., & Winterbottom, R. (2003). *Brief report of a study to investigate the relationship between several brief measures of reading fluency and*

performance on the Florida Comprehensive Assessment Test–Reading in 4th, 6th, 8th, and 10th grades (FCRR Report No.6). Tallahassee, FL: Florida Center for Reading Research at Florida State University. Retrieved from http://www.fcrr.org/TechnicalReports/Progress_monitoring_report.pdf

Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A. M., Eklund, K., Lerkkanen, M. K., Leskinen, E., & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia 57*(1), 3-32.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block and M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research based best practices* (p.176-200). New York: Guilford.

Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of Educational Research, 100,* 81-101.

Uqdah, A. L., Tyler, K. M., & DeLoach, C. (2009). Academic Attitudes and Psychological Well- Being of Black American Psychology Graduate Students. *Negro Educational Review, 60,* 23-38.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara ISO 690

Van Gelderen, A., Schoonen, R., De Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., & Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modeling approach. *International Journal of bilingualism, 7*(1), 7-25. doi:10.1177/13670069030070010201.

Van Kraayenoord, Christina E., Beinicke, A., Schlagmüller, M., & Schneider, W.(2012). Word identification, metacognitive knowledge, motivation and reading comprehension: An Australian study of Grade 3 and 4 pupils. *Australian Journal of Language and Literacy, 35*(1) 51–68.

Vaughn, S. & Klingner, J. (2004). Teaching students with reading comprehension tostudents with learning disabilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy (pp. 541-558).* New York: The Guilford.

Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs? In B. Moschner & C. Artelt (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 75–97). Berlin: Waxmann

Veenman, M. V. J., & Beishuizen, J. J.(2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction, 14*, 619–638.

Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., & Tanzman, M.S. (1994). Component of reading ability: Issues and problems in operationalizing word identification, phonological coding, and orthographic coding. In G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 279-332). Philadelphia, PA: Brookes.

Wade-Stein, D., & Kintsch, E. (2004). Summary Street: Interactive computer support for writing. *Cognition and Instruction, 22*(3), 333-362.

Wang, J.H.-Y., & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162–186.

Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-Based Strategies for Improving the Reading Comprehension of Secondary Students: Implications for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(2), 79-89. doi:10.1111/j.1540-5826.2012.00353

Wanzek, J., Otaiba, S. A., & Petscher, Y. (2014). Oral reading fluency development for children with emotional disturbance or learning disabilities. *Exceptional Children, 80*(2), 187-204.

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review, 10*, 155-175.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, *90*(2), 202-209.

Westby, C, (2004). A Language Perspective on Executive Functioning, Metacognition, and Self-Regulation. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language andliteracy development and disorder* (pp. 398-427). New York: The Guilford.

Whitney, P., Budd, D., Bramucci, R. S., & Crane, R. S. (1995). On babies, bath water, and schemata: A reconsideration of top-down processes in comprehension. Sentences. *Discourse Processes, 23*(3), 337-356.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89,* 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research, 97,* 299–309.

Wise, J.C., Sevcik, R.A., Morris, R.D., Lovett, M.W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in School, 40,* 340-348.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, K., & Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. International *Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(4), 79-91.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(4), 1461-1478.

Zito, J. R., Adkins,M., Gavins,M., Harris, K. R.,&Graham, S. (2007). Selfregulated strategy development: Relationship to the social-cognitive perspective and the development of self-regulation. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 77–95. doi: 10.1080/10573560600837693.

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(1), 33-43

EKLER

Ek 1. Akıcı Okuma Metni

Eski Ankara Evleri

Kale kapısından giriyoruz. İki üç katlı, tokmaklı ve ahşap kapılı evler, daracık sokaklar etrafına dizilmiş. Bahçelerde, kapı önünde sohbet eden insanlar var. Bu, henüz komşuluk ilişkilerinin bitmediğini gösteriyor. Çocuklar sokaklarda, artık gördüğümüzde hatırladığımız oyunlardan birdirbir, uzun eşek ve köşe kapmaca oynuyor.

Dik yamaçlar üzerindeki Ankara Kalesi bir kartal yuvası gibi durmaktadır. Savunmaya elverişli özelliği, tarihi gelişimi boyunca yerleşim yeri olmasını sağlamıştır.

Tarihi 17. yüzyıla kadar uzanan eski Ankara evleri sur duvarları ile çevrilmiş dar ve dik bir alanda gelişmek zorunda kalmıştır. Bu sebeple planlarında az yerden çok faydalanma ilkesi hâkimdir.

Bunlar iki veya üç katlı, ahşap, kerpiç ve tuğladan yapılmış evlerdir. Alt kat planları, arazinin bozukluğu sebebiyle düzgün değildir. Fakat bu düzensizlik, üst katlar için geçerli olmamıştır. Çünkü sokağa doğru cumba tipindeki çıkıntılarla bu bölümler düzgün bir plana kavuşturulmuştur.

Ankara'nın iklim özelliği de evlerin biçimlenmesinde önemli rol oynamıştır. Isı değişimine göre kullanım farklılaşmıştır. Kalın duvarlı, küçük pencereli alt katlar genellikle kışın; ince duvarlı, havadar üst katlar ise yazın kullanılmıştır. Yine iklime bağlı olarak gelişen geniş saçaklar ve cihannüma denilen yazlık odalar da Ankara evleri için belirleyici özellik olmuştur.

Evlere giriş, avlu veya bahçeden sağlanır. Alt katlardan üst katlara geçişte ahşap merdivenler kullanılır. Bütün Türk evlerinde olduğu gibi, Ankara evlerinin de bariz özelliği sofaya açılan odalardır. İçinde yaşayanların her türlü ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenen bu odalar, ev içinde ev gibidirler. Duvarlarda gömme dolaplar, yüklük ve banyolar, pencere önlerinde hem yatma hem de oturma imkânı sağlayan sedirler vardır. Ayrıca oda içinde fazlalıklar kaldırılmış, rahat ve huzur dolu bir ortam yaratılmıştır.

Eski Türk evleri, çağdaş mimarinin gerektirdiği bütün özelliklere sahiptir. Tabiata uygunluk, tutumluluk, iç ve dış mimarinin uyumu, çevreye ve insana saygı günümüz mimarisinin bile ulaşamadığı noktalardadır. Bu zengin kültür mirasımızın korunması, yaşatılması, tanıtılması ve gelecek nesillere aktarılması için yapılan çalışmalara Ankara Kalesi de eklenmiştir. "Kale ve Çevresini Koruma, Geliştirme Projesi" çerçevesinde kalenin sur ve duvarları, mahalli özelliğe sahip evlerle birlikte korunacak, restore edilecek ve turizme kazandırılacaktır.

Ek 2. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Sınıfı:
Adı ve Soyadı:
Numarası:
Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.
Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.
Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.
Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

Ispanak severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlenin hemen altındadır. Sayfayı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

Ek 3. Okuduğunu Anlama Testi

A

Irmağa giden yol, kasabadan uzaklaşınca, şeftali bahçelerinin arasından geçerdi. Haziran ayında bile taşkın dere ayakları şeftali bahçelerini çamurlu ve ıslak tutardı. Bu gölgeli yerlerde otlar bütün bir yaz mevsimi yeniden yeniye sürerdi. Kızgın güneş, ağaçların tepelerinde meyveleri pişirirken, nemli toprakta birbiri arkasına yoncalar fışkırır, çayırlar kabarırdı. Suların serinliği, taze ot kokusu, gölgelik ve bereket içinde bahar, bu bahçelerde ta kışa kadar uzanıp giderdi.

Durgun ve sıcak yaz günlerinde taşkın bir şeftali kokusu her tarafa dolup sinerdi. İşsizler takım takım kasabadan inerler ve ırmakta yıkandıktan sonra gelip gölgeli çimenlerde yatarlardı. Yüksek dallardaki fazla olgunlaşmış, ballı şeftaliler saplarından kurtularak, yumuşak bir sesle yerlere, çimenlerin içine, yatanların üzerine durmamacasına yavaş yavaş dökülürdü. Toplamakla biter tükenir şey değildi. Mahsulün yarısı ağaçlarda kalır ve böyle, pişip oldukça teker teker toprağa düşer, karışır, kaybolurdu.

1- Metne göre şeftali bahçelerinin bulunduğu yer en uygun şekilde nasıl tanımlanabilir? *Global inference*

a) Dere kollarının ıslak ve nemli tuttuğu, gölgelik, otların bol olduğu bir yer

b) Sürekli güneş alan, çeşitli meyve ağaçlarının bulunduğu bir yer

c) İçinde kır çiçeklerinin olduğu, kuşların onların üzerine konup cıvıldadıkları bir yer

d) İçinde hayvanların otladığı, çeşmelerin olduğu, bir yer

B

Buzkıranlar buzla kaplı denizlerde gemilerin geçeceği kanalları açık tutmak ve buza saplanan gemileri kurtarmak için kullanılmaktadır. Ayrıca başka yollarla ulaşılamayan kutup bölgelerine malzeme taşırlar. Buzla kaplı denizlerde ilerleyecek güçtedirler. Üç metre kalınlığı olan buzda bile hareket edebilirler. Boyutları, ağırlıkları ve güçleri bakımından devasa gemilerdir. Normal gemilerden farklı olarak buzların geminin gövdesine zarar vermesini önlemek için gövdeleri güçlendirilmiştir. Bu sayede buzu parçalar ve diğer gemiler için yol açarlar. Buzkıranların sahip olduğu diğer bir özellik ise ek itki sistemleridir. Bu sistem geminin kendini buzun üzerine doğru itmesini ve buzu kırmasını sağlar. Ancak geminin önünde biriken buz parçaları, geminin ilerlemesini zorlaştırır ve buzun kırılmasını engeller. Kırılan buzun geminin hareketini engellememesi için gövdesinde hava kabarcığı oluşturan sistemler bulunur. Hava kabarcıkları geminin gövdesi ile buz arasındaki sürtünmeyi azaltır ve geminin hareketini kolaylaştırır. Aynı zamanda buz parçalarının gemiden uzaklaşmasını sağlar. Bu gemiler hem ileri hem geri doğru hareket eder. Böylece buzun çok kalın olduğu durumlarda önce geri gidip sonra ilerleyerek tam güçle buza çarpar ve buzu kırmaya çalışır**.**

2- Metne göre, buzkıranlar ne amaçla kullanılmaktadır? *Literal question*

a) Diğer gemilere yol açmak

b) Diğer gemilere rehberlik etmek

c) Denizde batan gemileri bulmak

d) Diğer gemilere yakıt taşımak

C

Evinden o sabah ayrılmıştı. Mobilyaları borçlarına karşılık götürülmüştü. Üzerindekiler hariç bütün elbiseleri de ödenmemiş aylığına karşılık uşağına verilmişti. Şu anda Vallance için koca şehirde ne yatacak yer ne ıstakoz ızgara ne bir tramvay parası ne de yakasına takacak bir karanfil vardı. Vallance işte bu yüzden parkı seçmişti. Bütün bunların nedeni ise, amcasının onu mirasından mahrum ederek o güne kadar Vallance'a cömertçe verdiği paraları birdenbire kesivermesiydi. Bunun sebebine gelince, bütün mesele, yeğeninin bir kız yüzünden amcasına itaatsizlik etmesiydi. Artık parkta kalıyordu. Duyguları yok olmuş gibiydi. Ne korku ne pişmanlık ne ıstırap ne de rahatsızlık hissediyordu. Hatta sevdiği kızı düşündüğü zamanlarda bile onu, izlediği şu uzak yıldızlardan birinde oturuyormuş gibi çok uzaklarda kalmış hissediyordu. Çok geçmeden süt arabaları ordusu şehri gümbürdeyen bir davula dönüştürdü. Vallance, rahatsız bankın üstünde uyuyakaldı.

3- Metne göre Vallance için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? *Global inference*

a) Disiplinsiz olduğu

b) Başarısız olduğu

c) Parasız olduğu

d) Duyarsız olduğu

D

Türk çinicilik sanatı XVI. yüzyılda Osmanlılar zamanında en yüksek düzeyine ulaşmıştır. Bursa, Kütahya ve İznik'te taklit edilmesi olanaksız çiniler yapılmıştır. İlk Osmanlı çinilerinin renkleri mavi, sarı, beyaz ve altın sarısıdır. Bakır yeşili de çok kullanılmıştır. Bu dönemde kırmızı renge rastlanmamaktadır. İlk Bursa çinileri ince bir kaolin tabakasıyla kaplıydı. Kullanılan toprak, iyi bir çini yapımına elverişliydi. Çini yapımına elverişli olan kaolin Kütahya'da da boldu. Bu kentin kendine özgü, açık ve koyu mavi, yeşil ve beyaz renkteki çinilerine XV-XVI. yüzyıllarda yoğun biçimde rastlanmıştır. İznik'teki çini atölyeleri de XVII. yüzyıla kadar çalışmış ve İznik, çinicilikte çok parlak dönemler yaşamıştır. III. Murad devrinde bütün yapılarda İznik çinileri kullanıldığı için, istek çok fazlalaşmıştır. Bu nedenle herkese çini satılması yasaklanmıştır.

Çinicilik, Kanuni zamanında en yüksek gelişme noktasına varmıştır. Avrupa'ya gönderilen Türk çinileri, Batı'nın seramik sanatını büyük çapta etkilemiştir. Bu dönem çinilerinde solgun sarı ile badem yeşili kaybolmaya başlamıştır. Bu renkler, yerini "Çimen Yeşili" ile "Türk Kırmızısı" denen domates kırmızısına bırakmıştır. Bu renkler Türk çinilerinde doksan yıl kadar kullanılmıştır. Süslemede ise zengin ve daha gösterişli çiniler

yapılmıştır. Hayvan motifleriyle süslenmiş panolar yapılmıştır. Süleymaniye ve Rüstempaşa Camisi, Türk çiniciliğinin en güzel örneklerini sergilemektedir. Çini yapımının sırrı eski ustalarla birlikte kaybolduğu için, parlaklığıyla ün salan ateş ya da domates kırmızısı ortadan kalkmıştır.

22- Metne göre, Osmanlı çinileri için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? *Lokal inference*

a) Her dönemde aynı renklerin kullanıldığı
b) Süsleme de hayvan derisinin kullanıldığı
c) Yerini başka bir sanat dalına bıraktığı
d) **Batı'nın seramik sanatını etkilediği**

Ek 4. Metin Değerlendirme Formu

Sayın….

Ekte sunulan metinler " ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Bileşenlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN danışmanlığında yaptığım doktora tezimde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanacak olan 8 ve 9 sınıf okuduğunu anlama başarı testinde kullanılmak üzere seçilmiştir. Seçilen metinlerin okunabilirlik formülü ile (Çetinkaya, 2010) 8 ve 9. sınıf düzeyine uygunluğu belirlenmiştir. Sizden;

a) Metinleri kalite bakımından; organizasyonu, kelime seçimi, cümle yapısı, dilbilgisi kuralları, metnin tutarlılığı ve bağdaşıklığı (Graham ve Perrin, 2006) olmak üzere 6 ölçüte göre bütüncül olarak (holistic) değerlendirmenizi ve

b) Metnin içeriğinin **8-9. sınıf düzeyine uygunluğunun;** üslup, metindeki fikirler, kavramsal yoğunluk olmak üzere 3 ölçüte göre değerlendirmenizi rica ederim. 1 uygun değil-i 5 ise çok uygunu ifade etmektedir.

Saygılarımla

Arş. Gör. Hanifi Sanır
Gazi Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

	Metnin kalite bakımından ➢ Organizasyonu ➢ Kelime seçimi ➢ Cümle yapısı ➢ Dilbilgisi kuralları ➢ Metnin tutarlılığı ve bağdaşıklığı					**Metnin içerik bakımından 8 ve 9. sınıfa uygunluğu** ➢ Üslup ➢ Metindeki fikirler ➢ Kavramsal yoğunluk				
Metin – 1	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 2	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 3	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 4	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 5	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 6	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 7	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 8	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 9	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 10	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 11	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 12	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 13	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 14	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 15	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 16	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 17	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 18	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 19	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin – 20	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Ek 5. Okuduğunu Anlama Soru Türü Değerlendirme Formu

Sayın……

Ekte sunulan okuduğunu anlama testi soruları " ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Bileşenlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN danışmanlığında yaptığım doktora tezimde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. 8. sınıf okuduğunu anlama başarı testinde kullanılmak üzere metne ve lokal ve global çıkarım türlerine dayalı sorular hazırlanmıştır. ***Metne dayalı soru:*** Öğrencilerin metinde yer alan ve sadece hazır bilgileri anlamaları için hazırlanmış sorulardır. ***Lokal çıkarım soruları***: Bir metin içerisinde birbirine yakın bir veya iki cümleyi veya bu cümleler içerisindeki iki bilgi parçasını birbiriyle bağlayan soruları anlamak için hazırlanmış sorulardır. ***Global çıkarım soruları*** ise bir metin içerisinde üç veya daha fazla cümle arasında birbirinden uzakta iki bilgi parçasını bağlayan soruları anlamak için hazırlanmış sorulardır. Her bir sorunun türü testte yer alan soruların sonunda belirtilmiş olup Sizden;

a) hazırlanan soruların, soru tiplerine uygun olup olmadığını, Form. 1'e göre b) her bir metin için hazırlanan çoktan seçmeli soruların teknik açıdan uygun olup olmadığını ise Form. 2'ye göre değerlendirmenizi rica ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Hanifi Sanır

Gazi Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü

Soru Tiplerine Göre Metinlerdeki Soru Tiplerini Değerlendirme Formu

Metinler	*Soru*	*Sorunun türü*	*Uygun*	*Uygun değil*	*Metinler*	*Soru*	*Sorunun türü*	*Uygun*	*Uygun değil*
Metin – A	1	***Global çıkarım***			**Metin-C**	16	***Global çıkarım***		
	2	***Lokal çıkarım***				17	***Metne-dayalı***		
	3	***Lokal çıkarım***				18	***Global çıkarım***		
	4	***Lokal çıkarım***				19	***Global çıkarım***		
	5	***Metne-dayalı***				20	***Lokal çıkarım***		
	6	***Global çıkarım***				21	***Global çıkarım***		
	7	***Lokal çıkarım***				22	***Global çıkarım***		
	8	***Metne dayalı***							
Metin – B	9	***Metne-dayalı***			**Metin – D**	23	***Global çıkarım***		
	10	***Global çıkarım***				24	***Global çıkarım***		
	11	***Metne-dayalı***				25	***Lokal çıkarım***		
	12	***Metne-dayalı***				26	***Lokal çıkarım***		
	13	***Lokal çıkarım***				27	***Global çıkarım***		
	14	***Global çıkarım***				28	***Metne-dayalı***		
	15	***Global çıkarım***				29	***Global çıkarım***		

Ek 6. Soru Değerlendirme Formu

Tablo 2. A,B,C ve D metnine yönelik hazırlanan okuduğunu anlama başarı testinde yer alan soruların, aşağıdaki kontrol listesinde yer alan 8 maddelik kriterlere uygunluk gösterip göstermediğini değerlendiriniz. Uygunluk göstermeyen varsa lütfen açıklama bölümüne soru numarasını yazınız.

Metinler	***Sorular***	***Metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama başarı testinde yer alan soruların, aşağıdaki kontrol listesinde yer alan 8 maddelik kriterlere uygunluk gösterip göstermediğini değerlendiriniz.***	**Evet**	**Hayır**	**Açıklama**
Metin A	Soru	***Değerlendirme kriterleri***			
	1	*Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuş mu?*			
	2	*Soru köklerinde, yanıt için gerekmeyen bilgi var mı?*			
	3	*Soru kökü doğru seçenek için ipucu oluşturacak ifadeler barındırıyor mu?*			
	4	*Sorular öğrencilerin bilgi düzeylerini değil anlama becerilerini ölçecek nitelikte midir?*			
	5	*Görece uzun ifade edilmiş seçenek (doğru ya da yanlış) var mı?*			
	6	*Etkisiz seçenek var mı?*			
	7	*Kök ve seçenekler arası gramer uyumsuzluğu var mı?*			
	8	*Seçenekler birbirine ipucu oluşturuyor mu?*			
Metin B	Soru	***Değerlendirme kriterleri***			
	1	*Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuş mu?*			
	2	*Soru köklerinde, yanıt için gerekmeyen bilgi var mı?*			
	3	*Soru kökü doğru seçenek için ipucu oluşturacak ifadeler barındırıyor mu?*			
	4	*Sorular öğrencilerin bilgi düzeylerini değil anlama becerilerini ölçecek nitelikte midir?*			
	5	*Görece uzun ifade edilmiş seçenek (doğru ya da yanlış) var mı?*			
	6	*Etkisiz seçenek var mı?*			
	7	*Kök ve seçenekler arası gramer uyumsuzluğu var mı?*			
	8	*Seçenekler birbirine ipucu oluşturuyor mu?*			
Metin C	Soru	***Değerlendirme kriterleri***			
	1	*Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuş mu?*			
	2	*Soru köklerinde, yanıt için gerekmeyen bilgi var mı?*			
	3	*Soru kökü doğru seçenek için ipucu oluşturacak ifadeler barındırıyor mu?*			
	4	*Sorular öğrencilerin bilgi düzeylerini değil anlama becerilerini ölçecek nitelikte midir?*			
	5	*Görece uzun ifade edilmiş seçenek (doğru ya da yanlış) var mı?*			
	6	*Etkisiz seçenek var mı?*			
	7	*Kök ve seçenekler arası gramer uyumsuzluğu var mı?*			
	8	*Seçenekler birbirine ipucu oluşturuyor mu?*			
Metin D	Soru	***Değerlendirme kriterleri***			
	1	*Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuş mu?*			
	2	*Soru köklerinde, yanıt için gerekmeyen bilgi var mı?*			
	3	*Soru kökü doğru seçenek için ipucu oluşturacak ifadeler barındırıyor mu?*			
	4	*Sorular öğrencilerin bilgi düzeylerini değil anlama becerilerini ölçecek nitelikte midir?*			
	5	*Görece uzun ifade edilmiş seçenek (doğru ya da yanlış) var mı?*			
	6	*Etkisiz seçenek var mı?*			
	7	*Kök ve seçenekler arası gramer uyumsuzluğu var mı?*			
	8	*Seçenekler birbirine ipucu oluşturuyor mu?*			

Ek 7. Soru Dağılımı Belirtke Tablosu

Metinler	*Soru*	*Sorunun türü*	*Uygun*	*Uygun değil*	*Metinler*	*Soru*	*Sorunun türü*	*Uygun*	*Uygun değil*
Metin – A	1	***Global çıkarım***			**Metin-C**	15	***Global çıkarım***		
	2	***Lokal çıkarım***				16	***Metne-dayalı***		
	3	***Lokal çıkarım***				17	***Global çıkarım***		
	4	***Lokal çıkarım***				18	***Global çıkarım***		
	5	***Metne-dayalı***				19	***Lokal çıkarım***		
	6	***Global çıkarım***				20	***Global çıkarım***		
	7	***Metne dayalı***				21	**Global çıkarım**		
Metin – B	8	***Metne-dayalı***			**Metin – D**	22	***Global çıkarım***		
	9	***Global çıkarım***				23	***Global çıkarım***		
	10	***Metne-dayalı***				24	***Lokal çıkarım***		
	11	***Metne-dayalı***				25	***Lokal çıkarım***		
	12	***Lokal çıkarım***				26	***Global çıkarım***		
	13	***Global çıkarım***				27	***Metne-dayalı***		
	14	***Global çıkarım***				28	***Global çıkarım***		
						29	***Metne-dayalı***		

Ek 8. Ön Bilgi Testi

ÖN BİLGİ TESTİ

Her bir soru için en uygun olan yanıtı seçiniz ve seçtiğiniz her yanıtı daire içine alınız. LÜTFEN TEST ÜZERİNE BİRŞEY YAZMAYINIZ. Soruları boş bırakmayınız

Örnek: TBMM şu demektir:

A. Türkiye Büyük Müderris Meclisi

B. Türkiye Büyük Millet Meclisi

C. Türkiye Büyük Mimarlar Meclisi

D. Büyük Türkiye için Meclisi Mebusan

---

1. Dere ayakları;

A) derenin denizle birleştiği yerdir.

B) **derenin etrafa yayılan kollarıdır.**

C) derenin vadi içinden geçtiği yerdir.

D) büyük bir gölün kapladığı yerdir.

Ek 9. Ön Bilgi Soru Değerlendirme Formu

Sayın

Ekte sunulan ön bilgi testi soruları " ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Bileşenlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN danışmanlığında yaptığım doktora tezimde öğrencilerin ön bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. 8. sınıf **ön bilgi testindeki sorular** okuduğunu anlama testinde yer alan metinlerindeki bilgi birimlerine ve kavramlara yönelik hazırlanmıştır. Her bir sorunun hangi metne göre hazırlandığı aşağıdaki tabloda belirtilmiş olup Sizden;

a)hazırlanan soruların, metindeki önemli bilgi birimlerini, kavramları deyiş, atasözü ve deyimleri içerip içermediği Tablo 1 'e göre, b) her bir metin için hazırlanan çoktan seçmeli soruların teknik açıdan uygun olup olmadığını ise Tablo 2'ye göre değerlendirmenizi rica ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Hanifi Sanır
Gazi Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

Tablo.1 Metinlere göre soru dağılımı

Metinler	***Soru***	***İçermeli***	***İçermemeli***	***Metinler***	***Soru***	***İçermeli***	***İçermemeli***
Metin –A	1			**Metin-C**	12		
	2				13		
	3				14		
	4				15		
	5						
	6						
Metin –B	7			**Metin –D**	16		
	8				17		
	9				18		
	10				19		
	11				20		
					21		
					22		
					23		
					24		
					25		
					26		

Her bir Metinde yer alan önemli bilgi birimleri, kavramlar, deyiş, atasözü ve deyimler ile ilgili soru eklenmeli mi? varsa;
Belirtiniz:

Metin A:

Metin B:

Metin C:

Metin D:

Ek 10. Ön Bilgi Soru Dağılımı Belirtke Tablosu

Metinler	*Soru*	*İçermeli*	*İçermemeli*	*Metinler*	*Soru*	*İçermeli*	*İçermemeli*
Metin –A	1			**Metin-C**	12		
	2				13		
	3				14		
	4				15		
	5						
	6						
Metin –B	7			**Metin –D**	16		
	8				17		
	9				18		
	10				19		
	11				20		
					21		
					22		
					23		
					24		
					25		
					26		

Her bir Metinde yer alan önemli bilgi birimleri, kavramlar, deyiş, atasözü ve deyimler ile ilgili soru eklenmeli mi? varsa;

Belirtiniz:

Metin A:

Metin B:

Metin C:

Metin D:

Ek 11. Strateji Kullanım Testi

STRATEJİ KULLANIM TESTİ

Yönerge: Her bir okuma parçasını okuyarak soruları cevaplayınız. Soruları boş bırakmayınız

A

Çöl varanının en dikkat çekici özelliği dilinin uzun ve çatallı olmasıdır. Bu özellik, avlarının kokusunu almada kolaylık sağlar. Çöl varanlarının boyları ortalama 100 cm.dir. En büyükleri ise 130 cm olarak kaydedilmiştir. Kemiriciler, sürüngenler, kuşlar ve bunların yumurtaları ile kurbağalar başlıca besin kaynaklarıdır. Yavruları ise çekirge ve örümcekle beslenir. Başlıca yaşam alanları çöller ve yarı çöl ortamlarıdır. 0-1300 metre arasındaki yüksekliklerde yaşarlar. Yuvalarını ise mağara ve kaya yarıkları gibi korunaklı yerlere yaparlar. İri yapılı olmalarına rağmen toprağı kazabilirler. Çalılara ve küçük ağaçlara tırmanabilirler. Hatta gerektiğinde suya da girebilirler. Hareketleri son derece hızlıdır. Hızları sayesinde, yumuşak zeminli bir arazide giderken, arkalarında küçük bir toz bulutu oluştururlar. Aynı zamanda bunlar zararsız bir türdür. Düşünüldüğü gibi zehirli, saldırgan bir yırtıcı değildir. İri gövdeli olmasına karşın insanlarla karşılaştığı zaman yaptığı tek şey hızlıca oradan uzaklaşmaktır.

1. Aşağıdakilerden hangisi, okuma parçasını en iyi biçimde özetlemektedir?

a. Çöl varanları yaşam şekilleri ve özellikleri sebebiyle yırtıcı hayvanların özelliklerini taşısa da insanlar için bunlar zararsız hayvanlardır.

b. Çöl varanları çöl ve yarı çöl ortamlarında yaşayan bir tür olması nedeniyle arazide giderken arkalarında küçük bir toz bulutu oluşturmaktadırlar.

c. Çöl varanlarının koku alma özellikleri mükemmeldir ve bu özellikleri, dillerinin uzun ve çatallı olmasıyla mümkün olmaktadır.

d. Çöl varanları iri gövdeli olmalarına rağmen oldukça hızlı hareket edebilme yeteneğine sahiptirler.

B

1847 yılında Amerika'nın Port Huron kentinde doğan, Edison'un ilk buluşu, ikili ve dörtlü bir telgraf sistemidir. O zamana kadar, telgraf göndermek için ayrı, almak için ayrı tel kullanılırdı. Edison, aynı telin hem alıcı hem de verici olarak kullanılmasını sağladı. Daha sonra da, bir tek telden telgraf gönderilmesine ve alınmasına olanak veren bir düzen buldu.

Edison'un ilk buluşlarından biri de, kongre seçimlerindeki oyları saymaya yarayan bir makineydi. Ancak bu makine pek fazla benimsenmedi. Çünkü böyle bir makineye kimsenin gereksinimi yoktu. Bu olay, Edison'a iyi bir ders oldu. O, bir şeyi bulmadan önce, onun yararlı olup olmadığını hep düşünmüştür. Oysa bugün, seçim sonuçlarının bir iki saat içinde alınmasında böyle bir aletin ne kadar gerekli olduğu görülmektedir.

1. Bu metnin ana fikrini en iyi şekilde ifade eden cümle aşağıdakilerden hangisi olabilir?

a) Buluşların kullanımı toplumun gereksinimine bağlıdır.

b) Önemli buluşlar bazı zararları göze almayı gerektirir.

c) Bir buluşun kalıcılığı mükemmel olmasına bağlıdır.

d) Yapılan her buluş öncelikle sağlam bir temele dayandırılmalıdır

C

Dülger balığı, görünüşü pek dehşetli fakat huyu pek uysal pek zavallı bir deniz yaratığıdır. Birçok yerinde çiviye, kesere, eğriye, kerpetene, testereye, eğeye benzer çıkıntıları, kemikle kılçık arası dikenleri vardır. Dülger balığı adı bunlardan ötürü ona takılmış olmalı. Bütün bu çıkıntı ve kemiklerin dört yanını, şeffaf naylondan diyebileceğiniz işlemeli bir zar çevirmektedir. Kuyruğa doğru bu incecik zar azıcık kalınlaşır, rengi koyulaşır, bir balık kuyruğunun biçimini alır.

Oltaya tutuldu muydu dünyasına, sulara küsüverir. Nasıl bir korku içine düşer kim bilir. Onun için dünya bomboştur artık. Oltadan kurtulursa da fayda yoktur. Suyun yüzüne yamyassı serilir. Kocaman gözleriyle insana mahzun mahzun bakar durur. Sandala aldığınız zaman dakikalarca onun sesini işitirsiniz. Ya sesi! Bir o, bir de kırlangıç balığı sandalda ölünceye kadar feryada benzer, soluğa benzer acı bir ses çıkarır. İnce zardan ağzını bir kez ağlara vurmasın, küstüğünün resmidir, dülger balığının.

1. Dülger balığına neden bu ismin konulduğunu bulmak için izlenebilecek <u>en iyi yol</u> hangisidir?

a) Dülger balığını betimleyen paragrafa göz atmak

b) Dülger balığını zihnimizde canlandırmak

c) Okuma parçasının önemli yerlerini sesli olarak okumak

d) Dülger balığının resimlerini bulmak

D

Denizciler, Atlantik okyanusu kıyısında yengeç avlarken yakaladıkları yengeçleri bir sepete ya da kovaya koyarlarmış. Sepette sadece bir yengeç varsa, hayvanın hareket edip tırmanarak sepetten çıkmasını önlemek için üzerine bir kapak koymak gerekirmiş. Fakat sepette iki ya da daha fazla yengeç bulunursa, sepetin kapağını kapatmaya gerek kalmazmış. Çünkü sepette birkaç yengeç olursa, yengeçlerin her biri diğeri kurtulmasın diye birbirlerini devamlı aşağıya çekerlermiş.

Ne dersiniz sizce bu davranış modelini yengeçler mi insanoğlundan öğrendi, yoksa insanlar mı yengeçten?

1. Bu parçadan yola çıkarak aşağıdaki sorulardan hangisi <u>cevaplanamaz</u>?

a) Denizciler sepetlerin ağzını ne zaman kapatmaktadır?

b) Yengeçler bu davranışı nasıl öğrenmişlerdir?

c) Denizciler okyanusun neresinde avlanmaktadır?

d) Birkaç yengeç sepetteyken ne yapmaktadırlar?

Ek 12. Strateji Türü Değerlendirme Formu

Sayın

Ekte sunulan strateji kullanım testi soruları " ÖG Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Bileşenlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN danışmanlığında yaptığım doktora tezimde öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. 8. sınıf strateji kullanım testinde kullanılmak üzere dört metne yönelik ***özetleme, ana fikri bulma, kendini sorgulama, araştırma, tahminde bulunma ve ön bilgiyi harekete geçirme*** strateji türlerine dayalı sorular hazırlanmıştır. Her bir sorunun türü testte yer alan soruların sonunda belirtilmiş olup Sizden;

a) hazırlanan soruların, strateji türlerine göre uygun olup olmadığını Tablo 1' e göre ve b) her bir metin için hazırlanan çoktan seçmeli soruların teknik açıdan uygun olup olmadığını ise Tablo. 2'ye göre değerlendirmenizi rica ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Hanifi Sanır
Gazi Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

Tablo. 1 Strateji türlerine göre metinlerdeki soru türlerini değerlendirme

Metinler	*Soru*	*Stratejinin türü*	*Uygun*	*Uygun değil*	*Metinler*	*Soru*	*Stratejinin türü*	*Uygun*	*Uygun değil*
Metin – A	1	***Özetleme***			**Metin-C**	1	***Özetleme***		
	2	***Önbilgiyi harekete geçirme***				2	***Önbilgiyi harekete geçirme***		
	3	***Kendini sorgulama***				3	***Araştırma***		
	4	***Araştırma***				4	***Kendini sorgulama***		
	5	***Tahminde bulunma***							
Metin – B	1	***Ana fikri bulma***			**Metin – D**	1	***Ana fikri bulma***		
	2	***Tahminde bulunma***				2	***Tahminde bulunma***		
	3	***Kendini sorgulama***				3	***Kendini sorgulama***		
	4	***Araştırma***							
	5	***Ön bilgiyi harekete geçirme***							

Ek 13. Strateji Soru Dağılımı Belirtke Tablosu

Metinler	*Soru*	*Stratejinin türü*	*Uygun*	*Uygun değil*	*Metinler*	*Soru*	*Stratejinin türü*	*Uygun*	*Uygun değil*
Metin – A	1	***Özetleme***			**Metin-C**	1	***Özetleme***		
	2	***Önbilgiyi harekete geçirme***				2	***Araştırma***		
	3	***Kendini sorgulama***				3	***Kendini sorgulama***		
	4	***Araştırma***							
	5	***Tahminde bulunma***							
Metin – B	1	***Ana fikri bulma***			**Metin – D**	1	***Ana fikri bulma***		
	2	***Tahminde bulunma***				2	***Tahminde bulunma***		
	3	***Kendini sorgulama***				3	***Kendini sorgulama***		
	4	***Araştırma***							

Ek 14. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Öğrenci Bilgileri

Öğrenci Adı Soyadı:
Tanısı:
ÖG Olan ☐ *ÖG Olmayan* ☐
Okulu:
Uygulama tarihi:

Okuma Performansı	**1 dk. da**	**Tüm metinde**
Okuma hızı		
Doğru okunan kelime sayısı		
Hatalı okunan kelime sayısı		
Okumadan atladığı kelime sayısı		
3-5 saniye içinde okuyamadığı kelime sayısı		
Toplam hatalı okunan kelime sayısı		

Ek 15. Uygulama Güvenirliği Formu

Kullanma Yönergesi: Bu formda, uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen akıcı okuma metninin, motivasyon ölçeğinin, ön bilgi testinin, strateji kullanım testinin ve okuduğunu anlama testinin uygulanması sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Uygulayıcının davranışlarını kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı bu formda yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Yaptı" sütununa; yerine getirmiyorsa "Yapmadı" sütununa bir çek atmak atınız.

Akıcı Okuma Metni Uygulama Basamakları

Davranışlar	**Yaptı**	**Yapmadı**
1.Öğrenciyle sohbet eder ve veri toplama araçlarını (metin, kayıt çizelgeleri, ses kayıt cihazı ve süreölçer) tanıtır.		
2. Ses kayıt cihazını açar.		
3."Seninle okuma çalışması yapacağız. Ben daha sonra dinleyebilmek için senin okumanı kaydedeceğim." diyerek çalışmayı tanıtır.		
4. "Senin okuyacağın metnin aynısı bende de var. Sen okurken ben de seni takip edeceğim. Hazır olduğun zaman başlayabiliriz." der.		
5. "Hazırım." cevabını aldıktan sonra öğrencinin önüne metni koyar ve "Bu metni en güzel okumanla oku!" dedikten sonra ses kayıt cihazını açar ve öğrenci ilk sözcüğü okumaya başlar başlamaz süreölçeri çalıştırır.		
6. Öğrencinin beş saniye içinde okuyamadığı sözcük olduğunda öğrencinin yerine o kelimeyi araştırmacı okuyarak öğrencinin okumaya devam etmesini sağlar.		
7. Öğrenci satır atladığında atladığı satır gösterir.		
8. öğrencinin bir dakika sonunda kaldığı yeri kendi metninden işaretler.		
9. Öğrenci tüm metni okumayı bitirince çalışmanın bittiğini söyler ve çalışmaya katıldığı için teşekkür eder.		
10. Ses kayıt cihazını kapatır.		

Okuma Motivasyonu Ölçeği Uygulama Yönergesi

Sevgili öğrenciler,

Yönerge: Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi okuyarak, size uygun olan cevabı yuvarlak içine alınız. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz. Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece bir sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevaplar cümlenin hemen yanındadır. Süre sınırınız bulunmamaktadır.

Motivasyon Ölçeği Uygulama Basamakları

Davranışlar	Yaptı	Yapmadı
1.Öğrenciyle sohbet eder ve çalışmanın ismini öğrenciye söyler.		
2. Öğrenciye motivasyon ölçeğini verdikten sonra ölçeğin üzerine öncelikle öğrenci bilgilerini yazmasını ister.		
3. Öğrenciye "ölçekte yanlış ya da doğru cevabın olmadığını bu testin okuma hakkındaki duygularını ve düşüncelerini öğrenmek için uygulandığını söyler.		
4. Şimdi seninle testin nasıl işaretleneceğine yönelik bir uygulama yapacağız beni dikkatli bir şekilde dinle der. Ölçeğin ön uygulama kısmında yer alan (dondurma severim) cümlesini okur ve ➢ Eğer sen dondurmayı hiç sevmiyorsan hiçbir zamanı işaretleyeceksin bak burada hiçbir zaman yazıyor ➢ Eğer sen dondurmayı bazen seviyorsan bazen işaretleyeceksin bak burada bazen yazıyor ➢ Eğer sen dondurmayı çoğunlukla seviyorsan çoğunluklayı işaretleyeceksin bak burada çoğunlukla yazıyor ➢ Eğer sen dondurmayı her zaman seviyorsan her zamanı işaretleyeceksin bak burada her zaman yazıyor der ve öğrenciden hangisi ise işaretlemesini ister. Diğer alıştırma cümleleri (ailemle alışverişe gitmekten hoşlanırım, Arkadaşlarım benim çok düzenli olduğumu söylerler) içinde aynı şekilde alıştırma yaptırır.		
5. Öğrenciye alıştırma bittikten sonra hazırsan ölçeği doldurabilirsin der		
6. Öğrenciden hazırım cevabını aldıktan sonra ölçekte yer alan yönergeyi öğrenciye okur.		
7. Başlama saatini not eder.		
8. Bitirdiği saati not eder.		
9. Öğrencinin ölçekte yer alan bütün maddeleri işaretlediğinden emin olur.		
10. Öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür eder ve çalışmayı sonlandırır.		
11. Testin üstüne öğrencinin başladığı ve bitirdiği saati not eder.		

Ön Bilgi Testi Yönergesi

. Yönerge: Her bir soru için en uygun olan yanıtı seçiniz ve seçtiğiniz her yanıtı daire içine alınız. LÜTFEN TEST ÜZERİNE BİRŞEY YAZMAYINIZ. Soruları boş bırakmayınız. Süre sınırınız bulunmamaktadır.

Ön bilgi Testi Uygulama Basamakları

Davranışlar	Yaptı	Yapmadı
1. Öğrenciyle sohbet eder ve çalışmanın ismini öğrenciye söyler.		
2. Öğrenciye bilgi testini verdikten sonra testin üzerine öncelikle öğrenci bilgilerini yazmasını ister.		
3. Öğrenciye testi açmasını söyler ve testte yer alan soruların daha önce karşılaştığı bilgi ve kavramlara yönelik olduğunu söyler.		
4. Testte yer alan örnek soruyu öğrenciye göstererek bak burada bir soru var diyerek soruyu öğrenciyle birlikte inceleyerek doğru cevabın daire içine alındığını söyler.		
5. Öğrenciye hazır olduğun zaman teste başlayabilirsin der.		
6. Hazırım cevabını aldıktan sonra test üzerinde yer alan yönergeyi öğrenciye okur. Öğrenci teste başlar başlamaz teste başladığı saati not eder.		
7. Öğrenci testte yer alan sorularla ilgili soru sorduğunda sana en uygun olan seçeneği işaretle der		
8. Bitirdiği saati not eder.		
9. Öğrencinin testte yer alan bütün soruları yaptığından emin olur.		
10. Öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür eder ve çalışmayı sonlandırır.		
11. Testin üstüne öğrencinin başladığı ve bitirdiği saati not eder.		

Strateji Kullanım Testi Yönergesi

Yönerge: Önce her bir okuma parçasını, sonra o okuma parçası ile ilgili soruları dikkatlice okuyunuz. Daha sonra doğru cevabı işaretleyiniz. Belirlediğiniz doğru cevabı daire içine alınız. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmadan testin tamamını cevaplayınız. Süre sınırınız bulunmamaktadır.

Strateji Kullanım Testi Uygulama Basamakları

Davranışlar	Yaptı	Yapmadı
1. Öğrenciyle sohbet eder ve çalışmanın adını söyler.		
2. Öğrenciye testi verdikten sonra testin üzerine öncelikle öğrenci bilgilerini yazmasını ister.		
3. Öğrenciye hazırsan testte yer alan soruları cevaplamaya başlayabiliriz der.		
4. Öğrenciden hazırım cevabını aldıktan sonra testte yer alan yönergeyi öğrenciye okur. Öğrenci teste başlar başlamaz testin başlama saati not eder.		
5. Öğrenci testte yer alan sorulara ilişkin soru sorduğunda sana en uygun olan cevabı işaretle der.		
6. Öğrencinin testte yer alan bütün soruları yaptığından emin olur.		
7. Öğrenci strateji kullanım testini bitirdikten sonra testin bitiş saatini yazar.		
8. Öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür eder ve çalışmayı sonlandırır.		
9. Testin üstüne öğrencinin başladığı ve bitirdiği saati not eder.		

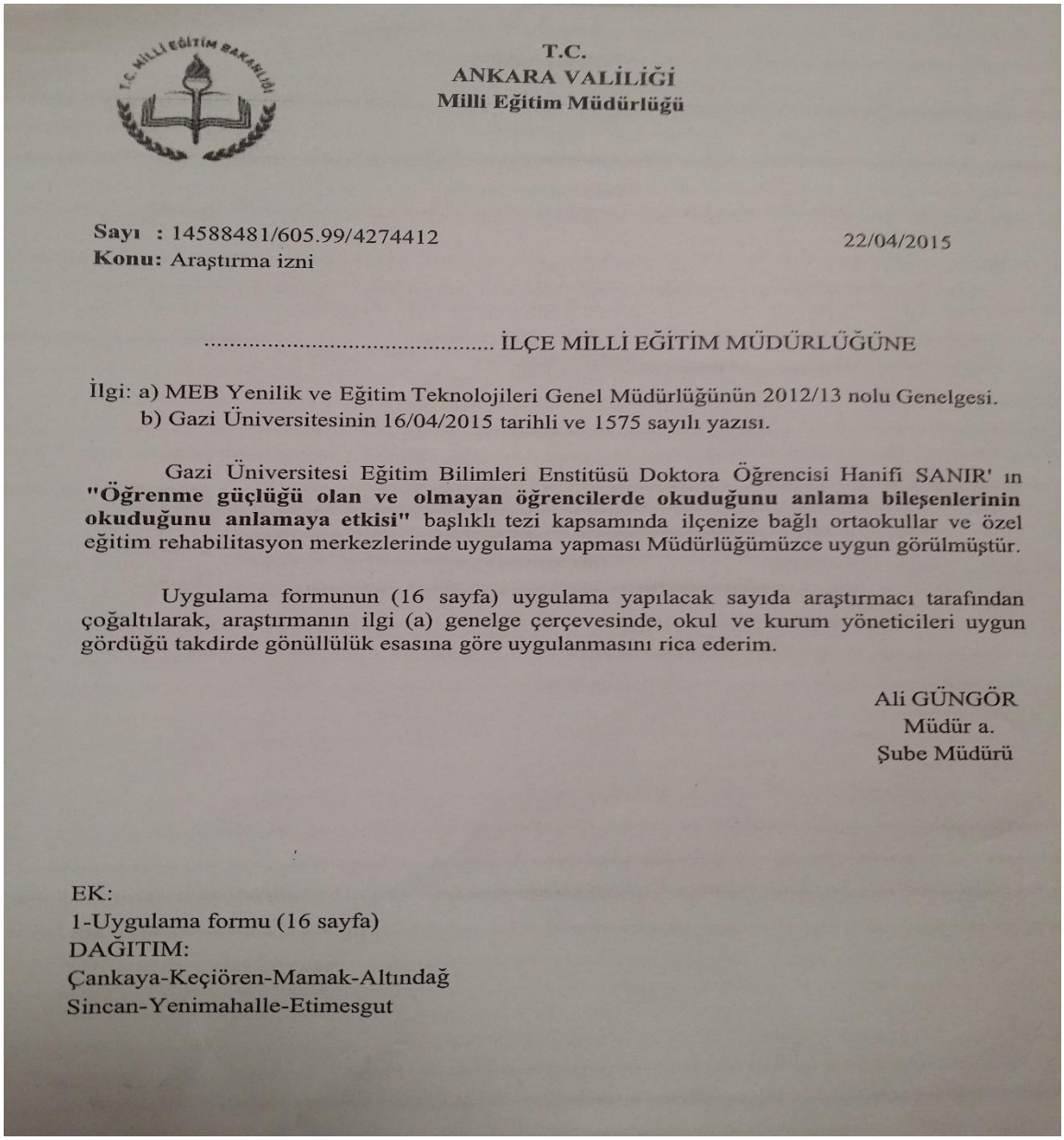
Okuduğunu Anlama Testi Uygulama Yönergesi

Yönerge: Önce her bir okuma parçasını, sonra o okuma parçası ile ilgili soruları dikkatlice okuyunuz. Daha sonra doğru cevabı işaretleyiniz. Belirlediğiniz doğru cevabı daire içine alınız. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmadan testin tamamını cevaplayınız. Süre sınırınız bulunmamaktadır.

Okuduğunu anlama Testi Uygulama Basamakları

Davranışlar	Yaptı	Yapmadı
1. Öğrenciyle sohbet eder ve çalışmanın adını söyler.		
2. Öğrenciye testi verdikten sonra testin üzerine öncelikle öğrenci bilgilerini yazmasını ister.		
3. Öğrenciye hazırsan testte yer alan soruları cevaplamaya başlayabiliriz der.		
4. Öğrenciden hazırım cevabını aldıktan sonra testte yer alan yönergeyi öğrenciye okur. Öğrenci teste başlar başlamaz testin başlama saati not eder.		
5. Öğrenci testte yer alan sorulara ilişkin soru sorduğunda sana en uygun olan cevabı işaretle der.		
6. Öğrencinin testte yer alan bütün soruları yaptığından emin olur.		
7. Öğrenci strateji kullanım testini bitirdikten sonra testin bitiş saatini yazar.		
8. Öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür eder ve çalışmayı sonlandırır.		
9. Testin üstüne öğrencinin başladığı ve bitirdiği saati not eder.		

Ek 16. MEB İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/4274412 22/04/2015
Konu: Araştırma izni

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 16/04/2015 tarihli ve 1575 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Hanifi SANIR' ın **"Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde okuduğunu anlama bileşenlerinin okuduğunu anlamaya etkisi"** başlıklı tezi kapsamında ilçenize bağlı ortaokullar ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (16 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1-Uygulama formu (16 sayfa)
DAĞITIM:
Çankaya-Keçiören-Mamak-Altındağ
Sincan-Yenimahalle-Etimesgut