



OKUMA MOTİVASYONU, AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMININ BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINDAKİ ROLÜ*

*Mustafa YILDIZ***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemektir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırmada yapısal bir model geliştirilip test edilmiştir. Araştırmaya Ankara ili Etimesgut ilçesinde kamuya ait bir ilköğretim okulunda beşinci sınıfa devam eden 135 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenebilmesi için Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu kullanılmıştır. Araştırmada akıcı okuma düzeylerinin belirlenebilmesi için öğrencilere sınıf düzeyine uygun bir metin sesli olarak okutulmuştur. Okuma sürecinde yapılan hatalar belirlenerek öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanıma düzeyleri hesaplanmıştır. Akıcı okumanın diğer göstergesi olan prozodik okuma becerisi ise Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için gerekli olan veriler hikâye edici metni anlama, bilgi verici metni anlama ve kelime bilgisi testlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde ise Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerine ilişkin karne notları kullanılmıştır. Araştırma problemine cevap verebilmek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS ve AMOS istatistik programları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir. Bu bulgunun literatüre çok önemli bir katkı olduğu söylenebilir. Türkiye'de ilköğretim ve ortaokul ders programlarında okuma öğretimine yönelik yaklaşımlar gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin okuma motivasyonunun geliştirilmesi, öğrencilere akıcı okumanın öğretimi ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Akademik Başarı

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: myildiz52@gmail.com

THE ROLE OF THE READING MOTIVATION, READING FLUENCY AND READING COMPREHENSION ON TURKISH 5TH GRADERS' ACADEMIC ACHIEVEMENT

ABSTRACT

The purpose of this study is to define how and what way the reading motivation, reading fluency and reading comprehension effect the academic achievement fifth grade. There was a structural model developed and tested in the framework of the correlational desingn. There were 135 students fifth year primary students studying in a school located in Etimesgut town of Ankara province. The reading motivation of the students were determined by the use of Motivations for Reading Questionnaire in Turkish Form . The level of the reading fluency was determined by oral reading an appropriate text in the classroom. The errors made throughout the study were determined to find the reading rate and accuracy. The prosody which another indicator of the reading fluency was determined by the use of Multidimensional Fluency Scale. The data necessary for the determination of the reading comprehension levels of the students were obtained from the narrative and expository comprehension and vocabulary tests. The academic achievements of the students were determined from their mathematics, science and social sciences grades. The Structural Equation Modeling (SEM) was employed in order to answer the research question. The data analyses were carried out by the SPSS and AMOS statiscal software. The data obtained in the study showed that the reading motivation, reading fluency and the reading comprehension explain %61 of the variance in the academic achievements of the students. This is thought to be a very big contribution to the literature. The approaches towards the reading comprehension in texts book should be thoroughly revised. The number of the studies for the promotion of the reading motivation, teaching the reading fluency and furnishing the students with reading comprehension skill should definitely be increased.

Key Words: reading motivation, reading fluency, reading comprehension, academic achievement

Giriş

Okumanın akademik başarıdaki rolü uzun yıllardır araştırmacıların, eğitimcilerin ve ebeveynlerin gündemindedir. Okumanın, eğitim sürecinin her aşamasında anlamaya yardımcı bir ekinlik olarak öğrenci başarısını belirleyici bir faktör olduğu bilinmektedir (Gallik, 1999). Okullarda akademik başarıyı somutlaştıran en belirgin göstergeler öğretmenler tarafından verilen notlardır (Keskin ve Yapıcı 2008). Okumayı sevmenin not ortalamasını olumlu yönde etkilediği, kitap okuma sıklığındaki artışın öğrencilerin not ortalamalarına olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Yılmaz, 2012). Okumanın akademik başarıyı hangi değişkenler aracılığıyla, nasıl ve ne düzeyde etkilediği merak konusudur. Bu araştırmada, yapısal bir model aracılığıyla okuma ile ilgili değişkenlerin (okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama) akademik başarıdaki rolü açıklanmaya çalışılmaktadır. Araştırmada ele alınan değişkenler, değişkenlerin

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013*



birbiriyle ilişkileri ve bu ilişkilere temel olan kuramsal çerçeve aşağıda detaylı biçimde tanıtılmaktadır.

Okuma Motivasyonu

Bu çalışmada okuma motivasyonu Wang ve Guthrie'nin (2004) içsel ve dışsal motivasyon yaklaşımı doğrultusunda ele alınmaktadır. İçsel motivasyon, bir etkinliğe katılmanın etkinliğe yönelik kişisel ilgiden kaynaklandığını; dışsal motivasyon ise dışsal değer ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Deci and Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000). Her ne kadar bu iki motivasyon yapısı farklı da olsa bir öğrencinin okumaya tek bir kaynaktan yönelmesi mümkün değildir. Bu duruma açıklık getiren Maslow, bir davranışa birden fazla motivasyon kaynağının neden olabileceğini söylemiştir (Burger, 2006). İçsel ve dışsal motivasyonu birbirinden ayıran özellikler olmasına rağmen pek çok öğrenci hem içsel hem de dışsal nedenlerden dolayı okumaya motive olmaktadır (Wigfield ve Guthrie, 1997). Okumaya yönelik içsel motivasyon, öğrencilerin ilgileri ve merakları dolayısıyla okumalarını içermektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler öğretmen beklentilerini karşılama, aile bireyleriyle etkileşime girme, iyi bir okuyucu olarak tanınma ve okumada arkadaşlarından daha iyi olma gibi dışsal motivasyona da sahip olabilirler. Öğrenciyi okumaya yönlendirmede bu yapıların birbirini etkilemesi doğaldır. Bu durum öz-belirleme teorisi (Ryan, 1993; Boiche ve Sarrazin, 2007) açısından ele alındığında daha iyi anlaşılabilir. Öz-belirleme teorisinin temelinde dışsal motivasyona dayalı davranışların içselleştirilmesi ya da bütünleştirilmesi vardır. İnsanlar buldukları ortamda yer alan değerleri, sosyal olarak aktif ve başarılı olabilmek için özdeşleştirme ve içselleştirme eğilimindedirler (aktaran. Kara, 2008). Çocuğun ebeveyni okuma becerisine önem veriyorsa çocuk okuma becerilerini geliştirmek için okumaya ilgi duyabilir. Aynı zamanda çocuk okuduklarını aile bireyleriyle veya arkadaşlarıyla paylaşmaktan hoşlandığı için okumaya zaman ayırabilir (Wang ve Guthrie, 2004). Çocuklar okul, sınıf, aile gibi ortamlarda öğretmen, ebeveyn ve arkadaşlardan oluşan sosyal çevreyle etkileşim içindedir. Çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmasında toplumsal ve kültürel etkenler, eğitim-öğretim süreciyle ilişkili faktörler ve bireysel özellikler (Akyol, 2010; Yılmaz, 2012) gibi birçok içsel ve dışsal süreç rol oynamaktadır. Bu durum okumada içsel ve dışsal motivasyonun bütünleştirilmesine yönelik görüşleri gündeme getirmektedir.

İçsel motivasyonla birlikte bulunduğu dışsal motivasyonun olumsuz etki yapmadığı belirtilmektedir (Gambrell ve Marinak, 1997). Dışsal motivasyon içsel motivasyonun tam karşılığı olmadığı, bu iki motivasyonun arasında pozitif ilişki bulunduğu bilinmektedir (Miller ve Meece, 1997). İçsel motivasyonu yüksek öğrenciler öğretmenler açısından ideal öğrenci olarak görülse de okulda ya da sınıfta pek çok etkinliğe ve göreve katılım dışsal nedenlere dayanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel ve dışsal motivasyonu birbirinin karşılığı olarak değil işbirliği içinde ve birbirini tamamlayan süreçler olarak görülmesi önerilmektedir. İçsel ve dışsal motivasyonun bütünleştirilmesine yönelik fikirler, okuma motivasyonu ile ilgili bazı çalışmaların sonuçlarına dayanmaktadır. Örneğin Wang ve Guthrie'nin (2004) çalışması içsel ve dışsal motivasyonun birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve çocukların pek çok nedenden okumaya yöneldiğini ortaya koymuştur. Çocuklar kişisel ilgilerinden veya dışsal beklentileri (öğretmen, ebeveyn vb.) karşılamak için okuyabilirler. Yıldız (2010) içsel ve dışsal okuma motivasyonunun birbiriyle yüksek ilişkiye sahip olduğunu ve dışsal motivasyonun bir boyutunun (rekabet) okuduğunu anlamaya pozitif etki yaptığını belirlemiştir. Bu sonuçlar çalışmada içsel ve dışsal motivasyonun bütünleştirilerek okuma motivasyonu örtük değişkeninin oluşturulmasına temel oluşturmuştur.

Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama İlişkisi

Akıcı okuma genellikle metnin konuşurcasına bir hızda ve uygun bir prozodi ile okunması olarak tanımlanmaktadır (örn., Hudson, Lane, ve Pullen, 2005). Okuma alanında kabul gören tanımlardan birisini yapan Samules'e (2006) göre akıcı okuma, çözümleme ve anlamanın birlikte

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



gerçekleşmesidir. Ayrıca hız, kelime tanıma (doğruluk) ve prozodi akıcı okumanın göstergeleridir. Akıcı okuma genellikle öğrencilerin anlamlı bir metni sesli okuma sürecinde değerlendirilmektedir. Bu bakımdan düşünüldüğünde metnin ustalıkla okunması önem taşımaktadır (Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2009). Ustalıkla okumak, metindeki değişiklikleri dikkate alarak metni kabul edilebilir bir hızda, metnin anlamına ulaşmayı sağlayacak yeterlilikte ve doğrulukta okumayı içermektedir.

Okuma teorisyenleri, okuma motivasyonu, okuma miktarı ve başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir (Baker ve Wigfield, 1999; Gottfried, 1990; Wigfield ve Guthrie, 1997). Ayrıca Paris, Carpenter, Paris ve Hamilton (2005) okuma motivasyonunun akıcı okumayı etkilediğini belirtmişlerdir. Stanovich (1986) de okuma etkinlikleri ile okuma başarısı arasında dairesel bir ilişki olduğunu belirtmektedir. İyi okuyucular daha çok okumaya eğilimlidir. Çünkü okumak için daha fazla motivasyon sahibidirler. Bunun sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişmektedir. Okumanın pek çok faydası bulunmaktadır. Öğrencilere çeşitli metin ve konularda okuma imkânı verildiğinde okumadan beklenen fayda artar ve öğrencilerin ön bilgileri, metin yapılarına ilişkin bilgileri ve dil ile ilgili deneyimleri gelişir (McCormack ve Pasquarelli, 2010). Bu açıdan düşünüldüğünde okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama için başlangıç aşamasını oluşturmaktadır.

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama İlişkisi

Akıcılık ve anlama arasındaki nedensel ilişkinin yönü konusunda bazı tartışmalar bulunmaktadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Akıcı okumanın anlamın inşa edilmesine katkı sağlamak kadar anlamadan etkilenen bir ürün (hem anlamaya katkı sağladığı hem de anlamının çıktısı) olduğuna yönelik kanıtlar olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden anlama ve akıcılığın karşılıklı nedensel ilişkiye sahip olduğu görüşünü benimseyen uygulamacı ve araştırmacılar bulunmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005). Ancak akıcılık anlama ilişkisini otomatikleştirme teorisi (LaBerge ve Samuels, 1974) çizgisinde geleneksel olarak ele alan araştırmacılar, akıcılığın öncelikli rolünün anlamayı kolaylaştırmak olduğunu vurgulamaktadır.

Akıcılık ve anlamının kelime hazinesi, kelime bilgisi, sentaks (söz dizimi) gibi süreçlerde çoklu paylaşım içinde olduklarından akıcılığın anlama için gerekli ve yeterli olduğuna yönelik görüşlere karşı çıkmaktadır (Paris vd., 2005). Ayrıca Hudson vd.. (2009) okuduğunu anlamının akıcı okumayı etkilediğine yönelik görüşler yerine okuduğunu anlama ve akıcı okumanın karşılıklı ilişki içinde oldukları ve birbirlerini etkilediklerini kabul etmektedirler. Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin ve Deno (2003) anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişki her iki değişkenin sentaktik ve semantik dil süreçlerini ortak kullanıyor olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmektedirler. Buna ek olarak 10-12 yaşlarında akıcılık ve anlamının birbirine daha benzer beceriler haline geldiği ifade edilmektedir.

Bu çalışmada akıcı okuma ve anlama ilişkisi, akıcı okumanın okuduğunu anlamayla eş zamanlı ve karşılıklı ilişki içinde olduğunu savunan bağlantıcı (connectivist) okuma modelleri (McClelland ve Rumelhart, 1986; Harm ve Seidenberg, 1999) açısından ele alınmıştır. Bağlantıcı okuma modelleri okuma ile ilgili süreçlerin (anlam, dizilim, ses bilgisi vb.) paralel süreçler şeklinde eş zamanlı olarak işlediğini vurgulamaktadır (Seidenberg, 2007). Çalışma grubunun 5. sınıf öğrencilerinden oluşması (yaklaşık 12 yaş) ve grupta okuma güçlüğü gibi özel durumlara sahip öğrenci olmaması karşılıklı ilişki varsayımının kabul edilmesinde etkili olmuştur

Amaç

Akademik başarı ve okuma arasındaki olumlu ilişkiyi güçlendiren faktörlerin başında basılı/yazılı kelimelerin öğrenme ortamında oynadığı rol gelmektedir. Okuma materyalleri (hikâye kitapları, ders kitapları, defterler, özet halindeki notlar vb.) dünyaya ilişkin pek çok güncel bilgiyi

Turkish Studies

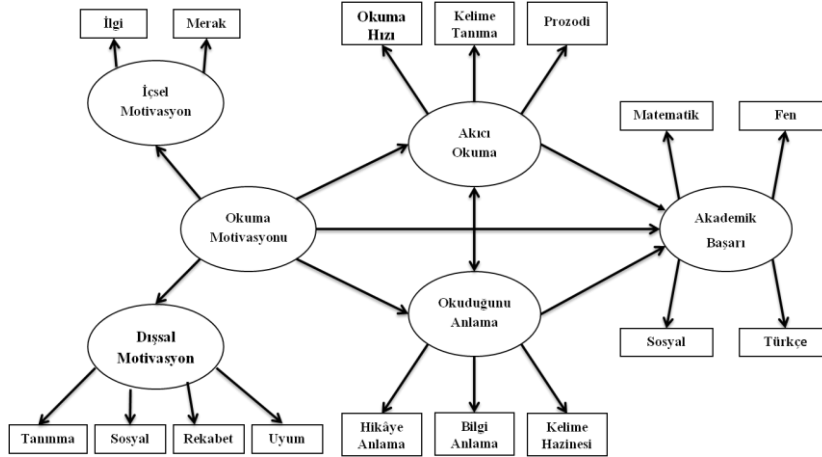
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



öğrenmede önemli rol oynamaktadır (Pretorius, 2000). Dünyaya ilişkin bilgilerin çoğu yazılı, basılı ya da giderek artan bir şekilde elektronik formda bulunmaktadır. Okuma günümüz dünyasında var olan bu bilgilere ulaşmada kullanılan en etkili güçtür. Dahası okuma, bilgiye ulaşmak kadar ön bilgilerin kazanılması, kazanılan bilginin geliştirilmesi ve dönüştürülmesinde de çok etkin rol oynamaktadır.

Başarılı bir öğrenme, yeni öğrenilenlerle var olan bilgilerin bütünleştirilmesi, dönüştürülmesi ve diğer alanlara aktarılması konusunda becerikli olmayı gerektirir. Okuduğunu anlama, metinde verilen bilgilerle zihindeki bilgi yapılarının bütünleştirilerek anlam kurmadır. Akademik başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak gerekmektedir. Okuma aracılığıyla öğrenciler dil becerilerini, kelime hazinelerini ve genel bilgi düzeylerini zenginleştirebilirler. Bu durum öğrencilerin okuyarak akademik bilgi kazanmalarına ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlar. Bu bakış açısından hareketle geliştirilen ve araştırmada test edilen model Şekil 1'de görülmektedir.

Okuma, okuldaki derslerde yazılı metinlerle karşı karşıya kalan öğrencilerin okuduklarını anlamak, daha iyi bir not almak, birbirlerine göre daha iyi düzeyde olabilmek ve öğretmenin anlatmak istediğini anlamak gibi başarı unsurlarına katkıda bulunmaktadır (Yılmaz, 2012). Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ise bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir (Özgüven, 1998).



Şekil 1. Hipotez Modeli

Okumadan beklenen faydanın gerçekleşmesi için çocuğun önce okumaya yönelmesi, istekli olması ve zaman ayırması gerekmektedir. Bu durum okuma motivasyonunu gündeme getirmektedir. Ardından akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması gerekmektedir. Okumaya zaman ayırmanın, akıcı okumanın ve okuduğunu anlamanın öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde okuma ile Türkçe, fen, sosyal ve matematik başarıları arasında ilişki olduğuna yönelik araştırmalar (örn. Bloom, 1998; Sertsöz, 2003; Akay, 2004; Sallabaş, 2008; Obalı, 2009; Paige, 2011; Yılmaz, 2011; Yılmaz, 2012) bulunmaktadır. Paige (2011) hariç diğer çalışmalar okumayla ilgili ele aldıkları değişkenler, ilişkilendirdikleri dersler ve kullandıkları istatistiksel teknikler bakımından pek çok sınırlılığa sahiptir. Bu bakımdan düşünüldüğünde okumanın akademik başarıdaki rolünü daha geniş bir çerçevede ele alarak, okuma ve akademik başarı arasında var olan ilişkiyi daha detaylı açıklayabilecek bir çalışmaya ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkinin kurgulanmasında Paige'nin (2011) modelinden faydalanılmıştır. Paige, çalışmasında dışsal okuma motivasyonu, sesli okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve akademik başarı ilişkisini modellemiştir. Paige, okumaya yönelik dışsal motivasyon ve sesli okuma akıcılığının test edildiği teorik modelin literatürde bir ilk olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada Paige'nin çalışmasına yeni bir boyut eklenerek içsel ve dışsal motivasyon bütünleştirilmiştir. Bu bakımdan araştırmada test edilen modelin literatürde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Önceki çalışmalarda (Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2010; Paige, 2011) olduğu gibi test edilen modelde okuma motivasyonu, okuma becerilerini etkileyen temel faktör olarak düşünülmüştür. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın karşılıklı ilişki içinde oldukları kabul edilmiştir. Bu araştırmada, "Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını hangi yollarla ve ne düzeyde açıklamaktadır?" sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırma sorusuna cevap verebilmek için geliştirilen yapısal modelde aşağıdaki hipotezler test edilmektedir:

H1:Okuma motivasyonu, akıcı okumayı doğrudan etkilemektedir.

H2:Okuma motivasyonu, okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir.

H3:Okuma motivasyonu, akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir.

H4:Akıcı okuma ve okuduğunu anlama karşılık anlamlı ilişkiye sahiptir.

H5:Akıcı okuma, akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir.

H6:Okuduğunu anlama, akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, karşılaştırma ve korelasyon türünde tarama yapmaya imkân tanıyan ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2002) kapsamında yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Etimesgut ilçesinde bir devlet okuluna devam eden 135 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okulun bulunduğu bölge dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları olduğu söylenebilir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 77'si (% 57) kız, 58'i (%43) erkek öğrencidir. Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler (zihinsel engelli, öğrenme güçlüğü olan vb.) çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi

Araştırmada, okuma motivasyonunun ölçülmesinde Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilmiş olan ve Guthrie ve Wang (2004) tarafından içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktör olarak yeniden modellenen ölçeğin, Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu'nun, içsel motivasyon boyutu ilgi ve merak; dışsal motivasyon boyutu ise tanınma, sosyal, rekabet ve uyum faktörlerinden oluşmaktadır. Toplam 21 madde olan ölçek Likert tipi dördü derecelendirme yapısına sahiptir. Derecelendirme ifadeleri 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana biraz benziyor) ve 4 (bana çok benziyor) şeklindedir. Araştırma kapsamında ölçek ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yeniden modellenerek içsel ve dışsal motivasyon boyutları birleştirilmiştir. Ölçeğin uygulama sonucunda hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi

Araştırmada okuduğunu anlama örtük değişken olarak ele alınmıştır. Okuduğunu anlama örtük değişkeninin oluşturan gösterge değişkenler ise hikâye edici metni anlama, bilgi verici metni anlama ve kelime bilgisidir. Okumayla ilgili dünyada kabul görmüş standart testler (örn. T0RC-3) incelendiğinde kelime bilgisinin okuduğunu anlamanın göstergelerinden birisi olarak kabul edildiği görülmektedir (Brown, Hammill ve Wiederholt, 1995). Özellikle yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı araştırmaların bir çoğunda (örn. Paige, 2011) okuduğunu anlama örtük değişkeni kelime bilgisinin de dâhil olduğu bazı gösterge değişkenlerden oluşturulmaktadır. Hudson vd.. (2009) kelime hazinesini okuduğunu anlamayı oluşturan faktörlerden biri olarak kabul etmektedirler. Bu durum hem teoride hem de istatistiksel süreçlerde okuduğunu anlamanın çok boyutlu bir beceri olarak ele alındığını göstermektedir. Türkiye’de standardize edilmiş, geniş örneklemeler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış okuduğunu anlama testlerinin olmayışı araştırmacıların ileri istatistiksel teknikler kullanmalarını güçleştirmektedir. Okumayla ilgili çok sayıda değişkenin birlikte incelendiği bu çalışmada, anlama ve kelime bilgisiyle ilgili testler bir araya getirilerek okuduğunu anlama daha geniş bir beceri olarak ele alınmıştır.

Araştırmada kullanılan anlama testi Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiştir. Test, *Gömen Kuşlar* isimli bilgi verici bir metin ile *Bayrağımızın Altında* isimli hikâye edici bir metne yönelik olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) yer alan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlardan hareketle hazırlanmış çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Metinler MEB tarafından onaylanarak ilköğretim beşinci sınıflar için ders kitabı olarak kabul edilmiş yayınlardan seçilmiştir. Testlerde soru yazımında kullanılan kazanımlardan bazıları şunlardır: “*Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır, okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurar, okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder, okuduklarından çıkarımlar yapar, okuduğunu zihninde canlandırır, okuduklarında bulunan duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder...*” Her iki test de 14’er sorudan oluşmaktadır. Testlerde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda testlerden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 14’tür. Uygulama sonucunda hesaplanan KR20 güvenilirlik katsayıları hikâye edici metni anlama testinde .71, bilgi verici metni anlama testinde .77 olarak belirlenmiştir. Bu durum testlerden elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan kelime bilgisi testi Yıldırım (2010) tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesinde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) söz varlığını geliştirmeye ilgili kazanımlar temel alınmıştır. Test eşleştirme, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve soru-cevap türlerinin yer aldığı toplam 71 sorudan oluşmaktadır. Testin hazırlanmasında ilköğretim beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan anahtar kelimelerden faydalanılmıştır (Yıldırım, 2010). Kelime testinde, “*Aşağıdaki sözcükleri, eş anlamlılarıyla eşleştiriniz, Aşağıda verilen kelimeleri uygun oldukları resimlerin altına yazınız, Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri kutucuğun içindeki kelimelerden uygun olanlar ile tamamlayınız.*” şeklinde sorular bulunmaktadır. Bu çalışmada testin Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) tarafından kısaltılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 45 soruluk formu kullanılmıştır. Testin uygulama sonucunda hesaplanan KR20 güvenilirlik katsayısı .79 olarak tespit edilmiştir. Bu durum örneklemde elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Akıcı Okumanın Ölçülmesi

Araştırmada akıcı okuma örtük değişkeni okuma hızı (dakikada doğru okunan kelime sayısı), kelime tanıma (doğruluk yüzdesi) ve prozodi olmak üzere üç göstergeden oluşmaktadır. Akıcı okuma düzeyinin belirlenmesinde en çok kabul gören yöntem bir dakikada doğru okunan kelime sayısının hesaplanmasıdır. Bu yöntemin sesli okuma akıcılığının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir veri sağladığı belirtilmektedir (Stecker, Fuchs, ve Fuchs, 2005). Okuma hızı, kelime

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



tanıma düzeyi ve prozodik okuma becerilerinin değerlendirilebilmesi için öğrencilerin daha önce okumadığı tespit edilen MEB onaylı beşinci sınıf Türkçe ders kitabından alınan hikâye edici bir metin öğrencilere okutulmuştur.

Okuma hızı. Okuma hızı, öğrencilerin bir dakikada doğru olarak okudukları kelime sayısını ifade etmektedir. Okuma hızının belirlenebilmesi için öğrencilerin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından okuma hataları çıkarılmaktadır. Araştırmada, Akyol'un (2011) belirttiği altı hata türü (atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma ve ters çevirme) okuma hatası olarak kabul edilmiştir. [Veri tabanında 16. sırada olan öğrenci üzerinden durum örneklendirilebilir. Belirtilen öğrenci bir dakikada 98 kelime okumuş ve 6 okuma hatası yapmıştır. Bu durumda okuma hızı 92 olarak tespit edilmiştir.]

Kelime tanıma. Araştırmada öğrencilerin kelime tanıma düzeyinin belirlenmesinde Rasinsky ve Padak'ın (2003) hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde göre kelime tanıma düzeyi belirlenirken öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı okuduğu toplam kelime sayısına bölünüp yüz ile çarpılmaktadır. [Yukarıda verilen örnek üzerinden devam edilecek olursa, öğrencinin kelime tanıma düzeyinin hesaplanması için (Okuma hızı/Toplam okunan kelime sayısıX100) formülü kullanılmaktadır. Formül uygulandığında (92/98X100) sonuç 93.88 olmaktadır. Yuvarlama işlemi yapıldığında öğrencinin kelime tanıma yüzdesi 94 olarak belirlenmektedir.] Bu durum öğrencinin %94 doğruluk oranıyla okuduğunu göstermektedir.

Prozodi. Araştırmada öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin değerlendirilmesinde Yıldız ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe göre sesli okuma dört boyutta [(1)ifade ve ses düzeyi, (2)sözcük öbekleri, (3)pürüzsüzlük, (4)hız] değerlendirilmektedir. Ölçek, her boyutun kendi içinde yeterlik düzeyi bakımından dört düzeyde ele alındığı dereceli puanlama anahtarı şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en az puan 4, en fazla puan 16'dır.

Akademik Başarının Ölçülmesi

Akademik başarı örtük değişkeninin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi olmak üzere dört göstergesi vardır. Öğrencilerin belirtilen derslere ilişkin karne notları (okul idarecileri yardımıyla e-okul sitesinden alınmıştır) akademik başarı puanı olarak kaydedilmiştir. Türkiye'de ders başarıları öğrencilerin dönem boyunca iki ya da üç kez katıldıkları ve öğretim programlarındaki kazanımlar doğrultusundan hazırlanmış yazılı sınavlar, performans görevleri ve proje çalışmalarının sonucunda belirlenmektedir. Öğrencilerin matematik, fen ve teknoloji, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerine ait karne notlarının öğrencilerin akademik başarılarını temsil ettiği söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2012 yılının Mayıs ayında toplanmıştır. Veri toplama işlemi iki hafta sürmüştür. Önce araştırmanın yürütüleceği okulun yöneticileriyle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve onların onayları alınmıştır. Ardından beşinci sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Uygulamalar araştırmaya katılmaya istekli beş öğretmenin sınıfında gerçekleştirilmiştir. İlk hafta okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeyinin (anlama testleri ve kelime bilgisi testi) belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ölçekler ve testler birer gün arayla uygulanmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği her sınıfta araştırmacı tarafından, anlama ve kelime bilgisi testleri araştırmacının gözetiminde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. İkinci hafta öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel işlemler SPSS 16 ve AMOS 18 programlarıyla yürütülmüştür. Araştırmada, ele alınan değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler test edilmektedir. Nedensel ilişkileri sınamada kullanılan en kapsamlı istatistiksel yaklaşımın Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) olduğu belirtilmektedir (Jöreskog ve Sörbom,1993). Yapısal eşitlik modelleri ölçüm modelleri ve yapısal model olmak üzere iki temel yapıdan oluşmaktadır. Ölçüm modelleri örtük değişkenleri oluşturan yapılar, yapısal model ise örtük değişkenler arasındaki tüm ilişkiyi test eden büyük modeli ifade etmektedir (Byrne, 2010). Araştırmanın ölçme modelleri okuma motivasyonu, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve akademik başarıdır. Önce ölçme modellerinin geçerlilik analizleri yürütülmüş ardından yapısal model test edilmiştir. Modelin iyi uyum verdiği söylenmesi için RMSEA'nın .08'nin altında olması, CFI ve TLI'nın .95'ten büyük ya da bu değere eşit olması gerekmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca CFI ve TLI değerlerinin .90 ve üstünde değere sahip olmasının da modelin kabul edilebilir olduğunu gösterdiği belirtilmektedir (Kline, 2005). Bunlara ek olarak Ki-karenin serbestlik derecesine bölümüyle elde edilen değerin 3'ün altında olması modelin güçlü bir uyuma sahip olduğunu en iyi göstergelerinden olduğu vurgulanmaktadır (Şimşek, 2007). Modellerin uyum düzeylerini belirlemek için burada belirtilen değerler dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde önce değişkenler arası ilişkiler, daha sonra ölçme modellerinin ve yapısal modelin analiz sonuçları verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde aynı örtük değişkenin gözlenen değişkenlerinin tamamının birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse içsel motivasyonun gözlenen değişkenleri (ilgi ve merak), dışsal motivasyonun göstergeleri (tanınma, sosyal, uyum, rekabet), sesli okuma akıcılığının göstergeleri (okuma hızı, kelime tanıma, prozodi), okuduğunu anlamanın göstergeleri (hikâye edici metni anlama, bilgi verici metni anlama ve kelime bilgisi) ve akademik başarının göstergeleri (Türkçe, sosyal, fen ve matematik) arasında anlamlı ilişki vardır. Farklı örtük değişkenlerin gözlenen değişkenlerinden bazıları arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu görülmektedir. Bu durumun daha çok dışsal motivasyonun gözlenen değişkenlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Değişkenler arası ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde, YEM çalışmalarının birbiriyle ilişkili değişkenler temel varsayımının karşılandığı söylenebilir.

Araştırmada değişkenlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan yapıların birbirleriyle ilişkisi üzerinde durulmaktadır. Ortalama değerler incelendiğinde okuma motivasyonunda en yüksek değere *uyum* ve *rekabet* değişkenlerinin sahip olduğu, bunları *ilgi* ve *merak* faktörlerinin izlediği görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğrencileri okumaya yönelten nedenler arasında öğretmenin beklentilerini karşılamaya yönelik eğilimlerin (uyum) ve okumada arkadaşlarından daha iyi olma (rekabet) isteğinin öne çıktığını göstermektedir. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin tamamına yakınının ideal sınırlar olan -1 +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum varyansların homojenliğine ilişkin güçlü bir işaret olarak değerlendirilebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



Tablo 1
Gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler* ve tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. İlgi	1															
2. Merak	.82	1														
3. Tanınma	.30	.36	1													
4. Sosyal	.13	.18	.63	1												
5. Rekabet	.49	.43	.47	.40	1											
6. Uyum	.34	.32	.43	.39	.59	1										
7. Okuma Hızı	.22	.30	.32	.05	.30	.33	1									
8. Kelime Tanıma	.12	.14	.15	.03	.20	.12	.64	1								
9. Prezodi	.17	.21	.34	.21	.27	.18	.74	.53	1							
10. Hikâye Anlama	.13	.17	.21	.21	.34	.17	.38	.30	.45	1						
11. Bilgi Anlama	.27	.34	.29	.27	.40	.34	.43	.25	.43	.58	1					
12. Kelime Bilgisi	.22	.27	.19	.15	.25	.17	.47	.33	.49	.66	.74	1				
13. Matematik	.29	.33	.14	.29	.44	.25	.38	.30	.34	.35	.56	.47	1			
14. Fen	.23	.24	.13	.22	.26	.23	.29	.32	.30	.33	.39	.46	.61	1		
15. Sosyal	.35	.43	.15	.10	.33	.28	.41	.30	.30	.36	.51	.44	.66	.53	1	
16. Türkçe	.31	.40	.18	.12	.44	.31	.51	.36	.50	.39	.62	.55	.75	.65	.73	1
Ortalama	3.01	3.00	2.92	2.82	3.38	3.40	83.59	96.81	10.77	8.75	7.60	31.41	3.88	4.26	4.22	4.00
S. Sapma	.70	.54	.56	.75	.56	.55	20.88	5.51	3.18	2.29	2.96	6.66	.99	.80	.80	.90
Çarpıklık	-.70	-.47	-.33	-.14	-1.04	-.68	-.37	-2.34	.19	-.24	-.21	-.36	-.55	-.95	-.69	-.54
Baskılık	.05	-.27	.05	-.78	.88	-.15	.24	2.51	-.92	-.85	-.83	-.47	-.52	-.92	-.38	-.60

*.13'ten büyük korelasyonlar anlamlıdır ($p < .01$)

Ölçme Modellerinin Analiz Sonuçları

İçsel ve dışsal motivasyonun bütünleştirilmesi için gerçekleştiren ikinci düzey DFA analizinin ilk aşamasında test edilen model doğrulanamamıştır [$\Delta \chi^2(8)=42.40$, $\Delta \chi^2/df = 5.30$ $p < .001$, RMSEA=.18, CFI=.90, TLI=.82]. Düzeltme indisleri incelendiğinde uyarılama sürecinde Yıldız'ın (2010) yaptığı düzeltmeye paralel olarak dışsal motivasyonun sosyal ve tanınma faktörlerine ait hata değişkenleri (e9-e10) ilişkilendirildiğinde modele olumlu katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Belirtilen ilişkinin modele eklenmesinden sonra analiz tekrar edilmiştir. Sonuçta modelin uyum değerlerinin düzeldiği, çok iyi uyum değerlerine ulaştığı görülmüştür [$\Delta \chi^2(7)=11.95$, $\Delta \chi^2/df = 1.70$, $p > .05$, RMSEA=.07, CFI=.99, TLI=.97]. Bu durum Okuma Motivasyonu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



Ölçeği'nin bütünleştirilmiş şeklinin istatistiksel olarak güçlü ve sağlam bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2 Ölçme modellerinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Örtük ve Gözlenen Değişkenler	β	z	R ²
Okuma Motivasyonu			
İçsel Motivasyon → İlgi	.94	9.09***	.88
İçsel Motivasyon → Merak	.87	-	.76
Dışsal Motivasyon → Tanınma	.57	5.44***	.32
Dışsal Motivasyon → Sosyal	.47	4.32***	.18
Dışsal Motivasyon → Uyum	.69	4.36***	.45
Dışsal Motivasyon → Rekabet	.86	-	.74
Akıcı Okuma			
Akıcı Okuma → Kelime Tanıma	.70	8.62***	.49
Akıcı Okuma → Prozodi	.78	9.75***	.61
Akıcı Okuma → Okuma Hızı	.97	-	.94
Okuduğunu Anlama			
Okuduğunu Anlama → Hikaye	.72	8.98***	.52
Okuduğunu Anlama → Bilgi	.80	9.08***	.65
Okuduğunu Anlama → Kelime	.94	-	.88
Akademik Başarı			
Akademik Başarı → Türkçe	.91	12.40***	.83
Akademik Başarı → Fen	.72	9.23***	.52
Akademik Başarı → Sosyal	.79	10.49***	.62
Akademik Başarı → Mat.	.83	-	.69

*** $p < .001$ Not: AMOS programıyla model test edebilmek için her örtük değişkenle bir göstergesi arasında parametre katsayısının 1 olarak atanması gerekmektedir. Böyle durumlarda bu işlemin yapıldığı ilişkiye ait z değeri hesaplanamamaktadır. Kısa çizgi (-) hesaplanamayan z değerlerini belirtmektedir.

Akademik başarı örtük değişkeninin gözlenen değişkenleri ile oluşturduğu yapıyı doğrulamak için yürütülen DFA analizi sonucunda yapı doğrulanmıştır [$\Delta \chi^2(2) = .74$, $\Delta \chi^2/df = .37$, $p > .05$, RMSEA = .00, CFI = 1, TLI = 1]. Ayrıca gözlenen değişkenlerin örtük değişkenle ilişkilerinin anlamlılığını değerlendirmek için incelenen standardize edilmiş regresyon ağırlıkları ele alındığında akademik başarı üzerinde Türkçe dersi başarısının .91, sosyal bilgiler dersi başarısının .78, fen ve teknoloji dersi başarısının .72 ve matematik dersi başarısının .84 düzeyinde yüksek ve anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum akademik başarı örtük değişkeninin geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Sesli okuma akıcılığı örtük değişkeni üzerinde prozodi .81, kelime tanıma düzeyi .72 ve okuma hızı .75 düzeyinde güçlü ve anlamlı etkiye sahiptir. Gözlenen değişkenler arası ilişkiler (Tablo 1) incelendiğinde bu üç değişkenin .30 ile .74 arasında değişen anlamlı ($p < .01$) ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Yine standardize edilmiş regresyon katsayılarını incelendiğinde okuduğunu anlama örtük değişkeni üzerinde hikâye edici metni anlamının .72, bilgi verici metni anlamının .81 ve kelime bilgisinin .92 düzeyinde anlamlı etkisi bulunmaktadır. Bu üç değişkenin birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde (Tablo 1), değişkenlerin .58 il3 .74 arasında değişen anlamlı ($p < .01$) ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgular ışığında sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama örtük değişkenlerinin geçerli yapıda ölçme modelleri olduğu söylenebilir.

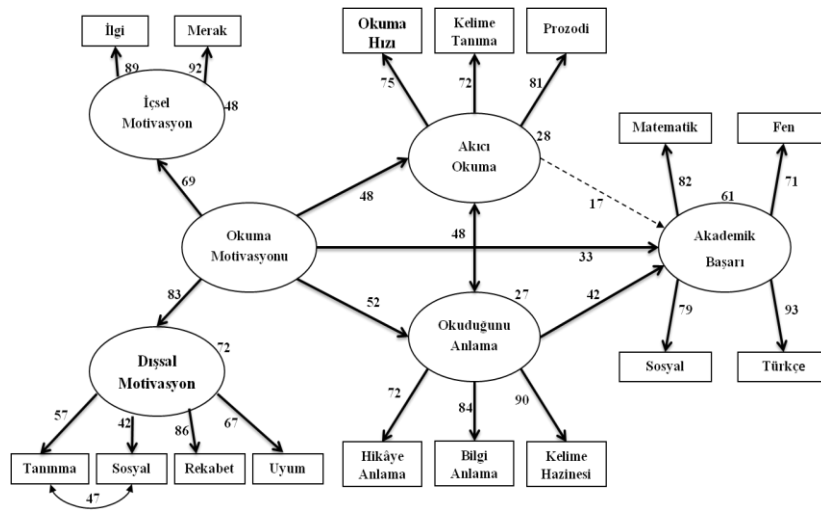
Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



Yapısal Modelin Analiz Sonuçları

Ölçme modelleri (okuma motivasyonu, sesli okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve akademik başarı) test edilip yapıları doğrulandıktan sonra hipotez modelin YEM analizi yapılmıştır. Hipotez modelin analiz sonuçları Şekil 2’de görülmektedir. Modelin test edilmesi sonucunda modelin doğrulandığı ve uyum değerlerinin çok iyi olduğu belirlenmiştir [$\Delta \chi^2$ (95)=169.29, $\Delta \chi^2/df =1.78$, $p<.001$, RMSEA=.08, CFI= .94, TLI= .93]. Ancak akıcı okumanın okuduğunu anlamaya doğrudan etkisinin anlamsız olduğu belirlenmiştir (.17, $p>.01$). Akıcı okuma okuduğunu anlama ilişkisi modelden çıkarılıp model tekrar test edildiğinde modelin akademik başarıyı açıklama gücünde artma ve bazı uyum değerlerinde değişiklik olmuştur [$\Delta \chi^2$ (96)=172.12, $\Delta \chi^2/df =1.79$, $p<.001$, RMSEA=.07, CFI= .94, TLI= .92]. Model araştırma problemleri açısından incelendiğinde, okuma motivasyonu akıcı okumayı (.52, $p<.01$), okuduğunu anlamayı (.53, $p<.01$) ve akademik başarıyı (.39, $p<.01$) doğrudan ve anlamlı düzeyde etkilemektedir.



Şekil 2. Hipotez Modelin YEM Sonuçları

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama anlamlı bir ilişkiye sahiptir (.48, $p<.01$). Okuma motivasyonu akıcı okumadaki varyansın %27'sini, okuduğunu anlamadaki varyansın ise %28'ini açıklamaktadır. Modele göre akıcı okumanın akademik başarıya doğrudan etkisinin anlamsız olduğu, okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisinin anlamlı (.50, $p>.01$) olduğu görülmektedir. Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama birlikte akademik başarının %61'ini açıklamaktadır. Bu durum okumayla ilgili temel süreçlerin akademik başarıya etkisinin incelendiği yapısal modelin, akademik başarı değişkenindeki değişimin çok önemli oranda açıkladığını göstermektedir.

Tartışma

Araştırma sonuçları okuma motivasyonunun akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı ve akademik başarıyı doğrudan anlamlı derecede etkilediğini göstermiştir. Bu bağlamda geliştirilen hipotezler doğrulanmıştır. Okuma motivasyonunun akıcı okumadaki varyansın %28'ini, okuduğunu anlamadaki varyansın %27'sini açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgular okuma motivasyonunun akıcı okuma ve okuduğunu anlamayla ilişkili olduğunu ortaya koyan pek çok araştırmayla (örn. Gottfried, 1990; Wigfield and Guthrie, 1997; Baker and Wigfield, 1999; Wang and Guthrie, 2004; Yıldız, 2010) uyumludur. Okuma motivasyonu okuyucunun okumaya zaman

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013

ayırmasına ve okuma miktarının artmasına neden olmaktadır. Okuma sıklığının ve okuma miktarının kelime tanımaya, kelime hazinesine, okuma akıcılığına, okuduğunu anlamaya ve genel olarak öğrencilerin bilgi düzeylerinin artmasına katkı sağladığı yönünde pek çok araştırma (Cunningham ve Stanovich, 1991; Guthrie ve diğ., 1999; Leppanen, Aunola ve Nurmi, 2005) bulunmaktadır. Literatürde içsel ve dışsal motivasyonun birbirini tamamlayan yapılar olduğu, aralarında pozitif ilişki bulunduğu, içselle birlikte bulunduğu dışsal motivasyonun olumsuz etki yapmadığı (Gambrell ve Marinak, 1997; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız, 2010) yönünde bilgiler bulunmaktadır. Okuma motivasyonunun akıcı okuma, okuduğunu anlama ve akademik başarıya doğrudan anlamlı etkisi literatürde yer alan bu görüşleri doğrular niteliktedir. Araştırma sonuçları ve literatürde elde edilen bilgilerden hareketle, okulda başarılı olmak içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının birlikte kullanılması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın karşılıklı ilişki içinde olduğu yönündeki hipotezin doğrulandığını göstermiştir. Benzer şekilde Jenkins vd. (2003) tarafından yapılan araştırmada, okuma hızı ile okuduğunu anlama ilişkisinin karşılıklı olduğuna yönelik güçlü kanıtlar elde edilmiş ve akıcı okuyan öğrencilerin daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Akıcı okuma ve anlamanın karşılıklı ilişkisinden dolayı öğrenciler bir metni okurken aynı zamanda anlamaktadır. Bu süreç “otomatik” olarak kendiliğinden gerçekleşir. Okuma öğretiminin ilk yıllarından itibaren öğrenciler anlamak için okumaya yönlendirilmelidir. Bu durum öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesine, dünyaya ilişkin bilgi düzeylerinin artmasına ve anlama sürecinin otomatikleşmesine katkı sağlayarak akıcı okumanın da gelişmesini sağlar (Hudson ve diğ., 2009).

Okuduğunu anlama başarısı yüksek öğrencilerin metinleri etkileyici okumada da yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Klauda ve Guthrie, 2008). Bu ilişkinin nedeni metni sesli okumaları söylenen öğrencilerin metnin makro yapısını doğru algılamaları ve bunu okumalarına yansıtmaları olabilir. Bilgi verici ve hikâye edici metinlerde üst yapıya ilişkin farkındalık düzeyinin okuduğunu anlamaya ilişkili olduğu belirtilmektedir (Meyer, 1999; Olson ve Gee, 1988). Araştırmada elde edilen sonuçlar Klauda ve Guthrie, (2008) tarafından yürütülen araştırmada, akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin yönünün bu iki faktörün karşılıklı-yordayıcı ilişkiye sahip olduğu yönündeki görüşlerle uyumludur.

Modelin analizi sonucunda okuduğunu anlamanın akademik başarı üzerinde anlamlı etkisi olduğuna yönelik hipotez doğrulanmıştır. Ancak akıcı okumanın akademik başarıyı doğrudan anlamlı düzeyde etkilediğine yönelik hipotez doğrulanmamıştır. Bu bulgu, okuduğunu anlama olmadan akıcı okumanın akademik başarıyı doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Biraz daha açık ifade etmek gerekirse öğrencilerin Türkçe, fen, sosyal bilgiler ve matematik dersinde başarılı olabilmek için akıcı okumaları yeterli değildir. Okuduğunu anlamaları gerekmektedir. Ancak yapısal modellerde bulgular modelin bütünü dikkate alınarak yorumlanmalıdır. Modelde akıcı okumanın okuduğunu anlamaya olan anlamlı ilişkisi ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya doğrudan güçlü etkisi akıcı okumanın doğrudan etkisini anlamsızlaştırmış olabilir. Bu durum akıcı okumanın akademik başarı üzerinde hiç etkisinin olmadığı anlamına gelmemektedir.

Bu çalışmanın en önemli bulgusu okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın birlikte akademik başarının %61'inin açıkladığının belirlenmesidir. Bu bulgu, okuma ile ilgili değişkenlerin akademik başarıdaki rolünün çok güçlü olduğunu göstermektedir. Paige (2011) tarafından okuma güçlüğü olan öğrencilerde test edilen modelde, okumaya yönelik dışsal motivasyon, akıcı okuma ve okuduğunu anlama 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının %89'unu, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının %83'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Paige'nin araştırma bulguları akademik başarının açıklanma oranı bakımından bu araştırmada elde edilen orandan yüksektir. Bu durumun ölçme araçları, kültürel, sınıf, yaş vb. pek çok faktörden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak bu farkı oluşturan temel faktörün öğrencilerin okuma becerileri

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin arasında okuma güçlüğü olan öğrenciler yer almamaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın; akademik başarıyı okuma güçlüğüne sahip olmayan öğrencilerden daha fazla açıklamasının doğal olduğu söylenebilir.

Dil ve okumayla ilgili araştırma bulguları ilkokuldan üniversiteye kadar her düzeyde okuma becerisiyle akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kim çok okur ve okuduğunu daha iyi anlarsa daha iyi not almaktadır. Okuma becerisi bakımından iyi durumda olan öğrenciler ders kitapları aracılığıyla okul derslerinin gerektirdiği temel kavramları kazanmada ve gerekli bilgileri edinmede daha başarılı olmaktadır. Ders kitaplarında zor kavramlar, uzun ve detaylı metinler bulunmaktadır (Pretorius, 2000). Okuma becerisi bakımından iyi durumda olan öğrenciler metinlerden kaynaklanan bu güçlüklerle baş edebilmekte, okuma becerileri sayesinde gerekli bilgileri metinden öğrenerek hem bilişsel-akademik hem de okuryazarlık becerilerini geliştirebilmektedirler.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle eğitim otoritelerine, öğretmenlere ve ebeveynlere bazı önerilerde bulunulabilir. Türkiye’de eğitimin hizmetlerinin planlanması ve yönetilmesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretim programları Bakanlığın koordinasyonunda hazırlanmakta ve Türkiye’nin her yerinde uygulanmaktadır. Okumanın eğitimi ve öğretiminde temel faktörlerin ses farkındalığı, akıcılık, kelime hazinesi, anlama ve motivasyon olduğu bilinmektedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2005) akıcılık ve motivasyon boyutu ihmal edilmiş durumdadır. Programda akıcı okumaya ilişkin kazanımlar (okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, noktalama işaretlerine dikkat ederek okur, işitilebilir bir ses tonuyla okur, sesli okumada vurgu ve tonlamaya dikkat eder, akıcı okur) bulunmaktadır. Ancak program, bu kazanımlara ne düzeyde yer verilmesi gerektiği, nasıl öğretilip değerlendirileceği, akıcı okuma standartlarının sınıf düzeylerine göre neler olduğu, akıcı okumanın izlenmesi ve okuma sorunlarının giderilmesinde hangi stratejilerin kullanılabilmesi gibi konular bakımından yetersizdir. Programda anlamaya ilişkin geniş bir kazanım alanı oluşturulduğu söylenebilir ancak Türkçe derslerinde anlama becerisinin öğretimine yönelik uygulamalara neredeyse hiç yer verilmediği yönünde araştırma bulguları (Ateş, 2011) mevcuttur. Okuduğunu anlamanın öğretimi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik konu alanlarına müfredatta mutlaka yer verilmelidir. Her sınıf için uygun etkinlik ve stratejiler belirlenerek öğretmenlere bu konuda rehberlik edecek materyaller hazırlanmalıdır. Ayrıca, akıcı okumayı ve anlamayı eş zamanlı ve birlikte geliştirmeye dönük okuma etkinliklerine ihtiyaç olduğunu anlaşılmaktadır (Hudson vd., 2009). Buna ek olarak ilköğretimde öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okuma motivasyonunun azaldığı bilinmektedir (Yıldız, 2013). Bu durum öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmaya ve sürekli kılmaya yönelik etkinliklere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Araştırma ortaokulun ilk sınıfında öğrenim gören (5. sınıf) öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu durum ilkokul yıllarında verilecek etkili bir okuma eğitiminin, ortaokula başlayan öğrencilerin akademik başarısını etkilemede temel faktör olacağını göstermektedir. Okuma becerilerini yeterince kazanmış öğrenci derslerin gerektirdiği kazanımlara ulaşmada çok avantajlı durumda olacaktır. Bu durum öğretmen ve ebeveynlere iyi anlatılmalıdır. Çocuklarının akademik başarısını önemseyen ebeveyn bunun yolunun okumadan geçtiğini bilmelidir. İlkokul ve ortaokullarda okumayı bağımsız bir ders ya da çalışma alanı olarak tasarlanmanın yanı sıra diğer derslerin öğrenilmesinde okuma stratejilerinin kullanımına yönelik yeni uygulamalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler öğrencileri okumaya motive etme, akıcı okumanın ve okuduğunu anlamının öğretimi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında yetiştirilmeliler. Bu yetiştirilme süreci hizmet içi eğitim aracılığıyla olabileceği gibi tezsiz yüksek lisans veya sertifika programları

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



şeklinde de olabilir. Eğitim fakültelerinin özellikle ilkököl ve ortaoköl düzeyine öğretmen yetiştiren ana bilim dallarında verilen dersler ve ders içerikleri gözden geçirilmelidir. Okuma becerilerinin öğretime ilişkin teorik ve uygulamalı derslerin sayısı artırılmalıdır.

Son olarak araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir. Okumayla ilgili değişkenlerin akademik başarıdaki rolüne ilişkin daha pek çok çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu araştırmada geliştirilen model ve test edilen ilişkiler farklı sınıf düzeylerinde, farklı sosyoekonomik düzeylerde, dezavantajlı gruplarda (okuma gücölüğü olan öğrenciler, ana dili farklılığı olanlar vb.) yeniden ele alınabilir. Modele yeni değişkenler eklenerek ya da modelden bazı değişkenler çıkarılarak yeni tasarımlar denenebilir. Modelde akıcı okuma akademik başarı ilişkisi anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu başka modeller ya da analizler aracılığıyla sınanmalıdır. Okuma motivasyonu ve anlamadan bağımsız olarak akıcı okumanın akademik başarıyla ve sınav başarıyla ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AKAY, A. A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- AKYOL, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ATEŞ, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- BAKER, T. & WIGFIELD, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29.
- BLOOM, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- BURGER, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarioğlu, Çev.). İstanbul: K Kaknüs Yayıncılık.
- BROWN, V. L., HAMMILL, D. D. & WIEDERHOLT, J. L. (1995). *Test of reading comprehension* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- BYRNE, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CUNNINGHAM, A.E. & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- GALLİK, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of collage students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-489.
- GAMBRELL, L. ve MARNIAK, B. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. J.T. Guthrie ve A. Wigfield (Eds). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (205-217). Newark, DE: International Reading Association.
- GOTTFRIED, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



- 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
- 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, 9-26.
- HU, L.-T., & BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- HUDSON, R. F., LANE, H. B. & PULLEN, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702_714.
- HUDSON, R. F., PULLEN, P. C., LANE, H. B. and TORGESEN, J. K.(2009). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*,25(1), 4-32.
- JENKİNS, J. R., FUCHS, L. S., VAN DEN BROEK, P., ESPİN, C. & DENO, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719-729.
- JÖRESKOG, K.& SÖRBOM, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, USA: Scientific Software International.
- KARA, A. (2008). Eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- KESKİN, H. K., YAPICI, S. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleriyle ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 20-32.
- KLAUDA, S. L. & GUTHRIE, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 310-321.
- KLİNE, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equations modeling*. New York: Guilford.
- LABERGE, D. & SAMUELS, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LEPPANEN, U., AUNOLA, K. & NURMI, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 383-39
- MCCLELLAND, J. L. & RUMELHART, D. E. (Eds.). (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition (Vol. 2)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MCCORMACK, L. R. & PASQUARELLI, L. S. (2010). *Teaching reading: Strategies and resources for grades K-6*. New York: The Guilford Pres.
- Millî Eğitim Bakanlığı[MEB]. (2005) *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEYER, B. J. F. (1999). The importance of text structure in everyday reading. In A. Ram & K. Morrison (Eds.), *Understanding language understanding: Computational models of reading* (pp. 227-252). Cambridge, MA: MIT Press.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



- OBALI, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. Olson ve Gee, 1988
- OLSON, M. W. & GEE, T. C. (1988). Understanding narratives: A review of story grammar research. *Childhood Education*, 64, 302-306.
- ÖZGÜVEN, İ.E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*, Pdrem Yayınları, Ankara.
- PARİS, S. G., CARPENTER, R. D., PARİS, A. H. & HAMILTON, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.) *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 131-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PİKULSKİ, J. J. & CHARD, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher*, 58, 510-519.
- PRETORİUS, J. E. (2000). What they can't read will hurt them: reading and academic achievement. *Innovation*, 21, 33-41.
- PAİGE, 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.
- RASİNSKY, V. T., PADAK, N. (2003). *3-minute reading assements:Word recognition, comprehension, vocabulary. Grade 1-8*.New York: Scholastic.
- RYAN, R.M. & DECI, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classicd efinitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- SALLABAŞ, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- SAMUELS, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24_46). Newark, Del.: International Reading Association.
- SERTSÖZ, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- STANOVİCH, K. E. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- STECKER, P. M., FUCHS, L. S. & FUCHS, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42, 795-819.
- SEİDENBERG, S. B. (2007). Connectionist models of reading. In G. Gaskell (Ed). *Oxford handbook of psycholinguistics* (pp. 235-250). Oxford: Oxford University Pres.
- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- WANG, J. H., & GUTHIRE, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013



- 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
- WOLF, M., & KATZİR-COHEN, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- YILDIZ, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YILDIZ, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 260-271.
- YILDIRIM, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- YILDIRIM, K., YILDIZ, M. & ATEŞ, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1531-1547.
- YILMAZ, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Külcü, Ö., Çakmak, T., Özel, N. (Editörler), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan* (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.
- YILMAZ, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-13.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/4 Spring 2013

