

## Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenlere Yönelik Bir İnceleme

Ergün Hamzadayı<sup>1</sup> ve Özlem Batmaz<sup>\*2</sup>

### Öz

Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerin çeşitli açılardan incelendiği bu çalışma, bir alanyazın derlemesi niteliği taşımaktadır. Buna göre Google Akademik, ULAKBİM, YÖK Akademik, Web of Science, ERIC, Proquest veri tabanı üzerinde bulunan okuduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler, okuduğunu anlama engelleri konulu araştırma ve derleme makaleleri taranarak okuduğunu anlama becerisini etkileyen değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlerin okuduğunu anlama sürecindeki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Alanyazın derlemesinin sonucuna göre; okuduğunu anlama stratejileri, sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin türü ve metin türü farkındalığı, okumanın duyuşsal nitelikleri, üstbilişsel okuma stratejileri olmak üzere okuduğunu anlamayı etkileyen altı etmen belirlenmiş ve bu etmenler çeşitli boyutlarıyla açıklanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri, yetkin okurları zayıf okurlardan ayıran temel farkın bu altı etmeni bilinçli bir biçimde kullanabilme, okuma sürecini buna göre düzenleyebilme ve okuma sürecinde bu etmenleri zamanında ve etkili bir biçimde kullanabilme becerileri olduğu yönündedir. Öte yandan belirlenen altı etmenin okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan etkili olduğu, birbirleriyle ilişkili nitelikte olduğu ve her bir etmenin öğretilebilir, öğrencilere kazandırılabilir özellikler taşıdığı sonucuna varılmıştır.

### Anahtar Sözcükler

Okuduğunu anlama becerisi  
Okuma stratejileri  
Okumanın duyuşsal nitelikleri  
Metin bilgisi  
Sözcük bilgisi

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
20 Nisan 2022  
**Kabul Tarihi**  
13 Haziran 2022  
**Makale Türü**  
Derleme

## A Review of Factors Affecting Reading Comprehension

### Abstract

This study, which examines the factors affecting reading comprehension from various perspectives, is a literature review. Accordingly, research and review articles on reading comprehension skill, factors affecting reading comprehension, reading comprehension barriers in Google Academic, ULAKBİM, YÖK Academic, Web of Science, ERIC, Proquest database were scanned and the variables affecting reading comprehension skills were scanned. Determined and the effects of these variables on the reading comprehension process are explained. According to the results of the literature review; Six factors affecting reading comprehension, namely reading comprehension strategies, vocabulary knowledge, fluent reading, text type and text type awareness, affective qualities of reading, metacognitive reading strategies, were determined and these factors were explained with various dimensions. One of the results obtained from the research is that the main difference that distinguishes competent readers from weak readers is their ability to use these six factors consciously, to organize the reading process accordingly, and to use these factors in a timely and effective manner in the reading process. In addition, it has been concluded that the six factors determined have a direct effect on the reading comprehension skill, are related to each other, and have features that can be taught and gained to students.

### Keywords

Reading comprehension skill  
Reading strategies  
Affective qualities of reading  
Text knowledge  
Vocabulary knowledge


### Article Info

**Received**  
April 20, 2022  
**Accepted**  
June 13, 2022  
**Article Type**  
Review

*Atf.* Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.1105439>

<sup>1</sup>  Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye, [ergunhamzadayi@gmail.com](mailto:ergunhamzadayi@gmail.com)

<sup>\*</sup> Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>2</sup>  Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye, [obatmaz@gantep.edu.tr](mailto:obatmaz@gantep.edu.tr)



## Extended Abstract

### Introduction

Explaining how the reading comprehension process takes place, the components of reading and the factors affecting the process is important in terms of improving individuals' reading comprehension skills. Grabe and Stoller (2002) state that the reading process occurs as a result of the simultaneous interaction of many variables in the working memory of the individual. In this process, the reader's prior knowledge interacts with the information in the text. Meaning emerges in this interaction. Thus, the comprehension level of the reader begins to develop. Ülper (2019) states that reading is a linguistic process, the features of the language used by the author should be known, in other words, decoding the linguistic code of the text is important at this point. reading comprehension; refers to processes such as associating words, comprehending, inferring, evaluating, reacting.

The main purpose of reading is to realize comprehension. The components that are decisive in reading comprehension are important for a better understanding and development of this skill. The reader must have some knowledge and skills in order to understand what he reads, to make sense of the text, and to construct the text cognitively. Automatic recognition skills, vocabulary and text knowledge, content and world knowledge, assessment skills, metacognitive knowledge and control of reading are some of them (Grabe, 1991). According to Pressley and Afflerbach (1995), a competent reader is conscious of what he is reading and why. Such readers plan ahead which strategy they will use in which situation in the text and use them systematically in the reading process.

When we look at the literature, it is seen that the causes of reading comprehension and the factors affecting reading comprehension have been revealed by various studies (Anderson, 1960; Aukerman, 1981; Barbe, 1958; Bimmel, Berg, & Oostdam, 2001; Bohn-Gettler & Kendeou, 2014; Çöğmen, 2008; Duke & Pearson, 2008; Grabe & Stoller, 2002; Paris, Wasik, & Turner, 1996). However, the fact that there is no study evaluating the variables that affect reading comprehension, compiled from various studies and discussed one by one, and in which respects these factors affect reading comprehension makes this study important and necessary.

### Purpose and Content

In this study, it was aimed to evaluate the factors affecting reading comprehension. Accordingly, by scanning research and review articles on reading comprehension in Google Academic, ULAKBİM, YÖK Academic, Web of Science, ERIC, Proquest database, variables affecting reading comprehension skills were determined and the effects of these variables on the reading comprehension process were tried to be explained. Accordingly, in the study; On six factors affecting reading comprehension: reading comprehension strategies, vocabulary, fluent reading, text type and text type awareness, affective quality of reading, metacognitive reading strategies. And these factors were evaluated from various perspectives.

### Findings

In order for students to carry out the reading comprehension process more efficiently and to increase their comprehension level, they need to use some strategies before, during and after reading (Güngör, 2005). These strategies are tools that competent readers use in the process of comprehending and analyzing written texts (Moreillon, 2007). Reading comprehension strategies are activities that give students responsibility for the learning process, make them aware of what they read, and distinguish between good and poor readers. Reading comprehension strategies are tools that are applied while extracting meaning from texts and facilitate comprehension (Duffy, 1993; Routman, 2003; Susar Kırmızı, 2006).

In the study conducted by Paris et al. (1996), readers who can use reading strategies are described as good readers. It was observed that these readers used different strategies in a certain order in each of the reading process. Before starting to read, they created a good physical environment and applied strategies such as determining the purpose of reading, using prior knowledge, reviewing general thoughts and guessing. During reading, they used the strategies of identifying important words by checking their understanding, trying to find the main idea, making inferences, and determining the value of what was learned. At the end of the reading, it was stated that they continued to use various comprehension strategies such as appreciating the author and the text, reconsidering their pre-reading expectations, and integrating the information.

Vocabulary is another factor that affects reading comprehension. An individual's vocabulary has two basic dimensions: breadth and depth. Vocabulary breadth basically refers to the number of words that have a certain level of meaning to the individual. Vocabulary depth is; It is defined as a concept that reflects how well a student knows individual words or how well the words are organized in the student's mental dictionary (Read, 2000). Depth is conceptualized as the wealth of knowledge that an individual has about known words. The depth of vocabulary “*involves knowing the basic meaning of a word and how it changes in different contexts*” (Stahl, 1998, p. 62). Vocabulary depth includes not only the knowledge of semantic features, but also the orthographic,

phonological, morphological, syntactic, collocational and pragmatic features of the word (Schmitt, 1998; Schmitt & Meara, 1997; Webb, 2005).

Duke and Pearson (2008) state that good readers construct, review and question the meaning based on the context, even if they do not know the meaning of words. Vocabulary breadth is the basic dimension of a student's lexical proficiency. Students with a large vocabulary are more proficient language users.

Studies show that linguistic comprehension and conceptualization speed are determinative on reading comprehension (Gough & Tunmer, 1986; Nation & Snowling, 1998; Wolf & Bowers, 1999). Linguistic comprehension and rapid conceptualization are two important skills required by fluent reading. In order to better understand the determinants of reading fluency, it is necessary to reveal the components of reading fluency and how readers with different competencies use these components. It is seen that fast and accurate reading is characterized as an overlooked reading skill in the literature (Allington, 1983). Studies (Speece, Milss, & Hilman, 2003) have revealed that there is a close relationship between fast and accurate reading, decoding, understanding and conceptualizing words quickly. In addition, it is stated that factors such as phonological awareness, recognizing words, and correct pronunciation affect reading fluency (Snow, Griffin, & Burns, 2005).

The structure of the text is an important factor that affects the students' level of reading comprehension for text types. Understanding text structure can help identify the common elements of a text, how these elements come together, and the organization of different text types (Rumelhart, 1980). A more detailed mental framework of a text is created for the reader, provided that he or she has knowledge of the text (Van Dijk & Kintsch, 1983). Narrative texts are often described as more predictable than explanatory texts, due to structural coherence (Landers, 2010).

Studies (Bender & Larkin, 2003; Jalongo & Hirsh, 2010; Moffet & Wagler, 1976; Stroud, 2006) show that affective factors such as attitude, anxiety, motivation, and self-efficacy are the leading factors affecting reading comprehension. The act of reading becomes meaningful and effective only in a situation where motivation is ensured, anxiety is minimized, and positive attitude and self-perception are developed. The individual's motivation towards reading, attitude, self-efficacy perception, anxiety level before and during reading constitute the affective dimensions of reading. The meaning of a text is not independent of the reader's knowledge, experience, feelings and thoughts (Brown, 2003). Studies have found that reading anxiety can be reduced with experience, and practices such as psychotherapy and reflective thinking have a positive effect on anxiety (Hamzadayı, 2019a). In addition to the cognitive capacity of the reader, the reader's ability to understand a text and learn new information from it also plays a decisive role in his emotional state including his attitude towards the text, motivation level, self-efficacy perception and anxiety level.

With metacognitive knowledge, the student knows when and where strategies should be used in the reading comprehension process and the benefits of these strategies in achieving the goal. In addition, students with strong metacognitive knowledge choose the appropriate strategy according to the type of text they will read, their reading purpose and their own reading level. These students monitor and evaluate their comprehension processes and use different strategies when needed. Although there are studies (Başaran, 2013; Hamzadayı, 2019b) that found that there is no significant relationship between reading comprehension and metacognitive reading strategies, most of the studies (Chumpavan, 2000; Phakiti; 2003; Shmais, 2002) found that there was no significant positive correlation between reading comprehension and the use of metacognitive reading strategies. that there is a relationship.

### **Discussion and Conclusion**

As a result of the literature review, it was concluded that factors such as reading comprehension strategies, vocabulary, fluent reading, text type and text type awareness, affective aspects of reading and metacognitive reading strategies directly affect reading comprehension. It is seen that the factors affecting reading comprehension distinguish competent and weak readers from each other and help the reader in the process of constructing meaning. It is seen that the factors affecting reading comprehension distinguish competent and weak readers from each other and help the reader in the process of constructing meaning. It has been revealed that readers who use these variables in a timely and effective way get more practical, fast and accurate results in constructing meaning.

## Giriş

Okuma edimi, bireylerin en temel bilgi edinme kaynaklarından biri olarak görülür. Bilgiye ulaşmanın dışında, diğer tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma, pek çok önemli işlevi üstlenen bir dil becerisidir. Bilgi çağıyla birlikte hızlı ve kolay biçimlerde bilgiye ulaşma olanağı özellikle okumanın bir kültürlenme aracı olmasını sağlamıştır. Ülper (2019), yaşanan toplumla ortak bir bağ kurma, toplum üyeliğine kabul edilme, toplumun ortak belleğini tanımanın okuma aracılığıyla gerçekleştiğine vurgu yapar. Geçmiş ve bugünü doğru bir biçimde kavrayabilmenin temel gerekliliklerinden biri olan okuma için alanyazında yapılan tanımlamalara bakmak, kavramın sınırlarını ve boyutlarını ortaya koyabilmek açısından yararlı olacaktır.

Okuma, en genel anlamıyla bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlamaya çalışma (Grabe ve Stoller, 2002) biçiminde tanımlanır. Bunun yanında alanyazına bakıldığında okumanın; bir anlam kurma süreci (Akyol, 2006), sarmal ve sıralı bir eylem (Artley, 1955), kod çözme süreci (Moorman ve Ram, 1994), düşünsel bir çabayı ve anlamlandırmayı gerekli kılan düşünme etkinliği (Sever, 2004), kavram oluşturma işlemi (Dechant, 1991) olarak da tanımlandığı görülür. Göğüş (1978), okumayı “*bir yazının harflerini, sözcüklerini, imgelerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak*” (s. 14) biçiminde tanımlar. Aukerman (1981) benzer biçimde okumanın, algılama ve bütünleştirmeyi içeren bilişsel ve duyuşsal bir süreç olduğuna vurgu yapar. Proust (2017) ise okumayı, bireyin tinsel (ruhsal) dünyasında ulaşmadığı alanlara ulaşmasında bir kılavuz olarak görmüş ve bu yönüyle kişiliğinin de biçimlenmesinde etkili olduğunu dile getirmiştir. Okuma üzerine yapılan tanımlamaların çeşitliliğinin nedeni, okumanın birçok bilişsel ve duyuşsal süreçleri içermesinden kaynaklanır. Ancak tanımların çoğu okuma edimini; belleğin hızlı ve sistematik bir biçimde anlam oluşturma süreci olarak görür.

Okuduğunu anlama sürecinin nasıl gerçekleştiğini, okumanın bileşenlerini ve sürece etki eden etmenleri açıklamak bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek açısından önem taşımaktadır. Grabe ve Stoller (2002), okuma sürecinin bireyin işleyen belleğinde birçok değişkenin eşzamanlı bir biçimde etkileşimi sonucu gerçekleştiğini belirtir. Bu süreçte okurun ön bilgileri ile metindeki bilgiler etkileşime girer. Anlamlandırma bu etkileşimde ortaya çıkar. Böylelikle okurun anlama düzeyi de gelişmeye başlar. Ülper (2019), okumanın dilsel bir süreç olduğunu, yazarın kullandığı dilin özelliklerinin bilinmesi gerektiğini, bir başka deyişle metnin dilsel kodunun çözülmesinin bu noktada önemli olduğunu belirtir. Okuduğunu anlama; sözcükleri ilişkilendirme, kavrama, çıkarımda bulunma, değerlendirme, tepkide bulunma gibi süreçlere gönderimde bulunur.

Dechant (1991), kavrama sürecinin tümleşik yapısına dikkat çekerek bu süreçte etkin bir rol oynayan *sözlüksel işlem* (lexical access) veya *sözcük bilgisi* olarak adlandırılan işlemin sözcüklerin anlamsal kodunu çözme işi olduğunu vurgular. Ancak bu işlem, dilsel bağlam gereği diğer sözcüklerle birlikte yapılandırıldığından devreye giren diğer bir işlemin *anlamsal kod çözme* (semantic encoding) olduğunu belirtir.

Okuma süreçleri, Grabe ve Stoller (2002) tarafından *tanımsal süreçler* ve *işlevsel süreçler* biçiminde iki ulamda açıklanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre tanımsal süreçler şöyledir:

1. Hızlı bir süreç
2. Etkileşimsel bir süreç
3. Stratejik bir süreç
4. Esnek bir süreç
5. Bir değerlendirme süreci
6. Amaçlı bir süreç
7. Bir anlama süreci
8. Bir öğrenme süreci
9. Dilbilimsel bir süreç

Okumanın işlev boyutunu ortaya koyan işlevsel süreçler ise:

1. Düşük düzey bilişsel süreçler
2. Sözcük erişimi
3. Sözdizimsel çözümleme
4. Anlamsal oluşum
5. İşleyen bellek etkileşimi
6. Yüksek düzey bilişsel süreçler
7. Anlamada metin türü farkındalığı
8. Okuyucu yorumu için durum modeli
9. Artalan bilgisi kullanımı ve çıkarımda bulunma
10. Denetim süreçleridir.

Bu sınıflandırma okuma süreçlerinin, okumanın fiziksel ve bilişsel yönü üzerinde etkin bir rol oynadığını ortaya koyar.

Okuma ediminin temel amacı anlamayı gerçekleştirmektir. Okuduğunu anlamada belirleyici olan bileşenler, bu becerinin daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi açısından önem taşır. Ulusal Okuma Paneli'nde (National Reading Panel, 2000), okumanın bileşenleri ses farkındalığı, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcılık ve kavrama olmak üzere beş etmenle açıklanmıştır. Panelde, bu beş etmenin yanında çeşitli anlama süreçlerinin de okuduğunu anlamayı etkilediği belirtilmiştir. Panelde belirtilen anlama süreçleri şunlardır: Grafik ve anlamsal düzenleyiciler, soru yanıtlama, soru üretimi, metin yapısı, özetleme, işbirlikli öğrenme ve anlama-izlemedir.

Karatay (2011), okuduğunu anlamayı engelleyen etmenlerin; odaklanamama, edilgen biçimde okuma, yetersiz sözcük dağarcığı, metindeki düşünceleri düzenleyememe, duygusal sorunlar, baskı altında hissetme, ön bilgilerini metinden edindiği bilgilerle ilişkilendirememesi gibi durumlar olduğunu belirtir. Bu durumları ortadan kaldırmak için okurun bilgi, beceri ve stratejileri kullanmasının yanı sıra duyuşsal olarak da okuma sürecine hazır olması gerekir.

Hall ve Browman (1999) tarafından yapılan bir araştırmada okuduğunu anlayamamanın nedenlerinin; sözcüğü tanıyamama, tümceyi anlayamama, tümceler arasında ilişki kuramama, okumaya yönelik güdü ve ilginin yetersiz olması gibi etmenler olduğu belirtilmiştir. Taylor'a (1958) göre, bu beceriyi geliştirmek için yalnızca okumanın fiziksel yönü olan göz hareketi eğitimi vermek gibi yüzeysel ve mekanik girişimlerde bulunmak yetersizdir. Okuyucu, metni algılama ve yorumlamayı etkili bir alışkanlığa dönüştürdüğü ölçüde, bu edim öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bireyin okuduğunu anlamlandırabilmesi için fiziksel, sosyal, bilişsel etmenlerin de rolü oldukça önemlidir.

Okurun okuduğunu anlayabilmesi, metinden anlam çıkarabilmesi ve metni bilişsel olarak yapılandırabilmesi için birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Otomatik tanıma becerileri, sözcük dağarcığı ve metin bilgisi, içerik ve dünya bilgisi, değerlendirme becerileri, üstbilişsel bilgi ve okumanın denetimi bunlardan bazılarıdır (Grabe, 1991). Pressley ve Afflerbach'e (1995) göre yetkin bir okur, ne okuduğunun ve neden okuduğunun bilincindedir. Bu tür okuyucular, metinde hangi durumda hangi stratejiyi kullanacaklarını önceden planlar ve bunları okuma sürecinde dizgesel biçimlerde kullanırlar. Okuma sürecinde, okuma amaçları ile metinden edindiği bilgileri sürekli karşılaştırıp süreci denetlerler. Okumadan önce metni inceleyip metne yönelik kestirimde bulunurlar. Anlamaları yapılandırıp sorgulayarak kavrama sürecini izlerler. Okuma onlar için beklentilerini karşılayan, üretken bir süreç durumuna gelir (Pressley, 2002). Yetkin okurlar, okuma metnine amaçları ve istekleri doğrultusunda yaklaşır ve buna uygun stratejileri seçerler.

Okuduğunu anlama; edilgen ve mekanik değil, bilişsel bir çabayı gerektiren etkin ve karmaşık bir etkinliktir. Okuyucunun okuma amacına yönelik zihinsel bir çabada bulunması, okurken sorular sorması, ilişkiler kurması, boşlukları doldurması, yazarın niyetini anlaması bir anlamda strateji kullanmasını, üstbilişsel bilgilerden olan yordam bilgisi ve bildirimsel bilgiyi okuma süreci boyunca uygulamasını gerekli kılmaktadır. Okur tüm bunları gerçekleştirirken üstbilişsel süreçleri kullanmaktadır. Gerekliğinde eleştirel, yaratıcı ve seçici olabilmelidir. Okurun okuma amacı, onun güdülenme düzeyine de bağlıdır. Yeteri kadar güdülenmeyen, kaygılı ve olumsuz bir tutum geliştiren bir okur; okuma etkinliğini başından sonuna kadar bir amaca bağlı olmadan ve yeterli bir düzeyde zihinsel çaba harcamadan gerçekleştirir.

Alanyazına bakıldığında okuduğunu anlayamamanın nedenleri ve okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerin çeşitli çalışmalar ile ortaya konulduğu görülmektedir (Aukerman, 1981; Anderson, 1960; Barbe, 1958; Bimmel, Berg ve Oostdam, 2001; Bohn-Gettler ve Kendeou, 2014; Çöğmen, 2008; Duke ve Pearson, 2008; Grabe ve Stoller, 2002; Paris, Wasik ve Turner, 1996). Ancak okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenlerin çeşitli araştırmalardan derlenerek tek tek ele alındığı ve bu etmenlerin hangi açılardan okuduğunu anlama becerisine etki ettiği değerlendirilen bir araştırmanın olmaması bu araştırmayı önemli ve gerekli kılmaktadır.

## Amaç ve Kapsam

Bu araştırmada okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Buna göre Google Akademik, ULAKBİM, YÖK Akademik, Web of Science, ERIC, Proquest veri tabanı üzerinde bulunan okuduğunu anlama konulu araştırma ve derleme makaleleri taranarak okuduğunu anlama becerisini etkileyen değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlerin okuduğu anlama sürecindeki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre çalışmada; okuduğunu anlama stratejileri, sözcük bilgisi, akıcı okuma, metin türü ve metin türü farkındalığı, okumanın duyuşsal nitelikleri, üstbilişsel okuma stratejileri olmak üzere okuduğunu anlamayı etkileyen altı etmen üstünde durulmuş ve bu etmenler çeşitli açılardan değerlendirilmiştir.

### Okuduğunu Anlama Stratejileri

Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecini daha verimli yürütebilmeleri ve anlama düzeylerini yükseltebilmeleri için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında birtakım stratejileri kullanmaları gerekir (Güngör, 2005). Bu stratejiler yetkin okurların yazılı metinleri kavrama ve çözümlenme sürecinde kullandıkları araçlardır (Moreillon, 2007). Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilere öğrenme sürecinin sorumluluğunu veren, okuduklarının farkına varmalarını sağlayan etkinliklerdir (Susar Kırmızı, 2006). Yetkin ve zayıf okuyucuları da birbirinden ayırmayı

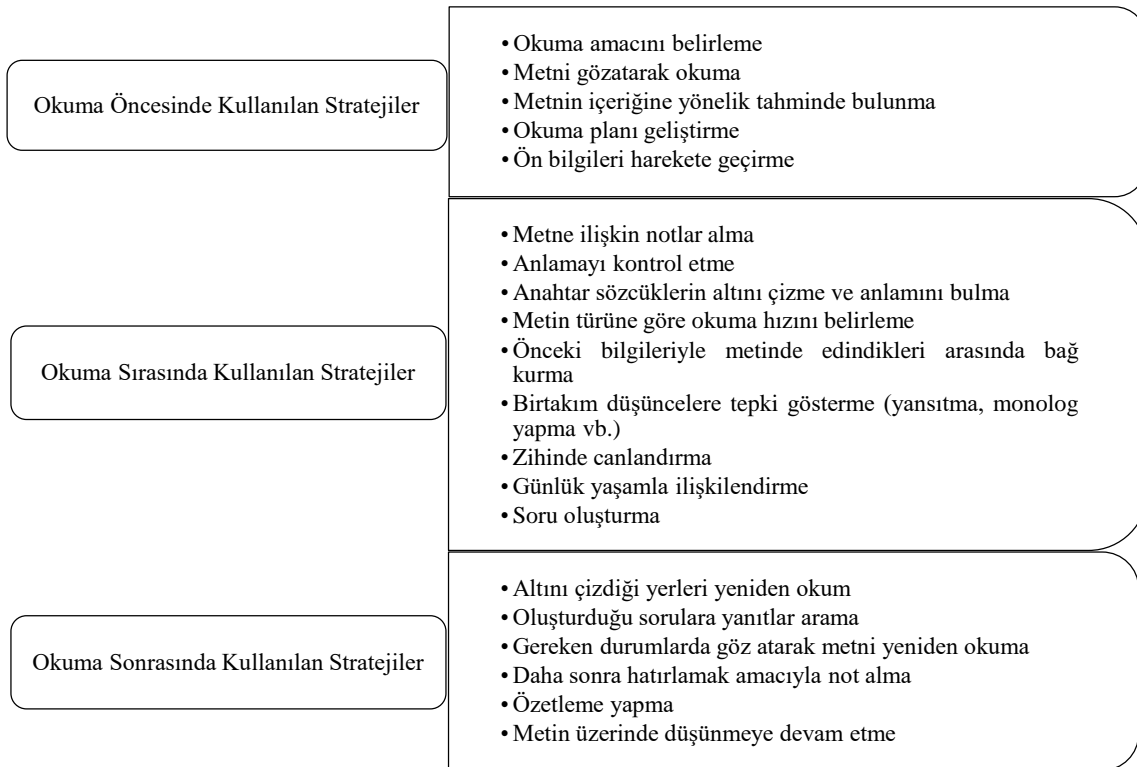
sağlayan okuduğunu anlama stratejileri, metinlerden anlam çıkarırken uygulanan ve anlamayı kolaylaştıran araçlardır (Duffy, 1993; Routman, 2003). Bu stratejiler, okuduğunu anlamının bilinçli bir etkinlik olmasını ve okurun anlama sorunlarının üstesinden gelmesini sağlamaktadır.

Temizkan'a (2007) göre, okuma stratejilerini öğrenme stratejileri kavramı içinde düşünmek gerekir. Çünkü okuma stratejileri anlamayı, bir anlamda öğrenmeyi sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Okuma ancak anlamlandırma gerçekleştiği ölçüde işlevseldir. Barbe (1958), okuduğunu anlamının nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda iki önemli ayrıntıya dikkat çeker. Birincisi; bir öğrencinin okuduğunu anlayıp anlamadığını belirlemek, ikincisi; anlama yetisinin geliştirilebilmesi için ne öğretileceğini bilmektir. Bu noktada öğrenciyi strateji kullanmaya yönlendirmek ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermek etkili birer okur olabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Strateji kullanımı, öğrencilerin başarısızlıklarının bilincinde olmalarını, bu başarısızlığın nasıl üstesinden geleceğine karar vermelerini, bunun için bazı düzeltici ve önleyici etkinlikler içine girmelerini sağlar (Baker ve Brown, 1980). Nitekim birçok araştırmacı okuma stratejilerini okurların metni kavramaya yönelik bilinçli ve kasıtlı davranışları olarak nitelendirir (Alexander ve Jetton 2000; Paris ve diğ., 1996). Okurlar, okuma amaçlarına yönelik uygun stratejiyi bilinçli bir biçimde seçerler. Stratejinin, amaca uymadığı durumda ise anlama sorununu ortadan kaldırmak için farklı bir stratejiyi seçip denerler.

Son yıllarda okuma stratejileri, giderek artan biçimde temel araştırma alanlarından biri haline gelmiştir. Bunun nedeni, bu stratejilerin hem okuyucuların yazılı metinle etkileşime girme yolları hakkında bilgi vermesi hem de okuduğunu anlamının doğasına ışık tutmasındandır (Carrell, Gajdusek ve Wise, 1998). Öte yandan stratejilerin yetkin ve zayıf okurları birbirinden ayırmaya yardımcı olması ve anlama yetisini daha iyi bir duruma getirmesi, araştırmaların bu konuda yoğunlaşmasına zemin hazırlamıştır.

Alanyazında yapılan araştırmalar, genel olarak okuduğunu anlama stratejilerinin üç ulamda sınıflandırılabilceği yönündedir. Yapılan alanyazın taramasına göre okuma stratejileri Şekil 1'de okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan stratejiler, üç ulamda sunulmuştur (Çöğmen, 2008; Demirel ve Epçaçan, 2012; Doğan, 2002; Gürses, 2002; İnce, 2012; Sallı, 2002; Temizkan, 2007; Topuzkanamış, 2009).



Şekil 1. Okuduğunu anlama stratejilerinin sınıflandırılması

Anderson (1960), okuma stratejilerinin etkili olabilmesi için okuma ediminden önce okurun okuma amacını ve çözmek istediği sorunu belirlenmesi gerektiğini belirtir. Örneğin; gözden geçirme, okurun okuma aracında aradığını bulmak için kullandığı bir arama stratejisidir. Öte yandan, okur okuma amacını belirlemediği durumlarda anahtar sözcükleri de belirleyemez. Çünkü sözcükler, yalnızca okuma amacına yönelik olarak önem kazanır. Yazılı

metindeki sözcükler, genellikle bir amaca ya da probleme gönderimde bulduklarından okuyucu, sorunun ve amacın doğasını bilmediğinde anahtar sözcükleri seçemeyecektir.

Okuma stratejilerini kullanan öğrenciler, stratejik okurlar olarak tanımlanmaktadır. Stratejik okumanın öğrencilere sağladığı yararlar şöyle ifade edilmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019):

1. Okuma bilinci kazandırır
2. Günü ve ilgiyi artırır
3. Süreci planlama ve düzenleme olanağı sağlar
4. Dikkati yoğunlaştırır
5. Anlam kurarken metin dışı bilgileri kullanmayı öğretir
6. Düşünme becerisini geliştirir
7. Bağımsız öğrenme olanağı verir.

Paris ve diğerleri (1996), tarafından yapılan araştırmada okuma stratejilerini kullanabilen okurlar, *iyi okurlar* olarak nitelendirilmiştir. Bu okuyucuların, okuma sürecinin her birinde farklı stratejileri, belirli bir sırayla kullandıkları görülmüştür. Okumaya başlamadan önce iyi bir fiziksel ortam oluşturarak okuma amacını belirleme, ön bilgileri kullanma, genel düşünceleri gözden geçirme ve kestirimde bulunma gibi stratejileri uygulamışlardır. Okuma sırasında ise anlamalarını denetleyerek önemli sözcükleri belirleme, ana düşünceyi bulmaya çalışma, çıkarımlar yapma, öğrenilenlerin değerini belirleme stratejilerini kullanmışlardır. Okumanın sonunda ise yazarı ve metni değerlendirme, ön okuma beklentilerini yeniden gözden geçirme ve bilgileri bütünleştirme gibi çeşitli anlama stratejilerini kullanmayı sürdürdükleri belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalar, yetkin okurların okumaya geçmeden önce okuma amaçlarını belirlediklerini, okuma sürecinin her aşamasında uygun stratejiler kullandıklarını (Doğan, 2002; Perrson, 1994; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997), metnin anlamının farkında olduklarını, metnin kalitesini ve değerini değerlendirdiklerini, metindeki göstergeleri tanıdıklarını ve gerekli bilgileri taradıklarını, seçici olduklarını, bir okuma planı geliştirdiklerini (Pressley, 2002), sunulan düşüncelere tepki gösterdiklerini, tümceler arasındaki bağıntıları ve önermeleri anladıklarını, yorumlar sayesinde sonuçlara ulaştıklarını ve okuma sonrasında metinle ilgili düşünmeye devam ettiklerini göstermektedir. Aynı zamanda bu okuyucular, hangi stratejiyi hangi durumlarda kullanacaklarının bilincindedirler. Okuma amaçlarını önceden belirleyerek kendi okuma süreçlerinin denetleyicisi durumuna gelirler.

Yetkin olmayan okurlar ise, metindeki çelişkili ve tutarsız düşünceleri bulmada yetersiz olmalarının yanı sıra (Snow, Burns ve Griffin, 2005), okuduğunu anlamayı denetleyebilme, stratejileri kullanma, okuma amacını belirleme gibi bilişsel etkinlikleri tam ve doğru biçimlerde gerçekleştirememektedir (Garner ve Reis, 1981; Paris ve Winograd, 1990; Wagner ve Sternberg, 1987). Gürses (2002) tarafından yetkin ve zayıf okuyucuların okuma sürecindeki eylemlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, yetkin okuyucuların okuma öncesinde, ön bilgilerini harekete geçirerek uygun stratejiler belirledikleri, zayıf okuyucuların ise amaç belirlemeden doğrudan okumaya başladıkları belirtilmektedir. Okuma sırasında ise yetkin okuyucuların, okuduklarını anlamadıklarında ne yapmaları gerektiğini bildikleri, edindikleri bilgileri öncekilerle ilişkilendirdikleri ve anlayıp anlamadıklarını denetledikleri; zayıf okuyucuların ise bunları yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma sonrasında ise yetkin okuyucuların; anladıklarını anlattıkları, düşünceleri özetledikleri, ana düşünceleri çıkardıkları, anlamak için kullandıkları stratejileri başarılarıyla ilişkilendirerek değerlendirdikleri buna karşılık zayıf okuyucuların; anında düşünme sürecini sonlandırıp metni özetlemekten kaçındıkları ve okumanın sonunda başarı eksikliğini duyumsadıkları belirtilmiştir.

Duke ve Pearson (2008) tarafından yapılan araştırmada, okuma stratejilerini kullanabilen okuyucuların, başlangıçtan beri okumaları için akıllarında belirgin amaçları olduğu ve bu amaçları okuma süresince gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini değerlendirdikleri ifade edilmiştir. Okuma sırasında sık sık öngörülerde buldukları ve seçici bir biçimde ne okuduklarına, nasıl okuyacaklarına, hangi tür okuma biçimini kullanacaklarına ilişkin kararlar verdikleri belirtilmiştir. Okuma yaptıkça metindeki anlamları yeniden oluşturmuş, bunları gözden geçirmiş ve sorgulamaya devam etmişlerdir. Metni sorgularken metin yazarlarının üslubu, inançları, niyeti gibi etmenleri de göz önünde bulundurmuşlardır. Okuma sonrasında ise metnin değerini ve niteliğini değerlendirmiş, metne bilişsel ve duyuşsal düzeyde çeşitli tepkiler vermişlerdir.

Yabancı dil ve anadilinde strateji eğitiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin sınındığı araştırmalarda (Mulder, 1996; Westhoff, 1991) okuduğunu anlamaya yardımcı stratejiler üç kümede tanımlanmıştır. Birinci küme *ön bilgilerin kullanımı* olarak tanımlanmıştır. Bu kümede başlık ve resimlerden hareketle metnin içeriğini kestirme, bağlamdan hareketle sözcüklerin anlamını bulma gibi stratejiler bulunmaktadır. *Bilgi değeri yüksek metin öğelerinin kullanımı* adlı kümede ise; metni tarama, anahtar sözcükleri arama, sorgulama, not alma, özetleme stratejilerine yer verilmiştir. *Metindeki yapısal göstergelerin kullanımı* ise birtakım bağlama öğelerinin (çünkü, fakat, kısaca, bu yüzden, ayrıca vb.) metin içindeki yerini ve görevini belirleme ve metnin başlığını ve alt başlıkları değerlendirme ve sorgulama gibi stratejileri içermektedir.

## Sözcük Bilgisi

Sözcük dağarcığı, düşünme gücüne koştur bir biçimde gerçekleşir. Duygu ve hayal dünyasıyla karşılaştırıldığında düşüncelerin daha çok sözcüklere dayandığı görülmektedir (Karatay, 2007). Etkin ve edilgen olarak ikiye ayrılan sözcük dağarcığı, dil etkinliklerine göre birbirinden ayrılır. Etkin sözcük dağarcığı anlatıma dayalı dil etkinliklerinde, edilgen sözcük dağarcığı ise alıcı dil etkinliklerinde görülür. Duyma ve görmeye dayalı olarak işlerlik kazanan edilgen sözcük dağarcığı, yazılı ve sözlü anlatım sırasında kullanılan etkin sözcük dağarcığına oranla daha kapsamlıdır (Güney ve Aytan, 2014). Düşünme, çoğunlukla sözcüklerle gerçekleşen ve onlardan beslenen bilişsel bir eylemdir. Sözcük dağarcığı gelişmemiş olan öğrenciler, okurken belirli bilişsel stratejileri kullanamaz ve anlamayı istenilen düzlemde gerçekleştiremez.

Öğrenciler, okudukça yeni sözcükler öğrenir, bu sözcükler üzerinde düşünür ve öğrendikleri arasında bağlantılar kurar. Yapılan araştırmalar (Hiebert ve Kamil, 2005; Kent, Wanzek ve Al Otaiba, 2017; Verhoeven ve Perfetti, 2011) sözcük dağarcığının öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve akademik başarılarını önemli ölçüde belirlediğini göstermektedir. Benzer biçimde okuduğunu anlama (Davis, 1944; Spearitt, 1972) ve okunabilirlik (Chall, 1958; Klare, 1974) üzerine yapılan araştırmalar, sözcük bilgisi ile yazılı metinleri anlama arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Metnin içeriği ile ilgili beklenti oluşturmak, okuyucunun artalan bilgileri ve yeterli sözcük dağarcığıyla ilişkilidir. Çünkü bir konuda art alan bilgisine sahip olmak, o konuyla ilişkili kavramları bilmek anlamına gelir (Ülper, 2019). Bir metinde ne kadar çok bilinmeyen sözcük var ise metni anlamsal açıdan yapılandırmak o kadar zorlaşacaktır.

Johnson ve Pearson (1978), sözcüklerin, deneyimleri yansıtan kavramları temsil ettiklerinden okuduğunu anlamaya yönelik en önemli etmenin sözcük bilgisi olduğunu belirtirler. Sözcüklerin bilinmesi onların farklı boyutlarına ilişkin bir bilince gönderimde bulunur. Bu boyutları biçim, anlam ve kullanım olarak belirler. Biçim boyutunda sözcüğün yazılı ve sesli biçimleri yanında belli parçalarına ilişkin bilgiler yer alır. Anlam boyutunda sözcüğün anlamı ile biçimi arasındaki ilişkileri, kavramsal alanı ve göndermesine ek olarak başka hangi sözcüklerin aynı anlamı verdiği üstünde durulur. Kullanım boyutunda ise dilbilgisel işlevlerine, öğrenilen sözcükle birlikte kullanılan diğer sözcüklere ve sözcüğün kullanım sınırlılıklarına vurgu yapılır. Bu boyutlar, sözcüğün öğrenci tarafından ne düzeyde bilindiğini belirlemeye yardımcı olur (Nation, 2001). Her boyut hakkında bilgisi olan öğrenci, okuduğunu anlama sürecini diğer öğrencilere göre daha başarılı bir biçimde gerçekleştirebilir.

Jordan'a (1969) göre, okuma edimi başlangıçta sözcük anlamlarını bağlamdan öğrenmeye izin vermez. Çünkü çocuk bu süreçte iki önemli görev ile karşı karşıyadır: Birincisi; sözcüklerin anlamını öğrenmeye çalışma, ikincisi; sözcüklerin yazılı olarak nasıl görüldüğünü anımsamaya çalışma. Çocuğun sözcük bilgisi, okunulan tüm sözcükleri anlamaya uygun değilse anlamının gerçekleşmesi olanaksızlaşır. Diğer bir deyişle, bir çocuk ortalama düzeyde sözcük bilgisine sahip olsa da anlama gerçekleşmeyebilir. Öğretmen, bu noktada okunacak olan metni gözden geçirir, uygunluğunu değerlendirir, çocuğun sözcük bilgisi ile metin arasında büyük farklar var ise okunacak olan metni değiştirir. Böylelikle uygulanan metin, çocuk sözcük bilgisine yakın hale getirilir.

Duke ve Pearson (2008), yetkin okurların sözcüklerin anlamını bilmeseler bile bağlamdan hareketle anlamı yapılandırıp gözden geçirdiklerini ve sorguladıklarını belirtirler. Sözcük dağarcığının genişliği, bir öğrencinin sözcüksel yeterliliğinin temel boyutudur. Geniş sözcük dağarcığına sahip öğrenciler, daha yetkin dil kullanıcılarıdır.

Bir bireyin sözcük bilgisinin iki temel boyutu vardır: Genişlik ve derinlik. Sözcük bilgisi genişliği, temelde, birey için belli bir düzeyde anlam ifade eden sözcüklerin sayısını ifade eder. Sözcük bilgisi derinliği ise; bir öğrencinin tek tek sözcükleri ne kadar iyi bildiğini veya sözcüklerin öğrencinin zihinsel sözlüğünde ne kadar iyi örgütlendiğini yansıtan bir kavram olarak tanımlanır (Read, 2000). Derinlik, bireyin bilinen sözcükler hakkında sahip olduğu bilgi zenginliği olarak kavramsallaştırılır. Sözcük bilgisinin derinliği, "*bir sözcüğün temel anlamını ve farklı bağlamlarda nasıl değiştiğini bilmeyi içerir.*" (Stahl, 1998, s. 62). Sözcük bilgisi derinliği, yalnızca anlamsal özelliklerin bilgisini değil, aynı zamanda sözcüğün yazım, sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel, eşdizimsel ve pragmatik özelliklerini de kapsar (Schmitt, 1998; Schmitt ve Meara, 1997; Webb, 2005). Özetle, bireyin sözcükleri bilmesi ve farklı bağlamsal kullanımları üzerinde bilgi sahibi olması hem derinliğin hem de genişliğin varlığını göstermektedir.

Alanyazındaki bazı araştırmalar, çeşitli metin türlerinde yeterli düzeyde okuduğunu anlamak için öğrencilerin kaç sözcük bilmeleri gerektiğini saptamak amacıyla yapılmıştır. Laufer (1992), 3000 sözcük bilmenin basit olmayan metinleri okumak için yeterli bir miktar olduğu sonucuna varmış; Hirsh ve Nation (1992) ise daha kısa romanları okumak için 5000 sözcüklük bir sözcük dağarcığına gereksinim duyulacağını saptamıştır. Hamzadayı ve Bayat (2015) tarafından yapılan araştırmada bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğretimine etkisi ele alınmıştır. Araştırmada bağlamsal ipuçları doğru ve etkin değerlendirilirse okurun, bilinmeyen sözcüğe ilişkin doğru bir kestirimde bulunabileceği ve böylece okuma ya da dinleme sürecinde anlamlandırma işleminin akışındaki bozulmaların önlenilebileceği belirtilmiştir. Bağlama dayalı olarak çıkarımda bulunma, öğrencilere bir yandan



sözcüğün anlamını başkalarına sormadan bulma olanağı vermekte, diğer yandan yeni sözcüklere ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

### Akıcı Okuma

Akıcılık, bir yazılı metni dilsel ve bilişsel becerileri kullanarak belirli bir hızda ve duraksamalar yapmadan okumakla ilişkilendirilmektedir. Okumanın doğru bir biçimde yürütülmesi akıcı biçimde okumaya bağlıdır. Wolf ve Katzir-Cohen'e (2001) göre okuma akıcılığı; harf, sözcük ve metin üzerinde okumanın temelini oluşturan süreçlerde hem doğruluk hem de otomatikliğin gelişiminin bir ürünüdür. Bu süreçler sesbilimsel, anlambilimsel, sözdizimsel ve biçimbilimseldir. Bunlar; algısal, bilişsel, dilbilimsel ve psikomotor sistemlerin olgunlaşmasıyla desteklenir. Bu süreçlerin ve dizgelerin olgunlaşmasından sonra, okuma akıcılığı, düzgü çözme ve sesli okuma yeterli bir düzeye gelir. Dolayısıyla bir metni akıcı biçimde okuyabilmek için seslerin, anlamın, tümcelerin ve tümce dizilişlerinin zihinde hızlı bir biçimde yapılandırılması gerekir.

Araştırmalar, dilbilimsel anlama ve kavramsallaştırma hızının okuduğunu anlama üzerinde belirleyici olduğunu gösterir (Gough ve Tunmer, 1986; Nation ve Snowling, 1998; Wolf ve Bowers, 1999). Dilbilimsel anlama ve hızlı bir biçimde kavramsallaştırma, akıcı okumanın gerektirdiği önemli iki beceridir. Akıcı okumanın belirleyicilerini daha iyi anlamak için, okuma akıcılığının bileşenlerini ve bu bileşenleri farklı yetkinlikteki okurların nasıl kullandığını ortaya koymak gerekir.

Akıcı okumada üç temel bileşenden söz edilir. Bunlar; sözcüklerin kodunu çözmede hatasızlık ya da doğruluk, sözcükleri okumada otomatiklik, anlamlı ve akıcı bir biçimde yani bürünsel sesli okumadır (Ülper, 2019). Bu üç bileşenin bir araya gelmesi akıcılığı sağlar.

Hızlı ve doğru okumanın alanyazında gözardı edilmiş bir okuma becerisi olarak nitelendirildiği görülmektedir (Allington, 1983). Speece, Milss ve Hilman (2003) hızlı ve doğru okumanın kod çözebilme, hızlı bir biçimde sözcükleri anlama ve kavramsallaştırma arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında sesbilimsel farkındalık, sözcüğü tanıyabilme, doğru sesletim gibi etmenlerin de okuma akıcılığını etkilediği belirtilir (Snow ve diğ., 2005).

Okuduğunu anlamada ilk amaç öğrencinin yazılı sözcüğü tanıması, ikinci amaç; öğrencinin seslendirdiği sözcük için anlam oluşturabilmesidir. Sözcük tanıma sürecinde öğrenci, zihinsel becerilerini etkili olarak kullandığı için, bu süreç özellikle okumaya yeni başlayanlar açısından oldukça zordur. Öğrenci zihinsel kapasitesini sözcük tanımadaki işe koştuğunda anlamı yapılandıramaz. Ancak sözcük tanıma işlemi tamamlandıktan sonra öğrenci zihinsel kapasitesini anlam oluşturmaya yönlendirebilir. Zayıf okurlar için okuma süreci zor ve zihni zorlayıcı bir süreçtir (Samuels, 2006). Okuyucunun metin içindeki sözcüklerle ilgili deneyimleri, onları hatasız biçimde sesletmesi ve bürünsel niteliklere uygun biçimde okuyabilme becerisi, akıcılığı etkileyen temel unsurlardır.

Akıcı okuma hem sesli hem de sessiz okumanın bir özelliği olarak kabul edilmekle birlikte (Rasinski ve Samuels, 2011), okuma akıcılığı, gözlemlenebilir doğası nedeniyle genellikle sesli okuma ile ilişkilendirilir. Akıcı okuma, metnin düzgün ve doğal bir biçimde sesli olarak üretilmesiyle kendini gösterir (Rasinski, 2009). İçsel anlama süreçlerinin dışsal bir göstergesi olarak okuma akıcılığı, okuyucunun zihnine yönelik bir bakış sağlar (Rasinski, 2003).

Akıcı okumayı gerçekleştirebilen yetkin okurlar, doğru bir biçimde anlamsal kodları çözebilir, doğal ve anlamlı biçimde okuyabilir. Ulusal Okuma Paneli (2000), akıcı okumayı şöyle tanımlar: Akıcı okuma, bir okuyucunun metni anlamlandırmasını sağlayan verimli ve etkili sözcük tanıma becerilerini ifade eder. Rasinski (2009), derin ve yüzeysel akıcılık öğelerinin Chomsky'nin dil düzeylerini yansıttığını belirtir. Akıcılığın yüzey bileşenleri, sözlü okuma sırasında gözlemlenebilenlerdir. Derin bileşenler anlama ile ilgilidir ve iç anlam oluşturma süreçlerini içerir. Dış süreçler gözlemlenebilir olduğundan, bu bileşenlerin okuma akıcılığı değerlendirmesinde ve akıcılığın anlaşılmasında önemli bir etkisi vardır.

Mathson, Allington ve Solic'e (2006) göre okurlar ilk olarak doğru okuma ya da sözcük tanıma yoluyla; ikinci olarak otomatik-hızlı okuma; üçüncü olarak prozodik özelliklerle okumayla öğrenirler. Dolayısıyla akıcı okuma eğitiminde hız ve sözcük tanımanın yanında vurgu, tonlama, duraklama gibi bürünsel niteliklere dikkat ederek prozodik okumanın gerçekleşmesi öncelikli amaçtır.

Akıcı okumanın bileşenlerinin doğruluk, okuma hızı ve bürün (prosody) olduğu belirtilmektedir. Bunlardan doğruluk ve okuma hızı en kolay ölçülebilir olanlardır. Hız ve doğruluk, öğrencinin metni hızlı ve sorunsuz işleme becerisini gösterdiği için otomatikliğin bir göstergesi olarak kabul edilir (Deeney, 2010). Bürün (prosody) ve ifade, kolayca ölçülemez, ancak aynı zamanda genel okuma akıcılığına katkıda bulunan bir öge olarak kabul edilir.

Okuma akıcılığının, okurların okuma görevini daha yetkin bir biçimde yapabilmelerine, daha az dikkat dağınıklığı yaşamalarına ve okuma etkinliklerine daha istekli bir biçimde katılmalarına katkı sağladığı belirtilmektedir (Binder, 1996; Binder, Haughton ve Van Eyk, 1990; Rasisnki 2003). Bu bulgulardan, okuma akıcılığının öğrencinin okumaya yönelik duyuşsal özelliklerini de olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

## Metin Türü ve Metin Türü Farkındalığı

Metin türü, “amaçları, biçimleri ve içerikleri bir söylem topluluğunca paylaşılan iletişimsel yapılar” (Swales, 1999, s. 58) olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli iletişimsel amaçları gerçekleştirmek için farklı metin türleri oluşturulur. Bu nedenle dil öğretimi aslında metin türü öğretimidir; diğer bir deyişle öğrencide metin türü edincini geliştirmektir. Metin türü edinci, yeni ya da yinelenen metin türlerinin farkında olma ve bunlara yanıt verebilme becerisidir. Farklı türde metinler, işlevlerine ve okunma amaçlarına göre farklı biçimlerde okunur. Okuma amaçları, okuyucuları metinsel bilgiye odaklanmaya ya da genel süreç stratejilerini kullanmaya yönelir (Dilidüzgün, Edizer Çetinkaya, Ak Başoğlu, Oryaşın ve Yücelşen, 2019). Okuyucular, okuma amacını gerçekleştirmek için kendilerini metnin türüne göre ayarlarlar. Okuma amacını, kullanacağı stratejileri, düşünme planını metnin türüne uygun biçimde yapılandırır.

Yazınsal bir metni okumaya çalışmak, onun anlamsal evrenini yeniden oluşturmaktır. Okur metnin içeriğini, kendi dünyasına göre değiştirir ve sözcüklere yeni anlamlar yükler. Bu durum, onun yaşına, ilgisine, tecrübesine, bakış açısına, kültür düzeyine ve sosyal çevresine bağlı olarak değişir. Bilgilendirici metinlerin ise amacı bilgi vermek olduğundan okurun yapması gereken ilk şey, konuyu saptamak olacaktır. Daha sonra yazarın konuya karşı oluşturduğu bakış açıları ve metnin iletileri değerlendirilir (İşeri, 1998). Dolayısıyla her iki metin türü farklı okuma süreçlerini içermektedir. Bilgilendirici ve yazınsal metinlerin alınmasında okurun zihinsel çabası farklılık gösterir. Bilgilendirici metinlerde somut bilgiler açık bir biçimde ortaya konulur. Bu bilgilerin dil ve anlatımı bilginin düzeyine, okurun deneyim ve yaşantısına göre düzenlenmektedir. Bunun için okurun, metinle iletişim kurması karmaşık bir çaba gerektirmez. Ancak yazınsal metinlerde metnin yazarı, yapı ve içeriğiyle kurulan iletişim çok yönlü bir çabayı içerir. Bu nedenle okurun daha etkin olması gerekir (Özdemir, 1983).

Kanık Uysal ve Bilge (2018) tarafından yapılan metin türlerine göre okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama düzeyini ölçmeyi amaçlayan çalışmada okumanın doğruluğu açısından bilgilendirici ve öyküleyici (yazınsal) metin türlerine yönelik olarak öğrencilerin öyküleyici metinleri daha doğru okudukları anlaşılmıştır. Öyküleyici metindeki sözcükleri tanıdıklarından öğrencilerin, daha az okuma hatası yaptıkları gözlemlenmiştir. Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerdeki okuma hızı incelendiğinde, öğrencilerin öyküleyici metinleri anlamlı derecede daha hızlı okuduklarını ve okuduğunu anlama düzeylerinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde farklılaştığını bulgulamışlardır.

Güneyli (2018), metin türlerine göre okuma eğitiminin değerlendirilmesini amaçladığı çalışmada, öğrencilerin yazınsal nitelikli metinleri okuduğunu anlama düzeylerinin, öğretici metinlere oranla daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenciler, yazınsal nitelikte metinlerle iletişim kurmada, anlam evrenine girmede sorunlar yaşamıştır. Ancak Lehto ve Anttila (2003) tarafından yapılan çalışmada dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin metni anlamlandırmada yazınsal nitelikli metinler üzerinde daha çok başarı sağladıkları görülmüştür. Benzer biçimde diğer araştırmalar da (Sidekli ve Buluç, 2006; Temizyürek, 2008; Yıldız, 2008) öğrencilerin yazınsal nitelikli metinleri okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılaşması, öğrencilerin bu metin türleriyle karşılaşma sıklığından, zihinlerinde oluşturdukları metin şemalarının farklılığından ve bilgilendirici metinlerdeki sözcük ve kavram yoğunluğundan kaynaklanabilir (Graesser, Golding ve Long, 1991).

Yapılan araştırmalarda, öğrenciler, bilgilenme amacıyla metne yaklaştıklarında, metinsel bilgiyi ilişkilendirme, metni açıklamak için artalan bilgisini kullanma gibi zihinsel stratejileri kullanmışlar; eğlenme amacıyla yaptıkları okumalarda ise zihinsel etkinliklerin kullanımını azaltmışlar ve metinle ilişkili olmayan artalan bilgilerini kullanmaya başlamışlardır (Bohn-Gettler ve Kendeou, 2014). Saenz ve Fuchs (2002), öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamada yaşadıkları zorlukların metnin yapısından, metindeki kavram yoğunluğundan, sözcük bilgisi ve artalan bilgisinin yetersizliğinden kaynaklandığını belirtir.

Metnin yapısı öğrencilerin metin türlerine yönelik okuduğunu anlama düzeyini etkilen önemli bir etmendir. Metin yapısının anlaşılması, bir metnin ortak öğelerini, bu öğelerin nasıl bir araya geldiğini ve farklı metin türlerinin organizasyonunu tanımlamaya yardımcı olabilir (Rumelhart, 1980). Okuyucu için metin bilgisine sahip olması koşuluyla, bir metnin daha ayrıntılı zihinsel çerçevesi oluşturulur (Van Dijk ve Kintsch, 1983). Anlatı metinleri genellikle açıklayıcı metinlerden daha öngörülebilir olarak tanımlanır, bunun nedeni yapısal tutarlılıklardır (Landers, 2010).

Ülper (2019), metnin dilsel, anlatımsal, yapısal özelliğinin ayırma varma, derin yapıya inebilme, anlamsal dokuyu (çok anlamlılık) ayırt edebilme, şematik yapıyı anlama, ana ve yardımcı iletileri kavrama gibi becerilerin yazınsal ve bilgilendirici metinleri anlamada gerekli olduğunu belirtir. Öğrencilerin metin türünün özelliklerini anlaması ve farkındalık geliştirmesi, metinlerle olan deneyimlerine ve art alan bilgisine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu bağlamda okurların farklı metin türleriyle karşılaşmalarına olanak sağlayan bir anadili eğitiminin onların okuduğunu anlama yetkinliklerine katkı sunması kesinleşebilir.

## Okumanın Duyuşsal Nitelikleri

Yapılan araştırmalar (Bender ve Larkin, 2003; Jalongo ve Hirsh, 2010; Moffet ve Wagler, 1976; Stroud, 2006), okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerin başında tutum, kaygı, güdü, özyeterlik gibi duyuşsal etmenlerin olduğu göstermektedir. Okuma edimi, ancak güdülenmenin sağlandığı, kaygının en aza indirildiği, olumlu tutum ve benlik algısının geliştiği bir durumda anlamlı ve etkili olmaktadır. Bireyin okumaya yönelik güdüsü, tutumu, özyeterlik algısı, okuma öncesinde ve sırasındaki kaygı düzeyi, okumanın duyuşsal boyutlarını oluşturmaktadır.

Bir metnin anlamı okurun bilgi, deneyim, duygu ve düşüncelerinden bağımsız değildir (Brown, 2003). Bu nedenle okurun bir metni anlayabilmesi ve bu metinden yeni şeyler öğrenebilmesinde onun bilişsel kapasitesinin yanında metne yönelik tutumunu, motivasyon düzeyini, öz yeterlilik algısını ve kaygı düzeyini içeren duyuşsal durumu da belirleyicidir.

Gunning'e (2010) göre okuma, genellikle bilgi edinmek ya da keyif almak için yapılır. Yetkin okurlar, bir okuma görevi öncesinde, sırasında ve sonrasında metinle etkin olarak ilgilenmek için gerekli becerilere sahiptir. Okumaya yönelik niyet ne olursa olsun, iyi okuyucular bir metne anlam vermek amacıyla yaklaşır ve bunu kaygının etkilerini yaşamadan yapabilirler. Okumada özgüven geliştirmek bu kaygıyı aşmanın en önemli yoludur. Okuma kaygısı olan okurlar için okuma son derece zor bir süreçtir.

Okuma başarımı üzerinde etkisi bulunan bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutları olan kaygı, insanın en temel duygularından biridir. Araştırmalarda okuma kaygısının deneyimle azaltılabileceği, psikoterapi ve yansıtıcı düşünme gibi uygulamaların kaygı üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır (Hamzadayı, 2019a). Wallbrown, Singleton ve Levine (1982), okuma kaygısını açıklarken öğrencilerin okuma eylemine katılırken veya bunları düşünürken ne ölçüde duygusal olarak üzdükleri veya hoş olmayan fiziksel davranışlar sergilediklerine dikkat çekerler. Bu duygu ve davranışların altında yatan ana etmeni kaygı olarak yorumlarlar.

Okuma kaygısı, fiziksel ve bilişsel tepkileri olan okuma eylemine yönelik durumsal bir fobidir. Okurlar kaygı düzeyinin artışına koşut olarak basılı metnin kodunu çözme ve anlama göreviyle başa çıkmak için gerekli bilişsel işlemlemeyi gerçekleştirirde zorluk yaşarlar (Jalongo ve Hirsh, 2010). Araştırmalar, kaygının okumanın yanında genel olarak akademik performans üzerinde derin bir etkisinin olduğu yönündedir.

Okuma güdüsü okuduğunu anlama üzerinde etkili olan bir diğer duyuşsal unsurdur. Bir kişinin sahip olduğu okuma güdüsü, belirli bir durumda belirli bir metni okuma niyeti olarak tanımlanabilir (Schiefele, 2009). Örneğin, bir makaleyi okumaya istekli olan biri, yüksek düzeyde güncel okuma güdüsü sergiler. Bunun yanında sürekli olarak benzer okuma güdüsü sergileyen kişinin alışkanlığa dayalı okuma güdüsüne sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, boş zamanının çoğunu kitap okumak için kullanan bir öğrencinin alışkanlığa dayalı güçlü bir okuma güdüsüne sahip olduğu söylenebilir (Schiefele, 2009). Alışkanlığa dayalı okuma güdüsü, bireyin okuma edimine yönelik isteğini güçlendirmede ve okuma ilgisinin artmasında oldukça etkilidir.

Wigfield ve Guthrie'e (1997) göre okuma güdüsü, iç ve dış etmenlerden kaynaklanmaktadır. Okurun bakış açısından bu güdüler, okumak için öznel nedenler olarak görülebilir. Örneğin, bir öğrenci belirli bir konuya olan bireysel ilgisinden dolayı okumaya güdülenmiş olabilir. Öte yandan, öğrencinin okuma güdüsü, okulda iyi notlar alma isteği gibi dış etmenlerden kaynaklanabilir. Moffet ve Wagler (1976), yaptıkları araştırmada öğrencilerin kitaplara, dile ve okumaya karşı ilgisiz olduklarını, bu becerinin kendilerine kazandıracaklarından haberdar olmadıklarını belirterek okumada güdünün etkisine vurgu yaparlar.

Sainsbury ve Schagen (2004) okuma güdüsüyle ilgili araştırmalarından yararlanarak, çeşitli güdü etmenlerini içeren, okumaya yönelik bir tutum tanımı geliştirirler. Bu tanım, olumlu ve olumsuz okuma tutumlarına vurgu yapar. Olumlu okuma tutumu, okuyucu olarak olumlu benlik kavramı, okuma isteği ve eğilimi ile okumaya yönelik bir zevk veya ilginin bildirilmesi, okumaya yönelik olumsuz tutum ise okuyucu olarak olumsuz benlik kavramı olarak tanımlanmıştır. Olumsuz benlik kavramı, okumaktan kaçınma isteği veya eğilimi biçiminde tanımlanır.

Yapılan araştırmalar (Rotter, 1954), zayıf okurların daha düşük okuma başarımına ve daha fazla olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Sosyal öğrenme perspektifinden, okumaya karşı zayıf bir tutum, savunma işlevi görebilir. Böyle bir savunma, değerli hedeflere ulaşma beklentisinin düşük olmasından kaynaklanabilecek kaygıyı ortadan kaldırmak için gerekli olabilir. Phares (1976), başarısızlık duygusunu veya belirli hedeflere ulaşma yeteneğini azaltmanın bir yolunun ulaşılmasını hedefin değerini düşürmek olduğunu ve böylece rahatsızlığı azaltmanın sağlanabileceğini ifade eder.

Okuma kişisel bir etkinlik olduğu için, okuyucunun öz yeterliği, okuyucunun okuduğunu anlamada veya okuma görevlerini tamamlamada güçlük çektiğinde bir soruna dönüşür. Özyeterlik, bir kişinin istenen bir sonuca ulaşmak için bir eylemi gerçekleştirme araçlarına sahip olduğuna dair inancıdır. Başka bir deyişle, bir kişinin özyeterliği, bir hedefe ulaşmak için gerekli adımları atabileceğine olan inancıdır. Özyeterlik bir kişinin bilişsel işlemlerini, duygularını ve davranışını yansıtan kavramdır (Bandura, 1977; Milosevic ve McCabe, 2015). Özyeterliği yüksek

düzeyde olan bir öğrencinin, okuma sürecinin sonunda anlama başarısına göre okuma tutumunda olumlu değişiklikler gözlenebilir. Öğrencinin başarılı bir anlama becerisi sergilemesi farklı metinleri okuma isteğini de arttırabilir.

Okuma özyeterliği, bir kişinin bir okuma görevinde iyi performans gösterme beklentisinin kapsamını ifade eder. Bandura (1997), sonuç ve özyeterlik beklentileri arasında ayrım yapar. Bir sonuç beklentisi, belirli bir davranışın aslında beklendiği gibi sonuçlanacağına ilişkin öznel algı olarak tanımlanırken, öz yeterlik algıları, bu davranışı uygulayabilme beklentisini içermektedir. Okuma becerisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda (Ghonsooly ve Elahi, 2010), yüksek özyeterlik algısına sahip olan öğrencilerin okuma performanslarında önemli ölçüde başarı sağladıkları görülmüştür.

### Üstbilişsel Okuma Stratejileri

Üstbilgi, kişinin kendi öğrenme ve karar alma süreçlerinin bilincinde olması ve öğrenirken hangi becerileri kullandığının farkına varması durumudur (Leonard, 2002). Pressley ve Harris (2012), üstbilgiyi, bilişsel stratejileri bilmeyi ön plana çıkaran biliş bilgisi olarak tanımlar. Karar alabilen, uygulayabilen, kararlarını gözden geçirirken yeni şeyler üreten bireyler, üstbilişsel farkındalıklarını üst seviyede olan kişiler olarak bilinir.

Üstbilgi, hem “*kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri hakkındaki bilgisi*” (Flavell, 1976, s. 232) hem de “*kişinin kendi bilişsel eylemlerinin kasıtlı bilinçli kontrolü*” (Brown, 1980, s. 453) anlamına gelmektedir. Üstbilgi bilgisi ile öğrenci, okuduğunu anlama sürecinde stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılması gerektiğini ve bu stratejilerin amaca ulaşmadaki yararlarını bilir. Ayrıca güçlü üstbilişsel bilgiye sahip öğrenciler, okuyacakları parçanın türüne, okuma amaçlarına ve kendi okuma seviyelerine göre uygun stratejiyi seçerler. Bu öğrenciler, anlama süreçlerini izler, değerlendirir, gereksinim duyduğunda farklı stratejileri kullanırlar.

Okuduğunu anlama ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulgulayan araştırmalar (Başaran, 2013; Hamzadayı, 2019b) bulunmakla birlikte araştırmaların çoğu (Chumpavan, 2000; Shmais, 2002; Phakiti, 2003) okuduğunu anlama ile üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu yönündedir. Araştırmalarda, daha fazla üstbilişsel okuma stratejileri kullanan öğrencilerin, daha yüksek okuma başarısı elde ettikleri belirtilmiştir. Öte yandan bazı araştırmacılar (Bazerman, 1985; Pressley ve Afflerbach, 1995), okuduğunu anlama sürecinin otomatik bir biçimde gerçekleşmediğini; sürecin, bilişsel işlemeyle ilgili bilgi ve düzenlemeden oluşan ve üstbilişsel işleme olarak adlandırılan yönlendirilmiş bilişsel çabaya dayandığını vurgularlar.

Üstbilişsel stratejiler, okuyucunun metnin düzgüsünü çözmesinde ve sözcüklerin anlamını tanımasında, metin üzerinde deneyim oluşturmada işe koşulan yardımcı stratejiler olarak tanımlanır. Eğer okuyucu, zor bir okuma metniyle karşılaşmış ve anlamı kurmada zorluk yaşıyorsa metni yeniden okuma yolunu seçerek anlama sürecini izler. Üstbilişsel süreçlerle bir birey bilişsel etkinliklerini izler ve düzenler (Brown, 1980; Yussen, Mathews ve Hiebert, 1982). Üstbilişsel stratejiler, bu noktada, okuma zorluğunun farkına varılmasını ve bunun ortadan kaldırılmasını sağlayan, etkin denetleyici görevi üstlenen araçlardır. Bireyin okuma edimi hakkındaki bilgisi ise üstbilişsel okumayı sağlayan önemli bilgi türlerinden biridir.

Brown (1980), yetkin okuyucuların okuma sürecinde okuduğunu anlamasına yardımcı olacak bir tür “*harekete geçirici durum*” (s. 102) ile karşı karşıya geldiğini ifade eder. Harekete geçirici durum, Anderson'ın (1980) “*anlama başarısızlığı*” (s. 56) dediği bir durum olabileceği gibi bilinmeyen bir sözcük veya kavramla karşılaşma, metinde görünen bir tutarsızlık, önemli görünen bir bilgi de olabilir. Böyle bir durum karşısında okuyucu, otomatiklikten sıyrılarak stratejik bir sürece dahil olur. Daha sonra okuyucuda çeşitli bilinçli bilişsel süreçler etkinleştirilir. Bu süreçler; hedefleri formüle etmek ve okuma amaçlarını belirlemek; bu hedeflere ulaşmanın yollarını planlamak, devamlı bir biçimde anlama-izleme ve okuduğunu anlamada yer alan birincil üstbilişsel beceriler olarak görülen bilgiyi işlemek ve anlamının önündeki engellerin üstesinden gelmek için belirli stratejiler seçmektir (Armbruster, Echols ve Brown 1982).

Costa (1992), zayıf okuyucuların, yaptıkları şeyi neden yaptıklarını düşünmeden veya sormadan yönergeleri izledikleri ve görevleri yerine getirdiklerini belirtmiştir. Barbe-Clevett, Hanley ve Sullivan, (2002), çocuklara üstbilgi stratejileri öğretildiğinde, onların okuduğunu anlamalarının gelişeceğine ve dolayısıyla akademik başarının artacağına vurgu yapar. Dolayısıyla üstbilgi strateji öğretiminin okurların okuduğunu anlama düzeylerini artırmanın yanında üst düzey bilişsel süreçlerini yaşam boyu etkin bir biçimde kullanabilmelerine de katkı sağlayacağı varsayılabilir.

### Sonuç ve Tartışma

Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada okuduğunu anlama stratejileri, sözcük dağarcığı, akıcı okuma, metin türü ve metin türü farkındalığı, okumanın duyuşsal nitelikleri ve üstbilişsel okuma stratejileri üstünde durulmuş, bu etmenler çeşitli açılardan değerlendirilmiştir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerden biri okurun okuma sürecinde kullandığı stratejilerdir. Öğrencilere öğrenme sürecinin sorumluluğunu veren, okuduklarının farkına varmalarını sağlayan bu stratejiler okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan stratejiler olmak üzere üç ulamda sınıflandırılır. Okuma sürecinde bu stratejiler okurlar tarafından yetkinlik düzeylerine göre farklı biçimlerde ve yoğunlukta kullanılır. Araştırmalar (Doğan, 2002; Perrson, 1994; Pressley, 2002; Pressley ve Wharton-McDonald, 1997; Alderson, 2000), yetkin okurların okuma öncesinde okuma amaçlarını belirleme, okuma sürecinin her aşamasında uygun stratejiler kullanma, metnin kalitesini ve değerini değerlendirme, okuma planı geliştirme, tümceler arasındaki bağıntıları ve önermeleri anlama, okuma sonrasında metinle ilgili düşünmeye devam etme gibi birtakım stratejileri belirli bir sırayla ve yoğun olarak kullandıklarını, zayıf okurların ise bu stratejileri gerektiği gibi kullanamadıklarını göstermektedir. Öte yandan bu stratejilerin önemli özelliklerinden biri de öğretilebilir olmalarıdır. Okuma stratejilerini yetkin biçimde kullanamayan zayıf okurlar için okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimini amaçlayan bir programın onların okuduğunu anlama düzeylerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okuduğunu anlama üstünde etkili olan bir diğer etmen okurun sözcük bilgisidir. Yapısal niteliklerinden dolayı her metin anlaşılabilirliği açısından farklı düzeylerde sözcük bilgisi gerektirir. Örneğin, düşük düzeyde bir sözcük bilgisi basit metinleri anlamada yeterliyken anlatı türü metinleri anlamada yetersiz kalabilir. Bu nedenle anadili eğitimi öğrencilerin sözcük dağarcığını destekleyecek metinler üzerinden yapılmalıdır. Bu metinler bilinmeyen sözcükleri içermeli ancak bilinmeyen sözcüklerin sayısı metnin okunabilirliğini düşürmemelidir. Öte yandan öğrenciler metin okuma sürecinde anlamı bilinmeyen sözcüklerle karşılaştıklarında bağlamı kullanmaları gerektiği konusunda bilinçlendirilmelidir. Okuma sürecinde bağlamsal ipuçlarını doğru ve etkin olarak kullanabilirlerse bilinmeyen sözcüğe ilişkin doğru bir kestirimde bulunulabilecekleri ve böylece okuduğunu anlamlandırma işleminin akışındaki bozulmaların önenebileceği belirtilmeli, bağlamaştırmanın nasıl yapıldığı örnek uygulamalar üzerinden okura aktarılmalıdır.

Akıcı okuma, okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer etmendir. Akıcı okumada üç temel bileşenden söz edilir. Bunlar; sözcüklerin düzgüsünü çözmeye hatasızlık ya da doğruluk, sözcükleri okumada hızlı, anlamlı ve akıcı bir biçimde yani bürünsel sesli okumadır (Ülper, 2019). Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi sınavan araştırmalar (Binder, 1996; Binder ve diğ., 1990; Rasisnki 2003; Speece ve diğ., 2003), hızlı ve doğru okumanın kod çözebilme, hızlı bir biçimde sözcükleri anlama ve kavramsallaştırma arasında sıkı bir ilişki olduğunu; okuma akıcılığının, okurların okuma görevini daha yetkin bir biçimde yapabilmelerine, daha az dikkat dağınıklığı yaşamalarına ve okuma etkinliklerine daha istekli bir biçimde katılmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Bu durumda yapılması gereken öğrencilerin akıcı okumalarını sağlayacak etkinliklere ilköğretimden başlayarak öğretimin her aşamasında yer vermek ve onların akıcı okuma becerilerini belirli aralıklarla değerlendirmektir.

Okurun metin türü bilgisi okuduğunu anlama üstünde etkili olan değişkenlerden bir diğeridir. Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür (Günay, 2013). Sıralı ve anlamlı tümcelerden oluşan metin, yazar tarafından amaca ve türe özgü nitelikler dikkate alınarak yapılandırılır. Dolayısıyla yapısal açıdan farklılık gösteren çok sayıda metin türünden söz edilebilir. Metnin türünün anlaşılması okurun metinle sağlıklı iletişim kurmasının temelini oluşturur. İnce ve Gözütok'un (2017) ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarını inceledikleri çalışmada, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında her türden metne yer verilmediği saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin metin türlerinin yapılarına ilişkin bilgi düzeylerini artırıcı etkinliklere yer verilmeli, tür temelli yazma etkinlikleriyle onların metin tür bilgileri desteklenmelidir.

Bir metnin anlamı okurun bilgi, deneyim, duygu ve düşüncelerinden bağımsız değildir (Brown, 2003). Bu nedenle okurun bir metni anlayabilmesi ve bu metinden yeni bilgiler edinebilmesinde onun bilişsel kapasitesinin yanında metne yönelik tutumunu, güdü düzeyini, öz yeterlilik algısını ve kaygı düzeyini içeren duyuşsal durumu da belirleyicidir. Öğrenme öğretme süreçlerinde okuduğunu anlama ile okuma tutumu ve okuma öz yeterlilik algısı ile okuma güdüsü arasında pozitif yönlü; okuduğunu anlama ile okuma kaygısı arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu göz önünde bulundurulmalı, öğretmenler ders etkinliklerini ve dönüt-düzeltilme işlemlerini bu bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilmelidir.

Üstbilişsel okuma stratejileri okuduğunu anlamayı etkileyen önemli değişkenlerden bir diğeridir. Bu stratejiler, okuyucunun metnin kodunu çözmesinde ve sözcüklerin anlamını tanımasında, metin üzerinde deneyim oluşturmasında işe koşulan yardımcı stratejiler olarak tanımlanır (Brown, 1980; Yussen ve diğ., 1982). İlgili araştırmaların sonuçları (Chumpavan, 2000; Phakiti, 2003; Shmais, 2002) da okuduğunu anlama ile üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve stratejiye dayalı okuma yapabilen öğrencilerin daha yüksek okuma başarısı elde ettikleri yönündedir. Öte yandan okuduğunu anlama üstünde etkili olan diğer değişkenler gibi üstbilişsel okuma stratejileri de öğretilebilir niteliktedir. Bu nedenle öğrencilerin üstbilişsel okuma strateji farkındalıklarını artıracak etkinler öğretim süreçlerinin bir parçası olarak görülmeli; yetkin okurların okuma sürecinde ne yaptıkları, okuma sürecini nasıl yönettikleri öğrencilere anlatılmalıdır.

Okuduğunu anlama sürecinde bireyin düzgü çözebilme, anlamlandırma, ayırt etme, ilişkilendirme, düzenleme ve dikkati yoğunlaştırma gibi becerilerinin kaynağı onun bilişsel ve duyuşsal anlamda okumaya hazır olmasıdır. Çünkü okuduğunu anlama süreci; strateji kullanmayı, sözcük bilgisini, metin türü farkındalığını, akıcı okumayı ve üstbilişsel bilgiyi gerektirdiği gibi motivasyonun sağlandığı, olumlu tutum ve benlik algısının geliştiği bir durumda etkili olabilmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlamayı etkileyen bu etmenlerin birbirleriyle ilişkili olduğu, herhangi bir etmenin yokluğunun okuduğunu anlama becerisini doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz etkilediği söylenebilir. Bunun yanında, bu etmenlerin öğretilebilir ve geliştirilebilir olduğu da dikkate değerdir.

Sonuç olarak okuduğunu anlama üstünde birden çok değişkenin rol oynadığı ve bu değişkenlerin her birinin öğretilebilir, öğrencilere kazandırılabilir bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Bu noktada yapılması gereken anadili öğretim programlarında bu değişkenlere gereken önemin verilmesi ve öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasını sağlayacak etkinlerin hazırlanmasıdır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

### **Mali Destek**

Çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma bir alanyazın derlemesi niteliği taşıdığından etik kurul izni alınmamıştır.*

**Kaynakça / References**

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: the neglected reading goal in reading instruction. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561. EJ274256.
- Anderson, A. W. (1960). Directing reading comprehension. *The Reading Teacher*, 13(3), 206-211. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20197259?seq=1>
- Anderson, T. H. (1980). Study strategies and adjunct aids. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 483-502). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Armbruster, B. B., Echols, C. H., & Brown, A. L. (1982). The role of metacognition in reading to learn: a developmental perspective. *The Volta Review*, 84(5), 45-56. Retrieved from [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrepv01983i00040\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17499/ctrstreadeducrepv01983i00040_opt.pdf?sequence=1)
- Artley, A. S. (1955). Some 'musts' ahead in teaching reading. *National Elementary Principal*, 35, 3-6. doi: 10.1177/002205745513800102
- Aukerman, R. C. (1981). *How do I teach reading?* New York, NY: John Willy and Sons.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1980). *Metacognitive skill and reading*. (Technical report No:188). Urbana Campaign: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Barbe, W. B. (1958). Measuring reading comprehension. *The Clearing House*, 32(6), 343-345. doi: 10.1080/00098655.1958.11476143
- Barbe-Clevett, T., Hanley, N., & Sullivan, P. (2002). *Improving reading comprehension through metacognitive reflection*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471067)
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Baştuğ, M., Hiđe, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler ve uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bazerman, C. (1985). Physicist reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, 2(1), 3-23. doi: 10.1177/0741088385002001001
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Georgia: Published By Corwin Press.
- Bimmel, B. E., Berg, H., & Oostdam, R. J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16(4), 509-529. doi: 10.1007/BF03173195
- Binder, C. (1996). Behavioral fluency: Evolution of a new paradigm. *The Behavior Analyst*, 19(2), 163-197. doi: 10.1007/bf03393163
- Binder, C., Houghton, E., & Van Eyk, D. (1990). Increasing endurance by building fluency: precision teaching attention span. *Teaching Exceptional Children*, 22(3), 24-27. doi: 10.1177/004005999002200305
- Bohn-Gettler, C. M., & Kendeou, P. (2014). The interplay of reader goals, working memory, and text structure during reading. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 206-219. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.05.003
- Brown, A. L. (1980). Metcognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Brown, H. (2003). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998). Metacognition and EFL/ESL Reading. *Instructional Science*, 26(1-2), 97-112.
- Chall, J. S. (1958). *Readability: An appraisal of research and application*. Columbus, OH: Ohio State University Bureau of Educational Research.
- Chumpavan, S. (2000). A qualitative investigation of metacognitive strategies used by Thai students in second language academic reading. *SLLT*, 9, 416-447. Retrieved from <http://mulinet10.li.mahidol.ac.th/thesis/2551/cd416/4836447>
- Costa, A. (1992). Rationale for change. In A. Costa, J. Bellanca, & J. Fogarty, J. (Eds.), *If minds matter: A foreword to the future* (vol. 1) (pp. 239-255). Arlington Heights, IL: Skylight.
- Çoğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185-197. doi: 10.1007/BF02288722
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: an interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450. doi: 10.1598/RT.63.6.1
- Demirel, Ö. ve Epeçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dilidüzgün, Ş., Edizer Çetinkaya, Z., Ak Başoğlu, D., Oryaşın, M. ve Yücelşen, N. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleri ile üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1796-1816.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Duffy, G. G. (1993). Rethinking strategy instruction: four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elementary School Journal*, 93(3), 229-236. doi: 10.1086/461724
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1), 107-122. doi: 10.1177/0022057409189001-208
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.R. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garner, R., & Reis, R. (1981). Monitoring and resolving comprehension obstacles: an investigation of spontaneous lookbacks among uppergrade good and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, (16), 569-582. doi: 10.2307/747316
- Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67. Retrieved from <https://www.sid.ir/FileServer/JE/1323201021703.pdf>
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-406. doi: 10.2307/3586977
- Grabe, W., & L. F. Stoller (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 171-205). New York, NY: Longman.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Gunning, T. (2010). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (4th ed.). New York, NY: Pearson.



- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneşli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 82-92.
- Güneş, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif sözcük hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 101-108.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by elt learners at advanced level*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hall, K., & Browman, H. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities. *Educational Research*, 14(1), 167-174.
- Hamzadayı, E. (2019a). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. Gökhan Çetinkaya (Ed.). *Konuşma ve eğitimi* içinde (ss. 140-152). Ankara: PegemA.
- Hamzadayı, E. (2019b). Üstbilişsel okuma stratejileri kullanım düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. S. Karagül (Ed.), *Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan-Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı* içinde (ss. 187-192). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.
- Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde bağlamaştırma stratejisinin sözcük öğrenimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1440-1458. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3213
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice*. New Jersey, NJ: Erlbaum.
- Hirsh, D., & Nation, I. S. P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- İnce, M. ve Gözütok, F. D. (2017). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitsel işlevi. *TÖMER Dil Dergisi*, (70), 5-18.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435. doi: 10.1007/s10643-010-0381-5
- Johnson, D. D., & Pearson, P. D. (1978). *Teaching reading vocabulary*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Jordan, L. J. (1969). Education and training of the mentally retarded. *Division on Autism and Developmental Disabilities*, 21(4), 132-137. doi: 10.1007/s10642-011-0254-5
- Kanık Uysal, P. ve Bilge, H. (2018). Relationship between reading fluency and level of reading comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11 (2), 161-172. doi: 10.26822/iejee.2019248590
- Karatay, H. (2007). Sözcük öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. baskı). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kent, S. C., Wanzek, J., & Al Otaiba, S. (2017). Reading instruction for fourth-grade struggling readers and the relation to student outcomes. *Reading- Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 33(5), 395-411. doi: 10.1080/10573569.2016.1216342
- Klare, G. R. (1974). Assessing readability. *Reading Research Quarterly*, 10(1), 62-102. doi: 10.2307/747086
- Landers, K. A. (2010). *An examination of genre differences*. (Unpublished dissertation). The University of Minnesota. Minneapolis.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. J. L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: Macmillan.
- Lehto, E. J., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 133-143. doi: 10.1080/00313830308615

- Leonard, D. C. (2002). *Learning theories: A to z*. London: Greenwood Press.
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: researchbased best practices* (pp. 106-119). New York: The Guilford Press.
- Milosevic, I., & McCabe, R. (2015). *Phobias: the psychology of irrational fear*. Santa Barbara, CA: Greenwood.
- Moffet, J., & Wagler, B. J. (1976). *Student centered language arts and reading K-13: A handbook for teachers*. Boston: Cook Publishers.
- Moorman, K., & Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading*. Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: Maximizing your impact*. Chicago: American Library Association.
- Mulder, H. B. G. W. J. (1996). Training in leesstrategieën: Vorm en rendement. Een onderzoek naar het effect van vier trainingsvarianten op leesvaardigheid Frans als vreemde taal [Instruction in reading strategies. A study into the effects of four instruction methods on reading comprehension in French as a foreign language]. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139524759
- Nation, K., & Snowling, M. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69(4), 996-1011. doi: 10.2307/1132359
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Dept. of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). New Jersey, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II), pp. 609-640). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Perrson, U. B. (1994). *Reading for understanding: An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. Sweden: Sweden Linköping University Press, Department of Education and Psychology.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 25-56. doi: 10.1191/0265532203lt243oa
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. In A. F. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Ass., Inc.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 448-466.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2012). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. In Alexander, P. A & Winne, P. H. (Eds.) *Handbook of educational psychology* (pp. 77-94). New Jersey, NY: Taylor and Francis.
- Proust, M. (2017). *Okuma üzerine*. (I. Ergüden, çev.). İstanbul: Notos Kitap.
- Rasinski, T. (2003) *Introduction and overview of oral reading*. In *the fluent reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Rasinski, T. (2009) *Fluency: the essential link from phonics to comprehension in essential readings on fluency*. Newark, DE: International Reading Association.

- Rasinski, T., & Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. In S. Samuels & E. Farstrup (Eds.) *What research has to say about reading instruction* (pp. 94-114). Newark, DE: International Reading Association.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York, NY: Johnson Reprint Co.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rumelhart, D. E. (1980). On evaluating story grammars. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal*, 4, 313-316. doi: 10.1207/s15516709cog0403\_5
- Saenz, L. K., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41. doi: 10.1177/074193250202300105
- Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386. doi: 10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x
- Sallı, A. (2002). *Teacher's perceptions of strategy training in reading instruction*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Samuel, S. J. (2006). Reading fluency. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & Lems, K. (Eds.), *Fluency instruction* (pp. 231-252). The Guilford Press, London.
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 197-222). New York, NY: Routledge.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281-31. doi: 10.1111/1467-9922.00042
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 17-37. doi: 10.1017/S0272263197001022
- Shmais, W. A. (2002). Identifying the metacognitive strategies of arab university students: A case study. *An-Najah University Journal for Research*, 16(2), 633-661.
- Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spearitt, D. (1972). Identification of subskills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis. *Reading Research Quarterly*, 8, 92-111. doi: 10.2307/746983
- Speece, D. L., Milss, C., Ritchey, K. D., & Hilman, E. (2003). Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early reading skill. *The Journal of Special Education*, 36(4), 223-233. doi: 10.1177/002246690303600403
- Stahl, S. A. (1998). Four questions about vocabulary knowledge and reading and some answers. In C. Hynd et al. (Ed.), *Learning from text across conceptual domains*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stroud, C. K. (2006). *Development of the school motivation and learning strategies inventory*. (Unpublished Dissertation). Texas A & M University, Texas.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Swales, J. M. (1999). *Genre analysis: English in academic research settings*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Taylor, E. A. (1958). The fundamental reading skill. *Journal of Developmental Reading*, 1(4), 21-30. Doi: 10.7586/6584813154
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(30), 141-152.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York; NY: Academic.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: Vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 1-7. doi: 10.1080/10888438.2011.536124
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1987). Executive control in reading comprehension. In B. K. Britton & S. M. Glyn (Eds.), *Executive control processes in reading* (pp. 1-21). New Jersey, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- Wallbrown, F. H., Singleton, B. A., & Levine, M. A. (1982). Further evidence concerning the dimensionality of reading attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 54(3), 1267-1280. doi: 10.2466/pms.1982.54.3c.1267
- Westhoff, G. J. (1991). Increasing the effectiveness of foreign language reading instruction. *ADFL Bulletin*, 22(2), 29-36.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The "double-deficit hypothesis" for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 9(1), 1-24. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.415
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503\_2
- Yıldız, M. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin metin türleri bakımından karşılaştırılması. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed.), *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (ss. 135-146). Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Yussen, S. R., Mathews, S. R., & Hiebert, E. (1982). Metacognitive aspects of reading. In W. Otto & S. White (Eds.), *Reading expository material* (pp. 189-218). New York, NY: Academic Press.