



## Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler Modeli\*

Bariş *ESMER*\*\*  
Mustafa *ULUSOY*\*\*\*

### Öz

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin postmodern metinleri anlamada sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve metne yönelik tepki düzeyleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmek amaçlanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama bağımlı; sesli/sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı bağımsız; okuyucu tepkileri ve okumaya adanmışlık ise bağımsız aracı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu Ankara ilinde ilkokullarda öğrenim gören 349 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler Boşluk Doldurma Tekniği (BDT) testi, postmodern metin okuduğunu anlama testi, sessiz akıcı okuma testi, yanlış analiz envanteri, okuma prozodisi rubriği okur benlik algısı ölçeği ve okuyucu tepkileri yönergesi ile toplanmıştır. Veriler SPSS 22 ve AMOS 22 programları ile analiz edilmiştir. Araştırmada, postmodern metinlerden okuduğunu anlama yapısal regresyon modelinin mükemmel uyum değerlerine [ $\chi^2[31] = 40,311$ ;  $\chi^2/sd = 1,300$ ,  $p = .122$ ; GFI = ,98; AGFI = ,957; SRMR = ,0347; RMSEA = ,029; CFI = ,992; TLI = ,985; NFI = ,966] sahip olduğu belirlenmiştir. Model; postmodern metinlerden okuduğunu anlama varyansın %81'ini açıklamaktadır. Bulgular, sessiz akıcı okuma postmodern metinlerden okuduğunu anlamanın, doğrudan, anlamlı ve en güçlü yordayıcısı olduğunu; sesli akıcı okumanın okumaya adanmışlık aracılığıyla okuduğunu anlamayı dolaylı olarak anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra okuyucu tepkilerinin sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında tam ve anlamlı aracılık yaptığı; akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri birlikte okuduğunu anlama becerilerini geniş düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Postmodern metinler, okuduğunu anlama, yapısal eşitlik modeli

### The Direct and Indirect Relations Model of Reading Comprehension on Postmodern Text

#### Abstract

In the present study, we examined the direct and indirect relations of postmodern text of reading comprehension, silent and oral reading fluency, reading engagement, reading self-concept, and students' response to picture books. Furthermore, we address the mediating role of reading engagement and children's responses to picture books on reading comprehension. The sample consists of 349 4th grade Turkish elementary school students in public schools in Ankara. The data were collected with n postmodern reading comprehension tests, Cloze Tests, Silent Fluent Reading Tests, Reader Response Prompts, The Informal Reading Inventory, Multidimensional Fluency Scale, and The Reading Self-Concept Scale. Data were analyzed with SPSS 22 and AMOS 22. The results showed that (a) postmodern silent and oral reading fluency have positively, moderately and

\* Makale 2019 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde savunulan "Okuduğunu Anlama ile Akıcı Okuma, Okur Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkisi İlişkileri" başlıklı tezden üretilmiştir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sinop, besmer@sinop.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6884-992X

\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, mulusoy@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5914-299X

significantly related, and reading fluency (oral and silent) and reading self-concept poor and significantly related (b) postmodern reading comprehension model had an excellent fit, (c) Total amount of variance explained in reading comprehension was 81% for postmodern model, respectively, (d) silent reading fluency was the best predictor of postmodern reading comprehension and uniquely and directly related to (e) oral reading fluency made the largest contributions to reading engagement (f) reading engagement was the best predictor of students' responses to postmodern texts (g) oral reading fluency indirectly affected reading comprehension via mediating role of reading engagement (h) students' responses completely mediated the relations of oral reading fluency to reading comprehension in postmodern text (i) reading fluency, reading engagement and self-perception, and reader responses have largely effect size on reading comprehension.

**Keywords:** Reading comprehension, postmodern picture books, structural equational modeling

### Giriş

Metinden anlam üretebilmek ilkokul düzeyinde kazandırılması gereken önemli becerilerden biridir. Bu beceri, pek çok işlem ve alt becerinin işe koşulduğu karmaşık bir süreçtir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Okuduğunu anlamının karmaşık yapısını açıklamak için pek çok model geliştirilmiş olup modeller önemli bilgiler sunmuştur. Kim (2017) okumanın doğrudan ve dolaylı yordayıcılarını belirlediği modelde (DIER) okuma sürecini pek çok dilsel, bilişsel, bilgisel beceriye dayalı olduğunu; bu sürecin kelime tanıma, okuma akıcılığı, kelime hazinesi, okumaya yönelik duygular (kaygı, motivasyon, tutum, öz benlik) gibi pek çok alt becerileri içerdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada okuduğunu anlama sürecini doğrudan ve dolaylı olarak yordayan değişkenler arası ilişkiler ve değişkenlerin aracılık rolleri test edilmiştir.

Bu araştırmada postmodern metinlerden yararlanılmıştır. Postmodern metinler postmodernizm (Goldstone, 2002), radikal değişim teorisi (Dresang, 1999), bilişsel esneklik teorisi (Cartwright, 2002) ve yeni okuryazarlıklar teorilerinden (Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004) etkilenmiştir. Teorilerin etkisindeki resimli kitaplar; biçim, stil, düşünce ve metne yaklaşım açılarından değişime uğramıştır. Ortaya çıkan yeni kitapların özelliklerini Goldstone (2002) "doğrusal olmayan hikâye akışı, sessiz ve sözsüz kitaplar, metinler arası/ kinayeli, bir dilin kullanımı ve bakış açısının farklılaşması" olarak sıralamaktadır (s. 342). Özelliklerin birini ya da birden fazlasını barındıran postmodern resimli kitaplar, okuyucu özelliklerinin de değişmesine yol açmaktadır. Okuyucuların farklı metin yapılarına aktif katılmalarına, alışılmadık metin yapıları ile baş edebilmelerine, metnin farklı okunup anlamlandırabilmelerine katkı sağlamakta; postmodern içerikler, kitapları farklı içerik, anlam ve şekilde olabileceğine ilişkin farkındalığımızı artırmakta (Anstey, 2002), düşünme ve tartışma, görsel okuryazarlık ve edebi anlama becerilerini genişletmekte (Pantaleo, 2014) okuyucunun değerini artırmaktadır (Wu, 2014). İlgili literatürde hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri ile okuma motivasyonu, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık değişkenleri arasındaki ilişkileri inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmakta (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel, 2012; Yıldız 2013) ancak postmodern metinler ile değişkenler arasındaki ilişkilerin sorgulanmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma post modern metinlerden anlamın oluşturulması ile ilgili alanyazında yer alana boşluğu doldurmaya yöneliktir.

### Okumaya Adanmışlık

Adanmışlık kavramı çok fazla çalışma ya da çaba sarf etmenin aksine; metinden anlamı elde etmede düşünme ve metinden anlam kurma stratejilerini etkili şekilde kullanmayı içermektedir. Okumaya adanmış bireyler farklı amaçlarla okumaya motive olmuş, metni anlamlandırmada stratejik, metinden anlamı yapılandırmada bilgi sahibi, metinle sosyal etkileşim içinde olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Gambrell, 2011). Bu öğrenciler sınıf içinde diğer öğrencilerden rahatlıkla ayırt edilebilmektedir. Unrau ve Quirk (2014) bu farklılaşmanın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra; okumaya adanmışlık okuma başarısı, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyo-ekonomik düzey gibi geleneksel eğitim kalıplarını değiştirebilmektedir (Guthrie, Schafer ve Huang, 2001). Buna ek olarak Lee (2014) okumaya adanmışlık okuduğunu anlama ile okuma başarısının önemli yordayıcısı ve okuduğunu anlamaya aracılık eden bir değişken olduğunu

belirlemiştir. Öğretmenler, öğrencilerin okumaya adanmışlıklarını iyi seçilmiş edebi ürünler aracılığıyla artırabilmektedir. Bu şekilde hazırlanan edebi metinlerin kullanımı, öğrencilerin; bakış açılarını genişletmelerine, merakı ve sorgulamayı artıran okumanın, yazmanın, düşünmenin, hissetmenin, konuşmanın ötesine geçmelerine yardımcı olmaktadır (Long ve Gove, 2003, s. 350).

### Okur Benlik Algısı

Okumaya yönelik benlik kavramı; okuma etkinliklerinde çocukların kendilerine yönelik inanç, tutum ve gözlemlerinin bütünüdür (Wilson, Chapman ve Tunmer, 1995). Okur benlik kavramı ise; okuma etkinliklerinde kendini yeterli hissetme, okumayı kolay ya da zor olarak algılama ve okumaya yönelik tutumun etkileşimi ile oluşmaktadır (Chapman ve Tunmer, 1997, s. 280). Kendilerini okuma sürecinde iyi okuyucu olarak nitelendiren çocukların; okuma stratejilerini verimli kullandıkları, okuma problemleri ile baş etmede başarılı, anlam oluşturmada daha aktif oldukları vurgulanmaktadır (Henk ve Melnick, 1995). Bunun aksine kendilerini iyi okuyucu olarak değerlendirmeyen çocukların okuma sürecinde daha isteksiz ve dikkatsiz oldukları belirlenmiştir (Henk, Marinek ve Melnick, 2012). Bu açıdan bakıldığında okur öz benlik algısı ile okuma tutumları, davranışları ve alışkanlıkları arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. İyi okuyucuların anlam elde etmede daha başarılı olmaları beklenmektedir.

### Sesli Akıcı Okuma

Okuma akıcılığı, okuma alanında belli dönemlerde ihmal edilen çalışma alanlarından birisi olarak görülmüştür. Akıcı okuma ile ilgili dönüm noktası National Reading Panel (NRP, 2000)'in akıcı okumayı başarının önemli belirleyicisi olduğunu yayımladığı rapor olarak görülmektedir. Rapor; akıcı okumanın ilkokulların ilk yıllarından itibaren öğrencilerin kazanması gereken önemli beceri olduğuna dikkat çekmiş ve akıcı okumaya olan ilgi artmaya başlamıştır. En genel anlamda metinleri akıcı okuma, okuyucunun metni doğru, hızlı ve uygun bir ifade ile anlayarak okuması olarak tanımlanmaktadır (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski 2010). Akıcı okumayı okuduğunu anlama ön koşul olarak düşünen araştırmacılar, kelime tanımadaki doğruluk, hız ve prozodik okumayı akıcı okumanın bileşenleri olduğunu vurgulamaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s. 703). Bununla birlikte okuduğunu anlama ile ilgili yapılan çalışmaların ve geliştirilen modellerin kelime tanıma becerisi hemen hepsinde önemli bir yere sahip olmuştur. Akıcı okumayı oluşturan her bir unsurun, okuduğunu anlama ile bağlantılı olduğu bilinmektedir. Metin içerisinde yer alan kelimeleri doğru okumadan yazarın vermek istediği ana fikri belirlemek oldukça zor olmaktadır. Bunun yanı sıra kelimeleri yanlış seslendirmek metnin yanlış anlaşılmasına yol açabilmektedir. Bir diğer ifadeyle kelime tanıma yaşanan problemler ile prozodik özellikleri dikkate alınmadan yapılan bir okuma, okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir (Rasinski, 2003, s. 26). Bu araştırma da sesli akıcı okuma; doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma bileşenleri olarak ele alınmıştır.

Akıcı okuma ile okuduğunu anlamayı ele alan çalışmalar; akıcı okumanın okuduğunu anlamının ön koşulu olduğu, doğru okuma, kelime tanıma otomatikleşme ve prozodinin anlama sürecini kolaylaştırdığı (Baştuğ ve Akyol, 2012; Chard, Pikulski ve McDonagh ve 2006; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Kim, Petscher ve Foorman, 2015; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010; Kuhn ve Stahl, 2003; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith, 2014; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş, 2009; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald ve Zimmerman, 2014); akıcı okumanın okuduğunu anlamının bir sonucu olduğu (Baştuğ ve Keskin, 2012; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014); akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı etkileşim olduğu (Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin ve Deno, 2003; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016) başlıklarında toplanmaktadır. Bu çalışmada kelimeleri doğru tanımanın, okuma hızının ve prozodik özelliklere dikkat ederek okumanın; okumaya adanmışlık ile okuyucu tepkileri ve okur benlik algısına doğrudan, okuduğunu anlama başarısına doğrudan ve dolaylı olarak katkı sağladığı test edilmiştir.

### Sessiz Akıcı Okuma

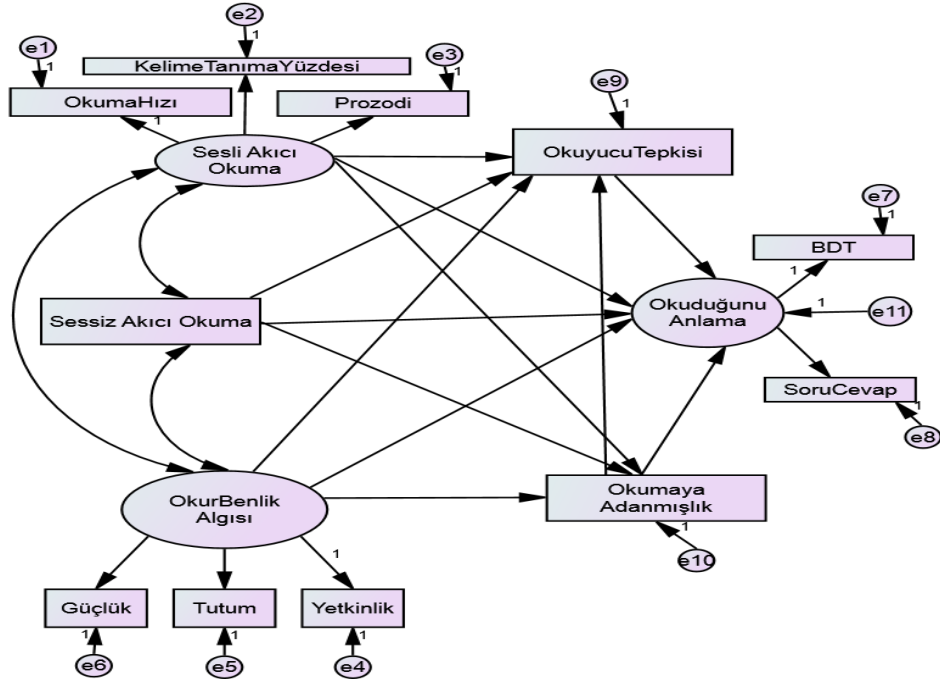
Sessiz akıcı okuma araştırmaları sık rastlanmayan bir alan olmasına rağmen, son zamanlarda okur temelli literatür araştırmalarında kabul görmeye başlamıştır (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger,

2010). Sessiz akıcı okuma üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olmasında; sesli akıcı okumaya oranla daha zor ölçülmesi (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001) ve sesli akıcı okumadan sonra kendiliğinde geliştiği düşüncesi (Hiebert, Wilson ve Trainin, 2011) etkili olmaktadır. Kim, Petscher ve Foorman'ın (2015) gerçekleştirdiği yaklaşık bir milyon yüz bin öğrencinin katıldığı çalışma sessiz akıcı okumaya yönelik en kapsamlı araştırma olarak görülmektedir. Araştırmada sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler 3-10. sınıflar arasında yer alan öğrencilerle test edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin sessiz akıcı okumaları okuduğunu anlamadaki varyansı küçük etki düzeyinde (3. Sınıf  $R^2 = .13$ , 4. sınıf  $R^2 = .11$ , 5. sınıf  $R^2 = .8$ ) yordadığı; sınıf düzeyi arttıkça sessiz akıcı okumanın etkisinin azaldığı belirlenmiştir. Sessiz akıcı okuma sürecinde başarılı olmak için bilişsel, motivasyonel zihinsel faktörlerin yanı sıra sesli akıcı okuma sürecinin de başarılı şekilde yürütülmesi önemlidir (Taylor ve Rasinski, 2011). Bu faktörler sağlandığında başarılı bir sessiz akıcı okuma sürecinde öğrencilerin aktif olarak okumaya ayırdıkları zamanı belirlemek oldukça zordur. (Garan ve DeVoogd, 2008). Bunun durum araştırmalara da yansımış; sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda kalmasına (Hale ve diğerleri, 2011; Klauda ve Guthrie, 2008; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Schimmel ve Ness, 2017) ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama ilişkisinin belirlenmemesine yol açmıştır. Dolayısıyla bu ilişkinin araştırılması gereken konular arasında olduğu görülmektedir.

### Okuyucu Tepkileri

Okumayı uygun bağlamda okuyucu ile metin arasında olan bir etkinlik, bir etkileşim olarak ele alan Rosenblatt (1982, s. 34), okuyucu ve metnin bu sürecin iki dinamik bileşeni olduğunu vurgulayarak etkileşime dikkat çekmiş, anlamın sadece metnin içinde, üzerinde ya da okuyucuda değil; okuyucu ile metnin etkileşimi sonucu ortaya çıktığını vurgulamıştır. Okuma sürecinde bireylerin metinlere karşı farklı duruşlar sergiledikleri bilinmektedir. Sipe'a (1999) göre okuyucuların metne karşı tarafsız olma, aktif olarak benimseme veya metne şiddetle karşı çıkma şeklinde yaklaşım ve tepkileri bulunmaktadır. Rosenblatt (1982, s. 271) okurun metinlerle etkileşiminde bilgi amaçlı ve estetik okuma olmak üzere iki farklı durumu olduğunu vurgulamaktadır. Bilgi amaçlı okumayı, okurun metinde sunulan amaç ve fikirleri elde etmesi; estetik okumayı da okurun metne karşı duygu ve tutumlarının ön plana çıkması olarak betimlemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin metinlere yönelik yazılı ya da sözlü tepkilerinin alınması öğrencilerin; metne ve yazarlarına eleştirel olarak yaklaşmalarına (Sipe, 1999), okurla kitaptaki tema ve karakterler ile olan etkileşimlerini belirlemelerine (Moutray, Pollard ve McGinley, 2001), metinler ile kendi yaşamları arasında ilişki kurma, farklı bakış açılarından metni yorumlayabilme, bakış açılarına saygı duyma, eleştirel düşünme ve anlama becerileri gelişimine (Spiegel, 1998) katkı sağlamaktadır. İlgili alanyazında okuyucu tepkilerinin alındığı çalışmaların (Arizpe ve McAdam, 2011; Arizpe, Styles, Cowan, Mallouri ve Wolpert, 2008; Lohfink, 2006; Pantaleo, 2008; Serafini, 2005; Sipe, 2008; Ulusoy, 2016) resimli çocuk kitaplarına verilen tepkiler üzerine odaklandığı; postmodern metinlere yönelik okuyucu tepkilerinin ile, sesli ve sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalara ise ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada ilkökul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin postmodern metinleri anlamada sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık, metne yönelik tepki düzeyleri arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri test etmek amaçlanmıştır. Modellerin kavramsal yapısı aşağıda (Şekil 1) gösterilmektedir. Modelde; okur benlik algısı güç, tutum ve yetkinlik olmak üzere üç boyut olarak ele alınmıştır. Sesli akıcı okumanın değerlendirilmesinde doğru okuma, kelime tanıma ve prozodi bileşenleri kullanılmıştır. Okuyucu tepkilerinin belirlenmesinde metin ve okuyucu merkezli tepkiler kullanılmıştır. Öğrencilerin okumaya adanmışlık düzeyleri öğrencilerin okuma sürecindeki davranışsal, bilişsel ve motivasyon boyutlarını içermektedir. Okuduğunu anlama becerileri ise soru-cevap testi ve Boşluk Doldurma Tekniği (BDT) testleri ile ölçülmüştür. Bu amaçla araştırmada ele alınan hipotezler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Doğrudan ve Dolaylı (Aracılık) ilişkilerini Ölçen Kavramsal Model

### Araştırma Hipotezleri

- 1) Sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı, okuyucu tepkisi ve okuduğunu anlama anlamlı düzeyde ilişkilidir.
- 2) Sesli akıcı okuma, okuyucu tepkisi, okuduğunu anlama ve okumaya adanmışlığı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
- 3) Sessiz akıcı okuma; okuyucu tepkisi, okuduğunu ve okumaya adanmışlığı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
- 4) Okuyucu benlik algısı okuyucu tepkisi, okuduğunu anlama ve okumaya adanmışlığı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
- 5) Okumaya adanmışlık; okuyucu tepkisi ve okuduğunu anlamayı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
- 6) Okuyucu tepkisi okuduğunu anlamayı doğrudan anlamlı şekilde yordamaktadır.
- 7) Sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısının okuduğunu anlama ile olan ilişkisinde okumaya adanmışlık aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır.
- 8) Sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısının okuduğunu anlama ile olan ilişkisinde okuyucu tepkisi aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak, "iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini ölçmeyi amaçlayan; karşılaştırma ve korelasyon türünden tarama yapmaya imkân tanıyan ilişkiyel tarama modeli" (Karasar, 2011, s. 77) kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek ve hipotezleri test edebilmek için değişkenler arasındaki nedensel ve nedensel olmayan ilişkileri test etmeyi amaçlayan Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) geliştirilmiştir. YEM yapısal bir teorinin analizinde doğrulayıcı (hipotez test etme) yaklaşımın kullanıldığı (Bryne, 2010 s. 3); birden fazla değişkenin oluşturduğu yapılar ve bu yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koyan farklı teorik modelleri test eden (Schumacker ve Lomax, 2010, s. 2) istatistiksel teknik olarak tanımlanmaktadır. Jöroskog ve Sörbom (1993, s. 115) araştırma sürecinde yapısal eşitlik modeli oluşturma ve test etmede kullanılabilecek doğrulayıcı modelleme, alternatif modelleme ve model geliştirme olmak üzere üç farklı strateji ortaya

koymuştur. Bu araştırmada daha önceden ilişkisi belirlenmemiş değişkenlerin ilişkilerinin test edilmesinde model geliştirme stratejisi, doğrudan ve aracı ilişkilerin test edilmesinde doğrulayıcı modelleme stratejisinden yararlanılmıştır.

### **Örneklem / Araştırma grubu**

Bu çalışma Ankara ilinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan 362 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde kaynaştırma öğrencisi olduğu bilinen ve okuma-yazma becerilerinde güçlük yaşayan 13 öğrenci uygulamalara katılmasına rağmen veri setine dâhil edilmemiştir. Bu öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından öğrenme güçlüğüne yönelik raporları olan, okuma ve yazma becerilerinde akranlarından daha geride olup endişe düzeyinde okuyucu olarak tanımlanan, bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulanan öğrencilerdir. Katılımcıların %50,8'i kız; %49,2'si erkek olmak üzere toplam 349 öğrenci ile analizler gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### ***Okuduğunu Anlama Testleri***

Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede soru-cevap ve BDT testi kullanılmıştır. Soru-cevap testinin geliştirileken; Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı (2015) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (2015) raporunun (UÖDP – PISA) okuma becerileri ile ilgili sorularından yararlanılmıştır. Soru tipi olarak çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ve görsel okumayı değerlendirmek için resimleri yorumlamayı içeren sorular kullanılmıştır. Testlerinin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde belirtke tablosu hazırlanmıştır.

BDT testi hazırlanırken metnin ilk ve son cümleleri ipucu olarak verilmiş; ikinci cümleden itibaren her altıncı kelime silinmiştir. Her bir boşluğa bir doğru cevap ve üç çeldirici olmak üzere 4 cevap şıkkı eklenmiştir. Çeldiricilerin yazılmasında ise sadece o cümle içinde anlamlı olma, fonetik olarak aynı olma, silinen kelime ile aynı içeriğe sahip olma, okuyucu aşinalığı, açıkça yanlış veya daha az uygun olma ilkeleri (Parker, Hasbrouck ve Tindal, 1992, s. 200) benimsenmiştir. Bu ilkelere doğrultusunda her biri 25 boşluktan oluşan test hazırlanmıştır. *Kayıp Şey* adlı post modern metne yönelik testin Kr-20 değerinin .76 ile kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Metnin okunabilirliği için Rankin ve Culhane'in (1969) %60 ve üzeri kolay metin; %40-%59 öğretimsel, %40'ın altı zor metin kriterleri kriterleri benimsenmiş ve metnin %47,7 öğretimsel düzeyde olduğu belirlenmiştir.

#### ***Sessiz Akıcı Okuma Testi***

Sessiz akıcı okumayı ölçmede kullanılan Kutup Ekspresi adlı metinde yer alan tüm boşluk ve noktalama işaretleri silinmiştir. Sonrasında metinde yer alan tüm kelimeler yan yana gelecek şekilde sıralanmış ve büyük harflerle yazılmıştır. Öğrencilerden 3 dakika içinde kelimeleri çizgiler, daireler kullanarak renkli kalemler ile ayırmaları istenmiştir. Öğrencilerin doğru olarak ayırdıkları kelimeler, doğru okuduğu kelime olarak sayılmış ve sessiz akıcı okuma becerilerine ilişkin puanlama yapılmıştır.

#### ***Okuma Hızı ve Kelime Tanıma***

Öğrencilerin kelime tanıma düzeyi ve okuma hızını belirleme Ekwall ve Shanker, (1988), Haris ve Sipay (1990) ile May (1986) tarafından geliştirilen ve Akyol'un (2014) Türkçeye uyarladığı *Yanlış Analiz Envanterinden* yararlanılmıştır (s. 90 – 93). Öğrencilerden *Kutup Ekspresi* adlı metni bir dakika içinde okumaları istenmiş ve okuma süreci kayıt altına alınarak değerlendirilmiştir.

#### ***Okuma Prozodisi Rubriği***

Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerini belirlemede Rasinski ve Padak (2005) tarafından geliştirilip Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Prozodisi Rubriği" kullanılmıştır. Rubrik; ses ve ifade, söz dizimi, akıcılık (pürüzsüzlük) ve hız olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Rubrikten bir öğrenci en az 4, en fazla 16 puan almaktadır.

### Okur Benlik Algısı Ölçeği

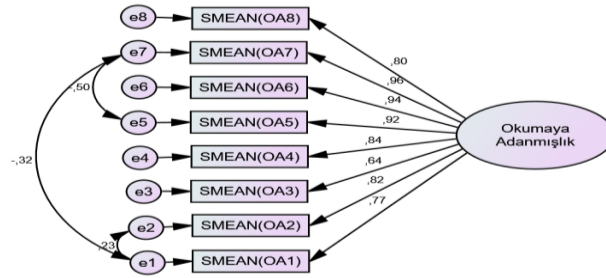
Öğrencilerin Okur benlik algılarını belirlemede Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilen, Yıldız ve Bulut (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Okur-Benlik Algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliğini test etmek amacıyla ilkököl 4. sınıfta okuyan 275 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .80$  olarak belirlenmiştir. Ölçek toplam 26 maddeden ve üç faktörden oluşmaktadır. Modele ilişkin uyum indeksi değerleri ( $\chi^2/df=1,683$ ; SRMR=,60; GFI=,88; AGFI=,86; CFI=,85; NFI=71; RMSEA=,05) modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

### Okuyucu Tepkileri

Öğrencilerin farklı metinlere ilişkin tepkilerini belirlemede Hancock (2008, s. 424) tarafından edebi metinlere yönelik sözel ve/veya yazılı cevaplarının gelişimini gözlemek için geliştirilen yönerge soruları kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı tepkileri; Wollman-Bonilla ve Werchadlo tarafından geliştirilen metin merkezli ve okuyucu merkezli cevaplar (1995, s. 564-565) ana kategorileri dikkate alınarak çözümlenmiştir.

### Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi

Öğrencilerinin okumaya adanmışlık düzeyini belirlemede, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi (Reading Engagement Index) kullanılmıştır. Liste araştırmacılar tarafından ilkököl düzeyine uygun olacak şekilde Türkçeye çevrilmiştir. Listenin güvenilirlik analizinde  $\alpha = .83$  olarak hesaplanmıştır. KMO Barlett test sonuçları maddelerin faktör analizi için uygun olduğunu ( $\chi^2[df] = 2684,6(28)$ ;  $p = .000$ ) göstermektedir. DFA sonuçları (RMR=,024; GFI=,97; CFI=,99; NFI=,98,  $\chi^2/df=2,95$  RMSEA=,075) Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesinin tek boyuttan ve 8 maddeden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Liste, okumaya adanmışlığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık %74'ünü açıklamaktadır.



Şekil 2. Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi DFA Sonuçları

### Postmodern Resimli Çocuk Kitapları

Postmodern resimli çocuk kitaplarının belirlenmesinde, postmodern ve üstkurgusal özellikleri, ulusal ya da uluslararası alanda ödül alan kitaplar, postmodern, radikal değişim ve yeni okuryazarlıklar teorileri detaylı incelenmiş ve ardından kitaplar listelenmiştir. Araştırma sürecinde postmodern özellikleri daha fazla barındırdığı belirlenen *Through The Magic Mirror* adlı kitap Türkçeleştirilerek kullanılmıştır. Metinlerin belirlenmesi, okunabilirliklerinin ve kullanılabilirliklerinin test edilmesi amacıyla hazırlanan metin değerlendirme formu; postmodern metinler ilgili alanda çalışmaları bulunan iki uzmana gönderilmiştir. Tablo 1'de postmodern metinler ve kullanım amaçları açıklanmaktadır.

Tablo 1.

Postmodern Metinler ve Kullanım Amaçları

Araştırmada Kullanılan Metinler	Kullanım Amacı	Postmodern Özellikler
Kayıp Şey (Shaun Tan)	Okuduğunu Anlama (BDTTesti)	Belirsizlik, zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi, anlatıcının metnin içinde karakter haline gelmesi

Through the Magic Mirror (Antony Browne)- Sihirli Aynadan İçeriye	Okuduğunu Anlama (Soru-Cevap Testi) Okuyucu Tepkileri	Görselleştirme teknikleri, resmin küçük resminin diğer resmin içinde yer alması, zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi, belirsizlik ögesinin bulunması, karakterin okuyucu ile resimler aracılığıyla konuşması
Kutup Ekspresi (Chris van Alssburg)	Sesli Akıcı Okuma Sessiz Akıcı Okuma	Zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi

### İşlem / Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve uygulama yapılan 11 sınıf için de bu süreç aynı şekilde tekrarlanmıştır. Kullanılan ölçme araçları, uygulama sıra ve süresine ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

#### Veri Toplama Araçları ve Uygulama Süreci

Veri Toplama Araçları	Oturum Sıra ve Süresi
Okur Benlik Algısı Ölçeği	Birinci Oturum /Bir Ders Saati
Postmodern Metnin Okutulması, Okuduğunu Anlama Soru-Cevap Testlerinin Uygulanması,	İkinci Oturum / Bir Ders Saati
Etkileşimli Postmodern Kitap Okuma, Metinlere İlişkin Öğrenci Tepkilerinin Alınması	Üçüncü Oturum / Bir Ders Saati
Postmodern Metinlere İlişkin Boşluk Doldurma Testleri	Dördüncü Oturum / Bir Ders Saati
Postmodern Metinlere İlişkin Sesli Akıcı Okuma Becerilerinin Ölçülmesi	Her öğrenci bireysel okuma hızı, kelime tanıma ve prozodi açısından 6 dk. boyunca dinlenmiştir.
Okumaya Adanmışlık Gösterge Listesi	Her sınıfın kendi öğretmeni tarafından doldurulmuştur

### Verilerin Analizi

Verilerin AMOS 22 ve SPSS 22 istatistik paket programlarıyla çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle değişkenlerin varsayımları karşılama durumlarının belirlenmesi için veriler; eksik değer, uç değer, normallik, doğrusallık, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği, çoklu bağlantı ve örneklem hacmi açılarından incelenmiştir. Sonrasında toplanan veriler yapısal regresyon (YR) modeli ile analiz edilmiştir. Araştırmada model uyum indekslerinin değerlendirilmesinde ve modele ilişkin modifikasyonlarda Tablo 3’te özetlenen uyum değerleri ve kriterler esas alınmıştır.

Tablo 3.

#### Yapısal Eşitlik Model Uyum Kriterleri ve Kabul Edilen Kriterlerin Yorumlanması

Model Uyum Kriteri	Mükemmel uyum	İyi Uyum
$\chi^2$ Kay-kare	Anlamlı olmaması	Anlamlı olmaması
$\chi^2/sd$ Kay kare / Serbestlik Derecesi	$\leq 2$	$\leq 3$
GFI Uyum İyiliği İndeksi	$\geq 0.95$	$\geq 0.90$
AGFI Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi	$\leq 0.90$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
SRMR Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü	$\leq 0.05$	$0.06 \leq SRMR \leq 0.08$
RMSEA Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	$\leq 0.05$	$\leq 0.08$
CFI Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	$\leq 0.97$	$\geq 0.90$
TLI Tucker ve Lewis İndeksi	$\leq 0.97$	$\geq 0.90$
NFI Normlaştırılmış Uyum İndeksi	$\leq 0.95$	$\geq 0.90$



## Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler Modeli

NNFI Normlaştırılmamış Uyum İndeksi	$\leq 0.97$	$\geq 0.90$
PGFI Basitlik Uyum İndeksi	$\leq 0.95$	-
AIC Akaike Bilgi Kriteri	Test edilen modelin değer, doymuş ve	
BIC Bayes Bilgi Kriteri	bağımsız modelden küçük olmalıdır.	
CAIC Tutarlı Akaike Bilgi Kriteri		

(Hu ve Bentler, 1999; Raykov ve Marcoulides, 2008; Schumacker ve Lomax, 2010; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2012'den yararlanılarak hazırlanmıştır).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında değişkenler eksik değer, uç değer, normallik, doğrusallık, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği, çoklu bağlantı ve örneklem hacmi açılarından incelenmiş ve değişkenlerin varsayımları karşıladığı belirlenmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Bulgular

Araştırmada ulaşılan bulguların sunulmasında öncelikle betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Ardından verilerin yapısal modele uygunluğunun test edildiği ölçüm modeline yer verilmiştir. Sonrasında değişkenler arası ilişkilerin test edildiği ve tekrar eden yapısal regresyon modeli verilmiştir. Son olarak okuyucu tepkileri ve okumaya adanmışlığın aracılık rollerinin test edildiği sonuçlar ile etki büyüklüğü değerleri verilmiştir.

### Betimsel İstatistikler

Postmodern metinlerden okuduğunu anlamada yer alan yordayıcı ve yordanan değişkenlere yönelik betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Postmodern Metinlerden Anlama Değişkenler Arası Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	n	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	Basıklık		Çarpıklık	
						Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Soru Cevap	349	22	84	59,3	11,57	-0,44	0,13	-0,14	0,26
BDT	349	28	100	77,15	15,01	-0,64	0,13	-0,09	0,26
Sessiz Akıcı Okuma	349	3	60	16,50	7,42	0,92	0,13	2,58	0,26
Okuma Hızı	349	31	156	84,1	19,11	-0,19	0,13	0,33	0,26
Kelime Tanıma Yüzdesi	349	60	100	94,27	3,95	-0,84	0,13	0,75	0,26
Prozodi	349	25	100	43,34	14,97	1,12	0,13	0,80	0,26
Yetkinlik	349	19	50	39,62	6,03	-0,47	0,13	0,23	0,26
Tutum	349	13	45	37,86	6,07	-0,13	0,13	0,19	0,26
Güçlük	349	11	35	26,44	5,82	-0,53	0,13	-0,44	0,26
Okuyucu Tepkileri	349	20	95	59,18	20,49	-0,19	0,13	-0,93	0,26
Okumaya Adanmışlık	349	10	39	28,58	5,83	-0,42	0,13	-0,40	0,26

Okur Benlik Algısı	349	69	146	106,25	9,93	-0,4	0,13	0,70	0,26
--------------------	-----	----	-----	--------	------	------	------	------	------

Tablo 4 incelendiğinde tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Postmodern anlama testlerinde öğrencilerin BDT testlerinden daha yüksek puanlar ( $\bar{X} = 77,15$ ) aldıkları ve öğrencilerin bağımsız okuma seviyesinde oldukları (Rankin ve Culhane, 1969 kriterlerine göre) belirlenmiştir. Okunabilirlik açısından metnin kolay bir metin olduğu, öğrencilerin dakikada 84 kelime okudukları görülmektedir. Kelime tanıma yüzdesi açısından (%94) öğrencilerin öğretimsel düzeyde oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okuma prozodisi konusunda öğretime ihtiyaçları olduğu ( $\bar{X} = 43,34$ ) görülmektedir. Öğrencilerin okur benlik algılarında okuma yetkinliği alt boyutunda en yüksek puanlara ulaşırken ( $\bar{X} = 39,62$ ) güçlük alt boyutunda en az puanlar aldıkları ( $\bar{X} = 26,44$ ) belirlenmiştir. Öğrencilerin metne yönelik tepkilerinin orta düzeyde olduğu ( $\bar{X} = 59,18$ ) ve metin merkezli tepkilere daha çok yer verdikleri anlaşılmaktadır. Sessiz akıcı okuma becerilerinde ise öğrencilerin dakikada yaklaşık 16 kelime tanıdıkları belirlenmiştir.

### Korelasyon Analizi Sonuçları

Modelde yer alan değişkenler arası korelasyon katsayıları okuduğunu anlama, sessiz ve sesli akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Okur benlik algısı diğer değişkenlerle düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkilere ( $r = .11$  ile  $r = .30$  arasında değişen,  $p < .01$ ) sahiptir. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

#### *Postmodern Metinlerden Anlama Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Okumaya Adanmışlık	1											
2. Soru Cevap	,50**	1										
3. BDT	,48**	,45**	1									
4. Sessiz Akıcı Okuma	,44**	,44**	,36**	1								
5. Okuma Hızı	,43**	,38**	,43**	,50**	1							
6. Kelime Tanıma Yüzdesi	,38**	,31**	,37**	,41**	,54**	1						
7. Prozodi	,43**	,43**	,38**	,46**	,47**	,55**	1					
8. Yetkinlik	,28**	,22**	,20**	,25**	,23**	,14**	,22**	1				
9. Tutum	,22**	,18**	,11**	,415**	,07**	,07	,12**	,54**	1			
10. Güçlük	,28**	,30**	,23**	,22**	,18**	,10	,14**	,40**	,44**	1		
11. Okuyucu Tepkisi	,41**	,51**	,33**	,32**	,26**	,17**	,33**	,17**	,16**	,18**	1	
12. Okur Benlik Algısı	,30**	,25**	,20**	,22**	,16**	,11**	,16**	,80**	,85**	,70**	,19**	1

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

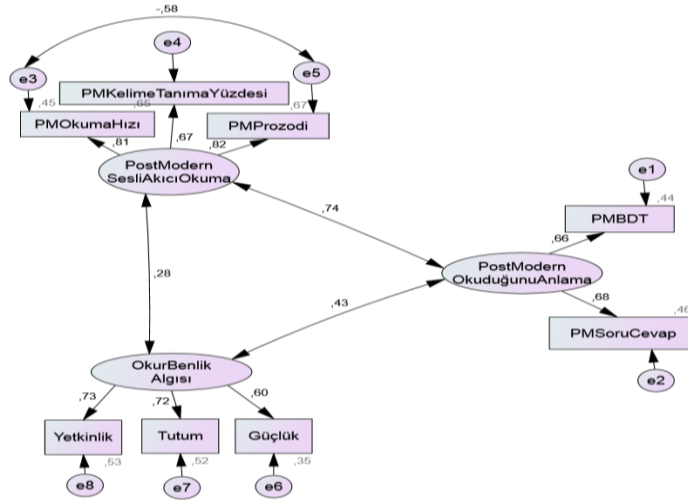
Sonuçlar; kelime tanıma, okuma hızı, prozodik okuma, sessiz olarak akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri yükseldikçe okuduğunu anlamanın arttığını göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerini ölçen BDT ile okuma hızı ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ) arasında; Soru- Cevap testleri ile okuyucu tepkileri ( $r = .51$ ,  $p < .01$ ) arasında en yüksek korelasyon değerlerinin olduğu görülmektedir. Okur benlik algısı ile okuduğunu anlama arasında; düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r = .25$ - $.20$ ,  $p < .01$ ) bulunmaktadır. Okuyucu tepkileri ile en yüksek ilişkinin, okumaya adanmışlık ( $r = .41$ ,  $p < .01$ ) arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıkları, okumaya yönelik benlik algıları ve okumaya adanmışlıkları yükseldikçe okuyucu tepkilerinin

## Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler Modeli

de arttığı görülmektedir. Okumaya adanmışlık ile okuduğunu anlamanın yanı sıra; sessiz akıcı okuma ( $r = .44, p < .01$ ), okuma hızı ve prozodik okumanın ( $r = .43, p < .01$ ) da anlamlı ilişkilere sahiptir. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıkları ve okumaya ilişkin benlik algıları arttıkça okumaya adanmışlıkları da gelişmektedir. Kelime tanıma yüzdesi ile prozodi ( $r = .55, p < .01$ ) ve okuma hızı ( $r = .54, p < .01$ ); okuma hızı ile prozodi arasında ( $r = .47, p < .01$ ) pozitif yönde orta düzeyde; sesli akıcı okuma bileşenleri ( $r = .41$  ile  $r = .50$  arası,  $p < .01$ ) ile sessiz akıcı okuma arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler yer almaktadır. Sesli akıcı okuma arttıkça sessiz akıcı okumanın da geliştiği söylenebilir. Son olarak okur benlik algısı ile sesli ( $r = .22, p < .01$ ) ve sessiz akıcı okuma ( $r = .16, p < .01$ ) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır.

## Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli

Okuduğunu anlamaya yönelik ölçüm modeli Şekil 2’de sunulmuştur. Sesli akıcı okuma, okur benlik algısı ve okuduğunu anlama gizil değişken olarak kavramsallaştırılmıştır. Postmodern metinlerden anlama gizil değişkeninin de regresyon katsayıları BDT testi için  $\lambda = .66$ ; Soru-Cevap Anlama testi için  $\lambda = .68$ ’dir. Sesli akıcı okumada ise okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi ve prozodinin katsayıları sırasıyla  $\lambda = .81$ ;  $\lambda = .67$ ;  $\lambda = .82$ ’dir. Okur benlik algısının göstergelerinin regresyon katsayıları yetkinlik  $\lambda = .73$ , tutum  $\lambda = .72$  ve güçlük  $\lambda = .60$  şeklindedir.



Şekil 3. Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Ölçüm Modeli

Ölçüm modelinin veriye uygun olup olmadığına ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ( $\chi^2[16] = 33,814$ ;  $\chi^2/sd = 2,113$ ,  $p = .006$ ;  $GFI = ,98$ ;  $AGFI = ,95$ ;  $SRMR = ,041$ ;  $RMSEA = ,057$ ;  $CFI = ,98$ ;  $TLI = ,96$ ;  $NFI = ,96$ ) modelin mükemmel değerler verdiği anlaşılmaktadır. Tüm bu sonuçlar; gösterge değişkenlerin ilgili gizil değişkenleri mükemmel derecede temsil ettiklerini, ölçüm modelinin test edilen gösterge ve gizil değişkenlerle yapısal regresyon modelinde kullanılabileceğini işaret etmektedir.

## Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Yapısal Regresyon Modeli

Ulaşılan modelin uyum indeksleri mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir ( $\chi^2[31] = 40,311$ ;  $\chi^2/sd = 1,300$ ,  $p = .122$ ;  $GFI = ,98$ ;  $AGFI = ,96$ ;  $SRMR = ,035$ ;  $RMSEA = ,03$ ;  $CFI = ,99$ ;  $TLI = ,99$ ;  $NFI = ,97$ ). Araştırmacı tarafından geliştirilen postmodern metinlere yönelik kavramsal modelin genel olarak veri seti tarafından doğrulandığı belirlenmiştir. Bu modelde teorik olarak kavramsallaştırılan okur benlik algısının postmodern metinlere yönelik okuyucu tepkisini ve okuduğunu anlamayı yordadığı ile sessiz akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordadığı hipotezler doğrulanmamıştır. Mükemmel modelde yer alan yollara ilişkin regresyon katsayıları, standart hatalar, kritik oranlar ve anlamlılık değerleri Tablo 6’da sunulmaktadır. Yapısal regresyon modelinde anlamsız yordayıcılar açık gri renkte verilmiştir.

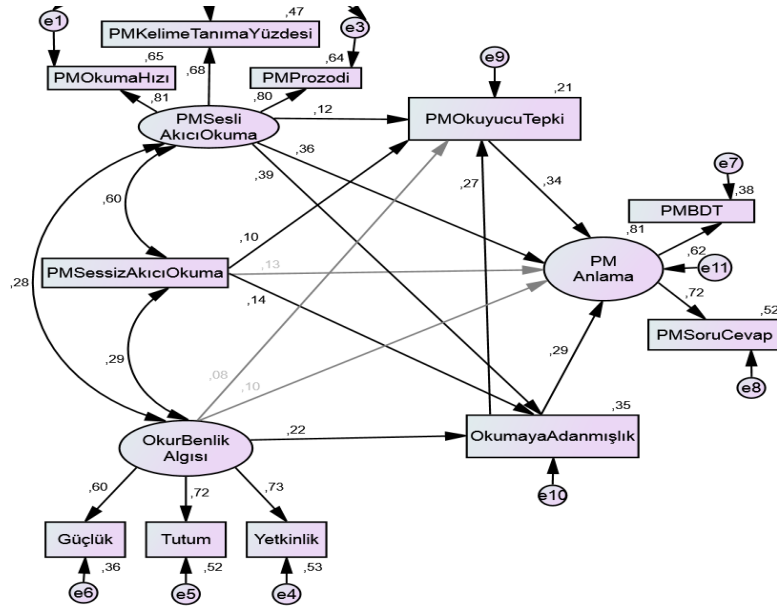
Tablo 6.

*Postmodern Metinlerden Anlama Son Model Yapısal Regresyon Analiz Sonuçları*

Test Edilen Yol	B	Sh	$\gamma/\beta$	Kritik Oran	p
<i>Okuduğunu Anlama</i>					
<--- Okuyucu Tepki	,19	,03	,33	5,76	***
<--- Okumaya Adanmışlık	,36	,08	,29	4,45	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,22	,05	,36	4,20	***
<--- Sessiz Akıcı Okuma	,15	,08	,12	1,89	,059
<--- Okur Benlik Algısı	,22	,14	,10	1,61	,107
<i>Okuyucu Tepkileri</i>					
<--- Okumaya Adanmışlık	,62	,14	,28	4,56	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,20	,07	,18	2,83	,005
<--- Okur Benlik Algısı	,36	,24	,09	1,51	,131
<i>Okumaya Adanmışlık</i>					
<--- Okur Benlik Algısı	,38	1	,22	3,81	***
<--- Sesli Akıcı Okuma	,19	,04	,39	5,45	***
<--- Sessiz Akıcı Okuma	,14	,06	,14	2,26	,024
<i>Kovaryanslar</i>					
Sesli Akıcı Okuma <--> Sessiz Akıcı Okuma	68,23	7,99	,60	8,54	***
Okur Benlik Algısı <--> Sessiz Akıcı Okuma	9,59	2,17	,30	4,43	***
Sesli Akıcı Okuma <--> Okuyucu Benlik Algısı	18,92	4,77	,28	3,96	***

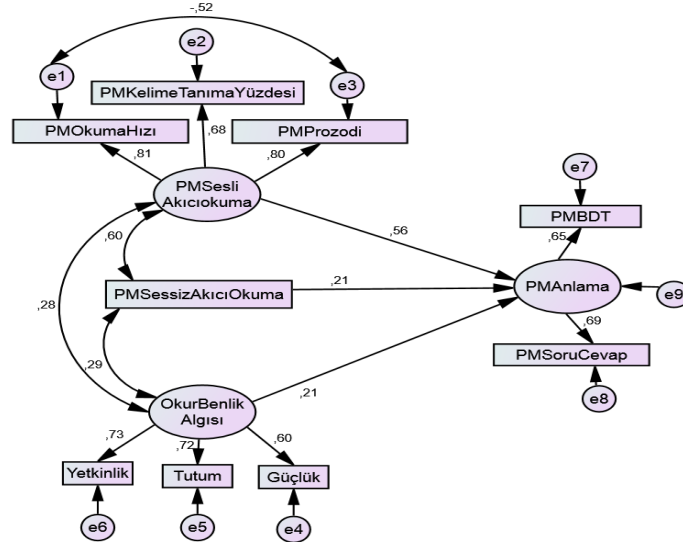
Tablo 6 incelendiğinde; sesli akıcı okuma ( $\gamma = .36$ ,  $p < .001$ ); okumaya adanmışlık ( $\beta = .33$ ,  $p < .05$ ), okuyucu tepkileri ( $\gamma = .29$ ,  $p < .001$ ) ve okuduğunu anlamamanın anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu değişkenler birlikte postmodern metinlerden okuduğunu anlamaya ilişkin varyansının %81'inin açıkladığı görülmektedir. Okur benlik algısı ( $p = .107$ ) ve sessiz akıcı okuma ( $p = .059$ ), postmodern metinlerden okuduğunu anlamamanın anlamlı birer yordayıcısı değildir. Okumaya adanmışlık ( $\beta = .28$ ,  $p = .000$ ) ve sesli akıcı okuma ( $\beta = .18$ ,  $p = .005$ ) okuyucu tepkilerinin anlamlı birer yordayıcısı iken; sessiz akıcı okuma ise ( $p = .131$ ) okuyucu tepkisini anlamlı şekilde yordamamaktadır. Okumaya adanmışlık, sesli akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okuyucu tepkilerine ilişkin varyansın %21'sini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma ( $\beta = .39$ ,  $p = .000$ ) ve okur benlik algısı ( $\beta = .22$ ,  $p = .000$ ), sessiz akıcı okuma ( $\beta = .14$ ,  $p = .024$ ) okumaya adanmışlığın anlamlı birer yordayıcısıdır. Sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okumaya adanmışlığın toplam varyansının %35'ini açıklamaktadır. Postmodern metinlerden anlama doğrudan ve dolaylı ilişkiler yapısal regresyon modeli Şekil 3'de verilmiştir.

## Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama Doğrudan ve Dolaylı İlişkiler Modeli



Şekil 4. Postmodern Metinlerden Anlama Yapısal Regresyon (Doğrudan ve Aracılık İlişkiler) Modeli  
Postmodern Metinler Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkileri Aracı Model

Test edilen postmodern metinlerden okuduğunu anlama modelinde, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkilerinin aracılık rolleri ayrı şekilde verilmiştir. Araştırma sonuçları sesli akıcı okumanın ( $\gamma = ,56$ ,  $p = .000$ ), sessiz akıcı okuma ( $\beta = ,21$ ,  $p = .007$ ) ve okur benlik algısı ( $\gamma = ,21$ ,  $p = .003$ ) okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı şekilde yordadığını göstermektedir. Aracılık ilişkilerini belirleme yapısal regresyon modelindeki veriler incelenmiş ve okumaya adanmışlık ile okuyucu tepkilerinin aracı değişken olabileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda bu iki değişkenin yer almadığı öncelikle doğrudan ilişkileri gösteren kavramsal model test edilmiş ve bu iki değişken analize ayrı ayrı dahil edilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Doğrudan ilişkileri gösteren kavramsal model Şekil 24'te sunulmuştur.



Şekil 5. Postmodern Metinlerden Anlama Doğrudan İlişkiler Kavramsal Modeli

Okumaya adanmışlık analize aracı değişken olarak dâhil edildiğinde; sesli akıcı okuma ( $\gamma = ,40$ ,  $p = .000$ ), sessiz akıcı okumanın ( $\beta = ,13$ ,  $p = .052$ ) ve okur benlik algısının ( $\gamma = ,11$ ,  $p = .108$ ) okuduğunu anlama becerisi üzerindeki yordama gücünün düştüğü görülmektedir. Okumaya adanmışlığın sesli akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında kısmi aracı değişken rolüne olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle; belli bir hızda ve prozodik özellikler dikkat ederek okuyan öğrencilerin, kendilerini okumaya

adamları ile okuduğunu anlama becerileri artmaktadır. Aracılık analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Postmodern Metin Okumaya Adanmışlık Aracılık Yordama Güçleri*

Değişkenler	Okumaya Adanmışlık		Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias-Corrected Bootstrap Alt – Üst Sınır	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama ( $\gamma - \beta$ )	Doğrudan Yordama ( $\gamma - \beta$ )	Dolaylı Yordama ( $\gamma - \beta$ )	Dolaylı Yordama ( $\gamma - \beta$ )			
Sesli Akıcı Okuma	,39***	,56***	,40***	,032	,09 - ,21*** (000)	Kısmi	
Sessiz Akıcı Okuma	,13 (.038)	,21**007	,13 (.052)	0,44	-,01 - ,10 (.058)	Aracılık yoktur	
Okur Benlik Algısı	,22***	,21** .003	,11 (.108)	,074	-,04 - ,26 (.139)	Aracılık yoktur	

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

Tablo 8; okuyucu tepkilerinin okur benlik algısı ( $\beta = 10$ ,  $p = ,129$ ) ile okuduğunu anlama arasında tam aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Sesli akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama gücünün tamamı okuyucu tepkileri üzerinden gerçekleşmektedir. Bir diğer ifadeyle kendilerini iyi okuyucu olarak algılayan öğrencilerin metne yönelik verdikleri tepkilerle okuduğunu anlama becerileri artmaktadır.

Tablo 8.

*Postmodern Metin Okuyucu Tepkileri Aracılık Yordama Güçleri*

Değişkenler	Okuyucu Tepkisi		Okuduğunu Anlama		Boot Strap Sh	Bias-corrected Bootstrap Alt – Üst Sınır	Aracılık Rolü
	Doğrudan Yordama ( $\gamma - \beta$ )	Doğrudan Yordama ( $\gamma - \beta$ )	Dolaylı Yordama ( $\gamma - \beta$ )	Dolaylı Yordama ( $\gamma - \beta$ )			
Sesli Akıcı Okuma	,13 (.068)	,56***	,38***			Aracılık yoktur	
Sessiz Akıcı Okuma	,10 (.168)	,21***	,12 (.061)			Aracılık yoktur	
Okur Benlik Algısı	,14* (.031)	,21*	,10 (.129)	0,16	,01-0,69* ,025	Tam	

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

*Etki Büyüklüğü*

Bu çalışmada, postmodern metinlerden okuduğunu anlama, okuyucu tepkileri ve okumaya adanmışlık değişkenlerinin ne düzeyde yordandığı belirlenmiştir. Bu değişkenlerde meydana gelen değişimi, diğer değişkenlerin ne düzeyde etkilediği literatürde farklı formüller ile hesaplanmaktadır. Bu araştırmada çoklu regresyon ve kovaryans analizleri temeline dayanan ve Cohen (1988) tarafından geliştirilen “ $f^2$ ” değeri kullanılmıştır. Etki değeri  $f^2 = R^2 / 1 - R^2$  formülü ile hesaplanmaktadır. Formülde yer alan “ $R^2$ ” değeri çoklu korelasyon katsayısını ifade etmektedir. Etki aralıklarını  $0.02 \leq f^2 \leq 0,14$  küçük,  $0.15 \leq f^2 \leq 0.34$  orta ve  $0.35 \leq f^2$  değeri ise geniş etkiyi ifade etmektedir. Etki büyüklüklerine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

*Yapısal Regresyon Modellerine Yönelik Etki Büyüklükleri*

<i>Değişkenler</i>	R	f <sup>2</sup>	Etki Büyüklüğü
Postmodern Metinlerden Okuduğunu Anlama	0,81	1,91	Geniş
Postmodern Metinlere Yönelik Okumaya Adanmışlık	0,35	0,14	Küçük
Postmodern Metin Okuyucu Tepkileri	0,20	0,04	Küçük

Tablo 9'a göre; postmodern metinlerden okuduğunu anlama modeli geniş etkiyi göstermektedir. Sesli ve sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkileri birlikte okuduğunu anlama üzerinde geniş etkiye sahiptir. Bir diğer ifadeyle bu değişkenler öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geniş ölçekte ve büyük oranda etkilemektedir.

**Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada postmodern metinlerden okuduğunu anlama ile sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri test edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar literatüre önemli bulgular eklemektedir. İlk olarak yapısal regresyon analizi sonuçları sesli ve sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okur benlik algısı ve okuyucu tepkisi birlikte postmodern metinlerden okuduğunu anlamaya ilişkin varyansın %81'ini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma ( $\gamma = .36, p < .001$ ), okumaya adanmışlık ( $\beta = .33, p < .05$ ) ve okuyucu tepkileri ( $\gamma = .29, p < .001$ ) okuduğunu anlamının anlamlı birer yordayıcısıdır. Okuyucu tepkileri ise; okuduğunu anlama becerilerinin hem doğrudan yordayıcısıdır hem de tam aracılık rolünü yapmaktadır. İlgili literatürde postmodern metinlerden anlam kurma sürecinde çocukların yazarın amacını (Willson, 2013), yazı ve görsel arasındaki etkileşimi sorguladıkları (Serafini, 2005), farklı stratejiler kullandıkları (Pantaleo, 2007) görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ortaya konulan sesli akıcı okuma, okumaya adanmışlık, okuyucu tepkileri postmodern metinlerden okuduğunu anlama sürecine ilişkin bildiklerimizi artırmaktadır. Sesli akıcı okumanın ( $\beta = .36, p < .001$ ) postmodern metinlerden okuduğunu anlamının en güçlü yordayıcısı olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmanın bu sonucu literatürde yer alan sesli ve sessiz akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordadığı çalışmalarla (Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Kim ve Wagner, 2015; Kim, Park ve Wagner, 2014; Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith, 2014; Price, Meisinger, Louwerson ve D'Mello, 2016; Schimmel ve Ness, 2017; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald, Zimmerman, 2014) benzerlikler taşımaktadır. Bununla birlikte Hale vd. (2011) ilkökul 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören toplam 89 öğrencinin sesli ve sessiz okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Price, Meisinger, Louwerson ve D'Mello (2016) ise sesli ve sessiz akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri ilkökul 4. sınıf düzeyinde test ettiği araştırmasında; sesli akıcı okuma okuduğunu anlamadaki varyansın %44 ünü, sessiz akıcı okuma %15'ini açıklamaktadır. Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş (2014) ise sessiz ve sesli akıcı okuma ile metni tekrar anlatma akıcılığının ilkökul 5. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama varyansının %57'sini açıkladığını ortaya koymaktadır. Tüm bu araştırma sonuçları sesli akıcı okuma ile sessiz akıcı okumanın pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olup okuduğunu anlamının güçlü yordayıcıları olduğunu, sessiz ve sesli akıcı okumanın okuduğunu anlama becerileri için ön koşul olduğunu, kelime tanıma ile başlayan okuma sürecinin doğrusal ve aşamalı şekilde ilerleyip anlama ile sonuçlandığı bakış açısını, otomatiklik ve sözel etkililik teorilerini desteklemektedir. Sipe (2000) bilişsel esneklik teorisinde okuyucuların okudukları ya da dinledikleri metinlerden bilgilerini adım adım oluşturup, benzerlik ve farklılıkları belirlediğini vurgulamaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar; öğrencilerin anlam kurma sürecinde daha önce karşılaşmadıkları postmodern metinleri ve özellikle görselleri daha dikkatli inceledikleri, bu metinleri önceki metinlerle karşılaştırıp benzerlik ve farklılıklarını ortaya koydukları ile açıklanabilir.

İkinci olarak sesli-sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okumaya adanmışlığın toplam varyansının %35'ini açıklamaktadır. Sesli akıcı okuma ( $\beta = .39$ ,  $p = .000$ ), okur benlik algısı ( $\beta = .22$ ,  $p = .000$ ) ve sessiz akıcı okuma ( $\beta = .14$ ,  $p = .024$ ) okumaya adanmışlığın anlamlı birer yordayıcısıdır. İlgili literatürde De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste ve Rosseel (2012) ve Guthrie, Klauda ve Ho (2013)'nun çalışmaları okur benlik algısının okumaya adanmışlığı yordayan bir değişken olduğunu göstermektedir. İyi okuyuculuk, okuma sürecine olumlu yaklaşma, bu süreçte kendine güvenme ve okumayı kolay bir eylem olarak algılamaktır (Chapman ve Tunmer, 1995). Okumaya adanmışlık ise metinden anlam elde etmede derin düşünme (Guthrie, 2004) ve metinle etkileşimi artırma (Gambrell, 2011), okumaya farklı amaçlarla motive olmayı gerektirmektedir (Guthrie, McGough, Bennett ve Rice, 1996). Bu araştırma sonucu; okuma sürecinde kendisine güvenen ve kendini yeterli gören bir okuyucunun okuma motivasyonunun yükselmesi, metinle etkileşim düzeyinin artması ile açıklanabilir. Bu şekilde okuyucunun okumaya adanmışlık düzeyinin arttığı ifade edilebilir.

Üçüncü olarak; okumaya adanmışlık, sesli akıcı okuma ve okur benlik algısı birlikte okuyucu tepkilerine ilişkin toplam varyansın %21'ini açıklamaktadır. Okumaya adanmışlık ( $\beta = .28$ ,  $p = .000$ ) ve sesli akıcı okuma ( $\beta = .18$ ,  $p = .005$ ) okuyucu tepkilerinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu bulgu literatürde okuyucu tepkilerine yönelik bildiklerimizi genişletmektedir. İlgili literatürde postmodern metinlere yönelik tepkilerin; sosyo-kültürel çevreden etkilendiği (Lohfink, 2006), estetik tepkilerin daha sık verildiği (Swaggerty, 2009) ve yazıları ve görselleri sorgulamayı içerdiği (Serafini, 2005) görülmektedir. Bunun yanı sıra; okuyucuların metin içinde olanı betimleyen metin merkezli ile; kitap okuma sürecindeki deneyimleri aktaran okur merkezli tepkileri olabilmektedir (Wollman-Bonilla ve Werchadlo, 1995). Bu bağlamda okuma sürecinde kelime tanımada otomatikliği sağlayan bir okuyucunun, metinden anlam elde etmede metinler etkileşimini artırması, daha fazla okur merkezli tepkilerinin olması beklenmektedir. Buna ek olarak kendisini okumaya aday öğrencilerin metinle etkileşimlerinin arttığı, okumadan daha fazla zevk aldıkları, motivasyonu artmış bir okuyucunun metne yönelik tepkilerinin artığı ile ifade edilebilir. Nitekim, Rosenblatt (1982) bireylerin metni bilgi edinme ya da estetik amaçlar ile okuyabildiğini vurgulamaktadır. Postmodern metinlerin yapısı gereği üstkurgusal özellikler içermesi açısından estetik amaçlı okumaya daha yakın olarak görülmektedir.

Son olarak; okuyucu tepkileri sesli akıcı okuma postmodern metinlerden okuduğunu anlama arasında tam ve anlamlı aracılık yapmaktadır. Postmodern metinlerde yazılar kadar belki de daha büyük oranda görselleştirmeler ön plana çıkmaktadır. Postmodern metinlerle birlikte okuyuculardan hem metinle hem de değişen kitap düzenleriyle etkileşime geçmesi ve anlamı yapılandırması (Dresang, 1999, s. 279) beklenmektedir. Metinleri doğru olarak ve uygun bir hızda okumada otomatikleşmiş bir öğrenci bilişsel kaynaklarını anlam elde etmek için harcamaktadır. Bu süreçte okuyucu metin ile olan bilişsel, duyuşsal etkileşim artmakta, anlam elde etmede karakterlere, mekanlara, duygulara, resimlemelere daha fazla zaman ayırmakta ve çaba harcamaktadır. Bu şekilde metinle olan bilgi amaçlı ve estetik etkileşimi artmaktadır. Artan etkileşim okuduğunu anlamayı da artırmaktadır. Bir diğer ifadeyle sesli akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordama gücü okuyucu tepkilerinden kaynaklanmaktadır.

Metin türünün içerik, yapı ve dilsel özellikler olarak farklılaşmakta ve okuyucuların bu metinlere göre farklı okuma becerilerinin olması gerekmektedir (Primor, Pierce ve Katzir, 2011). Postmodern metinleri anlamlandırma sürecinde ise hem okuyucular ve hem de öğretmenlerin metinlerin doğrusal olmayan yapılarına aşına olmaları, metin hakkında tahminler yapıp bunları kontrol etme ile görseller ve yazılar arasındaki ilişkileri fark edebilmeleri gerekmektedir (Serafini, 2005, s. 344). Willson (2013) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin farklı resimli çocuk kitaplarını anlamlandırma sürecini incelemiştir. Hikâye akışı doğrusal olan geleneksel, yazı içermeyen (Sessiz Kitap) ve postmodern metinleri anlamlandırma sürecinde farklı stratejilere yer verdiklerini belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucu; postmodern metinlerde farklı anlama becerilerinin olması gerektiğini göstermektedir. Postmodern metinlerde; öğrencilerin sahip oldukları temel becerilerden kelime tanıma, doğru okuma ve prozodik olarak okumanın anlamlandırma sürecinde ön plana çıkmıştır. Bu durum postmodern metinler için gerekli olan becerilerin öğretiminin yapılmaması, bu metinleri anlamlandırmada postmodern metinlere özgü strateji ve becerilerin dahil edilmemesi ve metin türleri ile ilk defa karşılaşmalarından dolayı temel becerilerini kullanarak bu metinleri anlamlandırmaya çalışmaları ile açıklanabilir. Bu



zorlukların giderilmesinde farklı metin yapılarını tanımaya, fark etmeye, ayırt etmeye yönelik etkinlikler ve doğrudan öğretim etkili olabilir. Metinlerin yapısının değişmesi yazarlar ve görselleştiren bireylerin yanı sıra okuyucu ve kitapları kullanan tüm eğitimcilerin de yeni beceriler kazanmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda postmodern metinlerden anlamı doğru yapılandırabilmek için üstkurgusal özelliklerin ilkökul programlarında yer alabilir, öğretmen ve öğrencilere öğretimine yönelik etkinlikler, etkileşimli okuma süreçleri planlanabilir. Öğrencilerin postmodern özellikleri kullanarak kendi hikayelerini oluşturmalarına ve paylaşmalarına fırsat verilebilir. Bunun yanı sıra okuduğunu anlamayı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen değişkenlerle (metin türleri, okuma stratejileri, ön bilgi) modeller oluşturularak boylamsal çalışmalar ile modeller test edilebilir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Yazarların Katkı Oranı

Araştırmaya 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

### Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişkiler bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Akyol, H. (2014). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Anstey, M. (2002). "It's not all black and white": Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 444-457.
- Arizpe, E., & McAdam, J. (2011). Crossing visual borders and connecting cultures: Children's responses to the photographic theme in David Wiesner's Flotsam. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 227-243.
- Arizpe, E., Styles, M., Cowan, K., Mallouri, L., & Wolpert, M. A. (2008). The voices behind the pictures. Postmodern picturebooks. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 207 – 222). New York, NY: Routledge.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Browne, A. (2010). *Through the magic mirror*. London: Walker books.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd edition). Routledge.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31–42. doi:10.1037/0022-0663.96.1.31
- Cartwright, K. B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skills to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 56.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chard, D.J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. V., Rasinski, C. L., Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*, (pp. 39-61). Guilford.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006
- Dresang, E. T. (1999), Radical change: Books for youth in a Digital Age. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3), 277-293.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. doi: 10.1002/TRTR.01024
- Garan, E. M., & DeVoogd, G. (2008). The benefits of Sustained Silent Reading: Scientific research and common sense converge. *The Reading Teacher* 62(4), 336-344.
- Goldstone, B. P. (2002). Brave new worlds: The changing image of the picture book. *The New Advocate*, 12, 331-344.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities*. (pp. 165-190). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 145-162.
- Hale, A. D., Hawkins, R. O., Sheeley, W., Reynolds, J. R., Jenkins, S., Schmitt, A. J., & Martin, D. A. (2011). An investigation of silent versus aloud reading comprehension of elementary students using maze assessment procedures. *Psychology in the Schools*, 48(1), 4-13.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Hiebert, E. H., Wilson, K. M., & Trainin, G. (2011). Are students really reading in independent reading contexts? An examination of comprehension-based silent reading rate. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 151–167). Newark, DE: International Reading Association.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel.
- Kim, Y.S.G. (2017) Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER), *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333, 10.1080/10888438.2017.1291643
- Kim, Y. S., Petscher, Y., & Foorman, B. (2015). The unique relation of silent reading fluency to end-of-year reading comprehension: understanding individual differences at the student, classroom, school, and district levels. *Reading and Writing*, 28(1), 131-150.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3–21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Lai, S. A., Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., & Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 30(2), 116-138.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Lohfink, G. S. (2006). *Responses to postmodern picture books: A case study of a fourth grade book club* (Unpublished Doctoral dissertation) Kansas State University.
- Long, T. W., & Gove, M. K. (2003). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom. *The Reading Teacher*, 57(4), 350-361.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- Moutray, C. L., Pollard, J. A., & McGinley, J. (2001). Students explore text, themselves, and life through reader response. *Middle School Journal*, 32(5), 30-34.
- National Reading Panel (NRP). (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: National Institute of Child Health and Human Development.
- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156.
- Pantaleo, S. (2007). Writing texts with Radical Change characteristics. *Literacy*, 41(1), 16-25.
- Pantaleo, S. (2008). Ed Vere's The getaway: Starring a postmodern cheese thief. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 238 – 255). New York, NY: Routledge.
- Pantaleo, S. (2014). The metafictional nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher*, 67(5), 324-332.
- Parker, R., Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). The maze as a classroom-based reading measure: Construction methods, reliability, and validity. *The Journal of Special Education*, 26(2), 195-218.

- Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwse, M. M., & D'Mello, S. K. (2012). Silent reading fluency using underlining: Evidence for an alternative method of assessment. *Psychology in the Schools, 49*(6), 606-618.
- Primor, L., Pierce, M. E., & Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia, 61*(2), 242-268.
- Rankin, E. F., & Culhane, J. W. (1969). Comparable cloze and multiple-choice comprehension test scores. *Journal of Reading, 13*(3), 193-198.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. NY: Scholastic.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis* (1st Edition). NY: Taylor & Francis.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice, 21*(4), 268-277.
- Samuels, S. J., Hiebert, E. H., & Rasinski, T. V. (2010). Eye movements make reading possible. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 24-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Schimmel, N., & Ness, M. (2017). The effects of oral and silent reading on reading comprehension. *Reading Psychology, 38*(4), 390-416.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *Structural equation modeling*. NY: Routledge
- Serafini, F. (2005). Voices in the park, voices in the classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Reading Research and Instruction, 44*(3), 47 – 65.
- Sipe, L. (2008). First graders interpret David Wiesner's *The three pigs*: A case study. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 223 – 237). NY: Routledge.
- Sipe, L. R. (1999). Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory into Practice, 38*(3), 120-129.
- Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 252-275.
- Spiegel, D. L. (1998). Reader response approaches and the growth of readers. *Language Arts, 76*(1), 41-48.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74
- Swaggerty, E. (2009). "That just really knocks me out": Fourth grade students navigate postmodern picture books. *Journal of Language and Literacy Education [Online], 5*(1), 9-31.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th edition). Pearson.
- Tan, S. (2012). *Kayıp şey*. (S. Okan, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Taylor, S. E., & Raisinski, T. (2011). Moving toward fluency in silent reading. In S. E. Taylor (Ed.). *Exploring silent reading fluency: Its nature and development* (pp. 107-142). Springfield: Charles C. Thomas.
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 4030-4034.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online, 15*(2), 487-497.
- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology, 35*(3), 260-284.
- Van Allsburg, C. (2005). *Kutup ekspresi*. (O. M. Özkan, Çev.). İstanbul: Kapital.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: A longitudinal perspective. *Scientific Studies of Reading, 20*(3), 189-202.

- 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.
- Willson, A. M. (2013). Examining children's comprehension of conventional, wordless, and postmodern picturebooks. University of Texas, San Antonio.
- Wilson, M. G., Chapman, J.W., and Tunmer, W.E. (1995). Early reading difficulties and reading self concept. *Journal of Cognitive Education, 4*, 33-45.
- Wollman-Bonilla, J. E. and Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first grade classroom. *Language Arts, 72*(8), 562-570.
- Wu, S. (2014). Negotiation of narratives in postmodern picture book. *Theory & Practice in Language Studies, 4*(4), 806-811.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü, *Turkish Studies, 8*(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., ve Bulut, A. (2016). Okur benlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 7*(22), 311-326.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). Effect of prosodic reading on listening comprehension. *World Applied Sciences Journal, 7*, 744-747.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., ve Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(1), 35-44.

### Extended Abstract

#### Introduction

Getting meaning from text read is I should gain one of the important children's reading accomplishment at primary school. Reading comprehension is a complex process in which many operations and sub-skills are employed (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). According to Kim (2017), direct and indirect effects model of reading process draws on a complex array of language, cognition, knowledge, and skills, including word reading, text reading fluency, reading affect or socioemotions (e.g., motivation, attitude, self-concept, self-efficacy, anxiety), vocabulary, grammatical, etc. In the present study, we examined the direct and mediated relations between variables and components of reading comprehension.

In this research, postmodern texts were used. Goldstone (2002) listed the characteristics of postmodern children's books as "nonlinearity, sarcastic or mocking tone, self-referential text, antiauthoritarian text" (p. 342). Having one or more of these features is sufficient for it to be a postmodern picture book. These books also change the reader's stance to text. There are few studies (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012; Yıldız 2013), examining the relations with different texts and the variables of reading engagement, silent and oral reading fluency, reading comprehension, reader self-perception, and reader response studies using postmodern texts study were not found. This research aims to examine the direct and indirect relations between reading comprehension and reading engagement, reader self-perception, oral and silent fluent reading and reader responses to clarify the complex structure of reading comprehension.

#### Method

349 children in Grade 4 (50,8% girls; %49,2 boys) in the public schools in Ankara, from Turkey, took part in the study. We assessed children following constructs: reading comprehension, silent reading fluency, accuracy, automaticity, prosody, reading engagement, reader self-concept, and written responses to postmodern picture books. Structural equation model analysis technique was used to figure out the direct and indirect relations and mediation roles among variables. We got data with Reading Comprehension Test, Cloze test, Reading Engagement Index, Prosody Rubric, Reading Response Prompts, Reader Self- Concept Scale, Silent Reading Fluency Test. The data were analyzed structural equation modeling (SEM) in AMOS 22. Model fit was evaluated by multiple indices such as chi-square statistics, goodness-of-fit index (GFI), adjusted goodness-of-fit index (AGFI), standardized

root mean square residual (SRMR), root-mean-square error of approximation (RMSEA), comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis index (TLI), normed fit index (NFI), non-normed fit index (NNFI).

### **Result and Discussion**

This research aimed to test the direct and mediated relationships between reading comprehension and reading fluency, reader self-perception, reading engagement and reader response from postmodern texts. The overall model fit indexes are excellent. The results add important findings to the literature. First, results reveal that reading fluency, reader self-perception, reader response, and reading engagement together explain 81% of the variance in reading comprehension from postmodern texts. Indicators of reading comprehension oral reading fluency, reading engagement, and reader-responses were significant. Reader responses directly and moderately related to reading comprehension. Oral reading fluency was the strongest predictor of postmodern reading comprehension ( $p < .001$ ). This result is in parallel with the studies in the literature (Çetinkaya, Ateş & Yıldırım, 2016; Kim & Wagner, 2015; Kim, Park & Wagner, 2014; Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell & Smith, 2014; Price, Meisinger, Louwerse & D’Mello, 2016; Türkyılmaz, Can, Yıldırım & Ateş, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald, & Zimmerman, 2014) in which verbal and silent fluent reading predicts reading comprehension. Second, the model (reading engagement, oral reading fluency, and reader self-concept explained 21% the of total variance in reader responses. Reading engagement was the best predictor of readers’ responses to postmodern picture books ( $p < .001$ ). Third, silent, and oral reading fluency and reader self-concept explained 35% of total variance in reading engagement. Oral reading fluency was the strongest predictor of reading engagement ( $p < .001$ ). Klauda and Ho (2013) show that reader self-perception was a predictor of reading engagement. Qualified readers includes positive approach to reading process, have self-confidence, and perceiving reading as an easy action (Chapman & Tunmer, 1995). Reading engagement requires deep thinking (Guthrie, 2004) and interacting with the text (Gambrell, 2011), and being motivated to read for different purposes (Guthrie, McGough, Bennett, & Rice, 1996). A reader who is self-confident and self-sufficient in the reading process is expected to have a high reading motivation and increase the level of interaction with the text. In this way, we can state that a reader’s level of dedication to reading increases. Finally, reader responses fully and significantly moderating between oral reading fluency and reading comprehension from postmodern texts.