

Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anlamlı Bir Yordayıcısı mıdır ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Kasım YILDIRIM^a
Ahi Evran Üniversitesi

Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi

Seyit ATEŞ
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada öğrencilerin kelime bilgilerinin metin türleri açısından okuduğunu anlama ile ilişkili olup olmadığı ve kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı metin türleri açısından yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Araştırmada nicel çalışmalarda kullanılan korelasyon (ilişkisel) araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Uygulama 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan toplam 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime bilgisi düzeyleri araştırmacılar tarafından hazırlanan testler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde korelasyon ve basit regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları kelime bilgisi ile hikâye edici metni anlama arasında orta düzeyde, kelime bilgisi ile bilgi verici metni anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu gösterirken kelime bilgisinin bilgi verici metni anlamayı daha fazla anlamlı düzeyde yordadığı sonuçlarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler

Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama, Metin Türleri.

Okuduğunu anlama pek çok işlem süreci ve becerinin işe koşulduğu karmaşık bir iş olarak ifade edilmektedir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Araştırmacılar (Palincsar ve Brown, 1984; Samuels, 1983) bu süreci etkileyen pek çok faktör olduğunu belirlerken, Snow (2002) anlamayı etkileyen bu faktörlerin okuyucu, metin, iş ve kontekstle ilgili olduğunu öne sürmektedir. Anlamada temel olarak görülen (Nagy, 1998'den akt., Bauman, 2009a) ve bu faktörlerin her biri ile ilgili olan başka bir değişken de kelime bilgisidir.

a **Araştırma Görevlisi Kasım YILDIRIM.** Ahi Evran Üniversitesinde görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında okuma eğitimi, araştırma yöntemleri, sosyal bilişsel öğrenme teorisi, öz düzenlenmiş öğrenme, öz yeterlilik algısı, üst bilişsel beceriler ve soyo-bilimsel konular yer almaktadır. İletişim: Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Kırşehir. Elektronik posta: kyildirim@gazi.edu.tr. Tel: +90 505 430 6106

Okuyucu faktörü ön bilgi, lengüistik yetenek, üst bilişsel farkındalık ve motivasyonu; metin faktörü tür, yapı ve okuma materyalinin içeriğini; iş faktörü okuma çabasının amacını (eğlence için okuma, gerçekleri öğrenmek için okuma vb.); kontekst faktörü ise sosyokültürel çevre ve okuma öğretiminin niteliğini içermektedir (Block ve Parris, 2008; Israel ve Duffy, 2009). Kelime bilgisi bu faktörlerin her biri ile ilgilidir çünkü okuyucunun ön bilgisine, yeteneğine, üst bilişsel beceri ve motivasyonuna göre okuma sürecinde karşılaştığı yeni kelimelerin anlamını belirlemeye yönelik uygulamaları da farklılaşacaktır. Diğer taraftan okuma amacına göre seçilen metin türünün farklılaşması da beraberinde okuyucuyu farklı içerik ve kelimelerle karşı karşıya getirecek, bireyin karşılaştığı bu farklı kelimeleri öğrenmesi ve kullanması da doğal olarak içerisinde bulunduğu sosyokültürel çevreden ve kendisine sunulan öğretimin niteliğinden etkilenecektir.

Nagy ve Scott (2000) bir çocuğun metnin içeriğini tam olarak anlayabilmesi için bir metindeki ke-

limelerin % 90-95'inin anlamlarını tam olarak kavrayabilmesinin zorunlu olduğunu ifade etmektedir. National Reading Panel [NRP] (2000) tarafından yürütülen çalışmada ise kelime bilgisi gelişimi ve öğretiminin detaylı bir şekilde tanımlanmadan karmaşık bir yapıya sahip olan *anlama sürecinin* tam olarak açıklanamayacağı belirtilerek kelime bilgisinin bu süreçteki önemine vurgu yapılmıştır. Stahl ve Nagy (2006) okuduğunu anlama ve kelime bilgisi arasındaki korelasyonun .85 ile .95 arasında değiştiğini belirtirken diğer araştırmacılar (Baumann, 2009b; Rosenshine, 1980) okuduğunu anlamayla ilgili güçlü ve üzerinde en çok durulan değişkenin kelime bilgisi olduğunu ifade etmektedirler.

Kelime bilgisi ile anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu artık kesin olarak bilinmektedir. Baumann (2009a) yirminci yüzyıldan itibaren kelime bilgisi ve anlamayla ilgili betimsel, korelasyonel, faktöriyel ve okunabilirlik araştırmalarının özetle anlamada kelime bilgisinin önemini ortaya koyduğunu aktarmaktadır. Diğer taraftan Ryder ve Graves (1994) kelime bilgisi eksikliğini okuldaki başarısızlığın nedenlerinden biri olarak göstermektedir. Stahl ve Fairbanks da (1986) geniş kelime bilgisine sahip öğrencilerin zayıf olanlardan okuduğunu anlamada iyi olduklarını ve başarı testlerinden daha yüksek not aldıklarını belirtmektedirler. Bu açıdan bakıldığında kelime bilgisinin başarılı ve zayıf okuyucuların bir belirleyicisi olduğu da anlaşılabilir. Parker, Hasbrouck ve Denton (2002) başarılı okuyucuların metni anlama sürecinde çıkarımlar yapma, kelimeleri anlama, anlamayı izleme ve strateji kullanımında olduğu kadar genel kelime bilgisini kullanmada da zayıf okuyuculardan farklılaştığını belirtmektedirler.

Araştırmacılar (Biemiller ve Boote, 2006; Rupley ve Nichols, 2005) okuma ve okuduğunu anlama problemi yaşayan çoğu okuyucunun sınırlı kelime bilgisine sahip olduğunu, bu okuyucuların özellikle de bilgi verici metinleri okuduklarında -hikâye edici metinlere nazaran daha fazla özel kelime içermele- ri nedeniyle- bu metinleri anlamalarının güçleştiğini belirtmektedirler. Duke (2000) okulun ilk yıllarında öğrencilerin bu tarz metinlerle olan deneyimlerinin çok az olduğunu, sınıf seviyesine paralel olarak öğrencilerin bilgi verici metinlerle daha fazla karşılaşmalarının ve daha çok bu tarz metinlerden yeni bilgiler öğrenmelerinin beklendiğini ifade ederken; Dymock ve Nicholson (2010), öğrenci yeterliliklerine bakılmaksızın bilgi verici metinlerin kendilerine has yapılarından kaynaklanan anlama güçlükleri yanında daha yeni ve zor kelimeler içer-

melerinden dolayı da anlaşılmasının güçleştiğini belirtmektedirler. Diğer taraftan yapılan bir çok araştırma da (akt., Kelley ve Clausen-Grase, 2010) sınıf seviyesine paralel olarak izlenen ders kitapları ve buna bağlı olarak bilgi verici metinleri okuma zorunluluğunun- ders kitaplarının ve metinlerin zor kelimeler içermesi (öğrencilerin çok sık karşılaşmadıkları), içeriğin yoğunlaşması ve pek çok metinsel yapıyı bünyesinde barındırması gibi nedenlerden dolayı- okuduğunu anlama sürecinde farklı güçlüklerin oluşmasına neden olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda ülkemiz açısından düşünüldüğünde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının İlköğretim Ders Kitaplarını (1-5. sınıf) İnceleme ve Değerlendirme Ölçütlerine göre her bir temada bir öyküleyici, bir bilgilendirici metin, bir şiir, bir de bu türlerden herhangi birinden olmak üzere (dinleme metni dâhil) 4 metin bulunmak zorundadır ("İlköğretim Türkçe ders", 2010). Buradan da çıkarılacağı gibi ders kitaplarına bağlı olarak ilköğretim birinci kademedeki sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha fazla bilgi verici metin türü ile karşılaşma olasılığı görünmemektedir. Buna ek olarak ülkemizde ders kitaplarına dayalı bir öğretim programının sürdürülmesi ve öğretmenlerin bu ders kitaplarının çok fazla dışına çıkmaması/çıkamaması öğrencilerin özgün bilgi verici metinlerle karşılaşma olasılığını azaltmakta ve bu da öğrencilerin karşılaşabilecekleri bilgi verici metinleri anlamalarını sağlayacak gerekli becerilerden yoksun bir şekilde yetişmelerine neden olmaktadır. Oysaki ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin bilgi verici metinleri amaçlı bir şekilde nasıl kullanacakları konusunda yönlendirilmeleri önemlidir. Öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki ikinci kademeye geçişlerinde bilgi verici metinleri etkin bir şekilde nasıl kullanacaklarına ilişkin becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar ilköğretim 6. sınıfta öğrencilerin karşılaştıkları metinlerin % 75'inin bilgi verici metinler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yetişkinler tarafından yapılan okumaların ve yazmaların çoğunluğunun bilgi verici metinleri içerdiği ifade edilmiştir. Yine ziyaret edilen internet sayfalarının yaklaşık olarak % 95'inin bilgi verici metinleri içerdiği belirtilmiştir (akt., Ness, 2011). Bu açıdan bakıldığında kelime bilgisi ve bilgi verici metin yapıları ilköğretim öğrencileri için üzerinde çalışılması ve geliştirilmesi gereken konulardır. Diğer taraftan her ikisinin okuduğunu anlamayla çift yönlü bir ilişkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim öğrenciler okudukları sürece kelime bilgileri artacak, kelime bilgileri arttığı sürece okuduklarını daha iyi anlayabileceklerdir. Yine öğrenciler farklı yapıları içeren

bilgi verici metinleri okudukça bu yapıları daha iyi tanıyacaklar, bu yapıları tanıdıkça da bu metinlerden daha fazla öğrenebileceklerdir.

Cain ve arkadaşları (2004) okumada etkili unsurların bilişsel süreç ve becerilere ilişkin katkılarına dair bilgimizin bu alanda yapılan çalışmaların genellikle tek bir etken üzerinde olması nedeniyle sınırlı olduğunu belirtmektedir. Literatür incelendiğinde yapılan pek çok araştırma kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymakta (Joshi, 2005) ve yine pek çok araştırma bu sürecin metin türlerinden etkilendiğini (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou, 2005; Graves, 2009; Kelley ve Clausen-Grase, 2010) göstermektedir. Türkiye’de ilgili literatür incelendiğinde metin türlerine göre okuduğunu anlama üzerine çalışmalar bulunmakla birlikte (Sidekli ve Buluç, 2006; Temizyürek, 2008; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010; Yıldız, 2008) kelime bilgisinin metin türlerine göre okuduğunu anlama üzerindeki etkilerine ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Diğer taraftan kelime bilgisi, metin türleri ve anlama üzerine ayrı ayrı yapılan uygulamalı ve kuramsal araştırmalarda bu üç kavramın birbirleri ile olan ilişkilerine yönelik yeterince delil sunulamamıştır. Yapılan bu çalışmanın alandaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı ve benzer çalışmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgularla sınıf içi uygulamalar ve öğretim sürecinin yönlendirilmesi açısından öğretmenlere, öğretim programı ve bu programa göre kaynak hazırlayan uzmanlara ve bu alanda çalışan araştırmacılara farklı bakış açıları kazandırılacağı umulmaktadır. Bu amaçla bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgilerinin okuduğunu anlamalarını metin türlerine göre yordayıp yordamadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, kelime bilgisi ve metin türlerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda; araştırmada kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin metin türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırmalarda kullanılan korelasyonel (ilişkisel) yöntemden faydalanılmıştır. Eğitimle ilgili araştırmalarda araştırmacının ama-

cı bir deneysel çalışmada olduğu gibi değişkenleri manipüle etmek yerine bu değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmek olabilir. O takdirde araştırmacının yöntemi korelasyonel (ilişkisel) araştırmadır. Deneysel çalışmalarda olduğu gibi detaylı ve öznel bir süreci gerektirmese de değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmede ve sonuçları yordamada bu yöntemin önemli katkıları bulunmaktadır. Korelasyonel yöntemler araştırmacıya puanları yordaması ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklaması için büyük fırsatlar sunar. Korelasyonel yöntemlerde araştırmacılar korelasyonel istatistikler kullanılarak değişkenler veya grup puanları arasındaki ilişkileri tanımlar ve ölçerler. Bu yöntemde araştırmacı herhangi bir şekilde deneysel bir çalışmada olduğu gibi değişkenleri kontrol veya manipüle etmek için çaba göstermez. Bunun yerine korelasyonel (korelasyon, regresyon vb.) analizler kullanılarak her bireyden elde edilmiş puanlar arasındaki ilişkileri test eder veya değişkenlerin farklı denklemlerde birbirlerini yordama durumlarını ortaya koyar (Cohen, 1988; Creswell, 2005; Fraenkel ve Wallen, 1996). Bu araştırmada da hem açıklayıcı hem de yordayıcı korelasyonel yöntemlerden faydalanılmıştır. Dolayısı ile hem değişkenler arasındaki ilişkiler açıklanmış hem de bazı değişkenler yordayıcı olarak kullanılarak sonuçlar tahmin edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Uygulama 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan toplam 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 70’i kız, 50’si ise erkek öğrenciden oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 11-12 arasında değişmiştir. Araştırmacılarından (ikinci yazar) birinin öğretmenlik yaptığı okulda yer alan beşinci sınıf öğrencileri çalışma sürecine dâhil edilmiştir. Yine çalışmanın beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmesinde ilköğretim 1-5. sınıflarda özellikle beşinci sınıfın kompleks anlama becerilerinin (açıklama, benzerlik-farklılık, sebep-sonuç, örneklendirme, çıkarımda bulunma, ilişkilendirme vb.) değerlendirilmesinde uygun sınıf düzeylerinden birisi olması etkili olmuştur.

Metinler

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının, ilköğretim beşinci sınıf öğrenciler için

uygun gördüğü Türkçe dersi kitapları ve kaynaklarından 10 metin seçilmiştir. Ankara ilinde okutulan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan Türkçe dersi kitapları öğrencilerin aynı metinlerle karşılaşmaması için bu seçimin dışında tutulmuştur. Seçilen metinler birbirinden bağımsız altı sınıf öğretmeni tarafından puan aralığı 1-5 arasında değişen rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanılarak değerlendirilmiştir. Rubriğin oluşturulma sürecinde çocuklara uygun kitap ve metin seçimi ile ilgili araştırmalar okunmuş (Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Haris, 2008; Padak ve Rasinski, 2007; Zeece, 2010) ve bu doğrultuda rubrik geliştirilmiştir. Geliştirilen rubrik; ilgi, ön bilgi, kelimelerin düzeyi, cümle yapısı, imlâ, fikirlerin anlaşılabilirliği ve organizasyonu gibi değerlendirme maddelerini içermiştir. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler sonucunda 7 metin beşinci sınıf öğrencilerin seviyesine uygun bulunmuştur. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler için değerlendiriciler arasındaki uyuşma oranı hesaplanmıştır. Bu uyuşma oranları da belirlenen yedi metin için .77 ile .96 arasında değişmiştir. Bu değerler de belirlenen metinler için değerlendiriciler arasındaki uyuşma oranlarının iyi olduğunu göstermektedir (LeBreton ve Senter, 2008; Şencan, 2005). Daha sonra belirlenen metinler arasından tesadüfî olarak bir hikâye edici metin ve bir bilgi verici metin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için seçilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi

Bu çalışmada Yıldız (2010) tarafından geliştirilen anlama testi kullanılmıştır. Test öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ölçmek için seçilen bir hikâye edici ve bir bilgi verici metinden oluşturulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilere kazandırılması gereken okuduğunu anlama ile ilgili kazanımlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) doğrultusunda belirlenen metinlerle ilgili 36 soruluk okuduğunu anlama testi oluşturulmuştur [Örneğin, "Bu metinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz? a) İnsan eğer mücadeleden vazgeçmese isteklerine ulaşır, b) Savaşlarda pek çok şey kaybedilir, c) Güçlüklere sonunda ulaşılan zaferler mutluluk verir, d) Annelerimizin sözünden dışarı çıkmamalıyız", bu soru "Okuduklarından çıkarımlar yapar." kazanımına yönelik sorulmuştur]. Denemelik form uygulama yapılan okul ile hemen hemen aynı niteliklere sahip farklı bir devlet okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören toplam 129 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulamasından sonra elde edilen sonuçlar üzerine

de madde ve test analizleri yapılmıştır. Madde analizinde her bir sorunun güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .30'un altında olan sorular testten çıkarılmıştır. Ayrıca maddelerin ayırıcılık gücünün yanı sıra alt ve üst % 27'lik dilimler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olup olmadığı bağımsız gruplar *t*-testiyle test edilmiştir. Sonuçta sekiz soru geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkartılmıştır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra 28 soruluk okuduğunu anlama testi elde edilmiştir. Testte her doğru cevap 1 puan olarak belirlenmiştir. Testlerden alınabilecek en yüksek puan 28, en düşük puan 0'dır. Elde edilen testten öğrencilerin elde etmiş oldukları puanların *KR20* güvenilirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Asıl örneklem üzerinde yapılan uygulama sonrasında tekrar bir *KR20* güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer de (*KR20* güvenilirlik katsayısı .81) asıl örneklem üzerinden elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermiştir. Çalışmada asıl örneklem üzerinde yapılan uygulama sonrasında tekrar bir güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında özellikle literatürde son yıllarda datametric ve psikometrik yaklaşımların ortaya koymuş olduğu tartışmalar etkili olmuştur. Datametric yaklaşımlar geliştirilen testin güvenilir veya güvenilir değil şeklinde ifade edilemeyeceğini, uygulama yapılan örneklemin testten elde etmiş olduğu puanların güvenilir veya güvenilir değil şeklinde ifade edilebileceğini bundan dolayı da farklı örneklem üzerinde uygulama yapıldığında her uygulama için güvenilirlik değerinin hesaplanması gerektiğini çünkü örneklem değiştiğinden elde edilecek puanların da değişeceğini bunun da yeni bir güvenilirlik değerinin hesaplanması zorunlu hale getirdiğini ortaya koymuştur (Dimitrov, 2002; Thompson ve Vacha-Haase, 2000).

Okuduğunu anlama testi iki alt testten oluşmuştur. Her bir alt test toplam 14 soruyu içermiştir. Bunlar hikâye edici metni anlama testi ve bilgi verici metni anlama testidir. Her iki alt testin kendi aralarındaki ve toplam test ile ilişkilerini incelemek için korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Tablo 1 testin korelasyon katsayılarını göstermektedir.

Tablo 1.
Okuduğunu Anlama Alt Testlerinin Birbirleriyle Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2
1. Hikâye Edici Metni Anlama	1.00	
2. Bilgi Verici Metni Anlama	.65**	1.00

***p*<.01 Değişkenler arasındaki korelasyonun 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 1 incelendiğinde her iki alt test arasında orta düzeyde ($r=.65$) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu haliyle anlama testinin kullanılabilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Kelime Bilgisi Testi

Milli Eğitim Bakanlığının beşinci sınıf öğrenciler için uygun gördüğü Türkçe dersi kitapları ve kaynaklarından ilköğretim beşinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) yer alan söz varlığı geliştirme ile ilgili kazanımlar esas alınarak Yıldırım (2010) tarafından geliştirilen 71 soruluk kelime bilgisi testi kısaltılarak bu çalışmada kullanılmıştır. Asıl testten 60 soru yeni kelime bilgisi testine dâhil edilmiştir. Hazırlanan test maddeleri; eşleştirme çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve soru-cevap soru sorma türlerini kapsamıştır. Oluşturulan kelime bilgisi testi genel bir test olarak hazırlanmış, kelimelerin seçiminde ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi kitaplarındaki ve kaynaklarındaki anahtar kelimelerden faydalanılmıştır. Kelime bilgisi testi kazanımlar esas alınarak hazırlandığından kelime türleri açısından bir sınıflandırmaya gidilmemiştir. Hazırlanan kelime testi "Aşağıdaki sözcükleri, eş anlamlılarıyla eşleştiriniz, Aşağıda verilen kelimeleri uygun oldukları resimlerin altına yazınız, Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri kutucuğun içindeki kelimelerden uygun olanlar ile tamamlayınız vb. soruları içermiştir. Oluşturulan sorular; *soru-kazanım uyumu*, *soru-cevap uyumu*, *soru-içerik*, *soru-dilbilgisi*, *soru-çeldiriciler*, *soru-sınıf düzeyi*, bakımından hazırlanan derecelendirmeli puanlama anahtarı (kontrol listesi-rubrik) (2= uygun, 1= biraz uygun, 0 = uygun değil) ile iki uzman değerlendirmeye inceletilmiştir. Yapılan değerlendirmeler için puanlayıcılar arasındaki Cohen Kappa uyumluluk katsayısı hesaplanmıştır.

Genel olarak puanlayıcılar arasındaki Cohen Kappa uyuma katsayısı testteki 50 soru için $\kappa = .80$ ile 1.00 arasında değişmiştir. Bu değerler de kelime bilgisi testi için hazırlanan soruların genel olarak kontrol listesinde belirlenen ölçütleri karşıladığını göstermiştir. Birçok araştırmacı değerlendirmeler arasındaki Cohen Kappa uyuma katsayısının .70 ve yukarısında olmasının yeterli bir değer olduğunu ifade etmektedirler (Pallant, 2007; Salkind ve Rasmussen, 2007). Uzman görüşleri doğrultusunda üzerinde sıkıntılarının olduğu belirtilen 10 soru da testten çıkartılarak 50 soruluk kelime bilgisi testi ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Denemelik form uygulama yapılan okul ile hemen hemen aynı niteliklere sahip farklı bir devlet ilköğretim okulu-

nun beşinci sınıfında öğrenim gören toplam 172 öğrenciye uygulanmış ve sonuçlar üzerinde madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde, her bir sorunun güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .30'un altında sorular testten çıkarılmıştır. Ayrıca maddelerin ayırıcılık gücünün yanı sıra alt ve üst % 27'lik dilimlerde istatistiksel olarak anlamlı farklar olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testiyle test edilmiştir. Sonuçta beş soru geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkartılmıştır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra 45 soruluk kelime bilgisi testi elde edilmiştir. Testte her doğru cevap 1 puan olarak belirlenmiştir. Testlerden alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan 0'dır. Elde edilen testten öğrencilerin elde etmiş oldukları puanların KR20 güvenilirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Asıl örneklem üzerinde yapılan uygulama sonrasında tekrar bir KR20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer de (KR20 güvenilirlik katsayısı .74) asıl örneklem üzerinden elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve sınıf düzeylerine göre kelime bilgilerini belirlemek amacıyla birer ders ara ile okuduğunu anlama testi ve kelime bilgisi testi uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testi uygulama sürecinde öğrencilerden hikâye edici ve bilgi verici metni dikkatlice okumaları ve anlama testini ondan sonra cevaplamaları istenmiştir. Bir sonraki derste ise öğrencilere kelime bilgisi testi dağıtılmıştır. Uygulamalar iki ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulamalar araştırmacıların biri (ikinci yazar) tarafından yürütülmüştür. Her bir test için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir. Uygulamalar sırasında uygulamaların gerçekleştirildikleri sınıflardaki sınıf öğretmenleri sınav gözetmenleri olarak çalışmalarını sağlıklı bir şekilde yürütülmesi konusunda ilgili araştırmacıya yardımcı olmuşlardır. Daha sonra elde edilen veriler üzerinde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda uygun istatistiksel çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin kelime bilgisi testinden aldıkları toplam puanlar ile okuduğunu anlama toplam puanları arasında metin türleri bakımından anlamlı bir ilişki olup olmadığı korelasyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Kelime Bilgisi, Hikâye Edici Metni Anlama ve Bilgi Verici Metni Anlama Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3
1. Kelime Bilgisi	1.00		
2. Hikâye Edici Metni Anlama	.68**	1.00	
3. Bilgi Verici Metni Anlama	.74**	.58**	1.00

** $p < .01$, değişkenler arasındaki korelasyonun 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde kelime bilgisinin; hikâye edici metni anlama ile orta düzeyde ve anlamlı ($r = .68, p < .01$), bilgi verici metni anlama ile yüksek düzeyde ve anlamlı ($r = .74, p < .01$) ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kelime bilgisi testinden elde ettikleri toplam puanların öğrencilerin okuduğunu anlama toplam puanlarını metin türleri bakımından anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Kelime Bilgisinin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken	B	Standart Hata	β
Kelime Bilgisi	Sabit	.72	.81	
	Hikâye Edici Metni Anlama	.21	.02	.67**
$R = .68, R^2 = .45, F_{(1,117)} = 97.69, **p < .01$.				
Kelime Bilgisi	Sabit	-4.28	.99	
	Bilgi Verici Metni Anlama	.32	.02	.74**
$R = .74, R^2 = .55, F_{(1,117)} = 144.79, **p < .01$.				
Kelime Bilgisi	Sabit	-3.44	1.38	
	Okuduğunu Anlama	.54	.03	.79**
$R = .79, R^2 = .63, F_{(1,117)} = 206.32, **p < .01$.				

Tablo 3 incelendiğinde kelime bilgisinin hikâye edici metni anlamayı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R = .68, R^2 = .45, F = 97.69, p < .01$). Kelime bilgisi, hikâye edici metni anlamadaki toplam varyansın yaklaşık %45'ini açıklamaktadır ($R^2 = .45$). Tabloya göre kelime bilgisi, bilgi verici metni anlamayı da anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R = .74, R^2 = .55, F = 144.79, p < .01$). Kelime bilgisi, bilgi verici metni anlamadaki toplam varyansın yaklaşık %55'ini açıklamaktadır ($R^2 = .55$). Toplam okuduğunu anlama başarısını yordaması bakımından incelendiğinde kelime bilgisinin okuduğunu anlamayı da anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R = .79, R^2 = .63, F = 206.32, p < .01$).

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t -testi sonuçları incelendiğinde; kelime bilgisinin toplam okuduğunu anlamının en önemli yordayıcısı olduğu ($\beta = .79$), bunu sırasıyla bilgi verici metni anlama ($\beta = .74$) ve hikâye edici metni anlamının ($\beta = .67$) izlediği görülmektedir.

Tartışma

Elde edilen bulgular kelime bilgisinin hikâye edici metni anlamayla orta düzeyde ilişkili olduğunu; bilgi verici metni anlamayla ise yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Kuramsal, uygulama ve araştırma temelli birçok çalışma kelime bilgisinin okuduğunu anlama için önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007; Jenkins, Stein ve Wysocki, 1984; Marzano, 1984; NRP, 2000; Rupley, Logan ve Nichols, 1999; Stahl, 1986). Bireyin sahip olduğu kelime bilgisinin onun okumayı öğrenmesinde, okuduğunu anlamasında ve okul başarısında anahtar bir rolünün olduğu ifade edilmektedir (Wasik, 2010). Morgoisen, Pascarella ve Pflaum (1982) kelime bilgisinin okuduğunu anlama ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve kelime anlamı ile ilgili faktörlerin okuduğunu anlamaya ilişkin varyansın büyük bir çoğunluğunu açıkladığını belirtirken; Daneman (1991) da bir okuyucunun bir metni anlamak için metindeki kelimelerin büyük çoğunluğunun anlamını bilmeye ihtiyaç duyabileceğini ifade etmektedir. Rupley (2005) ve Sadoski (2005) ise kelime bilgisinin okuduğunu anlama ve okuma becerilerinin gelişiminde yadsınmaz bir rolü olduğuna vurgu yaparak kelime bilgisinin bu süreçteki önemini belirtmeye çalışmışlardır. Görüldüğü üzere literatür bilgileri kelime bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine ilişkin araştırmacılar arasında bir fikir birliği olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ortaya konulan sonuçlar da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Diğer bir ifade ile araştırmada elde edilen "*kelime bilgisi hem bilgi verici metni hem de hikâye edici metni anlamayla anlamlı bir şekilde ilişkilidir*" sonucunu diğer araştırmaların (Davis, 1944, 1968; Diakidoy, Mouskounti ve Ioannides, 2011; Miller ve Veatch, 2010; Morgoisen ve ark., 1982; Rupley ve ark., 1999; Santoro, Chard, Howard ve Baker, 2008; Stahl ve Fairbanks, 1986) sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalar da kelime bilgisinin hem bilgi verici metinleri hem de hikâye edici metinleri anlamayla ilişkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Buna göre kelime bilgisi kısmi olarak okuyucunun anlama kapasitesinin, anlama da okuyucunun kelime bilgisi yeterliliğinin bir sonu-

cludur. Bu anlamda her iki değişken birbirini besleyen, destekleyen ve birbirlerinin gelişimine ve büyümesine yardımcı olan karşılıklı bir ilişki içerisindedirler.

Okuyucunun kelime bilgisinin kendi yaşantısının ve başkalarıyla olan deneyimlerinin bir göstergesi olduğu ifade edilmektedir. Anlama sürecini yapılandırma ve yazarla iletişim kurmada okuyucu sahip olunan bu kelime bilgisini kullanmaktadır (Rupley, 2005). Bu anlamda okuyucunun sahip olduğu bu deneyimler bir nevi metnin okunması sürecinde kullanılacak ön bilgileri oluşturmaktadır. Araştırmalar öğrencilerin okuma sürecinde metinle ilişkilendirebilecekleri ön bilgilere sahip olmaları durumunda anlamlarının geliştiğini gösterirken (Anderson ve Pearson, 1984; Block ve Pressley, 2002; RAND Reading Study Group [RRSG], 2002); kelimenin de ön bilgi gibi olduğu ve anlama sürecini etkilediği belirtilmektedir (McKeown ve Beck, 2004; RRSG, 2002). Rosenblatt'ın (1985) geliştirdiği işlemsel (dönüşümsel) okuma modeline göre okuyucu başkalarının ve kendi deneyimlerinden elde ettikleri doğrultusunda metne tepki vermektedir. Bu tepki verme sürecinde okuyucunun deneyimleri, öğrendikleri yeni kelime ve kavramlar arasında oluşturdukları bağlantılar önemlidir. Bu bağlantıların her bireyde anlama sürecinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymada önemli ipuçlarından biri olmasının (Lenski, 1998) da ayrı bir önemi bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise kelime bilgisi faktörünün okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde yordadığıdır. Bu bulgu, metin türleri dikkate alındığında kelime bilgisi faktörünün öyküleyici metinlere oranla bilgi verici metinleri anlamayı daha anlamlı düzeyde yordadığı şeklindedir. Yapılan birçok kuramsal, uygulamaya dönük ve ampirik temelli çalışma da metin türleri açısından değerlendirildiğinde kelime bilgisinin bilgi verici metinleri anlamayı yordamada daha fazla etkili olduğu sonuçları ortaya koymuştur (Anders ve Bos, 1986; Dymock, 2005; Pierce ve Fontaine, 2009; Gardner, 2004; Harmon, Hedrick ve Fox, 2000; Heisey, 2009; Nelson-Herber, 1986; Ness, 2011; Taylor ve Beach, 1984). Bu açıdan bakıldığında araştırmanın sonuçları bu araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir.

Bilgi verici metinleri anlamaya yönelik böyle bir sonucun ortaya çıkmasında bilgi verici metinlerin daha karmaşık yapılar içermesi, daha zor ve bilimsel kelimeleri bünyesinde barındırması, belki de bu kelimelerin çocukların hayatlarında ilk defa karşılaştıkları kelimeleri olması, bilgi verici metindeki

kelimelerin ve konuların öğrencilerin günlük yaşantıları dışındaki kontekstlerden gelmesi gibi nedenler etkili olmuş olabilir. Yapılan birçok araştırma da (akt., Kelley ve Clausen-Grase, 2010) sınıf seviyesine paralel olarak öğrencilerin daha çok bilgi verici metinlerle karşılaşmalarının beklendiğini ancak bu süreçte karşılaşılan metinlerin zorluk derecesi yüksek kelimeleri içermesi, içeriğinin yoğun olması, birçok farklı metinsel yapıyı bünyesinde barındırması gibi özelliklerinden dolayı öğrenciler açısından okuduğuna anlama sürecinde farklı güçlüklerin oluşmasına neden olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Ayrıca ilköğretimin birinci kademesinde öğrencilerin bilgi verici metinlerle daha az karşılaştıkları ifade edilebilir. Duke (2000) yaptığı bir yıllık araştırmada yazma aktiviteleri sırasında birinci sınıf öğrencilerinin her gün yaklaşık olarak sadece 3.6 dakikalarını bilgi verici metinler üzerinden yürüttükleri, Yopp ve Yopp (2000) tarafından yürütülen çalışmada ilköğretim birinci kademe yapılan sesli kitap okuma çalışmalarının yalnızca %14'ünün bilgi içerikli metinleri içerdiği ve yine Yopp ve Yopp (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çocukların kendi evlerinde de anne-babaları ile gerçekleştirdikleri sesli okuma çalışmalarında bilgi verici metinlerle karşılaşma olasılıklarının zayıf olduğu sonuçlarını orta koymuşlardır. Fisher ve Blachowicz'e (2005) göre ifade edilen bu durumlar kelime bilgisi faktörünü bilgi verici metinleri anlamada daha önemli bir değişken haline getirmektedir. Harmon, Hedrick ve Wood (2005) öğrencilerin bilgi verici metinleri içerdiği kelimelerle farklı kontekstlerde sıklıkla karşılaşmaması ve bu kelimelerin daha az sıklıkla tekrar edilmesi gibi nedenlerle bu kelimelerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve içselleştirilmesi sürecinin etkilendiğini belirtmektedir. Bintz (1997), özellikle farklı öğrenme disiplinlerinde (fen, matematik, sosyal bilgiler vb.) bilgi verici metinlerin sayısının daha fazla olmasının, bu alanlardaki metin ve ders kitaplarının daha zor ve yeni kelimeleri/kavramları içermesinin kelime bilgisini bu metinler için daha önemli hale getirdiğini ifade etmektedir. Bu durum kelime bilgisine duyulan ihtiyacı daha da artırmaktadır (Harmon ve ark., 2000). Araştırmacılar (Armbruster ve Nagy, 1992) hikâye edici metinlerde bulunan ve ilk defa karşılaşılan yeni kelimelerin anlamının bilinemesinin istenilen hedefe ulaşmada engel teşkil etmeyebileceğini, fakat bilgi verici metinlerde karşılaşılan yeni kelimelerin genellikle temel kavramları temsil etmeleri nedeniyle anlamlarının bilinmesi durumunda anlam kurma sürecinin olumsuz etkilenebileceğini ifade etmektedir.

Araştırmacılara (Fisher ve Blachowicz, 2005; Bintz, 1997) göre kelime bilgisinin yetersizliği okuma sürecinde istenilen başarıya ulaşamamada önemli bir etkidir. Becker (1977) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim üçüncü sınıftan liseye kadar kelime bilgisi üzerinde yapılan araştırmalar gözden geçirilmiş ve öğrencilerin akademik başarısızlığında temel nedenin kelime bilgisinin yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Boote (2006) çocukların okulun ilk yıllarındaki kelime bilgilerinin onların ileriki yıllardaki anlama düzeylerinin birer yordayıcısı olduğuna ilişkin araştırmalar olduğunu belirtmektedir. Sonuç itibarıyla literatür bilgileri de dikkate alındığında bu araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili araştırmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde tutarlılık gösterdiği, diğer bir ifade ile kelime bilgisinin okuduğunu anlamanın önemli bir unsuru ve yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın bulguları ve yapılan tartışma göz önünde bulundurulduğunda kelime bilgisinin anlama için özellikle de bilgi verici metinleri anlamak için ne kadar önemli olduğu kolayca görülmektedir. Dolayısı ile bundan sonra akla gelecek sorular ve bunu takip edecek cevaplar şunlar olabilir: “Bu çalışmanın geleceğe yönelik etkileri neler olabilir?” ve “Öğretmenler öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmek ve öğrencilerin bilgi verici metinlere ilişkin farkındalıklarını artırmak için neler yapabilirler?”

Bu araştırma, kelime bilgisinin öğrencilerin anlama sürecinde ne kadar etkili olduğu konusunda dikkatlerin bu noktaya yönlendirilmesine ve bu alanda daha fazla ve çok yönlü araştırmaların yapılmasına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda bu çalışma bilgi verici metinlerin daha yoğunlukta olduğu diğer disiplinlerde (fen, matematik, sosyal bilgiler vb. alanlar) genelde dile ilişkin becerilerin nasıl kullanılacağına; özelden ise bilgi verici metin yapılarına ilişkin öğrencilerin farkındalıklarının nasıl artırılacağına ve bilgi verici metinlerde yoğunlukla bulunan ve anlaşılması zor olan kavramların öğretimine yönelik kuramsal, uygulamalı ve araştırma temelli çalışmaların yapılmasının ihtiyaç haline gelmesine katkı sağlayacaktır. Yine bu araştırmanın diğer önemli bir özelliği de dile ilişkin becerilerin öğrencilere kazandırılmasının sadece dil öğretimi alanında çalışanların (sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni vb.) görevi olmadığı, farklı disiplin alanlarında öğretim yapan eğitim paydaşlarının da bu anlamda donanımlı olmaları gerektiği konusunda dikkati çekmesidir. Bu durumda üniversite

sitelerin öğretmen yetiştiren programlarının içeriğine dile ilişkin becerilerin kazandırılmasına yönelik derslerin eklenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Diğer bir sorumuz ise anlama sürecinde bu kadar etkili olan kelime bilgisinin öğrencilerde nasıl geliştirileceğine ilişkindir. Öğrenciler, öğretmenler tarafından daha fazla okumaları için cesaretlendirilmelidirler. Belki karşılaşılabilecek içerik onlar için zor veya anlaşılabilir ama yapılan çalışmalar daha az okuyan öğrencilerin okuma başarıları açısından akranlarının gerisinde olduklarını, okumayla ilgili görevleri başarmada zorlandıklarını ve daha yetersiz kelime bilgisine sahip olduklarını ortaya koymuştur (Allington, 2001; NRP, 2000).

Öğretmenler öğrencilerin düzeylerinin biraz üstünde onları zorlayacak ve yeni kelimeler öğrenmelerine katkı sağlayacak çocuk literatüründen kitap seçmelerine ve okumalarına öğrencileri teşvik etmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta şudur: Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için bu kitap seçimleri onların sınıf düzeyinin altında ve okuma yeterlilikleri ile aynı düzeyde olmalıdır.

Özellikle yapılan birçok araştırma öğretmen tarafından yapılan sesli kitap (çocukların ilgisini çekecek çocuk literatüründen onların da tercihleri doğrultusunda seçilmiş) okuma çalışmalarının öğrencilerdeki anlama becerilerinin ve kelime bilgilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir (Santoro ve ark., 2008). Öğretmenler çocuk literatüründen öğrencilerle birlikte seçecekleri hem bilgi verici hem de hikâye edici kitaplar doğrultusunda onların ön bilgilerinin arttırabilir, anlama becerilerini geliştirebilir ve kelime bilgilerini zenginleştirebilirler. Öğretmenlerin unutmaması gereken bu çalışmalarını gerçekleştirirken anlama ve kelime bilgisi öğretim stratejilerini sürece dâhil etmeleri gerektiğidir.

Okuma çalışmalarını yanında öğretmenler pek çok kaynaktan öğrenilecek yeni kelimeler için bilgi sağlayabilir. Bu süreçte oluşturacakları tartışma ortamları ile öğrenilen yeni kelimelerin derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olabilirler.

Öğretmenler öğrencileri kelimelerin genel ve özel anlamlarını öğrenebilecekleri etkinliklere dâhil etmelidirler. Gerçekleştirilecek bu etkinlikler, öğrencilerin karşılaştıkları kelimelerin hem temel anlam hem de mecaz ve terim anlamlarını öğrenebilecekleri farklı kontekstleri içermelidir.

Fen, matematik, sosyal bilgiler vb. derslerin öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar

yapmaları gerekmektedir. Bu süreç sadece sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görevleri olmamalıdır. Dolayısı ile yapılacak bu tarz çalışmalarla öğrencilerin diğer disiplinlerde daha fazla karşılaştıkları bilgi verici metinlerde bulunan yeni kelime ve kavramlara ilişkin farkındalıkları artırılabilir.

Öğrencilerin yeni kelimelerin anlamlarını öğrenmelerine yönelik hem doğrudan bir öğretim sağlanmalı hem de öğrencilerin kelimelerin anlamlarını bağımsız bir şekilde öğrenebilecekleri ve bu süreci takip edebilecekleri stratejiler öğretilmelidir. Carr (1985) öğrencilerin okudukları bilgi verici metinlerde kendi başlarına önemli kelimeleri seçebilmelerinin ve anlamlarını öğrenmek için çaba göstermelerinin, öğrenme süreçlerini izlemelerinin ve kişisel bağlantılar oluşturmalarının öğrencilerde kelime bilgisini artırdığı sonucunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler tarafından bu çalışma ve kelime bilgisi öğretim sürecine ilişkin kuramsal, uygulama ve araştırma temelli benzer çalışmaların ortaya koydukları takip edilmeli ve elde edilen deneyimler öğretmenler tarafından kendi öğretim süreçlerine yansıtılmalıdır.

Çoğu öğrenci bilgi verici metinleri anlamada problemlerle karşılaşmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin öğrencilerin bilgi verici metin yapılarını (tanımlama, neden-sonuç, sıralama, karşılaştırma, problem çözme) fark etmelerine yönelik doğrudan öğretim gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Daha erken yaşlarda çocukların bilgi verici metinlerle karşılaşmaları sağlanarak onların bu metinlerin yapısına ilişkin farkındalıkları artırılmalıdır. Bu süreçte öğrencilerin bu tür metinlerdeki yeni kelimelerle karşılaşabilecekleri çoklu fırsatlar sunulmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin bilgi verici metin yapılarına ilişkin farkındalıklarını sağlayacak anlama stratejilerinin öğrencilerde gelişimine yönelik destek olmaları gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar ailenin eğitim ve ekonomik düzeyinin çocuklardaki kelime bilgisinin gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle düşük ekonomik düzeyden gelen çocukların kendi sınıf düzeylerinin altında bir kelime bilgisine sahip olduğunu göstermiştir (Chall ve Snow, 1988). Derslerde kelime bilgisi öğretimine özen gösteren öğretmenler bu öğrencileri kendi akranlarının seviyesine çıkartabilirler. Bu öğretmenler öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenebilecekleri farklı kontekstler sağlayarak öğrencilerin kelime bilgileri gelişimlerine yardımcı olabilirler.

Öğrencilerin deneyimleri onların kelime bilgileri gelişiminde anahtar roledir. Ön yaşantılar öğrencilere kelimelerin temsil ettiği kavramlarla ilgili bilgilerin gelişimine, genişlemesine ve değiştirilerek yenilenmesine yardımcı olurlar. Bundan dolayı öğretmenler kelime bilgisi öğretim ortamlarına öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek etkinlikleri dâhil etmelidirler.

Kelime bilgisi geleneksel olarak metne bağlı kontekst analizleri veya kelimelerin tanımları üzerinde gerçekleştirilen doğrudan öğretim yoluyla kazandırılmaktadır. Tek başına sözlü (sözel) olarak yapılan kontekst analizleri yeni kelimelerin öğretimi için yeterli olmayabilir. Bu yüzden öğretmenler kelime bilgisi öğretim süreçlerinde hem sözel hem de görsel uyaranları birlikte kullanabilirler.

Kelime bilgisinin gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyler nesnelere, yerlere, insanlara ve olaylarla karşılaştıkları ölçüde kelime bilgilerini zenginleştirirler. Bu kişisel deneyimler yanında başkalarının deneyimleri de bu sürecin devamlılığına ve gelişimine katkı sağlamaktadır. Bundan dolayı çocukların kelime bilgileri onların ve başkalarının gerçek dünyalarını yansıtmaktadır. Dolayısı ile bu süreçte öğretim sürecinde kullanılacak ders kitaplarının öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini de içerecek şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Bunların dışında öğretmenler bu tür metinleri derslerinde kullanarak öğrencilerin karşılaştıkları yeni kelimeler ve daha önce öğrenmiş oldukları kelimeler ve kavramlar arasında daha kolay bağlantılar oluşturmalarına yardımcı olabilirler.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

Çalışmanın küçük bir örneklem üzerinde ve bir okulda yürütülmesi sadece bir durumu yansıtmamasını sağlamıştır. Dolayısıyla yapılacak benzer çalışmalar daha büyük örneklem üzerinde gerçekleştirilerek hem çalışmanın güvenilirliği ve genellenebilirliği artırılabilir hem de bu alandaki ulusal gerçekler daha doğru bir şekilde yansıtılabilir. Bu çalışmada sadece kelime bilgisi ile anlama arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda anlamayı etkilemesi mümkün diğer faktörler de sürece dâhil edilerek YEM (yapısal eşitlik modelleri) vasıtasıyla daha güçlü analizler yapılabilir ve yapılacak çalışmanın alana katkısı artırılabilir.

Bilgi verici metinlerin sayısının ve ders kitaplarının sürece dâhil edilme ağırlığının daha üst sınıflarda arttığı göz önünde bulundurularak bu eğitim kademelerinde bu tarz çalışmaların sayısı artırılabilir.

rak farklı disiplinlerde bilgi verici metinlerin daha etkili bir şekilde öğretimsel ortamlarda kullanılmasına katkıda bulunulabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin genel anlama becerileri ve kelime bilgileri arasındaki ilişkiler ve kelime bilgisinin öğrencilerin anlama düzeylerini metin türleri açısından yordama gücü incelenmiştir. Bu da araştırmanın farklı disiplinlerdeki etkililiğini sınırlandırmış olabilir. Benzer araştırmalar farklı disiplinlere de kaydırılarak benzer ilişkilerin matematik, fen, sosyal bilgiler vb. alanlarda da ortaya çıkıp çıkmadığı araştırılabilir ve özellikle Türkiye'de daha yeni gelişmekte olan farklı disiplinlerde dil becerilerinin etkin bir şekilde kullanımına yönelik araştırma sayısının artmasına katkıda bulunabilir.

Bu çalışmada program temelli anlama ve kelime bilgisi testleri geliştirilerek kelime bilgisi ile anlama arasındaki ilişkiler ve kelime bilgisinin anlamayı metin türleri açısından yordama gücü ortaya konulmaya çalışılmıştır. İleriki araştırmalarda farklı taksonomiler doğrultusunda geliştirilecek standart (bu testler farklı soru çeşitlerini de içermeli) ve informal (boşluk doldurma, özetleme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış yeniden anlatım, cümle doğrulama vb) testler sürece dâhil edilebilir.

Gelecekte yapılacak benzer çalışmalarda farklı disiplin alanlarına (fen, matematik, sosyal bilgiler vb.) özgü konularda öğrencilerin kelime bilgilerini değerlendirecek testler hazırlanabilir, bu testlerin genel kelime bilgisi testleri ile birlikte okuduğu anlamayı yordama gücü araştırılabilir.

Araştırmada kullanılan genel kelime bilgisini ölçmeye yönelik test, söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar ve ders kitaplarındaki anahtar sözcükler esas alınarak hazırlanmıştır. Anlama testinde kullanılan metinlerdeki kelimeleri kapsamamıştır. Yapılacak benzer çalışmalarda anlama testi ve kelime bilgisi testi arasındaki tutarlı ilişkiyi daha da artırmak için kelime bilgisi testi, okuduğunu anlama testinde kullanılan metinlere dayandırılarak geliştirilebilir.

Kelime bilgisi için çok farklı sınıflandırmalarda bulunulmaktadır. Yaygın olarak kullanılan sınıflandırmalara göre, metinde gördüğümüzde veya dinlediğimizde anladığımız kelimeler alıcı kelime bilgisi, yazmak veya konuşmak için kullandığımız kelimeler ise işlevsel olan kelime bilgisi olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada kullanılan kelime bilgisi testi öğrencilerin sadece alıcı kelime bilgilerini değerlendirmiştir. Benzer araştırmalarda öğrencilerin işlevsel olan kelime bilgileri de değerlendirilerek anlama ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiler açısından daha detaylı ve tutarlı sonuçlara ulaşılabilir.

Sonuç

Bu araştırma literatürde kuramsal ve uygulamaya dayalı çalışmaları ortaya koymuş olduğu kelime bilgisinin okuduğunu anlama süreci için ne kadar önemli olduğunu, ulaşılan bulgular doğrultusunda desteklemiştir. Özellikle yapılan birçok çalışma kuramsal olarak kelime bilgisi ve anlama arasındaki ilişkileri açıklamış, uygulamaya dayalı birçok çalışma kelime bilgisinin öğrencilerde nasıl geliştirileceğine yönelik farklı önerilerde bulunmuş fakat kelime bilgisi ve anlama arasındaki ilişkilere yönelik yeterli deliller bu alandaki ampirik temelli çalışmaların azlığından dolayı sunulamamıştır. Bu anlamda bu araştırmanın metin türleri açısından kelime bilgisi ve anlama arasındaki ilişkileri istatistiksel olarak ortaya koyan bulgularının bu alandaki boşluğun giderilmesine ve bilgi dağarcığının genişlemesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Is Vocabulary a Strong Variable Predicting Reading Comprehension and Does the Prediction Degree of Vocabulary Vary according to Text Types

Kasım YILDIRIM^a
Ahi Evran University

Mustafa YILDIZ
Gazi University

Seyit ATEŞ
Gazi University

Abstract

The purpose of this study was to explore whether there was a significant correlation between vocabulary and reading comprehension in terms of text types as well as whether the vocabulary was a predictor of reading comprehension in terms of text types. In this regard, the correlational research design was used to explain specific research objectives. The study was conducted in Ankara-Sincan during the 2008-2009 academic years. A total of 120 students having middle socioeconomic status participated in this study. The students in this research were in the fifth-grade at a public school. Reading comprehension and vocabulary tests were developed to evaluate the students' reading comprehension and vocabulary levels. Correlation and bivariate linear regression analyses were used to assess the data obtained from the study. The research findings indicated that there was a medium correlation between vocabulary and narrative text comprehension. In addition, there was a large correlation between vocabulary and expository text comprehension. Compared to the narrative text comprehension, vocabulary was also a strong predictor of expository text comprehension. Vocabulary made more contribution to expository text comprehension than narrative text comprehension.

Key Words

Vocabulary, Reading Comprehension, Text Types.

Reading comprehension is defined as a complex process in which many skills are used (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). As researchers (Palincsar & Brown, 1984; Samuels, 1983) report that there are many factors affecting this process, Snow (2002) argues that these factors are in relation to the reader, text, work, and context. Another variable seen as a main factor in reading comprehension and also related to these factors is vocabulary (Nagy, 1998 as cited in Bauman, 2009a).

Reader factor includes prior knowledge, linguistic skill, and metacognitive awareness. The text factor encompasses genre, structure, and content of reading material; work factor includes aim of reading effort; and context factor involves socio-cultural environment and quality of reading instruction (Block & Parris, 2008; Israel & Duffy, 2009). Vocabulary is associated with all of these factors since all practices differentiate during the reading process for determining word meanings according to the reader's background knowledge, ability, metacognitive skills, and motivation. On the other hand, the text chosen according to the reading purpose will make the reader face texts that have different content and words. In that regard, the reader's learning and using these words, which she/he faces, are affected by the socio-cultural environment and the quality of reading instruction.

Nagy and Scott (2000) contend that a child should know 90%-95% word meanings in a text to be able to derive meaning from the text. The National

^a Research Assistant Kasım Yıldırım is currently working in Ahi Evran University. His research interests include reading instruction, research methodologies, social cognitive learning theory, self-regulated learning, perceived self-efficacy, metacognitive skills, and socio-scientific issues. *Correspondence:* Research Assistant Kasım Yıldırım, Ahi Evran University, Education Faculty, Department of Elementary Education, Kırşehir/Turkey. E-mail: kyildirim@gazi.edu.tr GSM: +90 505 430 6106.

Reading Panel [NRP] (2000) reported that comprehension process cannot be defined regardless of vocabulary development and instruction in detail. In addition, even though Stahl and Nagy (2006) argued that the correlation between comprehension and vocabulary ranges from .85 to .95, other researchers argued that vocabulary is the strongest variable associated with comprehension, so scholars (Baumann, 2009b; Rosenshine, 1980) require focusing on vocabulary.

As it was argued, there is a strong correlation between reading comprehension and vocabulary. Baumann (2009a) stated that all research about reading comprehension and vocabulary, including correlational, factorial, and readability, has showed that vocabulary is an essential component of reading comprehension. On the other hand, Ryder and Graves (1994) contend that a lack of vocabulary is one of the reasons for failure in school. In addition to this, Stahl and Fairbanks (1986) report that students who have wide vocabulary knowledge, get higher grades than students who have a lack vocabulary. From this perspective, it can be said that vocabulary is a distinction between good readers and poor readers. Proficient readers differentiate according to drawing inferences, deriving word meanings, monitoring comprehension, and using variety of strategies as well as in using general vocabulary knowledge compared with poor readers (Parker, Hasbrouck, & Denton, 2002).

Children who have reading and reading comprehension problems have limited vocabulary. Particularly as these children read expository texts, they have difficulty in comprehending these texts due to the fact that these texts include very difficult words compared to narrative texts (Biemiller & Boote, 2006; Rupley & Nichols, 2005). Duke (2000) states that students have a lack of experience with expository texts in early school years and it is expected that students have more experience with the expository texts at upper grade levels and to learn from these expository texts more. Regardless of the level of efficiency of the students, the students struggle to comprehend expository texts because expository texts include new and difficult words (Dymock & Nicholson, 2010). Additionally, some research (as cited in Kelley & Calusen-Grase, 2010) has revealed that using text books followed in terms of grade levels and in that regard obligation of reading expository texts make children struggle with expository texts. As thought for Turkey, according to the Head Council of Education and Morality's

elementary education (1-5. grade levels) textbooks investigation and evaluation standards, there is an expository text, a narrative text, and a poem, and also one more from any of three text types in every theme in Turkish course textbook ("İlköğretim Türkçe ders", 2010). However, elementary school students must be prepared for frequent and purposeful use of expository text. By the time they enter middle school, students are expected to skillfully maneuver through expository text; in fact, 75% of texts used in sixth grade and beyond is expository. Furthermore, the majority of reading and writing done by adult readers are informational in nature. Approximately 95% of the sites commonly visited on the Internet contain expository text (as cited in Ness, 2011).

Cain et al. (2004) states that since there is little research, there is no enough information about factors which are effective for reading, have contributions to cognitive processes and skills. Numerous researches (Joshi, 2005) have found that vocabulary is an important variable affecting reading comprehension and most of research has also revealed that the relation between reading comprehension and vocabulary is affected by text types (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou, & Papageorgiou, 2005; Graves, 2009; Kelley & Clausen-Grase, 2010). In Turkey, there are studies investigating reading comprehension in terms of text types (Sidekli & Buluç, 2006; Temizyürek, 2008; Yıldırım, Yıldız, Ateş, & Rasisnki, 2010; Yıldız, 2008). However, there is no research explaining effects of vocabulary knowledge on reading comprehension according to text types.

Method

In this research, the correlational method was used. The aim of researcher in educational studies was to relate variables each other instead of manipulating variables like in experimental research (Cohen, 1988; Creswell, 2005; Fraenkel & Wallen, 1996). Thus, the correlational method was used in this research.

Subjects

The research was conducted in 2008-2009 academic years. The subjects in this study were 120 elementary school students attending the fifth grade in Sincan, Ankara.

Texts

The chosen texts were judged by six classroom teachers in accordance with a rubric. This rubric's score interval ranged from 1 through 5. In development of the rubric, some research concerning selection of appropriate books and texts for children was reviewed (Benjamin & Schwabenflugel, 2010; Haris, 2008; Padak & Rasinski, 2007; Zeece, 2010). The rubric included prior knowledge, word difficulty, sentence structure, punctuation, grammar, clarification and organization of ideas to be evaluated. According to judgments of the classroom teachers, seven texts, which fitted at fifth-grade level, were chosen. For the judgments done by the classroom teachers were computed inter-rater agreement. The inter-rater agreement among the classroom teachers ranged from .77 to .96. These indices showed that the inter-rater agreement among the classroom teachers was high (LeBreton & Senter, 2008; Şencan, 2005).

Instruments of the Research

In the research, the vocabulary and the comprehension tests were used to collect the data. The reading comprehension test, which was developed by Yıldız (2010) according to the objectives in Turkish Course Curriculum (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005), encompassed twenty eight questions. Kuder-Richardson (*KR20*) reliability coefficient was computed as .76 for this test. This coefficient indicated that the comprehension test a homogeneous. Having administered the comprehension test to the students in the actual sample, *KR20* reliability was calculated on the test scores all over again. This coefficient also showed that the scores obtained from actual sample were reliable. Researchers cannot contend that test is reliable or not according to the data metric approach. Instead, a researcher can use reliability concept for test scores obtained from research sample, so reliability coefficient need to be calculated all over again when sample changed. Because of this reliability can be used only for test scores (Dimitrov, 2002; Thompson & Vacha-Haase, 2000). In this regard, we computed *KR20* coefficient for scores the research subjects obtained from reading comprehension test. The vocabulary test, which was used in this study, was developed by Yıldırım (2010). We use condensed form of the vocabulary test, including 60 items. Firstly, the vocabulary test was rated by two raters according to a rubric including several standards related to test development. Cohen's kappa, which is a statistical measure of agreement

coefficient, was calculated between two raters. Cohen's kappa coefficient ranged from .80 through 1.00 for 50 questions in the vocabulary test. Most of research argues that Cohen's kappa coefficient is over .70 regarded as excellent (Pallant, 2007; Salkind, 2007). According to these analyses, a total of ten questions were taken out. Secondly, the test, including total 50 questions, was administered to 172 students for item-test analyses. After this process, more five questions were taken out from the test. Consequently, *KR20* reliability coefficient of the final test, including total 45 questions, was computed as .78. Having administered the vocabulary test to the students in the actual sample, *KR20* reliability was calculated on the test scores all over again. This coefficient showed that the scores obtained from actual sample were reliable as well.

Results

The findings obtained from the data revealed that there was a significant correlation both between vocabulary and comprehending expository text as well as vocabulary and comprehending narrative text. The findings also showed that the vocabulary is a predictor of comprehending narrative and expository texts. Particularly, vocabulary is a stronger predictor of comprehending expository text than the narrative text.

Discussion

The correlation analyses showed that there was a medium relation between vocabulary and comprehending narrative text and a large relation between vocabulary and comprehending expository text. Most of research has showed that vocabulary is a determining factor for reading comprehension (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi, 2007; Jenkins, Stein, & Wysocki, 1984; Marzano, 1984; NRP, 2000; Rupley, Logan, & Nichols, 1999; Stahl, 1986). Wasik (2010) states that vocabulary is a keyword in one's learning to read, reading comprehension and school success. Morgoisen, Pascarella, and Pflaum (1982) found that vocabulary had high correlation between vocabulary and comprehension, and the factors related to word meaning account for most of variance of comprehension. Daneman (1991) also contends that a reader needs to know most of the words in a text to extract a meaning. Moreover, Rupley (2005) and Sadoski (2005) emphasize that vocabulary has a very important role in the development of reading comprehension and reading skills. As seen, the present

research findings are consistent with research in literature. That is, the result, which vocabulary is related to comprehension of expository and narrative texts is consistent with many researches (Davis, 1944, 1968; Diakidoy, Mouskounti, & Ioannides, 2011; Miller & Veatch, 2010; Morgoisen et al., 1982; Rupley et al., 1999; Santoro, Chard, Howard, & Baker, 2008; Stahl & Fairbanks, 1986).

It is assumed that a reader's vocabulary affected his/her life and others' experiences. The reader uses this vocabulary to connect with writers and to construct a comprehension process (Rupley, 2005). In that regard, these experiences the reader has form background knowledge to be used in the comprehension process. Researches show that the prior knowledge related to text improves comprehension (Anderson & Pearson, 1984; Block & Pressley, 2002; RAND Reading Study Group [RRSG], 2002). Also, vocabulary affects the comprehension process similar to how prior knowledge impacts the process (McKeown & Beck, 2004; RRS, 2002). Rosenblatt (1985) argued that according to the transactional reading model, a reader responds to text in the light of knowledge obtained from his/her own and others' experiences. In this process, the reader's experiences and connections between new words and concepts are very important to explain the comprehension structure (Lenski, 1998).

Another finding concluded from this present study is that vocabulary significantly predicted reading comprehension. As it took into account the text types, vocabulary predicted the comprehension of expository text more than narrative text comprehension. A number of research studies have shown that when evaluated in terms of text types, vocabulary is more effective to comprehend expository texts (Anders & Bos, 1986; Dymock, 2005; Gardner, 2004; Harmon, Hedrick, & Fox, 2000; Heisey, 2009; Nelson-Herber, 1986; Ness, 2011; Pierce & Fontaine, 2009; Taylor & Beach, 1984). From this point of view, this result of the study is similar to previous research findings.

In the present study, the reason why vocabulary was the strongest predictor of expository text comprehending was because expository texts included complex structures, scientific concepts, words and topics that were not derived from children's daily life contexts, and children would meet these words first time in their lives. Numerous researches have showed that it is expected of students to meet expository texts more at upper grade levels (as cited in Kelley & Clausen-Grase, 2010). However, these texts are so difficult to derive a meaning from be-

cause they include difficult words, complex topics, and a variety of textual structures and text features. Many researches argue that students meet expository texts less at early elementary school years and at home prior to schooling (Duke, 2000; Yopp & Yopp 2000, 2006). According to Fisher and Blachowicz (2005), all these deficiencies mentioned before make vocabulary more important for comprehending expository texts. Since students could not have multiple exposures to words in expository texts and these words are repeated less, the students struggle when they want to learn and internalize these words (Harmon, Hedrick, & Wood, 2005). As Bintz (1997) and Harmon et al. (2000) state that since there are more expository texts in different content areas (science, mathematics, social studies etc.), the texts and textbooks in the subject areas include more new and difficult words/concepts as vocabulary gets more important for these subject areas. Some researchers (Armbruster & Nagy, 1992) argue that new words in narrative texts met for the first time do not make it difficult for students to derive a meaning, but since new words, which are met in expository texts for first time, represent basic concepts, they make it difficult for students to construct a meaning.

Lastly, according to some other researches (Fisher & Blachowicz, 2005; Bintz, 1997), a lack of vocabulary can be an explanation for a failure in developing effective reading capabilities. The research done by Becker (1997) reviewed studies conducted from elementary through high school on vocabulary and found that the main reason of school failure was a lack of vocabulary knowledge. Boote (2006) also argues that children's vocabulary in early school years is a predictor of their comprehension in upper grades.

Recommendations

Teachers should encourage students to read more. Contents of texts, which children meet, would be difficult and complex. However, research shows that Children who read less, have many deficiencies in terms of reading success, attainment of reading task, and lack of vocabulary when they are compared with their peers (Allington, 2001; NRP, 2000).

Teachers should make students get involved in selecting good books substantially contributing them to read more and learn new words. In particular, some studies argues that reading aloud activities with books children select, practiced by teachers,

have great impact on students' reading comprehension and vocabulary (Santoro et al., 2008).

In classroom settings, greater effort is needed to instruct meanings of new words to students. Hence, teachers should provide not only explicit instruction but also teach some vocabulary strategies to make students learn independently meanings of new words. Carr (1988) concluded from his study that if students choose important words and try to learn their meanings, monitor their leanings, and make some connections on their own, then can improve their vocabulary while they read.

Studies contend that socio-economic and education levels of family are important factors, affecting vocabulary development of children. Children especially coming from lower socio-economic status have vocabulary below their grade level (Chall & Snow, 1988). Teachers can raise these children's vocabulary level to their grade level by presenting rich learning environments.

References/Kaynakça

- Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York: Longman.
- Anders, P. L., & Bos, C. S. (1986) Semantic feature analysis: An interactive strategy for vocabulary development and text comprehension. *Journal of Reading*, 29, 610-616.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 255-291). New York: Longman.
- Armbruster, B. B., & Nagy, W. E. (1992). Reading to learn: Vocabulary in content area lessons. *The Reading Teacher*, 45, 550-551.
- Baumann, J. F. (2009a). Intensity in vocabulary instruction and effects on reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 29 (4), 312-328.
- Baumann, J. F. (2009b). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 323-346). New York: Routledge.
- *Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged-what we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47, 518-543.
- Benjamin, R. G., & Schwaneflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45, 388-404.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Bintz, W. P. (1997). Exploring reading nightmares of middle and secondary school teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41, 12-24.
- Block, C. C., & Parris, S. R. (Eds.). (2008). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). What comprehension instruction could be. In M. Pressley, & C. C. Block (Eds.), *Comprehension instruction* (pp. 383-392). New York: Guilford.
- Boote, C. (2006). Vocabulary: Reasons to teach it, an effective teaching method, and words worth teaching. *The NERA Journal*, 42 (2), 24-28
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61, 70-77.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31-42.
- Carr, E. M. (1985). The vocabulary overview guide: A meta-cognitive strategy to improve vocabulary comprehension and retention. *Journal of Reading*, 28, 684-689.
- Chall, J. S., & Snow, C. E. (1988). Influences on reading in low-income students. *The Education Digest*, 54, 53-56.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 512-538). White Plains, NY: Longman.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185-197.
- Davis, F. B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3, 499-545.
- Diakidoy, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55-80.
- Diakidoy, I-A. N., Mouskounti, T., & Ioannides, C. (2011). Comprehension and learning from refutation and expository texts. *Reading Research Quarterly*, 46, 22-38.
- Dimitrov, D. M. (2002). Reliability: Arguments for multiple perspectives and potential problems with generalization across studies. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 783-801.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informal texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59, 177-181.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5" strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64, 166-178.
- Fisher, P. J., & Blachowicz, C. L. Z. (2005). Vocabulary instruction in a remedial setting. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 281-300.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25, 1-37.

- Graves, M. F. (Ed.). (2009). *Essential readings on vocabulary*. Newark, DE: International Reading Association.
- Haris, V. J. (2008). Selecting books that children will want to read. *The Reading Teacher*, 61, 426-430.
- Harmon, J. M., Hedrick, W. B., & Fox, E. A. (2000). A content analysis of vocabulary instruction in social studies textbooks for grades 4-8. *The Elementary School Journal*, 100, 253-271.
- Harmon, J. M., Hedrick, W. B., & Wood, K. D. (2005). Research on vocabulary instruction in the content areas: Implications for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 261-280.
- Heisey, N. D. (2009). *Reading aloud expository text to first text to-and second-graders a comparison of the effects on comprehension of during-and after-reading questioning*. Unpublished doctoral dissertation, University Pittsburg, Pittsburg.
- Israel, S. E., & Duffy, G. G. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- İlköğretim Türkçe ders kitaplarını (1-5. sınıflar) inceleme ve değerlendirme ölçütleri. (2010). <http://ttkb.meb.gov.tr/kitapincelme.aspx> adresinden 20.03.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, 21, 767-787.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Kelley, M. J., & Clausen-Grase, N. (2010). Guiding students through expository text with text feature walk. *The Reading Teacher*, 64, 191-195.
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Method*, 11, 815-852.
- Lenski, S. D. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts. *The Clearing House*, 72, 74-80.
- Marzano, R. J. (1984). A cluster approach to vocabulary instruction: A new direction from the research literature. *The Reading Teacher*, 38, 168-173.
- McKeown, M., & Beck, I. (2004). Direct and rich vocabulary instruction. In J. F. Baumann, & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction* (pp. 13-27). New York: Guilford
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim Türkçe ders-i (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Yazar.
- Miller, M., & Veatch, N. (2010). Teaching literacy in context: Choosing and using instructional strategies. *The Reading Teacher*, 64, 154-165.
- Morgoisen, C. M., Pascarella, E. T., & Pflaum, S. W. (1982). The effects of instruction using semantic mapping on vocabulary and comprehension. *Journal of Early Adolescence*, 2, 185-194.
- Nagy, W., & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Nelson-Herber, J. N. (1986). Expanding and refining vocabulary in content areas. *Journal of Reading*, 29, 626-633.
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K-5 classrooms. *Reading Psychology*, 32, 28-53.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2007). Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher* 61, 350-353.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS version 15*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Parker, R., Hasbrouck, J. E., & Denton, C. (2002). How to tutor students with reading comprehension problems. *Preventing School Failure*, 47 (1), 45-47.
- Pierce, M. E., & Fontaine, L. M. (2009). Designing vocabulary instruction in mathematics. *The Reading Teacher*, 63, 239-243.
- RAND Reading Study Group (RRSG). (2002). *Reading for understanding: Toward R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transactions versus interaction: A terminological rescue operation. *Research in the Teaching of English*, 19, 96-107.
- Rosenshine, B. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535-554). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rupley, W. H. (2005). Vocabulary knowledge: Its contribution to reading growth and development. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 203-207.
- Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 239-260.
- Rupley, W. H., Logan, J. W., & Nichols, W. D. (1999). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*, 52, 336-346.
- Ryder, R. J., & Graves, M. F. (1994). Vocabulary instruction presented prior to reading in two basal readers. *The Elementary School Journal*, 95, 139-153.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 221-238.
- Salkind, N. J., & Rasmussen, K. (Eds.). (2007). *Encyclopedia of measurement statistics*. London: Sage.
- Samuels, J. S. (1983). A cognitive approach to factors influencing reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 76 (5), 262-266.
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howad, L., & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61, 396-408.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006, Nisan). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Stahl, S. A. (1986). Principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29, 662-668.

*Stahl, S., & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.

Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.

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*, 30, 141-152.

Thompson, B., & Vacha-Haase, T. (2000). Psychometrics is datametrics: The test is not reliable. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 174-195.

Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary developments: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63, 621-633.

Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerinde etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasisnki, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10, 1855-1891.

Yıldız, M. (2008, Mayıs). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin metin türleri bakımından karşılaştırılması*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi sempozyumunda sunulan bildiri. On Sekiz Mart Üniversitesi Çanakkale.

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

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2000). Sharing informational text with young children. *The Reading Teacher*, 53, 410-423.

Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read-alouds at school and home. *Journal of Literacy Research*, 38, 37-51.

Zeece, P. D. (2010). Curriculum design strategies in emergent literacy: The role of developmentally appropriate literature selections. *Early Childhood Education Journal*, 37, 345-350.

