

**T.C.  
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMA ALIŞKANLIK  
VE TUTUMLARI İLE ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA  
FARKINDALIĞI, OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA  
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hülya Kandemir**

**Zonguldak 2019**

**T.C.  
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇALIŞMA ALIŞKANLIK  
VE TUTUMLARI İLE ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA  
FARKINDALIĞI, OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA  
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan**

**Hülya Kandemir**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Aysel Demiroğlu Memiş**

**Zonguldak 2019**

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını, yazım sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

.../.../2019

  
Hülya KANDEMİR

T.C.  
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında 115282105002 numaralı Hülya Kandemir'in hazırladığı “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları ile Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumları Arasındaki İlişki” konulu ~~DOKTORA/YÜKSEK LİSANS~~ tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 28/06/2019 Cuma günü saat 13.00’te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan \_\_\_\_\_

Doç. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ (Danışman)

Üye \_\_\_\_\_

Doç. Dr. Filiz METE

Üye \_\_\_\_\_

Dr. Öğretim Üyesi Nuran BAŞOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

28/06/2019

Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Tez Başlığı : Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık Ve Tutumları İle Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumları Arasındaki İlişki  
Tez Yazarı : Hülya Kandemir  
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Aysel Demiroğlu Memiş  
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2019  
Sayfa Adedi : 197

Bu araştırma, beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkiyi araştırma amacıyla gerçekleştirilmiştir.

İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklem grubunda 313 beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlık ve Tutumları Ölçeği (SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes, Form C)”; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları Gelen’in 2003 yılında geliştirdiği “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği”; Türkçe dersine ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri Demirel tarafından 1995 yılında hazırlanan “Balon” metni, okuma tutumları ise McKenna ve Kear tarafından 1990 yılında geliştirilen “Okuma Tutum Ölçeği” ile ölçülmüştür. Ayrıca öğrencilerin başarı durumunun tespiti için beşinci sınıf I. Dönem karne notları kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 istatistik programında kodlanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanlarının ortalamasının üzerinde ve çalışma tutumlarının çalışma alışkanlıklarından yüksek olduğu, öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. Çalışma alışkanlık ve tutumları kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlardan, kitap okumayı seven öğrencilerin sevmediğini ifade eden öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları anne ve baba eğitim düzeyinin artışı ile birlikte artmaktadır. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanları, kız öğrencilerin erkeklere, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin sevmeyenlere göre daha yüksektir. Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile çalışma oryantasyonları; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu ile çalışma alışkanlıkları; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma

tutumu ile çalışma oryantasyonu; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma tutumu ile çalışma tutumları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki varken okuduğunu anlama ile ilişkisi pozitif, düşük düzeyde ve anlamlıdır.

**Anahtar Kelimeler:** alışma Alışkanlığı, alışma Tutumu, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu, Beşinci Sınıf Öğrencileri.



## ABSTRACT

Institution : ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Turkish Teaching  
Title : The Relationship Between the Reading Habits and Attitudes and Metacognitive Comprehension Awareness, Reading Comprehension and Reading Attitudes  
Author : Hülya Kandemir  
Adviser : Assoc Prof. Dr. Aysel Demiroğlu Memiş  
Type of Thesis, Year : M.Sc., Thesis, 2019  
Total Number of Pages : 197

The aim of the study is to analyze the correlation between studying habits and attitudes of fifth-grade students and their metacognitive awareness of reading comprehension, and the correlation between their reading comprehension and reading attitude.

313 fifth-grade students consisted the sample group of the study using relational screening model. Studying habits and attitudes of the students were calculated by “SSHA-Survey of Studying Habits and Attitudes, Form C”, developed by Brown and Holtzman; their metacognitive awareness of reading comprehension by “Survey of Metacognitive Awareness of Reading Comprehension”; their level of reading comprehension in regards to Turkish class measured by the ‘balloon text’ written by Demirel in 1995 and made suitable for the sample group by Saraç. Lastly, their reading attitudes were measured by “Survey of Reading Attitudes”, developed by McKenna and Kear in 1990. Moreover, students’ level of success has been identified by their grades from school reports of the first term of fifth grade. The data obtained were coded in SPSS 21.0 statistics program.

As the result of the study, it was found that the study orientation points of the students were higher than the average and that their study attitudes were higher than their studying habits. There was a mid-scale, positive and significant correlation between the sub-dimensions of their studying attitudes and habits. Studying attitudes and habits were found to be significantly higher in girls than boys; in students who had pre-school education than those who did not and lastly in those who like reading than those who did not. Their studying habits and attitudes showed an increase depending on the increase in their parents’ level of education. Points related to metacognitive awareness of reading comprehension, reading comprehension and attitudes was found to be higher in girls than boys; in students who had pre-school education than those who did not, and lastly in students who like reading than those who do not. The levels of correlation between students’ success in

Turkish and their study orientation; between their metacognitive awareness of reading comprehension, reading comprehension and studying habits with their studying orientation; between their metacognitive awareness of reading comprehension, reading comprehension and reading attitude with study orientation, and between their metacognitive awareness of reading comprehension and reading attitude with their study attitudes was found to be positive, mid-scale and significant. However, the level of correlation between their metacognitive awareness of reading comprehension and reading comprehension was found to be positive, low-scale and significant.

**Key Words:** Study Habits, Study Attitudes, Metacognitive Comprehension Awareness, Reading Comprehension and Reading Attitude, Fifth Grade Students





## ÖN SÖZ

Öğrencilerin başarılı olmasında çalışma alışkanlık ve tutumları önem arz eder ve çalışma alışkanlıklarının en önemli değişkenlerinden biri de okuma becerileridir. Wren (1941) “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ile öğrencilerin genel çalışma davranışları ile beraber okuma ve not alma tekniklerini de ölçmeyi amaçlamış, çalışma tekrar gözden geçirildiğinde okuma hızı, anlama gibi okuma becerilerinin ihmal edildiği düşünülerek sonraki çalışmalarda bu konular üzerine gidilmiştir. Brown (1941), başarılı ve başarısız öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını incelediği bilgi edinme formunda okumaya önemli yer vermiştir. Okumanın etkili okuma stratejileri ile geliştirilmesinin çalışma becerilerini geliştirip çalışmayı çok daha verimli hâle getireceği ifade edilmiştir (Abas, 2002; Cusimano, 1999). Çünkü metnin okuduğunda anlaşamadığı sınıfta başarısız olduğunda daha net ortaya çıkmakta ve öğrenciler bu durumda iyi çalışmamış olduklarına inanmaktadır (Vockell, 1993; 201). Okuma becerilerinde başarılı olan insanların diğer alanlarda da başarılı olma ihtimali yüksek (Snow vd., 1998:17), iyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan bireylerin süreçte başarısız olması da muhtemeldir (Lucas, 2008:3). Okuma becerileri ve alışkanlığında kendini geliştiremeyen öğrencilerin Türkçe dersi başta olmak üzere tüm derslerinde önemli sorunlar yaşadığı bilinmektedir (Kanmaz, 2012:17). Stanovich’e göre (1986:362) okuma, "Öğrencinin okuldaki tüm derslerdeki başarısını yordayan en önemli beceri" olarak ifade edilmektedir.

Bu araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Tez sürecinde; her daim destekleyen, güvenen, çabalayan, tezimde çok büyük emek sahibi olan danışmanım sayın Doç. Dr. Aysel Demiroğlu Memiş'e her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştiren, bu günlere getiren sevgili annem ve babama, en büyük desteğim canım ablam -sen olmasaydın bu tez olmazdı- ve canım abime, süreçte her daim yanımda olan, tezimin düzenlenmesinde çok büyük pay sahibi, değerli eşim Hakan Kandemir'e, annesinin bal yanağı Melike'ye hayatımda oldukları ve beni her zaman destekledikleri için çok teşekkür ediyorum, benim ailem olduğunuz için çok şanslıyım. Ahmet Bican Ercilasun'un dediği gibi, "Gün ışığı niyetine".

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1. PROBLEM DURUMU</b> .....	<b>4</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2. Araştırmanın Önemi .....	4
1.3. Problem Cümlesi .....	6
1.4. Alt Problemler .....	6
1.5. Sayıtlar .....	6
1.6. Sınırlılıklar .....	6
1.7. Tanımlar .....	7
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>8</b>
2.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları .....	8
2.2. Çalışma Alışkanlık ve Tutumlarını Etkileyen Unsurlar .....	11
2.2.1. Dikkat .....	11
2.2.2. Aile .....	12
2.2.3. Ödev .....	13
2.2.4. Hedef Belirleme .....	13
2.2.5. Çalışma ortamı .....	14
2.2.6. Sevgi .....	14
2.2.7. Kütüphaneden Yararlanma .....	15
2.2.8. Cinsiyet .....	15
2.3. Üstbiliş ve Okuma Becerileri .....	16
2.3.1. Üstbiliş .....	16
2.3.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı .....	17

2.3.3.Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu .....	17
<b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>21</b>
3.1. Çalışma Alışkanlık ve Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	21
3.1.1.Yurt İçindeki Araştırmalar .....	22
3.1.2.Yurt Dışındaki Araştırmalar .....	44
3.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ile İlgili Yapılan .....	
Araştırmalar.....	62
3.2.1.Yurt İçindeki Çalışmalar .....	62
3.2.2.Yurt Dışındaki Çalışmalar.....	92
3.3. Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumları ile İlgili Yapılan .....	
Araştırmalar.....	103
3.3.1.Yurt İçindeki Araştırmalar .....	103
3.3.2.Yurt Dışındaki Araştırmalar.....	118
<b>4. YÖNTEM.....</b>	<b>131</b>
4.1. Araştırmanın Modeli .....	131
4.2. Evren ve Örneklem .....	131
4.3. Veri Toplama Araçları .....	132
4.3.1.Çalışma Alışkanlık ve Tutumları Ölçeği.....	132
4.3.2.Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği .....	135
4.3.3.Okuduğunu Anlama Ölçeği.....	136
4.3.4.Okuma Tutum Ölçeği.....	136
4.4. Uygulama .....	136
4.5. Verilerin Analizi.....	136
<b>5. BULGULAR.....</b>	<b>139</b>
5.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları, .....	
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu .....	
Anlama ve Okuma Tutumu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere .....	
Göre İncelenmesi .....	139
5.1.2.Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama	
Farkındalığı .....	149
5.1.3.Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi.....	150
5.1.4.Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları .....	152
5.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları, .....	
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama .....	
ve Okuma Tutumu Düzeyleri ile Başarı Durumları Arasındaki İlişki ..	154

5.3. Çalışma Alışkanlık ve Tutumlarının Yordayıcısı Olarak Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Düzeyleri .....	155
<b>SONUÇ</b> .....	<b>160</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>164</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>197</b>



## TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.1: Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	132
Tablo 4.2: Çalışma Oryantasyonu Puanları.....	134
Tablo 5.1: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları.....	139
Tablo 5.2: Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Arasındaki İlişki.....	140
Tablo 5.3: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları.....	141
Tablo 5.4: Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları.....	142
Tablo 5.5: Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları.....	143
Tablo 5.6: Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Alt Test Düzeyleri.....	144
Tablo 5.7: Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları Farklılıkları.....	145
Tablo 5.8: Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Alt Test Düzeyleri.....	146
Tablo 5.9: Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları Farklılıkları.....	147
Tablo 5.10: Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma, Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı.....	149
Tablo 5.11: Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı.....	149
Tablo 5.12: Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Farklılıkları....	150
Tablo 5.13: Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma, Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi.....	150
Tablo 5.14: Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi.....	151
Tablo 5.15: Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Farklılıkları.....	151
Tablo 5.16: Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma, Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları.....	152

Tablo 5.17:	Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuma Tutumları.....	153
Tablo 5.18:	Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuma Tutumları Farklılığı.....	153
Tablo 5.19:	Başarı ile Çalışma Alışkanlık ve Tutumları, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalıkları, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	154
Tablo 5.20:	Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	156
Tablo 5.21:	Çalışma Alışkanlıklarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	156
Tablo 5.22:	Çalışma Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 5.23:	Çalışma Oryantasyonunun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	158

## GİRİŞ

Washington Post (15.04.2019) gazetesinin “Birçok Öğrenci Nasıl Çalışacağını Bilmiyor” başlıklı haberinde çocukların çalışma alışkanlık ve becerilerine sahip olmadığını ya da etkili olmayan stratejiler kullandığını yazmıştır. Nasıl çalışılacağını bilmemenin öğrencilerde endişe yarattığını ve öğrencilerin süreçten zevk almadığını bu nedenle çalışma alışkanlık ve becerilerinin muhakkak kazandırılması gerektiğini de belirtmiştir. Öğrenciler çalışma alışkanlıklarını edindiğinde performansları ve tutumları da olumlu şekilde değişmektedir. Başarıya yönelik süreç sadece ülkemizin değil dünyanın birçok ülkesinin ortak araştırma noktasıdır. Yapılan uluslararası sınavlar ile öğrencilerin durumları karşılaştırılarak incelenmekte ve süreçlere ilişkin önlemler alınmaya çalışılmaktadır. Ülkemiz de PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası sınavlara katılarak çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerimizin başarı durumlarını kıyaslayarak incelemektedir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu’nun (IEA) 2001 yılında yaptığı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye’nin de içinde bulunduğu 35 ülke katılmış, dördüncü sınıf öğrencilerimiz 35 ülke arasında 28. olmuştur. Uluslararası puan Türkiye’nin aldığı ortalamadan 51 puan daha yüksektir (EARGED, 2003). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından üçer yıllık döngülerle 15 yaş grubu öğrencilerine yönelik yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 uygulaması, 35’i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke ve ekonomideki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsil eden 540 bine yakın öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Okuma becerileri alanında öğrencinin verilen metindeki bilgiye ulaşma, bilgiyi hatırlama ve yorumlama ve kendi düşüncesini yansıtabilme becerisi ölçülmektedir. Okuma becerileri alanında tüm ülkelerin ortalaması 460 iken Türkiye ortalaması 428’dir. Buna göre Türkiye 72 ülke arasında 50. sıradadır (<http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015UlusalRapor.pdf>). PISA 2018 yılında da ağırlıklı alanı okuma becerileri olarak belirlenerek uygulanmış, sonuçları henüz açıklanmamıştır. Aynı zamanda dünyadaki en büyük ve en kapsamlı uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme çalışması olan "TIMSS-Trends in International Mathematics and Science Study: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması" ülkemizin de katılımıyla en son 2015 yılında yapılmıştır. 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin

değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırması olan TIMMS raporlarına göre Türkiye matematik başarı ortalaması 4. sınıf düzeyinde 483 puan ile 49 ülke arasında 36. sırada, 8. sınıf düzeyinde 458 puan ile 39 ülke arasında 24. sırada yer almaktadır. Türkiye fen bilimleri başarı ortalaması 4. sınıf düzeyinde 483 puan ile 47 ülke arasında 35. sırada, 8. sınıf düzeyinde 493 puan ile 39 ülke arasında 21. sırada ve ortalamanın altında yer almaktadır ([http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS\\_2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf)). Bütün bu sonuçlar sürece dair pek çok değişkenin bir arada incelenip değerlendirilmesini ve önlemler alınmasını gerektirmektedir.

Farklı ülkelerde farklı yaş gruplarıyla yapılan birçok çalışmada çalışma becerileri ve alışkanlıklarının akademik başarı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Holtzman vd. 1954; Brown & Holtzman, 1956; Ikenberry vd.,1966; Weigel ve Weigel, 1967; Goldfried ve Zurilla, 1973; Entwistle vd.,1974; McCausland ve Stewart, 1974; Bakare, 1975; Levine, 1976; Thompson ,1976a; Uluğ, 1981; Cappella vd.,1982; Cavanaugh, 1982; Koivo, 1982; Mueller ve Gibson,1983; Clark-Thayer, 1987; Houston, 1987; Bartling, 1988; Blumner, 1988; Schultz, 1989; Snodgrass, 1989; Nixon ve Frost, 1990; Slate ve diğerleri, 1990; Elliot vd.,1990; Can,1992; Agnew vd.,1993; Dilek, 1993; Jones vd., 1993; Lawler-Prince vd., 1993; Kleijn vd., 1994; Blumner ve Richards,1997; Gordon,1997; Atılğan,1998; Sünbül vd, 1998; Carter, 1999; Karapınar 2000; Okpala vd,2000; Arslantaş, 2001; Lammers vd.,2001; Chung ve Yip,2002; Ersoy 2003; Nagaraju, 2004; Robbins vd., 2004; Memiş, 2007; Crede ve Kuncel, 2008; Raju ve Asfaw, 2009; Aque, 2011; Awang ve Sinnadurai, 2011; Awang ve Sinnadurai, 2011a; Hassanbeigi vd.,2011; Mensel, 2011; Singh, 2011; Khurshid vd.,2012; Oluwatimilehin ve Owoyele, 2012; Osa-Edoh ve Alutu, 2012; Pepe, 2012; Premalakshmi, 2012; Memiş, 2013; Mendezabal, 2013; Mashayekhi vd., 2014; Alcı vd.2015; Santha Kumari ve Chamundeswari, 2015; Siahı and Maiyo, 2015; del Villar vd.,2016; Aggarwal ve Kaur, 2017; Chilca,2017; Ebele and Olofu, 2017; Numan ve Syeda, 2017; Rabia vd., 2017; Okanezi, Braide, 2018; Bentil vd.,2018; Lalrintluangi,2018; Synrem ve Syiem, 2018; Magulod, 2019). Bu nedenle öğrencilerin devam eden akademik yaşamlarında başarılı olabilmeleri için erken yaşta; kendilerini başarıya ulaştıracak olan kendilerine özgü çalışma alışkanlıklarını belirlemek zorundadır. Lawrence (2012) 300 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında çalışma alışkanlıkları ile



akademik başarı aralarında ilişki olmadığını ifade etmiştir. Uygun çalışma alışkanlıkları belirlenemediğinde çok çalışılsa bile başarı beraberinde gelememektedir. Bazı öğrenciler çok çalışsa bile sınavlarda başarılı olamamaktadır, bununla birlikte bazı öğrenciler çok daha az performans ile sınavlarda daha yüksek başarı elde etmektedirler. Çalışma alışkanlıkları alışkanlık ifadesinden de anlaşılacağı üzere zamanla edinilen ve süreç isteyen bir ifade ve durumdur.

Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, problem durumunun kısa tanımı, araştırmanın amacı, önemi, alt problemleri, sınırlılıkları ve sayıltılarından oluşmuştur. İkinci bölümde, alanyazında geçen konu ile ilgili kavramlar açıklanıp incelenmiş ve devamında üçüncü bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Dördüncü bölüm, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalardan oluşmuştur. Beşinci bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesine ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın örnekleme giren öğretmenlerin kişisel bilgileri tablolar halinde sunulmuş, araştırmadan çıkan bulgular literatür ışığında yorumlanmaya çalışılmıştır. Son bölümde ise, elde edilen bulgular çerçevesinde ortaya çıkan genel sonuçlar sıralanmış, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

## 1. PROBLEM DURUMU

Öğrenciler genel olarak ders çalışmayı sevdiklerini belirtmekte, ders çalışmanın canlarının sıkılmasını engellediğini, gelecekte meslek sahibi olup hayatta başarılı olmanın ders çalışmaktan geçtiğini ve ders çalışarak yüksek notlar alıp derslerinde başarılı olabileceklerini bildiklerini ifade etmekte, aynı zamanda öğrencilere ders çalışmazlarsa ne olacağı sorulduğunda; gelecek kaygılarını belirtmekte, derslerinde ve öğrenim hayatında ancak ders çalışarak başarılı olacaklarını o yüzden ders çalışmanın ne kadar gerekli olduğunu bildiklerini söylemektedirler (Demiroğlu Memiş, 2007). Bu bilince karşılık ulusal ve uluslararası sınavlarda ortaya çıkan öğrenci başarısızlığının nedenlerinin sorgulanması gerekmektedir. Her öğrenci farklı ders çalışma alışkanlık ve tutumlarına sahiptir ve sahip oldukları alışkanlık ve tutumları öğrencilerin akademik başarılarının en önemli belirleyicilerindedir. Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları farklı değişkenlerle incelenmiş ve geliştirilmesine yönelik stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenim sürecindeki yazılı materyallerin sıklığı ve değerlendirme süreçleri ile okuma yeteneği düşük öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarının zor olduğu (Uluğ, 2000; 31), bilgilere rahat ulaşmak için okuma becerisi geliştirilmenin çalışma becerilerini de geliştireceği (Abas, 2002) vurgulamaktadır. Cusimano (1999), etkili okuma stratejilerinin çalışmayı çok daha verimli hale getireceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda ilkokuldan ortaokula geçiş sınıfı olan beşinci sınıfta öğrencilerin çalışma ve okuma becerilerinin belirleni, sorunlarının çözülmesi önemlidir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Çalışma alışkanlıkları ile ilgili yapılan çalışmalarda okuma önemle vurgu yapılan bir faktör olmuştur. Okanezi ve Braide (2018) çalışma alışkanlıklarının önemli unsurlarından biri olan düzenli okumanın öğrencilerin akademik performansını olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bentil vd. (2018) adapte

ederek kullandığı çalışma alışkanlıkları envanterinde okuma ve not almayı; ödev yapma, zaman ayırma, konsantre olma ve zaman yönetimi ile birlikte ölçeğin alt başlıkları arasında ifade etmişlerdir. Araştırmada; okuma ve not alma ile zaman yönetiminin akademik performansa önemli katkı sağladığı bu yüzden öğretmenlerin akademik başarıyı arttırmak için önlem almaları gerektiği vurgulanmıştır. Nandhini (2017) çalışma alışkanlıklarının faktörlerini okuma ve not alma, konsantrasyon, zaman yönetimi, ev ve okul ortamı, hafıza olarak saymış, Fazal vd. (2012) zaman yönetimi, okuma ve not tutma becerilerinin akademik başarı ile anlamlı ilişkisine vurgu yapmıştır. Bliss ve Mueller (1986) öğrencilerin çalışma davranışlarını incelemek amacıyla geliştirdikleri ölçek genel çalışma tutum ve davranışları, okuma ve not alma teknikleri, sınav stratejileri bölümlerinden oluşmaktadır. Akagah (2011) sınavlar, ödevler, okuma ve not alma, konsantrasyon, zaman yönetimini çalışma alışkanlıklarını yordayan değişkenler olarak ifade etmiştir. Smith Rotchford (1984) okuma başarıları ile çalışma oryantasyonlarını karşılaştırmıştır. Okul türüne göre öğrencilerin okuma ve çalışma oryantasyonu puanları ile çalışma alışkanlık ve tutumları alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Wonnacott (1989) okuma, çalışma becerileri, yaş, cinsiyet ve akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif ancak düşük ilişki bulmuştur. Mendezabal (2013) verimsiz zaman yönetimi, plansız çalışma ve düşük konsantrasyon, zayıf okuma becerileri, zayıf test teknikleri, okulda zorlandıkları konularda öğretmenlerini bilgilendirme ve yardım isteme konusunda başarısızlıkları uygun olmayan çalışma alışkanlıkları olarak ifade etmiştir. Onwuegbuzie vd. (2001) çalışma davranışlarının yüksek ve düşük ders başarısı için ayırıcı olduğunu, çalışma becerilerinden not tutma ve okuma becerilerinin öğrencilerde zayıf olduğunu ve erken yaşta çalışma becerileri programlarının uygulanması gerektiği belirtmişlerdir. Çalışma alışkanlık ve tutumları başarı (Dilek, 1993; Atılgan, 1998; Arslantaş, 2001; Şener, 2001; Özbey, 2007; Yörük, 2007; Çetin, 2009; Gazioğlu, 2009; Gündüz, 2009; Eren, 2011; Ergene, 2011; Memiş, 2013; Durukan vd.,2015; Yıldız, 2015; Bıyıklı, 2017; Kızılböğâ, 2017), öğrenme stilleri (Ersoy, 2003; Günaydın, 2011; Kaya vd., 2012; Deniz, 2013; Kayacık, 2013; Adatepe, 2014; Bayır, 2015; Başbay vd., 2018), ana-baba tutumu (Aydiner, 2004), benlik algısı (Güngör, 2010) değişkenleri ile karşılaştırılarak incelenmiş, bununla birlikte çalışma alışkanlık ve tutumları ile okuma becerileri

ilişkinine yönelik ülkemizde yeterli çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma bulgularının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında ilişki var mıdır?

### **1.4. Alt Problemler**

Araştırmanın genel amacına ulaşmak için şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Beşinci sınıf öğrencilerinin;

1. Çalışma alışkanlık ve tutumları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Çalışma alışkanlık ve tutumları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri ile başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri çalışma alışkanlık ve tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçlarının araştırmanın konu ve amacına uygun olduğu ve katılımcılar tarafından içtenlikle cevaplandırıldığı kabul edilmiştir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Araştırma Tekirdağ ili Saray ilçesi merkez ortaokullarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmada incelenen okuma becerileri üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları ile sınırlıdır.

3. Öğrencilerin kişisel değişkenleri cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme, anne-baba öğrenim durumu ve Türkçe derslerindeki akademik başarıları ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**"Gecikmeleri Önleme"**: Öğrencilerin akademik çalışma konusunda zamanı göz önünde bulundurup, gecikmeden kaçınmaları (GÖ).

**"Çalışma Yöntemleri"**: Öğrencilerin akademik çalışmaları yürütmede yeterli olup, nasıl çalışmaları gerektiği konusundaki bilgileri (ÇY).

**"Çalışma Alışkanlıkları"**: Öğrencilerin akademik davranışlarının tümü, gecikmeleri önleme ile çalışma yöntemlerinin toplamı (ÇA).

**"Öğretmeni Onaylama"**: Öğrencilerin, öğretmenleri hakkındaki görüşleri ve öğretmenin sınıftaki yöntem ve davranışları konusundaki olumlu ve olumsuz düşünceleri (ÖO).

**"Eğitimi Kabullenme"**: Öğrencilerin eğitimin uygulama, amaç ve gereklerini kabullenip benimsemeleri (EK).

**"Çalışma Tutumları"**: Öğrencilerin eğitsel inanışlarının tümü, öğretmeni onaylama ve eğitimi kabullenmenin toplamı (ÇT).

**"Çalışma Oryantasyonu"**: Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve çalışma tutumlarının toplamı (ÇO) (Brown ve Holtzman, 1984).

**"Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı"**: Metni okumadan önceki, okurken ve okuma sonrasındaki davranışlar; düşünme, planlama, uygulama, anlama ve bunları değerlendirme yolları (Çakıroğlu, 2007: 82).

**"Okuduğunu Anlama"**: Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin okuduğunu anlama düzeyi.

**"Okuma Tutumu"**: Öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyi.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışma alışkanlık ve tutumları, okuduğunu anlama, okuma tutumları ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile ilgili kavramlar açıklanacaktır.

### 2.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları

Çalışmak, hayatımızın her alanında yaptığımız ve yapmak zorunda olduğumuz bir eylemdir. Bu hız çağında en kısa sürede, en kalıcı bilginin kazanılıp özümsemesi yaşadığımız dönemin bir zorunluluğudur. Çok çalışarak değil etkili çalışma ile başarının elde edileceği düşünüldüğünde öğrencilerin başarılı olmak için verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları gerekmektedir.

2018 YKS 1.'si Mustafa Emir Gazioğlu “Okulumdaki öğretmenlerimle her gün üstüne katarak çalışmalarımızı yaptık. Hedefime ulaşmak için çok çalıştım. Ancak çok çalışmanın yanı sıra düzenli ve disiplinli çalışmak gerekiyor” diyerek özellikle düzenli çalışma alışkanlığının önemini başarılı bir öğrenci ağzından bizlere aktarmıştır (Hürriyet, 2018).

Santha Kumari ve Chamundeswari'ye (2015) göre; çalışma bir beceridir ve okulda başarılı olmak için çalışma becerilerinin yüksek olması gerekir. Öğrenciler öncelikle bu becerileri öğrenmeli, pratik yapmalı ve başarılı olmak için etkili çalışma alışkanlıkları edinmelidir. Çalışma becerileri, uygun çalışma strateji-yöntem bilgileri, zaman ve diğer kaynakları yönetme becerisini; çalışma alışkanlıkları ise ders çalışmaya elverişli bir ortamda uygun çalışma davranışları ile düzenli ders çalışmayı ifade ederken çalışma tutumları öğrencinin belirli çalışma eylemine karşı olumlu tutumunu ifade etmek için kullanılır (Crede ve Kuncel, 2008: 427). Çalışma alışkanlık ve tutumları ile kastedilen okul saati içinde ve dışında, okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluş ve bu konuda belli bir davranış kalıbına sahip olmaktır (Akt.Küçükahmet, 1987: 2). Çalışma alışkanlıkları, öğrencinin başarısını etkileyen etmenlerden biri ve çalışmanın "çocuklukta kazanılması gerekli bir tutum ve davranış biçimi" olması nedeniyle, eğitime karşı tutumdan soyutlanamaz. Eğitime, öğrenmeye karşı olumlu tutum, çalışma, davranışını geliştirici, kuvvetlendirici rol oynar (Kalfazade, 1986: 11-12). Tutum, "Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal

konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi"dir (İnceoğlu, 2010). Kalfazade'ye (1986: 12-13) göre tutum bir davranış değil, davranışın ön koşuludur. İnsanların öğrenmeye karşı tutumları, yani öğrenmekten, okuldan, öğretmenden hoşlanma ya da hoşlanmaması, öğrenmeyi isteyip-istememesine neden olabilir. Öğrenmekten hoşlanan kişi bu davranışı sürdürecektir, hoşlanmayan kişi ise öğrenmek istemeyecektir. Bu konuda Küçükahmet de (1987) benzer görüş ile öğrencinin eğitimi kabullenip, öğretmeni benimserse daha yüksek çalışma alışkanlıklarına sahip olacağını belirtmiştir.

Subaşı (2000: 51) çalışma alışkanlıklarının çalışma ortamının uygunluğu, kendini yönlendirebilme, zamanı ve stresi etkili yönetme, etkin dinleme, okuma yeterliği, not tutma ve yazma gibi becerileri gerektirdiğini belirtmiştir. Gürsoy'a göre etkili ve verimli çalışmak, başarılı olmak için kendine güven ve inanç, düzenli bir çalışma ortamı, ders çalışmaya yoğunlaşma, plan yapma, neyi ne kadar öğrendiğinin farkında olma, okuma hızını arttırmaya çalışma, öğrenilen bilgileri günlük yaşamda kullanma, bilgileri tekrar etme, yersiz endişe ve korkudan kaçınma, ders çalışırken aynı anda müzik dinleme, televizyon seyretme gibi faaliyetlerden uzak durma gibi unsurlar oldukça etkilidir (Akt. Yiğit, 2014: 34). Okulda öğrenilecek gereçlerin genellikle yazılı materyallerden oluşuyor olması okuma becerisi yüksek olmayan öğrencilerin derslerinde başarılı olmasını da zorlaştırmaktadır (Uluğ, 2000:31). Ders çalışma sürecinde okuma ile birlikte; öğrencilerin kendi çalışma yaklaşımları, ödevler, çalışma ortamı, öğretmen-öğrenci ilişkisi (Küçükahmet, 1987:4-10), çalışma metodu, görev anlayışı, zamanı değerlendirme, çalışmayı etkileyebilecek bireysel özellikler, eğitim anlayışı ve öğretmene karşı tutum (Aydın, 1989: 9), ders çalışmaya hazırlanma, dersi dinleme ve derste not alma, sınavlara hazırlanma, kütüphaneden yararlanma (Tan,1992: 108; Tan, 1996: 19), güdülenme, tutum, kaygı, düzenleme ve planlama, zamanı etkin kullanma, dikkat, yazılı ve sözlü anlatım yeterliği geliştirme, kaynaklardan yararlanma, çalışma öğelerinden yararlanma, temel düşüncelerin seçimi, bellek eğitimi, kendini sınama (Özer,1993: 9), öğrendiklerini pekiştirerek anımsayabilme (Uluğ, 2000: 5-6) etkili çalışma becerileri içerisinde önemli yer almaktadır.

Yapılan araştırmalarda bireysel farklılıklar, zamanı etkili kullanma, not alma, çalışma alışkanlıkları eğitimi ve öğretmen, aile, uygun çalışma ortamı sağlama, ev ödevleri, kütüphaneden yararlanma, okuma-dinleme ve yazma çalışma alışkanlık ve tutumlarındaki ortak faktörlerdir. Ayrıca istek ve ilgi çalışma alışkanlık ve tutumları açısından oldukça önemlidir (Memiş, 2005: 21). Köymen (1994: 19-28) öğrenme ve ders çalışma stratejilerini; tutum, güdüleme, kaygı, dikkat, zamanı kullanma, bilgiyi işleme, ana fikirlerin seçimi, çalışma yardımcıları, kendini test etme, test stratejileri şeklinde on başlık altında incelemiştir. İyi alışma alışkanlıkları zaman yönetimi, öz disiplin, konsantrasyon, hafıza, organizasyon ve gayret gibi farklı becerileri içermektedir (Santha Kumari, Chamundeswari, 2015).

Akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, akademik başarısı yüksek olmayan öğrencilere kıyasla çok çeşitli çalışma becerileri kullanırlar. Ward (1972), başarılı öğrencilerin yalnız ve uzun süre çalıştığı, ortamda müzik olmadığı, derslerde dikkatini yoğunlaştırdığı, çalışmalarını planladığı, ayrıntılara dikkat ettiği, çalışma alışkanlıklarına ilişkin metotlarının olduğu, yazılı çalışmalarını zamana yayarak hazırladığı, okuduklarını derslerle ilişkilendirdiği, sınavlara ders kitaplarından ziyade notlardan tekrar gözden geçirerek çalıştığını belirlemiştir. Okanezi ve Braide (2018) düzenli okuyan, anlamadıklarını öğretmene danışan, kütüphaneyi kullanan ve ödev alan öğrencilerin akademik olarak iyi performans sergileyeceklerini belirtmişlerdir. Otto (1978) akademik başarı ile öğrencilerin çalışmaya harcadığı zaman ve çaba arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulmuş, Fazal vd. (2012) zaman yönetimi, okuma ve not tutma becerilerinin akademik başarı ile anlamlı ilişkisine vurgu yapmıştır. Koivo (1982), öğrencilerin alışkanlıkları ve tutumlarını sadece okul başarısı için değil, aynı zamanda okul dışı eğitim durumları için de önemli olduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte önemine binaen yaşla birlikte çalışma alışkanlıklarının da artması beklenirken birçok çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe çalışma alışkanlık puanının düştüğü sonucuna ulaşılmış (Tulum, 2001; Özcan, 2006; Özbey, 2007; Güngör, 2010; Eren, 2011; Günaydın, 2011; Adatepe, 2014), Cavanaugh (1982) ve Gündüz'ün (2009) alışmalarında fark görülmemiştir. Wonnacott'un (1989) alışmasında ise yaşça daha büyük öğrenciler daha yüksek puan almıştır.



## 2.2. Çalışma Alışkanlık ve Tutumlarını Etkileyen Unsurlar

Yapılan araştırmalar değerlendirilmiş çalışma alışkanlık ve tutumunu etkileyen başlıca unsurlar aşağıda açıklanmıştır.

### 2.2.1. Dikkat

Dikkat, "Duygularla düşünceyi bir şey üzerinde toplama, uyanıklık, ilgi, özen" anlamlarına gelmektedir (TDK, 2005). Öztürk (1999), dikkatin yapısını genel uyarılmışlık hâli, seçicilik ve yoğunlaşma olarak üç temel çerçevede incelemiştir; dikkatin uyarıcı üzerinde yoğunlaşmasını ve seçilmesini etkileyen temel özelliklerin, büyüklük, şiddet, renk, parlaklık, zıtlık, değişkenlik, tekrar, hareket, yenilik gibi dışsal ve bireyin beklentileri, bireyin geçmiş yaşantısı, bireyin ilgisi, bireyin ihtiyaçları gibi birey ile ilgili unsurlar olduğunu belirtmiştir.

Uluğ (2000:45-46) etkili çalışmanın temel ögesinin dikkat olduğunu, öğrencinin dikkatini konuya vermeden çalışmada ısrarının sadece zaman kaybı olacağını, dikkat olmadan öğrenmenin de olmayacağını belirtmiştir. Derse dikkatini vermeyen öğrencinin sınıfta olması veya kitabın başında saatlerce oturması herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Özellikle sınıf ortamında belli bir saatte yapılan ve tekrarı olmayan dersler için öğrencinin dikkatini derse vermesi oldukça önemlidir. Bu konuda hem öğretmen hem de öğrencinin sorumlulukları vardır. Önemsiz sorunlarla zihnin oyalanması, duygusal sorunlar, çalışırken gereksiz ayrıntılarla uğraşma, çalışma çevresindeki olumsuz uyarıcılar, öğrenilecek bilgilerin zor ve karışık olması, yetersizlik duygusu, düzensiz ve amaçsız çalışma ve bedensel rahatsızlıklar öğrencinin çalışmada dikkati dağıtan başlıca nedenler arasındadır (Uluğ,2000:55). Öztürk'e (1999) göre, uyarıcıların fiziksel özellikleri düzenlendiğinde, uyarıcıların yeni olmasına çabaladığında, uyarıcıların basit ve sade kılındığında, bireyin geçmiş yaşantılarıyla bağlantı kurulduğunda, uyarıcıların sunulmasında değişken yapılar kullanıldığında, hareketli olduğunda, fiziksel ortam düzenlendiğinde, sorular sorulduğunda, önemli bilgiler tekrar edildiğinde öğrencinin dikkati derse çekilebilecektir. Yıldırım vd. (2000) çalışmada dikkati artırmak için; 40-45 dakika çalışma 10-15 dakika ara verme şeklinde çalışma sırasında aralar verilmesi, dikkat toplamaya yönelik birkaç adım yürüme, gerinme,

derin nefes alma gibi 1-2 dakikalık egzersizler yapılması, 1-1,5 saat bir ders üzerinde çalışıp belli bir süre ara ile farklı derse geçerek çalışmalarda çeşitliliğe yer verilmesi, varsa derse karşı olumsuz tutumun nedenlerini araştırılması ve yetişkinlerden bu konuda destek alınması, ödevlerin ertelenmeden yapılması için çaba gösterilmesi, ışığın yeterli olduğu uygun bir çalışma ortamının oluşturulması önerilerinde bulunmuşlardır.

### **2.2.2. Aile**

Aile, "Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik"tir (TDK, 2005: 45). Çocuk eğitimi öncelikli olarak aileden alır, doğduğu andan itibaren yanında olan ebeveynlerini izler, öğrenir ve taklit eder. Bu nedenle aileler çocuklarına bir özellik veya alışkanlık kazandırmak istiyorsa öncelikli olarak örnek olmalıdır. Anne babanın örnek olmasının yanında çocuğa karşı tutumlarının da alışkanlık kazanma sürecindeki etkisi büyüktür. Küçükahmet'e (1987) göre öğrenci ailelerinin ilgisiz, baskıcı, sert tutumları, sevgisizlikleri veya aşırı sevgileri öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına neden olmaktadır. Hatta bazı öğrenciler anne babalarını cezalandırmak için ders çalışmamaktadır. Dam'ın (2008) çalışmasında, öğrenciler davranışlarını ve başarılarını etkileyen en önemli aile sorunları olarak: Ebeveynlerin çocuklarla iletişimlerdeki eksiklik, istidatlarının üzerinde beklentiler, başkalarıyla kıyaslanma, ilgisizlik, eşler arasındaki sorunlar, tartışma ve kavgalar, aile ortamındaki huzursuzluk, boşanma, aile bireylerinden birinin kaybı, hastalıklar, fakirlik, çalışma ortamlarının yetersizliği gibi faktörleri belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve anne-baba eğitim durumu beraber değerlendirildiğinde yapılan bazı araştırmalara göre anne-baba eğitim durumu etkili iken (Şener, 2001), bazı araştırmalara göre (Erkan, 1996; Aydın, 2004; Güngör, 2010; Yıldız, 2015) fark görülmemiştir. Günaydın'ın (2011) çalışmasında ailenin geliri arttıkça öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme düzeylerinin yükseldiği görülürken, Yıldız'ın (2015) çalışmasında gelir açısından böyle bir farka rastlanmamıştır.

Tümkaya ve Bal'ın 2006'da yaptığı araştırmaya göre evlerinde ders çalışan öğrencilerin ders çalışma ve sürdürme alışkanlıkları ev dışında çalışan öğrencilere

göre daha yüksektir. Ayrıca üniversitede ailesi ile yaşayan ve günde en az 3 saat ders çalışan öğrencilerin çalışmaya başlama ve bunu sürdürme, not alma, ödev yapma ve öğrenilen şeyleri tekrarlama, okuma alışkanlıkları, teknikleri ve sınavlara hazırlanma ile kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma alışkanlıkları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Bu ailelerin öğrencilere sağladığı konfordan kaynaklanabilir. Küçükahmet (1987) de ailesinin yanında kalmayan öğrencilerin aile yanında kalanlara göre çamaşır yıkama, karnını doyurma gibi daha fazla sorunu olduğunu, bu problemlerin öğrencilerin çalışmalarını olumsuz etkileyebildiğini belirtmiştir. Memiş (2005), öğrencinin çalışma alışkanlığı kazanması için ailenin okuma sevgisi aşılması, kendine program yapmasına yardımcı olması, çalışabilmesi için gerekli ortamı oluşturması, ihtiyaçlarını gidermesi ve rehber olması gerektiğini ifade etmiştir.

### **2.2.3. Ödev**

Ödev, bir öğrencinin okul dışında da çalışmasını sağlayan, dersleri tekrara yönlendiren bir unsurdur. Küçükahmet (1987: 7) ev ödevinin pekiştirme özelliğini belirtmiş, aile yapısı ile ilişkisini vurgulamıştır. Anne babası yardım edebilecek düzeyde olan öğrencilerin ödevlerinin daha başarılı olacağını belirtmiştir. Güneş (2014) ise tarihsel süreçte ödevin bazen gerekli görüldüğünü bazen yasaklandığını, ancak son yıllarda eğitim alanındaki bilimsel gelişmelerin, yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ve beceri ağırlıklı programların ve temel becerileri geliştirme amacının gözlem, performans-proje görevleri, öz değerlendirme ölçekleri, ürün dosyaları, araştırma-inceleme çalışmaları, açık uçlu sorular, sunular, özetler, kavram haritaları gibi ödevlerin ödev verilmesini gerekli kıldığını vurgulamıştır.

### **2.2.4. Hedef Belirleme**

*"Hedefi olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez." Montaigne*

Hayatın her alanında başarılı olmanın temel noktalarından birisi de hedef belirlemek ve bu hedef doğrultusunda çalışmaktır. Hedefini istidadına uygun ve gerçekçi belirleyen öğrencinin başarılı olmaması zordur. Elbette ki hedefleri etkileyen bireysel unsurların dışında çevresel unsurlar da vardır. Mersin'e (2014) göre çevre (okul ve aile), zekâ, ekonomik durum, yetenek, uyum kapasitesi, motivasyon ve psikolojik durum öğrencinin hedefe ulaşmasında etkili olan faktörlerdir.

### **2.2.5. Çalışma ortamı**

Çalışma ortamı, öğrencinin okul haricinde okul ile alakalı etkinliklerini sürdürdüğü ortamdır. Öğrencinin ailesi ile ilişkisi, eve gelen misafirler, arkadaş ziyaretleri gibi unsurlar öğrencinin iyi ya da kötü çalışma alışkanlığı kazanmasını etkileyen unsurlardır. Yapılan araştırmalar ailedeki huzurun ve aile ilgisinin başarı ve çalışma alışkanlıklarına etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenciler çalışma yetersizliklerini çalışma ortamına bağlamaktadırlar (Küçükahmet, 1987).

Çalışma alışkanlıkları çalışma ortamı açısından değerlendirildiğinde bazı çalışmalarda ayrı çalışma masası veya odasına sahip öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının ayrı çalışma odasına sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülürken (Mungai, 1997; Arslantaş, 2001; Gündüz, 2009), bazı çalışmalarda çalışma ortamının fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çetin, 2007; Hotaman, 2009; Yiğit, 2014; Yıldız, 2015). Memiş (2007) ise başarılı ve çok başarılı öğrencilerin ders çalışma ortamına sahip olmamaktan olumsuz etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Crossman (2011:47) çalışmak için en uygun yerin masa olduğunu ifade etmiş, beyin yatakta uyumaya programlandığı için yatakta ders çalışmaya yönelik okumanın uygun olmayacağını belirtmiştir.

### **2.2.6. Sevgi**

Sevgi, "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu"dur (TDK, 2005). Eğitim ortamının sevgisiz, ilgisiz olması kabul edilemez. Ne öğretmen sevmediği öğrenciye bir şey verebilir ne de öğrencisini sevmeyen bir öğrenci öğretmeninden bir şey alır. Memiş (2005), öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen en önemli boyutun öğretmenini sevmeye olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin mesleğini ve öğrencilerini sevmesi, öğrencilerin isimlerini bilmesi, güler yüzlü olması sınıf ortamı açısından önemli faktörlerdir. Öğretmenlerin olumlu tutumları öğrencilerin okulu sevmelerini, çalışmalardan zevk almalarını sağlamaktadır. Öğrenci öğretmenini sevdiğinde başarılı olmak için ek çalışmalar yapacak, dolayısıyla başarılı olacaktır. Öğretmenin ilgi ve sevgisini dengede tutması, disiplin sorunu olmaması açısından da önemlidir (Küçükahmet, 1987; Kayadibi, 2002).

### **2.2.7. Kütüphaneden Yararlanma**

Kütüphaneler ders çalışma için ideal ortamlardır. Sessiz, kaynağa rahatça ulaşılabilen ve herkesin ders çalıştığı bir yerde ders çalışmak, dikkat dağılsa bile toparlamak çok daha kolaydır. Bu nedenle birçok üniversitede kütüphaneler 24 saat açıktır.

Tümkaya ve Bal (2006) araştırmalarında, kütüphanede çalışan öğrencilerin ders çalışma bilinci ve derse katılımları ile kütüphaneden faydalanma alışkanlıklarının evde ders çalışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalarda kütüphanede çalışan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür (Gündüz, 2009; Sakirudeen ve Sanni, 2017).

Yapılan çalışmalar öğrencilerin kütüphane kullanım bilgisine yeterince sahip olmadıklarını göstermiştir. Öğrenciler kütüphaneye gittiklerinde ise kütüphaneyi kendi notlarını okuyacakları bir ortam olarak kabul etmektedirler (Memiş, 2005: 34). Jiao ve Onwuegbuzie (2001), kütüphane korkusu ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma zayıf çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin kütüphane endişesini artırdığını ortaya koymuştur.

### **2.2.8. Cinsiyet**

Çalışma alışkanlıkları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde bazı çalışmalarda kız öğrencilerin daha yüksek çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu sonucuna ulaşılırken (Cavanaugh, 1982; DeVito vd., 1982; Gonzales, 1984; Küçükahmet, 1987; Wonnacott, 1989; Hurlburt vd., 1990; Hancock vd., 1996; Arslantaş, 2001; Memiş, 2007; Özbey, 2007; Gündüz, 2009; Güngör, 2010; Eren, 2011; Günaydın, 2011; Kayacık, 2013; Memiş, 2013; Adatepe, 2014; Yiğit, 2014; Zargar ve Ganai, 2014; Yıldız, 2015; Bıyıklı, 2017; Başbay vd., 2018; Lalrintluangi, 2018), daha az çalışmada ise erkek öğrencilerin daha yüksek çalışma alışkanlığına sahip olduğu (Yörük, 2007; Gazioğlu, 2009; Bayır, 2015) görülmüş; bazı çalışmalarda (Cummings, 1982; Fuller, 1987; Aydın, 2004; Erdin, 2010; Kaya vd., 2012) kız ve erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.3. Üstbiliş ve Okuma Becerileri

### 2.3.1. Üstbiliş

Vygotsky, bilginin gelişiminde iki aşama tanımlamıştır: Öncelikli olarak otomatik bilinçdışı edinimi, ardından bu bilgi üzerindeki aktif bilinçli kontrol ile kademeli artışlar. Buradaki fark, performansın bilişsel ve üstbilişsel yönleri arasındaki ayırmadır. Üstbiliş, kişinin kendi bilişsel eylemlerinin kasıtlı bilinçli kontrolüdür (Brown, 1980: 453). Flavel (1976: 232) üstbilişi, kişinin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri veya bunlarla ilgili herhangi bir şeyle ilgili bilgisi olarak tanımlamıştır. Üstbiliş, diğer şeylerin yanı sıra, genellikle somut bir amaca hizmet eden, üzerinde durdukları bilişsel nesnelere veya verilerle ilgili olarak bu işlemlerin aktif olarak izlenmesi ve sonuç olarak düzenlenmesi ve yönetilmesidir.

Flavel (1979) tarafından 'Metacognition', Türkçe literatürde "yürütücü biliş, biliş üstü, biliş ötesi, biliş bilgisi" gibi farklı şekillerde kullanılan üstbiliş "kendi düşüncesini düşünmek" veya "bilişi düşünmek" şeklinde tanımlanabilir. Zihinsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, üstbiliş önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Flavel, 1979; Çakıroğlu, 2007: 8; Özsoy, 2008: 713; Van Kraayenoord, 2010; Bozkurt ve Memiş, 2013: 148; Ceylan ve Harputlu, 2015: 28). Yıldırım vd. (2000:31-32), öğrenmeyi zihinde kontrol etme sürecine bilişsel farkındalık olarak ifade etmiş ve öğrenme yaşantılarında kullanılmasının başarıyı artıracak olduğunu belirtmişlerdir. Bunun için kendine güven, öğrenmeye isteklilik, dikkatini toplama ve zihinde ne olup bittiğini düşünmek yeterli olacak, uyguladıkça alışkanlık haline gelecek ve öğrenmeyi etkili, anlamlı ve kalıcı hale getirecektir.

Landine ve Stewart (1998) on ikinci sınıf öğrencileri, Coutinho (2007) üniversite öğrencileri için üstbilişin akademik başarı ile ilişkisini ortaya koyarken, Cattell (1999) dördüncü sınıf öğrencilerine üstbilişsel becerilerin öğretiminin okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı şekilde etkilediğini, van Kraayenoord ve Schneider (1999) üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbiliş ve okuma başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu, Özsoy vd. (2009) beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarında yüksek başarılı öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve beceri puanları ile çalışma alışkanlık ve tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

### **2.3.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı**

Üstbiliş üzerine yapılan araştırmaların çoğu, okuma ve öğrenmedeki başarı ile ilgilidir (Van Kraayenoord, 2010). Üstbilişsel okuma becerilerine sahip olan ve bu becerileri ne zaman, nerde ve nasıl aktaracağını bilen bireylerin yüksek okuma ve okuduğunu anlama performansı göstermelerinin yanı sıra yüksek öz yeterlilik algısı da sergileyeceklerini söylemek mümkündür (Kuruyer ve Özsoy, 2016)

Bilgi edinmenin yollarından belki de en önemlisi olan 'okuma'dan en fazla verimin elde edilebilmesi kişinin okuduğundan anlam çıkarma oranı ile ilişkilidir. "Okumayı öğrenmenin" önemi, hangi öğretim yöntemi ve materyallerinin en etkili olduğu hakkında teorik, pratik ve politik olan önemli tartışmaları teşvik etmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, okuduğunu anlamaya ve öğretimin her düzeyinde öğrenmelerin etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olan okuduğunu anlama stratejilerinin; özellikle de üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin önemini büyük ölçüde göstermiştir. Üstbiliş, başarılı biliş için esastır, çünkü bireylerin bilişsel becerilerini daha iyi yönetebilmelerini ve yeni bilişsel beceriler oluşturarak düzeltilebilecek zayıflıkları belirlemelerini sağlar. Üstbilişimi teşvik etmek, üstbilişimin var olduğu, bilişten farklı olduğu ve akademik başarısını arttıran öğrenciler arasında bir farkındalık oluşturmakla başlar. Bir sonraki adım, stratejileri öğretmek ve daha da önemlisi, öğrencilere stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılacağı hakkında açık bilgi oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Üstbilişsel strateji kullanımı okuduğunu anlama oranını artırmaktadır ve strateji kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama oranı yüksektir. Strateji araştırmaları göstermiştir ki, daha az yetkin öğrenciler, en başarılı öğrencilerin belirttiği stratejilerde eğitim alarak becerilerini geliştirebileceklerdir (Schraw, 1998; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Karbalaei, 2011; Kuruyer ve Özsoy, 2016).

### **2.3.3. Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu**

Okuma, TDK (2005) tarafından "Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğretmek", okumanın amacı olan anlama ise "Bir şeyin ne olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek" olarak tanımlanmaktadır. Akyol'a (2014:33) göre, yazar

ile okuyucu arasında iletişimi gerekli kılan, zihinsel, dinamik bir anlam kurma süreci olan okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurmadır. "Görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreç" olduğunu belirtilen (Coşkun, 2002:231) okuma sınıf seviyesi arttıkça daha karmaşık ve zor hale gelir, bu nedenle de öğrenciler temel okuma becerilerinin ötesinde üst düzey zihinsel etkinlikler gerektiren çok amaçlı okuma becerilerine ihtiyaç duyarlar (Yıldırım vd., 2000: 58-59).

Öğrencilerin kimi zaman okuduklarını tam ve doğru olarak anlayamadıkları görülmektedir. Bu durum onların okudukları okul, öğretmenin nitelikleri ve diğer çevresel etkenlerden kaynaklanabileceği gibi kendileri ile ilgili sebeplerden de kaynaklanabilir. Öğrencinin geçmiş öğrenme yaşantıları, onların okumaya karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Sallabaş, 2008; Çöğmen, Saracaloğlu, 2010). Özakpınar (2002:78), anlayarak okumanın verimliliğini üç noktada toplamıştır: Öğrenme, kısa zamanda ve az çabayla olur; öğrenilenler zamanın geçmesiyle unutulmaya karşı dirençlidir; hatırlamak ve faydalanmak gerektiğinde öğrenilen bilgilere kolay ulaşılır. Anlama zihnin aktif katılımını gerektirir. Yazılı semboller gözler aracılığıyla algılanır ve doğrudan beyne gider. Bu süreçte kelime hazinesinin zenginliği sürece olumlu etki eder. Okuma sürecinde geçmiş bilgi ve deneyimlerin, dil dağarcığını zenginleştirici etkinliklerin daha hızlı ve etkili anlamaya yardımcı olacaktır. Anlamanın zihinsel kontrolü önemli katkıları bilinen bilişsel farkındalık kavramını da sürece dâhil eder. Okuduğunu anlamayı arttırmaya ilişkin stratejiler, metin hakkında soru sorma ve cevaplama, özet çıkarma, okurken altını çizme, not alma, "İncele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir" tekniği ile okuma etkili okumayı sağlayacak beceriler arasındadır (Yıldırım vd., 2000: 63-74).

Okumanın, ders çalışma ve başarıya ilişkin kaynaklarda önemli bir yeri vardır (Orr,1992; Yıldırım vd., 2000; Uluğ, 2000; Özakpınar, 2002; Price, Maier, 2007; Crossman,2011). Buna karşılık ülkemizde okuma oranları birçok Avrupa ülkesinde göre oldukça düşüktür. Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporuna göre, Türkiye, Libya, Ermenistan gibi ülkelerin de içinde bulunduğu 173 ülke arasında okumada 86. sıradadır ([https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma\\_duzey.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf)). Ayrıca MEB



(2007) tarafından yapılan çalışmada çoğu ailede kitap alma ve okumanın öncelik verilen bir ihtiyaç olmadığı, boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendiren çocukların oranının oldukça düşük olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun kütüphanesinin olduğu fakat yeterince kitap sahibi olmadıkları, ilk kitap okuma yaşının 13–14 olduğu ve öğrencilerin gelişmiş ülkelerdeki akranlarının daha çok okuduğunu düşündüklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Okuma, küçük yaşlarda kazanılması gereken bir alışkanlıktır. Çocuklarının kitap okumasını isteyen velilerin öncelikli olarak kendilerinin kitap okuması, örnek olması gerekmektedir. Okumayı bilmedikleri dönemde çocuklara ebeveynleri kitap okumalı, çocukları yaşına uygun kitaplarla tanıştırap kitap sevgisi ve ilgisi oluşturmalıdır. Bu sevgi ve ilgi daha sonra okulda pekişmeli, alışkanlık haline gelmelidir. Okulda okuma saatleri yapılmalı ve öğretmenler ders arasında veya boş saatlerinde kitap okuyarak öğrencilere örnek olmalıdırlar. Yapılan araştırmalar öğrencilerin kitap okumayı sevdiğini göstermektedir. Calp'ın (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin %92 gibi büyük bir oranının okumayı sevdiği, %8'inin ise sevmediğini sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmamızda da öğrencilerin okumayı sevdiği ve en fazla macera ve eğlence kitaplarından hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerileri arasında güçlü bağ olduğunu belirten çalışmalar olduğu gibi (Şeflek Kovacioğlu, 2006; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Tunde–Awe, 2014), aralarında herhangi bir bağın olmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Hollingsworth ve Reutzel, 1990; Ürün Karahan ve Daştan, 2016). Okumaya yönelik tutum yükseldikçe Türkçe dersinde akademik başarı yükselmektedir (Başaran ve Ateş, 2009; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Aydoğdu, 2012; Baştuğ, 2014). Sallabaş (2008) ise öğrencilerin akademik başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okuma tutumları azalmaktadır (İşeri, 2010; Umucu Alpoğuz, 2014; Kolić-Vehovec vd., 2014; Yıldız ve Kaman, 2016; Baki, 2017). Kız öğrencilerin okuma tutumu ve okuduğunu anlama düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Sallabaş, 2008; Başaran ve Akyol, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; İşeri, 2010; Umucu Alpoğuz, 2014; Kolić-Vehovec vd., 2014; Eyüp ve Yurt, 2015;

Baki, 2017; Bayraktar, 2017; Gelen, 2018). Ürün Karahan ve Taşdan (2016), öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtirken Tunde–Awe (2014), öğrencilerin okuma tutumlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama ve tutumu, "Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı, Hızlandırılmış Okuyucu (AR), Okul Çapında Zenginleştirme Modeli (SEM-R), KWL (Know-Want-Learned), İşbirlikçi Stratejik Okuma (CSR), E-kitap, Strateji Temelli Okuma Öğretimi, SSR (Sustained Silent Reading) Yöntemi, Bilgisayarlı Program, Üstbilişsel Öğretim Stratejisi, Sokrat Semineri Tekniği, Barton Müdahale Programı, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, İncele-Sorgula-Oku-Tekrar et-Gözden geçir (İSOTEG) tekniği, Çocuk Edebiyatı Eserlerini Okutma, İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi, İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamaları, Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejileri, Hızlı Okuma Eğitimi" gibi çeşitli yöntemler kullanarak yükseltmek mümkündür (Howard, 1999; Yoon, 2002; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Belet ve Yaşar, 2007; Reis vd., 2007; Payne ve Manning, 2010; Al Udaini, 2011; Yousefvand, 2011; İflazoğlu Saban ve Ayçin, 2011; Kayıpmaz, 2011; Mihandoost ve Elias, 2011; Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012; Chen vd., 2013; Epçaçan, 2013; Epçaçan, 2013a; Karaman, 2013; Dalboy, 2014; Kaçar, 2015; Shaunessy-Dedrick vd., 2015; Rosari ve Mujiyanto, 2016; Lin, 2017).

### 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumlarına ilişkin araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

#### 3.1. Çalışma Alışkanlık ve Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin yurt içi ve yurt dışında farklı öğrenim düzeylerinde birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar:

**İlköğretim düzeyinde** (Shepps ve Shepps, 1971; Uluğ, 1981; Hancock vd., 1996; Mungai, 1997; Uçar, 1997; Şener, 2001; Ersoy, 2003; Avcı ve Nazlı, 2006; Özcan, 2006; Çetin, 2007; Memiş, 2007; Özbey, 2007; Çalikoğlu, 2009; Çetin, 2009; Gündüz, 2009; Hotaman, 2009; Erdin, 2010; Güngör, 2010; Akagah, 2011; Eren, 2011; Günaydın, 2011; Kayacık, 2013; Memiş, 2013; Demir vd., 2012; Adatepe, 2014; Yiğit, 2014; Bayır, 2015; Yıldız, 2015; Khan, 2016; Bıyıklı, 2017; Kızılböğü, 2017; Sakirudeen ve Sanni, 2017; Başbay vd., 2018; Bentil vd., 2018)

**Ortaöğretim düzeyinde** (Cavanaugh, 1982; Koivo, 1982; Smith Rotchford, 1984; McDougale, 1989; Ilgın ve diğerleri, 1990; Yeh, 1990; Dilek, 1993; Erkan, 1996; Jegede vd., 1997; Shelton, 1997; Yılmaz, 1997; Arslantaş, 2001; Kaya, 2001; Aydın, 2004; Yörük, 2007; Gazioğlu, 2009; Magno, 2010; Ergene, 2011; Rana ve Kausar, 2011; Singh, 2011; Bilge vd., 2014; Zargar ve Ganai, 2014; Malik ve Parween, 2016; Nandhini, 2017; Adejumo, 2018)

**Yükseköğretim düzeyinde** (Kalfazade, 1986; Küçükahmet, 1987; Aydın, 1989; Atılgan, 1998; Subaş, 2000; Tulum, 2001; Tümkeya ve Bal, 2006; Temelli ve Kurt, 2010; Çağırğan Gülten vd., 2012; Kaya vd., 2012; Deniz, 2013; Pesen, 2014; Durukan vd., 2015; Brown, 1941; Ahmann ve Glock, 1957; Fervavolo, 1963; Kammann, 1963; Philips, 1969; Barrilleaux, 1972; Ward, 1972; McCausland ve Stewart, 1974; Rutkowski and Domino, 1975; Cummings, 1982; DeVito vd., 1982; Mueller ve Gibson, 1983; Gonzales, 1984; Burson, 1985; Clark-Thayer, 1987; Fuller, 1987; Blumner, 1988; Snodgrass, 1989; Elliot vd., 1990; Hurlburt vd., 1990; Agnew vd., 1993; Mullen, 1995; Al-Hilawani ve Sartawi, 1997; Blumner ve Richards, 1997; Carter, 1999; Bol vd., 1999; Powell ve diğerleri, 2002; Murray ve

Wren, 2003; Yip ve Chung, 2005; Aquino, 2011; Mendezabal, 2013; Wonnacott, 1989; Del Villar vd., 2016; Numan ve Syeda, 2017; Lalrintluangi, 2018)

**Lisansüstü düzeyde** (Onwuegbuzie vd., 2001; Atabay, 2017) yapılmıştır.

### 3.1.1. Yurt İçindeki Araştırmalar

Uluğ (1981), ortaokul öğrencilerine rehberlik saatlerinde yardım edilmesi durumunda verimli çalışmayla ilgili yeni ve olumlu alışkanlıkların ortaya çıkarılıp çıkarılmayacağını ve çalışma davranış ve alışkanlıklarının okul başarısı üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Rehberlik saatlerinde yardım edilmesi durumunda çalışma alışkanlıkları iyileştirilebilir ve yeni alışkanlıklar kazandırılabilir.
- Başarı ile çalışma alışkanlıkları arasında yakın bir ilişki vardır.
- Verimli ders çalışma alışkanlığı olan öğrencilerin ders notları olmayan öğrencilerden daha yüksektir.

Kalfazade (1986), öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile anne-babalarının eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 184 üniversite öğrencisine Brown-Holtzman "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi" uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ders çalışma alışkanlık ve tutumlarının ebeveynlerinin eğitim seviyesinden çok etkilenmedikleri görülmüştür.

Küçükahmet (1987), öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını saptamak amacıyla üniversite iki ve üçüncü sınıflarla yaptığı çalışmasında Brown-Holtzman tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri"ni kullanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Üniversite öğrencilerinin çalışma oryantasyonu düşüktür.
- Öğrencilerin çalışma tutum ve alışkanlıkları arasında yüksek bir ilişki vardır.
- Öğrencilerin çalışma tutumları düşüktür.
- Çalışma ortamı, öğrenciden veya ailesinden kaynaklanan nedenlerin de bulunması tutum puanlarını düşüren unsurlardır.
- Kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerinkinden daha yüksektir.

Aydın (1989), Zung'un "Depresyon Değerlendirme Ölçeği" ve Brown ve Holtzman'ın "Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlıkları Ölçeği"ni toplam 100 üniversite öğrencisi üzerinde uyguladığı çalışmada gençlerde depresyonun öğrencilerin çalışma yönelimini etkileyip etkilemediğini araştırmış, hafif düzey depresyonun bile öğrencinin çalışma yönelimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

İlgin ve diğerleri (1990), üniversiteye giriş sınavına girecek öğrencilere çalışma alışkanlıkları semineri vermişlerdir. Seminerlerin öğrencilerin çalışma davranışlarında etkili olduğu görülmüş, ancak ders başarıları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Tekniğin başarıyı yükseltmemesinin, çok genel hatlarla verilmesi, veli ve öğretmen desteği ile yürütmeye olanak bulunamayışı, seminer uygulamasının dönem başında yapılamaması gibi nedenleri olduğu belirtilmiştir.

Dilek (1993), askeri lise öğrencilerinin ortaokuldaki ve lisedeki ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının etkileşimini incelediği çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma alışkanlıkları ölçeğini kullanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin lise ve ortaokuldaki çalışma alışkanlıkları arasında büyük oranda olumlu ilişki tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin lise ve orta okuldaki ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Erkan (1996), çalışmada Türk örneğine uygun yapılandırılmış bir envanter geliştirmeyi amaçlamıştır. İlk aşamada madde analizi yapılmış ve bu tezin amacını oluşturmuştur. Bu amaçla, madde yazımları için öğrencilerden yazılı geri bildirimler alınmış, öğrenciler gözlemlenmiş, kaynaklar taranmış ve mevcut ders çalışma alışkanlıkları envanterleri araştırmacı tarafından incelenmiştir. Elde edilen materyallerin desteği ile 310 maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuş, hazırlanan 310 madde 3'lü Likert tipi bir envanter şeklinde düzenlenmiş, Demografik Bilgi Formu ile birlikte uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama, İzmir ili sınırları içinde yabancı dille eğitim veren özel orta öğretim kurumlarında okuyan 272 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda başarı puanı ile ölçek toplam puanı ve diğer alt alanların toplam puanları arasında anlamlı

bir ilişki görülmemiştir. Ayrıca, sınıf düzeyi, eğitim sistemi, anne ve baba eğitim düzeyleri ve dershaneye gidip-gitmeme açısından ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Uçar (1997), birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve öğretmenlerin ders işlerken kullandığı yöntemlerin etkilerini fen bilgisi dersi ışık ünitesi baz alınarak araştırdığı çalışması, 1995-1996 öğretim yılında Ordu ili Kabataş ilçesindeki birleştirilmiş sınıfların 4.-5. sınıflarında okuyan ve random yolla seçilen 377 öğrenci ve 10 öğretmene, sınıf ortamında uygulanan anket ve Fen Bilgisi başarı testi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Fen Bilgisi dersinde dersle ilgili alıştırma yapılması, yardımcı kitaplar kullanılması başarıyı arttırmaktadır.
- Fen Bilgisi dersinde sık sık deney yapılıp, deney malzemelerinin derse getirilmesi, deneylerden alınan sonuçların not edilmesi başarıyı arttırmaktadır.
- Fen Bilgisi dersinde işlenen konunun sınıfta tekrarı, günlük hayatla ilişkisinin kurulması, araç-gereç kullanılması başarıyı arttırmaktadır.
- Fen Bilgisi dersinde sık sık seviye ve ilgi kümeleri kurulması, kendi kendine çalışmalar yapılması başarıyı arttırmaktadır.
- Fen Bilgisi dersinde zaman zaman proje, tartışma, demonstrasyon ve dramatizasyon tekniğinin kullanılması başarıyı arttırmaktadır.

Yılmaz (1997), araştırmasında öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirleyecek bir "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" geliştirip, bu envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma 1996-1997 öğretim yılında Samsun ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 4 lisenin, lise 2 sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır, araştırmanın örneklem grubu ise 250 kişiden oluşmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" ve Türkçe'ye uyarlaması Nilgün Kalfazade tarafından yapılan "Brown-Holtzman Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi" (ÇATA) ölçme araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, geliştirilen çalışma alışkanlıkları envanterinin öğrencilerin sahip oldukları çalışma alışkanlıklarını ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir envanter olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atılğan (1998), üniversitede öğrenim gören öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarını karşılaştırma amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında zevkli bulunmayan derslere çalışmak için kendini zorlama, derslere planlı bir şekilde çalışma ve ders çalışmayı planlamada güçlük çekme, ders çalışırken zamanı etkin bir şekilde kullanma, aranılan yardımcı kaynağın sağlanmasında üniversite kütüphanesinin yeterli olduğuna inanma konusunda başarılı öğrenciler ile başarısız öğrencilerin arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Subaşı (2000), verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırma amacı ile yaptıkları çalışmada üç grup üniversite öğrencisi belirlenmiştir. Üç gruptan biri kontrol grubu, diğer iki deney grubu da, verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin verildiği ve süreç boyunca dönüt-düzeltilme işleminin uygulandığı deney I grubu, sadece verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin verildiği deney II grubudur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin akademik benlik kavramlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı, akademik başarılarına ilişkin farklılığın ise deney grupları lehine olduğu görülmüştür.
- Çalışma davranışları açısından karşılaştırma yapıldığında deney ve kontrol grupları arasında "çalışmaya başlama ve sürdürme" davranışındaki fark anlamlı bulunmamıştır.
- "Bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma" davranışları açısından fark deney grupları lehine anlamlıdır.
- "Okuma alışkanlıkları ve teknikleri" davranışlarında deney I grubu, deney II ve kontrol grubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur.

Arslantaş (2001), ortaöğretim öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olma düzeylerini ve cinsiyet, alan, lise türü, ayrı bir çalışma odasına sahip olma ve akademik başarıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında bir ilişki olup, olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Envanteri"ni kullanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrenciler orta düzeyde verimli çalışma alışkanlıklarına sahiptirler.
- Öğrenci verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip ise akademik başarısı da yüksektir.
- Kız öğrencilerin çalışma alışkanlığı erkek öğrenciler göre yüksektir.
- Ayrı çalışma odasına sahip öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları ayrı çalışma odasına sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

Kaya'nın (2001) lise 1. sınıf öğrencilerine "Verimli Ders Çalışma Alışkanlığı Kazandırma Grup Rehberliği" uygulaması yapmanın etkisini ve buna bağlı olarak başarının değişip değişmediğini incelediği çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubuna 12 hafta süre ile grupla verimli ders çalışma alışkanlığı edindirme eğitimi verilmiştir. Ayrıca çalışmada 1981'de Feyzi Uluğ'un geliştirdiği "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" ön ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; "Verimli Ders Çalışma Alışkanlığı Kazandırma Grup Rehberliği" uygulamasına katılan deney ve kontrol grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön ve son testleri arasında anlamlı farklılık olduğu, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları son testleri arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Şener (2001), ilköğretim öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının matematik dersindeki başarılarına etkilerini araştırdığını çalışmada; başarı puanı yüksek olan öğrencilerin tutum puanının da yüksek olduğu, öğretmen, aile, çevre ve okullarla öğrencilerin başarıları arasında fark olduğu fakat bunun tutum puanlarında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tulum (2001), hemşirelik öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarını saptamak, sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Hemşirelik öğrencileri çalışma alışkanlık ve tutumlarından beklenenin altında puan almışlardır.
- Çalışma alışkanlıkları puanları çalışma tutumlarından daha yüksektir.
- Envanterin alt boyutlarından en yüksek puanı çalışma yöntemleri, en düşük puanı ise öğretmeni onaylama ve eğitimi kabullenme alt boyutlarından almışlardır.



- Öğrencilerin sınıf düzeyi ile envanterin "Öğretmeni Onaylama" ve "Çalışma Tutumları" alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
- Öğrencilerin sınıflarını yükseldikçe çalışma alışkanlık ve tutumları puanları düşmektedir.
- Mesleği isteyerek seçme durumu çalışma alışkanlık ve tutumlarını etkilemektedir.

Ersoy (2003), ilköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Çalışma alışkanlıkları ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Çalışma alışkanlıkları İngilizce dersindeki başarılarını olumlu etkilemektedir.

Aydiner (2004), 13 ve 16 yaşlarındaki öğrencilerin ana-baba tutumlarını algılamaları ile çalışma alışkanlıkları ve okul başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 220'si kız 211'i erkek toplam 431 öğrenciye "Kişisel Bilgi Formu", "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" ve "Ana-Baba Tutum Envanteri" uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Çalışma alışkanlıkları ile otoriter olarak algılanan anne-baba tutumu arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.
- Çalışma alışkanlığı ile cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, yaşamın en uzun geçtiği yer, öğrencinin daha önce rehberlik servisine başvurması değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Çalışmada anlamlı fark sadece yaş ve sınıf düzeyinde görülmüştür.

Avcı ve Nazlı'nın (2006) çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin verimli dersçalışma alışkanlıkları, akademik başarıları, sınav kaygı düzeyleri üzerinde sınıf içi rehberlik etkinliklerinin etkisi araştırılıp, 80 öğrenciye ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 11 hafta süren sınıf içi rehberlik etkinlikleri programı uygulanmıştır. Deney-kontrol grubu arasındaki farkı araştırmak için 1981'de Feyzi Uluğ tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan öğrencilerin etkinlik sonrasında çalışma alışkanlıklarında olumlu gelişmeler meydana gelmiştir.

Özcan (2006), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarını incelediği çalışmasında, 208'i dördüncü ve 195'i beşinci sınıf olmak üzere 403 ilköğretim öğrencisine araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin onda biri günde dört saat ders çalışırken, dörtte biri günde üç saat, %67'si günde bir-iki saat ders çalışmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,6'sı öğretmenlerin ders çalışma yöntemlerini öğrettiklerini belirtmiştir.
- Öğrencilerin çoğunluğunun çalışma ortam ve olanakları yeterlidir.
- Ailelerinin ders çalışma sürecine katkı sağladıkları görülmüştür.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin beşinci sınıf öğrencilerine göre ders çalışma konusunda daha istekli oldukları görülmüştür.
- Öğrencilerin ders çalışma süreçlerini olumsuz etkileyen unsurlardan birinin de televizyon izleme olduğu belirlenmiştir.

Tümkaya ve Bal (2006), Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında 501 öğrenci üzerinde Brown-Holtzman (1984)'ın geliştirdiği "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri"ni uygulamışlardır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Genel anlamda bakıldığında öğrencilerin etkili ders çalışma konusundaki alışkanlıkları yeterli değildir.
- "Derslerine sabah çalışanların, ders çalışma ve sürdürme ile öğrenilenleri tekrar etme; gece çalışanların bilinçli çalışma ve derse katılım alışkanlıkları diğer zamanlarda ders çalışan öğrencilere göre daha yüksektir".
- "Evde ders çalışanların, ders çalışma ve sürdürme; kütüphanede çalışanların ise bilinçli ders çalışma ve derse katılım ile kütüphaneden yararlanma alışkanlıkları, yurttan veya başka yerlerde çalışanlara göre daha yüksektir".
- "Aileleri ile kalan ve günde üç saatten fazla ders çalışan öğrencilerin ders çalışmaya başlama ve sürdürme, not tutma, ödev yapma ve öğrenilenleri tekrarlama, okuma alışkanlıkları, teknikleri ve sınavlara hazırlanma ile

kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma alışkanlıkları diğer öğrencilere göre daha yüksektir".

- "Başarılı öğrencilerin; ders çalışmaya başlama ve sürdürme, bilinçli çalışma ve derse katılım; okuma alışkanlıkları, teknikleri ve sınavlara hazırlanma, ödev yapma ile kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma alışkanlıkları başarısız öğrencilere göre daha yüksektir".

Çetin (2007), yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki 10 İlköğretim Okulu'nun 4. ve 5. Sınıflarında öğrenim gören 526 öğrenciye 1997'de Müge Yılmaz tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği"ni uyguladığı çalışmasında ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Yeni ilköğretim programı öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde artırmamıştır.
- Kişisel özellikler, ortam, çalışma yöntemi alt faktörlerinde anlamlı fark saptanmamıştır.
- Yeni ilköğretim programı uygulamalarının çalışma alışkanlıklarına etkisi ile cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, okul türü, baba eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmama durumu, babanın mesleki durumu arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Annenin eğitim durumu ile çalışma alışkanlıkları karşılaştırıldığında okur yazar anneler lehine bir fark saptanmıştır.
- Uygulamaların öğrencilerin çalışma düzeyine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri arasında ilişki saptanmamıştır.

Memiş (2007), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörleri belirlemek amacıyla genel tarama modeli kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında, 558 öğrencinin çalışma alışkanlık ve tutumlarını Brown-Holtzman tarafından geliştirilen "Survey of Study Habits and Attitudes" ile ölçmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları çalışma tutumlarına göre daha düşüktür.

- Öğrencilerin çalışma oryantasyonunu etkileyen en önemli boyut "öğretmeni sevmeleri" iken en olumsuz boyut "gecikmeleri önleme"dir.
- Üst sosyo-ekonomik durumdaki kız öğrencilerin çalışma oryantasyonları en yüksek çıkarken tüm sosyo-ekonomik durumlarda kızların çalışma oryantasyonları erkek öğrencilerden daha yüksektir.
- Sosyo-ekonomik durum, ders çalışma ortamının varlığı, anne-baba eğitim durumu öğrencilerin çalışma oryantasyonunu etkilemektedir.
- Çok başarılı öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanları en yüksektir.
- Başarılı olmayan kız ve erkek öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanları neredeyse aynı iken başarılı öğrencilerde kızların puanları erkeklerden daha yüksektir.
- Sosyo-ekonomik açıdan değerlendirme yapıldığında alt sosyo-ekonomik durumdaki çok başarılı öğrencilerin en yüksek çalışma oryantasyonu puanına sahip oldukları görülmüştür.
- Ders çalışma ortamına sahip kız öğrencilerin çalışma oryantasyon puanları diğer öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.
- Başarılı ve çok başarılı öğrencilerin ders çalışma ortamına sahip olmamaktan olumsuz etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne eğitim durumuna göre yapılan değerlendirmede kız öğrencilerin çalışma oryantasyonları erkek öğrencilere göre her eğitim durumunda yüksektir. Değerlendirmede en yüksek puanı anneleri ortaokul-lise mezunu olan kız öğrenciler alırken, en düşük puanı ise anneleri hiçbir eğitim kurumundan mezun olmayan erkek öğrenciler almıştır.
- Baba eğitim durumu değerlendirildiğinde kız öğrencilerin çalışma oryantasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin çalışma oryantasyonlarının da arttığı görülmüştür.
- Anne eğitim durumu ve başarı dağılımı incelendiğinde en yüksek çalışma oryantasyonuna sahip öğrencilerin anneleri ortaokul-lise mezunu olan çok başarılı öğrenciler olduğu görülmüştür.
- Baba eğitim durumu ve başarı dağılımı incelendiğinde en yüksek çalışma oryantasyonuna sahip öğrencilerin babaları master-doktora mezunu olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Ayrıca çok başarılı öğrencilerin çalışma

oryantasyon puanları ile baba eğitim durumu arasında ters bir ilişki bulunmuştur. Babaları üniversite mezunu olan başarısız öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanı en düşüktür.

- Annelerin çalışma durumunun öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanlarını etkilemediği görülmüştür.
- Cinsiyet ve anne çalışma durumuna göre değerlendirme yapıldığında anneleri çalışmayan erkek öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile çalışma tutumları arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır.

Özbey (2007), ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında Düzce ilinde eğitim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen 1000 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen çalışma alışkanlıkları anketini uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Çalışma alışkanlıklarından metni işaretleme ve not almada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha etkindir.
- Sınıf düzeyi azaldıkça öğrenciler, aktif öğrenme, çalışma için hazırlık, kelime ve kavram gelişimi yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar.
- Anne ve baba eğitim durumu yüksek öğrenciler, aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, ders notu alma, ders kitabı okuma, metni işaretleme, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapma, motivasyon gibi değişkenleri daha çok kullanmaktadırlar.
- Matematik başarısı daha yüksek öğrenciler çalışma alışkanlıkları konusunda daha bilinçlidirler.
- Motivasyon öğrencilerin çalışmasında ve çalışma alışkanlığı edinmesinde önemli bir rol oynamaktadır.
- Not tutarak çalışan öğrenciler not tutmadan çalışan öğrencilere göre daha başarılıdır.

Yörük (2007), lise öğrencilerinin akademik başarı, başarı korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri incelemek, bu öğrencilerin başarı

korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete, okul türüne ve algılanan ana baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında 317'si kız ve 345'i erkek olmak üzere toplam 662 öğrenciye 1981'de Feyzi Uluğ tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri"ni uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Cinsiyete göre değerlendirme yapıldığında erkek öğrencilerin verimli ders çalışma puanlarının kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.
- Okul türüne göre yapılan değerlendirmede Anadolu Lisesi öğrencilerinin daha iyi ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne-baba tutumu açısından yapılan değerlendirmeye göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Çalıköğü (2009), projede yer alan üstün zekâlı öğrenciler ile bu öğrencilerle birlikte öğrenim gören normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği"ni kullanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için ilköğretim 5. ve 6. sınıflara devam eden 701 öğrenciden toplanan veriler kullanılmış, ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ardından 34'ü üstün zekâlı ve 27'si üstünlerle birlikte öğrenim gören normal zekâ düzeyindeki öğrenciler olmak üzere toplam 61 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmanın sonucuna göre üstün zekâlı öğrenciler ile normal zekâ düzeyindeki öğrenciler arasında çalışma alışkanlıkları açısından anlamlı bir fark yoktur.

Çetin (2009), çalışma alışkanlıkları ölçeğinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin ders başarısını yordayıp yordamadığını araştırdığı çalışmasında, 1997'de Müge Yılmaz'ın ortaöğretim öğrencileri için geliştirdiği ve Akın vd. (2007)'nin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yaptığı "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği"ni kullanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın grubunu 478 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencilerin Matematik, Türkçe, İngilizce, Görsel Sanatlar, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Bilgisayar derslerindeki başarıları ile çalışma alışkanlıkları puanları arasında olumlu korelasyon bulunmuştur.

Gazioğlu (2009), ğrencilerin fizik dersindeki akademik başarıları ile fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öncelikli olarak "Fizik Dersine Yönelik alışma Alışkanlıkları leği" geliştirmiş ve 304 lise öğrencisine uygulamıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin ğrenim grdđđđ okul türü fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıklarını etkilemektedir.
- Erkek ğrencilerin fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları kız öğrencilere göre daha olumludur.
- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre fizik dersine yönelik çalışma alışkanlıkları ile fizik dersi başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise erkek öğrencilerde pozitif orta düzeyde, kız öğrencilerde çok düşük bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Gündüz (2009), merkezi ve kırsal bölgelerde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe ğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı, okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında 364 öğrenciye 1981'de Feyzi Uluğ'un geliştirdiği "alışma Alışkanlıkları Envanteri"ni uygulamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları kırsalda yaşayan öğrencilere göre daha olumludur.
- Merkezi bölgelerde yaşayan öğrencilerin çalışma akademik başarıları kırsalda yaşayan öğrencilere göre daha yüksektir.
- Sınıf düzeyinde yapılan karşılaştırmada farklılık gözlenmemiştir.
- Erkek ğrencilerin çalışma alışkanlıkları kız öğrencilere göre daha dşktir.
- Kendine ait çalışma masası olmayan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları çalışma masası olan öğrencilere göre daha dşktir.
- Kütüphaneden yararlanan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları yararlanmayan öğrencilere göre daha yüksektir.
- Çalışma amaçları farklı olan öğrencilerin çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Hotaman (2009), cinsiyetin, çalışma odasının, akademik başarının ve sınıf düzeyinin ilköğretim öğrencilerinin bağımsız (bireysel), bir partnerle (bir arkadaşla) ve bir grupta çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırdığı çalışmasında 570 ilköğretim öğrencisine “Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulamıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin genel olarak bağımsız, bir partnerle ve bir grupta çalışma alışkanlık puanları arasında “bir partnerle çalışma” alışkanlığı lehine anlamlı farklılık vardır.
- Öğrenci cinsiyetleriyle bir partnerle çalışma alışkanlığı arasında “erkek” öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır.
- Öğrencilerin sınıf düzeyi ile bağımsız, bir partnerle ve bir grupta çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıklar vardır. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin bağımsız ve bir partnerle çalışma alışkanlığına daha eğilimli oldukları görülürken; ikinci kademe öğrencilerinin bir grupta çalışma alışkanlığına daha çok yöneldiği görülmüştür.
- Öğrencinin bir çalışma odasının olup olmamasıyla çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Öğrencinin akademik başarı değişkenleriyle, çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Erdin (2010), ilköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılan grup ile kullanılmayan grupların öğrenmelerinin kalıcılıkları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını 92 öğrenci üzerinde araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Araştırma sonucunda portfolyo kullanılan deney grubu ile kullanılmayan kontrol grubu arasında verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları erişileri ile test puanlarının erişileri arasında da ilişki tespit edilmemiştir.



Güngör (2010), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin ve bu öğrencilerin benlik algıları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, anne baba eğitim düzeylerine, anne baba meslek ve aile gelir düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleme amacıyla 115'i kız 98'i erkek toplam 213 öğrenci üzerinde ilişkiisel tarama modeli kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında Feyzi Uluğ'un "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri"ni kullanmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin benlik algıları ile verimli ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.
- Kız öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
- 6. sınıfların verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyi 7. ve 8. sınıflardan yüksektir.
- Annesi ev hanımı olan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyi diğer öğrencilere göre daha yüksektir.
- Babası işçi olan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilme düzeyi babası diğer mesleklerde çalışan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin anne-baba eğitim durumları ile verimli ders çalışma alışkanlıklarını bilmeleri arasında bir fark bulunmamaktadır.

Temelli ve Kurt (2010), Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Bölümü öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının belirli faktörlere göre belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında 321 öğrenciye Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri'ni uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları arasında cinsiyet ve sınıf düzeyine göre motivasyon, ders öncesi ve sonrası hazırlık, çalışma yöntemleri ve toplam alt boyutlarında anlamlı bir fark vardır.
- Fakülte düzeyinde değerlendirildiğinde ise ders öncesi ve sonrası hazırlık, zaman yönetimi becerileri ve toplamda anlamlı bir farklılaşma belirlenirken, diğer boyutlarda anlamlı bir fark yoktur.

Eren (2011), ilköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği tarama niteliğindeki çalışmasında 708 öğrenciye Feyzi Uluğ tarafından geliştirilmiş “Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri”ni uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları kız öğrencilere göre daha düşüktür.
- Sınıf düzeylerine göre karşılaştırma yapıldığında en yüksek ders çalışma envanter puan ortalamasının altıncı sınıf düzeyinde, en düşük ortalamasının ise sekizinci sınıf düzeyinde olduğu görülmüştür.
- Anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, SBS puanları ve öğrencilerin yardım alma durumlarına göre yapılan karşılaştırmalarda manidar fark görülmemiştir.
- Ders çalışma alışkanlıkları envanteri ile Fen ve Teknoloji dersi başarıları arasında ise orta düzeyde manidar ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergene (2011), öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı, başarı güdüsü ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, 510 lise onuncu sınıf öğrencisine "Sınav Kaygısı Envanteri Türkçe Versiyonu (TAI)", "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri (ÇAI)" ve "Kendini Değerlendirme Envanteri (SEI)" uygulanmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin cinsiyeti, sınav kaygısının kuruntu boyutu ve çalışma alışkanlıkları düzeyleri genel olarak akademik başarıyı yordamaktadır.
- Başarı güdüsü düzeyi ile akademik başarı ilişkili değildir.
- Sınav kaygısı ve çalışma alışkanlıkları akademik başarı ile olumlu yönde ilişkiliyken, akademik motivasyon arasında bir ilişki yoktur.
- Kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Günaydın (2011), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ilişkiisel tarama modeli ile toplam 450 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisine araştırmacı tarafından geliştirilen ve dört alt boyuttan oluşan "Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği"ni uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Kız öğrencilerin içsel motivasyonları erkek öğrencilerden daha yüksektir.
- Devlet okulunda okuyan öğrencilerin içsel motivasyonları, özel okulda okuyan öğrencilerden daha yüksektir.
- 4. sınıf öğrencilerinin içsel motivasyonları 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.
- Öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça ders çalışma alışkanlıkları düşmektedir.
- Ailenin geliri arttıkça öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme düzeyleri yükselmektedir.
- Öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları zaman arttıkça içsel motivasyonları da artmaktadır.
- Öğrencilerin başarı algıları arttıkça öğrenme düzeyleri de artmaktadır.
- Anaokuluna giden öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri gitmeyen öğrencilerden daha yüksektir.
- Sınıf mevcudu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri ile çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çağırğan Gülten vd. (2012), ilköğretim öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliklerinin ders çalışma alışkanlıklarıyla olan ilişkisini incelemek amacıyla 324 ilköğretim öğretmeni adayına 2008'de Kemal Özgen ve Recep Bindak tarafından geliştirilmiş olan “Matematik Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği”ni uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- İlköğretim matematik öğretmeni adayları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının ortalamaları arasında, her gün düzenli ders çalışan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Kaya vd. (2012), öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların cinsiyet, branş ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek ve ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 182 öğretmen adayına 1993'te Aşkar ve Akkoyunlu'nun Türkçeye uyarlayıp geçerlilik ve güvenilirliğini inceledikleri “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ile ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin Holtzman ve Brown tarafından geliştirilip

1998'de Mehmet Atılgan tarafından yeniden gözden geçirilen “Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Envanteri”ni uygulamış, şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Öğretmen adaylarının cinsiyeti, anabilim dalı, akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deniz (2013), çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında 412 üniversite öğrencisine “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”ni uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 'Ayırt edici', 'dönüştürücü', 'uyum sağlayıcı' ve 'özümleyici' öğrenme stilleri çalışma alışkanlıklarının derin ve yüzeysel alt boyutları ile anlamlı ilişkilere sahiptir.
- 'Ayırt edici', 'dönüştürücü', 'uyum sağlayıcı' ve 'özümleyici' öğrenme stillerinin çalışma alışkanlıklarının derin ve yüzeysel alt boyutlarının önemli yordayıcılarıdır.

Kayacık (2013), ilköğretim 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları, ödev motivasyonları ve ödev yapma stilleri arasındaki ilişki ve farklılıkları belirlemeyi hedeflediği araştırmasında, 704 öğrenciye çalışma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla 2000'de Doğanay, A. , Türkoğlu, A. ve Yıldırım, A. tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları” ölçeğini uygulamıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrenciler en fazla aktif öğrenme yöntemini kullanmaktadır. Yazar, öğrencilerin aktif öğrenme çalışma alışkanlığını kullanmalarını öğrenme sürecinde aktif olmaları şeklinde yorumlamıştır.
- Öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları karşılaştırıldığında yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre derste not almaya daha çok önem gösterdikleri ve ödev hazırlamada daha az stres yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Kız öğrencilerin, çalışma alışkanlıklarının alt boyutlarında aldıkları ortalama puanın erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Memiş (2013), beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma oryantasyonu, cinsiyet ve başarı ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında 234 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Anketi"ni uygulamış, şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrencilerin tutum puanları, çalışma alışkanlıkları puanlarına göre daha yüksektir.
- Kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha yüksek puanlara sahiptir.
- Çalışma oryantasyonu ve başarı puanları arasında pozitif anlamlı ilişki vardır.
- Tüm dersler için öğretmeni onaylama alt boyutu en güçlü yordayıcıdır.

Adatepe (2014), araştırmasında ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlık ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler ve farklılıkları incelemiştir. 912 öğrencinin çalışma alışkanlıklarının belirlenmesinde 1981'de Uluğ'un geliştirdiği "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" kullanılan çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Gündüzlü öğrencilerin puan ortalamaları, yatılı ve taşınmalı öğrencilerden daha yüksektir.
- Kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları, erkek öğrencilerin puanlarına nazaran daha yüksektir.
- Sınıf düzeyi yükseldikçe çalışma alışkanlıkları puanı ile akademik başarıda düşüş gerçekleşmektedir.
- Öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek çalışma alışkanlığı ortalamasının 'yerleştiren' öğrenme stiline sahip bireylerde olduğu görülmüştür.
- Çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında ise düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Bilge vd. (2014), lise öğrencilerinin tükenmişlik ve okul bağlılığı düzeylerini; akademik başarı, çalışma alışkanlık ve yetkinlik inançlarını inceledikleri çalışmalarında 633 lise öğrencisi ile çalışmış, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Utrecht Okul Bağlılığı Ölçeği, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri, Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanmış ve şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Yetkinlik inançları düşük öğrencilerin tükenme düzeyinin daha yüksektir.
- Yeterli çalışma alışkanlıkları olmayan ve yetkinlik inançları düşük olan öğrencilerin inancını kaybetme düzeyleri daha yüksektir.
- Akademik başarısı yüksek olanların öz-yetkinliği de yüksektir.
- Çalışma alışkanlıkları yetersiz ve yetkinlik inançları düşük olan öğrencilerin öz-yetkinliklerinin yüksek olduğu görülmüştür.
- Çalışma alışkanlıkları yeterli ve yetkinlik inancı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri de yüksektir.

Pesen (2014), harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenmeleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı deneysel çalışmasında toplam 158 üniversite öğrencisi üzerinde sürdürülen uygulama toplam 10 hafta sürmüştür. Çalışma verileri, “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi başarı testi, ders çalışma alışkanlıkları ölçeği, güdülenme ölçeği ve görüşme soruları ile toplanmıştır. Kontrol gruplarında geleneksel yöntemle ders işlenirken deney grubunda dersler harmanlanmış öğrenme yöntemine uygun olarak hem yüz-yüze ortamda hem de internet ortamında sunulmuş, ayrıca Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) olan Moodle kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Uygulama sonrasında matematik ve sosyal deney gruplarında yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeği son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.
- Harmanlanmış öğrenme ortamlı matematik ve sosyal deney grubu öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Yiğit (2014), ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından inceleme amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, 1981'de Feyzi Uluğ tarafından geliştirilen "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri"ni 357 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Ortaokul öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının cinsiyet, sınıf, ek ders, göç durumu ve kardeş durumuna göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken; çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bayır (2015), 4. ve 5. sınıf üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçladığı çalışmasında ilişkiisel tarama modelini kullanmış ve 24'ü kız 48'i erkek toplam 72 öğrenci üzerinde 2011'de Funda Günaydın tarafından geliştirilen "Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği"ni uygulamıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.
- Cinsiyete göre değerlendirme yapıldığında erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Ders çalışma alışkanlıkları; sınıf mevcudu, anne-baba eğitim durumu, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler dersi başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Türkçe dersi başarısı baz alındığında çok başarılı öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının orta-orta altı başarı düzeyindeki öğrencilerin çalışma alışkanlıklarından yüksek olduğu görülmüştür.

Durukan vd. (2015), öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar, bu programların üniversite yerleştirme sınavlarında dâhil oldukları alanlar (fen-matematik alanlar ve sosyal alanlar) ve akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında ilişkiisel tarama modeli ile 972 öğretmen adayıyla çalışmış ve 'Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri'nden yararlanmışlardır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adayları düşük ve orta düzeyde çalışma alışkanlıklarına sahiptir.
- Öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermektedir.
- Çalışma alışkanlıkları ile başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yıldız (2015), ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı tarama niteliğindeki çalışmada, 730 öğrencide 1981'de Feyzi Uluğ'un geliştirdiği "Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri"ni uygulamıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puanları kız öğrencilere göre daha düşüktür.
- Çalışma alışkanlıkları envanteri puanları açısından sınıf düzeylerine, anne eğitim durumuna, ailelerin gelir düzeyine, babanın eğitim durumuna, öğrencilerin internet erişimine sahip olup olmama durumlarına ve öğrencilerin çalışma odasının olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Atabay (2017), yetişkinlerin çalışma alışkanlıklarının çevrimiçi öğrenme ortamlarında nasıl geliştiğini araştırdığı çalışmanın çalışma grubunu Eğitim Teknolojileri Tezsiz Yüksek Lisans Programı 1. Sınıfına devam eden 19 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma bir dönem boyunca devam eden Araştırma Yöntem ve Teknikleri ders süresince gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrencilerin ders dışı etkinliklerde (ödev, proje) yapmış oldukları etkinlikler çerçevesinde toplanmış, çalışmanın başında "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları" ölçeği ile öğrencilerden alınan nicel veriler ile başlangıçtaki çalışma alışkanlıkları hakkında genel bir bilgi edinilmiştir. Dönem boyunca araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan "Kontrol Listesi" ve yapılan mülakatlar ile elde edilen nitel veriler ile çalışma alışkanlıklarının gelişimi veya değişimi ortaya koymuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmacı tarafından oluşturulan "Kontrol Listesi" ve yapılan mülakatlar ile elde edilen veriler ile çalışma alışkanlıklarının gelişimi veya değişimi sonucunda, paylaşma, problem çözme, ürün geliştirme, izleme ve araştırma gibi alışkanlıklar ortaya çıkmıştır.

Bıyıklı (2017), ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını çeşitli değişkenlere göre karşılaştırma amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, 430'u kız, 390'ı erkek toplam 820 ortaokul öğrencisine 1981'de Feyzi



Uluğ'un geliştirdiği "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri"ni uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görölmüştür.
- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik çalışma alışkanlıkları bakımından düzeyler arasında anlamlı farklılıklar vardır.
- Öğrencilerin destek alıp almamalarına göre çalışma alışkanlıkları açısından aralarında anlamlı fark yoktur.
- Anne ya da baba öğrenim düzeyi farklılığı ile envanterden alınan puanlar arasında anlamlı fark yoktur.
- Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı notları ile ders çalışma envanteri puanları arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Kızılboğa (2017), 7. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarının akademik başarı ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında 340 öğrenciye Holtzman-Brown'ın "Çalışma Tutum ve Alışkanlıkları Ölçeği"ni uygulamıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları içinde yer alan gecikmeleri önleme düzeyleri ile çalışma yöntemlerini etkili kullanma düzeyleri arttıkça akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin ders çalışmaya ve öğretmene karşı tutumlarının düzeyi ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Ders çalışma oryantasyonları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür.

Başbay vd. (2018), öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırdıkları ilişkisel tarama modeli ile yürütölen çalışmalarında, 1112 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisine ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek üzere Günaydın (2011)'ın geliştirdiği "Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" ve Kolb (1984)'un geliştirdiği

"Kolb Öğrenme Stili Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Aktif öğrenme alt boyutunda 8. sınıf öğrencilerinin puanları 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede pozitif yönlü farklılaşmaktadır.
- Öğrenme stilleri ölçeği alt boyut puanlarından sebat puanı ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeği alt boyut puanları olan tutum, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, test stratejileri puanı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülmüştür.
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha disiplinli bir çalışma alışkanlığına sahip oldukları görülmüştür.
- Kız öğrencilerin 8. sınıf kaçınma davranışı ortalamalarının erkek öğrencilere göre düşük olduğu, bunun haricindeki tüm sınıf düzeylerinde ve tüm çalışma alışkanlığı boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

### 3.1.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Brown (1941), üniversite öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını incelediği araştırma sonucunda, başarılı ya da başarısız öğrencilerin büyük bölümünün etkili çalışma teknikleri konusunda başarısız olduğu tespit edilmiştir. Okuma, gözden geçirme, konsantre olma, kritik düşünme, not alma, sınavlara hazırlanma ve ödevlerini zamanında yapma ile ilgili 64 maddeden oluşan ölçeğin uygulama sonuçlarına göre üniversitenin ilk iki yılındaki başarısız öğrencilerin doğru çalışma alışkanlıklarını kullanma oranları başarılı öğrencilerinki kadar yüksektir. Başarılı ve başarısız tüm öğrencilerin büyük bir bölümünün etkili çalışma tekniklerini kullanma ile ilgili sıkıntılarının olduğu belirlenmiştir.

Ahmann ve Glock (1957), okuma gelişimi programına devam eden lisans birinci sınıf öğrencilerinde Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes) ölçeğinin kullanılabilirliğini ölçmüşlerdir. Programın başında ve sonunda uygulanan ölçek hem programı başarılı ile tamamlayan 35, hem de programı tamamlayamayan 46 öğrenciye uygulanmıştır. Sadece erkek öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmada dokuz haftalık program

öncesi ve sonrasında SSHA puanlarında önemli bir yükselmenin olmadığı, akademik başarıyı yordama gücünün olmadığı belirlenmiştir.

Creaser (1963), çalışma becerilerini, öğretmenler ve okul hakkındaki tutumları, gelişmeler ile hedeflerden memnuniyeti kapsayan Q-sort testi kullanılan çalışma alışkanlıkları dersi boyunca çalışma alışkanlık ve tutumlarındaki değişiklikleri araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda Q-sort testin kriter olarak çalışma alışkanlıkları dersinin değerlendirilmesinde kullanılması rapor edilmiştir. Bu tip kursların genel değerlendirilmesi yapılmış ve notların yeterli bir kriter olmadığı ortaya çıkmıştır.

Fervavolo (1963), telefonun üniversitedeki bayan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına olumlu ya da olumsuz etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada telefonla konuşma süresinin 4. sınıfta diğer sınıflara göre azaldığı, telefon kullanımının çalışma alışkanlıklarına olumlu etkilerinin olumsuz etkilerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Kammann (1963), altı haftalık okuma programına devam eden üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş puanları ve çalışma alışkanlıkları ile ön okuma performansları, okuma gelişimleri ilişkisini incelemiştir. Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes" ölçeğinin kullanıldığı çalışma sonunda; çalışma alışkanlıklarının belirtilen değişkenlerle ilişkili olmadığı ortaya konmuştur.

Philips (1969), okuma ve çalışma becerileri eğitime aldığı 102 sosyo-ekonomik düzeyi düşük zenci üniversite birinci sınıfı öğrencisinin çalışma alışkanlık ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışma becerileri kazandırma eğitimi çalışma alışkanlıklarını geliştirmiş, ancak çalışma tutumunu olumsuz etkilemiştir.

Light (1970), öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla bireysel ve grup terapisi üzerinde durmuştur. Bir gruba bireysel, bir gruba grup terapisi uygulamış, bir grup kontrol grubu olarak seçilmiş ve hiçbir işlem uygulanmamıştır. Terapi öncesi ve sonrası Wrenn Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ile bilgiler alınmıştır. Sonuçta öğrencilerin bu envanterde elde ettikleri puanlara ek olarak terapi alan öğrencilerin matematik dışında notlarını arttırdığı belirlenmiştir.

Shepps ve Shepps (1971), 6. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ve okul tutumları ile matematik ve okuma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes" ölçeğini kullanmıştır. Yapılan çalışmada, erkek öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına yönelik toplam puanları okuma başarısını belirlerken kızlarda matematik başarılarını belirlediği ortaya çıkmıştır.

Barrilleaux (1972), Montgomery College (Maryland)'deki 210 birinci sınıf öğrencisinin akademik performansını tahmin etmek için Brown ve Holtzman'ın "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği (SSHA)"ni uygulamıştır. SSHA bulguları öğrencilerin çoğunluğunun etkin çalışma yöntemlerini bilmediğini, ders çalışmak ve katılmak için yeterli motivasyona sahip olmadığını göstermiştir. Aynı zamanda SSHA, öğrenciler için not ortalaması veya kalıcılığının etkili bir yordayıcısı olmadığı ortaya konmuştur.

Ward (1972), 325 tıp fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırması sonucunda başarılı öğrencilerin yalnız ve uzun süre çalıştığı, ortamda müzik olmadığı, derslerde dikkatini yoğunlaştırdığı, çalışmalarını planladığı, ayrıntılara dikkat ettiği, çalışma alışkanlıklarına ilişkin metotlarının olduğu, yazılı çalışmalarını alelacele değil zamana yayarak hazırladığı, okuduklarını derslerle ilişkilendirdiği (Attempt to relate private study reading to lectures), sınavlara ders kitaplarından ziyade notlardan tekrar gözden geçirerek çalıştığı belirlenmiştir.

McCausland ve Stewart (1974), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin okul başarısını etkileyen faktörleri incelemiştir. 154 öğrenci ile gerçekleştirilen ve Brown-Holtzman tarafından geliştirilen SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes) ölçeğinin uygulandığı araştırma sonucunda çalışma alışkanlık ve tutumlarının okul başarısına katkısı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin puanları tüm alt boyutlarda erkeklerden daha yüksektir.

Loftman (1975), öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların etkililiğini incelemiştir. Araştırmada okula devam ve konuları tekrar etme en kullanışlı çalışma teknikleri olarak belirtilirken, ödev hazırlama, toplam çalışma saati gibi faktörlerin küçük ve birbirine yakın etkileri olduğu ifade edilmiştir.

Rutkowski and Domino (1975) çalışma alışkanlık ve becerileri ile kişilik ilişkilerini Brown ve Holtzman'ın geliştirdiği "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri" ve "Kaliforniya Psikolojik Envanteri" aracılığıyla incelemeyi amaçlamışlardır. 201 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları ölçeğinin alt boyutlarından çalışma yöntemleri ile SAT sözel ve matematik puanları (Üniversiteye giriş sınavı puanları) arasında, öğretmeni kabullenme ile de SAT sözel puanı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiş, diğer alt boyutlar ile SAT puanları arasında ilişki olmadığı ifade edilmiştir.

Thompson (1976), çalışmasında çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin envanterleri tanıtmış ve kullanımına ilişkin bilgiler vermiştir. Amerika'da ilk çalışma alışkanlıkları envanterinin Wrenn tarafından 1933 yılında yayınlanan çalışma alışkanlığı maddelerinin akademik olarak başarılı ve başarısız öğrencileri belirlemekte kullanılabileceği ifade edilmiş, Brown ve Holtzman çalışma yöntemleri envanterine tutumu da ilave etmişlerdir. Amerika'nın en iyi çalışma alışkanlık ve tutumu envanteri olduğu ifade edilen SSHA çalışmada ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Aynı zamanda Entwistle tarafından geliştirilen "Entwistle Öğrenci Tutumları Envanteri" de tanıtılmıştır.

Straman (1979), ailenin çocuk büyütme tutumu ile çocukların ergenlik dönemindeki çalışma becerileri, çalışma alışkanlık ve tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuğun yetişmesinde baba tutumu çalışma alışkanlık ve çalışma tutumlarında daha etkiliyken, öğrencilerin çalışma becerileri kazanımında anne tutumlarının daha etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ailenin disiplin tutumları ergenlik döneminde okul performansları kadar okul tutum ve alışkanlıklarını da etkileyen önemli bir faktör olarak verilmiştir.

Cavanaugh (1982), 9-12. sınıf arası lise öğrenimi gören 509 öğrenci ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemede Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes" ölçeğini kullanmış, öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması, kurslara katılımı, planlı ders çalışmaları, lise sonrası okul planlaması ve iş durumu açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; kız

öğrencilerin SSHA puanlarının erkeklerden yüksek olduğu, sınıf seviyelerine göre farklılaşmanın olmadığı, akademik ortalaması yüksek olanların en yüksek SSHA puanlarını aldığı, farklı derslerden kurs alan öğrencilerin SSHA puanlarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu, lise sonrası üniversite planı olan öğrencilerin en yüksek SSHA puanını alırken lise sonrası planı olmayanların en düşük puanları aldığı, öğrencinin çalışıp çalışmamasının SSHA puanı üzerinde çok az bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Cummings (1982), 25 yaş üstü yetişkin üniversite öğrencileriyle 25 yaş altı üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarını çeşitli değişkenlerle karşılaştırarak incelemiştir. 107 yetişkin, 135 normal olmak üzere 242 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes)" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyetin de dâhil olduğu beş değişken içinde sadece medeni durumun yetişkinlerin çalışma alışkanlıkları ile anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Her iki yaş grubu için de çalışma tutumları ile değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Genç öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutum puanları yetişkin öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

DeVito vd. (1982), Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes" ölçeğini kullandıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin üniversiteye giriş puanları ile çalışma alışkanlık ve tutumlarını karşılaştırılmıştır. 1969 ve 1979 yıllarında tekrarlanan çalışmada karşılaştırmalar yapılmıştır. Kız öğrencilerin SSHA puanları tüm alt boyutlarda erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Üniversiteye giriş puanları ile gecikmeleri önleme alt boyutu arasında negatif düşük ve anlamlı ilişki bulunmuş ve bu parlak öğrencilerin ödevlerini geciktirme eğiliminde olduğu şeklinde açıklanmıştır. Çalışma yöntemleri ile ise pozitif anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. 1969 ve 1979 yıllarında tekrarlanan çalışmada öğrencilerin gecikmeleri önleme dışında tüm alt boyutlarda beklenmeyen şekilde puanlarının bir yükseldiği belirlenmiştir.

Koivo (1982), 9-12. sınıflarda öğrenim gören 200 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemede Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes) ölçeğini kullanmış, cinsiyet, akademik başarı ve sınıf seviyesi ile ilişki düzeylerini

incelemiştir. Araştırma sonucunda en önemli unsur olarak akademik başarı öne çıkmış, akademik başarı seviyesi ne kadar yüksekse sahip olunan çalışma alışkanlık ve tutumlarının da o kadar olumlu olduğu belirlenmiştir.

Mueller ve Gibson (1983), Wrenn tarafından 1941 yılında geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri'ni üniversite öğrencilerinin çalışma davranışlarını ölçmek için 1052 öğrenciye uygulayarak geliştirmiş ve "Çalışma Davranışları Envanteri, Form D"yi isimli ölçeklerinin çalışma davranışlarını ölçmede geçerli ve güvenilir olduğunu belirlemiştir. Bliss ve Mueller (1986) öğrencilerin çalışma davranışlarını incelemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin psikometrik uygunluğunu 1052 üniversite öğrencisi ile incelemiştir. Genel çalışma tutum ve davranışları, okuma ve not alma teknikleri, sınav stratejileri bölümlerinden oluşan ölçeğin çalışma davranışlarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

Dowaliby vd. (1983) işitme engellilerle normal duyan öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını kontrol odağı ve sosyal uyum değişkenleri ile birlikte incelemiş, araştırmada Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes)" ölçeğini kullanmışlardır. 267 işitme engelli, 100 normal duyan öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda; gecikmeleri önleme dışında tüm alt boyutlarda normal duyan öğrenciler lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılık yokken çalışma tutumları ve çalışma oryantasyonu puanları normal duyan öğrenciler lehine anlamlı şekilde yüksektir. İşitme engelli öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının tüm alt boyutları ile dış kontrol odağı arasında anlamlı ilişki varken, iç kontrol odağı arasında anlamlı ilişki yoktur. Çalışma yöntemleri ve öğretmeni onaylama dışında tüm alt boyutlar ile sosyal uyum arasında da küçük de olsa anlamlı ilişki bulunmuştur.

De Monteith ve De Wet (1984), Güney Afrika Cumhuriyeti'nde zeki ve orta düzeydeki öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını inceledikleri araştırmalarında Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes) ölçeğini kullanmış, araştırma sonucunda başarısız öğrencilerin daha az verimli çalışma metotlarına sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Gonzales (1984), akademik başarılarını etkileyen unsurlardan biri olarak çalışma alışkanlık ve tutumlarını incelemiştir. The Educational Opportunity Program (EOP) içerisindeki 70 İspanyol üniversite öğrencisi ile Brown-Holtzman'ın Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeğini kullanarak yapılan çalışma sonucunda kız öğrencilerin puanlarının tüm alt boyut ve genel puanlarda erkeklerden yüksek olduğu, öğretmeni onaylama alt boyutu dışındakilerin aynı zamanda anlamlı şekilde farklı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik ortalama arasında orta derecede anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişki düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmamasıyla birlikte bu ilişki düzeyinin erkek öğrenciler için daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmektedir. Çalışma alışkanlık ve tutumlarının % 35 ile not ortalamasındaki varyansı en yüksek derecede açıklayan değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Smith Rotchford (1984), biri ıslah evi öğrencilerinden oluşmak üzere üç farklı tür okulda 9-12.sınıflar arasında öğrenim gören 12-19 yaş arası 300 öğrenci ile yaptığı araştırmasında okuma başarıları ile çalışma oryantasyonlarını karşılaştırmıştır. Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes" ölçeğinin kullanılarak çalışma alışkanlık ve tutumlarının ölçüldüğü araştırma sonucuna göre; genç suçluların okuma başarıları ve çalışma oryantasyonu puanları, diğer lise öğrencilerine göre anlamlı şekilde düşüktür. Diğer iki lisedeki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Okul türüne göre öğrencilerin okuma ve çalışma oryantasyonu puanları ile çalışma alışkanlık ve tutumları alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Burson (1985), yükseköğretimdeki 87 Hintli öğrencinin öncelikle başarı durumlarını tespit etmiş, çalışma alışkanlık ve tutumları dâhil pek çok faktör ile karşılaştırılmalar yapmıştır. Brown-Holtzman'ın "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeğinin" kullanıldığı araştırmada başarılı ve başarısız öğrencilerin çalışma tutumlarının birbirine yakın olduğu ve her ikisinin de ölçek norm puanlarının altında kaldığı, başarıya çalışma süresi ve çalışma için harcanan çabanın kalitesinin en fazla etkiye sahip faktörler olduğu ifade edilmiştir.

Clark-Thayer (1987), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri algısı, çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi



incelemiştir. 231 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada Brown-Holtzman'ın geliştirdiği "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Gönüllü olarak ikinci dönem matematik dersini alan öğrenciler akademik ortalamalarına göre yüksek, orta ve düşük şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Araştırma sonucunda; çalışma alışkanlık ve tutumlarının alt boyutlarında yüksek puan alan öğrencilerin aynı zamanda yüksek akademik ortalamalarının olduğu, tüm alt boyutlar ile başarı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. İyi çalışma alışkanlık ve tutumuna sahip öğrencilerin aydınlık ve uygun çalışma ortamını tercih ederken, sabahın erken saatlerinde çalışmayı sevmediklerini, yalnız çalıştıklarını, yönlendirmeye ihtiyaç duymadıklarını, çalışırken dolaşp bir şeyler yiyip içmediklerini ve görsel materyalleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Görsel materyali tercih eden öğrenciler çeşitli şekillerde öğrenmeyi severler, ödevleri tercih etmezler. Başarılı ve çalışma alışkanlıkları yüksek olan öğrencilerin motive olmuş, sorumluluk sahibi, yaşlılarıyla çalışmaktansa yalnız olmayı tercih eden, esnek ve çeşitli öğrenme yolları kullanan ve daha az dokunsal (yaparak öğrenme) olduğu ifade edilmiştir.

Fuller (1987), 51'i geçiş yapmış olan toplam 116 üniversite öğrencisinin çalışma alışkanlık ve tutumlarını karşılaştırmalı incelediği araştırmasında Brown-Holtzman'ın "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği"ni kullanmıştır. Sonuçlar geçişle üniversiteye gelen öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının mevcut öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermiştir. Daha etkili çalışma alışkanlıklarına ve pozitif çalışma tutumlarına sahip olan geçişle gelen öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile ve aynı zamanda cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Blumner (1988), 285 üniversite öğrencisi ile 44 mezun öğrencinin çeşitli değişkenlerle birlikte çalışma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda; çalışma alışkanlıklarının kız ve erkek öğrencilerin başarılarını tahmin etmede ayırt edici olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışma alışkanlıklarının başarının önemli bir yordayıcısı olduğu da ortaya konmuştur.

McDougle (1989), çalışma alışkanlıklarının akademik başarıyı yordama gücünü ölçmek amacıyla yaptığı çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile İngilizce, matematik ve heceleme başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Düşük gelirli veya lisans derecesine sahip olmayan ailelerden

gelen çocuklara yükseköğretim sürecinde rehberlik eden 6 haftalık yaz okulu programına katılan 82 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının belirlenmesinde Brown-Holtzman'ın "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda SSHA'nın dört alt boyutunun akademik başarının doğru yordayıcıları olmadığı, en kayda değer ilişkinin çalışma yöntemleri ve öğretmeni kabullenme alt boyutları ile matematik, çalışma yöntemleri alt boyutu ile heceleme (spelling) dersleri arasında olduğu belirlenmiştir.

Schultz (1989), öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına akademik değerlendirme programının etkisini araştırmış, program sonunda başarılı öğrencilerin akademik performanslarının ön ve son test sonucunda yükseldiği belirlenmiştir.

Snodgrass (1989), üniversite öğrenimi gören başarılı öğrencilerin kontrol odağı, başarı motivasyonu ve çalışma becerilerinin akademik performanslarına etkilerini incelemiştir. Çalışma becerilerinin tespitinde Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes)" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma becerileri ile akademik başarı ve başarı motivasyonu arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Wonnacott (1989), 374 tam ve yarı zamanlı üniversite öğrencisinin okuma, yazma, matematik yetenekleri, çalışma becerileri, yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkilerini incelediği araştırmasında aynı zamanda mevcut değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarını yordaması da tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda; okuma, çalışma becerileri, yaş, cinsiyet ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ancak düşük ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile yazma ve matematik yeteneği arasında anlamlı ilişki yoktur. Kız öğrencilerin akademik olarak erkeklerden daha iyi olduğu, yaşça büyük öğrencilerin gençlerden daha iyi olduğu ortaya konmuştur.

Elliot vd. (1990), başarısızlık sınırında olan üniversite bir ve ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme, çalışma alışkanlık ve akademik performans ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının erkeklerden anlamlı şekilde yüksek olduğu, tüm değişkenlerin

kendi içinde korelasyonu olduğu belirlenmiş, etkili problem çözmenin plan yapma becerisi, organizasyon, uygun alışkanlık ve tutumlar ile problem çözme için gerekli olan davranışları içermesi gerektiği ifade edilmiştir.

Hurlburt vd. (1990), Hintli öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla 52 üniversite öğrencisine Minnesota Öğretmen Tutumu ve Brown-Holtzman'ın "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği"ni uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ölçeğinin tüm alt boyutlarında erkeklerden yüksek puan aldığı ve çalışma tutumları puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutum puanları cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

Yeh (1990), Çin Halk Cumhuriyeti'nde yaş ortalaması 16 olan lise öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonu, çalışma alışkanlıkları, entelektüel gelişim ve merkezi giriş sınavından elde ettikleri skor gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 705 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada çalışma alışkanlıklarının başarının önemli yordayıcısı olmasıyla birlikte başarılı öğrencilerin farklı çalışma yöntemleri yerine çok çalışmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Agnew vd. (1993), Çalışma Alışkanlıkları Envanterini kullanıp 161 üniversite öğrencisinin akademik davranışları, denetim odağı ve motivasyonlarını incelemiştir. Uygun çalışma davranışları oranının %50,8 olarak belirlendiği araştırmada not alma, çalışma ve okuma çalışma davranışlarının zayıf yönleri olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda; çalışma davranışları ile akademik ortalama arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir.

Pungah (1994), çocukların büyüme ortamı, çalışma alışkanlığı ve bilişsel stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda; çocuğun yetiştiği ortam (demokratik, disiplinli, ilgisiz aile ortamı) ile çalışma alışkanlığı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel strateji ile çalışma alışkanlıkları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Mullen (1995), bir gruba deneyime dayalı öğrenme ortamı hazırlayıp dönem sonunda portfolyo değerlendirmesi yapmış, diğer gruba hiçbir işlem uygulamamış

ve üniversite öğrencisi iki grup arasında çalışma alışkanlık ve tutumları farkını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, uygulama yapılan gruptaki öğrencilerin çalışma alışkanlığının yedi boyutunda da diğer gruba oranla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Hancock vd. (1996), öğretmenler tarafından belirlenen yaygın çalışma davranışlarının ilköğrencileri ile görüşerek kritiği yapılmış, elde edilen verilerden 40 maddelik bir çalışma davranışı anketi oluşturulmuş ve 793 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Sınıf ve cinsiyete göre incelemenin yapıldığı araştırma sonucunda; kız öğrenciler metinlerle daha çok meşgul, daha derin ve amaçlı çalışma davranışları sergilediği, altıncı sınıfta, kızların erkeklerden daha planlı ve amaçlı çalışma davranışları sergilediği belirlenmiştir.

Al-Hilawani ve Sartawi (1997), 480 bayan eğitim fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında genel not ortalaması, akademik düzey ve bölümlerin çalışma becerileri ve alışkanlıkları ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, not ortalaması yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha iyi çalışma beceri ve alışkanlıklarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin not ortalaması, çalışma beceri ve alışkanlıkları açısından sınıf düzeyinden daha önemli bir göstergedir.

Blumner ve Richards (1997), mühendislik fakültesi öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarını karşılaştırarak incelemiştir. 69 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleşen çalışma sonucunda; yüksek notları alan mühendislik öğrencilerinin, daha az başarılı olanların aksine, çalışma alışkanlığı ölçeklerinde daha yüksek puan aldıkları daha düşük dikkat dağınıklığına sahip oldukları ve daha meraklı oldukları belirlenmiştir. Çalışma alışkanlıkları ile akademik başarının da ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Jegade vd. (1997), 160 Nijeryalı onuncu sınıf öğrencisi ile çalışma alışkanlıkları ve başarı motivasyonunun İngilizce dil performanslarına etkisini deneysel olarak incelemiştir. Üç deney bir kontrol grubu ile yapılan çalışmada Bakare tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri kullanılmıştır. Çalışma alışkanlıkları, başarı motivasyonu ve İngilizce dil performansları ön test ile ölçülmüş, üç deney grubundan birine çalışma alışkanlıkları, diğerine başarı

motivasyonu, üçüncüye ise her iki program ortak olarak altı hafta uygulanmış ve son ölçümler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, başarı motivasyonu olmadan çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesinin İngilizce dil performansına bir etkisinin olmayacağı ifade edilmiştir.

Mungai (1997), Kenya'nın Muranga bölgesindeki ilkokullarda kız öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını incelemiştir. 182 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda; sosyo-ekonomik durumun çalışma alışkanlıklarının belirleyicisi olmadığı, çalışma alışkanlığının babanın eğitim seviyesinden anlamlı şekilde etkilenirken anne eğitim durumunun anlamlı bir etkisinin olmadığı, ders kitabının ve iyi çalışma olanaklarının olmayışının çalışma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Shelton (1997), çalışmasında liseye başlamak üzere olan ortalamanın altındaki öğrenciler için 5 haftalık bir yaz okulu programı olan Step Up yaz okulu programının öğrencilerin çalışmaya karşı tutumlarını, okula devamlarını, akademik başarılarını ve davranışlarını geliştirmedeki etkililiğini değerlendirmiştir. 40 kişilik öğrenci grubu deney, diğer 40 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda deney grubunun akademik ilgi ve çalışma alışkanlıkları ile ilgili tutum puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Carter (1999), üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bol vd. (1999), çalışmalarında dönem başında 83 üniversite öğrencisine çalışma alışkanlıkları anketini ön test olarak uygulamış, dönemin sonunda da tekrarlanmıştır. Hem ölçeğin geçerlik güvenirliğinin yapıldığı hem de ders başarısı ile çalışma alışkanlıklarının kıyaslandığı araştırma sonucunda, çalışma alışkanlıkları anketi puanları ile başarı arasında olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okpala ve diğerleri (2000), çalışma alışkanlıkları ile akademik yeterlilik arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencinin iyi not alması için sadece çalışma saatlerini arttırmanın yeterli olmayacağı, aynı zamanda iyi çalışma alışkanlıkları geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Jiao ve Onwuegbuzie (2001), kütüphane korkusu ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerde not tutma ve okuma becerileri çalışma alışkanlıklarının zayıf yönleri olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma zayıf çalışma alışkanlıklarının öğrencilerin kütüphane endişesini arttırdığını ortaya koymuştur.

Onwuegbuzie vd. (2001), lisansüstü öğrencilerinin çalışma becerilerinin güçlü ve zayıf yönleri ile araştırma yöntemleri dersindeki çalışma becerileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Farklı bölümlerden mezun 122 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere Çalışma Alışkanlıkları Envanteri uygulanmış ve çalışma becerilerini ölçen ifadelere %57,8'inin uygun şekilde cevap verdiği belirlenmiştir. Bu oran lisans öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksek olmasına karşılık lisansüstü öğrencilerinin de çalışma becerileri eğitiminden faydalanabileceği belirtilmiştir. Zayıf olan çalışma becerilerinin not tutma ve okuma becerileri olduğu vurgulanan çalışmada çalışma davranışlarının yüksek ve düşük ders başarısı için ayırıcı olduğu anlaşılmış ve erken yaşta çalışma becerileri programlarının uygulanması gerektiği belirtilmiştir.

Wolff (2001), çalışmasında teşvik almanın bazı öğrencinin çalışma alışkanlıklarını değiştirmeye motive ettiğini ifade etmiş, öğrenciler, ödül aracılığıyla çalışmanın öğrenmeyi çok eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Williams ve diğerleri (2002), araştırmaları sonucunda, uzaktan eğitim alan öğrenciler ile sınıfta öğrenimini sürdüren öğrencilerin çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtirken, uzaktan eğitim alan öğrenciler daha az ders çalışma zamanlarının olduğundan ve bilgilerinin kalıcı olmadığından şikayetçi olmuşlardır.

Eliot, Foster ve Stinson (2002), çalışma alışkanlıklarının önemli bir boyutu olan not almayı duyma engelli öğrenciler üzerinde incelemiş ve araştırma sonunda, normal duyan çocuklarla duymayan çocukların benzer çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu belirtilmiştir.

Powell ve diğerleri (2002), üniversite öğrencilerinin alkol tüketiminin çalışma alışkanlıklarına etkisini incelediği araştırma sonucunda alkol tüketiminin düzenli çalışma alışkanlıklarına çok etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Gettinger ve Seibert (2002), akademik yeterliğe çalışma becerilerinin katkısını ifade etmek ve öğrencilerin çalışmalarına yardımcı olacak etkili çalışma stratejilerini tanımlamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında her sınıf seviyesindeki yetenekli öğrencilerin çalışma becerilerine sahip olmaması nedeniyle okulda zorlanabileceğini ifade etmişlerdir. Akademik yeterliğin temeli olarak ifade edilen çalışma becerilerinin başarısızlığı azaltacağı ve öğrenme fırsatlarından yararlanmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Etkili öğrenenlerin geniş çalışma stratejilerine sahip olup nerede, ne zaman ve nasıl kullanmaları gerektiğini muhakkak bilmelidirler.

Murray ve Wren (2003), çalışmalarında öğrenme gücünü çeken üniversite öğrencilerinin akademik ortalamasını yordayan bilişsel, akademik ve tutum unsurlarını incelemiştir. 84 genç ile ABD’de özel bir üniversite de gerçekleşen çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmede aynı zamanda çalışma alışkanlık ve tutumları puanları da kullanılmış, ölçüm Brown-Holtzman’ın "Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği" ile yapılmıştır. Sonuçlara göre; sadece öğretmeni onaylama alt boyutu ile akademik ortalama arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Werner (2003), Alaska’da yetişkin mesleki eğitim öğrencileri üzerinde inceleme yapmış, araştırma sonucunda kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin çalışma alışkanlığını geliştirdiği vurgulanmıştır.

Yip ve Chung (2005), Hong Kong’da yüksek öğrenim öncesi hazırlık ve üniversite öğrencilerinin ve akademik olarak başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin çalışma stratejilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucu, akademik olarak başarılı olan öğrencilerin ders çalışma stratejileri alt boyutlarının düşük olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek puana sahip olduklarını ortaya koymuştur. Çalışma stratejileri, üniversiteye hazırlık döneminde, öğrencilerin akademik performansını ortaya çıkarmada önemli bir gösterge olarak ortaya konmuştur.

Magno (2010), matematik ve İngilizce dersi başarısı ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşları 11-15 arası 374 Filipinli lise birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes)" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda; İngilizce ve matematik ders başarıları ile gecikmeleri önleme dışında tüm alt boyutlarda düşük ama anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Akagah (2011), çalışma alışkanlıklarının akademik başarıya etkisini incelediği araştırmasında 420 ortaokul öğrencisi ile çalışmıştır. Çalışma Alışkanlıkları Envanteri kullanılan çalışmada sınavlar, ödevler, okuma ve not alma, konsantrasyon, zaman yönetimi çalışma alışkanlıklarını yordayan değişkenler olarak ifade edilmiştir.

Aquino (2011), çalışma alışkanlık ve tutumlarını araştırmak ve akademik müdahale programlarının etkilerini tespit etmek amacıyla 313 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes)" ölçeğini kullanmıştır. Öğrencileri yüksek ve düşük başarılı olarak sınıflandırıp çalışma alışkanlık ve tutumlarını ölçen araştırmacı 7 alt boyutta da düşük başarılı öğrencilerin puanlarının diğer öğrenci grubuna göre anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretmen yöntemlerini ve sınıf yönetimini onaylamadığı ve zaman yönetiminin yetersiz olduğu belirtilen çalışmada aynı zamanda çalışma alışkanlık ve tutumlarının alt boyutlarındaki uygun ve uygun olmayan davranışlar da tanımlanmıştır.

Rana ve Kausar (2011), İngiltere’de 14-16 yaş arası Pakistanlı ve İngiliz 10.sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik performanslarını karşılaştırmayı amaçladıkları araştırmalarında Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes" ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda İngiliz öğrencilerin çalışma alışkanlıkları Pakistanlı öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek çıkmış, akademik performansları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Singh (2011), 100 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmasında kız öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının erkeklerden anlamlı şekilde yüksek olduğu ve çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında orta derecede pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Demir vd. (2012), verimli ders çalışma programının 7.sınıf öğrencilerinin çalışma becerileri ve akademik başarısına etkilerini inceledikleri araştırmalarında



ön-test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu program ile etkili çalışma becerilerinin öğrenilebildiğini ve çalışma alışkanlıkları sayesinde akademik başarılarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Memiş (2013), beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarı ile ilişkisini incelediği araştırmasında 234 öğrenciye Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes" ölçeğinin Memiş (2005) tarafından geçerlik güvenirliği yapılmış hali uygulamıştır. Öğrencilerin çalışma tutumları puanları çalışma alışkanlıklarından yüksektir. Ölçeğin tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek puanlar aldığı ve çalışma yöntemleri alt boyutu dışında aralarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki vardır. Matematik dersi başarısı kız öğrencilerin, Türkçe dersi başarısı erkek öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının anlamlı yordayıcıları olmuştur.

Mendezabal (2013), üniversite bitirme sınavı olan farklı programlardan mezun öğrencilerle yaptığı çalışmada, çalışma alışkanlık ve tutumları ile sınav başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes" ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucunda katılımcıların uygun ve beklenen çalışma alışkanlık ve tutumlarına sahip olmadıkları ifade edilirken verimsiz zaman yönetimi, plansız çalışma ve konsantre olamama, zayıf okuma becerileri, zayıf test teknikleri, okulda zorlandıkları konularda öğretmenlerini bilgilendirme ve yardım isteme konusunda başarısızlık uygun olmayan çalışma alışkanlıkları olarak ortaya konmuştur. Katılımcılar aynı zamanda öğretmenin sınıftaki davranışlarına ve yöntemlerine ilişkin uygun olmayan tutumlara sahiptir. Sınavlardaki performanslarının oldukça düşük olduğu belirlenen katılımcıların sınav puanları ile çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişki varken çalışma tutumları arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Olumlu çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin, lisans sınavını geçme ihtimalinin de yüksek olduğu belirtilmiştir.

Zargar ve Ganai (2014), 500 kişiden oluşan örnekleme ile 10-11. sınıf öğrencilerinin özbenlik algısı, öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve akademik

başarının ilişkisini incelediği araştırmasında kent ve kırsal okullardaki öğrenciler ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının kızlar lehine anlamlı şekilde farklı olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin zaman yönetimi, uygun fiziksel koşullar, okuma becerisi, not alma, öğrenme motivasyonu, hafıza, sınava girme ve sağlık faktörlerinin erkeklerden daha iyi olduğu ifade edilmiştir. Kent öğrencilerinin kırsal okullarda öğrenim görenlere, kent ve kırsaldaki kız öğrencilerinin erkeklere, kentte yaşayan kız öğrencilerin kırsaldaki kızlara, kentte yaşayan erkek öğrencilerin kırsaldaki erkek öğrencilere nazaran anlamlı şekilde daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahiptir.

Del Villar vd. (2016), çalışma davranışları ve akademik performans ilişkisini incelediği araştırmalarında 99 Hastane Yönetimi Programı öğrencisi ile Bliss vd.tarafından geliştirilen "Çalışma Davranışları Envanteri" ile çalışmışlardır. Akademik öz-yeterlik, uzun ve kısa zamanlı görevlerde zaman yönetiminin incelendiği araştırma sonucunda; çalışma davranışlarının akademik performansın anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Khan (2016), Hindistan'da çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, 100 yedinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Sosyo-ekonomik durum ve cinsiyete göre çalışma alışkanlıklarının incelendiği araştırma sonucunda; üst sosyo-ekonomik durumdaki kız ve erkek öğrencilerin alt sosyo-ekonomik durumdaki öğrencilerden yüksek puan aldığı, erkeklerin çalışma alışkanlıkları puanlarının her iki sosyo-ekonomik durumda da kızlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Malik ve Parween (2016), 17-19 yaş arası yüksek ve düşük başarılı 800 öğrencinin çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını incelediği araştırmalarında Çalışma Alışkanlıkları ve Tutum Envanterini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda; yüksek ve düşük başarılı öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yüksek başarılı öğrenciler daha iyi zaman yönetimi becerilerine, çalışma alışkanlıklarına sahipken daha dakik ve daha konsantre oldukları ortaya konmuştur.

Nandhini (2017), 550 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmasında çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıyı cinsiyet ve okul türüne göre incelemiştir.

Çalışma alışkanlıklarının; okuma ve not tutma, konsantrasyon, zaman yönetimi, ev ve okul atmosferi, hatırlama alt faktörlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek puan aldığı, aynı şekilde toplam çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı puanlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Numan ve Syeda (2017), üniversite öğrencilerinde çalışma alışkanlıklarının sınav kaygısı ve akademik başarıya etkisini incelemiştir. 180 öğrenci ile gerçekleşen çalışma sonucunda çalışma alışkanlıklarının hem sınav kaygısına hem de akademik başarıya anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre; etkili çalışma alışkanlıklarına sahip öğrencilerin sınav kaygıları düşük, akademik başarıları ise etkili çalışma alışkanlıklarına sahip olmayanlardan daha yüksektir.

Sakirudeen ve Sanni (2017), 200 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada matematik dersi için çalışma alışkanlıkları ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; matematik dersinde not alma, kütüphaneyi kullanma ve çalışmaya zaman ayırma ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Adejumo (2018), 150 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada çalışma alışkanlıkları, aile ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; eğitilmiş ailelerin çocuklarının da eğitilmiş olmasını istedikleri, çocuklara önerilen ve öğrenmelerine yardımcı olacak kaynak kitap ve öğrenme materyallerini aldıkları, evde çocuklarına uygun çalışma ortamı sağladıkları ve aile büyüklüğünün akademik başarıyı etkilediği ifade edilmiştir. Aynı zamanda çalışma zaman çizelgesine bağlı kalan öğrencilerin daha iyi akademik performansına sahip olduğu ve iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olanların akademik olarak da daha başarılı oldukları bulunan sonuçlar arasındadır.

Bentil vd. (2018), çalışma grubu ile benzer şekilde 380 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmiş; çalışma alışkanlıklarının faktörleri olan okuma, not tutma ve zaman yönetiminin akademik başarıya anlamlı katkısı olduğu bulunmuştur.

Lalrintluangi (2018), 230 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin çok büyük oranda iyi çalışma alışkanlıklarına sahip

olmadığını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda; yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasında yüksek başarılı, kız ve erkek öğrenciler arasında da kızlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

### **3.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar;**

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile ilgili;

**İlköğretim** (Gaultney, 1995; Kramarski ve Feldman, 2000; Çetinkaya ve Erktin, 2002; Mokhtari ve Reichard, 2002; Serran, 2002; Lubliner ve Smetana, 2005; Kolic Vehovec ve Bajsanski, 2006; Boulware-Gooden vd., 2007; Houtveen ve van de Grift, 2007; Karakelle ve Saraç, 2007; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Şen, 2009; Saraç, 2010; Baydık, 2011; Öztürk, 2012; Başaran, 2013; Bozkurt ve Memiş, 2013; Eker, 2013; Akın ve Çeçen, 2014; Dabarera vd., 2014; Kolić-Vehovec vd., 2014; Kana, 2014; Melanlıoğlu, 2014; Tuncel, 2014; Benedict vd., 2015; Çer ve Şahin, 2016; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Esmer ve Yorulmaz, 2017; Koç ve Arslan, 2017; Uçar Rasmussen ve Cora İnce, 2017; Karababa ve Kaya, 2018; Sallabaş ve Özcan, 2018; Çetinkaya Edizer ve Özbilgin, 2019), **ortaöğretim** (Mokhtari ve Reichard, 2002; Al-Alwan, 2012; Türkyılmaz, 2015), **yükseköğretim** (Muhtar, 2006; Akın vd., 2007; Çubukçu, 2008; Maghsudi ve Talebi, 2009; Özgan Sucu, 2009; Çoğmen ve Saracaloğlu, 2010; Razi, 2010; Yaylı, 2010; Dilci ve Babacan, 2011; Kızılay, 2011; Temur ve Bahar, 2011; Tuncer, 2011; Wichadee, 2011; Mehrdad vd., 2012; Yüksel ve Yüksel, 2012; Ahmadi vd., 2013; Ateş, 2013; Hou, 2013; Razi ve Çubukçu, 2014; Tavakoli, 2014; Çetinkaya Edizer, 2015; Habibian, 2015; Karabay, 2015; Yoğurtçu, 2015; Albazi ve Shukri, 2016; Eskiuyurt vd., 2016; Kocaman ve Beşkardeşler, 2016; Köse, 2016; ; Meniado, 2016; Özen ve Durkan, 2016; Zahra vd., 2016; Kutlutürk ve Yumru, 2017; Rastegar vd., 2017; Sarıkaya, 2017; Turhan ve Özer, 2017; Aşıkcan ve Saban, 2018; Özden, 2018) düzeyinde yapılan çalışmalarla birlikte **öğretmenlerle gerçekleşen** (Çeliköz, 2018; Durkan ve Özen, 2018; Sulak ve Behriz, 2018) ve **ders kitaplarının incelendiği** (Çetinkaya Edizer vd., 2018) çalışmalar da bulunmaktadır.

#### **3.2.1. Yurt İçindeki Çalışmalar**

Çetinkaya ve Erktin (2002), düzenli ve üstün yetenekli ergenlik öncesi öğrencileri için bir üstbilişsel değerlendirme aracı oluşturma amacıyla 111 altıncı

sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmaları iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada, bir üstbiliş envanteri geliştirilmiştir. Envanter dört alt ölçekten oluşmuştur. Yapılan araştırma sonucunda değerlendirme, öz kontrol, farkındalık ve bilişsel stratejiler alt ölçekleri, okuduğunu anlama ile anlamlı ve pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Envanterin öz kontrol ve değerlendirme alt ölçekleri üstün zekalı öğrencilerin fen dersi notları ile anlamlı ve pozitif olarak ilişkilidir.

Çiçekoğlu (2003), bilişsel ve biliş ötesi okuma stratejilerinin direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına olası etkilerini araştırmayı amaçladığı çalışmasında, hem nitel hem de nicel veriler kullanılmıştır. Veriler sesli düşünme tekniği, mülakatlar, Oxford tarafından 1990'da hazırlanan Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri-SILL, öğrenme günceleri ve öğrencilerin İngilizce yeterlilik sınavının (COPE) okuma bölümünden aldıkları notlar kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma 24 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Strateji eğitimi alan ve almayan öğrencilerin COPE sınavının okuma bölümünden aldıkları notlar istatistiksel olarak incelenmiş; sesli düşünme tekniği, mülakatlar ve güncelerden elde edilen veriler strateji tiplerini ve ne sıklıkta kullanıldıklarını gözlemlemek için analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Strateji eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulmuştur.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin biliş ötesi stratejilere oranla daha fazla bilişsel stratejiler kullandıklarını belirlenmiştir.
- Strateji eğitimi alan öğrencilerin daha çeşitli bilişsel stratejiler kullandıkları saptanmıştır.

Muhtar (2006), İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen bir grup üniversite öğrencisine üstbilişsel strateji eğitimi verilmesinin, bu öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarına etkisini ölçmek ve bu öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini ortaya koymak ve strateji kullanımlarının "hazırlık okulunda okuma durumu" ve "beyan edilen İngilizce düzeyi" etkenleri tarafından ne şekilde etkilendiklerini araştırmayı amaçladığı çalışmasında Strategy Inventory for Language Learning-SILL ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Eğitim aşamasında, deney ve kontrol grubu olarak ayrılan öğrencilere ön-test ve son-test

uygulanmış, deney grubuna, dört gün süreyle eğitim verilmiştir. Bu süre zarfında kontrol grubuna ise hiçbir eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun okuma başarısında, kontrol grubunun başarısına kıyasla anlamlı bir fark bulunamamış, ancak deney grubunun son-test puanlarında, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir yükselme elde edilmesi, strateji eğitiminin olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir.

Akın vd. (2007), 'Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe versiyonunun geçerlik güvenirlik çalışmasını 607 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış, envanterin eğitim alanında kullanılabilirlik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karakelle ve Saraç (2007), 2002'de Sperling, Howard, Miller ve Murphy tarafından 3.-9. Sınıf öğrencilerinde üst bilişsel becerileri ölçmek amacıyla geliştirilen Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Jr. MAI) A ve B formlarının geçerliğini, güvenirliğini ve faktör yapısını inceleyerek Türkiye'de kullanılabilirliğini değerlendirme amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarını, A Formu için 3. (n = 194); 4. (n = 183) ve 5. (n = 188) sınıflarda öğrenim gören % 49,7'si kız, % 50,3'ü erkek olmak üzere toplam 565; B formu için 6 (n = 181); 7. (n = 163); 8 (n = 177) ve 9. (n = 215) sınıflarda öğrenim gören % 53'ü kız; % 47'si erkek olmak üzere toplam 736 öğrenci üzerinde yürütmüşlerdir. Ölçme araçlarının güvenirliği test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları yoluyla; geçerliği ise alt-üst grup yöntemi ve madde-toplam puan korelasyonları yoluyla incelenmiş; sonuçta ÜBFÖ-Ç'nin her iki formu da yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Çakıroğlu ve Ataman (2008), üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisini belirlemeye yönelik yaptıkları, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 33, 5. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada veriler "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği" ve 'görüşme formu' ile toplanmış şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Üstbiliş stratejisi öğretilirse öğrencilerin okuduğunu anlama erişimi düzeyleri artar.

- Üstbilişsel strateji öğretimi uygulanan deney grubunda görülmüştür ki; eğitim öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisini kullanmalarında ve üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur.
- İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılan üstbilişsel stratejinin, okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde okuduğunu anlama düzeyini artırdığı söylenebilir.

Çubukçu (2008), üstbilişsel stratejilerin İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırdığı çalışması 130 (15 erkek ve 115 kadın) üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada beş hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere üstbilişsel okuma stratejileri eğitimi verilmiştir. Yapılan ön ve son testler değerlendirildiğinde öğrencilerin eğitim sonrası strateji kullanımlarının arttığı görülmüştür.

Özgan Sucu (2009), Nevşehir Üniversitesi'nde eğitim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini ortaya çıkardığı ve bağımsız değişkenlere göre, öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasındaki anlamlı farklılıkları incelediği; etkili strateji eğitimi ile öğrencilerin, İngilizce okuduğunu anlama yeteneğini geliştirmek için, dil öğrenme stratejilerinin özellikle üst bilişsel stratejilerin öğretimine ve bilinçli bir şekilde kullanımına katkı sağlamaya çalıştığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejilerin 'eksik giderme stratejileri' ve en az kullanılanların ise 'üst bilişsel ve duygusal stratejiler' olduğu görülmüştür.
- Öğrenciler anket öncesi yapılan sınavdaki başarı durumlarına göre değerlendirildiğinde büyük bir kısmının 0-40 puan aralığında bir not olarak başarısız olduğu görülmüştür.
- Öğrenme stratejilerini kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha sıklıkla kullanmaktadır.
- Öğrenme stratejilerini en az kullanan öğrencilerin devlet lisesinden mezun olan öğrenciler olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin yaşları ilerledikçe üst bilişsel stratejileri kullanım sıklıklarının arttığı görülmüştür.

- İngilizceyi öğrenme süresi arttıkça öğrenme stratejilerini kullanım sıklığının da arttığı görülmüştür.
- Öğrencilerin okuma testinden aldıkları not yükseldikçe stratejileri kullanım sıklıklarının da arttığı görülmüştür.

Şen (2009), ilköğretim okulları birinci kademedeki okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile biliş ötesi stratejiler arasındaki etkinin bulunması; öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma farkındalıklarını sağlamak ve artırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını 5. sınıfta okuyan toplam 222 öğrenci ve 6 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırma 95'i deney grubu ve 95'i de kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 190 öğrenci ile tamamlanmıştır. Veriler "Okuduğunu Anlama Testi (OAT)" ve "Biliş Ötesi Stratejilerin Farkındalık Ölçeği (BÖSFÖ)" ile toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının karşılaştırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma, bağımlı ve bağımsız t-testi uygulanmış, okuduğunu anlama düzeyine biliş ötesi strateji kullanmanın etkisini belirlemek amacıyla basit regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Biliş ötesi stratejileri kullanarak ana fikri bulan ve sonuç tahmini yapan, deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile; geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Biliş ötesi stratejileri kullanarak ana fikri bulmayı ve sonuç tahmini yapmayı öğrenen deney grubu öğrencileri ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin erişim puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; yapılan t-testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin ana fikri bulmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlı değilken, sonuç tahmini yapmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlıdır.
- Biliş ötesi stratejileri kullanarak ana fikri bulmayı ve sonuç tahmini yapmayı öğrenen deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile; geleneksel öğretim uygulamalarının yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin son test puanları açısından yapılan değerlendirmeye göre; deney grubu öğrencilerinin sonuç tahmini yapmaya yönelik okuduğunu



anlama becerisinin, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek ve daha başarılı olduğu, diğer taraftan ana fikri bulma davranışı açısından ise hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında farklılık olmadığı görülmüştür.

- Deney grubu öğrencilerinin, biliş ötesi stratejileri planlama, izleme, değerlendirme ve genel olarak tümünü kullanma becerisine yönelik ön test puanları ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin biliş ötesi strateji kullanmaya ilişkin ön test puanları arasındaki fark anlamlı değildir.
- Deney grubu öğrencilerinin hem genel anlamda biliş ötesi stratejileri kullanabilme, hem de bu stratejilerin göstergeleri olan davranışlara ilişkin erişimlerinde anlamlı bir artış olduğu ve bu becerileri kazanabildikleri görülmüştür.
- Deney grubu öğrencilerinin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerinin hem genel ortalamalar hem de davranış göstergeleri açısından kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin biliş ötesi stratejileri kullanma becerilerindeki artışın verilen eğitime bağlanabileceğini göstermektedir.

Çöğmen ve Saracaloğlu (2010), 2004'te Taraban, Kerr ve Ryneerson tarafından geliştirilen "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği"ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında öncelikli olarak ölçeğin dil geçerliği çalışmalarını yapmış, ölçeğin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu görüldükten sonra Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim gören 786 üniversite öğrencisi ile geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formu ile uyumlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Razı (2010), araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bilişüstü okuma stratejileri öğretim programının, bilişüstü okuma stratejileri ve okuduğunu anlamaya olan etkisinin araştırıldığı çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfında öğrenim gören 93 öğrenci ile 2008-2009 akademik yılı güz yarıyılı boyunca İleri Okuma ve Yazma I Dersi'nde; aynı üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı

Bölümünde hazırlık sınıfı okuyan 46 öğrenciyle 2008-2009 akademik yılı bahar yarıyılı boyunca Okuduğunu Anlama Dersi'nde yarı deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Her iki çalışmada da, ön ve son test olarak kullanılan bilişüstü okuma stratejileri anketi ve okuma testiyle birlikte, bilişüstü okuma stratejileri programı 6 hafta süreyle uygulanmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Uygulanan program geleneksel okuma dersine oranla okuduğunu anlamayı önemli bir biçimde arttırmıştır.
- Stratejileri tanımanın, süreçleri ve koşullarıyla ilgili bilgi edinmenin yanı sıra, uygulanan programla üst biliş üzerine farkındalık kazanmak, yalnız başına okuduğunu anlama dersini takip etmekten daha etkili olduğu görülmüştür.
- Uygulanan program özellikle çoklu eşleştirme türündeki uyum, tutarlılık, metin yapısı ve genel anlamayı ölçen soruları çözmede başarılı olmuştur.

Saraç (2010), beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş seviyeleri (üstbilişsel bilgi, izleme ve beceri), zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Genel zekâ ile üstbilişsel bilgi düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.
- İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile genel zekâ düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.
- Yapılan regresyon analizi sonucunda genel zekâ ve üstbilişsel bilginin birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğin %24,7'sini açıkladığı ancak üstbilişsel bilgi değişkeninin modele anlamlı bir katkı sağlamadığı; genel zekâ ve üstbilişsel izleme düzeyinin birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğin %39'unu açıkladığı görülmüştür. Ayrıca hem genel zekâ hem de üstbilişsel izleme modele anlamlı katkı sağlamaktadır.
- Genel zekâ ve üstbilişsel becerinin birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğin %32,3'ünü açıkladığı; hem genel zekâ hem de üstbilişsel izlemenin modele anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.
- Genel zekâ ve üstbilişsel değişkenlerin, okuduğunu anlama becerisindeki değişkenliğin %43'ünü açıkladığı; yalnızca genel zekâ ve üstbilişsel izleme değişkenlerinin açıklanan varyansa katkı sağladığı, üstbilişsel bilgi ve beceri değişkenlerinin katkısının ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

Yaylı (2010), bir Türk üniversitesinin İngiliz Dili Eğitimi birinci sınıf lisans düzeyi öğrencilerinin İleri Okuma ve Yazma dersinde gösterdikleri okuduğunu anlama başarı düzeylerindeki farklılığın gözlenmesi üzerine 12 gönüllü öğrenci ile yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Verilerinin analizi başarılı ve daha az başarılı öğrenciler arasında strateji kullanımı açısından önemli farklar ortaya koymamıştır.
- Başarılı okurların bilgi verici ve yazınsal metin türlerinde daha az başarılı okurlara göre daha fazla sayıda ve daha sık bilişsel ve üst-bilişsel strateji kullandığı görülmüştür.
- Başarılı öğrenciler de daha az başarılı öğrenciler de en çok 'anlamı tahmin etme' ve 'sorunu erteleme' stratejilerini kullanmışlardır. En az kullandıkları bilişsel okuma stratejilerinin ise 'özetleme' ve 'öz-düzeltilme' stratejileri olduğu görülmüştür.

Alyas (2011), üst bilişsel stratejilerin Yabancı Dil olarak İngilizce okuma derslerinde öğrenci otonomisine (bağımsızlığına) götürüp götürmeyeceğini otonomi ve üst bilişsel stratejiler arasındaki ilişkiyi tespit ederek görebilme amacıyla İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Üst bilişsel okuma stratejisi olan 'Genel bakış ve daha önce öğrenilmiş materyallerle bağdaştırma', 'Dikkate almak (İlgi göstermek)', 'Yönlendirilmiş ilgi', 'Seçici dikkat', 'Önceden düzenleme', 'Hedef ve amaç belirleme', 'Dil kullanımına yönelik etkinliklerin amacını tespit etmek', 'Dil kullanımına yönelik etkinlikleri planlama', 'Uygulama imkânları aramak', 'Özyönetim', 'Öz izleme' ve 'Öz değerlendirme' stratejileri ile okuma otonomisi arasındaki ilişki değeri 0,659 olarak bulunmuş; bu da aralarında güçlü bir ilişkinin -%99 düzeyinde -olduğunu ortaya koymuştur.
- Üst bilişsel okuma stratejileri ve okuma otonomisi ilişkileri açısından öğrenciler arasında cinsiyet ve yaş aralığı değişkenlerinin belirli bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin 'Dikkate almak (ilgi göstermek)' ve 'Öz değerlendirme' stratejilerindeki İngilizce öğrenme tecrübeleri arasında belirgin bir fark görülmüştür.

- 'Genel bakış ve daha önce öğrenilmiş materyallerle bağdaştırma' stratejilerinde öğrenciler arasında okudukları üniversitelere göre belirli bir fark görülmüştür.

Baydık (2011), okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımının ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarını inceleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ve onların öğretmenlerine öğrenci ve öğretmen anketleri uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğu ana fikir bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlama ve çıkarım yapma konularında güçlükler yaşamaktadırlar.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının ise önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu görülmüştür.

Dilci ve Babacan (2011), sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri ile baskın zekâ alanları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırma amacıyla 609 lisans öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında veri toplama aracı olarak "Çoklu Zekâ Ölçeği" ve "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği"ni kullanmış ve şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Çalışma grubundaki öğrencilerin sahip oldukları baskın zekâ alanının içsel zekâ olduğu görülmüştür.
- Çalışma grubundaki öğrenciler, üstbilişsel okuma stratejilerinin her iki boyutunu (analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler) da sık sık kullanmaktadır.
- Üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişki açısından analitik okuma stratejileri ile zeka alanları arasında anlamlı düzeyde bir

ilişkiye ulaşılmazken, pragmatik okuma stratejileri ile mantıksal zeka alanı arasında bir ilişkiye ulaşılmıştır.

- Eğitim sistemimizde çoklu bir zekâ anlayışının ve analitik stratejilerin kazandırıldığı bir yaklaşımın benimsenmesinin gerekli olduğu görülmüştür.

Kızılay (2011), Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde okuyan öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını ve derslerle alakalı materyalleri okurken kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini araştırma ve okuma verimliliğini artırmanın yollarını bulma amacıyla 54 ü kız 19 u erkek olmak üzere 73 örgün öğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Bütün öğrencilerin etkin olarak üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaktadır.
- Cinsiyet açısından değerlendirme yapıldığında kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımları açısından bir farklılaşma elde edilmemiştir.
- Yabancı dil bilgisi seviyelerine göre orta ve orta üstü yabancı dil bilgisi seviyesine sahip öğrenciler arasında üstbilişsel okuma stratejilerinden biri olan evrensel okuma stratejilerini kullanmada istatistiksel bir farklılaşma görülürken; problem çözme ve destek stratejileri kullanımında ne cinsiyet ne de yabancı dil bilgisi seviyesi açısından fark vardır.

Temur ve Bahar (2011), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin, okuma stratejilerinin üstbilişsel farkındalıklarını analiz etmeyi amaçlayan betimsel çalışmalarını 106'sı kız, 26'sı erkek toplam 132 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Verilerin toplanmasında Kouider ve Sheorey (2002) tarafından geliştirilen "Survey of Reading Strategies" (SORS) kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki üstbilişsel farkındalıkları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kadın öğrenciler lehine bir fark olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Okuma stratejilerini kullanma seviyesinin sınıf seviyesi arttıkça azaldığı görülmüştür.

- Öğrencilerin not alma, önemli noktaların altını çizmek, sözlük kullanmak, yüksek sesle okumak, parola yazmak, soru sormak ve cevaplamak gibi teknikleri sıklıkla, okuma sırasında hatırlamayı daha iyi anlamak ve arttırmak için kullanılan destekleyici okuma stratejilerini daha az kullandıkları, en çok kullanılan stratejinin ise problem çözme stratejisi olduğu görülmüştür.

Tuncer (2011), 1997'de Deane ve Pereira-Laird tarafından geliştirilen RSU (Reading Strategy Use) ile 2002'de Taraban, Kerr ve Ryneason tarafından geliştirilen Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ) adlı ölçekleri İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencileri için uyarlamak ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, ölçeklerin kullanımı sonucu elde edilen verilerin, öğrencilerin kullandıkları stratejilerin derinlemesine değerlendirilmesinde, planlanmasında ve öğretilmesinde kullanılabileceği ve ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (2012), 2002'de Mokhtari ve Reichard tarafından geliştirilen Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini inceleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada eş değer form işlemleri için, Türkçe ve İngilizce formları iki hafta arayla altıncı sınıfta öğrenim gören 29 öğrenciye uygulamıştır. İkinci aşamada geçerlik-güvenirlilik çalışmaları için 5. sınıfta öğrenim gören 250 öğrenciye ölçek uygulanmış, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine bakılmış, Cronbach alfa ile iç tutarlılık katsayısı ile güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bulgulara dayanarak MARSI'nin eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel ve Yüksel (2012), Türk üniversite öğrencilerinin akademik okuma stratejileri konusundaki üstbilişsel farkındalıklarını belirleme amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında 'Okuma Stratejileri Anketi' kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin akademik okuma stratejileri konusunda üstbilişsel farkındalıklarının olduğu ancak destekleyici stratejileri en az akademik okumada kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2013), İnönü Üniversitesi öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlediği ve "Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel

farkındalık durumu ne düzeydedir? Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu okudukları fakültelere göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu? Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı değişiklik gösteriyor mu?” sorularına cevap aradığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin "Okuma Stratejilerini Destekleme" ve "Genel Okuma Stratejisi" düzeyi 'orta' olarak saptanmıştır.
- Öğrencilerin "Problem Çözme Stratejisi" düzeyi 'yüksek' olarak saptanmıştır.
- Erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür.
- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin "Okuma Stratejilerini Destekleme, Genel Okuma Stratejisi ve Problem Çözme Becerileri"nin ise anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmüştür.

Başaran (2013), 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının ve bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranı ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 51'i kız; 38'i erkek toplam 89 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 4. sınıf öğrencilerinin okuma öncesi, esnası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla, hatırlama stratejilerini ise daha az kullandığı görülmüştür.
- Öğrencilerin okuma öncesinde, esnasında sonrasında ve hatırlama için üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisi görülmemiştir.
- Devam edilen şube değişkeninin, öğrencilerin hatırlama, okuma esnası ve sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.
- Literatürün aksine 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduğunu anlama ve hatırlamaları arasında manidar bir ilişki görülmemiştir.

Bozkurt ve Memiş (2013), beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonlarını inceleyip bunların okuma düzeyleri ile ilişkisini tespit ettikleri çalışmalarında 308'i kız, 292'si erkek toplam 600 öğrencinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının ölçülmesinde Gelen'in geliştirip 2007'de Çakıroğlu'nun uyarladığı “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkek öğrencilere karşı kız öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.
- Öğrencilerinin okuma motivasyonları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin tüm alt boyutlarda erkek öğrencilerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu ve aralarında tüm alt boyutlarda farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür.
- İçsel motivasyonun merak ve ilgi alt boyutlarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve aralarındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma düzeyleri arasında orta, okuma motivasyonları ve alt boyutları arasında düşük ilişki olduğu görülmüştür.

Eker (2013), Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine üstbilişsel stratejiler kullanılarak yapılan öğretim uygulamasının etkisini belirlemek amacıyla 65 5. Sınıf öğrencisiyle yaptığı 6 hafta süren deneysel çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçme Başarı Testi" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

İnceçay (2013), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin kullandıklarını belirttikleri üstbilişsel çevrimiçi okuma stratejilerini ve belirttikleri stratejileri ne ölçüde kullandıklarını araştırdığı çalışmada ilk soru için 30 öğrenci ile görüşülmüş, ikinci soru için 2 öğrenci ile konuşma oturumları gerçekleştirilmiş



ve anlama sorularına cevap vermeleri sağlanmıştır. Çalışmadaki veriler "Çevrimiçi Okuma Stratejileri Anketi", sesli düşünme ve okuma sonrası yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Sonuçta öğrencilerin çevrimiçi okuma yaparken birçok üstbilişsel strateji kullandığı belirlenmiştir.

Akın ve Çeçen (2014), Muş ili Bulanık ilçesi Gazi Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirdikleri 273 öğrenci ile yaptıkları çalışmada veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002)'ın geliştirdiği "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI)"nin 2012'de Öztürk'ün Türkçeye çevirip, geçerlik ve güvenilirliğini yaptığı "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri yüksek seviyededir.
- Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumu cinsiyete göre -problem çözme dışında- yüksek bulunmuştur.
- Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından 7. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından demografik özellikler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Kana (2014), ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin üstbiliş okuma strateji kullanım düzeyleriyle yaş, cinsiyet, kitap okuma, Türkçe dersinde aldıkları not ortalaması, ailelerin okuma düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında örnekleme 5. ve 6. Sınıflarda okuyan toplam 350 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere 2012'de Öztürk'ün Türkçeye uyarladığı "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" uygulanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları cinsiyet, ailenin okuma durumu, okumayı sevme, okudukları kitap sayıları gibi değişkenlere göre değişmektedir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları derslerindeki başarıyı etkilemektedir.

- Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları zihinsel gelişimleriyle doğru orantılıdır.
- Üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılmasında düşünme, tahmin etme, yeniden ifade etme ve sorgulamanın yer aldığı problem çözmeye dayalı stratejiler öğrencilerin gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür.

Doğanay Bilgi ve Özmen (2014), değiştirilmiş çok bileşenli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde üstbilişsel strateji bilgisinin kazandırılmasındaki etkisini ölçtükleri çalışmalarında, üç hafif zihinsel engelli öğrenci ile çalışmış veri toplama aşaması röportaj şeklinde yapılmıştır. Verilen eğitim sonrası yapılan analizler sonucunda metni anlama konusunda olumlu değişiklik olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Melanlıoğlu (2014), üstbilişsel strateji öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında 6. Sınıf öğrencilerinden verileri toplamak için "Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği (RASS)" kullanılmış, okuma eğitimi için üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının, ortaokul öğrencileri arasında okuma kaygısı düzeylerini azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Razı ve Çubukçu (2014), bir üstbilişsel okuma stratejisi eğitim programının (METARESTRAP) üstbilişsel okuma stratejileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırdıkları yarı deneysel çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde okuyan 93 birinci sınıf öğrenciyle yapılmıştır. Okuma öncesi ve sonrası testler ve üstbilişsel bir okuma stratejisi anketi uygulandıktan sonra altı haftalık METARESTRAP eğitimi uygulanmıştır. Sonuçlar METARESTRAP'in üstbilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili bildirimsel, prosedürel ve koşullu bilgilerin yanı sıra üstbilişsel farkındalık sağlayarak okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir.

Tuncel (2014), okuduğunu anlamada üstbilişsel okuma stratejilerinin rolünü araştırma, öğrencilerin okuma ödevlerini yaparken, düşünme süreçlerinde farkındalık yaratmak için öğrencilere üstbilişsel strateji eğitimi verme amacıyla 26 orta seviye İngilizce bilgisine sahip, 13-14 yaş ortalamasında olan 8.sınıf

öğrencileri ile yürütülen çalışmada; araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme ve Okuma Stratejileri Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada, üstbilişsel okuma stratejilerinin İngilizce derslerine entegrasyonunun öğrencilere okuduğunu anlamada yardımcı olduğu ve böylece metinleri kolaylıkla anladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ceylan ve Harputlu (2015), çalışmalarında üstbiliş ve okuduğunu anlama ile ilgili son teorik ve ampirik çalışmalara genel bir bakış sunmayı amaçlamışlardır. İlk bölümde, üstbiliş tanımları ve üstbilişin öneminden bahsederken, ikinci bölümde, üst bilişin boyutları, yani üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel düzenleme açıklanmıştır. Çalışma son bölümde üstbiliş ve okuduğunu anlama becerisine odaklanmaktadır. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, üstbilişin iyi bir okuyucu olmak için hayati bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ikinci dil okuyucuları için üstbilişin çeşitli yararları olduğu ve öğrencilerin okuma süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını kolaylaştırdığı görülmüştür.

Çetinkaya Edizer (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında 381 Türkçe öğretmen adayına "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ile "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Kız öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumludur.
- Sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.
- Katılımcıların kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile üst bilişsel okuma stratejisini kullanma algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Karabay (2015), eleştirel okuma eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla bir deney ve bir kontrol grubunda toplam 50 sınıf öğretmeni adayına "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" uyguladığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde eleştirel okumanın etkisi vardır.
- Eleştirel okuma programı öğretmen adaylarının hem üst bilişsel okuma stratejilerini hem de medya okuryazarlığını geliştirmiş olabilir.

Türkyılmaz (2015), ortaöğretim öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığının kitle iletişim teknolojilerine sahip olma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 281 ortaöğretim öğrencisine veri toplama aracı olarak 2002'de Mokhtari ve Reichard'ın geliştirdiği 2012'de Öztürk'ün Türkçeye uyarladığı "Okuma Stratejilerinin Üst Bilişsel Farkındalığını Belirleme Ölçeği"ni uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Ortaöğretim öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri farkındalıkları orta düzeydedir.
- Cep telefonu olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejisi farkındalık düzeyi düşüktür.
- Sosyal ağlarda profile sahip olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyi profile sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha düşüktür.
- İnternet kafeleri kullanan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalık düzeyi kullanmayan öğrencilere göre daha düşüktür.
- Evdeki televizyon sayısı üst bilişsel okuma stratejilerinin farkındalığını etkilememektedir.

Yoğurtçu (2015), çok kültürlü bir ortamda eğitim gören Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin belirsizlik hoşgörü düzeylerinin ve üst bilişsel farkındalıklarının okuduğunu anlama başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmasında 578 hazırlık sınıfı öğrencisine demografik soruları da içeren ve Ely (1995) tarafından geliştirilen "İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği (SLTAS)" ve 2002'de Mokhtari ve Reichard'ın geliştirdiği "Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI)" uygulanmış, elde edilen veriler çok değişkenli istatistiksel teknikler yardımıyla çözümlenmiştir.

Çer ve Şahin (2016), üstbiliş stratejisinin okuduğunu anlama becerilerini artırma üzerindeki etkisini nitelikli çocuk edebiyatı aracılığıyla incelediği

çalışmasında edebi nitelikteki kitaplarda üstbilişsel stratejinin kullanılmasının, özel bir ortaokulda okuyan deney grubundaki 35 öğrencinin, geleneksel okuma yapılan ve anlama becerilerini geliştirmek için bir girişimin yapılmadığı kontrol grubundaki 30 öğrenci ile karşılaştırıldığında, hem okuma becerilerini hem de okuma anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmüştür.

Eskiyurt vd. (2016), dördüncü sınıf hemşirelik öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalık düzeylerini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 90 öğrenci ile yaptıkları çalışmada veriler “Sosyodemografik Veri Toplama Formu”, “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği” ve “Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği Kitap Değerlendirme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmemiştir.
- Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Kocaman ve Beşkardeşler (2016), okuma stratejileri kullanımında öğrencilerin bilişötesi farkındalığını ve bir devlet üniversitesinin İngilizce Dili Eğitimi bölümündeki öğrenciler tarafından hangi tür okuma stratejilerinin kullanıldığını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarını 122 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri "Okuma Stratejilerinde Bilişötesi Farkındalık envanteri (The Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory - MARSİ)" ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere kıyasla okuma stratejilerini daha fazla kullandığı görülmüştür.
- Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin "Bütünsel" okuma stratejileri kullanımına olan eğilimlerinin “Problem çözme” ve “Destekleyici” okuma stratejileri kullanımına kıyasla daha fazla olduğu saptanmıştır.
- Erkek ve kız öğrencilerin arasında “bütünsel” ve “destekleyici” okuma stratejileri kullanımında istatistiksel açıdan kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Köse (2016), üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarını belirleme amacıyla 236 lisans öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada veri toplama aracı olarak "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" ve iki adet "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumu, ölçek geneline ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaları "yüksek" olarak tespit edilmiştir.
- Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada üstbilişsel stratejileri kullanma durumunun daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Okuma stratejilerini kullanma durumunda sınıf düzeyi değişkenine göre dördüncü sınıflar lehine istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.
- Bölüm ve fakülte değişkenleri açısından ölçek ortalamalarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Kızların "Genel Okuma Stratejileri" ortalamaları ve "Okuma Stratejilerini Destekleme" ortalamalarının erkeklerin "Genel Okuma Stratejileri" ortalamaları ile "Okuma Stratejilerini Destekleme" ortalamalarından yüksek olduğu ve aralarındaki farkın kızlar lehine anlamlı olduğu görülmüştür.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin "Problem Çözme Stratejileri" puanlarının ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.
- Bölüm bazında yapılan incelemede okuma becerisi gelişmiş okuyucuların en çok kullandıkları stratejilerin "Genel Okuma Stratejileri" olduğu görülmüştür.
- "Genel Okuma Stratejileri" ve "Okuma Stratejilerini Destekleme" alt boyutlarında birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Birinci ve dördüncü sınıfların bu alt boyutlardaki ortalama puanları incelendiğinde dördüncü sınıfların "Genel Okuma Stratejileri" ortalamaları ve "Okuma Stratejilerini Destekleme" ortalamalarının; birinci sınıfların "Genel Okuma Stratejileri" ortalamaları ile

"Okuma Stratejilerini Destekleme" ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

- Öyküleyici okuduğunu anlama metinlerinden alınan puanlar arttıkça ölçeğin alt boyutlarından "Genel Okuma Stratejiler"i ve "Problem Çözme Stratejileri"nin kullanımı ve ölçek geneline ait strateji kullanımının da arttığı görülmüştür.
- Öğrencilerin bilgilendirici metinden aldıkları puanlar ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.
- Öğrencilere derslerde okuduğunu anlama üstbilişsel stratejilerini kullanma konusunda bir eğitim verilip verilmediğini belirlemek amacıyla yapılan ders ve içerik incelemesinde Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programları dersleri kapsamında üstbilişsel stratejilere yönelik bir eğitim verildiği görülmüştür.

Kuruyer ve Özsoy (2016), iyi ve zayıf okuyucuların okuma sırasında gösterdikleri üstbilişsel okuma becerilerini inceleme amacıyla 8 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarındaki veriler "Ekwall/Shanker Okuma Envanteri", kontrol listesi ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İyi okuyucuların duruma bağlı bilgiye sahip olduğu, ancak zayıf okuyucuların bildirimsel ve yordam bilgisine sahip olsalar da bu bilgileri çoğunlukla kullanamadığı görülmüştür.
- Üstbilişsel okuma becerilerine sahip, sahip olduğu becerileri ne zaman nerde ve nasıl okuma ortamına aktaracağını bilen bireyler yüksek okuma ve okuduğunu anlama performansı göstermelerinin yanı sıra yüksek öz yeterlilik algısı da sergilemektedirler.

Özen ve Durkan (2016), alanda farklı çalışmalarda da kullanılabilir özgün, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşlerini içeren güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirme amacıyla öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ)"ni geliştirmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını

yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Esmer ve Yorulmaz (2017), 2002'de Sperling vd.'nin geliştirdiği 2007'de Karakelle ve Saraç'ın Türkçeye uyarladığı "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği"nin 'Öğretmen Formu'nu uyarlama, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapma amacıyla 121 ilkokul öğrencisi ile yapılan çalışmada, "Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, kriter geçerliliğini için Pearson korelasyon analizi, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ayrıca ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla madde toplam analizi, madde ayırt ediciliği ve test-tekrar test analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu tespit etmişlerdir.

Koç ve Arslan (2017), ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarının ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmesi; akademik öz yeterlik algısı ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla 539 kız, 520 erkek toplam 1059 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, veriler "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Akademik öz yeterlik algıları sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında 5. sınıflar ile 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.
- Okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre 5. sınıflar ile 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine anlamlı farklılık göstermiştir.
- Akademik öz yeterlik algısı ile cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür.
- Öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları ile anne ve baba eğitim durumu değerlendirildiğinde anlamlı farklılık görülmüştür.



- Okuma stratejileri ve bilişüstü farkındalıkları planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ile anne ve baba eğitim durumları değerlendirildiğinde anlamlı farklılık görülmemiştir.
- Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Kutlutürk ve Yumru (2017), bilişsel ve üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce metinleri okurken yabancı dil öğrenen öğrencilerin okuma stratejisi kullanımını ne ölçüde artırdığını incelemek amacıyla 18-21 yaş arası 27 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında araştırmanın bulguları sekiz haftalık bir strateji eğitimi programından sonra öğrencilerin strateji kullanım puanlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Sarıkaya (2017), Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerinin baskın öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla toplam 314 kız ve erkek öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un geliştirip ve Gencel'in Türkçeye uyarladığı "Öğrenme Stilleri Envanteri"ni; üst bilişsel okuma stratejilerini belirlemek için Taraban, Kerr ve Rynearson'ın geliştirip ve Çöğmen'in Türkçeye uyarladığı "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" kullanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Türkçe öğretmen adaylarının en az yerleştiren ve en fazla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları, üst biliş okuma stratejilerini kullanma durumlarının ise iyi düzeyde olduğu görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirme yapıldığında üst biliş okuma stratejilerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın analitik, pragmatik ve toplamda cinsiyete göre kız öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.
- Sınıf düzeyine ilişkin üst bilişsel okuma stratejilerinin analitik boyutta dördüncü sınıflar, pragmatik boyutta ve toplamda ise üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine olduğu görülmüştür.

- Türkçe öğretmen adaylarının üst biliş okuma stratejilerinin öğrenme stillerine göre analitik, pragmatik alt boyutlarında ve toplamda farkın analitik boyutta ayırıştırıcı öğrenme stili lehine; pragmatik boyutta yerleştiren öğrenme stili lehine; toplamda ise; ayırıştırıcı ile değiştiren öğrenme stilleri arasında ayırıştırıcı; ayırıştırıcı, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında ise ayırıştırıcı ve özümseyen lehine olduğu görülmüştür.

Turhan ve Özer (2017), birinci sınıf Türk öğrencilerin okuma stratejilerine dair bilişüstü farkındalıkları ve 'İleri Okuma ve Yazma Becerileri' dersindeki başarıları arasındaki ilişki üzerine bir açıklama getirme amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan 52 birinci sınıf öğrencisinin kullandığı okuma stratejileri araştırılmış ve okuma stratejileri kullanımındaki cinsiyet farkına bakılmıştır. Katılımcılara 2002'de Mokhtari & Reichard tarafından geliştirilen Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalık Envanteri uygulanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Katılımcıların en çok tercih ettiği stratejiler problem çözme stratejileridir.
- Kız ve erkek katılımcıların okuma stratejilerine dair bilişüstü farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Bilişüstü farkındalık düzeyi ve okuma yazma başarısı arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Uçar Rasmussen ve Cora İnce (2017), özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını belirleyerek, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğinin ve genellenebilirliğini inceledikleri çalışmalarında üç kaynaştırma öğrencisi (5. ve 6. Sınıf) ile çalışmış, tek-denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama desenini kullanmışlardır. Veri toplamak amacıyla dokuz okuma metni ve bunlara ait üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerine göre planlanmış on beş soru kullanılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, verilen okuma metnindeki (5N1K) sorularını yanıtlama, metindeki olayları tahmin etme, olayların sırasını

hatırlama, çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama konusunda güçlük çekmektedirler.

- Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tahminde bulunma, zihninde canlandırma, ön bilgilerle ilişkilendirme, izleme ve düzeltme gibi üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda güçlük yaşamakta oldukları görülmüştür.
- Sesli düşünme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonunda, yöntemin bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığı ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilmelerinde etkili olduğu görülmüştür.
- Sesli düşünme yönteminin bu bireylerin stratejileri farklı okuma metinlerine genellemelerinde önemli bir gelişme sağladığı görülmüştür.

Aşıkcan ve Saban (2018), öğretmen adaylarının üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığını ölçme amaçlı 150 sınıf öğretmeni adayı ve 150 Türkçe öğretmeni adayıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında veri toplama aracı olarak 2002'de Mokhtari ve Reichard tarafından geliştirilip 2012'de Öztürk'ün Türkçeye çevirip, geçerlik ve güvenilirliğini yaptığı "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen adaylarının küresel okuma ve problem çözme stratejileri seviyelerinin yüksektir.
- Öğretmen adaylarının destek okuma stratejileri orta düzeydedir.
- Kadın katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyi erkeklere göre daha yüksektir.
- Türkçe öğretmen adaylarının problem çözme stratejileri düzeyi diğer öğretmen adaylarından daha yüksektir.
- Sınıf öğretmeni adayları tarihi ve psikolojik kitapları daha çok tercih ederken, Türkçe öğretmen adayları her tür kitabı eşit olarak tercih etmiştir.
- Her gün kitap okuyan katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve bazen okuyan veya hiç kitap okumayanlardan anlamlı derecede yüksektir.

Çeliköz (2018), ilkökul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme becerileri incelenerek, kıdem ve cinsiyetlerinin beceri düzeylerini farklılaştırıp, farklılaştrmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında 634 sınıf öğretmenine 2004'te Taraban, Kerr ve Rynearson'ın geliştirdiği, 2010'da

Çöğmen ve Saracaloğlu'nun Türkçeye uyarladığı "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği"ni uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- İlkokul öğretmenlerinin üst-bilişsel okuma stratejilerini oldukça sık kullanmaktadır.
- Üst bilişsel okuma stratejilerini, on yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenler, on bir yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla kullanmaktadırlar.
- Kadın ve erkek öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejisi kullanım düzeyleri benzerlik göstermektedir, yani cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin üst-bilişsel okuma stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmamaktadır.

Çetinkaya Edizer vd. (2018), MEB ve Dörtel Yayınevlerinin 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki üstbilişsel okuma stratejileri ve okuma yöntem-tekniklerini inceleyip verilerin metin türüne özgü uygulanmasını değerlendirdikleri çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Her iki ders kitabında da uygulanmayan ve yoğun olarak uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri ile uygulanmayan, var olan, eklenen okuma yöntem-tekniklerinde genel bir benzerlik vardır.
- Her iki kitapta da metinlerle ilişkilendirme ve görsel okuma yöntem-tekniklerine okuma öncesinde yoğun olarak yer verilmiştir.
- Okurların, en çok okuma sırasında üstbilişsel okuma stratejileri kullanabilmelerine karşılık kitaplarda okuma sırasında kullanılacak stratejiler eksik kalmaktadır.
- Okuma sonrasında ise metinle ilgili soruları yanıtlama, sözcük ve metin türüne yönelik bilgi verme etkinliklerinin yoğun olarak gerçekleştirildiği görülmüştür; oysa üstbilişsel okuma stratejileri açısından sözcük çalışmalarının okuma sırasında, metin türüne yönelik çalışmaların ise okuma öncesi ve sırasında kullanılması beklenmektedir. Yani incelenen ders kitaplarında okuma öncesi ve okuma sırasında gerçekleştirilmesi beklenen stratejilerin okuma sonrasında yapılması istenmektedir.
- Kitaplar incelendiğinde okuma stratejilerinin gözetilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Durkan ve Özen (2018), ilkokul dördüncü sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerinde, öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalara ne ölçüde yer verdiklerini ve bu uygulamalara ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirdikleri çalışmalarında veri toplama aracı olarak “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği”ni kullanmış ve şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık, okuma sırasında, okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyunca kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırmaya ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahiptirler.
- Sınıf öğretmenleri, okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık aşaması için sunulan gözden geçirme ve inceleme, okuma amaçlarını belirleme, önbilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma ve hipotez oluşturma, okuma hızını belirleme, kelime havuzu ve kelime haritası gibi üstbilişsel okuma stratejilerini '*her zaman*' uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir.
- Sınıf öğretmenleri, okuma sırasında; akıcı şekilde okuma, altını çizme, not alma, anlamayı kontrol etme, sebep sonuç ilişkisi kurma, soru sorma, yardımcı stratejiler kullanma, işaretleme, irdeleme ve görsel düzenleyici kullanma stratejilerini içeren uygulamaları '*orta düzeyde*' uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir.
- Sınıf öğretmenleri; özetleme yapma, metni değerlendirme, metni tekrar etme, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulma, kavram haritası oluşturma, yazarın konuya bakış açısını belirleme, başlık önerme, tartışma, neden sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma ve kıyaslama yapma, düşünce ajandası (günlüğü) tutma ve metni dramatize etme gibi okuma sonrası üstbilişsel okuma stratejilerine ait teknikleri '*çoğunlukla*' uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir.
- Sınıf öğretmenleri, okuma etkinliklerinin okuduğunu değerlendirme aşamasında kullanılacak: Özetleme yapma, metni değerlendirme, metni tekrar etme, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulma, kavram haritası oluşturma, yazarın konuya bakış açısını belirleme, başlık önerme, tartışma, neden sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma ve kıyaslama yapma, düşünce

ajandası (günlüğü) tutma ve metni dramatize etme gibi teknikler kullandırmayı 'daha az' uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir.

- Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumuna ilişkin görüşlerin araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, birlikte çalışılan öğretmen sayısına ve mezun olunan okula göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenleri okuma etkinliklerinde okumaya hazırlık boyunca üstbilişsel okuma stratejilerinden ön bilgileri harekete geçirme ve soru sorma stratejilerini; okuma sırasında akıcı okuma, soru sorma, altını çizme stratejilerini; okuma sonrası ve okuduğunu değerlendirme boyunca da soru sorma, özetleme yapma ve kıyaslama yapma stratejilerini sıklıkla kullanmakta olduklarını belirtmişlerdir.
- Sınıf öğretmenleri okuma sonrası ve değerlendirmede sıkça soru sorma ve özetleme stratejilerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir.
- Sınıf öğretmenleri okuma etkinliklerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanımına ilişkin uygulamaların çoğunu uygulanabilir bulmalarına karşın; kelime haritası, not alma, görsel düzenleyicilerden yararlanma, irdeleme, işaretleme, bakış açısı belirleme, metni değerlendirme, neden sonuç ilişkisi kurma, başlık önerme, dramatize etme gibi üstbilişsel okuma stratejilerini neredeyse hiç kullandırmadıklarını belirtmişlerdir.

Karababa ve Kaya (2018), üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı çalışmada katılımcılar beşinci, altıncı, yedinci ve sekiz sınıflarda eğitim gören 118 üstün yetenekli öğrencidir. Verilerin 2002'de Mokhtari ve Reichard'ın geliştirip 2012'de Öztürk'ün Türkçeye uyarladığı "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" ile toplandığı çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin yüksek düzeyde üstbilişsel okuma farkındalığına sahip oldukları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür.

- Tüm alt boyutlarda müzik alanındaki yetenekli öğrencilerin genel yetenek alanındaki öğrencilere göre daha yüksek farkındalık geliştirdikleri söylenebilir.
- Üstbilişsel okuma farkındalıklarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sallabaş ve Özcan (2018), normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler doğrultusunda inceleme amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaları, iki bilim ve sanat merkezinde eğitim gören 83, normal okullarda eğitim görmekte olan 324 5. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri” ile araştırmacının tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri cinsiyetlerine göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; gruplar arasındaki anlamlı değilken, zekâ durumu normal olan katılımcılarda; okuma stratejisini destekleme grubundaki fark istatistiksel olarak kadınların lehine anlamlı bulunmuştur.
- Cinsiyeti kadın olanların problem çözme stratejisi becerileri, genel okuma stratejisi becerileri, okuma stratejileri becerileri erkek olanlara göre daha yüksektir.
- Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri takip edilen süreli yayın olma durumuna göre, zekâ durumu üstün veya normal olan katılımcılarda; gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- Anne eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün veya normal olan katılımcılarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.
- Baba eğitim durumuna göre, zekâ durumu üstün veya normal olan katılımcılarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.
- Gelir durumuna göre, zekâ durumu üstün veya normal olan katılımcılarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

- Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman durumuna göre, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda; problem çözme stratejisi grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yapılan Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zaman 30 dakika ile 1 saat arası olanların problem çözme becerileri 1 saat ile 1,5 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha az olduğu görülmüştür.
- Zekâ durumu normal olan katılımcılarda; Scheffe testi sonucunda ders dışında günlük okumaya ayrılan zamanı 30 dakika ile 1 saat arası olanların okuma stratejisi destekleme becerileri 1 saat ile 1,5 saat, 1,5 saat ve 2 saat ve 2 saatten fazla olanlara göre daha azdır.
- Gelir durumuna göre değerlendirme yapıldığında, zekâ durumu üstün olan katılımcılarda gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Zekâ durumu normal olan katılımcılarda ise okuduğunu anlama grubundaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Normal zekâ düzeyindeki katılımcıların gelir düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama becerileri de yükselmektedir.
- Okuduğunu anlama becerilerinin ders dışında günlük okumaya harcanan zamana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirildiğinde her iki zekâ düzeyindeki katılımcılarda istatistiksel bir fark bulunmamıştır.
- Okuduğunu anlama ile genel okuma stratejisi ve okuduğunu anlama ile okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Okuma stratejilerini destekleme ile okuma stratejilerini izleme arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki vardır.
- Okuma stratejilerini izleme ile genel okuma stratejisi arasında pozitif yönlü yüksek kuvvetli bir ilişki vardır.

Sulak ve Behriz (2018)'in, tarama modeli yaklaşımı kullanarak yürüttükleri araştırmalarının amacı, sınıf öğretmenlerinin derslerinde öğrencilere üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemektir. 2016'da Özen ve Durkan tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği”nin kullanıldığı araştırma 132 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:



- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin hazırlık stratejilerinden öğrencilerin başlığa göre metnin içeriğini tahmin etme ve okumaya başlayınca durup olayın nasıl gelişip-sonuçlanacağına yönelik stratejileri kullandırma düzeylerinin oldukça iyi olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin öğrencilerine okuyacakları metni niçin okudukları ve ne öğrenmek istediklerini kendilerine sormalarını isteme düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri yaş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre alt boyutlara ilişkin okuma stratejilerini kullandırma düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri ile mezun oldukları okul karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma düzeyleri okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Sınıf mevcudu değişkenine göre değerlendirme yapıldığında sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin öğrencilerine strateji kullandırma düzeyinin dikkat çekici bir şekilde arttığı görülmüştür.

Özden (2018), Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede eğitim alan Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında veriler, 2002'de Mokhtari ve Reichard'ın geliştirip 2012'de Öztürk'ün Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılarak toplanmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenciler günlük veya sıradan bir metne yaklaşırken daha bilinçsiz, problem çözmeyi gerektirecek bir metne yaklaşırken ise daha bilinçli olarak metne yaklaşmaktadır. Yani öğrenciler üstbilişsel düşünme ve okumayı sağlayan düşünme süreçlerini problem ile karşılaştıklarında hayata geçirmektedirler.
- Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları toplamda, genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutlarında “genellikle” düzeyinde olduğu görülmüştür.
- Sınıf seviyesine göre değerlendirildiğinde Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri ile ilgili farkındalıklarının sınıfları arttıkça arttığı görülmüştür.
- Türkçe eğitimi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre değerlendirme yapıldığında üstbilişsel okuma stratejileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

### 3.2.2. Yurt Dışındaki Çalışmalar

Gaultney (1995), ekolojik olarak geçerli bir görev kullanarak uzman bilgisinin ve üstbilişsel bilginin strateji edinme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında örneklem dördüncü ve beşinci sınıftaki okuması zayıf olan çocuklardır. Öğrenciler okuma stratejisi kullanımı (neden soru sorması) konusunda eğitilmiş ve hem beyzbol hem de beyzbol dışı hikâyeler okutulmuştur. Çocuklar, eğitimden 1 ila 3 gün sonra, daha sonra tekrar 2 ila 3 hafta sonra izlemenin strateji kullanımı, hatırlanması ve doğruluğu açısından test edilmiştir. Beyzbol öyküleri kullanılarak eğitilmiş çocuklar, her iki testte de beyzbol dışı öyküler kullanılarak eğitilen çocuklardan daha fazla strateji kullanmıştır. Bu da yapılan eğitimin başarılı olduğunu göstermiştir.

Kramarski ve Feldman (2000), üstbilişsel öğretim içeren bir internet ortamının 8. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, motivasyon ve üstbilişsel farkındalık konularına katkısını inceleme amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında yapılan gözlemler sonucunda internet ortamının, öğrencilerin İngilizce konularına yönelik motivasyonları (yabancı dil olarak) sürdüğü ölçüde önemli ölçüde katkıda bulunmasına rağmen, İngilizce alanındaki başarının fiili iyileşmesine kadar gerçek bir katkı bulunmadığını, deney grubunun üst bilişsel

stratejiyi doğru uygulayamadığı ve bu nedenle kontrol grubunun başarısını geçemediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin konsantrasyonuna müdahale eden ve ödev için ayrılan zamanları boşa harcayan bazı teknik sorunlar kaydedilmiştir.

Mokhtari ve Reichard (2002), çalışmalarını ergen ve yetişkin okurların üstbilişsel farkındalıklarını ve akademik ya da okulla ilgili materyalleri okurken okuma stratejilerini kullanımlarını değerlendirmek için tasarlanmış yeni bir öz raporlama aracı olan Üstbilişsel Okuma Stratejileri Envanteri'ni geliştirilmek ve doğrulamak amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Ankete katılan 6.-12. Sınıflardaki öğrencilerin (N! 825), % 47.2'si erkek, % 52.8'i kızdır. Çalışma sonucunda anketin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Serran (2002), bir grup sekizinci sınıf öğrencisinin, okuduğunu anlama becerisini geliştirecek üstbilişsel stratejilerle donatmak ve her bir stratejinin göreceli etkinliğini karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada üç farklı sınıfa her biri farklı bir üstbilişsel yaklaşım öğretilmiştir, bunlar: Karşılıklı öğretim, arkadaş dergileri ve yüksek sesle düşünme stratejisi'dir. Okuduğunu anlama stratejilerinin etkinliğini belirlemek için öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Her üç stratejinin etkinliği arasında test puanlarında istatistiksel bir fark bulunamamasına rağmen, tüm okuma stratejilerinin bir arada kullanılmasının, okuduğunu anlamayı önemli ölçüde artırdığı görülmüştür.

Anderson (2004), ESL ve EFL öğrencilerinin üstbilişsel okuma farkındalıklarını ölçtüğü çalışmada veri toplama aracı olarak 2002'de Mokhtari and Sheorey tarafından geliştirilen "The Survey of Reading Strategies (SORS)" kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- SORS, L2 düzeyindeki okuyucuların üstbilişsel okuma stratejilerini ölçmek adına güvenilir bir ankettir.
- EFL ortamındaki denekler problem çözme stratejilerini daha sık kullanmaktadır.
- EFL ve ESL öğrencileri arasında problem çözme dışında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

El-Koumy (2004), çalışmasını üst biliş ve okuduğunu anlama ile ilgili teorik ve ampirik literatürü gözden geçirme amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın dört bölümlerden oluşmaktadır. İlk bölüm üstbilişsel tanımı sunmakta ve farklı üstbilişsel bilgi türlerini ve bu tipler arasındaki etkileşimi ele almaktadır. İkinci bölüm bilişsel / üst bilişsel okuma stratejileri öğretme yöntemleri ile ilgilidir. Üçüncü bölüm, öğrencilerin üstbilişsel bilgilerini değerlendirme araçları ile ilgilidir. Son bölüm, önceki literatürden çıkarılan sonuçları ve yazarın üstbilişsel bilgiyi okuma derslerine dâhil etme konusundaki önerilerini sunmaktadır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Okuyucuların okuma kabiliyetleri hakkındaki inançlarının ve okuyacakları metin hakkındaki temel bilgilerinin okuduğunu anlama becerisini etkilediğini öne sürecektir çok fazla araştırma vardır.
- Araştırma bulguları, görev amacı ve görev özellikleri hakkındaki bilgilerin öğrencilerin okuma davranışlarını ve nihayetinde okuduğunu anlama becerilerini etkilediğini göstermektedir.
- Çok sayıda çalışma, bilişsel okuma stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini gösteren kanıtlar sunmaktadır.
- Kayda değer bir oranda araştırma bulguları, anlama izleme stratejilerinde doğrudan öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermektedir.
- Çelişkili kanıtlar olmasına rağmen, çalışmaların çoğu, karşılıklı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama ve strateji bilincini geliştirdiği görüşünü desteklemektedir.
- Öğrencilerin üstbilişsel bilgilerini değerlendirmede kullanılan araçların geçerliliği ve güvenilirliği konusunda farklı görüşler olmasına rağmen (örneğin sözel raporlar, sesli konuşma protokolleri, yapılandırılmış görüşmeler, üstbilişsel anketler) birçok araştırmacı bu araçların değerli kaynaklar olabileceği konusunda hemfikirdir.

Lubliner ve Smetana (2005), çok yönlü, üstbilişsel bir kelime bilgisi müdahalesinin Kaliforniya'nın en düşük performans gösteren okullarından birinde, beşinci sınıf çocukların okuma anlama ve kelime bilgisi kazanımlarına etkilerini

inceledikleri çalışmalarında, öğretim, öğrencinin seçtiği kelimelerin kodlanmasını, netleştirme stratejisinin ustalığını ve kelime-öğrenme yeterliliğini en üst düzeye çıkaran stratejilerin yönetici kontrolünü kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. 12 haftalık sözlü müdahalenin ardından okuduğunu anlama ve kelime kazanma başarısındaki güçlü kazanımlar ve artan üstbilişsel beceriler belgelenmiştir. Öğrencilerin ve ortalamanın üstünde performans gösteren başka bir okuldaki öğrencilerin puanları karşılaştırıldığında, eğitim müdahalesinden önce büyük, önemli farklılıklar görülürken, müdahalenin ardından küçük, önemsiz farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çok yönlü, üstbilişsel bir kelime öğretiminin okuduğunu anlama ve kelime edinimini geliştirmeye katkıda bulunabileceği, böylece dezavantajlı çocuklar ile daha ayrıcalıklı akranları arasındaki başarı farkını daraltabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kolic Vehovec ve Bajsanski (2006), üstbilişsel strateji kullanımının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, üstbilişsel stratejilerin okuma başarısına olumlu anlamda katkı sağladığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Boulware-Gooden vd. (2007), üstbilişsel strateji kullanımının üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, üstbilişsel stratejilerin okuduğunu anlama ve kelime hazinesi açısından olumlu etki gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Üstbilişsel stratejilerin kullanımının öğrencilerin okumadan önce, okuma sırasında ve okuduktan sonra “düşünmeyi düşünmeleri”ne yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

Houtveen ve Van de Grift (2007), çalışmalarında üstbilişsel strateji öğretimi ve öğretme süresinin okuduğunu anlama üzerine etkilerini araştırmışlardır. Çalışma, Hollanda'da ilkokullarda 10 yaşındaki çocuklarla, yani 6. Sınıfta gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 344 öğrencisi olan 11 okul katılırken kontrol grubuna 225 öğrencisi olan dokuz okul katılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, deney grubuna eğitimin uygulanmasından önce ve sonra okuduğunu anlamadaki üstbilişsel yetenekleri açısından test edilmiş ve deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri üstbilişsel strateji öğretimi ve okuduğunu anlama için öğretim süresini optimize etme konularında eğitim almıştır. Araştırma sonucunda

deney grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinde üstbilişsel yeteneklerde kazandıkları öğrenme kazanımlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin kazandıklarından çok daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anastasiou ve Griva (2009), ilköğretim öğrencilerinin okuma stratejileri konusundaki farkındalıklarını araştırmak; zayıf ve iyi okuyucular arasındaki sıklık ve verimlilik açısından olası farklılıkları belirlemek ve okuma stratejisi bilinci ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarını, toplam 201 altıncı sınıf öğrencisi arasından seçilen, 11 ile 12 yaşları arasındaki 18 zayıf okuyucu ve 18 iyi okuyucu ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma retrospektif görüşmeler kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubun da çeşitli bilişsel stratejiler kullandığı, ancak bir yandan zayıf okuyucuların daha sofistike bilişsel stratejilerin daha az farkında olduğu, diğer yandan iyi okuyucularla karşılaştırıldığında sınırlı sayıda üstbilişsel strateji bildikleri görülmüştür. Ayrıca, hem bilişsel hem de üst bilişsel strateji farkındalığının, okuma doğruluğu ve okuma hızına etkisinin ötesinde, okuduğunu anlamaya özel bir katkı sağladığı görülmüştür.

Maghsudi ve Talebi (2009), dilbilimin öğrencilerin üstbilişsel ve bilişsel yeterlilik düzeylerinde, bilişsel / üstbilişsel stratejilerin farkındalığı ve kullanımı üzerinde bir etkisi olup olmadığını bulma amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmaları rastgele seçilen ve yaşları 16 ila 18 arasında olan, İngilizce bilen erkek ve kadın üniversite öğrencileri (sayı = 157) üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Tek ve iki dilli öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel strateji puanları bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini, yani iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür.
- Yüksek yeterliliği olan öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel stratejileri puanları düşük yeterliliği olan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir.
- Dilbilim ve yeterlilik arasındaki etkileşim etkisinin, yukarıda belirtilen stratejilerde anlamlı olmadığı, bu da bilişsel strateji puanları modelinin, sahip oldukları dil geçmişine bakılmaksızın, düşük ve yüksek yeterliliği olan öğrenciler için benzer olduğunu göstermektedir.

Wichadee (2011), üstbilişsel strateji eğitiminin Taylandlı 40 üniversite birinci sınıf EFL öğrencisinin okuduğunu anlama yeteneğine etkisini ölçtüğü çalışmada, yapılan 10 haftalık üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneğini artırdığı, öğrencilerin belli bir süre sonra otomatik olarak bu stratejileri kullandığı sonucuna ulaşmıştır.

Al-Alwan (2012), dokuzuncu sınıftaki kız öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarının Arapça metinleri okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, Ma'an Ortaokulundaki dokuzuncu sınıftaki kız öğrencileri (57) 2009/2010 eğitim-öğretim yılında rastgele iki deney ve kontrol gruplarına dağıtmışlardır. Deney grubuna ve kontrol grubuna iki okuma metni verilmiş, deney grubuna okuma pasajları üstbilişsel okuma stratejileri ile, kontrol grubuna ise okuma yöntemleri geleneksel yöntemle öğretilmiştir. Eğitimden önce ve sonra iki grubun okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için bir okuma anlama testi kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlamada istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için T-testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda toplam okuduğunu anlama, edebi okuduğunu anlama, analitik okuduğunu anlama ve değerlendirme okuduğunu anlama arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar, üstbilişsel okuma stratejileriyle ders veren deney grubundaki öğrenciler lehine olduğundan sonuç öğretim yöntemine bağlanmıştır.

Mehrdad vd. (2012), "bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin" öğretilmesinin EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama yeterlilik seviyelerini etkileyip etkilemediğini bulma amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında rastgele seçilen 180 üniversite öğrencisi üç yeterlik grubuna ayrılmıştır. Daha sonra, her yeterlilik seviyesindeki denekler iki eşit alt gruba ayrılmış, rastgele kontrol ve deney grubuna atanmış ve her deney grubundaki deneklere istenen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler öğretilmiştir. Araştırmada temel ve ileri düzeyde İngilizce bilen öğrencilerde bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öğretilmesinin okuduğunu anlama üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı, orta düzey öğrencilerde ise önemli etkilerinin olduğu görülmüştür.

Ahmadi vd. (2013), "üstbilişsel okuma stratejisi farkındalığının" EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama yeteneğini arttırıp arttırmadığını bulmak ve

üstbilişsel okuma stratejisi bilinci ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Yetkin olmayan okuyucuların üstbilişsel okuma stratejileri kullanmadığı ancak yetkin okuyucuların metinleri okurken üstbilişsel okuma stratejisini kullandıkları görülmüştür.
- Okuduğunu anlamada üstbilişsel okuma stratejisini kullanan okuyucular, okuduğunu anlama sürecinde bu stratejiyi kullanmayan diğer okuyuculardan daha başarılıdır.
- İyi veya zayıf fark etmeden, bütün okuyucular bilişsel stratejilerin anlama alt becerilerine dâhil olan kayma ve tarama stratejileri ile ilgilenmektedir ancak iyi okuyucular üstbilişsel stratejileri kullanarak metinleri yeterince tanımak ve anlamak için daha derin düşünmektedir.

Hou (2013), Tayvanlı EFL'lerin (Yabancı Dil Olarak İngilizce) sahip oldukları çoklu zekâ türlerini ve öğrencilerin okuma becerilerini, özellikle de okuduğunu anlama konularında İngilizce okuma performansını etkileyip etkilemediğini bulmak için üstbilişsel okuma stratejileri ve çoklu zekâ farkındalığını araştırdığı çalışmasını 16-20 yaş arası toplam 454 kolej öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Veriler, 2002'de Mokhtari ve Reichard'ın geliştirdiği "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI)", 1993'te Gardner'ın geliştirdiği "Çoklu Zekâ Anketi" ve "Genel İngilizce Yeterlilik Testi (GEPT)" ile toplanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin genel strateji kullanım sıklığı orta düzeydedir.
- Öğrencilerinin en çok kullandığı strateji problem çözmedir.
- Genel okuma stratejilerinin kullanımını açısından yapılan değerlendirmede, İngilizce okurken daha fazla okuma stratejisi kullanan öğrencilerin daha az strateji kullananlardan daha yüksek puan aldığı görülmüştür.
- Bireysel okuma stratejisi kullanımını açısından, İngilizce okuma konusunda daha iyi problem çözme stratejileri kullanan öğrencilerin problem çözme stratejisini daha az kullananlardan daha yüksek puan aldığı görülmüştür.



- Genel okuma stratejilerinin kullanımı açısından, İngilizce okuma konusunda daha fazla strateji kullanan öğrencilerin daha az strateji kullanan öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Dabarera vd. (2014), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere verilen üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran çalışmalarını 67 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Veriler "Okuma Stratejilerinin Üstbilişsel Farkındalığı Envanteri (MARSI)" ile toplanmış, öğrencinin üstbilişsel strateji öğretimi ile deneyimlerine ilişkin nitel veriler için ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Üstbilişsel farkındalık yaratma ve okuduğunu anlama gelişimi arasında ilişki olduğu görülmüştür.
- Üstbilişsel strateji öğretiminin üstbilişsel farkındalığı arttırmada etkili olduğu görülmüştür.
- Okuma Stratejileri Envanteri (MARSI)'nin Singapur'da uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Kolić-Vehovec vd. (2014), erken ergenlik döneminde (10 ila 14 yaş arası) okuma stratejileri ve okumaya ilişkin tutumların üstbilişsel bilgilerindeki gelişimsel değişiklikleri, cinsiyet dikkate alarak incelemek ve cinsiyet, okumaya yönelik tutum, okuma stratejilerinin üstbilişsel bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin bir modelini test etme amaçlı gerçekleştirilen çalışmalarında örneklem 175 öğrenciden oluşmuştur. İlk veri toplama, öğrenciler 4. sınıfa (10 yaşında) kayıt yaptırıldıklarında ardından takip ölçümleri ise 6. ve 8. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Her ölçüm noktasında, okuma stratejileri ve okumaya yönelik tutumların üstbilişsel bilgilerinin ölçümleri metin anlama görevlerine ek olarak uygulanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Erken ergenlik döneminde okuma stratejilerinin üstbilişsel bilgilerinin sürekli geliştiği, rekreasyonel okumaya yönelik tutumlarının dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar sürekli bir düşüş gösterdiği ve akademik okumaya yönelik tutumların altıncı ve sekizinci sınıflar arasında önemli ölçüde azaldığını görülmüştür.

- Kız öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin her zaman yüksek olmasının yanı sıra, erkeklerle karşılaştırıldığında hem eğlence hem de akademik okumaya yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Tavakoli (2014), okuma stratejisi kullanımı konusundaki üstbilişsel farkındalığın genel modelini ve okuduğunu anlama ile olası ilişkisini inceleyen çalışmasında veri toplamak için Okuma Stratejileri Anketi (SORS), yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Veriler, öğrencilerin kullandıkları stratejilerin sıklığını ve türünü belirlemek için tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Okuma stratejisi kullanımı ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson katsayısı korelasyonu da kullanılmıştır. Ayrıca, stratejilerin kullanımının cinsiyete göre nasıl değiştiğini bulmak için tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Örneklem İran'ın Tahran kentinde farklı üniversitelerde okuyan, yaşları 20 ile 27 arasında değişen 100 (31 erkek ve 69 kadın) öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile okuduğunu anlama başarısı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri konusundaki bilgilerinin İngilizce yeterlilik seviyelerinden önemli ölçüde etkilendiği görülmüştür.
- Bulgulara göre, İranlı EFL öğrencilerinin okuma stratejilerini orta derecede farkında ve en sık kullanılan stratejilerin ise Destek Okuma Stratejileri ardından Global Okuma Stratejileri ve ardından Sorun Çözme Stratejileri olduğu görülmüştür.
- Okuma stratejilerinin kullanımında erkek ve kadın dil öğrenenleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Benedict vd. (2015), 4. ve 5. sınıf düzeyindeki 3 işitme engelli veya az duyan öğrenci ile yapılan çalışma, üstbilişsel bir stratejinin (Kavrama, Kontrol Et ve Onarma Stratejisi) stratejik okuma davranışı, stratejik olmayan okuma davranışı ve okuduğunu anlama konusundaki etkilerini inceleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama, öğrencilerin bir içerik alanını okuduktan sonra anlattıkları ayrıntıların sayılmasıyla değerlendirilmiştir. A, B ve C Öğrencileri için stratejik okuma davranışında ve öğrenci A ve muhtemelen Öğrenci B için okuduğunu

anlamada bir artış olduğu görülmüştür. Sosyal geçerlilik verileri, müdahalenin kabul edilebilirliğini göstermiştir. Öğretmenler, stratejiyi sadece öğrencilerle çalışma bittikten sonra kullanmaya devam etmekle kalmamış, aynı zamanda çalıştıkları diğer öğrencilere de tanıtmıştır. Stratejik okuma davranışını artırmak için üstbilişsel stratejilerde öğretimin, işitme engelli ve az duyan öğrenciler için okuduğunu anlama düzeyini arttırmada etkili bir yol olabileceği görülmüştür.

Habibian (2015), çalışmasında eğitimde üstbilişsel stratejilerin okuduğunu anlamadaki etkisini araştırmış ve çalışma Malezya'da üniversite eğitimi alan öğrenciler arasında uygulanmıştır. Çalışmaya hem erkek hem de kadın İngilizce bilen 48 öğrenci katılmış, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Çalışmada öncelikle, okuma becerilerini karşılaştırmak için hem deney hem de kontrol gruplarına standart bir okuduğunu anlama testi verilmiş ve sonuçlar, okuma kabiliyetlerinde anlamlı bir fark olmadığını ve bu nedenle öğrencilerin sınıflandırılmasının makul olduğunu göstermiştir. Daha sonra, deney grubuna on iki haftalık üstbilişsel strateji eğitimi verilmiş ve eğitim seanslarından sonra performansları okuduğunu anlama testleri, üstbilişsel strateji anketi ve yarı yapısal görüşme ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların iki izleme ve değerlendirme stratejisindeki kabiliyetlerinin üstbilişsel strateji eğitimi aldıktan sonra arttığı görülmüştür.

Albazi ve Shukri (2016), Kral Abdülaziz Üniversitesi'nde (KAU) EFL öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık seviyesini, üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel strateji bilincini nasıl arttırdığını ve bunun sonucunda okuduğunu anlama becerisini ne kadar geliştirdiğini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında veriler MARSİ anketi ve okuduğunu anlama testleri ile toplanmıştır. Testler eğitim seanslarından önce ve sonra olmak üzere iki kes kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Eğitim öncesi verilerin tanımlayıcı istatistiklerine dayanarak, genel MARSİ anketinin ortalama puanı, katılımcılar arasında orta düzeyde bir farkındalık ve metabilişsel okuma stratejilerinin kullanıldığını gösterir
- Sistemik ve doğrudan öğretimin, katılımcıların üstbilişsel okuma stratejisi bilincinin yanı sıra, eğitim seanslarından önce orta derecede bir üstbilişsel

farkındalık seviyesine sahip olsalar bile, okuduğunu anlamalarını iyileştirmede olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Meniado (2016), üstbilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama performansı arasında bir ilişki olup olmadığını ölçtüğü çalışmada, ilişkileri bulmadan önce, İngilizce akademik metinleri okuduklarında, motivasyon ve okuma ilgi alanlarını ve genel okuma performanslarını, katılımcıların üstbilişsel okuma stratejilerinin farkındalık ve kullanma seviyesini belirlemeye çalışmıştır. Suudi Arabistan'da rastgele seçilen 60 kolej düzeyindeki EFL öğrencisi ile tanımlayıcı anket ve betimsel korelasyon yöntemleri kullanılarak yapılan araştırma katılımcıların akademik metinleri okurken farklı üstbilişsel okuma stratejilerini orta derecede kullandıklarını tespit etmiştir. Üç üst bilişsel okuma stratejisi kategorisinden en sık kullanılanın Problem Çözme Stratejileri (PROB), ankete katılanların okumaya yüksek motivasyonları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özellikle mizah / çizgi roman okumayı tercih ettikleri, okuduğunu anlama performansı düzeyinde katılımcılar ortalamanın altında bir performans sergilediği belirlenmiştir. Çalışmada, üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında, okuma ilgisi / motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olmadığı ancak okuma stratejileri ile okuma motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Zahra vd. (2016), öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçladıkları çalışmalarında veriler 2002'de Mokhtari ve Reichard'ın geliştirdiği "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" ile 30 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Üstbilişsel farkındalık ile öğrencilerin okuduğunu anlama oranları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okuduğunu anlama konusunda daha iyi bir anlayışa sahip oldukları görülmüştür.
- Global Okuma Stratejilerinin öğrenciler tarafından en sık kullanılan üstbilişsel farkındalık stratejileri türü olduğu görülmüştür.

Rastegar vd. (2017), EFL öğrenenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi araştırma amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 120 İranlı EFL öğrencisi bu çalışmaya katılmıştır. Katılımcılar İngiliz Edebiyatı ve İngiliz Dili Çeviri dalında uzmanlık yapan öğrenciler arasından seçilmiştir. Gerekli verileri elde etmek için iki araç kullanılmıştır: 2002'de Mokhtari ve Sheorey tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Envanteri" ve 2003'te Eğitimsel Test Hizmeti tarafından resmi olarak basılan materyallerden seçilen "TOEFL Okuma Anlama Testi". Bu çalışmanın bulguları, genel üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin anlamlı ve olumlu olduğunu göstermiştir.

### **3.3. Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumları ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Okuduğunu anlama ve okuma tutumu ile ilgili **ilköğretim** ağırlıklı olmak üzere (Graves vd., 1983; Hollingsworth ve Reutzell, 1990; Matthew, 1996; Howard, 1999; Yoon, 2002; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Belet ve Yaşar, 2007; Reis vd., 2007; Reis vd., 2008; Güngör, 2008; Sallabaş, 2008; Susar Kırmızı, 2008; Başaran ve Akyol, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Bruce, 2010; İşeri, 2010; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Nellenbach, 2010; İflazoğlu Saban ve Ayçin, 2011; Kayıpmaz, 2011; Payne ve Manning, 2010; Mihandoost ve Elias, 2011; Aydoğan ve Demirtaş, 2012; Aydoğdu, 2012; Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012; Durualp vd., 2013; Epçaçan, 2013; Ertem, 2013; Karaman, 2013; Özkara ve İzci, 2013; Başaran, 2014; Baştuğ, 2014; Kolić-Vehovec vd., 2014; Oğurlu, 2014; Tunde–Awe, 2014; Umucu Alpoğuz, 2014; Çakıroğlu ve Palancı, 2015; Kaçar, 2015; Eyüp ve Yurt, 2015; Shaunessy-Dedrick vd., 2015; Kocaarslan, 2016; Long ve Szabo, 2016; Ürün Karahan ve Daştan, 2016; Yıldız ve Kaman, 2016; Baki, 2017; Bayraktar, 2017; Baki, 2018; Gelen, 2018; Gençer, 2018; Ürün Karahan, 2018), **ortaöğretim** (Epçaçan, 2013a; Cramer, 1975; Reed, 1978; Al Udaini, 2011; Crosby, 2013; Rosari ve Mujiyanto, 2016), **yükseköğretim** (Gül, 2008; Kök, 2010; Lin, 2017) ve **lisansüstü** (Yousefvand, 2011) düzeyde çalışmalar yapılmıştır.

#### **3.3.1. Yurt İçindeki Araştırmalar**

Güngör ve Açıkgöz (2006), işbirlikli öğrenme yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve okumaya yönelik

tutum üzerindeki etkilerini inceleme amacıyla kontrol gruplu ön test son test deney deseni uyguladıkları çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- İşbirlikli öğrenme grubunda bulunan öğrencilerin daha sık ve farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanabildikleri görülmüştür.
- İşbirlikli öğrenme grubunun tersine, geleneksel öğretim grubundaki öğrencilerin strateji kullanma düzeylerinde düşme olduğu görülmüştür.
- İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde 'Okumanın Gelişmeye Etkileri' alt boyutunda farka rastlanmazken 'Okumanın Duyuşsal Etkileri', 'Okumayla İlgili Genel Görüşler' boyutlarında ve genel olarak etkilediği görülmüştür.

Şeflek Kovacıoğlu (2006), ilköğretim 2. sınıflarda okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile ailenin okuma faaliyetlerini destekleme biçimlerinin, okuduğunu anlama düzeyine etkilerini araştırdığı çalışmasında, çocuğun okumaya karşı tutumunu, okuduğunu anlama becerisini, çocuğun okul öncesi ve okula devam ettiği dönemde yazılı materyallere karşı ilgisini, ailenin çocuğun okuma faaliyetlerini destekleme biçimlerini ve öğrencilerin ev çevrelerindeki okuma faaliyetlerinin yerini belirlemek amaçlı bir ölçümler yapılmıştır. Araştırma II.sınıfa devam eden toplam 146 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların yaş ortalamaları 8 iken, 146 öğrencinin 73'ü kız, 73'ü ise erkek öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Çocuğun 0-6 yaş döneminde yazılı materyale karşı ilgisi, okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bir faktör değildir.
- Evde okuma materyalinin bulunması, çocuğun okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bir faktör değildir.
- Okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden biri, annenin, okul öncesi dönemde, çocuğu ile birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırmasıdır.
- Okul döneminde çocuğun anne ya da bir yetişkinle okuma faaliyeti yapması, çocuğun okuma düzeyini etkileyen bir faktör değildir.
- Çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Güngör (2008), drama yöntemi ve geleneksel yöntemlerin ilköğretim öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanmalarına, okumaya yönelik tutumlarına ve drama yöntemine ilişkin algılarına etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, kontrol grubu ile ön test son test deney deseni kullanılmıştır. Drama tekniği deney grubunda, geleneksel öğretim yöntemlerinde ise kontrol grubunda kullanılmıştır. Araştırma 5. sınıf öğrencileri (deney = 28, kontrol = 26) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve her ikisi de araştırmacının geliştirdiği “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Veri analizi, drama yönteminin strateji kullanımında geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu göstermiştir. Gruplar arasında okumaya yönelik tutumlar açısından ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine ilişkin olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Sallabaş (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını; öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkisini belirlemeye çalıştığı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- Öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunurken; akademik başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.
- Okuduğunu anlama konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Susar Kırmızı (2008), Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 75 öğrenciyle (kız=37; erkek=38) yapılan çalışma, Türkçe dersinde 4. sınıflarda, 1 deney grubu, 1 kontrol grubuyla yedi hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yaratıcı Drama Yöntemi, kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri “Okumaya

Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) ve "Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği (OASÖ)" ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Okumaya yönelik tutuma ilişkin olarak Yaratıcı Drama Yöntemi Grubu ve Türkçe Dersi Öğretim Programı Grubu arasında önemli bir fark gözlenmemiştir.
- Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenmenin, Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yapılan öğrenmeden daha etkili olduğu görülmüştür.

Başaran ve Akyol (2009), ilköğretim 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve metne karşı geliştirdikleri tutumları üzerinde metin türünün (bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere) etkisinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, toplam 601 beşinci sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmış ve öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu uygulanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Öğrenciler, hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anlamaktadırlar.
- Öğrencilerin okudukları metni beğenme ve anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir korelasyon söz konusudur.
- Akademik başarısı düşük öğrenciler, hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anlamaktadırlar.
- Bilgi verici metni kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sevmişlerdir. Hikâye edici metne karşı geliştirilen tutum üzerinde ise cinsiyetin anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür.
- Türkçe derslerinde gösterilen akademik başarının, hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür.



- Bilgi verici metni, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, orta ve düşük seviyede başarılı öğrencilerden, orta seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin ise düşük başarılı öğrencilerden daha iyi anladıkları görülmüştür.

Başaran ve Ateş (2009), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla yaptıkları çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek; küçük bir kısmının ise orta seviyede olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya ilişkin daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.
- İl ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin, kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre okumaya ilişkin daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.
- Aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığı ile öğrencilerin okumaya ilişkin geliştirdikleri olumlu tutum arasında pozitif yönde bir korelasyonel ilişki vardır.
- Okumaya ilişkin geliştirilen olumlu tutum düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarının da yükselmekte olduğu görülmüştür.

İşeri (2010), ilköğretim öğrencilerinin (6., 7., 8. sınıf) okuma tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum düzeyleri olumludur.
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamaları cinsiyetlerine bağlı olarak kızlar lehine farklılık göstermektedir.
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak 8. Sınıflar aleyhine anlamlı farklılık göstermektedir.

Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisel tarama modelindeki araştırma, 2008–2009 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda, Adana İli merkez ilçelerinden Çukurova İlçesi'ndeki bir devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Okuldaki beşinci sınıfların tamamı (N=219) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “okumaya ilişkin tutum ölçeği” ve “okuduğunu anlama başarı testi” ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki vardır.
- Başarılı okuyucuların okumaya ilişkin tutumları daha olumlu; olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular oldukları görülmüştür.

Kök (2010), temsili sistemler ilkelerine uygun olarak tasarlanan dil müfredatlarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve beyin baskınlığı ve okuma stratejileri konusunda İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada örneklem bir üniversite hazırlık sınıfından 40 öğrenci (14 kız, 26 erkek)'dir. Bu çalışmada sunulan araştırma rastgele bir ön test son test kontrol grubu tasarımına dayandırılmıştır. Bu çalışmada okuma stratejileri ölçeği, beyin baskınlığı envanteri, tutum ölçeği ve kelime hazinesi ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t testi ve okuduğunu anlama başarı testi için KR 20 güvenilirlik testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, hem sol hem de sağ beyni baskın deney ile kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

İflazoğlu Saban ve Ayçin (2011), yatılı ilköğretim bölge okulu 5. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında incele- sorgula- oku- tekrar et-gözden geçir (İSOTEG) tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ile okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışma toplam 50 5. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülen çalışma 12 hafta sürmüştür. Veri toplama

amacıyla deney ve kontrol gruplarına “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” öntest, sontest ve kalıcılık olarak verilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Başarı testi sontest ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; okumaya yönelik tutum ölçeği “okumanın gelişmeye etkileri”, “okumayla ilgili genel görüşler” ve “okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutlarında sontest puanları açısından anlamlı fark görülmemiştir.
- Okumaya yönelik tutum ölçeği kalıcılık puanları açısından istatistiksel olarak deney grubu lehine “okumayla ilgili genel görüşler”, “okumanın duyuşsal etkileri” boyutlarında anlamlı fark bulunurken; “okumanın gelişmeye etkileri” alt boyutunda kalıcılık puanları açısından anlamlı fark görülmemiştir.
- Görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre ise; öğrenciler İSOTEG tekniği sayesinde okuduklarını daha iyi anladıklarını, okumanın zevkli hale geldiğini, metni anladıkları için de derslere daha çok katıldıklarını kısacası bu tekniğin başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

Kayıpmaz (2011), ilköğretim 5. sınıfta “Probleme Dayalı Öğrenme” oturumları uygulanmasının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini inceleme amaçlı gerçekleştirdiği çalışmasında 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde Çankırı ili, Şabanözü ilçesi Şehit Murat Somuncu İlköğretim Okulu'nun 5. Sınıflarından 2 sınıf (60 öğrenci) seçilmiştir. 5-A sınıfı deney, 5-C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda “Probleme Dayalı Öğrenme”nin, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğdu (2012), ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumları ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli ile inceleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, akademik okuma faktörünün öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğunu, diğer taraftan, yapılan regresyon analizi neticesinde okuma tutumuna ilişkin dört faktörün Türkçe dersindeki akademik başarının %59'unu açıkladığını tespit etmiştir.

Kanmaz ve Saracaloğlu (2012), okuduğunu anlama stratejisi temel alınarak yapılan Türkçe ğretiminin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve bu tutuma ilişkin kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışmalarında, ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinden deney grubundaki 27; kontrol grubundaki 28 ğrenci, çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- "İSOAT Okuduğunu Anlama Stratejisi"nin uygulandığı deney grubu ile, mevcut programa bağlı kalınarak ğretim gerçekleştirilen kontrol grubu ğrencilerinin okumaya yönelik tutum leği son test puanları arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür.
- Deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutum leğine ilişkin son test puanları kontrol edildiğinde, grupların kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.
- Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin okumaya yönelik tutum leğine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin testler arası analizinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Baştuğ ve Keskin (2013), çalışmalarında 2012'de McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer tarafından geliştirilen 'Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu leği'ni Türkçe'ye uyarlamış ve testin geçerlik ve güvenirliğini yapmışlardır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu, uyarlanan ölçeğin 15 maddelik son halinin Türkçe dili için ve Türkiye'de kullanılması uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Durualp vd. (2013), altı, yedi ve sekizinci sınıflara devam eden çocukların kitap, gazete ve dergi okuma ve kütüphane kullanım durumları ile bu özelliklerin okuma tutumlarını etkileyip etkilemediğinin incelendiği çalışmalarında kitap okumaya vakit ayıran, anne ve babası da kitap okuyan, ailesi gazete alan, kütüphaneye giden çocukların okumaya yönelik tutum puanlarının manidar seviyede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Epçaçan (2013), "İlköğretimde oklu Zekâ Kuramına Dayalı ğretim" uygulamalarının 7. sınıf ğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesine ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının

yükselmesine etkisini belirleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında uygulamalarının öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde daha etkili olduğunu saptamıştır.

Epçaçan (2013a), Sokrat Semineri tekniğinin lise öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okumaya ilişkin tutum üzerindeki etkisini incelemek ve bu yöntemi geleneksel pedagojik yöntemlerle karşılaştırma amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında "ön test-son test deney- kontrol gruplu" deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubunda 11. sınıftan 23, kontrol grubunda 11. sınıftan 23 öğrenci yer almıştır. Araştırmada nicel veri araçları olarak bilişsel giriş davranışları testi, okuduğunu anlama başarı testleri, okumaya ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama becerisi ve okumaya ilişkin tutum açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiş, Sokrat Semineri tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli etkisi olduğu gözlenmiştir.

Karaman (2013), 4. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde diyaloga dayalı öğretim stratejilerini uygulamanın okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerindeki gelişmelere olan katkısını ve okumaya yönelik tutumlarını, öğretmen ve öğrencilerin diyaloga dayalı öğretim stratejilerine ilişkin görüşlerini belirleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası tutum puanları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür.
- Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ise diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve okumaya yönelik olumlu tutum oluşturduğu görülmüştür.

Özkara ve İzci (2013), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinin Öğretim Programında yer alan noktalama işaretleriyle ilgili

kazanımları uygulama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretim programında yer alan noktalama işaretlerini doğru bir biçimde uygulayabilme konusunda büyük oranda sıkıntı yaşadığı görülmüştür.
- İlköğretim 5. sınıf kız öğrencilerinin; nokta, virgül, ünlem, tırnak, kesme, uzun çizgi ve denden işaretlerini doğru kullanım sıklık düzeyinin erkek öğrencilerin doğru kullanım sıklık düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür.

Baştuğ (2014), okuduğunu anlama ve okuduğunu anlama yönündeki tutumlardan akademik başarının ne dereceye kadar etkilendiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada araştırma anket yöntemi kullanılarak yapılmış ve yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Örneklem, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, “Ortaokul Öğrencileri için Okuma Tutum Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Okuma anlama becerileri açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ve not seviyelerine uygun anlatı ve açıklama metinlerine dayanan cloze testleri ile test edilmiştir. Araştırma sonuçları, okuma tutumu, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki ilişki için hipotez modelini doğruladı. Yani, okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısını önemli ölçüde yordamıştır.

Dalbey (2014), kitap okumayı çocuğun hayatının bir parçası yapmak için olumlu okuma tutumu kazandırmada çocuk edebiyatı eserlerinin katkısını incelediği çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Çocuk edebiyatı kitaplarını okuma çalışması öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu orta düzeyde kitap okuma tutumuna sahip olduğu görülmüştür.
- Deney grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine bir sonuç elde edilmiş ve cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine bir sonuç elde edilmiş fakat cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından manidar bir fark görülmemiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre ön test kitap okuma tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde kitap okuma tutum düzeylerine ait Mann Whitney U testi sonuçlarına göre sıra ortalaması bakımından kontrol grubu lehine bir puan elde edilse de gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Çocuk edebiyatı kitaplarını okuma çalışması sonrasında deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarının orta seviyeden yüksek seviyeye çıktığı görülmüştür.

Oğurlu (2014), Bilim Sanat Merkezine devam eden 6-8. sınıf öğrencisi 50 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin okuma ilgileri, tutumu ve eleştirel okuma becerilerini tespit edip, bu öğrencilerin okuma tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin orta ve üst düzey okuyan grup içerisinde yer aldıkları, okurken gizem ve bilim kurgu konularındaki roman türü kitapları tercih ettikleri görülmüştür.
- Öğrencilerin tercihlerine göre kitap okudukları görülmüştür.
- Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür.
- Okuma tutumu ile eleştirel okuma becerisi arasında ise yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Umucu Alpoğuz (2014), algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına olan etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu görülmüştür.
- Okuma Tutum Ölçeğinden alınan puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında; toplam okuma tutumu, akademik okuma tutumu ve keyfi okuma tutumu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunduğu ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

- Okuma tutumu puan ortalamaları ile sınıf seviyesi arasında farklılığın olup olmadığı incelendiğinde, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarının kısmen azaldığı görülmüştür.
- Okuma Tutum Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları ailenin gelir durumuyla karşılaştırıldığında; anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Çakıroğlu ve Palancı (2015), 1990'da Mckenna ve Kear'ın geliştirdiği "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde eğitim görmekte olan ve 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden toplam 318 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda "Okuma Tutum Ölçeği"nin kullanılmaya elverişli, geçerli ve güvenilir ayrıca pratik, anlaşılması kolay kullanışlı bir ölçme aracı olduğunu tespit edilmiştir.

Kaçar (2015), hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisini inceleme amacıyla gerçekleştirdiği, toplam 44 yedinci sınıf öğrencisi (Bir deney, bir kontrol grubu)nin yer aldığı çalışmada deney grubuna ilköğretim Türkçe ders programında yer alan etkinliklerin yanı sıra hızlı okuma teknikleriyle, kontrol gruplarında ilköğretim Türkçe ders programında yer alan etkinlikler işlenmiştir. Deney gruplarına 21 ders saatlik uygulama yapılmıştır. Araştırmanın verileri okuma hızı ölçümleri, okuduğunu anlama testi ve okuma tutum ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür, fakat öğrencilerin okuma tutumlarına olumlu bir etkisi görülmemiştir.

Eyüp ve Yurt (2015), ortaokul öğrencilerinin (5, 6, 7, 8. sınıf) okuma tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleme temel amacıyla birlikte çalışmada öğrencilerin okuma tutumları ve öz yeterliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik durumu ve evde kütüphaneye sahip olma açısından farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Öğrencilerin okuma tutumları ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.



- Okumaya yönelik tutum cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Öğrencilerin sınıf düzeylerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterliklerine etkisi değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin kendilerinin algıladıkları aile ekonomik durumları ile okuma tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Kocaarslan (2016), 1990'da McKenna ve Kear'ın 1-6.sınıflar için geliştirdikleri "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"ni Türkçeye uyarlama amacıyla 1-5. sınıflarda yaptığı çalışmada, yaptığı analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Taş ve Okur (2016), üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla ölçecek, verilerin hedef kitleden alındığı bir ölçme aracı geliştirmiş ve ölçeğin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ürün Karahan ve Taşdan (2016), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma dereceleri ile ilişkilerini araştırma amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.
- Tutum ve motivasyon arasındaki ilişkinin olumlu yönde orta düzeyde, motivasyonun anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile ise daha düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmüştür.
- Tutumun, anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile pozitif yönde anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.
- Okuldan kaynaklı okuma miktarının hiçbir değişkenle ilişkili olmadığı görülmüştür.

- Okuduğunu anlama ile ilgili değerlendirme yapıldığında, motivasyonun okuduğunu anlamanın %31’lik kısmını açıkladığı görülmüştür.
- Tutum düzeyinde ise okuduğunu anlama ile ilgili anlamlı bir sonuç elde edilememiştir.
- Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ile ilgili elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, tutumun anlamlı olmadığı; ancak motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı etkilediği görülmüştür.

Yıldız ve Kaman (2016), ilköğretim 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumları incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Okuma tutumu değerlendirildiğinde ilkokul 2. ve 3. sınıflar ile ortaokul 5. ve 6. sınıflar arasında ilkokul 2. ve 3. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.
- Cinsiyet bakımından değerlendirme yapıldığında, kız öğrencilerin eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmişken akademik okuma ve yazma tutumunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Eğlence amaçlı okuma düzeyi yüksek öğrencilerin akademik okuma düzeylerinin, benzer şekilde eğlence amaçlı okuma düzeyleri yüksek öğrencilerin yazma tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, akademik okuma düzeyi yüksek öğrencilerin yazma tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayraktar (2017), ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında veriler, Samsun ilinde 7. sınıfta öğrenim gören 525 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Öğrencilerin okuma tutumlarını ölçmek amacıyla Sallabaş’ın (2008) geliştirdiği “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla, MEB tarafından hazırlanan sınavlardan seçilerek oluşturulan “Okuma ve Anlama Testi” kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre karşılaştırıldığında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Baki (2018), okuma tutumunun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisi ve bu etkide cinsiyetin rolünün yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelenmesi amacıyla 6.-7. ve 8. sınıflarda gerçekleştirdiği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Okuma tutumu ile Türkçe dersine ilişkin tutum arasındaki ilişkide okuma tutumunun doğrudan ve yüksek düzeyde pozitif etki oluşturduğu görülmüştür.
- Okuma tutumunun, Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisi ve açıklama oranında cinsiyetin kız öğrenciler lehine belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Gelen (2018), ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile süreli yayın takip etme alışkanlığı arasındaki ilişki belirlemeye çalıştığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin okuma tutumlarının sınıf ve anne baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.
- Kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Okumaya yönelik tutum puanları incelendiğinde en yüksek düzey alt sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerde görülmüştür.
- Gazete ve dergi okuyan öğrencilerin okuma tutum puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Gazete ve dergi okuma oranı en yüksek olan öğrencilerin annelerinin ilkökul, babalarının ise ilkökul veya ortaokul mezunu olduğu görülmüştür.

Gençer (2018), okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu, okuma

motivasyonları ve okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerine etkisini araştırmayı amaçlayan yarı deneysel çalışmasında veriler, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okuma Tutumu Ölçeği”, “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama ve Çözümlene Ölçeği”nden elde edilmiştir. Veri toplama araçları iki gruba ön test ve son test olarak ve ön test - son test arasında geçen sürede araştırmacı tarafından hazırlanan okuma becerileri dersine yönelik etkinlikler, yine araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Bu sürede kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma bulguları, etkinlik temelli işlenen okuma becerileri dersinin öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir artış sağladığını ancak okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermiştir.

Ürün Karahan (2018)'ın ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencileri için “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirme amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasının örneklemini 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 370 öğrenci oluşturmuştur. Ölçme aracının geliştirilmesi süreci, (1) açımlayıcı faktör analizi ve (2) doğrulayıcı faktör analizini içerecek şekilde iki aşamada gerçekleştirilmiş ve ölçme aracının iç tutarlığı Cronbach Alpha ile hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

### **3.3.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar**

Cramer (1975), okuma ile ilgili basılı nesneyi anlama yeteneği, bildirilen zihinsel görüntünün canlılığı ve okumaya yönelik tutum kavramları arasındaki ilişkileri bulma amaçlı gerçekleştirdiği araştırmasında, iki Wisconsin lisesinde rastgele seçilen altı sınıf grubunun öğrencisi olan 124 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Verilere göre, zihinsel imgeleme ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, okuma tutumu ile zihinsel imgeleme arasında göreceli olarak düşük fakat anlamlı bir ilişki olduğu, okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve yüksek görüntünün bir kombinasyonunun bir işlevi olarak okumaya karşı yüksek tutum gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Reed (1978), 61 lise öğrencisi ile, sessiz okuma (SSR) 'nın okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama özelliklerini standart bir okuma başarısı testi ve okumaya karşı tutumları okuma tutumu envanteri ile ölçülmüştür.

Öğrenciler daha sonra deney (SSR) veya kontrol gruplarına rastgele atanmışlardır. SSR eğitimi dört günlük geleneksel sınıf prosedürlerinden ve her hafta bir günlük SSR'den oluşmuştur. Kontrol grubunun eğitimi ise haftada beş gün geleneksel sınıf prosedürlerinden oluşmuştur. Beş buçuk aylık çalışmanın sonunda, öğrenciler tekrar test edilmiş, sonuçlar, eğitim ile okuduğunu anlama veya okula karşı tutum arasında manidar bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Graves vd. (1983), zor kısa öykülerin özizlemesinin anlama, hatırlama ve tutumlar üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, 32 sekizinci sınıf öğrencisi ve 40 yedinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Veriler, dört kısa öykü, öyküler için özizleme, hem olgusal hem de çıkarımsal sorulardan oluşan seçim anlama testleri, sözlü hatırlama görevi için talimatlar, kısa cevap anlama soruları, tutum soruları ve bir tutum anketi ile toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Çoktan seçmeli testin sonuçları ( $p < .03$ ), öğrencilerin gerçek kavrama ilişkin geliştirmeleri % 13 ve çıkarımsal kavrama oranlarını % 38 arttırdığını göstermiştir.
- Diğer anlama görevleri ise, özizlemelerin öğrencilerin kısa cevap anlama testindeki öyküleri ve puanlarını hatırlamalarını önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir.
- Sonuçlar ayrıca öğrencilerin genel olarak hikayelerin özizlemelerini almayı sevdiklerini ve onları faydalı bulduklarını göstermiştir.

Hollingsworth ve Reutzell (1990), çalışmalarında içerikle ilgili tutumun okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ikinci sınıf öğrencileri üzerinde araştırmışlardır. Çalışmanın tasarımı, 1985'te Mathewson'un önceki teknik araştırmalar hakkında ortaya attığı sorulardan dolayı hem önceki bilgilerin hem de önceden var olan tutumların okuduğunu anlama üzerindeki etkisini kontrol etmeye yöneliktir. Rastgele seçilen üç temel okuma kabiliyetinden (ortalamanın üstünde, ortalamanın altında ve altında) öğrencilere California Temel Beceriler Testi puanlarıyla belirlenen üç farklı eğitim uygulanmıştır. Olumlu, nötr ve olumsuz tutum oluşturma amacı ile üç gruba verilen farklı eğitim sonucunda içerikle ilgili tutumun okuduğunu anlamaya etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Legge (1994), çalışmasında ebeveyn beklentileri, çocukların ebeveyn beklentileri hakkındaki algıları, çocukların okumaya yönelik tutumları, çocukların okur olarak kendi kavramları ve çocukların okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Ayrıca araştırmada cinsiyetin bu değişkenler üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Kırk çocuktan, ebeveynlerinden ve velilerinden, yukarıdaki değişkenleri ölçen araçlardan elde edilen puanlar ilişkilendirmiştir. Ebeveynlerin beklentileri ile çocukların okuduğunu anlama, çocukların ebeveyn beklentilerini algılamaları ve okur olarak kendi kavramları ile çocukların okur olarak kendi kavramları ve okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. A) annenin veya babanın çocuğun okumaya yönelik beklentileri ve çocukların okuduğunu anlama beklentileri, b) ebeveynlerin, annelerin veya babanın çocuklarının okumaya yönelik beklentileri ve çocukların okumaya yönelik tutumları, c) ebeveynlerin, annelerin veya babanın çocukların okuma ve çocuklara yönelik beklentileri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Annelerin “okuduğunu anlama” için babalardan daha fazla beklentiye sahip olduğu görülmüştür.

Abu Rabia (1996), İbranice öğrenen İsraili Arap öğrencilerin ve İngilizce öğrenen İsraili Yahudi öğrencilerinin tutumlarını ve tanıdık / tanıdık olmayan kültürel öykülerdeki okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisini araştırma amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında iki farklı sosyal bağlam karşılaştırılmıştır: çoğunluk grubunun dilini öğrenen bir azınlık grubu olarak İsraili Araplar ve dünya dili olarak İngilizce öğrenen çoğunluk grubu olarak İsraili Yahudiler. Katılımcılar, Orta İsrail’deki iki okuldan 80 Yahudi ve 70 Arap 14-15 yaşındaki öğrencilerdir. Veriler, bir tutum anketi, Arapça, İbranice ve İngilizce hikayeler ve her hikaye hakkında çoktan seçmeli anlama soruları ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin tanıdık kültürel içeriğe sahip metinleri okuduğunda, okuduğunu anlama görevlerinde aşına olmadıkları kültürel içeriğe sahip metinleri okuduklarından daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Ayrıca, tutum anketi sonuçlarında, Arap ve Yahudi öğrencilerin ikinci dillerini öğrenmedeki motivasyonlarının bütünleştirici olmak yerine araçsal olduğunu görülmüştür.

Matthew (1996), CD-ROM hikaye kitaplarının okuduğunu anlama ve üçüncü sınıf öğrencilerinin eşleştirilmiş çiftlerinin okumaya yönelik tutumları üzerindeki

etkisini incelemiştir. Anlama, hikaye anlatımı ve açık uçlu soru kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar, anlama öykü anlatımı ile ölçüldüğünde, CD-ROM öykü kitaplarını okuyan öğrencilerin hikaye kitaplarının basılı versiyonlarını okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Anlama, açık uçlu sorularla ölçüldüğünde, iki grup arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumu İlköğretim Tutum Araştırması ile ölçülmüştür. Sonuçlar gruptaki öğrencilerin okuma tutumu arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Howard (1999), çalışmasında Güneydoğu Virginia'daki bir okul bölgesinde üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıftaki şehirli öğrencilerde rekreasyonel okumayı incelemiştir. Yaygın olarak kullanılan Hızlandırılmış Okuyucu (AR), rekreasyonel okumanın tanıtımında bir araç olarak incelenmiştir. Hızlandırılmış Okuyucuyu kullanarak, rekreasyonel okuma ile kelime hazinesi, anlama ve tutumu etkileyip etkilemediğine dair başlıca araştırma sorularına cevap aranmıştır. Deneysel tasarım kullanarak, kelime ve okuduğunu anlama bağımlı değişkenleri 755 öğrenciye Gates-MacGinitie Okuma Testleri, Form L uygulanarak ölçülmüştür. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Kelime hazinesi ve okuduğunu anlama başarısı açısından sınıf seviyesinin altında kalan öğrencilerin yüzdesi önemli ölçüde azalmıştır.
- Tutum verileri, yalnızca "AR kullanımı türü" nün önemli olduğunu ortaya koymuştur.
- AR'yi kullanarak yeniden okumanın, amaçlanan şekilde kullanılmasını sağlayarak okuma sözlüğünü, anlama ve tutumu arttırdığını görülmüştür.

Yoon (2002), SSR (Sustained Silent Reading) yönteminin dördüncü sınıf Koreli öğrencilerin okuma tutumu ve okuduğunu anlama konusuna etkilerini çok değişkenli bir yaklaşım kullanarak yeniden değerlendirme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, günlük 15 dakikalık bir SSR pratiğine 58 deney öğrencisi katılmış; öğrencilere sınıfta öğretmenlerle kendi seçtikleri materyalleri okumak için belli bir süre verilmiştir. 61 kontrol grubu öğrencisi ise günlük 15 dakikalık bir bireysel çalışma etkinliğine katılmıştır. Veriler; (a) McKenna'nın Kore Versiyonu ve Kear'ın İlköğretim Okuma Tutum Anketi, (b) Kore Okuma Anlama

Testi ve (c) Resmi Olmayan Günlük Okuma Günlüğü ile toplanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- SSR aktivitesinin okuma tutumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.
- SSR faaliyetinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkisi görülmemiştir.
- Deneysel gruptaki tüm öğrenciler, çalışma süresince büyük bir memnuniyet ve coşkuyla günlük okuma etkinliğine katılmaktan keyif almışlardır.

Chiang (2005), 2003'te Tayvan'da yoğun bir İngilizce kursu sırasında gerçekleştirilen deneysel tasarımlı yarıyıl öncesi ve sonrası karşılaştırma çalışmasında, katılımcılar Güney Tayvan'daki bir tıp fakültesinden elli, üçüncü seviye birinci sınıf öğrencisidir. Bu çalışmanın üç amacı vardır: İlk olarak, çalışma Tayvanlı TVES (Teknolojik ve Mesleki Eğitim Sistemi) öğrenimi görmüş birinci sınıf EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki iki farklı tür grafik düzenleyici stratejisinin öğretmen ve öğrenci tarafından yaratılan etkilerini, ikinci olarak, iki tür organizatör stratejisinin kullanımından sonra katılımcıların EFL okumaya yönelik tutumlarını, üçüncüsü, katılımcıların iki tür organizasyon stratejisinin kullanımına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmalar, grafik düzenleyicinin, okuma sonrası oturumda grup çalışmasında işbirliği içinde kendi grafik düzenleyicilerini oluştururken öğrencilerin okuduğunu anlama ve öğrenme davranışlarını kolaylaştırmada etkili olduğunu göstermiştir. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir, ilk aşamada, öğretmen tarafından oluşturulan grafik düzenleyici stratejisi kullanılmış, ikinci aşamada, katılımcılar bir grup çalışması ortamında grafik organizatörleri oluşturmuşlardır. Araştırmacı tarafından ön test ve son test olarak oluşturulan iki anlama testi uygulanmıştır. Nitel ve nicel verilerin analizinin ardından ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrenci tarafından oluşturulan grafik düzenleyici stratejisi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde önemli ölçüde olumlu etki yapmıştır.
- Öğrencilerin iki grafik düzenleyici stratejisinin kullanımına yönelik tutumları önemli bir farklılık göstermemiştir.

Reis vd. (2007), Okul Çapında Zenginleştirme Modeli (SEM-R) okuma programının okuduğunu anlama, sözlü okuma akıcılığı ve okumaya yönelik tutum



üzerindeki etkilerini araştırmak için 226 ilköğretim öğrencisi (üçüncü ile altıncı sınıf) ile çalışmıştır. Çalışmadan önce, okuma puanlarını artırmak amacıyla çalışma kitapları ve test hazırlığı talimatlarını kullanarak ilçe tarafından günlük 1 saatlik bir öğleden sonra iyileştirici okuryazarlık programı uygulanmıştır. Çalışmada, bu öğleden sonra okuryazarlık bloğu sırasında deney veya kontrol grubunu eğitmek üzere 14 öğretmen rastgele atanmıştır. 12 hafta boyunca eğitim yapılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgulara bakıldığında, sözlü okuma akıcılık testi ve okuma ölçeğine yönelik tutum sonuçları, SEM-R eğitim grubundaki öğrencilerin hem sözlü okuma akıcılığı hem de okumaya yönelik tutumlarının, kontrol grubundaki öğrencilerinden manidar derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Ellison ve Wu (2008), eğitsel bloglamanın (bir giriş yazmak, diğer öğrencilerin bloglarını okumak veya diğer öğrencilerin yorumlarını blogda okumak) ders içeriğini anlamada etkisini gözlemlemek, öğrencilerin sınıfta blog yazma algılarını incelemek ve akran geribildirimini sağlama ve alma süreci gibi bloglama deneyiminin diğer yönlerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında üniversite öğrencileri (n = 52), bir dizi yazı ödevini tamamlamış, geleneksel, basılı kopya olarak ya da blog yazısı olarak gönderilmiş (çevrimiçi olarak ve akranlar tarafından gözden geçirildi) ve ardından deneyimlerini ve algılarını sorgulayan bir anket aracını tamamlamıştır. Yapılan nicel veri analizi, diğer öğrencilerin bloglarını okumanın ders kavramlarını anlamak için en yararlı olduğuna inanıldığını ortaya koymuştur. Açık uçlu cevapların analizi ise, akranların çalışmalarını gözden geçirme ve eleştirme süreci ile ilgili daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu ve bloglamanın öğrencileri akranlarından daha farklı bakış açılara sahip kıldığını ortaya koymuştur.

Reis vd. (2008), Okul Geneline Zenginleştirilmiş Okuma Modeli'nin (SEM-R), ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sözlü okuma akıcılığı (ORF), okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlarının etkilerini belirlemek için yaptıkları araştırmalarında 313 deney grubu ve 245 kontrol grubu öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler rastgele olarak 1 saat SEMR ve 1 saat temel öğretim ile SEM-R eğitimi grubuna veya 2 saat temel eğitim ile kontrol grubuna atanmışlardır. Araştırma sonucunda, ORF'de SEM-R eğitim grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencileri zorlayan ve meşgul eden

zenginleştirilmiş bir okuma programının, standart bir bazal programdan daha yüksek ORF üretebileceğini göstermiştir.

Bruce (2010), rehberli okuma eğitimine katılmadan önce ve sonra risk altındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında araştırma soruları, riskli öğrenciler için rehberli okuma öğretiminin önemini ele almıştır. Risk altındaki 43 kişilik 4. sınıf öğrencileri için temel verileri, müdahale öncesi verileri ve müdahale sonrası verileri kaydetmek için yarı deneysel bir tek grup kesintili zaman serisi tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar beklenmedik bir şekilde rehberli okuma eğitimine katılmadan önce ve sonra anlamlı bir farklılık görülmediği yönündedir.

Nellenbach (2010), sessiz okuduğunu anlamının sözlü dil, problem çözme ve okuma tutumlarına katkılarını belirleme amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, sessiz okuduğunu anlamada değişik becerilere sahip altı ve sekizinci sınıflardaki toplam altmış genç ergen genel ve ileri sözlü dilin ölçütleri, problem çözme, akademik ve eğlence amaçlı okuma tutumları ve sessiz okuduğunu anlama konularını içeren çok bileşenli bir değerlendirmeye katılmak üzere seçilmiştir. Korelasyon analizleri, dokuz bileşenin her biri ile sessiz okuma anlama kabiliyeti arasında manidar ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Payne ve Manning (2010), okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve okumaya yönelik tutumu geliştirmede kullanmaya yönelik üstbilişsel öğretim stratejisinin etkinliğinin araştırıldığı çalışma, dördüncü sınıftaki otuz bir çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Bir sınıftaki yirmi öğrenci deney grubu, ikinci sınıftaki on bir öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruptaki tüm öğrencilere eğitim öncesi eylül ayında tekrar ve sonraki eğitim sonunda, Metropolitan Başarı Testi, Okuma Tutum Envanteri ve Okuma Farkındalığı Endeksi uygulanmıştır. Deneysel eğitim 1986'da Schmitt ve Baumann tarafından önerilen ve öğretmenlerin anlama izleme stratejilerinin kullanımını bazal okuyucu öğretiminin rehberli okuma aşamasına nasıl dahil edebileceğini açıklayan öğretim stratejilerine dayandırılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Çocuklara bazal okuyucu eğitimi sırasında üstbilişsel okuma stratejileri ve tekniklerini nasıl kullanacaklarını öğretilbileceğini göstermiştir.
- Üstbilişsel beceriler eğitimi alan ortalama dördüncü sınıf okuyucular, okuduğunu anlama konusunda daha fazla anlama, okuma stratejileri hakkında daha fazla bilgi sahibi ve kontrol grubundaki çocuklara göre okumaya karşı daha olumlu tutumlara sahip olmuşlardır.

Al Udaini (2011), bilgisayarlı bir programın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmedeki etkisini araştırdığı çalışmada, hedeflenen okuduğunu anlama becerileri; tahmin etme, gözden geçirme, tarama, eş anlamlıları ve zıtlıkları tanıma, bağlamdan anlam çıkarma ve metni kişisel deneyime, düşünceye veya değerlendirmeye ilişkilendirmektir. Araştırmacı, 60 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile çalışmıştır, öğrenciler iki eşdeğer gruba ayrılarak deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Araştırmacı verileri dört araç ile toplamıştır: 1) dokuzuncu sınıf öğrencileri için en önemli okuma anlama becerilerini belirleyen öğretmenler için bir anket, 2) bir başarı testi (Önce ve Sonra), 3) ikinciye dahil edilen okuma metinleri için önerilen bilgisayarlı program İngilizce terimi ve 4) öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için bir tutum ölçeği (Önce ve Sonra). Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Bilgisayarlı programın dokuzuncu sınıf öğrencileri için okuma anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Ek olarak, çalışma bulguları teknolojik ortamın öğrencilerin genel olarak öğrenmeye yönelik tutumlarını ve özellikle bilgisayar yoluyla okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiğini ve artırdığını belirlemiş ve bulguyu doğrulamıştır.

Mihandoost ve Elias (2011), Barton müdahale programının İran'ın İlam şehrinde dördüncü ve beşinci sınıflarda okuyan disleksik öğrencilerin okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında, disleksik öğrencileri tanımlamak için disleksi tarama cihazı ve okuma metni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İran'ın İlam kentindeki okullarda okuyan 138 disleksik öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 64'er öğrenci rastgele seçilmiş ve deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Okuma becerisini geliştirmek için deney grubuna Barton'ın yöntemini iki düzeyde

kullanarak 36 seans eğitim verilmiştir. Müdahale programından önce ve sonra tutum ve kavrayışın ölçülmesinde okuma anlama ve okuma tutum araçları kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, müdahale programının disleksi hastalarında okumaya yönelik tutumu arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Chen vd. (2013), çalışmasında e-kitapların kapsamlı bir şekilde okunmasının üçüncü seviye EFL öğrencilerinin İngilizce okuma tutumu, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi üzerindeki etkilerini incelemektedir. Deney grubunda 46, kontrol grubunda diğer 43 öğrenci olmak üzere toplam seksen dokuz katılımcı ile gerçekleştirilen araştırma, her iki grup için geleneksel bir müfredata ek olarak, deney grubu için öğrencileri zorluk seviyesine göre sınıflandırılmış üç e-kitap kütüphane koleksiyonundan serbestçe okumaya teşvik ederek on haftalık bir e-kitap kapsamlı okuma programı ile yürütülmüştür. Buna karşılık, kontrol grubu, kapsamlı bir okuma programına katılmamıştır. Verilerin Stokmans'ın "Okuma Tutum Anketi" ve "TOEFL Okuma Anlama ve Kelime Testi" ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan anlamlı olarak daha iyi okuma tutumu, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi gösterdiği belirlenmiştir.

Crosby (2013), çalışmasını Latin ergenler arasında, İngilizce'yi ikinci dil olarak konuşanlar da dahil olmak üzere, okuma tutumlarını inceleyerek literatürü genişletmek amacıyla yapmıştır. Çalışma aynı zamanda, okuma tutumlarının dokuzuncu sınıfın eylül ayından haziran ayına kadar kelime dağarcığını yükseltip yükseltmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcılar, Latin lisesinde ağırlıklı olarak düşük gelirli 128 dokuzuncu sınıf öğrencisidir. Okuma tutumları, hem eğlence (ERAS-R) hem de akademik (ERAS-A) okuma alt ölçeklerini içeren uyarlanmış bir İlköğretim Okuma Tutumları Araştırması (ERAS) formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda gerçek EL'ler için okuma tutumlarında bir etki olmadığı görülmüştür.

Ertem (2013), kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş çevrimiçi metinlerin ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ve okumaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcılar Kuzey Florida'daki bir ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileridir. Öğrenciler rastgele iki (kişiselleştirilmiş çevrimiçi metin ve kişiselleştirilmemiş çevrimiçi metin) gruba ayrılmıştır. Çevrimiçi metinleri okumadan önce, her öğrenci

çevrimiçi metinleri kişiselleştirmek için kullanılmak üzere kişisel ilgi envanterini tamamlamıştır. Okuduğunu anlama puanları çoktan seçmeli sorular kullanılarak ölçülmüş ve konuların motivasyon, zevk ve ilgi alanlarını ölçmek için bir tutum anketi uygulanmıştır. Kişiselleştirilmiş metin grubunun ortalama puanı, kişiselleştirilmemiş metin grubundan biraz daha yüksek olmasına rağmen ve çevrimiçi okuma ortamları üzerine yapılan araştırmaların aksine, bağımsız t testi, iki grup arasındaki anlama puanlarındaki farklılıkların anlamlı olmadığını göstermiştir. Tutum anketi sonuçlarına göre kişiselleştirilmiş metin uygulanan deney grubu diğer gruptan daha fazla motivasyon, ilgi ve eğlence göstermiştir.

Kolić-Vehovec vd. (2014), erken ergenlik döneminde (10 ila 14 yaş arası) okuma stratejileri ve okumaya ilişkin tutumların üstbilişsel bilgilerindeki gelişimsel değişiklikleri, cinsiyeti dikkate alarak incelemek ve cinsiyet, okumaya yönelik tutum, okuma stratejilerinin üstbilişsel bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin bir modelini test etme amaçlı gerçekleştirilen çalışmalarında örneklem 175 öğrenciden oluşmuştur. İlk veri toplama, öğrenciler 4. sınıfa (10 yaşında) kayıt yaptırdıklarında ardından takip ölçümleri ise 6. ve 8. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Her ölçüm noktasında, okuma stratejileri ve okumaya yönelik tutumların üstbilişsel bilgilerinin ölçümleri metin anlama görevlerine ek olarak uygulanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Erken ergenlik döneminde okuma stratejilerinin üstbilişsel bilgilerinin sürekli geliştiği, rekreasyonel okumaya yönelik tutumlarının dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar sürekli bir düşüş gösterdiği ve akademik okumaya yönelik tutumların altıncı ve sekizinci sınıflar arasında önemli ölçüde azaldığını görülmüştür.
- Kız öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin her zaman yüksek olmasının yanı sıra, erkeklerle karşılaştırıldığında hem eğlence hem de akademik okumaya yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Tunde–Awe (2014), çalışmasında Nijerya'nın Kwara Eyaletindeki ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, 800 ortaokul öğrencisini içermektedir. Veriler araştırmacı tarafından tasarlanan iki araç ile toplanmıştır: Öğrencilerin üç tür okuma davranışına yönelik tutumlarını ölçen Okuma Tutumları Anketi

(RATQ); her biri 10 çoktan seçmeli test ile iki anlama geçidinden oluşan Okuma Anlama Performans Testleri (RCPT). Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Öğrencilerin % 65,75'inin okumaya karşı tutumunun genel olarak olumsuz olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama performansı arasında çok yüksek, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardı ( $r = .0835$   $df 798$   $P \leq 0.05$ ).

Shaunessy-Dedrick vd. (2015), farklılaştırılmış bir okuma yaklaşımının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, deney grubu öğretmenleri, SEM-R (Okul Geneline Zenginleştirme Modeli Okuma [SEM-R])'yi 1 akademik yıl içinde bölge müfredatına ek olarak uygularken, kontrol grubu öğretmenleri bölge müfredatını kullanmıştır. Öğrencilerin en son okuma becerileri anlama puanlarının Iowa Temel Beceriler Testi ( $n = 358$ ) konusundaki çok düzeyli analizlerine ve İlk Okuma Tutumları Araştırması ( $n = 429$ ) ile ölçülen okumaya yönelik tutumlarına dayanarak, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. Ancak SEM-R deney grubu öğrencileri kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla son testte anlamada anlamlı derecede yüksek puanlara sahip olmuştur.

Long ve Szabo (2016), yarı deneysel karma yöntemle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, rehberli okuma eğitimi sırasında e-okuyucuların kullanımını ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. 10 hafta boyunca, 19 öğrenci geleneksel kağıt/metin biçiminde rehberli okuma eğitimi alırken, 16 öğrenci aynı eğitimi ve hikayeleri dijital metin biçiminde kullanan e-okuyucular aracılığıyla almıştır. Çalışmanın sonucunda e-okuyucu dijital metin biçimini kullanan öğrenciler ile okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum veya okuduğunu anlama açısından kağıt/metin biçimini kullananlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Rosari ve Mujiyanto (2016), Mranggen, Demak'taki olumlu ve olumsuz tutumları olan on birinci sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama öğretmek için KWL (Know-Want-Learned) ve İşbirlikçi Stratejik Okuma (CSR) stratejilerinin etkinliğini incelemeyi amaçlayan deneysel araştırmalarında öğrencilerin

tutumlarını olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırabilmek için kapalı uçlu anket, gözlem kontrol listesi ve röportaj kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneğini test etmek için okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- KWL yöntemi olumlu tutum gösteren öğrencilere daha etkili olmuştur.
- CSR yöntemi olumlu tutum gösteren öğrenciler için daha etkili olmuştur.
- Okuduğunu anlama öğretme stratejileri ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.
- Bu çalışma KWL ve CSR'nin hem olumlu hem de olumsuz tutumları olan öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yardımcı olabileceğini kanıtlamıştır.

Lin (2017), çalışmasında, Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının yabancı dil öğrenenlerin okuduğunu anlama yeteneği, strateji kullanımı ve aktif öğrenme tutumlarını destekleyip desteklemediğini araştırmıştır. Tayvanlı bir üniversitedeki iki İngilizce sınıfı, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Deney grubu probleme dayalı öğrenme eğitimi alırken, kontrol grubu almamıştır. Verileri toplamak için okuma öncesi ve sonrası testler ile İngilizce aktif öğrenme anketi kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonrasında iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu; bunun, Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının katılımcıların okuma anlama yeteneğini ve katılımcılarının konuyu tanımlamak için kullandıkları stratejiyi önemli ölçüde geliştirdiği görülmüştür. Anketin t-testi sonuçları, PBL katılımcılarının motivasyon yoğunluğu ve İngilizce öğrenme arzusu açısından PBL olmayan katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek derecede aktif İngilizce öğrenme tutumu gösterdiğini göstermiştir. Okuduğunu anlama yeteneği ile İngilizce öğrenim tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yousefvand (2011), çalışmasında strateji temelli okuma öğretiminin EFL lisansüstü öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin öğretimden sonra okuma ve okuma stratejilerine yönelik tutumlarındaki değişiklikleri incelemeyi de amaçlamıştır. Katılımcılar, İran'ın İsfahan kentindeki bir üniversitede İngilizce ve Akademik Beceriler Programında okuyan 40 yüksek lisans öğrencisidir. Okuma stratejilerinin uygulanabilir bir uygulaması üzerine yapılan eğitim düzenli olarak bir ders dönemi boyunca haftalık olarak 50 dakika şeklinde uygulanmıştır. Araştırma verileri,

eğitim 6ncesi ve sonrası anket ve okuma anlama 6ncesi ve sonrası test soruları ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, eğitimden sonra 7oğu 6đrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini g6stermiştir. T testi sonu7ları, katılımcıların ortalama not 37.61'den 43.59'a y6kselmesiyle ilerleme kaydettiğini g6stermiştir. Ayrıca, eğitimden sonra katılımcıların okumaya y6nelik tutumlarının daha olumlu olduğu g6r6lm6çt6r.





## 4. YÖNTEM

Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkinin tespitini konu alan bu araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

### 4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Genel tarama modelleri, çok sayıda kişiden oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1995: 79). Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modelinde iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ya da derecesi belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama modelinin korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki türü vardır: Korelasyon türü araştırma modellerinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğu incelenirken, karşılaştırma türünde, en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenir (Karasar, 1995:81-84).

### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ili Saray ilçesinin üç devlet okulunun beşinci sınıflarında öğrenim gören 193 kız, 188 erkek, toplam 381 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış, fakat eksik veri ve öğrencilerin devamsızlık durumu nedeniyle 312 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme, anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 4.1'de yer almaktadır.

**Tablo 4.1: Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler**

		n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	167	53,5
	Erkek	145	46,5
	Toplam	312	100,0
<b>Okul Öncesi Eğitim</b>	Evet	218	69,9
	Hayır	94	30,1
	Toplam	312	100,0
<b>Kitap Okumayı Sevme</b>	Seviyorum	242	77,6
	Sevmiyorum	70	22,4
	Toplam	312	100,0
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	İlkokul	99	31,7
	Ortaokul-Lise	167	53,5
	Üniversite	46	14,8
	Toplam	312	100,0
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	İlkokul	81	26,0
	Ortaokul-Lise	176	56,4
	Üniversite	55	17,6
	Toplam	312	100,0

312 kişiden oluşan öğrencilerin %53,5'i kız, %46,5'i erkektir ve büyük oranda (%77,6) okul öncesi eğitim aldıkları belirlenmiştir. Kitap okumayı sevdiğini belirtenler (%77,6) arasında sevmediğini söyleyen öğrenciler de azımsanmayacak orandadır (%22,4). Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%53,5) annesi ortaokul-lise mezunu, kalan öğrencilerin %31,7'sinin annesi ilkokul, %14,8'inin annesi üniversite mezunudur. Baba eğitim durumunda da benzer bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlasının (%56,4) babası ortaokul-lise mezunu, kalan öğrencilerin %26,0'sı ilkokul, %17,6'sı üniversite mezunudur.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

#### 4.3.1. Çalışma Alışkanlık ve Tutumları Ölçeği

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının ölçülmesinde Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen, Küçükahmet (1987) tarafından üniversite öğrencileri için dilimize çevrilip geçerlik güvenirlik çalışması yapılan, Memiş (2005)'in beşinci sınıf öğrencilerine adapte ettiği “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği (SSHA-Survey of Study Habits and Attitudes, Form C)” kullanılmıştır.

Bu ölçeğin tavsiye edilen dört kullanım alanı bulunmaktadır. Bunlardan ilki “tarama aracı” olma özelliğidir. Bireysel ya da grup uygulamaları sonucunda her öğrenciden toplanan bilgiler ile öğrencilere rehberlik yapmak mümkün olur ve acil

dikkate ihtiyacı olan öğrencilere hemen yardım edilebilir. İkinci kullanım alanı “teşhis aracı” olmasıdır. Bu araç öğrencinin okul çalışmalarıyla ilgili duygularını ve yaptıklarını belirten standartlaşmış ve sistemli bir yol sağlar. SSHA aynı zamanda derslerde akademik başarıdaki motivasyon faktörlerinin önemli rolünü ve bazı etkili çalışma prensiplerini öğrenciye veren bir araç olma özelliğini de taşımaktadır. Son olarak araştırma aracı olarak SSHA'nın önemi vurgulanmaktadır. 7-12. sınıf (Form H) ve üniversite öğrencileri (Form C) için 100 maddelik geliştirilmiş farklı formların ve geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin birçok yapılmış, akademik başarıyı tahmin etmek için kullanıldığı yerlerde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Brown ve Holtzman, 1953, 1955,1956;1964;1967,1968; 1984; Holtzman vd.,1954). Khan, Roberts (1975), 243 lise son, 603 üniversite birinci sınıf olmak üzere toplam 846 öğrenciye Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen "SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes)" ölçeğini uygulamış ve ölçeği yapısal olarak incelemişlerdir. Bray vd. (1980) de 1899 üniversite öğrencisi ile yapısal olarak SSHA'yı incelemişlerdir.

SSHA günümüze kadar pek çok ülkede farklı araştırmacılar tarafından farklı amaçlarla farklı yaş gruplarında kullanılmıştır ve geliştirilerek kullanılmaya devam edilmektedir (Ahmann, 1957; Ahmann ve Glock, 1957; Ahmann,1958; Garcia ve Whignam, 1958; Popham ve Moore, 1960; Kammann, 1963; Brown, 1941; Brown, 1964; De Sena,1964; Ikenberry vd., 1966; Weigel ve Weigel, 1967; Desiderato ve Koskinen, 1969; Khan, 1969; Khan ve Roberts, 1969; Roark ve Harrington, 1969; Lin ve McKeachie, 1970; Cowell ve Entwistle, 1971; Lahn, 1971; Shepps ve Shepps, 1971; Barrilleaux,1972; Jackson, Von Zoost,1972; Phillips, 1969; Phillips, 1972; Wittmaier, 1972; Goldfried ve D'Zurilla,1973; Corlett,1974; McCausland ve Stewart,1974; Prociuk ve Breen, 1974; Wakefield vd.,1974; Khan ve Roberts, 1975; Ramanaiah vd, 1975; Rutkowski ve Domino, 1975; Greiner ve Karoly, 1976; Wen ve Liu, 1976; Gadzella vd.,1977; Keller vd.,1978; Straman, 1979; Wikoff ve Kafka, 1981; Cavanaugh, 1982; Cummings, 1982; DeVito, 1982; Koivo, 1982; Cappella vd.,1983; Corbin-Sicoli, 1983; Dowaliby vd., 1983; Mallery vd.,1983; Olson ve Gillis, 1983; Gonzales,1984; Smith Rotchford, 1984; Burson,1985; Hurlburt,1985; Eison vd.,1986; Gade vd., 1986; Clark-Thayer, 1987; Fuller, 1987; McDougale, 1989; Schultz, 1989; Snodgrass, 1989; Elliot vd., 1990; Hurlburt vd.,1990; Hurlburt vd.,1991; Polansky vd., 1991; Gordon, 1997; Carter, 1999; Beatty, 2003;

Murray ve Wren, 2003; Isaac vd.,2006; Credé ve Kuncel, 2008; Magno, 2010; Aquino, 2011; Awang ve Sinnadurai, 2011; Awang ve Sinnadurai, 2011a; Rana ve Kausar, 2011; Mendezabal, 2013; Sikhwari, 2016). Ülkemizde Küçükahmet (1987) tarafından ilk kez kullanılan bu ölçek daha sonra Kalfazade (1986), Aydın (1989), Atılğan (1998), Tulum (2001), Arslantaş (2001) ve Koşar (2004) tarafından üniversite öğrencileri için kullanılmıştır. Memiş (2005) ölçeği ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri için uyarlayarak kullanmıştır. Uyarlanan bu ölçek Memiş'in (2013) cinsiyet ve okul başarısı ile çalışma alışkanlık ve tutumlarını karşılaştırarak incelediği çalışmasında, Özsoy, Memiş, Temur'un (2017) üstbiliş ve çalışma alışkanlıklarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, Kızılboga'nın (2017) 7.sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmasında kullanılmıştır.

Ölçek 4 alt boyutludur ve toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Bu dört alt boyut, "Gecikmeleri Önleme", "Çalışma Yöntemleri", "Öğretmeni Onaylama" ve "Eğitimi Kabullenme"dir. Her alt boyutta 13 madde yer almaktadır. Cevap kağıtlarının değerlendirilmesinde her boyut için ayrı bir ölçek kullanılmaktadır. Her iki ölçek bir üst boyutun toplamını (gecikmeleri önleme+çalışma yöntemleri=çalışma alışkanlıkları; öğretmeni onaylama+eğitimi kabullenme=çalışma tutumları), iki üst boyutun toplamı da (çalışma alışkanlıkları+çalışma tutumları=çalışma oryantasyonu) öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanı denilen genel toplamı vermektedir. Toplam yedi boyutun puanları Tablo 4.2'de görülmektedir:

**Tablo 4.2: Çalışma Oryantasyonu Puanları**

<u>Alt Boyutlar</u>	<u>Kod</u>	<u>No</u>	<u>En Yüksek Puan</u>
Gecikmeleri Önleme	GÖ	1	26
Çalışma Yöntemleri	ÇY	2	26
Çalışma Alışkanlıkları	ÇA	3(1+2)	52
Öğretmeni Onaylama	ÖO	4	26
Eğitimi Kabullenme	EK	5	26
Çalışma Tutumları	ÇT	6(4+5)	52
Çalışma Oryantasyonu	ÇO	7(3+6)	104

Alt boyutların her birinin toplam puanları (GÖ, ÇY, ÖO, EK) 26, bu alt boyutların toplamından oluşan bir üst boyutlar (GÖ+ÇY=ÇA ve ÖO+EK=ÇT) olan

çalışma alışkanlıkları ve çalışma tutumları 52'şer puandır. Genel toplam olan (ÇA+ÇT=ÇO) çalışma oryantasyonu puanı ise 104 puandır. Buradan da anlaşılacağı gibi her alt boyutta yer alan 13 maddeden her birinin en yüksek değeri "2"dir. Öğrenci beklenen sıklığı işaretlediği her madde için "2" puan, beklenene en yakın sıklığı işaretlediği her madde için "1" puan almaktadır. Her bir anket formunun üzerinde alt boyutların ve toplamalarının oluşturduğu 7 ayrı puan vardır. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları (gecikmeleri önleme+çalışma yöntemleri) ve çalışma tutumları (öğretmeni onaylama+eğitimi kabullenme) puanları toplanıp çalışma oryantasyonu puanlarına ulaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından olan gecikmeleri önleme; düzenli ve sistemli ders çalışmayı ölçer, öğrencilerin akademik çalışmalarında dakik olmaları ve gecikmelerden kaçınmaları anlamına gelir. Çalışma yöntemleri; öğrencilerin akademik çalışmaları yürütmedeki yeterlilikleri ve nasıl çalışacakları konusundaki bilgileridir. Öğretmeni onaylama; öğrencilerin öğretmenleri hakkında ve onun sınıftaki davranış ve yöntemleri konusundaki düşüncelerini ifade edip değerlendirdiği tutumlarına yönelik bir alt boyuttur. Tutuma yönelik bir diğer alt boyut ise eğitimi kabullenmedir. Bu alt boyut ile öğrencilerin eğitimin amaçlarını, uygulama ve gereklerini benimsemeleri ölçülmeye çalışılmıştır.

"Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği" öğrenciler tarafından yaklaşık olarak 40 dakikada doldurulmaktadır. Uygulama sırasında öğrencilere zaman sınırlaması konulmamış, tüm maddeleri cevapladıklarında anket toplanmıştır. Anket araştırmacı tarafından uygulanmış, her sınıfta önce araştırmanın amacı ve bilgi toplama aracı ile ilgili bilgi verilmiş ve anlaşılmayan yerler öğrencilere açıklanmıştır.

#### **4.3.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği**

Gelen'in 2003 yılında geliştirdiği Çakıroğlu (2007) tarafından beşinci sınıf öğrencileri için uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan "Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. 80 öğrenciye uygulama yapılarak düzenlenen "Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği" 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her soru (1), (2), (3) şeklinde puanlanmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 90 olmaktadır. Ölçek her madde için en az istenenden (1), en çok istenene doğru

(3) bir derecelendirmeyi içermekte, öğrenci o soru ile ilgili olarak bu üç seçenektен en uygun olanı seçmektedir.

### **4.3.3. Okuduğunu Anlama Ölçeği**

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin okuduğunu anlama düzeyi; Demirel tarafından 1995 yılında 30 maddelik test olarak hazırlanan, Saraç (2010) tarafından beşinci sınıf öğrencilerine uyarlanıp geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan “Balon” metnine ait 15 maddelik testte yer alan 6 adet çıkarım ve 9 adet metinde açıkça verilen bir bilgiyi ölçen maddeler aracılığıyla belirlenmiştir. “Balon” metni; balonun yapısı, hareket sistemi, çeşitleri ve kullanıldığı yerler hakkında bilgi veren 459 kelimedен oluşan bilgilendirici bir metindir.

### **4.3.4. Okuma Tutum Ölçeği**

McKenna ve Kear tarafından 1990 yılında geliştirilen Çakıroğlu ve Palancı (2015)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı “Okuma Tutum Ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçek okumaya yönelik tutumların iki boyutunu ölçmektedir: eğlence olarak okuma (10 madde) ve akademik okuma (10 madde). Bu iki boyutun yanı sıra bu boyutlardan alınan puanların birleştirilmesiyle toplam okuma tutum puanı hesaplanmaktadır. Ölçekteki eğlence okumasına ait maddeler okumanın okul dışında boş zamanlarda ve eğlenme amacıyla okunmasına odaklanmaktadır. Akademik boyutu ise daha ziyade okuldaki okumaları ve akademik okuma faaliyetlerine yönelik tutumlara odaklanmaktadır. Ölçek likert tipi olup 4 puan çok mutlu, 3 puan biraz mutlu, 2 puan biraz mutsuz ve 1 puan çok mutsuz yüz ifadesine verilir. Her alt boyuttan alınan toplam puanlar 10 ile 40 arasında değişmekte olup ölçeğin tamamından alınabilecek toplam puanlar 20 ile 80 puan arasındadır.

## **4.4. Uygulama**

Araştırma 2018-2019 öğretim yılı güz yarısında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrencilere anketlere ilişkin açıklamalar yapmıştır.

## **4.5. Verilerin Analizi**

Anketlerden elde edilen veriler SPSS 21.0 istatistik programı çözümlenmiş, genel dağılım özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden

frekans ve yüzde dağılımları tabloları yapılmıştır. Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri farklı ölçekler ile ölçülmüş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılarak aralarındaki ilişkileri ölçülmüştür.

Araştırma verilerinin uygun analiz tekniklerine göre çözümlenebilmesi için öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk (2018:8); büyük gruplardan toplanan verilerin, normale yakın dağılım gösterdiklerini ve parametrik istatistiklerin seçilebileceğini ifade etmiştir. Örneklem büyüklüğünün 30 ve daha büyük olması durumunda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği öngörülmüştür. Bununla birlikte normal dağılım koşulunun gerçekleşip gerçekleşmediğinin sınanması amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de kullanılabilir. Çarpıklık katsayısının  $\pm 1$  aralığında ise puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği Büyüköztürk (2018:40) tarafından ifade edilirken George, Mallery (2016: 114) basıklık katsayısının  $\pm 1$  aralığında oluşunun uygun,  $\pm 2$  aralığında olmasının da kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir. Aynı durum çarpıklık katsayısı için de geçerli sayılmıştır. Tablolarda da verilen bilgiler doğrultusunda araştırmada parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulamalarında ölçümlerin dağılımına ait varyansların eşitliği Levene Testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2018:40-48). Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla varyansların eşitliği durumunda Scheffe, bu varsayımın sağlanmadığı durumlarda Dunnett C çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarda  $p < ,01$  ve  $p < ,05$  anlamlılık düzeyleri dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkinin hesaplamaları yapılırken Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmış, 0.70-1.00 arası yüksek, 0.70-0.30 arası orta, 0.30-0.00 arası ise düşük ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018:32).

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeylerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarının anlamlı yordayıcısı olup

olmadığına ilişkin inceleme çoklu doğrusal regresyon ile yapılmıştır. Büyüköztürk (2018:99-100) çoklu regresyon analizinde; değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğinin mahalanobis uzaklık değerleri kullanılarak incelenebileceğini, parametrelerde önemli değişikliklere yol açan çoklu bağlantı sorununun olup olmadığının da kontrol edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öncelikle mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış, yapılan uç değerler incelemesinde 1 öğrencinin verileri dosyadan çıkarılmış, 312 öğrenci ile çalışma sürdürülmüştür. Veri deseninde çoklu bağlantı sorununun olup olmadığının incelenmesi sürecinde; öncelikle bağımsız değişkenler (üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri) arası ikili korelasyonlar incelenmiş ve en yüksek değer  $.39 (< .80)$  olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda tolerans değerlerinin  $.80$  üzeri olduğu ( $.20$ 'den düşük olmadığı), varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin en yüksek  $1.247$  ( $10$ 'dan yüksek olmadığı), durum indeks değerlerinin de en yüksek  $26.961$  ( $30$ 'dan yüksek olmadığı) olduğu ve çoklu bağlantının olmadığı belirlenmiştir.



## 5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 5.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

#### 5.1.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin 312 beşinci sınıf öğrencisinden elde edilen bulgular farklı değişkenlerle incelenmiştir. Tablo 5.1'de beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamaları yer almaktadır.

**Tablo 5.1: Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları**

	$\bar{X}$	S	Maks değer
Gecikmeleri Önleme (GÖ)	16.02	5.62	26
Çalışma Yöntemleri (ÇY)	19.03	5.26	26
Çalışma Alışkanlıkları (ÇA)	35.05	9.85	52
Öğretmeni Onaylama (ÖO)	18.74	5.45	26
Eğitimi Kabullenme (EK)	17.70	4.93	26
Çalışma Tutumları (ÇT)	36.44	9.28	52
Çalışma Oryantasyonu (ÇO)	71.49	17.52	104

Çalışma oryantasyonunun iki alt boyutuna göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde; öğrencilerin çalışma tutumlarında aldıkları puanların (36.44) çalışma alışkanlıkları puanlarından (35.05) yüksek olduğu görülmektedir. Her iki boyutun alt boyutlarında öğrencilerin en yüksek aritmetik ortalamaya çalışma yöntemlerinde (19.03), en düşük aritmetik ortalamaya ise gecikmeleri önlemede (16.02) sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanlarının aritmetik ortalaması 71.79'dur.

Bulgular Memiş (2005) ve Memiş (2013) ile benzerlik göstermektedir. Arslantaş (2001), öğrencilerin 'orta', Yiğit (2014), yüksek düzeyde verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu, Brown (1941), Barrilleaux (1972), Küçükahmet (1987), Tümkaya ve Bal (2006), Mendezabal (2013) ve Lalrintluangi (2018) araştırmalarında katılımcıların uygun ve beklenen çalışma alışkanlık ve tutumlarına sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Tulum (2001),

hemşirelik öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları puanlarının çalışma tutumlarından daha yüksek olduğu, Durukan vd. (2015), öğretmen adaylarının düşük ve orta düzeyde çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Rana ve Kausar'ın (2011), İngiltere’de 14-16 yaş arası Pakistanlı ve İngiliz 10.sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında İngiliz öğrencilerin çalışma alışkanlıkları Pakistanlı öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek çıkmış, akademik performansları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarının, çalışma alışkanlık ve tutumları boyutu ile bu iki boyutun alt boyutları olan gecikmeleri önleme, çalışma yöntemleri, öğretmeni onaylama ve eğitimi kabullenmeden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Tablo 5.2' de verilmiştir.

**Tablo 5.2: Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları Arasındaki İlişki**

	ÇY	ÖO	EK	ÇT
GÖ	.64**	.39**	.54**	
ÇY		.64**	.64**	
ÖO			.60**	
ÇA				.68**

N=312 \*p<0.01

Tablo 5.2 incelendiğinde;

- Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir (0.68).
- Çalışma alışkanlıklarının alt boyutları gecikmeleri önleme ve çalışma yöntemleri (0.64) ile çalışma tutumlarının alt boyutları öğretmeni onaylama ve eğitimi kabullenme (0.60) arasındaki dikkat çekici ilişki orta düzeyde, pozitif ve anlamlıdır.
- Çalışma alışkanlıklarının alt boyutu çalışma yöntemlerinin çalışma tutumlarının alt boyutları olan öğretmeni onaylama (0.64) ve eğitimi kabullenme (0.64) ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkisi de göze çarpmaktadır.

Memiş'in (2005) beşinci sınıf, Küçükahmet'in (1987) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

#### 5.1.1.1. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 5.3'te yer almaktadır.

**Tablo 5.3: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
<b>Gecikmeleri Önleme</b>	Kız	167	-.465	-.328	16.50	5.56	1.625	310	.105
	Erkek	145	-.155	-1.034	15.46	5.66			
<b>Çalışma Yöntemleri</b>	Kız	167	-.982	.849	19.23	4.98	.692	310	.489
	Erkek	145	-.872	-.038	18.81	5.57			
<b>Çalışma Alışkanlıkları</b>	Kız	167	-.748	.212	35.72	9.53	1,297	310	.077
	Erkek	145	-.554	-.553	34.28	10.18			
<b>Öğretmeni Onaylama</b>	Kız	167	-1.298	1.533	19.26	4.86	1.788	276.157	.075
	Erkek	145	-1.143	.448	18.14	6.02			
<b>Eğitimi Kabullenme</b>	Kız	167	-.736	.563	18.16	4.38	1.746	275.320	.082
	Erkek	145	-.870	.266	17.17	5.46			
<b>Çalışma Tutumları</b>	Kız	167	-.935	.348	37.42	7.98	1.972	266.410	.050
	Erkek	145	-1.063	.341	35.31	10.50			
<b>Çalışma Oryantasyonu</b>	Kız	167	-.805	.317	73.14	15.83	1.771	279.977	.078
	Erkek	145	-.888	.108	69.59	19.16			

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları ile ilgili olarak cinsiyete göre yapılan t testi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kız öğrencilerin (73.14) çalışma oryantasyonu erkek öğrencilerden (69.59) yüksektir fakat aralarındaki fark anlamlı değildir ( $t(279.977)= 1.771, p>0.05$ ).
- Her iki cinsiyetin de çalışma tutumları puanları çalışma alışkanlıklarından yüksektir.
- Kız ve erkek öğrenciler en düşük puanlarını çalışma alışkanlıklarının gecikmeleri önleme alt boyutunda almışlardır. Kız öğrenciler en yüksek puanını çalışma tutumlarının alt boyutu olan öğretmeni onaylama ve ardından çok yakın bir ortalama ile çalışma alışkanlıklarının çalışma yöntemleri alt boyutundan alırken, erkek öğrenciler en yüksek puanı çalışma yöntemlerinden almıştır.
- Erkek öğrenciler yedi boyutta da kız öğrencilerden daha düşük ortalamalara sahiptir, bununla birlikte aralarında  $p<0.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Bulgular McCausland ve Stewart (1974), Cavanaugh (1982), Brown ve Holtzman (1984), Küçükahmet (1987), Elliot vd. (1990), Hurlburt vd. (1990), Arslantaş (2001), Memiş (2007), Gündüz (2009), Güngör (2010), Eren (2011), Singh (2011), Kayacık (2013), Memiş (2013), Adatepe (2014), Zargar ve Ganai (2014), Zargar ve Ganai (2014), Yıldız (2015), Bıyıklı (2017), Nandhini (2017), Başbay vd. (2018), Lalrintluangi (2018) ile benzerlik göstermektedir. Memiş'in (2007) araştırmasında, başarısız kız ve erkek öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanları hemen hemen aynı iken başarılı öğrencilerde kızların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yörük (2007), Gazioğlu (2009), Bayır (2015), Khan'ın (2016) çalışmalarında ise erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının kız

öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hotaman (2009), öğrenci cinsiyetleriyle bir partnerle çalışma alışkanlığı arasında “erkek” öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir.

### 5.1.1.2. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları

Okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 5.4'te yer almaktadır.

**Tablo 5.4: Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
<b>Gecikmeleri</b>	Evet	218	-.487	-.298	16.98	5.34	4.753	310	.000
	Hayır	94	.086	-1.054	13.79	5.64			
<b>Çalışma</b>	Evet	218	-1.128	1.124	19.84	4.80	3.919	150.517	.000
	Hayır	94	-.514	-.484	17.17	5.80			
<b>Yöntemleri</b>	Evet	218	-.899	.512	36.82	9.25	5.002	310	.000
	Hayır	94	-.205	-.747	30.96	10.03			
<b>Çalışma</b>	Evet	218	-1.446	2.190	19.35	4.83	2.726	139.553	.007
	Hayır	94	-.831	-.443	17.32	6.48			
<b>Öğretmeni</b>	Evet	218	-.965	1.008	18.05	4.79	1.883	310	.061
	Hayır	94	-.717	.048	16.90	5.17			
<b>Onaylama</b>	Evet	218	-1.253	1.413	37.39	8.59	2.590	149.755	.011
	Hayır	94	-.797	-.185	34.22	10.44			
<b>Çalışma</b>	Evet	218	-1.098	1.105	74.21	16.30	4.292	310	.000
	Hayır	94	-.544	-.383	65.18	18.66			

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre değerlendirildiğinde;

- Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin (74.21) çalışma oryantasyonu okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden (65.18) anlamlı şekilde yüksektir ( $t(310)= 4.292, p<0.05$ ).
- Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin çalışma tutumları puanları çalışma alışkanlıklarından yüksektir.
- Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler en düşük puanlarını çalışma alışkanlıklarının gecikmeleri önleme alt boyutunda almışlardır. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler en yüksek puanını çalışma alışkanlıklarının çalışma yöntemleri (19.84) alt boyutundan alırken, okul öncesi eğitim almayan öğrenciler çalışma tutumlarının alt boyutu olan öğretmeni onaylamadan (17.32) almıştır.
- Çalışma alışkanlıkları ve alt boyutlarında okul öncesi eğitim alan öğrenciler almayanlara nazaran anlamlı şekilde yüksek puan almışlardır ( $p<0.05$ ).

- Çalışma tutumları ve alt boyutlarında okul öncesi eğitim alan öğrenciler almayanlara nazaran daha yüksek ortalamalara sahiptir, eğitimi kabullenme dışında aralarındaki farklılık anlamlıdır ( $p<0.05$ ).

Günaydın (2011) da benzer bir şekilde anaokuluna giden öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinin gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### 5.1.1.3. Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları

Kitap okumayı sevme durumlarına göre öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 5.5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.5: Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
<b>Gecikmeleri</b>	Seviyorum	242	-.349	-.590	16.45	5.50	2.584	310	.010
	Sevmiyorum	70	-.175	-1.089	14.50	5.79			
<b>Çalışma Yöntemleri</b>	Seviyorum	242	-.944	.526	19.65	4.85	3.472	96.118	.001
	Sevmiyorum	70	-.669	-.462	16.91	6.04			
<b>Çalışma Alışkanlıkları</b>	Seviyorum	242	-.695	.038	36.10	9.33	3.304	100.973	.001
	Sevmiyorum	70	-.416	-.888	31.41	10.75			
<b>Öğretmeni Onaylama</b>	Seviyorum	242	-1.453	2.118	19.49	4.93	4.072	954.488	.000
	Sevmiyorum	70	-.704	-.703	16.14	6.33			
<b>Eğitimi Kabullenme</b>	Seviyorum	242	-1.013	1.243	18.21	4.66	3.476	310	.001
	Sevmiyorum	70	-.470	-.418	15.93	5.43			
<b>Çalışma Tutumları</b>	Seviyorum	242	-1.231	1.474	37.70	8.45	4.054	95.282	.000
	Sevmiyorum	70	-.668	-.654	32.07	10.69			
<b>Çalışma Oryantasyonu</b>	Seviyorum	242	-.942	.705	73.81	16.06	3.970	96.329	.000
	Sevmiyorum	70	-.587	-.615	63.49	19.95			

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları kitap okumayı sevme durumlarına göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kitap okumayı seven öğrencilerin (73.81) çalışma oryantasyonları sevmediğini ifade eden öğrencilerden (63.49) anlamlı şekilde yüksektir ( $t(96.329)= 3.970, p<0.05$ ).
- Kitap okumayı seven ve sevmeyen öğrencilerin çalışma tutumları puanları çalışma alışkanlıklarından yüksektir.
- Kitap okumayı seven ve sevmeyen öğrenciler benzer şekilde en düşük puanlarını çalışma alışkanlıklarının gecikmeleri önleme alt boyutundan, en yüksek puanlarını ise çalışma alışkanlıklarının çalışma yöntemleri alt boyutundan almışlardır.
- Çalışma alışkanlıkları ve alt boyutlarında kitap okumayı seven öğrencilerin puanları sevmediğini ifade edenlere nazaran anlamlı şekilde yüksektir ( $p<0.05$ ).

- Çalışma tutumları ve alt boyutlarında kitap okumayı seven öğrencilerin puanları sevmediğini ifade edenlere nazaran anlamlı şekilde yüksektir ( $p < 0.05$ ).

#### 5.1.1.4. Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları

Anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 5.6'da yer almaktadır.

**Tablo 5.6: Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	Levene F
<b>Gecikmeleri Önleme</b>	1 İlkokul	99	-.191	-.886	14.70	5.71	.602*
	2 Ortaokul-Lise	167	-.380	-.555	16.56	5.45	
	3 Üniversite	46	-.358	-.758	16.87	5.67	
<b>Çalışma Yöntemleri</b>	1 İlkokul	99	-.701	.031	17.57	5.46	.943*
	2 Ortaokul-Lise	167	-.955	.300	19.54	5.04	
	3 Üniversite	46	-1.614	3.143	20.37	4,97	
<b>Çalışma Alışkanlıkları</b>	1 İlkokul	99	-.472	-.408	32.27	10.05	.672*
	2 Ortaokul-Lise	167	-.664	-.299	36.09	9.51	
	3 Üniversite	46	-1.173	1.569	37.24	9.52	
<b>Öğretmeni Onaylama</b>	1 İlkokul	99	-.859	.081	17.78	5.80	1.967*
	2 Ortaokul-Lise	167	-1.611	2.195	19.22	5.44	
	3 Üniversite	46	-.725	-.230	19.04	4.47	
<b>Eğitimi Kabullenme</b>	1 İlkokul	99	-.898	.154	17.16	5.31	1.525*
	2 Ortaokul-Lise	167	-.789	.619	18.08	4.58	
	3 Üniversite	46	-1.037	1.509	17.48	5.27	
<b>Çalışma Tutumları</b>	1 İlkokul	99	-.923	.123	34.94	10.11	2.457*
	2 Ortaokul-Lise	167	-1.279	1.454	37.31	8.82	
	3 Üniversite	46	-.980	.515	36.52	8.85	
<b>Çalışma Oryantasyonu</b>	1 İlkokul	99	-.698	-.078	67.21	18.43	1.045*
	2 Ortaokul-Lise	167	-.972	.567	73.40	16.70	
	3 Üniversite	46	-1.235	1.712	73.76	17.10	

\*  $p > 0.05$

Tabloya göre bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir (Levene F,  $p < 0.05$ ). Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile örneklem sayılarına bakıldığında parametrik istatistik kullanımının uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.7: Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları Farklılıkları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
<b>Gecikmeleri Önleme</b>	Gruplar arası	251.988	2	125.994	4.062	.018	1-2
	Gruplar içi	9584.932	309	31.019			
	Toplam	9836.920	311				
<b>Çalışma Yöntemleri</b>	Gruplar arası	338.075	2	169.037	6.317	.002	1-2 1-3
	Gruplar içi	8268.538	309	26.759			
	Toplam	8606.612	311				
<b>Çalışma Alışkanlıkları</b>	Gruplar arası	1166.706	2	583.353	6.210	.002	1-2 1-3
	Gruplar içi	29028.473	309	93.943			
	Toplam	30195.179	311				
<b>Öğretmeni Onaylama</b>	Gruplar arası	134.622	2	67.311	2.282	.104	-
	Gruplar içi	9115.827	309	29.501			
	Toplam	9250.449	311				
<b>Eğitimi Kabullenme</b>	Gruplar arası	55.560	2	27.780	1.143	.320	-
	Gruplar içi	7511.719	309	24.310			
	Toplam	7567.279	311				
<b>Çalışma Tutumları</b>	Gruplar arası	348.303	2	174.152	2.032	.133	-
	Gruplar içi	26476.540	309	85.685			
	Toplam	26824.843	311				
<b>Çalışma Oryantasyonu</b>	Gruplar arası	2658.936	2	1329.468	4.426	.013	1-2
	Gruplar içi	92819.035	309	300.385			
	Toplam	95477.971	311				

(1=İlkokul Mezunu, 2=Ortaokul-Lise Mezunu, 3=Üniversite Mezunu)

- Öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanları anne eğitim düzeyinin artışı ile birlikte artış göstermektedir ve annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle ortaokul-lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F(2,309)= 4.426, p<0.05$ ).
- Annesi ilkokul ve ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin çalışma tutumları puanları çalışma alışkanlıklarından yüksekken annesi üniversite mezunu olanlar için durum tam tersidir.
- Tüm eğitim durumlarında öğrenciler en düşük puanlarını çalışma alışkanlıklarının gecikmeleri önleme alt boyutundan almışlardır. Annesi ilkokul mezunu öğrenciler en yüksek puanlarını çalışma tutumlarının alt boyutu olan öğretmeni onaylamadan alırken diğer öğrenciler çalışma alışkanlıklarının çalışma yöntemleri alt boyutundan almışlardır.
- Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve alt boyutları puanları anne eğitim düzeyi ile paralel olarak artış göstermektedir, annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile ortaokul-lise mezunu ve üniversite mezunu öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır ( $p<0.05$ ).
- Çalışma tutumları ve alt boyutlarında çalışma alışkanlıkları ve alt boyutlarından farklı olarak annesi ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin puanları ilkokul ve üniversite mezunu olanlardan yüksektir.

Çetin (2007), okur yazar anneler lehine fark saptarken, Memiş'in (2007) çalışmasında anne eğitim durumuna göre yapılan değerlendirmede kızların çalışma oryantasyon puanının erkeklere göre her eğitim durumunda yüksek olduğu görülmüştür. Değerlendirmede en yüksek puanı anneleri ortaokul-lise mezunu olan kız öğrenciler alırken, en düşük puanı anneleri hiçbir eğitim kurumundan mezun olmayan erkek öğrenciler almıştır. Anne eğitim durumu ve başarı dağılımı incelendiğinde en yüksek çalışma oryantasyonuna sahip öğrencilerin anneleri ortaokul-lise mezunu olan çok başarılı öğrenciler olduğu görülmüştür. Özbey (2007), anne eğitim durumu yüksek öğrencilerin, aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, ders notu alma, ders kitabı okuma, metni işaretleme, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapma, motivasyon gibi değişkenleri daha çok kullandıklarını belirtmiştir. Erkan (1996), Mungai (1997), Aydın (2004), Güngör (2010), Eren (2011), Günaydın (2011), Bayır (2015), Yıldız (2015), Bıyıklı'nın (2017) çalışmalarında ise anne eğitim durumunun çalışma alışkanlık ve tutumlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.1.1.5. Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları

Baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 5.8'de yer almaktadır.

**Tablo 5.8: Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	Levene F
<b>Gecikmeleri Önleme</b>	1 İlkokul	81	-.192	-.983	14.48	5.98	1.272*
	2 Ortaokul-Lise	176	-.333	-.686	16.27	5.38	
	3 Üniversite	55	-.306	-.580	17.44	5.39	
<b>Çalışma Yöntemleri</b>	1 İlkokul	81	-.667	.253	17.49	5.53	.716*
	2 Ortaokul-Lise	176	-.980	.471	19.44	4.87	
	3 Üniversite	55	-1.274	.839	19.98	5.64	
<b>Çalışma Alışkanlıkları</b>	1 İlkokul	81	-.456	-.415	31.98	10.45	.743*
	2 Ortaokul-Lise	176	-.648	-.303	35.72	9.23	
	3 Üniversite	55	-.989	.675	37.42	9.97	
<b>Öğretmeni Onaylama</b>	1 İlkokul	81	-.742	-.181	17.43	5.92	2.231*
	2 Ortaokul-Lise	176	-1.524	1.961	19.25	5.18	
	3 Üniversite	55	-1.485	2.106	19.02	5.33	
<b>Eğitimi Kabullenme</b>	1 İlkokul	81	-.621	-.281	16.20	5.47	3.265
	2 Ortaokul-Lise	176	-.871	.604	18.32	4.40	
	3 Üniversite	55	-1.059	1.733	17.93	5.30	
<b>Çalışma Tutumları</b>	1 İlkokul	81	-.638	-.226	33.63	10.39	4.406
	2 Ortaokul-Lise	176	-1.236	1.016	37.57	8.35	
	3 Üniversite	55	-1.478	2.253	36.95	9.69	
<b>Çalışma Oryantasyonu</b>	1 İlkokul	81	-.556	-.168	65.60	18.96	1.547*
	2 Ortaokul-Lise	176	-.936	.411	73.30	15.95	
	3 Üniversite	55	-1.326	1.635	74.36	18.42	

\*p>0.05



Tabloya göre çalışma alışkanlıkları ve alt boyutları ile çalışma oryantasyonu puanlarına ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir (Levene F,  $p < 0.05$ ), çalışma tutumları ve alt boyutu eğitimi kabullenme puanlarında eşitlik sağlanamamıştır. Bununla birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları ile örneklem sayılarına bakıldığında parametrik istatistik kullanımının uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.9: Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları Farklılıkları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
<b>Gecikmeleri Öleme</b>	Gruplar arası	313.812	2	156.906			
	Gruplar içi	9523.107	309	30.819	5.091	.007	1-3
	Toplam	9836.920	311				
<b>Çalışma Yöntemleri</b>	Gruplar arası	271.844	2	135.922			
	Gruplar içi	8334.769	309	26.973	5.039	.007	1-2
	Toplam	8606.612	311				1-3
<b>Çalışma Alışkanlıkları</b>	Gruplar arası	1154.938	2	577.469			
	Gruplar içi	29040.242	309	93.981	6.145	.002	1-2
	Toplam	30195.179	311				1-3
<b>Öğretmeni Onaylama</b>	Gruplar arası	188.590	2	94.295			
	Gruplar içi	9061.858	309	29.326	3.215	.041	1-2
	Toplam	9250.449	311				
<b>Eğitimi Kabullenme</b>	Gruplar arası	254.190	2	127.095			
	Gruplar içi	7313.088	309	23.667	5.370	.005	Dunnett C 1-2
	Toplam	7567.279	311				
<b>Çalışma Tutumları</b>	Gruplar arası	880.078	2	440.039			
	Gruplar içi	25944.765	309	83.964	5.241	.006	Dunnett C 1-2
	Toplam	26824.843	311				
<b>Çalışma Oryantasyonu</b>	Gruplar arası	3836.846	2	1918.423			
	Gruplar içi	91641.125	309	296.573	6.469	.002	1-2
	Toplam	95477.971	311				1-3

(1=İlkokul Mezunu, 2=Ortaokul-Lise Mezunu, 3=Üniversite Mezunu)

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve alt boyutları puanları baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanları baba eğitim düzeyinin artışı ile birlikte artış göstermektedir ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle ortaokul-lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F(2,309) = 6.469$ ,  $p < 0.05$ ).
- Babası ilkokul ve ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin çalışma tutumları puanları çalışma alışkanlıklarından yüksekken babası üniversite mezunu olanlar için durum tam tersidir.

- Tüm baba eğitim durumlarında öğrenciler en düşük puanlarını çalışma alışkanlıklarının gecikmeleri önleme alt boyutundan, en yüksek puanlarını çalışma alışkanlıklarının çalışma yöntemleri alt boyutundan almışlardır.
- Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve alt boyutları puanları baba eğitim düzeyi ile paralel olarak artış göstermektedir. Gecikmeleri önleme alt boyutunda babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile ortaokul-lise mezunu, çalışma yöntemleri alt boyutunda ise çalışma alışkanlıkları boyutu ile benzer şekilde babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile ortaokul-lise mezunu ve üniversite mezunu öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır ( $p<0.05$ ).
- Çalışma tutumları ve alt boyutlarında anne eğitim durumuna benzer şekilde çalışma alışkanlıkları ve alt boyutlarından farklı olarak babası ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin puanları ilkokul ve üniversite mezunu olanlardan yüksektir. Babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile ortaokul-lise mezunu öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır ( $p<0.05$ ).

Memiş'in (2007) çalışmasında baba eğitim durumu ve başarı dağılımı incelendiğinde en yüksek çalışma oryantasyonuna sahip öğrencilerin babaları master-doktora mezunu olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Ayrıca çok başarılı öğrencilerin çalışma oryantasyon puanları ile baba eğitim durumu arasında ters bir ilişki bulunmuştur. Babaları üniversite mezunu olan başarısız öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanı en düşüktür. Baba eğitim durumu değerlendirildiğinde kızların çalışma oryantasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin çalışma oryantasyon puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Özbey (2007), baba eğitim durumu yüksek öğrencilerin, aktif öğrenme, zaman yönetimi, çalışma için hazırlık, ders notu alma, ders kitabı okuma, metni işaretleme, kelime ve kavram gelişimi, hafıza, test yapma, motivasyon gibi değişkenleri daha çok kullanmakta olduklarını belirtmiştir. Mungai (1997), çalışma alışkanlığının babanın eğitim seviyesinden anlamlı şekilde etkilenirken anne eğitim durumundan etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Erkan (1996), Aydın (2004), Çetin (2007), Güngör (2010), Eren (2011), Günaydın (2011), Bayır (2015), Yıldız (2015), Bıyıklı'nın (2017) çalışmalarında ise baba eğitim durumunun çalışma alışkanlık ve tutumları açısından etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### 5.1.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin yapılan incelemede çarpıklık basıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olduğu ve aynı zamanda her gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ilişkin varyansların da eşit olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile örneklem sayıları doğrultusunda parametrik istatistik kullanılmıştır.

**Tablo 5.10: Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma, Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
<b>Cinsiyet</b>	Kız	167	-.143	-.612	68.43	7.76	1.480	310	.140
	Erkek	145	-.156	-.106	67.15	7.36			
<b>Okul Öncesi Eğitim Alma</b>	Evet	218	-.217	-.380	68.20	7.73	1.307	310	.192
	Hayır	94	.049	-.337	66.98	7.22			
<b>Kitap Okumayı Sevme</b>	Evet	242	-.220	-.186	68.92	7.28	4.856	310	.000
	Hayır	70	.273	-.399	64.07	7.44			

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı; kız öğrencilerin (68.43) erkeklere (67.15) göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin (68.20) almayanlara (66.98) göre, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin (68.92) ise sevmediğini ifade edenlere (64.07) göre daha yüksektir. Kitap okumayı seven ve sevmeyen öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır ( $t(310)=4.856$ ,  $p < 0.05$ ).

Ateş (2013), Bozkurt ve Memiş (2013), Koç ve Arslan (2017) kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Çetinkaya Edizer'in (2015) çalışmasında kız öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu bulunmuştur.

**Tablo 5.11: Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı**

			N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	Levene F
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	1	İlkokul	99	,005	,004	66,17	7,31	,819*
	2	Ortaokul-Lise	167	-,181	-,549	68,82	7,64	
	3	Üniversite	46	-,395	-,186	67,83	7,50	
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	1	İlkokul	81	-,144	-,203	66,42	6,88	,874*
	2	Ortaokul-Lise	176	-,101	-,476	68,36	7,68	
	3	Üniversite	55	-,381	-,341	68,24	8,14	

\*  $p > 0.05$

**Tablo 5.12: Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Farklılıkları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Anne Eğitim Durumu	Gruplar arası	436.033	2	218,017	3.851	.022	1-2
	Gruplar içi	17493.300	309	56.613			
	Toplam	17929.333	311				
Baba Eğitim Durumu	Gruplar arası	219.229	2	109.614	1.913	.149	-
	Gruplar içi	17710.105	309	57.314			
	Toplam	17929.333	311				

(1=İlkokul Mezunu, 2=Ortaokul-Lise Mezunu, 3=Üniversite Mezunu)

Tablo 5.12 incelendiğinde; hem anne hem de baba eğitim düzeyinde en düşük üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanlarının ilkökul mezunu ebeveynlerin çocuklarının sahip olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık yokken, annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin puanlarının ortaokul-lise mezunu olanlardan anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir (F (2,309)= 3.851 p<0.05).

Koç ve Arslan (2017), Sallabaş ve Özcan'ın (2018) çalışmalarında ise öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile anne ve baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

### 5.1.3. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının dağılımına ilişkin yapılan incelemede çarpıklık basıklık değerlerinin tüm değişkenler için normal dağılıma uygun olduğu ve aynı zamanda ölçümlerin dağılımlarına ilişkin varyansların da genel olarak eşit olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile örneklem sayıları doğrultusunda parametrik istatistik kullanılmıştır.

**Tablo 5.13: Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma, Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Cinsiyet	Kız	167	-.051	-.823	55.82	19.92	.886	310	.376
	Erkek	145	.266	-.529	53.81	20.01			
Okul Öncesi Eğitim Alma	Evet	218	-.106	-.678	58.32	19.88	4.785	310	.000
	Hayır	94	.534	-.011	46.93	17.83			
Kitap Okumayı Sevme	Evet	242	-.015	-.714	57.16	19.81	3.827	310	.000
	Hayır	70	.487	-.148	47.01	18.54			

Öğrencilerin 100 puan üzerinden değerlendirilen okuduğunu anlama puanları; kız öğrencilerin (55.82) erkeklere (53.81) göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin (58.32)

almanlara (46.93) göre, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin (57.16) ise sevmediğini ifade edenlere (47.01) göre daha yüksektir. Okul öncesi eğitim alma ( $t(310)=4.785$ ,  $p<0.05$ ) ve kitap okumayı sevme ( $t(310)=3.827$ ,  $p<0.05$ ) değişkenlerine göre öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kolic Vehovec ve Bajanski (2006), Sallabaş (2008) ve Bayraktar (2017) okuduğunu anlama konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

**Tablo 5.14: Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	Levene F
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	1 İlkokul	99	.263	-.518	49.40	19.99	.125*
	2 Ortaokul-Lise	167	.123	-.735	56.30	19.64	
	3 Üniversite	46	-.187	-.745	61.56	18.44	
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	1 İlkokul	81	.523	-.327	48.37	21.38	2.561*
	2 Ortaokul-Lise	176	.094	-.530	55.61	18.07	
	3 Üniversite	55	-.389	-.908	62.15	20.96	

\*  $p>0.05$

**Tablo 5.15: Anne-Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Farklılıkları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	Gruplar arası	5359.827	2	2679.913	6.985	.001	1-2
	Gruplar içi	118554.427	309	383.671			1-3
	Toplam	123914.253	311				
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	Gruplar arası	6436.926	2	3218.463	8.466	.000	1-2
	Gruplar içi	117477.327	309	380.186			1-3
	Toplam	123914.253	311				

(1=İlkokul Mezunlu, 2=Ortaokul-Lise Mezunlu, 3=Üniversite Mezunlu)

Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları; anne ve baba eğitim durumlarına paralel olarak yükselmektedir. En düşük puanı anne (49.40) ve babası (48.37) ilkokul mezunu olan öğrenciler alırken, en yüksek okuduğunu anlama puanı alan öğrenciler anne (61.56) ve babası (62.15) üniversite mezunu olan öğrenciler olmuştur. Anne ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile ortaokul-lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları arasında eğitim düzeyi daha yüksek ebeveyne sahip olanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Gelen'in (2018) araştırma sonuçları bulguları desteklemektedir. Şeflek Kovacıoğlu (2006), okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden birinin, annenin, okul öncesi dönemde, çocuğu ile birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırması olduğunu belirtmiştir.

#### 5.1.4. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları

Öğrencilerin okuma tutumu puanları dağılımına ilişkin yapılan incelemede çarpıklık basıklık değerlerinin değişkenler için normal dağılıma uygun olduğu ve aynı zamanda ölçümlerin dağılımlarına ilişkin varyansların da genel olarak eşit olduğu belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile örneklem sayıları doğrultusunda parametrik istatistik kullanılmıştır.

**Tablo 5.16: Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma, Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuma Tutumları**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Cinsiyet	Kız	167	-.607	1.093	66.48	7.08	3.147	274.426	.002
	Erkek	145	-.532	.125	63.59	8.88			
Okul Öncesi Eğitim Alma	Evet	218	-.651	.693	65.72	7.61	1.919	310	.056
	Hayır	94	-.564	.402	63.81	8.98			
Kitap Okumayı Sevme	Evet	242	-.507	.323	66.12	7.59	4.091	310	.000
	Hayır	70	-.816	.495	61.74	8.85			

Okuma tutumu puanları; kız öğrencilerin (66.48) erkeklere (63.59) göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin (65.72) almayanlara (63.81) göre, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin (66.12) ise sevmediğini ifade edenlere (61.74) göre daha yüksektir. Cinsiyet ( $t(247.426)=3.147$ ,  $p<0.05$ ) ve kitap okumayı sevme ( $t(310)=4.091$ ,  $p<0.05$ ) değişkenlerine göre öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Başaran ve Ateş (2009), İşeri (2010), Kolić-Vehovec vd. (2014), Eyüp ve Yurt (2015), Baki (2017), Bayraktar (2017), Gelen'in (2018) çalışmalarında da kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Başaran ve Akyol (2009), bilgi verici metinleri kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sevdiklerini, hikâye edici metne karşı geliştirilen tutum üzerinde ise cinsiyetin manidar bir etki yaratmadığını; Yıldız ve Kaman (2016), kız öğrencilerin eğlence için okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu, akademik okuma ve yazma tutumunda ise manidar bir farklılık olmadığını; Başaran (2014), kız ve erkek öğrencilerin kâğıttan veya ekrandan okumak fark etmeksizin metni anlama, metne karşı geliştirdikleri tutum ve okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini; Dalboy (2014), deney grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine bir sonuç elde edildiğini ve cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından anlamlı bir fark olduğunu, kontrol grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine bir sonuç elde edildiğini fakat cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından anlamlı bir fark görülmediğini belirtmişlerdir. Baki'nin (2017) öğrencilerin okumayı sevmeleri

ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiye göre yaptığı karşılaştırma sonucunda ölçeğin toplamı ile “serbest kâğıt” ve “akademik kâğıt” boyutlarında okumayı seven öğrenciler ile okumayı sevmeyen öğrenciler arasında okuma tutumları arasında anlamlı seviyede farklılık olduğu, “serbest dijital” boyutunda ise okumayı sevmeyen öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında geleneksel araçları kullanarak okuyan öğrencilerin tutumlarının, dijital ortamlardaki araçlardan okuyan öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek olduğu ve okumayı daha çok sevdiğini söylenebilir.

**Tablo 5.17: Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuma Tutumları**

		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	Levene F
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	1 İlkokul	99	-.431	.365	64.77	8.00	.891*
	2 Ortaokul-Lise	167	-.815	1.052	65.30	7.89	
	3 Üniversite	46	-.656	.420	65.37	9.06	
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	1 İlkokul	81	-.418	.083	63.95	8.81	4.238
	2 Ortaokul-Lise	176	-.833	1.558	65.73	7.21	
	3 Üniversite	55	-.521	-.088	65.00	9.46	

\* p>0.05

**Tablo 5.18: Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuma Tutumları Farklılıkları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	Gruplar arası	20.391	2	10.195	.155	.856	-
	Gruplar içi	20321.404	309	65.765			
	Toplam	20341.795	311				
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	Gruplar arası	177.544	2	88.772	1.360	.258	-
	Gruplar içi	20164.251	309	65.256			
	Toplam	20341.795	311				

(1=İlkokul Mezunu, 2=Ortaokul-Lise Mezunu, 3=Üniversite Mezunu)

Tablo 5.18 incelendiğinde; okuma tutumu puanlarının birbirine yakın olduğu, en düşük puanlı öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi ilkökul olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma tutumu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

Duruoalp vd.'nin (2013) çalışmasında da kitap okumaya vakit ayıran, anne ve babası da kitap okuyan, ailesi gazete alan, kütüphaneye giden çocukların okumaya yönelik tutum puanlarının manidar seviyede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baki'nin (2017) çalışmasında anne ve babanın eğitim seviyesi açısından yapılan değerlendirmede öğrencilerin okuma tutumları anne eğitim düzeyi açısından sadece “akademik kâğıt” boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterirken baba eğitim düzeyi açısından ise benzer niteliklere sahip olduğu, anneleri ilkökul mezunu olan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları anneleri ortaokul mezunu

olanlarınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelen'in (2018) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin okuma tutumlarının sınıf düzeyine ve anne baba eğitim seviyesine göre manidar bir farklılık göstermediği, gazete ve dergi okuyan öğrencilerin okuma tutum puanlarının yüksek olduğu, gazete ve dergi okuma oranı en yüksek olan öğrencilerin annelerinin ilkokul, babalarının ise ilkokul veya ortaokul mezunu olduğu görülmüştür.

## 5.2. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Düzeyleri ile Başarı Durumları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri ile Türkçe dersi başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde Tablo 5.19'daki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 5.19: Çalışma Alışkanlık ve Tutumları, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Düzeyleri ile Başarı Durumları Arasındaki İlişki**

	Gecikmeleri Ölçme	Çalışma Yöntemleri	Çalışma Alışkanlıkları	Öğretmeni Onaylama	Eğitimi Kabullenme	Çalışma Tutumları	Çalışma Oryantasyonu	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama F.	Okuduğunu Anlama	Okuma Tutumu
Başarı	.47*	.52*	.55*	.59*	.35*	.43*	.53*	.44*	.59*	.20*

N=312 \*p<0.01

312 kişiden oluşan örnekleme öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile çalışma oryantasyonları arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı ilişki vardır (0.53). Çalışma alışkanlıkları ile başarı ilişkisi (0.55) çalışma tutumlarına göre daha yüksektir (0.43). Alt boyutlar arasında başarı ile ilişkisi en yüksek olan çalışma tutumlarının alt boyutu olan öğretmeni onaylama (0.59) iken en düşük ilişkinin aynı alt boyuttan eğitimi kabullenme (0.35) olduğu görülmüştür. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı (0.44) ve okuduğunu anlamının (0.59) başarı ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkisi varken okuma tutumu (0.20) ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki göze çarpmaktadır.

Çetin (2009), Bayır (2015) ve Bıyıklı'nın (2017) çalışmalarında da Türkçe dersi başarısı ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Memiş (2013), Türkçe dersi başarısının erkek öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızla benzer olarak Ahmann ve Glock (1957), Cavanaugh (1982), Koivo (1982), Gonzales (1984), Clark-Thayer (1987), Snodgrass (1989), Wonnacott



(1989), Yeh (1990), Agnew vd. (1993), Al- Blumner ve Richards (1997), Hilawani ve Sartawi (1997), Carter (1999), Okpala ve diğeri (2000), Gettinger ve Seibert (2002), Yip ve Chung (2005), Akagah (2011), Singh (2011), Demir vd.(2012), Memiş (2013), Durukan vd. (2015), Del Villar vd. (2016), Kızılboğa (2017), Nandhini (2017), Numan ve Syeda (2017), Sakirudeen ve Sanni (2017), Adejumo (2018), Bentil vd. (2018), Lalrintluangi (2018) çalışma yöntemlerini etkili kullanma düzeyleri arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının arttığını tespit etmişlerdir. Murray ve Wren (2003) ise sadece öğretmeni onaylama alt boyutu ile akademik ortalama arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. McDougale (1989), araştırma sonucunda SSHA'nın dört alt boyutunun akademik başarının doğru yordayıcıları olmadığı, en kayda değer ilişkinin çalışma yöntemleri ve öğretmeni kabullenme alt boyutları ile matematik, çalışma yöntemleri alt boyutu ile heceleme (spelling) dersleri arasında olduğu belirlenmiştir. Rana ve Kausar (2011), İngiltere’de 14-16 yaş arası Pakistanlı ve İngiliz 10.sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile akademik performanslarını karşılaştırmayı amaçladıkları araştırmalarının sonucunda İngiliz öğrencilerin çalışma alışkanlıkları Pakistanlı öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek çıkmış, akademik performansları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Sallabaş (2008), öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunurken; akademik başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında ise düşük düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Başaran ve Akyol (2009), "Türkçe derslerinde gösterilen akademik başarının, hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı" sonucuna ulaşmıştır. Baştuğ'un (2014) araştırma sonuçları, okuma tutumu, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasındaki ilişki açısından okuma tutumu ve okuduğunu anlama başarısını önemli ölçüde yordamıştır. Eskiuyurt vd. (2016) ve Turhan ve Özer (2017), üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelediklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görmemişlerdir.

### **5.3. Çalışma Alışkanlık ve Tutumlarının Yordayıcısı Olarak Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu Düzeyleri**

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarının yordayıcısı olarak üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5.19' da yer almaktadır.

**Tablo 5.20: Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

	ÇA	ÇT	ÇO	ÜOAF	Anlama	Tolerans	VIF	Durum İndeks 1,000
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	.372*	.366*	.403*	-	-	,802	1,247	6,844
Okuduğunu Anlama	.314*	.257*	.313*	.390*	-	,848	1,180	19,855
Okuma Tutumu	.419*	.408*	.452*	.252*	.102	,937	1,068	26,961

N=312 \*p&lt;0,01

Tablo 5.20 incelendiğinde; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri arası ikili korelasyonların en yüksek 0.39 (<.80) olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda tolerans değerlerinin .80 üzeri olduğu (.20 den düşük olmadığı), varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin en yüksek 1.247 (10'dan yüksek olmadığı), durum indeks değerlerinin de en yüksek 26.961 (30'dan yüksek olmadığı) olduğu ve çoklu bağlantının olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 5.21: Çalışma Alışkanlıklarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	Çalışma Alışkanlıkları						İkili r	Kısmi r
	B	SE	$\beta$	t	p			
Sabit	-16.088	5.148	-	-3.125	.002	-	-	
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	0.270	0.070	0.208	3.860	.000	0.372	0.215	
Okuduğunu Anlama	0.098	0.026	0.198	3.775	.000	0.314	0.210	
Okuma Tutumu	0.422	0.061	0.346	6.957	.000	0.419	0.369	

R=0.533 R<sup>2</sup>=0.284  
F(3,308)= 40.811 p=.000

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu değişkenlerine göre çalışma alışkanlıklarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 5.21'de verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle çalışma alışkanlıkları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=0.37), diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.21 olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=0.31), diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun diğer değişkenle benzer şekilde r=0.21 olduğu görülmektedir. Okuma tutumu ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki diğer değişkenlere nazaran daha yüksektir (r=0.42) ve diğer iki değişken kontrol edildiğinde pozitif ve orta düzeyde (r=0.37) olduğu görülmektedir.

Bu üç değişken birlikte çalışma alışkanlıkları ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0.533$   $R^2=0.284$   $p<0.05$ ) ve toplam varyansın %28'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre değişkenlerin çalışma alışkanlıkları üzerindeki önem sırası; okuma tutumu, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; her üç değişkenin de çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre çalışma alışkanlıklarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir:

$$\text{ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI} = -16.088 + 0.270 \text{ ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞI} + 0.098 \text{ OKUDUĞUNU ANLAMA} + 0.422 \text{ OKUMA TUTUMU}$$

**Tablo 5.22: Çalışma Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	Çalışma Tutumları						
	B	SE	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-11.139	4.951	-	-2.250	.025	-	-
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	0.280	0.067	0.229	4.174	.000	0.366	0.231
Okuduğunu Anlama	0.062	0.025	0.133	2.489	.013	0.257	0.140
Okuma Tutumu	0.386	0.058	0.336	6.620	.000	0.408	0.353
$R=0.505$ $R^2=0.255$ $F(3,308)= 35.152$ $p=.000$							

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu değişkenlerine göre çalışma tutumlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 5.22'de verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle çalışma tutumları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile çalışma tutumları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=0.37$ ), diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.23$  olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile çalışma tutumları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=0.26$ ), diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.14$  olduğu görülmektedir. Okuma tutumu ile çalışma tutumları arasındaki ilişki diğer değişkenlere nazaran daha yüksektir ( $r=0.41$ ) ve diğer iki değişken kontrol edildiğinde pozitif ve orta düzeyde ( $r=0.35$ ) olduğu görülmektedir.

Bu üç değişken birlikte çalışma tutumları ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0.505$   $R^2=0.255$   $p<0.05$ ) ve toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre değişkenlerin çalışma tutumları üzerindeki önem sırası; okuma tutumu, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; her üç değişkenin de çalışma tutumları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre çalışma tutumlarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir:

$$\text{ÇALIŞMA TUTUMLARI} = -11.139 + 0.280 \text{ ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞI} + 0.062 \text{ OKUDUĞUNU ANLAMA} + 0.386 \text{ OKUMA TUTUMU}$$

**Tablo 5.23: Çalışma Oryantasyonunun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	Çalışma Oryantasyonu							
	B	SE	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	
Sabit	-27.227	8.915	-	-3.054	.002	-	-	
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	0.550	0.121	0.238	4.547	.000	0.403	0.251	
Okuduğunu Anlama	0.159	0.045	0.182	3.562	.000	0.313	0.199	
Okuma Tutumu	0.808	0.105	0.373	7.694	.000	0.452	0.402	
R=0.567 R <sup>2</sup> =0.321								
F(3,308)= 48.611 p=.000								

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu değişkenlerine göre çalışma oryantasyonunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 5.23'te verilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle çalışma oryantasyonu arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile çalışma tutumları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=0.40$ ), diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.25$  olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama ile çalışma oryantasyonu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=0.31$ ), diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.20$  olduğu görülmektedir. Okuma tutumu ile çalışma oryantasyonu arasındaki ilişki diğer değişkenlere nazaran daha yüksektir ( $r=0.45$ ) ve diğer iki değişken kontrol edildiğinde pozitif ve orta düzeyde ( $r=0.40$ ) olduğu görülmektedir.

Bu üç değişken birlikte çalışma oryantasyonu ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0.567$   $R^2=0.321$   $p<0.05$ ) ve toplam varyansın %32'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre değişkenlerin çalışma oryantasyonu üzerindeki önem sırası; okuma tutumu, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları

incelendiğinde; her üç değişkenin de çalışma oryantasyonu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görölmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre çalışma oryantasyonunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir:

$$\text{ÇALIŞMA ORYANTASYONU} = -27.227 + 0.550 \text{ ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞI} \\ + 0.159 \text{ OKUDUĞUNU ANLAMA} + 0.808 \text{ OKUMA TUTUM}$$



## SONUÇ

Öğrencilerin çalışma oryantasyonu puanları ortalamanın üzerindedir ve çalışma tutumları çalışma alışkanlıklarından yüksektir. Öğrenciler en yüksek puanlarını çalışma yöntemlerinde, en düşük puanlarını ise gecikmeleri önlemede almışlardır. Öğrenciler öğretmenlerini benimseme ve eğitimi kabullenmede olumlu tutuma sahipken, ders çalışma ve ödevlerin yapılmasını erteleme davranışlarını ölçen gecikmeleri önlemede diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahiptir.

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır.

Kız öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir. Kız ve erkek öğrenciler en düşük puanlarını gecikmeleri önleme, en yüksek puanlarını ise kız öğrenciler öğretmeni onaylama, erkek öğrenciler çalışma yöntemlerinden almışlardır.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları okul öncesi eğitim almayanlara nazaran anlamlı şekilde yüksektir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler en düşük puanlarını gecikmeleri önleme, en yüksek puanını ise okul öncesi eğitim alanlar çalışma yöntemleri, almayanlar ise öğretmeni onaylamadan almışlardır.

Kitap okumayı seven öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları sevmeyen öğrencilerden anlamlı şekilde yüksektir. Kitap okumayı seven ve sevmeyen öğrenciler benzer şekilde en düşük puanlarını gecikmeleri önleme, en yüksek puanlarını ise çalışma yöntemleri alt boyutundan almışlardır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları anne eğitim düzeyinin artışı ile birlikte artmaktadır. Çalışma tutumları ve alt boyutlarında çalışma alışkanlıkları ve alt boyutlarından farklı olarak annesi ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin puanları ilkököl ve üniversite mezunu olanlardan yüksektir. Tüm eğitim durumlarında öğrenciler en düşük puanlarını gecikmeleri önleme alt boyutundan almışlardır. Annesi ilkököl mezunu öğrenciler en yüksek puanlarını öğretmeni onaylamadan alırken diğer öğrenciler çalışma yöntemleri alt boyutundan almışlardır.

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları baba eğitim düzeyinin artışı ile birlikte artış göstermektedir. Babası ilkököl ve ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin çalışma tutumları

puanları çalışma alışkanlıklarından yüksekken babası üniversite mezunu olanlar için durum tam tersidir. Çalışma tutumları ve alt boyutlarında anne eğitim durumuna benzer şekilde çalışma alışkanlıkları ve alt boyutlarından farklı olarak babası ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin puanları ilkokul ve üniversite mezunu olanlardan yüksektir. Tüm baba eğitim durumlarında öğrenciler en düşük puanlarını gecikmeleri önleme, en yüksek puanlarını çalışma yöntemlerinden almışlardır.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı; kız öğrencilerin erkek öğrencilere, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin sevmeyenlere göre daha yüksektir. Hem anne hem de baba eğitim düzeyinde en düşük üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanlarının ilkokul mezunu ebeveynlerin çocuklarının sahip olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık yokken, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarının ortaokul-lise mezunu olanlardan anlamlı şekilde daha düşüktür.

Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları; kız öğrencilerin erkeklere, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin sevmeyenlere göre daha yüksektir. Okul öncesi eğitim alma ve kitap okumayı sevme değişkenlerine göre öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları; anne ve baba eğitim durumlarına paralel olarak yükselmektedir.

Okuma tutumu puanları; kız öğrencilerin erkeklere, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin sevmeyenlere göre daha yüksektir. Cinsiyet ve kitap okumayı sevme değişkenlerine göre öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı farklılık vardır. Okuma tutumu puanları en düşük olan öğrenciler anne ve baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerdir.

Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile çalışma oryantasyonları arasında orta derecede, pozitif ve anlamlı ilişki vardır. Çalışma alışkanlıkları ile başarı ilişkisi çalışma tutumlarına göre daha yüksektir. Alt boyutlar arasında başarı ile ilişkisi en yüksek olan çalışma tutumları iken en düşük ilişki eğitimi kabullenmeyleydir. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlamının başarı ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkisi varken okuma tutumu ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki göze çarpmaktadır.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu ile çalışma alışkanlıkları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiler vardır. Okuma tutumu ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki diğer değişkenlere nazaran daha yüksektir. Bu üç değişken birlikte çalışma alışkanlıkları ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Değişkenlerin çalışma alışkanlıkları üzerindeki önem sırası; okuma tutumu, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama şeklindedir. Her üç değişkenin de çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma tutumu ile çalışma tutumları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki varken okuduğunu anlama ile ilişkisi pozitif, düşük düzeyde ve anlamlıdır. Bu üç değişken birlikte çalışma alışkanlıkları ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Değişkenlerin çalışma tutumları üzerindeki önem sırası; okuma tutumu, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama şeklindedir ve her üç değişkenin de çalışma tutumları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu ile çalışma oryantasyonu arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiler vardır. Bu üç değişken birlikte çalışma oryantasyonu ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vermekte ve toplam varyansın %32'sini açıklamaktadır. Değişkenlerin çalışma oryantasyonu üzerindeki önem sırası; okuma tutumu, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuduğunu anlama şeklindedir. Her üç değişkenin de çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

#### **Araştırmacılar için öneriler:**

1. Okul, aile işbirliğinin çalışma alışkanlık ve tutumlarına, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığına, okuduğunu anlama ve okuma tutumuna etkisi incelenebilir.
2. Çalışma alışkanlık ve tutumları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu ile ilgili farklı öğrenim düzeylerinde çalışmalar yapılarak, etkileyen unsurlar incelenebilir.
3. Öğrencilerin sevdikleri ve tercih ettikleri kitap türleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları karşılaştırılabilir.



### **Uygulamaya yönelik öneriler:**

1. Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına ilişkin durum tespiti yapıp sürece ilişkin gerekli önlemlerin alınması için öğrenci, aile, idareci ve öğretmenlere gerekli eğitim verilebilir.
2. Çalışma alışkanlık ve tutumları, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumunun okul öncesi eğitim arasındaki ilişkinin önemi göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitim yaygınlaştırılabilir.
3. Kitap okumayı seven öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları sevmediğini ifade eden öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğundan aile ve öğretmenler okuma konusunda örnek ve teşvik edici olabilir.
4. Çalışma alışkanlık ve tutumlarının gelişimine katkısı olması açısından uygun ortamlar sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- ABAS, Zoraini Wati (2002); "Developing Skills to be Better Learner," *Computimes Malaysia*, Sep 12.
- Abu-Rabia, Salim (1996); "*The Influence Of Culture and Attitudes on Reading Comprehension in SI: The Case Of Jews Learning English and Arabs Learning Hebrew*," *Reading Psychology*, Cilt 17, Sayı 3, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0270271960170303> (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Adatepe, Eser (2014); " *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adejumo, Gbemileke Samson (2018); "*Influence of Study Habits and Types of Home Students` Academic Performance in Ogbomoso North Local Government*," Oyo State, Nigeria.
- Aggarwal, Vandana ve Jaspreet Kaur (2017); "Study Habits of Senior Secondary School Students in Relation to Their Academic Achievement in Science," *The Educational Beacon*, Cilt 6, Sayı 1, s. 9-16, <http://www.gcechd.ac.in/Educational%20Beacon%202017.pdf#page=17> (Erişim Tarihi: 25.04. 2019).
- Agnew, Nelvia C., John R. Slate, Craig H. Jones ve David M. Agnew (1993); "Academic Behaviors as a Function of Academic Achievement, Locus of Control, and Motivational Orientation," *NACTA Journal*, Cilt 37, s. 24-27, [http://www.nactateachers.org/attachments/article/802/Agnew\\_NACTA\\_Journal\\_June\\_1993-4.pdf](http://www.nactateachers.org/attachments/article/802/Agnew_NACTA_Journal_June_1993-4.pdf) (Erişim Tarihi: 20.04.2019).
- Ahmadi, Mohammad Reza, Hairul Nizam Ismail ve Muhammad Kamarul Kabilan Abdullah (2013); "The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension," *English Language Teaching*, Cilt 6, Sayı 10, <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/30182/17884> (Erişim Tarihi: 17.03.2019).
- Ahmann, J.Stanley ve Marvin D. Glock (1957); "The Utility of Study Habits and Attitudes Inventory in a College Reading Program," *The Journal of Educational Research*, Cilt 51, Sayı 4, s. 297-303, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1957.10882470?journalCode=vjer20> (Erişim Tarihi: 16.04.2019).
- Akagah, Felicity Akpene (2011); "*Influence of Study Habits on Academic Performance of Junior High School Students in the Gomoa West District*," Yüksek Lisans Tezi, University of Education, Winneba, Gana.
- Akın, Ahmet, Ramazan Abacı ve Bayram Çetin (2007); "The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Metacognitive Awareness Inventory," *Educational Sciences: Theory & Practice* 7, s. 671-678, <https://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/metacognitiveawarenessinventorytoad.pdf> (Erişim Tarihi: 11.03.2019).

- Akın, Erhan ve Mehmet Akif Çeçen (2014); "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği)," *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt 9, Sayı 8, s. 91-110, <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=6988&Detay=Ozet> (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Akyol, Hayati (2014); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Al Udaini, Alaa Ali (2011); "*The Effect of a Computerized Program on Developing 9th Graders' Reading Comprehension Skills and their Attitudes towards Reading in Palestine*," Yüksek Lisans Tezi, İslam Üniversitesi, Gazze, <https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/17783?locale-attribute=en> (Erişim Tarihi: 11.04.2019).
- Al-Alwan, Ahmed F. (2012); "The Effect of Using Metacognition Reading Strategies on the Reading Comprehension of Arabic Texts," *IJAES*, Cilt 13, Sayı 1, s. 2, <https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub/109624922.pdf> (Erişim Tarihi: 04.04.2019).
- Albazi, Suhaila ve Nadia Shukri (2016); "Evaluating the Effect of Metacognitive Strategy Training on Reading Comprehension of Female Students at KAU," *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Cilt 5, Sayı 3, <http://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/2248> (Erişim Tarihi: 30.03.2019).
- Alcı, Bülent, Hakan Karataş, Aydın Balyer (2015); "An Analysis of Undergraduates' Study Skills," *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, s. 1355-1362, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815043906> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Al-Hilawani, Yasser A., Sartawi, Abdul Aziz (1997); "Study Skills and Habits of Female University Students," *College Student Journal*, Cilt 31, Sayı 4, s. 537-545.
- Alyas, Arkan (2011); "*Metacognitive Strategies to Foster Learner Autonomy in Efl Reading*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anastasiou, Dimitris ve Eleni Griva (2009); "Awareness of Reading Strategy Use and Reading Comprehension Among Poor and Good Readers," *Elementary Education Online*, Cilt 8, Sayı 2, s. 283-297, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90854> (Erişim Tarihi: 30.03.2019).
- Anderson, Neil J. (2004); "Metacognitive Reading Strategy Awareness of ESL and EFL Learners," *The Catesol Journal*, Cilt 16, Sayı 1, s. 11-27, [http://www.catesoljournal.org/wpcontent/uploads/2014/07/CJ16\\_anderson.pdf](http://www.catesoljournal.org/wpcontent/uploads/2014/07/CJ16_anderson.pdf) (Erişim Tarihi: 11.03.2019).
- Aquino, Luisa Baquiran (2011); "Study Habits and Attitudes of Freshmen Students: Implications for Academic Intervention Programs," *Journal of Language Teaching and Research*, Cilt 2, Sayı 5, s. 1116-1121, <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/05/21.pdf> (Erişim Tarihi: 17.04.2019).
- Arslantaş, Mehmet (2001); "*Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları (Diyarbakır örneği)*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

- Aşıkcan, Mehmet ve Ahmet Saban (2018); "Prospective Teachers' Metacognitive Awareness Levels of Reading Strategies," *Cypriot Journal of Educational Science*, Cilt 8, Sayı 1, s. 23-30, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1176995> (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- Atabay, Melek (2017); "*Yetişkinlerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarındaki Çalışma Alışkanlıklarının Belirlenmesi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ateş, Ayşe (2013); "Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği)," *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, s. 258-273, <http://dergipark.gov.tr/teke/article/155708> (Erişim Tarihi:04.03.2019).
- Atılğan, Mehmet (1998); "*Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması (Gaziantep Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Avcı, Yağmur ve Serap Nazlı (2016); "Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi," *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 15, s.21-41 <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c9s15/makale/c9s15m2.pdf> (Erişim Tarihi: 28.02.2019).
- Awang, Mohd. Ghani ve Suriya Kumar Sinnadurai (2011); "A Study on the Development of Strategic Tools in Study Orientation Skills towards Achieving Academic Excellence," *Journal of Language Teaching and Research*, Cilt 2, Sayı 1, s. 60-67, <https://core.ac.uk/download/pdf/159180094.pdf> (Erişim Tarihi: 16.04.2019).
- Awang, Mohd. Ghani ve Suriya K. Sinnadurai (2011a); "The Development of Study Skill Tools in Evaluating Student's Study Orientation Skills and Its Relationship towards Academic Performance," *Journal of Language Teaching and Research*, Cilt 2, Sayı 2, s. 314-322.
- Aydın, Betül (1989); "Üniversite Öğrencilerinin Bir Kesiminde Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları ile Depresyon Seviyelerinin İncelenmesi," *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 1.
- Aydiner, Ayşe Arzu (2004); "*13 ve 16 Yaşlarındaki Öğrencilerin Ana-Baba Tutumlarını Algılamaları ile Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğan, Rukiye ve Vesile Yıldız Demirtaş (2012); "Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri," *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 34, Sayfalar 22 - 41, <http://dergi.park.gov.tr/deubefd/issue/25115/265161> (Erişim Tarihi: 06.04.2019).
- Aydoğdu, Özkan (2012); "Investigating the Correlation Between Reading Attitudes and Academic Success of Elementary Students with Structural Equation Modelling," *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s.62-74, <http://dergipark.gov.tr/issej/issue/26562/280340> (Erişim Tarihi: 08.03.2019).

- Bakare, Christopher G.M. (1975); "Some Psychological Correlates of Academic Success and Failure," *African Journal of Educational Research*, 2(1), 11-22, <https://www.africabib.org/rec.php?RID=186462697> (Erişim Tarihi: 18.04. 2019).
- Baki, Yasemin (2017); "6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 16, Sayı 63, s. 1166-1186, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/346575> (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Baki, Yasemin (2018); "6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisinde cinsiyetin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi," *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s. 238-259, <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/414381> (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Balcı, Ali (2004); *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Barrilleaux, Stephen P. (1972); "Freshmen Study Habits and Attitudes," *Montgomery Coll.:* Rockville, Md., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED063916.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03. 2019).
- Bartling, C. A. (1988); "Longitudinal Changes in The Study Habits of Successful College Students," *Educational and Psychological Measurement*, Cilt 48, Sayı 2, s. 527-535, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164488482029> (Erişim Tarihi: 29. 03.2019).
- Başaran, Mustafa (2013); "4. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki" *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt 8, Sayı 8, s. 225-240 (Erişim Tarihi: 05.03.2019).
- Başaran, Mustafa (2014); "4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi," *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, s. 248, <http://dergipark.gov.tr/usaksosbil/issue/21638/232565> (Erişim Tarihi: 06.04.2019).
- Başaran, Mustafa ve Hayati Akyol (2009); "Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi," *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s. 11-23, <http://dergipark.gov.tr/usaksosbil/issue/21653/232793> (Erişim Tarihi: 06.04.2019).
- Başaran, Mustafa ve Seyit Ateş (2009); "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi," *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, Sayı 1, s. 73-92, <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77091> (Erişim Tarih: 09.03. 2019).
- Başbay, Alper, Cemal Bıyıklı ve Elif Kübra Demir (2018); "Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi," *İlköğretim Online*, Cilt 17, Sayı 2, s. 848-863, <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/2624> (Erişim Tarihi: 17.03. 2019).

- Baştuğ, Muhammet (2014); "The Structural Relationship of Reading Attitude, Reading Comprehension and Academic Achievement," *International J. Soc. Sci. & Education*, Cilt 4, Sayı 4, <http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2014/v4-i4-2014-1/Paper-20.pdf>, (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Baştuğ, Muhammet ve Hasan Kağan Keskin (2013); "Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması" *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt 8, Sayı 4, s. 295-311, <https://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/ergenlik-donemi-okuma-tutumu-olcegi-toad.pdf> (Erişim Tarihi: 09.03.2019).
- Baydık, Berrin (2011); "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi" *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 162, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1354> (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Bayır, Zeynep (2015); "Üstün Zekâlı Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, İrem (2017); "The Relationship between Reading Attitudes and Reading Comprehension Skills of 7th Grade Students at Middle School," *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Cilt 5, Sayı 4, s. 582-594, [https://www.researchgate.net/publication/322014612\\_Ortaokul\\_7\\_Sinif\\_Ogrencilerinin\\_Okuma\\_Tutumları\\_Ile\\_Okudugunu\\_Anlama\\_Becerileri\\_Arasındaki\\_Iliski](https://www.researchgate.net/publication/322014612_Ortaokul_7_Sinif_Ogrencilerinin_Okuma_Tutumları_Ile_Okudugunu_Anlama_Becerileri_Arasındaki_Iliski) (Erişim Tarihi: 07.04.2019).
- Belet, Ş. Dilek ve Şefik Yaşar (2007); "Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi" *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, Cilt 3, Sayı 1, s. 69-86 [http://eku.com\\_u.edu.tr/index/3/1/sdbelet\\_syasar.pdf](http://eku.com_u.edu.tr/index/3/1/sdbelet_syasar.pdf) (Erişim Tarihi: 05.04.2019).
- Benedict, Kendra M., Maria C. Rivera ve Shirin D. Antia (2015); "Instruction in Metacognitive Strategies to Increase Deaf and Hard-of-Hearing Students' Reading Comprehension," *Deaf Studies and Deaf Education*, s. 1–15, <https://academic.oup.com/jdsde/article/20/1/1/381431> (Erişim tarihi: 24.03.2019).
- Bentil, Joseph, Kweku Esia-Donkoh ve Robert Andrews Ghanney (2018); "Study Habits of Students: Keys to Good Academic Performance in Public Junior High Schools in The Ekumfi District Of Ghana," *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, Cilt 6, Sayı 3, s.10-23, [https://www.researchgate.net/profile/Joseph\\_Bentil/publication/332189912\\_JOSEPH\\_BENTIL\\_PUBLISHED\\_ARTICLE\\_2\\_018/links/5ca5eb5d4585157bd3208317/JOSEPH-BENTIL-PUBLISHEDARTICLE-2018.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Bentil/publication/332189912_JOSEPH_BENTIL_PUBLISHED_ARTICLE_2_018/links/5ca5eb5d4585157bd3208317/JOSEPH-BENTIL-PUBLISHEDARTICLE-2018.pdf) (Erişim Tarihi: 10.04.2019).
- Bıyıklı, Cemal (2017); "Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki," *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 42, s. 59-73, <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/download/2624/2253> (Erişim Tarihi: 01.03.2019).

- Bilge, Filiz, Meliha Tuzgöl Dost, Bayram Çetin (2014); "Lise Öğrencilerinde Tükenmişliği ve Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler: Çalışma Alışkanlıkları, Yetkinlik İnancı ve Akademik Başarı," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, Cilt 14, Sayı 5, s. 1709, <https://www.estp.com.tr/wpcontent/uploads/2014/11/14-5-bilge-tr.pdf> (Erişim Tarihi: 28.02.2018).
- Bliss, Leonard B. ve Richard J. Mueller (1986); "An Instrument for the Assessment of Study Behaviors of College Students," *Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED268180.pdf> (Erişim Tarihi: 31.03.2019).
- Blumner, Harry N. (1988); "*Study Habits And Standardized Test Performance: Prediction of Post-Secondary Academic Achievement*," University of Virginia Doctoral Dissertation, 8913903, <https://elibrary.ru/item.asp?id=5935976> (Erişim Tarihi: 29.03.2019).
- Blumner, Harry N., Herbert C. Richards (1997); "Study Habits and Academic Achievement of Engineering Students," *The Journal of Engineering Education*, Cilt 86, Sayı 2, s. 125-132, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.21689830.1997.tb00275.x>, (Erişim Tarihi: 18.04.2019).
- Bol, Linda, Robert W. Warkentin, John Nunnery, Ann O'Connell (1999); "College Students' Study Activities and Their Relationship to Study Context, Reference Course, and Achievement," *College Student Journal*, Cilt 33, Sayı 4, s. 608-623.
- Boulware Gooden, Regina, Suzanne Carreker, Ann Thornhill, R. Malatesha Joshi (2007); "Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students," *The Reading Teacher*, Cilt 61, Sayı 1, s. 70-77, [https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/4/4d/Metacognitive\\_Strategies.pdf](https://tccl.arcc.albany.edu/knilt/images/4/4d/Metacognitive_Strategies.pdf) (Erişim Tarihi: 11.03.2019).
- Bozkurt, Metin ve Aysel Memiş (2013); "Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki," *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 14, Sayı 3, Sayfa 147-160.
- Bray, James H., Scott E. Maxwell, Ronald R. Schmeck (1980); "A Psychometric Investigation of the Survey of Study Habits and Attitudes," *Applied Psychological Measurement*, Cilt 4, Sayı 2, s. 195-201, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014662168000400206> (Erişim Tarihi: 17.04.2019).
- Brown, Ann L. (1980); "Metacognitive Development and Reading," *Theoretical issues in reading comprehension*, (Editör: R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Brown, William F. ve Wayne H. Holtzman (1955); "A Study-Attitudes Questionnaire For Predicting Academic Success," *Journal of Educational Psychology*, Cilt 46, Sayı 2, s. 75-84, <https://psycnet.apa.org/record/1956-01503-001> (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- Brown, William F. ve Wayne H. Holtzman (1956); "Use of the Survey of Study Habits and Attitudes for Counseling Students," *Personnel & Guidance Journal*, Cilt 35, s. 214-218, <http://dx.doi.org/10.1002/j.2164-4918.1956.tb01744.x> (Erişim Tarihi: 18.04.2019).

- Brown, William F. ve Wayne H. Holtzman (1984); "Survey of Study Habits and Attitudes Manual Supplement," *New York: The Psychological Corporation*.
- Brown, William F., Wayne H. Holtzman (1953-1964-1967); "Survey of Study Habits and Attitudes Manual Form C and Form H," *New York: The Psychological Corporation*.
- Brown, William (1941); "The Study Habits of Failing and Successful Students in the First Two Years of College," *The Journal of Experimental Education*, 9:3, 205-208, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.1941.11010208?journalCode=vjxe20> (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- Bruce, Laquanda T. (2010); "*The Effects of Guided Reading Instruction on the Reading Comprehension and Reading Attitudes of Fourth-Grade At-Risk Students*" Doktora Tezi, Walden Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri, <https://search.proquest.com/docview/305226659> (Erişim Tarihi: 13.04. 2019).
- Burson, C. D. (1985); "*A Comparison of Study Habits and Attitudes of Academically Successful and Academically Unsuccessful American Indian Students in Higher Education*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Northern Arizona University, <https://elibrary.ru/item.asp?id=7464259> (Erişim Tarihi: 03.04.2019).
- Calp, Mehrali (2018); "Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Ağrı İl Örneği" Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 22, Sayı: 3, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/592514> (Erişim Tarihi: 16.05. 2019)
- Cappella, Betty J., Marion Wagner ve Julia A. Kusmierz (1982); "Relation of Study Habits and Attitudes to Academic Performance," *Psychological Reports*, Cilt 50, Sayı 2, s. 593-594, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1982.50.2.593> (Erişim Tarihi: 18.04.2019).
- Carter, Deborah Denise Generette (1999); "*The Relationship of Study Habits, Attitude, and Motivation to Academic Achievement in a Selected Course of Study at an Historically Black University, Morgan State University, the Faculty of The School of Graduate Studies and Research*," The Degree of Doctor of Education, UMI Number: 9945902.
- Cattell, Micki (1999); "*A Study of the Effects of Metacognition on Reading Comprehension*" Yüksek Lisans Tezi, San Diego State Üniversitesi.
- Cavanaugh, R. (1982); "*Survey of Student Study Habits and Attitudes Toward School*," The University of Iowa Doctoral Dissertation, 8310038, <https://elibrary.ru/item.asp?id=7381049> (Erişim Tarihi: 30.03.2019).
- Ceylan, Eda ve Leyla Harputlu (2015); "Metacognition in Reading Comprehension," *The Literacy Trek*, Cilt 1, Sayı 1, s. 28-36, <http://dergi.park.gov.tr/download/article-file/108899> (Erişim Tarihi: 14.04.2019).
- Chen, Chin-Neng, Shu-Chu Chen, Shu-Hui Eileen Chen ve Shyh-Chyi Wey (2013); "The Effects Of Extensive Reading Via E-Books on Tertiary Level Efl Students' Reading Attitude, Reading Comprehension and Vocabulary," *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, Cilt 12, Sayı 2, s. 303-312, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1015469>, (Erişim Tarihi: 10.04. 2019).



- Chiang, Chiu-Ling (2005); "*The Effects of Graphic Organizers on Taiwanese Tertiary Students' Efl Reading Comprehension and Attitudes Towards Reading in English*" Doktora Tezi, Avustralya Katolik Üniversitesi, Avustralya, <https://researchbank.acu.edu.au/theses/125/> (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Chilca, Manuel Luis (2017); "Self-Esteem, Study Habits and Academic Performance Among University Students." *Propósitos y Representaciones*, Cilt 5, Sayı 1, s. 71-127, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139345.pdf> (Erişim Tarihi: 11.04.2019).
- Clark-Thayer, S. (1987); "*The Relationship of The Knowledge of Student Perceived Learning Style Preferences, and Study Habits and Attitudes to Achievement of College Freshmen in a Small, Urban University,*" Boston University Doctoral Dissertation, 8716075.
- Coşkun, Eyyup (2002); "Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu" *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Cilt 11, <https://dergi.park.org.tr/download/article-file/156741> (Erişim Tarihi: 16.05.2019).
- Coutinho, Savia A. (2007); "The Relationship Between Goals, Metacognition, and Academic Success" *Educate*, Cilt 7, Sayı 1, s. 39-47.
- Cowell, M. D. ve Noel Entwistle (1971); "Personality, Study Attitudes and Academic Performance in a Technical College" *The British Psychological Society*, Cilt 41, s. 85, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.20448279.1971.tb00661.x> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Cramer, Eugene Harley (1975); "*A Study of the Relationships Among Mental Imagery, Reading Comprehension, and Reading Attitude of Eleventh and Twelfth Grade Students,*" Doktora Tezi, Wisconsin Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri, <https://eric.ed.gov/?id=ED120663> (Erişim Tarihi: 12.04.2019).
- Credé, Marcus ve Nathan R. Kuncel (2008); "Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance," *Perspectives on Psychological Science*, Cilt 3, Sayı 6, s. 425-453, <https://www.jstor.org/stable/40212266> (Erişim Tarihi: 01.05.2019).
- Crosby III, Robert Glenn (2013); "*A Dissertation Submitted in Partial Satisfaction of The Requirements for the Degree of*" Doktora Tezi, Kaliforniya Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri, <https://escholarship.org/uc/item/5m3894wg> (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Crossman, Anne (2011); *Study Smart, Study Less: Earn Better Grades and Higher Test Scores, Learn Study Habits That Get Fast Results, and Discover Your Study Persona*, Random House USA Inc, Ten Speed Press, Berkeley, United States.
- Cummings, Dolores E. (1982); "*Comparison Of Study Habits And Attitudes of Adult and Traditional Students at an Urban Land-Grant University,*" The American University Doctoral Dissertation, 8214858.
- Cusimano, Judy T. (1999); "Study skills for a successful semester," *Black Collegian New Orleans*: Cilt 30, Sayı 1.

- Çağırın, Gülten, Dilek, Cengiz Poyraz, İlker Soytürk (2012); "Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterliklerinin "Ders Çalışma Alışkanlıkları" Açısından İncelenmesi," *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 143-149, <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/15.gulten1.pdf> (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- Çakıroğlu, Ahmet (2007); "Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi," Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, Ahmet ve Ayşegül Ataman (2008); "Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi" *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/view/5000003782> (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Çakıroğlu, Orhan ve Mehmet Palancı (2015); "Okuma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" *International Journal of Human Sciences*, Cilt 12, Sayı 1, s. 1143-1156, <https://toad.edam.com.tr/olcek/okuma-tutum-olcegi> (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Çalıkoğlu, Burcu Seher (2009); "Üstün Zekâlı Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ile Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çeliköz, Nadir (2018); "Levels of Use of Meta-Cognitive Reading Strategies by Primary School Teachers" *International Online Journal of Educational Sciences*, Cilt 10, Sayı 2, s. 221-234, <http://www.iojes.net/Makaleler/1c49c95c-5a5b-4420-a116d7cdd336c206.pdf> (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Çer, Erkan ve Ertuğrul Şahin (2016); "Improving Reading Comprehension Skills with Children's Booksthrough Metacognitive Strategy: The Turkish Context," *Journal of Education and Training Studies*, Cilt 4, Sayı 9, <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/1566/1964> (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- Çetin, Barış (2007); "Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ile Öz-yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri," Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, Barış (2009); "Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısını Yordaması," *İlköğretim Online*, Cilt 8, Sayı 1, s. 212-223, <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/1708/1545> (Erişim Tarihi: 28.02.2019).
- Çetinkaya Edizer, Zeynep (2015); "Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki," *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 23, Sayı 2, s. 645-658, <http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/22599/241438>, (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Çetinkaya Edizer, Zeynep ve Esin Özbilgin (2019); "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Farkındalıkları" *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 10, Sayı 17, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/629091> (Erişim Tarihi: 03.03.2019).

- Çetinkaya Edizer, Zeynep, Şükran Dilidüzgün, Duygu Ak Başoğul, Melda Karagöz ve Neslihan Yücelşen (2018); "Türkçe Öğretiminde Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Yöntem-Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi," *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 29, <http://dergipark.gov.tr/adyusbd/issue/39062/420841> (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Çetinkaya, Pelin ve Emine Erktin (2002); "Assessment of Metacognition and Its Relationship with Reading Comprehension, Achievement, and Aptitude" *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, s. 1–11, <https://toad.halileksi.net/olcek/bilisustu-envanteri> (Erişim Tarihi: 14.04. 2019).
- Çiçekoğlu, Deniz (2003); "*The Effects of Direct And Integrated Instruction of Cognitive And Metacognitive Reading Strategies at Awareness-Raising Level on Reading Proficiency and Strategy Use*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ömer ve Fahri Temizyürek (2008); "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi," *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 5.
- Çöğmen, Suna ve A. Seda Saracaloğlu (2010); "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları," *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, s. 91-99, [http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/130317347\\_91-99.pdf](http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/130317347_91-99.pdf) (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Çubukçu, Feryal (2008); "How To Enhance Reading Comprehension Through Metacognitive Strategies" *The Journal Of International Social Research*, Cilt 1, Sayı 2, [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi2/sayi2pdf/cubukcu\\_feryal.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi2/sayi2pdf/cubukcu_feryal.pdf) (Erişim Tarihi: 23.03. 2019).
- Dabarera, Carol, Willy A. Renandya ve Lawrence Jun Zhang (2014); "The Impact of Metacognitive Scaffolding and Monitoring on Reading Comprehension," *System*, Cilt 42, s. 462–473, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X14000025> (Erişim Tarihi: 25.03.2019).
- Dalboy, Nurcan (2014); "*Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dam, Hasan (2008); "Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü" *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 14, s. 75-99 (Erişim Tarihi: 14.05.2019)
- Del Villar, Juan Rodrigo B., Stephanie S. Gabon ve Verla Nena T. Danuco (2016); "Study Behaviors: Their Influence on Students' Academic Performance," <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3027805> (Erişim Tarihi: 31.03.2019).
- Demir, Semra, Mehmet Kılınç ve Ali Doğan (2012); "The Effect of Curriculum for Developing Efficient Studying Skills on Academic Achievements and Studying Skills of Learners," *International Electronic Journal of Elementary Education*, Cilt 4, Sayı 3, s. 427-440, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068605.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04.2019).

- Demiroğlu Memiş, Aysel (2007); "Öğrencilerin alışma Oryantasyonlarını Etkileyen Demografik Faktörler" *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, s. 291-321, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256348> (Erişim Tarihi: 28.02.2019).
- Deniz, Sabahattin (2013); "Analysis of Study Habits and Learning Styles in University Students ," *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, s. 287-302, [http://www.kefdergi.com/pdf/21\\_1/21\\_1\\_19.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/21_1/21_1_19.pdf) (Erişim Tarihi: 28.02.2019).
- DeVito, Anthony J., Georgiaga Shick. Tryon ve Janet F. Carlson (1982); "Scholastic Aptitude Decline and Changes in Study Habits and Attitudes," *Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*, Baltimore, 15-18, [https://www.researchgate.net/publication/232481829\\_Scholastic\\_aptitude\\_decline\\_and\\_changes\\_in\\_study\\_habits\\_and\\_attitudes](https://www.researchgate.net/publication/232481829_Scholastic_aptitude_decline_and_changes_in_study_habits_and_attitudes) (Erişim Tarihi: 30.03.2019).
- Dilci, Tuncay ve Tuğba Babacan (2011); "Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile oklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, s. 47-64 <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004147> (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Dilek, Naim (1993); "*Askeri Lise Öğrencilerinin Ortaokul ve Lisedeki Ders alışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay Bilgi, Arzu ve E. Rüya Özmen (2014); "The Impact of Modified Multi-component Cognitive Strategy Instruction in the Acquisition of Metacognitive Strategy Knowledge in the Text Comprehension Process of Students with Mental Retardation," *Edam Educational Consultancy and Research Center*, Cilt 14, Sayı 2, s. 707-714 (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- Dowaliby, Fred J., Nancy E. Burke ve Barbara G. McKee (1983); "A Comparison of Hearing-Impaired and Normally Hearing Students on Locus of Control, People Orientation, and Study Habits and Attitudes," *American Annals of the Deaf*, Cilt 128, Sayı 1, s. 53-59, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pub/med/6837390> (Erişim Tarihi: 30.03.2019).
- Durkan, Elif ve Fatmanur Özen (2018); "İlkokul Dördüncü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinde Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanmalarını Sağlayan Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Giresun İli Örneği," *Turkish Studies*, Cilt 13, Sayı 4, s. 519-550, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12822> ISSN: 1308-2140 (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Durualp, Ender, Enver Durualp ve Pınar Çiçekoğlu (2013); "6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Bazı Değerşkenler Açısından İncelenmesi," *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 159-174, [http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/1015025824\\_9.pdf](http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/1015025824_9.pdf) (Erişim tarihi: 08.03.2019).
- Durukan, Ümmü Gülsüm, Demet Batman ve Nevzat Yiğit (2015); "Öğretmen Adaylarının Ders alışma Alışkanlıkları" *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, s. 63-80, <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000077481> (Erişim Tarihi: 28.02.2018).

- EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı) (2003); *PIRLS 2001 Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Rapor*, [http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls\\_2001\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf) (Erişim Tarihi: 21.01.2016).
- Ebele, Uju F. ve Paul A. Olofu (2017); "Study Habit and Its İmpact On Secondary School Students' Academic Performance in Biology in The Federal Capital Territory, Abuja," *Educational Research and Reviews*, Cilt 12, Sayı 10, s. 583-588, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1143649> (Erişim Tarihi: 16.04.2019).
- Eker, Cevat (2014); "The Effect of Teaching Practice Conducted by Using Metacognition Strategies on Students' Reading Comprehension Skills," *International Online Journal of Educational Sciences*, Cilt 6, Sayı 2, s. 269-280, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.657.7758&rep=rep1&type=pdf> (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- El-Koumy, Abdel Salam Abdel Khalek (2004); "Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends in Theory and Research," *SSRN Electronic Journal*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490569.pdf> (Erişim Tarihi: 14.04.2019).
- Elliott, Timothy R., Frank Godshall, John R. Shroul ve Thomas E. Witty (1990); "Problem-Solving Appraisal, Self-Reported Study Habits, and Performance of Academically At-Risk College Students," *Journal of Counseling Psychology*, Cilt 37, Sayı 2, s. 203-207, <https://psycnet.apa.org/record/1990-21059-001> (Erişim Tarihi: 01.04.2019).
- Ellison, Nicole B. ve Yuehua Wu (2008); "Blogging in the Classroom: A Preliminary Exploration of Student Attitudes and Impact on Comprehension," *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, Cilt 17, Sayı 1, s. 99-122, <https://www.learntechlib.org/primary/p/24310/> (Erişim Tarihi: 09.04.2019).
- Entwistle, Noel, Jennifer Thompson ve John Dewar Wilson (1974); "Motivation and Study Habits," *Higher Education*, Cilt 3, Sayı 4, s. 379-395 [https://www.researchgate.net/publication/226621664\\_Motivation\\_and\\_study\\_habits](https://www.researchgate.net/publication/226621664_Motivation_and_study_habits), (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Epçaçan, Cahit (2013); "Çoklu Zekâya Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutuma ve Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısına Etkisi" *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 171, s. 209-236, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/issue/view/5000014045> (Erişim tarihi: 08.03.2019).
- Epçaçan, Cahit (2013a); "The Effect Of Socrat Seminar Technique Based Educationon the Reading Comprehension Skills of Students and Their Attitude Towards Reading," *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 1 (Erişim Tarihi: 07.04.2019).
- Ercilasun, Ahmet Bican (2013); *Türk Dili Tarihi*, Akçağ Yayınları.
- Erdin, Yasemin (2010); "*Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımının Verimli Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkisi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Eren, Ozan (2011); "*İlköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergene, Tuncay (2011); "The Relationships among Test Anxiety, Study Habits, Achievement, Motivation, and Academic Performance among Turkish High School Students," *Eğitim ve Bilim 2011*, Cilt 36, Sayı 160, <https://pdfs.semanticscholar.org/1608/bd73ff6d048217491aa852e8a7839409adda.pdf> (Erişim tarihi: 01.03.2019).
- Erkan, Ayşe Sevcan (1996); "*Lise Öğrencileri için Bir Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanterinin Geliştirilmesi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ersoy, Seray (2003); "*İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ertem, İhsan Seyit (2013); "The Influence of Personalization of Online Texts on Elementary School Students' Reading Comprehension and Attitudes Toward Reading" *International Journal of Progressive Education*, Cilt 9, Sayı 3, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016714> (Erişim Tarihi: 14.04.2019).
- Eskiyurt, Reyhan, Birgül Özkan, Candan Deliduman ve Rabia Mina Abbak (2016); "Hemşirelik Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Araştırılması" *MAKÜ Sag. Bil. Enst. Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, s. 50-60, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/273244> (Erişim Tarihi: 05.03.2019).
- Esmer, Elif ve Alper Yorulmaz (2017); "Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi" *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 3, s. 955-966, <http://dergipark.gov.tr/buefad/issue/30151/30610> (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Eyüp, Bircan ve Serap Uzuner Yurt (2015); "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki" *Journal of Academic Studies*, Sayı 17, s. 67 (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Farooq, Muhammed Shahid, A.H. Chaudhry, M. Shafiq, Girma Berhanu (2011); "Factors Affecting Students' Quality of Academic Performance: A Case of Secondary School Level," *Journal of Quality and Technology Management*, Cilt 7, Sayı 2, s. 1 - 14, [https://www.researchgate.net/publication/284150574\\_Factors\\_affecting\\_students\\_quality\\_of\\_academic\\_performance\\_A\\_case\\_of\\_secondary\\_school\\_level](https://www.researchgate.net/publication/284150574_Factors_affecting_students_quality_of_academic_performance_A_case_of_secondary_school_level) (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Fazal, Shawana, Shaikat Hussain, Muhammad Iqbal Majoka ve Sobia Masood (2012); "The Role of Study Skills in Academic Achievement of Students A Closer Focus on Gender," *Pakistan Journal of Psychological Research*, Cilt 27, Sayı 1, s. 37-51, [https://www.researchgate.net/profile/SobiaMasood2/publication/280247078\\_The\\_Role\\_of\\_Study\\_Skills\\_in\\_Academic\\_Achievement\\_of\\_Students\\_A\\_Closer\\_Focus\\_on\\_Gender/links/55af78c708ae1bc0454ac77f.pdf](https://www.researchgate.net/profile/SobiaMasood2/publication/280247078_The_Role_of_Study_Skills_in_Academic_Achievement_of_Students_A_Closer_Focus_on_Gender/links/55af78c708ae1bc0454ac77f.pdf) (Erişim Tarihi: 12.04.2019).
- Flavell, John H. (1976); "Metacognitive Aspects of Problem Solving," *The Nature of intelligence*. (Editör: L.R. Resnick), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Flavell, John H. (1979); "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry" *American Psychologist*, Cilt 34, Sayı 10, s. 906-911, <https://stacks.stanford.edu/file/druid:mg885pk5612/mg885pk5612.pdf> (Erişim Tarihi: 14.05.2019).
- Fuller, Theodore (1987); "A Comparison Of The Study Habits and Attitudes of Samples of Reverse Transfer Students and Native Students Enrolled in a Community College," The American University Doctoral Dissertation, 8713643, 105 sayfa, <https://psycnet.apa.org/record/1989-31156-001> (Erişim Tarihi: 01.04.2019).
- Gaultney, Jane F. (1995); "The Effect of Prior Knowledge and Metacognition on the Acquisition of a Reading Comprehension Strategy," *Journal of Experimental Child Psychology*, Cilt 59, Sayı 1, s. 142-163, [https://www.researchgate.net/publication/222277766The\\_Effect\\_of\\_Prior\\_Knowledge\\_and\\_Metacognition\\_on\\_the\\_Acquisition\\_of\\_a\\_Reading\\_Comprehension\\_Strategy](https://www.researchgate.net/publication/222277766The_Effect_of_Prior_Knowledge_and_Metacognition_on_the_Acquisition_of_a_Reading_Comprehension_Strategy) (Erişim Tarihi: 14.04.2019).
- Gazioğlu, Gözde (2009); "Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları ile İlişisinin Belirlenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gelen, Selma (2018); "Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Süreli Yayın Takip Etme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Gençer, Gülşah (2018); "Okuma Becerileri Dersine Yönelik Hazırlanan Etkinliklerle Yapılan Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Motivasyonları Üzerine Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gettinger, Maribeth ve Jill K. Seibert (2002); "Contributions of Study Skills to Academic Competence" *School Psychology Review*, Cilt 31, Sayı 3, s. 350-365 (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Goldfried, Marvin R. ve Thomas G. D'Zurilla (1973); "Prediction of academic competence by means of the Survey of Study Habits and Attitudes," *Journal of Educational Psychology*, Cilt 64, Sayı 1, s. 116-122, <https://psycnet.apa.org/record/1973-21777-001> (Erişim Tarihi: 20.04.2019).
- Gonzales, Tobias M. (1984); "Locus of Control and Study Habits-Attitudes Scales as Predictor of Academic Achievement of Specially Admitted (EOP) Hispanic University Student," Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Washinton, 8419141, <https://elibrary.ru/item.asp?id=7431912> (Erişim Tarihi: 03.04.2019).
- Gordon, Darlene (1997); "The Relationships Among Academic Self-Concept, Academic Achievement, and Persistence With Self-Attribution, Study Habits, and Perceived School Environment," The Faculty of Purdue University, Doctor of Philosophy, UMI Number:9818955.
- Graves, Michael F., Cheryl, L. Cooke ve Michael J. Laberge (1983); "Effects of Previewing Difficult Short Stories on Low Ability Junior High School Students' Comprehension, Recall, and Attitudes" *Reading Research Quarterly*, Cilt 18, Sayı 3, s. 262-276, <https://www.jstor.org/stable/747388> (Erişim Tarihi: 09.04.2019).

- Gül, Vesile (2008); "*Boş Zaman Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkililiği*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Günaydın, Funda (2011); "*İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Gülçin Ayşe (2009); "*Merkezi ve Kırsal Bölgelerde Yaşayan İlköğretim Okulu İkinci Kademe Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları, Okul Türleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2014); "Eğitimde Ödev Tartışmaları" Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, s. 1 - 25, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/43659> (Erişim Tarihi: 12.05.2019)
- Güngör, Arzu (2008); "Effects of Drama on the Use of Reading Comprehension Strategies and on Attitudes Toward Reading" *Journal for Learning through the Arts*, Cilt 4, Sayı 1, <http://escholarship.org/uc/item/4d62r6p9> (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Güngör, Arzu ve Kamile Ün Açıkgöz (2006); "İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 48, s. 481-502 (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Güngör, Gözde (2010); "*İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Benlik Kavramlarının ve Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, Hayrettin (2007); *Okulda ve işyerinde verimli çalışma yolları*, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları, Kocaeli.
- Habibian, Maryam (2015); "The Impact of Training Metacognitive Strategies on Reading Comprehension among ESL Learner's" *Journal of Education and Practice*, Cilt 6, Sayı 28, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1081318> (Erişim Tarihi: 31.03.2019).
- Hancock, Thomas E., William Stock, Raymond Kulhavy ve Linda Swindell (1996); "Gender and Developmental Differences in the Academic Study Behaviors of Elementary School Children," *The Journal of Experimental Education*, Cilt 65, Sayı 1, s. 18-39 (Erişim Tarihi: 04.04.2019).
- Hassanbeigi, Afsaneh, Jafar Askari, Mina Nakhjavani, Shima Shirkhoda, Kazem Barzegar, Mohammad R. Mozayyan, Hossien Fallahzadehg (2011); "The Relationship Between Study Skills and Academic Performance of University Students," *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Sayı 30, s. 1416-1424, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102101X> (Erişim Tarihi: 16.04.2019).
- Hollingsworth, Paul M. ve D. Ray Reutzel (1990); "Prior Knowledge, Content-Related Attitude, Reading Comprehension: Testing Mathewson's Affective Model of Reading" *The Journal of Educational Research*, Cilt 83, Sayı 4, s. 194-199, [https://www.jstor.org/stable/27540384#metadatainfo\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/27540384#metadatainfo_tab_contents) (Erişim Tarihi: 09.04.2019).



- Holtzman, Wayne H. , William F. Brown (1968); "Evaluating the Study Habits and Attitudes of High School Students," *Journal of Educational Psychology*, Cilt 59, Sayı 6, s. 404-409, <https://psycnet.apa.org/record/1969-01756-001> (Erişim Tarihi: 03.04.2019).
- Holtzman, Wayne H., William F. Brown ve W. G. Farquhar (1954); "The Survey of Study Habits and Attitudes: A New Instrument for the Prediction of Academic Success," *Ed. Psychol. Measurement*, Cilt 14, Sayı 4, s. 726-732, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001316445401400420> (Erişim Tarihi: 19.04.2019)
- Hotaman, Davut (2009); "Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupla çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması" *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/560/360> (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- Hou, Yen-ju (2013); "Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Multiple Intelligences in Prediction of English Reading Comprehension With Medical Junior College Students," *International Journal of Arts & Sciences*, Cilt 6, Sayı 4, s. 9–20, <http://www.szmc.edu.tw/edumoney/doc/author103/7.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03.2019).
- Houston, Lawrence N. (1987); "The Predictive Validity of a Study Habits Inventory for First Undergraduate," *Educational and Psychological Measurement*, Cilt 47, Sayı 4, s. 1025-1030, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164487474018> (Erişim Tarihi: 03.04.2019).
- Houtveen, A. A. M. ve W. J. C. M. Van de Grift (2007); "Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension," *School Effectiveness and School Improvement*, Cilt 18, Sayı 2, s. 173–190, <https://www.tandfonline.com/loi/nses20> (Erişim tarihi: 30.03.2019).
- Howard, Carol Ann (1999); "An Evaluation of the Accelerated Reader Program in Grades3-5 on Reading Vocabulary, Comprehension, and Attitude in an Urban Southeastern School District in Virginia" Doktora Tezi, Old Dominion Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri, <https://eric.ed.gov/?id=ED465987> (Erişim Tarihi: 10.04.2019).
- Hurlburt, Graham, Eldon Gade ve John McLaughlin (1990); "Teaching Attitudes and Study Attitudes of Indian Education Students." *Journal of American Indian Education*, Cilt 29, Sayı 3, s. 12-18, <https://www.jstor.org/stable/24398027> (Erişim Tarihi: 01.04.2019).
- Hürriyet Gazetesi (2018); "YKS birincisi İstanbul'dan" 31.07.2018, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/yks-birincisi-istanbuldan-40913571> (Erişim Tarihi: 30.04.2019)
- Ikenberry, Stanley O., Eddie C. Kennedy ve Juanita V. Field (1966); "Effects of Reading, Study Skills Improvement, and Reduced Credit Load on Achievement and Persistence of Failure Prone College Freshmen: A Pilot Study," <https://eric.ed.gov/?id=ED022654> (Erişim Tarihi: 19.04.2019)
- İlgın, Bengisu ve diğerleri (1990); "Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Seminerinin Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Gençlerin Başarılarına Etkisi" V. *Ulusal Psikoloji Kongresi Psikoloji-Seminer Dergisi Özel Sayı*, Sayı 8, İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi.

- İflazoğlu Saban, Ayten ve Aslı Ayşe Ayçin (2011); "İncele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı Ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Yıbo Örneği" *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 26, <http://www.sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/359> (Erişim Tarihi: 06.04.2019).
- İnceçay, Görsev (2013); "Metacognitive Online Reading Strategies Applied by Efl Students" *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education*, Cilt 9, Sayı 4, s. 390-407 <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1139> (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- İnceoğlu, Metin (2010); *Tutum Algı İletişim*, Beykent Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- İşeri, Kamil (2010); "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi" *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 7 Sayı 2, s. 468-487, <https://jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/1267/593> (Erişim Tarihi: 08.03.2019)
- Jegede, Joseph O., Ruth T. Jegede ve Christianah A. Ugodulunwa (1997); "Effects of Achievement Motivation and Study Habits on Nigerian Secondary School Students' Academic Performance," *The Journal of Psychology*, Cilt 131, Sayı 5, s. 523-529, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223989709603541> (Erişim Tarihi: 05.04.2019).
- Jones, Craig H., John R. Slate, Irmo Marini, B.K. Devater (1993); "Academic Skills and Attitudes Toward Intelligence," *Journal of College Student Development*, Cilt 34, Sayı 6.
- Kaçar, Kadir (2015); "Hızlı Okuma Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okumaya İlişkin Tutumlarına Etkisi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kalfazade, Nilgün (1986); "Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları ile Ebeveynlerinin Eğitim Seviyesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kammann, Richard A. (1963); "Aptitude, Study Habits, and Reading Improvement," *Journal of Developmental Reading*, Cilt 6, Sayı 2, s. 77-86, <https://www.jstor.org/stable/pdf/40013836.pdf> (Erişim Tarihi: 05.04.2019).
- Kana, Fatih (2014); "Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri" *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, <http://dergipark.gov.tr/erziefd/article/80459> (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Kanmaz, Ahmet (2012); "Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi," Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kanmaz, Ahmet ve Asuman Seda Saracaloğlu (2012); "Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi" *e-Journal of New World Sciences Academy*, Cilt 7, Sayı 2, <http://dergipark.gov.tr/nwsaedu/issue/19816/211966> (Erişim Tarihi: 05.04.2019).

- Karababa, Safiye ve Dudu Kaya (2018); "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" *Route Educational and Social Science Journal*, Cilt 5, Sayı 5, <http://www.ressjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=921&Detay=Ozet> (Erişim Tarihi: 17.03.2019).
- Karabay, Ayşegül (2015); "Effect of Critical Reading Education on Metacognitive Reading Strategies and Medma Literacy," *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, Cilt 11, Sayı 4, s. 1167-1184, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63497> (Erişim tarihi: 03.03.2019).
- Karabay, Ayşegül ve Bilge Kuşdemir Kayıran (2010); "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki," *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 38, s. 110-117, <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874870.pdf> (Erişim Tarihi: 07.04.2019).
- Karakelle, Sema ve Seda Saraç (2007); "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması," *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt 10, Sayı 20, s. 87-103, <https://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/ust-bilissel-farkindalik-olcegi-ubfo-c-aformutoad.pdf> (Erişim Tarihi: 18.03.2019).
- Karasu, Mehmet (2013); "*Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejilerinin Okuma Tutum ve Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*" Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karbalaei, Alireza (2011); "Metacognition and Reading Comprehension" *İkala* Cilt 16, Sayı 28, [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322011000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322011000200001) (Erişim tarihi: 25.05.2019).
- Kaya, Ahmet, Hasan Bozaslan, Şule Fırat Durdukoca (2012); "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 11, Sayı 41, s. 131-146, <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6155/82707> (Erişim Tarihi: 28.02.2019).
- Kaya, Mesude (2001); "*Lise 1. Sınıf Öğrencilerine Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırmada Grup Rehberliğinin Etkisi*" Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kayacık, Elif (2013); "*Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayadibi, Fahri (2002); "Sevgi Faktörünün Eğitim Verimliliği Üzerine Etkisi" İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 5, s. 33-50, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/10117> (Erişim Tarihi: 14.05.2019)
- Kayıpmaz, Ayşe Çağıl (2011); "*Probleme Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

- Khan, S. B. ve Dennis M Roberts (1975); "Structure Of Academic Attitudes and Study Habits," *Educational And Psychological Measurement*, Cilt 35, s.835-842, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001316447503500410?journalCodeepma> (Erişim Tarihi: 05.04.2019).
- Khan, Zebun Nisa (2016); "Factors Effecting on Study Habits," *World Journal of Educational Research*, Cilt 3, Sayı 1, s. 145-150. <https://eric.ed.gov/?id=ED 566247> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Khurshid, Fauzia, Afifa Tanveer, Farah Naz Qasmi (2012); "Relationship between Study Habits and Academic Achievement among Hostel Living and Day Scholars' University Students," *British Journal of Humanities and Social Sciences*, Cilt 3, Sayı 2, s. 34-42, [http://www.ajournal.co.uk/HSpdfs/HSvolume3\(2\)/HSVol.3%20\(2\)%20Article%204.pdf](http://www.ajournal.co.uk/HSpdfs/HSvolume3(2)/HSVol.3%20(2)%20Article%204.pdf) (Erişim Tarihi: 15.04.2019).
- Kızılay, Yasin (2011); "*Metacognitive awareness and Reading Strategy use of Kafkas University Students in the Department of English Language and Literature*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kızılboğa, Mahmut (2017); "*7. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının Akademik Başarı ile İlişkisi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kleijn, Wim Chr., Henk M. van der Ploeg ve Robert M. Topman (1994); "Cognition, Study Habits, Test Anxiety, and Academic Performance." *Psychological Reports*, Cilt 75, s. 1219-1226, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1994.75.3.1219> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Kocaarslan, Mustafa (2016); "'Garfield' Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması," *İlköğretim Online*, Cilt 15, Sayı 4, s. 1217-1233, <http://ilkogretimonline.org.tr/index.php/io/article/view/1146> (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Kocaarslan, Mustafa (2016); "An Exploratory Study of the Relationships Between Reading Comprehension Competence, Reading Attitude and the Vividness of Mental Imagery Among Turkish Fourth-Grade Students" *International Electronic Journal of Elementary Education*, Cilt 8, Sayı 4, s. 675-686, <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/140/137> (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Kocaman, Orhan ve Semih Beşkardeşler (2016); "Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use by English Language Teaching Students in Turkish Context: Sakarya University Sample" *Sakarya University Journal of Education*, Cilt 6, Sayı 2, s.254- 269, <http://suje.sakarya.edu.tr/article/view/5000184336> (Erişim Tarihi: 24.03.2019).
- Koç, Canan ve Aysel Arslan (2017); "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları" *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 14, Sayı 1, s. 745-778, <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29> (Erişim Tarihi: 05.03.2019).

- Koivo, A. P. (1982); *"The Relationship of Student Perceptions of Study Habits and Attitudes Based on Differences in Sex, Grade, and Academic Achievement,"* Purdue University: Doctoral dissertation. 8300924.
- Kolic Vehovec, Svjetlana ve Igor Bajanski (2006); "Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Elementary-School Students," *European Journal of Psychology of Education*, Cilt 21, Sayı 4, s. 439-451, <https://www.jstor.org/stable/pdf/23421392.pdf> (Erişim tarihi: 11.03.2019).
- Kolić-Vehovec, Svjetlana, Barbara Rončević Zubković ve Rosanda Pahljina-Reinić (2014); "Development of Metacognitive Knowledge of Reading Strategies and Attitudes Toward Reading in Early Adolescence: The Effect on Reading Comprehension," *Psychological Topics*, Cilt 23, Sayı 1, s. 77-98, <https://hrcak.srce.hr/120495> (Erişim Tarihi: 30.03.2019).
- Kök, İzzettin (2010); "The Relationship Between Students' Reading Comprehension Achievement and Their Attitudes Towards Learning English and Their Abilities to Use Reading Strategies With Regard to Hemispheric Dominance," *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Cilt 3, s. 144–151, [https://www.researchgate.net/publication/248607870\\_The\\_relationship\\_between\\_students%27\\_reading\\_comprehension\\_achievement\\_and\\_their\\_attitudes\\_towards\\_learning\\_English\\_and\\_their\\_abilities\\_to\\_use\\_reading\\_strategies\\_with\\_regard\\_to\\_hemispheric\\_dominance](https://www.researchgate.net/publication/248607870_The_relationship_between_students%27_reading_comprehension_achievement_and_their_attitudes_towards_learning_English_and_their_abilities_to_use_reading_strategies_with_regard_to_hemispheric_dominance) (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Köse, Neslihan (2016); *"Üniversite Öğrencilerinin Okuma Sürecinde Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Durumları"* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Köymen, Ülkü (1994); "Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması," *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s. 19-28, <http://www.pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/download/417/363> (Erişim Tarihi: 01.05.2019).
- Kramarski, Bracha ve Yael Feldman (2000); "Internet in the Classroom: Effects on Reading Comprehension, Motivation and Metacognitive Awareness," *Educational Media International*, Cilt 37, Sayı 3, s. 149-155, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980050184709> (Erişim Tarihi: 04.04.2019).
- Kuruyer, Hayriye Gül ve Gökhan Özsoy (2016); "İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması," *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 24, Sayı 2, s. 771-788, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209727> (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Kutlutürk, Sevim ve Hülya Yumru (2017); "Cognitive and Metacognitive Strategy Training to Enhance Freshmen's Reading Skills" *International Journal of Language and Literature*, Cilt 5, Sayı 1, s. 7-15 [http://ijllnet.com/journals/ijll/Vol\\_5\\_No\\_1\\_June\\_2017/2.pdf](http://ijllnet.com/journals/ijll/Vol_5_No_1_June_2017/2.pdf) (Erişim tarihi: 07.03.2019).
- Küçükahmet, Leyla (1987); *"Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları (Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)"*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:153.

- Lalrintluangi (2018); "Study Habits and Academics Achievement of Under Graduate Students in Aizawl City" *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, Cilt 23, Sayı 7, s. 1-5, <http://www.iosrjournals.org/iosrjhss/papers/Vol.%2023%20Issue7/Version9/A2307090105.pdf> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Landine, Jeffrey ve John Stewart (1998); "Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement" *Canadian Journal of Counselling*, Cilt 32, Sayı 3, s.200-212.
- Lawler-Prince, Dianne, John Slate ve Craig H. Jones (1993); "Academic behaviors of preservice elementary and/or special education teachers: A preliminary study." *Louisiana Education Research Journal*, Cilt 18, s. 109-118.
- Lawrence, A.S.Arul (2014); "Relationship Between Study Habits and Academic Achievement of Higher Secondary School Students" *Indian Journal of Applied Research*, Cilt 4, Sayı 6, s. 143-145, <https://eric.ed.gov/?id=ED545803> (Erişim Tarihi: 15.04.2019).
- Legge, Joanne Marie (1994); "*The Interrelationships Among and The Gender Effects of Parental Expectations, Children's Perceptions of Parental Expectations, Children's Attitudes Toward Reading, Children's Self-Concepts As Readers and Children's Reading Comprehension*" Yüksek Lisans Tezi, Newfoundland Memorial Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri.
- Levine, Frederic J. (1976); "Influence of Field-Independence and Study Habits on Academic Performance of Black Students in a Predominantly White University," *Perceptual and Motor Skills*, Cilt 42, Sayı 3, s. 1101-1102, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pms.1976.42.3c.1101> (Erişim Tarihi: 18.04.2019).
- Lin, Lu-Fang (2017); "Impacts of the Problem-based Learning Pedagogy on English Learners' Reading Comprehension, Strategy Use, and Active Learning Attitudes," *Journal of Education and Training Studies*, Cilt 5, Sayı 6, <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2320> (Erişim Tarihi: 07.04.2019).
- Long, Deanna ve Susan Szabo (2016); "E-Readers and The Effects On Students' Reading Motivation, Attitude and Comprehension During Guided Reading" *Cogent Education*, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2331186X.2016.1197818> (Erişim Tarihi: 09.04.2019).
- Lubliner, Shira ve Linda Smetana (2005); "The Effects of Comprehensive Vocabulary Instruction on Title I Students' Metacognitive Word-Learning Skills and Reading Comprehension," *Journal of Literacy Research*, Cilt 37, Sayı 2, s. 163-200, [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1207/s15548430jlr3702\\_3](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1207/s15548430jlr3702_3) (Erişim tarihi: 04.04.2019).
- Lucas, Michael Patrick (2008); "*Reading and the Elementary Principial: Implications for Policy and Practice*," Doktora Tezi, Graduate Faculty of University of Pittsburgh, School of Education, Pittsburgh.

- Maghsudi, Mojtaba ve Seyed Hassan Talebi (2009); "The Impact of Linguality on the Cognitive and Metacognitive Reading Strategies Awareness and Reading Comprehension Ability" *Journal of Social Sciences*, Cilt 18, Sayı 2, s. 119-126, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09718923.2009.11892672> (Erişim Tarihi: 05.04.2019).
- Magno, Carlo (2010); "Predicting Grades in Mathematics and English through Study Habits," *The International Journal of Research and Review*, Cilt 5, s. 40-50.
- Magulod, Gilbert C. (2019); "Learning Styles, Study Habits And Academic Performance Of Filipino University Students in Applied Science Courses: Implications For Instruction," *Journal of Technology and Science Education*, Cilt 9, Sayı 2, s. 184-198, <http://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/504> (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Malik, Muniza ve Nagina Parween (2016); "Study Habits and Academic Achievement: A Comparative Analysis of the High and Low Academic Achievers" *Bahria Journal of Professional Psychology*, Cilt 15, Sayı 2, s. 81-94, <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=b838901b-14d9-4882-a09192b933096a8c%40sessionmgr4010> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Mashayekhi, Fatemeh, Shideh Rafati, Mahdie Mashayekhi, Foozieh Rafati, Mohamad Reza Mohamadisardoo ve Emad Yahaghi (2014); "The Relationship Between the Study Habits and the Academic Achievement of Students İn Islamic Azad University Of Jiroft Branch" *International Journal of Current Research and Academic Review*, Cilt 2, Sayı 6, s. 182-187, <http://eprints.hums.ac.ir/3972/> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Matthew, Kathryn. I. (1996); "The Impact of CD-ROM Storybooks on Children's Reading Comprehension and Reading Attitude" *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Cilt 5, Sayı 3, s. 379-394, [https://www.learn\\_techlib.org/primary/p/8906/](https://www.learn_techlib.org/primary/p/8906/) (Erişim Tarihi: 12.04.2019).
- McCausland, Donald F. ve Nancy E. Stewart (1974); "Academic Aptitude, Study Skills, and Attitudes and College GPA," *The Journal of Educational Research*, Cilt 67, Sayı 8, s. 354-357, <https://psycnet.apa.org/record/1974-31020-001> (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- McDougle, K. O. (1989); "*Predicting academic achievement from study skills habits among Upward Bound students*," Doctoral dissertation, University of NorthTexas, Dissertation Abstracts International, 158, 8921241.
- MEB (2007); [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma\\_duzey.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf) (Erişim Tarihi: 29.05.2019)
- Mehrdad, Ali Gholami, Mohammad Reza Ahghar ve Manuchehr Ahghar (2012); "The Effect of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on Efl Students' Reading Comprehension Across Proficiency Levels" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Cilt 46, s. 3757-3763, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812018782> (Erişim tarihi: 25.03.2019).
- Melanlıoğlu, Deniz (2014); "Impact of Metacognitive Strategies Instruction on Secondary School Students' Reading Anxieties" *Education and Science*, Cilt 39, Sayı 176, s. 107-119, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/downloadSuppFile/3540/1064> (Erişim Tarihi: 07.03.2019).

- Memiş, Aysel (2005); "Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumlarının İncelenmesi (İlköğretim Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)" Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Memiş, Aysel (2013); "A Research of the Relation Between Study Orientations, Gender and School Achievement" *Life Science Journal*, 10(2), 30-38.
- Mendezabal, Marie Jean N. (2013); "Study Habits and Attitudes: The Road to Academic Success." *Open Science Repository Education*, [www.open-science-repository.com/study-habits-and-attitudes-the-road-to-academic-success.html](http://www.open-science-repository.com/study-habits-and-attitudes-the-road-to-academic-success.html) (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- Meniado, Joel C. (2016); "Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students" *English Language Teaching*, Cilt 9, Sayı 3, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095593> (Erişim Tarihi: 31.03.2019).
- Mersin, Sevinç, Bilge Eren, Emine Öksüz (2014); "Eğitimde Hedef Geliştirme" *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 7, Sayı 29, [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi29pdf/mersin\\_sevinc.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi29pdf/mersin_sevinc.pdf) (Erişim Tarihi: 12.05.2019).
- Micki, Cattell (1999); "A Study of the Effects of Metacognition on Reading Comprehension" Masters Theses, San Diego State University.
- Mihandoost, Zeinab ve Habibah Elias (2011); "The Effectiveness of the Barton's Intervention Program on Reading Comprehension and Reading Attitude of Students with Dyslexia" *Iran J Psychiatry Behav Sci*. 2011 Autumn-Winter; Cilt 5, Sayı 2, s. 43-52, [https://www.researchgate.net/publication/260916893\\_The\\_Effectiveness\\_of\\_the\\_Barton's\\_Intervention\\_Program\\_on\\_Reading\\_Comprehension\\_and\\_Reading\\_Attitude\\_of\\_Students\\_with\\_Dyslexia](https://www.researchgate.net/publication/260916893_The_Effectiveness_of_the_Barton's_Intervention_Program_on_Reading_Comprehension_and_Reading_Attitude_of_Students_with_Dyslexia) (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Mokhtari, Kouider ve Carla A. Reichard (2002); "Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies," *Journal of Educational Psychology Copyright 2002 by the American Psychological Association*, Cilt 94, Sayı 2, s. 249-259, <https://psycnet.apa.org/journals/edu/94/2/249.html?uid=2002-13338-002> (Erişim Tarihi: 30.03.2019).
- Mueller, Richard J. ve Ernest E. Gibson (1983); "The Study Behavior of Community College Students," <https://eric.ed.gov/?id=ED231422> (Erişim Tarihi: 31.03.2019).
- Muhtar, Sema (2006); "Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mungai, Anne M.N. (1997); "An Investigation of the Study Habits of Female Students (High and Low Achievers) in Rural Primary Schools in Murang'a District Kenya," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Michigan State University, <https://elibrary.ru/item.asp?id=5488626> (Erişim Tarihi: 04.04.2019).
- Murray, Christopher ve Carol T. Wren (2003); "Cognitive, Academic, and Attitudinal Predictors of the Grade Point Averages of College Students with Learning Disabilities," *Journal of Learning Disabilities*, Cilt 36, Sayı 5, s. 407-415. <https://doi.org/10.1177/00222194030360050201> (Erişim Tarihi: 16.04.2019).



- Nandhini, M. (2017); "Study Habits And Academic Achievement of Higher Secondary School Students in Chennai With Respect To Their Gender And Type Of School," *Research maGma*, Cilt 1, Sayı 9, s. 1-7 (Erişim Tarihi: 14.04.2019).
- Nellenbach, Kristin (2010); "*Contributions Of Oral Language, Problem-Solving, and Reading Attitudes to Young Adolescents' Silent Reading Comprehension*," Doktora Tezi, Chapel Hill, <https://www.asha.org/Events/convention/handouts/2010/1649NellenbachKristin/> (Erişim Tarihi: 11.04.2019).
- Nixon, Carol T., Alan G. Frost (1990); "The Study Habits and Attitudes Inventory and Its Implications for Students' Success," *Psychological Reports*, Cilt 66, Sayı 3, s. 1075-1085, <https://psycnet.apa.org/record/1991-08545-001> (Erişim Tarihi: 17.04.2019).
- Numan, Ammara ve Syeda Salma Hasan (2017); "Effect of Study Habits on Test Anxiety and Academic Achievement of Undergraduate Students," *Journal of Research and Reflections in Education*, Cilt 11, Sayı 1, s. 1-14 <http://www.ue.edu.pk/jrre> (Erişim Tarihi: 20.04.2019).
- Oğurlu, Üzeyir (2014); "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 15, Sayı 2, s. 29-41, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/159091> (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Okanezi Bright ve Matilda Braide Dikibujiri (2018); "Study Habits and Academic Performance of Secondary School Students in Rivers-West Senatorial District of Rivers State, Nigeria," *European Journal of Training and Development Studies*, Cilt 5, Sayı 3, s. 8-18, <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Study-Habits-and-Academic-Performane-of-SecondarySchool-Students-in-Rivers-West-Senatorial-District-ofRivers-State-Nigeria.pdf> (Erişim Tarihi: 16.04.2019).
- Onwuegbuzie, Anthony J. , John R. Slate ve Robert A. Schwartz (2001); "Role of Study Skills in Graduate-Level Educational Research Courses," *The Journal of Educational Research*, Cilt 94, Sayı 4, s. 238-246, <https://doi.org/10.1080/00220670109598757> (Erişim Tarihi: 15.04.2019).
- Orr, Fred (1992); *Study Skills for Successful Students*, Allen & Unwin, Printed by Loi Printing Pte Ltd, Singapore.
- Osa-Edoh, G.I. ve A.N.G. Alutu (2012); "A Survey of Students Study Habits in Selected Secondary Schools: Implication for Counseling" *Current Research Journal of Social Sciences*, Cilt 4, Sayı 3, s. 228-234, <http://maxwellsci.com/print/crjss/v4-228-234.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04.2019).
- Otto, E. P. (1978); "Study Behaviour and Tertiary Academic Achievement," *Australian Journal of Teacher Education*, Cilt 3, Sayı 2, s. 45-51, <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=ajte> (Erişim Tarihi: 14.04.2019).
- Özakupınar, Yılmaz (2002); *Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Özbey, Nüket (2007); "*İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, Gülay (2006); "*İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Mehtap (2018); "Türkçe Eğitimi Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalıkları" *Turkish Studies Educational Sciences*, Cilt 13, Sayı 19, s. 1427-1439, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13784> ISSN: 1308-2140 (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Özen, Fatmanur ve Elif Durkan (2016); "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğinin Geliştirilmesi, Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması" *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt 11, Sayı 14, s. 565-586, <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=9678&Detay=Ozet> (Erişim Tarihi: 05.03.2019).
- Özer, Bekir (1993); *Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yeterliliği*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:639, Eskişehir.
- Özgan Sucu, Hatice (2009); "*Üstbilişsel Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dil Eğitiminde Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesine Etkileri ve Öğretimi (Nevşehir Üniversitesi Örneği)*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özkara, Yasin ve Gülden İzci (2013); "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, Cilt 2, Sayı 2, s. 1-9, <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/138073-2013121211103-1.pdf> (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Özsoy, Gökhan (2008); "Üstbiliş," *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4, s. 713-740.
- Özsoy, Gökhan, Aysel Memiş ve Turan Temur (2009); "Metacognition, Study Habits and Attitudes" *International Electronic Journal of Elementary Education*, Cilt 2, Sayı 1, s. 154-166.
- Öztürk, Bülent (1999); "Öğrenme ve Öğretmede Dikkat" *Milli Eğitim Dergisi*, 144, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/144/ozturk.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/ozturk.htm) (Erişim Tarihi: 05.05.2019).
- Öztürk, Ergün (2012); "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması" *İlköğretim Online*, Cilt 11, Sayı 2, s. 292-305, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037869> (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Payne, Beverly D. ve Brenda H. Manning (2010); "Basal Reader Instruction: Effects of Comprehension Monitoring Training on Reading Comprehension, Strategy Use and Attitude" *Published Online*, s. 29-38, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388079209558103> (Erişim Tarihi: 12.04.2019).

- Pepe, Kadir (2012); "A Research of the Relationship Between Study Skills of Students and Their Gpa" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Sayı 47, s. 1048 – 1057, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281202513X> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Pesen, Ata (2014); "*Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına, Ders Çalışma Alışkanlıklarına ve Güdülenme Düzeylerine Etkisi*," Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Premalakshmi, K. (2012); "Study Habits and Academic Achievement of Higher Secondary Students," *Scholarly Research Journals*, Cilt 1, Sayı 3, s. 551-565.
- Price, Geraldine, Pat Maier (2007); *Effective Study Skills*, Pearson Education Limited, England.
- Rabia, Mahwish, Naima Mubarak, Hira Tallat ve Wajiha Nasir (2017); "A Study on Study Habits and Academic Performance of Students," *International Journal of Asian Social Science*, Cilt 7, Sayı 10, s. 891-897, [https://www.researchgate.net/profile/Naima\\_Mubarak/publication/322206720\\_A\\_Study\\_on\\_Study\\_Habits\\_and\\_Academic\\_Performance\\_of\\_Students/links/5a97a29b0f7e9ba42974df2e/A-Study-on-Study-Habits-and-Academic-Performance-of-Students.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Naima_Mubarak/publication/322206720_A_Study_on_Study_Habits_and_Academic_Performance_of_Students/links/5a97a29b0f7e9ba42974df2e/A-Study-on-Study-Habits-and-Academic-Performance-of-Students.pdf) (Erişim Tarihi: 19.04.2019).
- Raju, P.Mohan ve Abebech Asfaw (2009); "Recalled Test Anxiety in Relation to Achievement, in The Context of General Academic Self-Concept, Study Habits, Parental Involvement And Socio-Economic Status Among Grade 6 Ethiopian Students," *Educ*, Cilt 3, Sayı 3, s. 269–285, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270902734085> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Rana, Shabbir Ahmad ve Rukhsana Kausar (2011); "Comparison of Study Habits and Academic Performance of Pakistani British and White British Students," *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, Cilt 9, s. 21-26, <http://www.gcu.edu.pk/FullTextJour/PJSCS/2011/4.pdf> (Erişim Tarihi: 31.03.2019).
- Rastegar, Mina, Ehsan Mehrabi Kermani ve Massoud Khabir (2017); "The Relationship Between Metacognitive Reading Strategies Use and Reading Comprehension Achievement of EFL Learners," *Open Journal of Modern Linguistics*, Cilt 7, s. 65-74, <http://www.scirp.org/journal/ojml> (Erişim Tarihi: 04.04.2019).
- Razı, Salim (2010); "*Effects of a Metacognitive Reading Program on The Reading Achievement and Metacognitive Strategies*," Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Razı, Salim ve Feryal Çubukçu (2014); "Metacognition and Reading: Investigating Intervention and Comprehension of Efl Freshmen in Turkey" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Sayı 158, s. 288 – 295, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814061837> (Erişim Tarihi: 15.04.2019).
- Reed, Kathleen (1978); "An Investigation of the Effect of Sustained Silent Reading on Reading Comprehension Skills and Attitude toward Reading of Urban Secondary School Students," <https://eric.ed.gov/?id=ED166665> (Erişim Tarihi: 12.04.2019).

- Reis, Sally M., D. Betsy McCoach, Michael Coyne, Fredric J. Schreiber, Rebecca D. Eckert, E. Jean Gubbins (2007); "Using Planned Enrichment Strategies with Direct Instruction to Improve Reading Fluency, Comprehension, and Attitude Toward Reading: An Evidence-Based Study," *The Elementary School Journal*, Cilt 108, Sayı 1, <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/522383> (Erişim Tarihi: 07.04.2019).
- Reis, Sally M., Rebecca D. Eckert , D. Betsy McCoach , Joan K. Jacobs ve Michael Coyne (2008); "Using Enrichment Reading Practices to Increase Reading Fluency, Comprehension, and Attitudes," *The Journal of Educational Research*, Cilt 101, Sayı 5, s. 299-315, DOI:10.3200/JO ER.101.5.299-315 (Erişim Tarihi: 13.04.2019).
- Robbins, Steven B., Kristy Lauver, Huy Le and Daniel Davis, Ronelle Langley & Aaron Carlstrom (2004); "Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis," *Psychological Bulletin*, Cilt 130, Sayı 2, s. 261–288, <https://psycnet.apa.org/record/2004-11156-004> (Erişim Tarihi: 31.03.2019).
- Rosari, Lia ve Yan Mujiyanto (2016); "The Effectiveness of Know-Want-Learned and Collaborative Strategic Reading Strategies to Teach Reading Comprehension to Students With Positive and Negative Attitudes" *English Education Journal*, Cilt 6, Sayı 2, <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej/article/view/13055> (Erişim Tarihi: 07.04.2019).
- Rutkowski, Kathleen ve George Domino (1975); "Interrelationship of StudySkills and Personality Variables in College Students," *Journal of Educational Psychology*, Sayı 67, s. 784-789, <https://psycnet.apa.org/record/1976-08265-001> (Erişim Tarihi: 18.04.2019).
- Sakirudeen, Abisola Oladeni ve Kudirat Bimbo Sanni (2017); "Study Habits and Academic Performance of Secondary School Students in Mathematics: A Case Study of Selected Secondary Schools in Uyo Local Education Council," *Research in Pedagogy*, Cilt 7, Sayı 2, s. 283-297, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=598696> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Sallabaş, M. Eyyüp (2008); "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki," *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 16, s. 141–155, <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004226> (Erişim Tarihi: 09.03.2019).
- Sallabaş, Muhammed Eyyüp ve Suna Özcan (2018); "Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Becerileri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma" *International Journal of Language Academy*, Cilt 6, Sayı 5, s. 328/352, [http://ijla.net/DergiTam\\_Detay.aspx?ID=3990&Detay=Ozet](http://ijla.net/DergiTam_Detay.aspx?ID=3990&Detay=Ozet) (Erişim Tarihi: 17.03.2019).
- Santha Kumari, V. R. ve S. Chamundeswari (2015); "Achievement Motivation, Study Habits and Academic Achievement of Students at the Secondary Level," *International Journal of Emerging Research in Management & Technology*, Cilt 4, Sayı 10, s. 7-13, <https://pdfs.semanticscholar.org/3a64/d1538dfee34aa4a581afe0eb4907926663f9.pdf> (Erişim Tarihi: 10.04.2019).

- Saraç, Seda (2010); "*İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*," Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, Abdullah (2017); "*Türkçe Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejileri ve Öğrenme Stilleri*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Schraw, Gregory (1998); "Promoting General Metacognitive Awareness" *Instructional Science*, Cilt 26, s. 113–125, <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1003044231033.pdf> (Erişim Tarihi: 25.05.2019).
- Schultz, Robert Arthur (1989); "*Differences Between Academically Successful and Unsuccessful Students in an Intrusive Academic Advising Program*," The Graduate College of the Oklahoma State University, The Degree of Doctor of Philosophy, Umi Number:9019517.
- Serran, Guerlene (2002); "*Improving Reading Comprehension: A Comparative Study of Metacognitive Strategies*" Yüksek Lisans Tezi, Kean Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri, <https://eric.ed.gov/?id=ED463550> (Erişim tarihi: 14.04.2019).
- Shaunessy-Dedrick, Elizabeth, Linda Evans, John Ferron ve Myriam Lindo (2015); "Effects of Differentiated Reading on Elementary Students' Reading Comprehension and Attitudes toward Reading" *Gifted Child Quarterly*, Cilt 59, Sayı 2, s. 91-107, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986214568718> (Erişim Tarihi: 13.04. 2019).
- Shepps, Florence P. ve R. Ronald Shepps (1971); "Relationship of Study Habits and School Attitudes to Achievement in Mathematics and Reading," *The Journal of Educational Research*, Cilt 65, Sayı 2, s. 71-73, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1971.10884256> (Erişim Tarihi: 01.04.2019).
- Siahi, Evans A., ve Julius K. Maiyo (2015); "Study of the Relationship Between Study Habits and Academic Achievement of Students: A Case of Spicer Higher Secondary School, India," *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, Cilt 7, Sayı 7, s. 134-141, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1077791> (Erişim Tarihi: 12.04. 2019).
- Singh Y. G. (2011); "Academic Achievement And Study Habits of Higher Secondary Students" *International Referred Research Journal*, Cilt 3, Sayı 27, s. 19-20, <https://rivfelsher.files.wordpress.com/2010/04/music-article-4-fromlucas1.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04.2019).
- Slate, John R., Craig H. Jones, J. R. Charlesworth (1990); "Relationship of Conception of Intelligence to Preferred Teaching Behaviors," *Action in Teacher Education*, Cilt 12, Sayı 1.
- Smith Rotchford, Millie (1984); "*A Study Of The Relationship Of Reading Achievement And Study Orientation Among A Public High School Population, A Public Alternative High School Population, and An Identified Juvenile Delinquent Population*," Gonzaga University: Doctoral Dissertation.

- Snodgrass, Rosemary B. (1989); "A Study of Locus-of-Control, Achievement Motivation, and Knowledge And Use of Study Skills As Factors Influencing Academic Performance In Academically Talented College Students," The University of Alabama: Doctoral Dissertation.
- Snow, Catherine E., Susan M. Burns ve Peg Griffin (1998); *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, DC: National Academy Press, Washington.
- Stanovich, Keith E. (1986); "Mathew Effects in Reading: Some Consequences of Invidual Differences in the Acquisition of Literacy," *Reading Research Quarly*, Cilt 21, Sayı 4, s. 360-407.
- Subaşı, Güzin (2000); "Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi," *Eğitim ve Bilim*, Cilt 25, Sayı 117, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5291> (Erişim Tarihi: 02.03.2019).
- Sulak, Süleyman Erkam ve Abdullah Behriz (2018); "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerine Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin İncelenmesi" *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, s. 393-407, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/515040> (Erişim Tarihi: 05.03.2019).
- Susar Kırmızı, Fatma (2008); "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi" *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 95, <http://www.yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2009.005>, (Erişim Tarihi: 07.04.2019).
- Sünbül, Ali Murat, S. Tüfekçi, Y. Kocaman, M. Arı, M. Karagözlü (1998); "Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi," *S.Ü Eğitim Bilimleri Bölümü 7. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1. Cilt.
- Synrem, Elevenstone ve Ibadani S. Syiem (2018); "Relationship Between Study Habits And Achievement in Science Subject Of Class IX Students in Ri Bhoi District Of Meghalaya" *International Education & Research Journal [IERJ]*, Cilt 4, Sayı 9, s.7-9, <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/1738> (Erişim Tarihi: 25.04.2019).
- Şeflek Kovacıoğlu, Nurcan (2006); "*İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, H. Şenay (2009); "The Relationsip Between The Use Of Metacognitive Strategies and Reading Comprehension" *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Cilt 1, 2301–2305, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809004078#bbib0025> (Erişim Tarihi: 25.03.2019).
- Şencan, Hüner (2002); *Bilimsel Yazım*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fak. Yayınları, İstanbul.
- Şener, Kezban (2001); "*İlköğretim Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Matematikteki Başarılarına Etkileri*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Tan, Hasan (1992); *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Tan, Hasan (1996); *Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlanma*, Alkım Yayınevi, İstanbul
- Taş, Hüseyin ve Alpaslan Okur (2016); "Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrenciler İçin Okuma Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" *Route Educational and Social Science Journal*, Cilt 3, Sayı 1, [http://www.ressjournal.com/Makaleler/1529335633\\_7%20H%C3%BCseyin%20TA%C5%9E.pdf](http://www.ressjournal.com/Makaleler/1529335633_7%20H%C3%BCseyin%20TA%C5%9E.pdf) (Erişim tarihi: 09.03.2019).
- Tavakoli, Hossein (2014); "The Effectiveness of Metacognitive Strategy Awareness in Reading Comprehension: The Case of Iranian University EFL Students" *The Reading Matrix*, Cilt 14, Sayı 2, [http://www.reading\\_matrix.com/files/11-24o5q41u.pdf](http://www.reading_matrix.com/files/11-24o5q41u.pdf) (Erişim Tarihi: 30.03.2019).
- TDK (2005); *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Temelli, Aysel, Murat Kurt (2010); "Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Kuramsal Eğitimbilim*, Cilt 3, Sayı 2, s. 27-36, <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/132056-2012042012326-temelli-3.pdf> (Erişim Tarihi: 01.03.2019)
- Temur, Turan ve Özge Bahar (2011); "Metacognitive Awareness of Reading Strategies of Turkish Learners Who Learn English as a Foreign Language," *European Journal of Educational Studies*, Cilt 3, Sayı 2, s. 421-427.
- Thompson, Mark E. (1976); "A New Study Habits Inventory: Description and Utilization," *Reading Horizons*, Cilt 16, Sayı 3, s. 143-149, [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol16/iss3/2/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol16/iss3/2/) (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- Thompson, Mark E. (1976a); "The Prediction Of Academic Achievement By a British Study Habits Inventory," *Research in Higher Education*, Cilt 5, s. 365-372, <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00993435> (Erişim Tarihi: 02.04.2019).
- Tulum, Yıldız (2001); *Hemşirelik Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncel, Filiz (2014); *An İntegration of Metacognitive Reading Strategies in English Language Lessons*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tuncer, Ufuk (2011); *The Adaptation And Development of "Metacognitive Reading Strategies Questionnaire" and "Reading Strategy Use Scale" For Turkish Learners Learning English as a Foreign Language*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Tunde–Awe, Bola Margaret (2014); "Relationship Between Reading Attitudes and Reading Comprehension Performance of Secondary School Students in Kwara State, Nigeria," *Review of Arts and Humanities*, Cilt 3, Sayı 2, s. 203-215, [http://rah-net.com/journals/rah/Vol\\_3\\_No\\_2\\_June\\_2014/14.pdf](http://rah-net.com/journals/rah/Vol_3_No_2_June_2014/14.pdf) (Erişim Tarihi: 07.04.2019).

- Turhan, Burcu ve Havva Zorluel Özer (2017); "Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Academic Achievement in Reading and Writing: A Correlational Research in an Efl Context" *International Journal of Language Academy*, Cilt 5, Sayı 3, s. 23-34, <http://ijla.net/DergiTamDetay.aspx?ID=3591&Detay=Ozet> (Erişim Tarihi: 23.03.2019).
- Tümkiye, Songül ve Lili Bal (2006); "Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 2, s.313-326, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001142> (Erişim Tarihi: 28.02.2019).
- Türkyılmaz, Mustafa (2015); "Sosyal Medya ve Kitle İletişim Araçlarının Kullanımının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerinin Farkındalık Düzeyine Etkisi" *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 18, s. 135-149, [http://www.ijoess.com/Makaleler/1152201947\\_135149%20mustafa%20t%C3%BCrky%C4%B1lmaz.pdf](http://www.ijoess.com/Makaleler/1152201947_135149%20mustafa%20t%C3%BCrky%C4%B1lmaz.pdf) (Erişim Tarihi: 05.03.2019).
- Uçar Rasmussen, Meryem ve Nurhan Cora İnce (2017); "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Sesli Düşünme Yönteminin Etkililiği" *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 17, Sayı 4, s. 2180-2201, <http://dergipark.gov.tr/aibuefd/issue/32772/364006> (Erişim Tarihi: 04.03.2019).
- Uçar, Gülten (1997); "*Birleştirilmiş Sınıflar Fen Bilgisi Dersi Işık Ünitesinde Öğrenci Başarısına Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Öğretmenlerin Ders İşleme Yöntemlerinin Etkisi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uluğ, Fevzi (1981); "*Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uluğ, Fevzi (2000); *Okulda Başarı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Umucu Alpoğuz, Dursune (2014); "*Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ürün Karahan, Berna (2018); "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması" *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1, <http://kefdergi.kastamonu.edu.tr/ojs/index.php/Kefdergi/article/download/1621/637>, (Erişim tarihi: 08.03.2019).
- Ürün Karahan, Berna ve Murat Taşdan (2016); "5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlişkisi" *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, s. 949-969, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227897> (Erişim tarihi: 08.03.2019).
- Van Kraayenoord, Christina E. ve Wolfgang Erich Schneider (1999); Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in Grades 3 and 4." *European Journal of Psychology of Education*, Cilt 14, s. 305-324.



- Van Kraayenoord, Christina E. (2010); "The Role of Metacognition in Reading Comprehension" [https://www.researchgate.net/publication/46401318\\_The\\_role\\_of\\_metacognition\\_in\\_reading\\_comprehension](https://www.researchgate.net/publication/46401318_The_role_of_metacognition_in_reading_comprehension) (Erişim Tarihi: 25.05.2019)
- Vockell, E. (1993); "Why Schools Fail And What We Can Do About It," *The Clearing House Academic Research Library*, Cilt 66, Sayı 4, s.200-205.
- Ward, Ian (1972); "The study habits of college students," *The Vocational Aspect of Education*, Cilt 24, Sayı 58, s. 101-104, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057877280000171> (Erişim Tarihi: 31.03.2019).
- Washington Post (2019); "Many Students Don't Know How to Study. Here's How Parents Can Help" [https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2019/04/15/many-students-dont-know-how-study-heres-how-parents-can-help/?utm\\_term=.6a01c9a28e3c](https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2019/04/15/many-students-dont-know-how-study-heres-how-parents-can-help/?utm_term=.6a01c9a28e3c), (Erişim Tarihi: 15.04.2019).
- Wichadee, Saovapa (2011); "The Effects Of Metacognitive Strategy Instruction On EFL Thai Students' Reading Comprehension Ability" *Journal of College Teaching & Learning*, Cilt 8, Sayı 5, <https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/4255> (Erişim Tarihi: 11.03.2019).
- Wonnacott, Margaret Lynn Hills (1989); "*Community College Student Success: The Relationship of Basic Skills, Study Habits, Age, and Gender to Academic Achievement*," Doktora Tezi, Western Michigan University.
- Yaylı, Demet (2010); "A Think-Aloud Study: Cognitive And Metacognitive Reading Strategies of Elt Department Students" *Eğitim Araştırmaları-EurasianJournal of Educational Research*, Cilt 38, s. 234-251 (Erişim Tarihi: 07.03.2019).
- Yeh, Hsiang-yeng (1991); "*The Relationship Of Academic Achievement to the Variables of Achievement Motivation, Study Habits, Intellectual Development, and Junior College Joint Entrance Examination Scores Among Junior College Students in the Republic of China*," University of Missouri: Doctoral Dissertation, 9123711.
- Yıldırım, Ali, Ahmet Doğanay, Adil Türkoğlu (2000); *Okulda Başarı İçin Ders alışma ve Öğrenme Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Mustafa ve şafak Kaman (2016); "İlköğretim (2-6. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının İncelenmesi" *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, s: 507-522, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227974> (Erişim Tarihi: 08.03.2019).
- Yıldız, Selim (2015); "*İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders alışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarı ile Derse Karşı Tutumu Arasındaki İlişi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, Müge (1997), "*Öğrencilerin alışma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik alışması*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Yiğit, Bilgin (2014); "*Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yip, Michael C.W. ve Olive LL Chung (2005); "Relationship of Study Strategies and Academic Performance in Different Learning Phases of Higher Education in Hong Kong," *Educational Research and Evaluation*, Cilt 11, Sayı 1, s. 61-70 (Erişim Tarihi: 17.04.2019).
- Yoğurtçu, Kadir (2015); "Türkçe Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Belirsizlik Hoşgörürleri Ve Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi" *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Cilt 3, Sayı 3, s. 296-318, [http://www.ijlet.com/DergiTam\\_Detay.aspx?ID=517&Detay=Ozet](http://www.ijlet.com/DergiTam_Detay.aspx?ID=517&Detay=Ozet) (Erişim Tarihi: 17.03.2019).
- Yoon, Jun-Chae (2002); "*Effectiveness of Sustained Silent Reading on Reading Attitude and Reading Comprehension of Fourth-Grade Korean Students*" Doktora Tezi, Georgia Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri, [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/yoon\\_jun-chaе\\_200212\\_phd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/yoon_jun-chaе_200212_phd.pdf) (Erişim Tarihi: 10.04.2019).
- Yousefvand, Zohreh (2011); "The Effect of Strategy-Based Reading Instruction on Iranian EFL Graduate Students' Reading Comprehension and Their Attitudes Toward Reading Strategies Instruction" *The First National Conference on Research in Teaching English, Translation, and Linguistics*, [http://www.khuisf.ac.ir/Dorsapax/Data/Sub\\_87/File/et\\_Articles\\_etoolsfile1\\_3a6d933a-8b22-49d7-a82e-18e64100283f76.pdf](http://www.khuisf.ac.ir/Dorsapax/Data/Sub_87/File/et_Articles_etoolsfile1_3a6d933a-8b22-49d7-a82e-18e64100283f76.pdf) (Erişim Tarihi: 10.04.2019).
- Yörük, Dilek (2007); "*Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, İlknur ve İsmail Yüksel (2012); "Metacognitive Awareness of Academic Reading Strategies," *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Cilt 31 s. 894-898, [https://www.researchgate.net/publication/270851569\\_Metacognitive\\_Awareness\\_of\\_Academic\\_Reading\\_Strategies](https://www.researchgate.net/publication/270851569_Metacognitive_Awareness_of_Academic_Reading_Strategies) (Erişim Tarihi: 19.03.2019).
- Zahra, Fatima, Endang Komariah, Diana Fauzia Sari (2016); "A Study on Students' Metacognitive Awareness and Their Reading Comprehension" *Research in English and Education (READ)*, Cilt 1, Sayı 1, s. 10-17, <http://www.jim.unsyiah.ac.id/READ/article/view/711> (Erişim Tarihi: 30.03.2019).
- Zargar, Shazia Siraj ve Mohammad Yousuf Ganai (2014); *Self – Concept, Learning Styles, Study Habits and Academic Achievement of Adolescents in Kashmir: A study on Psychological variables and academic achievement of adolescents in Kashmir*, <http://ebookcentral.proquest.com> (Erişim Tarihi: 10.04.2019).

## ÖZGEÇMİŞ

8 Nisan 1987 tarihinde Sakarya'da doğdum. İlk ve orta öğrenimimi Sakarya'da tamamladım. Daha sonra Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun oldum. 2013 yılından beri Tekirdağ Saray Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Evliyim ve bir kız çocuk annesiyim.

