

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISININ VE
ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞININ
OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra KILIÇ

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISİNİN VE
ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞININ
OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra KILIÇ

Danışman: Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

09/ 10 / 2019



ESRA KILIÇ

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Esra KILIÇ' ın bu çalışması 09/10/2019 tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Anabilim Dalı **Türkçe Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir

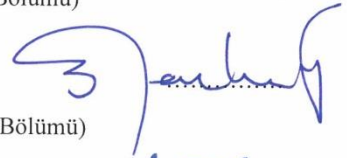
İMZA

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY
(Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü)

A. Karabay





YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının Ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli vesayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Günümüzde uygulanmakta olan yapılandırmacı anlayış gereği öğrencilere bilginin doğrudan öğretimi yerine bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi amaçlanmaktadır. Geçmişten günümüze kadar temel bilgiye ulaşma yollarından ve sonradan öğrenilen bir beceri olan okuma, öğrencilere ilkokul çağından itibaren öğretilmektedir. Okuma becerisi, sadece yazılı metni oluşturan harf, kelime ve cümleleri tanımak değil, aynı zamanda metnin anlamlandırılmasını da içeren karmaşık bir süreçtir.

Eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin öncelikle okuduğunu anlaması gerekir. Bu bağlamda okuduğunu anlama becerisi Türkçe derslerinin temel amaçlarından olsa da eğitim süreci boyunca her kademe, her sınıf ve her derste son derece önemli bir yere sahiptir.

Araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerisine etki eden bağımsız değişkenler olarak okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı seçilmiştir. Çağdaş eğitimin bir gereği olan öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin sadece bilişsel yönü değil duyuşsal yönleri de son derece önemlidir. Bu bağlamda okuduğunu anlamaya etki eden değişkenler belirlenirken öğrencilerin duyuşsal yönlerinden olan okuduğunu anlama öz yeterlikleri ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları işe koşulmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili olduğu varsayılan öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, ailelerinin aylık ortalama gelir durumları gibi değişkenler de kullanılmış ve okuduğunu anlama becerisine etki ettiği varsayılan değişkenler çeşitlendirilmiştir.

Bu araştırmanın öğrencilerin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama başarıları ile belirlenmiş olan değişkenler (üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile aylık ortalama geliri) arasındaki ilişkileri ortaya koyması beklenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda eksikliklerinin giderilmesi, öz yeterlik, bilişsel farkındalık bağlamlarında kendilerini tanımalarının sağlanması, sınıf ortamlarında okuduğunu anlama becerisini geliştirme çalışmalarına ışık tutması, nitelikli öğrenme ve öğretme etkinliklerine katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen, değerli tecrübeleri, eleştirileri ve görüşleri ile araştırmaya katkı sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN' e, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği geçen, bilgilerini ve değerli tecrübelerini cömertçe paylaşan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK, Doç. Dr. Cemal BAYAK, Prof. Dr. Derya YAYLI, Prof. Dr. Yusuf TEPELİ, Prof. Dr. Mehmet CANBULAT, Dr. Öğretim Üyesi Pınar ŞİMŞEK, Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt GÜLMEZ hocalarıma ve bugüne kadar üzerimde emeği geçmiş tüm öğretmenlerime, arkadaşlarıma; araştırmanın uygulanmasında yardımcı olan öğretmen ve öğrencilerine; teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Üniversite yaşamımın başlangıcından bu yana her daim araştırmaya, sorgulamaya ve yeni şeyler üretmeye teşvik eden ve bu yolda desteğini esirgemeyen çok kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Yasemin ASLAN'a ayrıca teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte ve hayatımın her aşamasında destek ve anlayışları ile kararlarımda yanımda olan, başta beni yetiştiren, sevgisi ile beni sarıp sarmalayan müthiş kadın sevgili annem Rukiye KILIÇ' a, dimdik duruşu ile her zaman örnek aldığım sevgili babam Lutfi KILIÇ' a ve bana sonsuz güç veren ağabeyim Gökhan KILIÇ, ablalarım Sümeyya KILIÇ ve Emine KILIÇ' a şükranlarımı sunarım.

ÖZET

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISININ VE ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞININ OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

KILIÇ, Esra

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Ekim 2019; 137 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, başta Türkçe dersleri olmak üzere diğer derslerde de başarıyı doğrudan etkileyen bir unsur olan okuduğunu anlama becerisine okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının etkisini incelemektir.

Araştırmada bağımlı değişken olarak okuduğunu anlama becerisi; bağımsız değişken olarak ise okuduğunu anlama öz yeterlik algısı, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile aylık ortalama gelir durumu ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmada veri toplama aracı olarak; Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmış ve öğrencilerin farklı değişkenlerle okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında birden fazla değişken olması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2013, s. 81).

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Antalya merkez ilçelerinde (Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa) bulunan üç farklı bağımsız ortaokulda (Hüseyin Avni Çöllü Ortaokulu, Ayten Çağırın Ortaokulu, Namık Kemal Ortaokulu) öğrenim gören 137’si kız, 140’ı erkek öğrenci olmak üzere toplam 277 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler, ders saatleri içerisinde belirlenen sınıflarda Türkçe öğretmenleri ile bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Araştırma süresince elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. İstatistik programında gerçekleştirilen özömlmelerde değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere Pearson Momentler arpımı Korelasyon analizi yapılmış, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Test ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında, okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okuma, öz yeterlik algısı, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı.*



ABSTRACT

THE EFFECT OF READING COMPREHENSION BELIEF SELF EFFICIENCY READING COMPREHENSION AND METACOGNITIVE READING COMPREHENSION AWARENESS

KILIÇ, Esra

Master's Thesis, Department Of Turkish And Social Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

October 2019: 137 page

The main purpose of this study is to examine the effect of self-efficiency perception and meta-cognitive reading comprehension awareness in reading comprehension, reading comprehension skill which is an essential component that directly affecting success in other courses, especially in Turkish lessons.

In this research, the dependent variable is taken into consideration as reading comprehension; on the other hand, independent variables are acknowledged as self- efficiency perception, meta-cognitive comprehension awareness, gender, mother and father education status, the average family income. In this respect, reading comprehension achievement test, scale of belief self efficiency reading comprehension, meta-cognitive reading comprehension awareness instrument and personal information forms are used a data collecting means and the association between the students' reading comprehension skills and different variables have been tried to be determined. Having multiple variable within the scope of the research and examining the correspondence between these variables required the research association screening model in this research. “It is a research model which aims to determine the existence or degree of cooperative change between association screening model and more variables.” (Karasar, 2013, s. 81).

The research was carried out with a total of 277 grade students, 137 female and 140 male students studying in 3 different independent secondary schools (Hüseyin Avni Çöllü Secondary School, Ayten Çağırın Secondary School, Namık Kemal Secondary School) in the central district of Antalya (Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa) in the spring term of 2018-2019

academic year and the data were collected by the Turkish teachers themselves in the classes during the course hours.

The data obtained during the research were analyzed by SPSS 22.0 package program. In the analyzes performed in statistical program to determine the connection of variables Pearson Multiplication Of Moments Correlation Analysis was made, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis Test were used among the nonparametric tests. According to the results of the study, it was concluded that reading comprehension has a significant effect on self-efficiency perception meta-cognitive reading comprehension in students' reading comprehension success.

Key Words: *Reading, self efficacy perceptions, metacognitive reading comprehension awareness.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	xi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlıları).....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkçe Öğretimi	10
2.2. Türkçe Öğretim Programı	11
2.3. Temel Dil Becerileri	13
2.3.1. Dinleme	13
2.3.2. Konuşma	14
2.3.3. Yazma.....	14
2.3.4. Okuma	15
2.3.4.1. Okuma Eylemi	16
2.3.4.2. Okuma Türleri	17
2.3.4.2.1. Sesli Okuma	17
2.3.4.2.2. Sessiz Okuma	17
2.3.4.2.3. Göz Atarak Okuma	17
2.3.4.2.4. Gündümlü Okuma.....	18
2.3.4.2.5. Serbest Okuma	18

2.3.4.2.6. Eleştirel Okuma.....	18
2.3.4.2.7. Özetleyerek Okuma	18
2.3.4.2.8. Not Alarak Okuma	19
2.3.4.2.9. Paylaşarak Okuma	19
2.3.4.2.10. Tahmin Ederek Okuma	19
2.3.4.2.11. İşaretleyerek Okuma	19
2.3.4.2.12. Soru Sorarak Okuma	20
2.3.4.2.13. Söz Korosu Okuma	20
2.3.4.2.14. Okuma Tiyatrosu Okuma.....	20
2.3.4.2.15. Tartışarak Okuma.....	20
2.3.4.3. Okuma Engelleri	21
2.3.4.4. Okumanın Önemi	21
2.3.4.5. Okuma Alanları	22
2.3.4.6. Anlama Modelleri	23
2.3.4.7. Anlama Teknikleri	25
2.3.4.8. Okuduğunu Anlama	25
2.3.4.8.1. Okuduğunu Anlama Süreçleri	29
2.3.4.8.2. Okuduğunu Anlama Türleri	30
2.3.4.9. Okuma Stratejileri.....	32
2.3.4.9.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri	33
2.4. Bilişsel Farkındalık	37
2.4.1. Bilişsel Farkındalık ve Okuduğunu Anlama	42
2.5. Öz Yeterlilik Algısı ve Okuduğunu Anlama.....	44
2.6. İlgili Araştırmalar	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	62
3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	63
3.3.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği	65
3.3.3. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	68

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu	69
3.4. Verilerin Toplanması	69
3.5. Verilerin Analizi.....	70

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin; Cinsiyet, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Ailenin Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular	72
4.1.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	72
4.1.2. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	73
4.1.3. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	73
4.1.4. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Aile Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	74
4.2. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalıkları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	75
4.3. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	77
4.4. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalıklarının ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algılarının Okuduğunu Anlama Becerilerine Etki Durumuna Yönelik Bulgular	79

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	82
5.2. Öneriler	86
KAYNAKÇA	87
EKLER	95
Ek-1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	95
Ek-2 Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği.....	107
Ek-3 Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	113
Ek-4 Kişisel Bilgi Formu	114
Ek-5 Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Kullanım İzni Kullanım İzni.....	115
Ek-6 Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği Kullanım İzni	116
Ek-7 Veli İzin Formu	117
Ek-8 Araştırma İzin Onayı	118
Ek-9 Etik Kurul Onayı	119
ÖZGEÇMİŞ	121
İNTİHAL RAPORU	123

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.3.4.8.1. İyi Okuyucunun ve Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları	27
Tablo 2.3.4.9.1.1. Okuma Sürecinde Kullanılan Okuduğunu Anlamayı Artıran Stratejiler ...	34
Tablo 3.2.1.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	54
Tablo 3.2.1.2.1. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	55
Tablo 3.2.1.3.1. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 3.2.1.4.1. Öğrenci Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.2.1.5.1. Okuduğunu Anlama Testi Başarısına İlişkin Normallik Testi Sonuçları	56
Tablo 3.2.1.5.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri	57
Tablo 3.2.1.6.1. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Düzeyine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	58
Tablo 3.2.1.6.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri	59
Tablo 3.2.1.7.1. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Düzeyine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	60
Tablo 3.2.1.7.2. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri	61
Tablo 4.1.1.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	72
Tablo 4.1.2.1 Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	73

Tablo 4.1.3.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 4.1.4.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Aile Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 4.2.1. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki	75
Tablo 4.2.2. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki miktarı	75
Tablo 4.2.3. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonucu	76
Tablo 4.2.4. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin parametreleri	76
Tablo 4.3.1. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki	77
Tablo 4.3.2. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki miktarı	77
Tablo 4.3.3. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonucu	78
Tablo 4.3.4. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin parametreleri	78

Tablo 4.4.1. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama becerilerine etkisi	79
Tablo 4.4.2. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama becerilerine etki miktarı	79
Tablo 4.4.3. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama becerilerine etkini incelemek için kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonucu	80
Tablo 4.4.4. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama becerilerine etkisine ait regresyon modelinin parametreleri	80

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.2.1.5.1. Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Toplam Puanlarının Dağılım Grafiği	58
Grafik 3.2.1.6.1. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Toplam Puanlarının Dağılım Grafiği	60
Grafik 3.2.1.7.1. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Toplam Puanlarının Dağılım Grafiği	62



BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu geçmişten günümüze birbiri ile iletişim kurarken farklı el, göz, baş ve diğer beden hareketlerini kullanagelmiştir. Bu iletişim yollarından en önemlisi ise Banguoğlu (2015)' in sesli işaretler sistemi olarak adlandırdığı dildir (Banguoğlu, 2015, s. 9). Dil kavramına yaklaşanlar da geçmişten bu yana dilin birey hayatındaki önemini, farklı yönlerini ve işlevlerini incelemişler ve dilin tek bir tanımı olmadığını savunmuşlardır. Eker (2011, s. 3) dili, insan yaşamının her alanında sürekli var olan insanı insan ve toplumu toplum kılan önemli değerlerden biri olarak tanımlarken; Ergin (2004, s. 3), “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” şeklinde tanımlamıştır. Ergin (2004), dilin tanımını yaparken dilin sosyal, tabii, kendine özgü bir düzeni olduğunu, ne zaman ortaya çıktığını ve yapısının nelerden oluştuğunu tek bir tanımla ortaya koymuştur. Ayrıca, dilin milletlerin ortak birikimleri sonucu ortaya çıktığını, kurallarının bireylere göre farklı biçimlere sokulamayacağını, milletin ortak malı olduğunu da belirtmiştir. Bir başka tanımda da dil şu şekilde ifade edilmiştir: “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” (Aksan, 2009, s. 55). Radford (1998)' e göre ise; “Dilde birçok iletişimsel ve sembolik dizge vardır ve bu dizgeler sadece insan diline aittir. İletişim kurmak sadece insan türüne özgü olan bir özellik değildir. Kuşlar, arılar, yunuslar da iletişim kurabilir. Ancak hiçbiri dili, insanlar gibi iletişim aracı olarak kullanamazlar.” (aktaran Yıldız, 2006, s. 10). Tüm bu tanımlara bakıldığında dilin bireyler tarafından üretilip hemen ortaya konan, durağan bir varlık olmadığını, ortaya çıktığı zamanın kesin olarak bilinemediği ve canlı bir varlık olduğu anlamlarına ulaşılabilir.

Meilet (1921)'e göre; “Dil, sözcüğün tam anlamıyla toplumsal bir olaydır.” İnsan demek dil demek, dil demek de pek çok bakımdan toplum demektir (Vardar, 1998, s. 15). Dilin insan ve toplum hayatındaki önemi, insanların birbirleri ile iletişim kurma ihtiyacından ve bu ihtiyaca en iyi cevap veren ögenin de dil olmasından kaynaklanmaktadır. İnsan hayatında bu denli önem taşıyan dilin edinimi de onu oluşturan bileşenlere bağlı olarak ortaya çıkar. Bu bileşenler dilin temel beceri alanı olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (Yurdakul, 2015, s. 1). Dinleme ve okuma anlamaya yönelik; konuşma ve yazma anlatmaya yönelik dil becerileridir. Anlamaya yönelik beceri alanlarından olan okuma ise, bireylerin büyük ölçüde bilgiye ulaşmalarını bireysel olarak gerçekleştirebileceği bir beceri olması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde de işe koşulan temel becerilerden olması nedeniyle son derece önemlidir. Alanyazında okuma genel anlamda; fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri barındıran karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, okuma süreci görme, seslendirme gibi fiziksel unsurları; anlamlandırma, yorumlama gibi zihinsel süreçleri içeren bir yapıya sahiptir. Okumanın bu karmaşık doğası onun yalnızca şifre çözme işi olmadığını, bilişsel ve psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla gerçekleşen metinden anlam çıkarma etkinliği olduğunu gösterir. Akyol (2013, s. 33) yazar ve okuyucunun aktif iletişim gerektiren etkin bir anlamlandırma süreci olduğunu ifade ederek okumanın anlam kurma süreci olduğunu belirtir. Bireylerin hayatlarında hemen her alanında ve her anında kullandığı anlam kurma okumanın temel amacı olarak kabul edilebilir. Anlaşılmayan bir metin okumanın temel amacına hizmet etmiş sayılmaz.

Okuma, ilköğretim çağından başlayarak yaşam boyunca süren, planlı etkinliklerle öğretilen, bireyin hayatının hemen her alanında kullandığı ve birey için gerek toplumsal gerekse akademik anlamda önem taşıyan bir beceridir. Dolayısıyla okuma becerisi, rastgele edinilen bir beceri olmadığı gibi gelişimi de rastgele olmaz, bu becerinin doğru öğretimi de bireyler açısından önemlidir. Okuma becerisinin sağlıklı bir şekilde edinimi ve gelişimi için eğitim-öğretim faaliyetleri son derece önem taşımaktadır. Okuma öğretimi sürecinde; hazırlanan programlara, okullara ve öğretmenlere kritik roller düşmektedir. Bunun sebebi, öğrencilere ilk okuma-yazma sürecinden başlamak üzere artan bir yoğunlukla program içeriğinin kazandırılması, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılması, Türkçe'yi doğru öğrenen bireyler yetiştirilmesi öncelikle onların gözetiminde olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda eğitim-öğretim ortamlarında salt okumayı öğrenme odaklı değil, okuduğunu anlamayı da içine alan bir öğretim benimsenmeli ve okumanın bir süreç olduğu göz ardı edilmemelidir. Alanyazında okuma öğretimi ile ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır.

(Keskin ve Akyol, 2014; Yaman ve Dağtaş, 2013; Şahin, 2011; Bozkurt ve Uzun, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Ceran ve Deniz, 2015; Duran ve Sezgin, 2012).

Eğitim sistemimizde yapılan köklü değişikliklerden olan yapılandırmacı öğrenme kuramı, sonuç odaklı öğrenme sürecindeki öğrencileri bilgi alıcısı rolünden çıkarıp süreç içerisinde aktif rol oynayan, öğrenme sorumluluğu alan bir öğrenci anlayışını beraberinde getirmiştir. Günümüz eğitim anlayışının temel amacı da; sorgulayan, çözümleyen, karşılaştıran, kendini tanıyan bilinçli bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda günümüzde derslerde bilgi aktarımından çok bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi odak noktası olmaktadır. Bilgiye ulaşma yolları denince akla gelen ilk alanlardan birisi olan okuma becerisi sayesinde bireyler pek çok kaynaktan bilgiyi araştırabilmekte ve bağımsız öğrenebilme imkanı bulmaktadırlar. Bu bağlamda okuduğunu anlayan bireylerin yetişmesi başta Türkçe derslerinin sorumluluğunda olsa da tüm dersler ve alanlar için önem taşımaktadır. Bu araştırmanın çıkış noktası öğrencilerde okuduğunu anlama başarısına etki ettiği varsayılan unsurların bir incelemesini yapmak ve araştırma bulguları doğrultusunda öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin gelişimine yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu çalışmada araştırma örnekleme ve belirlenen değişkenler doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelemesini yapmak amaçlanmıştır. Araştırmanın odak noktasında beşinci sınıf öğrencilerinin yer almasının nedeni ise; okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması öncelikle bu dönemde Türkçe derslerinin ve öğretmenlerinin problemi olmasıdır. Bu dönemde ortaya çıkabilecek aksaklıkların, eksikliklerin belirlenmesi ve düzeltilmesi öğrencilerin diğer sınıf düzeyleri ve günlük yaşamları açısından son derece önemlidir (Kanmaz, 2012, s. 113).

Çağdaş eğitimin bir gereği olan öğrenci merkezli eğitimde, öğrencilerin öğrenme hayatlarını etkilediği düşünülen doğrudan ya da dolaylı rollere sahip pek çok unsur vardır. Bu unsurlar arasında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönleri, dil gelişimleri ve dil gelişim süreçlerini etkileyen unsurlar sayılabilir. Öğrencilerin tüm yönleri birbirini tamamlayıcı nitelikte olup bir bütün olarak ele alınır. Araştırma kapsamında okuduğunu anlama becerisine etki ettiği varsayılan unsurlar belirlenirken öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel yönlerinden olan okuduğunu anlama öz yeterlikleri ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları; dil gelişimlerini etkileyen unsurlardan ise; cinsiyetleri, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, aile aylık ortalama gelir durumları işe koşulmuştur. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada bağımlı değişken olarak, okuduğunu anlama becerisi, bağımsız değişkenler olarak da; cinsiyet, anne eğitim durumu,

baba eğitim durumu, aile aylık ortalama geliri; okuduğunu anlama öz yeterlik algısı-okuduğunu anlama ilişkisi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı-okuduğunu anlama ilişkisi ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine etkisi şeklinde belirlenmiştir. Kısaca, değişkenlerin belirlenme sürecinde çocukların dil gelişim süreçleri ve bu süreci etkileyen unsurlar göz önüne alınmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi konusunda alanyazında pek çok araştırma bulunmaktadır (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2016; Arslanoğlu, 2007; Küçükavşar, 2010; Dündar ve Akyol, 2014; Yılmaz, 2008; Kaman ve Baştuğ, 2013). Bunun başlıca sebebi olarak, okuduğunu anlama becerisinin pek çok alanda işe koşulan bir beceri olması, bireysel olarak bilgiye ulaşmada önem taşıyan bir beceri olması gösterilebilir. Bu araştırmada da odak noktası olarak okuduğunu anlama becerisinin seçilmesi bu bağlamda açıklanabilir. Bireylerin okuduğunu anlama başarılarının farklı örneklerde ve farklı değişkenlerle incelenmesi, okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkıda bulunabilir. Yapılan araştırmaların ortak sonucu ise; okuduğunu anlama becerisinin bireylerin hayatlarında gerek akademik gerekse sosyal anlamda önemli yere sahip olduğu ve farklı strateji ve yöntemlerle geliştirilebilir olduğu yönündedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Temel bilgiye ulaşma yollarından olan ve bireylerin de günlük hayatlarında sıkça kullandığı bir beceri olan okuma, öğrencilerin akademik hayatlarında aktif olarak kullanması, diğer temel becerilerin gelişimine katkı sağlaması, öğrencilerin zihinsel süreçlerine olumlu katkı sağlaması gibi çeşitli nedenlerle son derece önemli bir beceri alanıdır. Gerek öğrenciler gerekse yetişkinler için akademik, sosyal alanlarda bu denli önem taşıyan okuma beceri alanı pek çok araştırmacı tarafından incelenmiş ve okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak pek çok çalışma alanyazına kazandırılmıştır (Keskin ve Akyol, 2014; Yaman ve Dağtaş, 2013; Şahin, 2011; Bozkurt ve Uzun, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Ceran ve Deniz, 2015; Duran ve Sezgin, 2012).

Bandura (1977, 1982, 1986, 1993, 1997)'ye göre öğrenme, sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreçtir (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013, s. 85). Dolayısıyla öğrenme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olan okuma becerisi de öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerini işe koştuğu bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin okuduğunu

anlama başarıları incelenirken, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çünkü okuma sürecinde öğrenciler yazılı metni görme, anlamlandırma, yorumlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, çıkarım yapma gibi bilişsel becerileri işe koştığı gibi metni okumaya güdülenme, okuduğunu anlamaya karşı olan öz yeterlik inancı, okuma metnine ilgi duyma veya duymama gibi duyuşsal özellikleri de işe koşar. Bu araştırmada öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden olan okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ele alınırken, bilişsel boyut olarak üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ele alınmıştır. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme ve anlama yollarının farkındalığını ve okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlik algılarını tespit etmek ve bunların okuduğunu anlama başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla bu değişkenler seçilmiştir. Harris (1982)'ye göre, öz yeterlik inancı genel anlamda, öğrenmeyi artıran, bireyleri bir işi yapmaya güdüleyici unsurlardandır. (aktaran Epçaçan ve Demirel, 2011, s. 124). Yapılan kimi araştırmalarda bireylerin öz yeterlik inancının yüksek olduğu konularda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Altunkaya, 2018; Akergin, Yıldırım, İbrahimoglu ve Arslan, 2014; Erdem, Altunkaya ve Ateş, 2017; Ülper ve Şirin, 2019). Buradan hareketle bu araştırmada okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlik algısı değişken olarak seçilmiş ve yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğrenciler ile düşük öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Diğer bir değişken olarak üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının seçilmesinin nedeni ise; üstbiliş kavramının öğrenme süreçlerinde bireylere yol gösterici ve elde olan bilgi-becerilerin en doğru şekilde kullanılmasına yardımcı olan nitelikte bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamında da öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda üstbiliş stratejilerinin farkında olup olmama durumları incelenmiş ve bunun okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, öğrenme-öğretme süreçlerinde başta Türkçe dersleri olmak üzere diğer derslerde de başarıyı doğrudan etkileyen bir unsur olan okuduğunu anlama becerisine; okuduğunu anlama öz yeterlik algısı, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile aylık ortalama gelir durumu gibi bazı değişkenlerin etkisini incelemektir. Araştırma sonunda seçilen değişkenlerin okuduğunu anlama becerisini etkileyip etkilemediği saptanacaktır. Ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı bağlamlarında kendilerini tanımalarının sağlanması ve kendi okuduğunu anlama yollarının bilincinde olan bireyler olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinde aktif rol almaları umulmaktadır.

Araştırmanın problemi ve alt problemleri şunlardır:

Problem cümlesi: Araştırmanın problemi, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile aylık ortalama gelir düzeyi, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı gibi değişkenlerin etki düzeylerini incelemektir.

Alt Problemler:

1. *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri;*

1.1. *Cinsiyete göre değişmekte midir?*

1.2. *Anne eğitim durumuna göre değişmekte midir?*

1.3. *Baba eğitim durumuna göre değişmekte midir?*

1.4. *Ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre değişmekte midir?*

2. *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?*

3. *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?*

4. *Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama becerilerine etkisi nedir?*

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumsal yaşamda bireylerin dili etkili bir şekilde kullanması son derece önemlidir. Dil bireyi birey, toplumu toplum yapan en önemli değerdir (Eker, 2011, s. 3). Bu bağlamda dil öğretimi de toplumlar için son derece önemlidir. Bu bağlamda, bireylerin gerek okul yaşamlarında gerekse toplumsal yaşamlarında önemli bir yere sahip olan, dil öğretiminde eğitim-öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olan okuma becerisi de üzerinde durulması gereken bir beceri alanıdır.

Okuma becerisi, sonradan öğrenilen ve geliştirilebilen bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Okuma, sadece yazılı metni oluşturan harf, kelime ve cümleleri tanımak değil, aynı zamanda metnin anlamlandırılmasını da içeren karmaşık bir süreçtir. Okuma ve

okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması öncelik olarak Türkçe derslerinin kapsamında olsa da diğer derslerin öğretiminde ve öğrenciler tarafından içselleştirilmesinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Buna bağlı olarak diğer derslerdeki başarılar Türkçe dersleri ile ilişkilendirilebilmektedir. Türkçe derslerinde okuduğunu anlama konusunda güçlük çeken öğrenciler diğer derslerde de başarıya ulaşmada güçlük çekeceklerdir.

Alanyazında okuma becerisi üzerinde yapılan çalışmalar, okuduğunu anlama becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2016; Arslanoğlu, 2007; Küçükavşar, 2010; Dündar ve Akyol, 2014; Yılmaz, 2008; Kaman ve Baştuğ, 2013). Okuduğunu anlayan bireyler; düşünen, kavrayan, yorumlayan, çözümleyen, eleştiri yapabilen, bilgiye ulaşma konusunda bireyselleşmiş, zihinsel becerileri buna paralel olarak gelişmiş bireylerdir. Bireysel boyutta ve toplumsal boyutta önem taşıyan bu beceriler ve okuduğunu anlama becerisinin çağdaş eğitimde ve yaşamın pek çok alanında aktif olarak kullanılması alanyazında okuduğunu anlama becerisi üzerine yoğunlaşılmasının bir nedeni olarak gösterilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi öğrenme, bireysel öğrenme yollarının belirlenmesi ve kullanımı, öğrenme sorumluluğu alan bireylerin yetiştirilmesi gibi pek çok kavramı da beraberinde getirmiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde de öğrencilerden kendi öğrenme yollarının farkında olan, öğrenme süreçlerini bu öğrenme yollarından hareketle düzenleyen, öğrenme sürecinde eksikliklerini belirleyen ve bunlara yönelik çalışmalar yapan, öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bireyler olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmada okuduğunu anlama süreçlerinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık becerilerinin işe koşulmasının etki durumu incelenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ve çağdaş eğitimle beraber öne çıkan ve pek çok araştırmada değişken unsur olarak öne çıkan kavramlardan bir başkası da öz yeterlik algısıdır (Ülper ve Şirin, 2019; İnnalı ve Aydın 2014; Altunkaya, 2018; Uçgun, 2014; Karahan, 2017). Bu kavram bireyleri öğrenme süreçlerine güdüleyen, bir işi yapabileceklerine dair olan inançlarını ifade etmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlama süreçlerinde de bireylerin okuduğunu anlama sürecine yönelik öz yeterlik inancı okuma sürecini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Alanyazında üstbilis kavramı ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma ile öğrencilere ve öğretmenlere, ders işleme süreçlerinde üstbilişsel farkındalık becerilerinin neden artırılması gerektiği, okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlik algısının önemi, üstbilis becerilerinin ve öz yeterlik algısının okuduğunu anlama süreçlerindeki kritik rolü konusunda yol gösterici olması umulmaktadır.

1.4 . Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)

- 1) Araştırma için seçilmiş olan örneklemin araştırma evrenini temsil ettiği düşünülmektedir.
- 2) Örnekleme yer alan öğrencilerin başarı seviyelerinin yakın olduğu varsayılmıştır.
- 3) Araştırma sürecinde örnekleme yer alan öğrencilerin kontrol altına alınamayan değişkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri, veri toplama araçlarındaki sorulara anlayarak ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
- 4) Uygulanan ölçeklerin amaca yönelik olduğu ve öğrencilerin görüşlerini objektif olarak ortaya koyacakları bir formda geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği düşünülmektedir.
- 5) Seçilen veri toplama yönteminin, nitelik, süre ve maliyet açısından araştırmanın konusuna en uygun olan yöntem olduğu düşünülmektedir.
- 6) Araştırma süresince araştırmacının ön yargıdan uzak bir tutumla araştırmayı yürüttüğü varsayılmıştır

1.5 . Araştırmanın Sınırlıkları

- Araştırma 2018/2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı, Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan üç ortaokulun beşinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri, okuduğunu anlama başarı testi, kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeğinden alınan veriler ile sınırlıdır.

1.6 . Tanımlar

Okuma: “Kelimeleri, cümleleri ya da bir metni bütün öğeleriyle görme, algılama ve aralarındaki ilişkileri kavrayarak anlam kurma etkinliğidir.” (Gündüz ve Şimşek, 2011, s.13).

“Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.” (Ülper, 2010, s. 3).

Anlama: “Dinleme, okuma ve görsel okuma ile elde edilen bilgileri ön bilgilerden hareketle inceleme, üzerinde fikir yürütme, nedenlerini sorgulama, sonuçlar bulma ve tekrar anlamlandırma işidir.” (Güneş, 2016, s. 207).

Öz yeterlik algısı: Öz yeterlik algısı, bireyin bir işi yapma konusunda, kendisinin yeterli olduğuna yönelik inancıdır.

Üstbilişel farkındalık: Üstbiliş, bireyin öğrenme süreçlerini kendisine göre düzenlemesi, neyi bilip, neyi bilmediğini sorgulaması, kendine uygun öğrenme stratejisini belirlemesi ve bunlardan hareketle kendine özgü öğrenme süreci planlamasıdır (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011, s. 552).

“Üstbiliş: kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir.” (Özsoy, 2008, s. 713).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde temel dil becerilerinden olan okuma becerisi ve bu becerinin alt boyutları ele alınacak, ardından araştırma kapsamında okumayı etkilediği varsayılan değişkenler olan, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı kavramları açıklanıp okumanın bu değişkenler ile ilişkisi ele alınacaktır.

2.1. Türkçe Öğretimi

İnsan yaşamında ana dili kavramı önemli bir yere sahiptir. “Ana dili; başlangıçta anneden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” (Aksan, 1975, s. 427). “Bireyin bilişsel ve duyuşsal anlamda kendini gerçekleştirebilmesi, toplumsal yaşamda kendine bir yer edinebilmesi için ana dilini en iyi şekilde öğrenmesi gerekir. Ana dili öğretimindeki amaç, temel dil becerilerinin dizgeli bir şekilde öğretimini sağlayarak bireyin anlam evrenini oluşturmak, geliştirmek ve genişletmektir. Ana dili öğretiminde bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, dilin incelik ve zenginliklerinin farkına vararak bu dili etkili, doğru ve güzel bir şekilde kullanmasını sağlamak esastır. Ana dili bilinçli bir valık olan insanoğlunun bilinç edinme ve bu bilinci geliştirme bağlamında bireyin hem bireysel hem de toplumsal yaşantısını düzenleyen bir konumdadır. Ana dilinin sağlıklı bir şekilde kullanılması, geliştirilmesi için ana dili öğretiminin de belirli program, yöntem ve araç gereçlerle yapılması gerekir.” (Yalınkılıç, 2014, s. 13-14).

Ülkemizde 2005 yılından itibaren kullanılmakta olan yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun olarak ana dili öğretimi yapılmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ise bireyi merkeze alan, bireylerin nasıl öğrendiğiyle ilgilenen sadece sonuca değil sürece de önem veren bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım bireylere; öğrenme sürecinde aktif, kendi öğrenmesinden sorumlu, kendi bilgisini bireysel olarak yaratan ve yorumlayan bireyler olma; öğretmenlere ise, öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etme rolü yüklemektedir. Bu bağlamda, yapılandırıcı yaklaşım genel anlamda eğitim sisteminde ve özelde ana dili öğretiminde önemli bir konuma sahiptir.

Ana dili eğitimi öğretim süreçlerinde belki de en büyük role sahip alandır. Bunun sebebi olarak, tüm derslerde öğretim dilinin ana dili olması gösterilebilir. Ana dili bireylerin doğal yollardan edindiği bir beceri olsa da gelişimi için ana dili eğitimi önem taşır. Ülkemizde ana dili eğitimi temelde Türkçe derslerinin sorumluluğu altında olsa da gelişimi için tüm derslerle işbirliği içinde yürütülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda ana dili eğitimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel beceri alanlarının öğretimi yanında düşünme, sorgulama, çözümlenme, yorumlama, sentez yapma ve değerlendirme gibi becerilere de önem veren bir öğretim programı ile yürütülmektedir.

2.2. Türkçe Öğretim Programı

Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, eğitim öğretim faaliyetlerindeki değişimler bireylerden beklenen rolleri de değiştirmiştir. Günümüz dünyasında bireylerden salt bilgi alıcısı konumunda olmaları değil; araştıran, sorgulayan, yorumlayan, eleştiren, problem çözebilen, iletişim becerileri gelişmiş bireyler olması beklenmektedir. Buna yönelik olarak bireyleri yetiştirme konusunda öğretim programları da bilgi aktaran değil, değer ve beceri kazandırma hedefli, anlaşılır bir dile sahip ve bireysel farklılıkları da göz önüne alan bir yapıda geliştirilmelidir. Bu anlamda öğretim programları hazırlanırken; bireylerin gelişiminin bir dönemde başlayıp bitmeyen, yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu, her bireyin diğer bireyden farklı olduğu gibi unsurlara dikkat edilmektedir (MEB, 2018, s. 3).

“Eğitim sistemimizin temel amacı, değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir.” (MEB, 2018, s. 4). Bu doğrultuda hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’nda öğrencilerin gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde; yaşamlarının hemen her alanında gereksinim duyacakları beceriler olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2018, s. 4). Belirlenmiş olan sekiz anahtar yetkinlikten birisi de “*ana dilinde iletişim*” dir. Bu bağlamda, öğrencilerden ana dilinde iletişim konusunda yetkin olmaları beklenmekte ve buna göre eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenmektedir.

“Ana dilinde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.” (MEB, 2018, s. 4).

“Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri temel dil becerilerini kazanmalarını ve bu becerileri kullanarak kendilerini sosyal, kültürel, akademik yönden geliştirmelerini sağlayacak nitelikte yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; temel dil becerilerinin ve yeterliklerin geliştirilmesini; disiplinlerarası bağlamda öğrenme, kişisel-sosyal gelişim ve mesleki becerileri kazanma ön şartı olarak kabul etmektedir.” (MEB, 2018, s. 8).

Programda kazanımlar, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmelerinin yanında, üstbilişsel becerilerini de geliştirmelerine katkı sağlayacak biçimde, gelişim dönemi özellikleri göz önüne alınarak aşamalı ve yoğunlaşarak ilerleyen bir planda hazırlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) özel amaçlar şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 8). “Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

• Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.”

Temel dil becerilerinin öğretiminde ve planlanmasında bireysel farklılıklar (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme gereksinimleri, içinde buldukları sosyokültürel ortamdan kaynaklanan farklılıklar) göz önünde bulundurulmalı ve tek bir öğretim-öğrenme yaklaşımı benimsenmemelidir. Farklı yöntem ve teknikler harmanlanarak sınıflara uygun, öğrencilerin düzeyine uygun, öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirici, ilgilerini çeken ve onları öğrenmeye teşvik eden nitelikte hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Ayrıca sınıf ortamlarında öğrenciler, etkin katılım ve öğrenme sorumluluklarını alma konusunda teşvik edilmelidirler. Öğretim-öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı da öğrencilerin ilgisini çekmesinin yanısıra ders içeriğini zenginleştirecek ve kalıcı öğrenmeleri de destekler nitelikte olacaktır.

Tüm bu bilgiler ışığında Türkçe Öğretim Programının odak noktası öğrencilerdir. Her öğrencinin bireysel farklılığının gözetildiği, ders içerik düzenlemesinin ve öğretim sürecinin buna göre şekillendirildiğini söylemek mümkündür. Türkçe dersleri ana dili öğretiminin yanında diğer derslere de temel oluşturması açısından önemli bir konumdadır. Bu sebeple bu dersin planlanması ve içeriğin düzenlenmesi öğretim programının niteliğine bağlıdır.

2.3. Temel Dil Becerileri

Dil öğretiminde temel beceriler; anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) olmak üzere ikiye ayrılır. Ana dili eğitimi olarak nitelendirebileceğimiz Türkçe öğretimi bu temel beceri alanlarının öğrencilere kazandırılmasını amaçlar. Bu beceri alanları birbirinden bağımsız değil aksine birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

2.3.1. Dinleme

Temel dil becerilerinden anlamaya yönelik olan dinleme, bireylerin çevresini algılaması ve anlamlandırmasında etkili olan ve en erken edinilen beceridir. Anne karnında edinilmeye başlanan bu beceri diğer temel dil becerilerinin de edinilmesine ve gelişmesine zemin oluşturması açısından önemlidir. Dinlemenin anne karnından itibaren kendiliğinden edinilmeye başlaması bu becerinin her bireyde eşit bir şekilde gelişeceği algısı oluşturmaktadır. Bu yanlış dinleme becerisine gerekli önemin verilmemesini beraberinde getirmiştir. Bu beceri anne karnından itibaren edinilmeye başlansa da gelişimi için çaba

gösterilmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde de dinleme becerisinin çeşitli yöntem ve tekniklerle gelişebileceği görülecektir.

2.3.2. Konuşma

Bireylerin zamanının çoğu iletişim kurmak, bilgi almak, soru sormak gibi çeşitli yollarla konuşarak geçmektedir. Konuşma genel anlamda duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesidir. Bu yönüyle bireylerin çevresi ile iletişim kurmasında en etkili yoldur. Konuşma, basit bir seslendirme işlemi değildir. Seslendirmenin ötesinde, zihinsel işlem ve süreçleri kapsayan bir beceridir. Bu yüzden konuşmaya “sesli düşünme” de denilmektedir (Güneş, 2016, s. 104). Konuşma sürecinde dil, ses, beyin gibi pek çok konuşma organı yer alır ancak sadece bunlar bir konuşmanın olabilmesi için yeterli değildir. Konuşma için bireyin, duygu, düşünce gibi zihinsel ve psikolojik süreçleri de işe koşması gerekir. Tüm bu bileşenlerden birinin ya da birkaçının eksikliği çeşitli konuşma kusurlarının ortaya çıkmasına neden olur.

Konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bireyler günlük hayatta kendilerini ifade ederken daha çok konuşma becerisini kullanmaktadır. Konuşma becerisinin daha çok sözcük kullanmaya elverişli olması ve daha hızlı bir iletişim ortamı oluşturması bunun sebebi olarak gösterilebilir.

Konuşma becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bunun sebepleri arasında konuşmanın ölçülmesi zor bir beceri olması, konuşmanın da dinleme gibi doğal yollarla edinilmesi ve bu yüzden de öğretimine gerekli önem verilmemesi gerekçeleri öne çıkmaktadır.

2.3.3. Yazma

Anlatmaya yönelik temel dil becerelerinden olan yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektiren karmaşık bir beceridir. Karmaşık bir beceri olması, yazarların bir dizi farklı bilişsel işlemi eş süremliler olarak yürütmesi gerektiği gerçekliği ile ilgilidir. Yazma, birden fazla değişkeni bünyesinde barındırmasından dolayı edinimi güç bir beceridir. Öncelikle duygu ve düşüncelerin yazı yoluyla ifade edilmesinden dolayı yazım bilgisi gerektirir. İkinci olarak, düşüncelerin, tasarıların bir aynası olduğundan düşünceyle ilgilidir. Bunların dışında yazma bireyi, yazım, dil bilgisi ve metin bilgisine ilişkin çeşitli bilgilerle sınırlandırdığından kuralcıdır (Hamzadayı, 2019, s. 224).

Yazma becerisi sayesinde bireyler düşüncelerini sınırlamayı, sıralamayı, düzenlemeyi ve geliştirmeyi öğrenirler. Sürekli okuma, yazma, yazdıklarını düzeltme gibi etkinliklerle yazma becerisi gelişim gösterir. Yazma becerisi gelişen bireyler ise, düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içerisinde ifade edebilme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, karşılaştırma ve değerlendirme yapabilme gibi zihinsel becerileri de kazanmış olurlar. Bu sebepler ışığında yazma becerisi, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme ve kendilerini etkili ifade edebilme olanağı sağlaması bakımından önemli bir role sahiptir.

2.3.4. Okuma

Yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmaya başlanması ile temel beceri alanlarına ve okumaya yüklenen anlam da genişlemeye uğramıştır. Bu yaklaşım çerçevesinde okuma, ön bilgiler ile metinde geçen bilgilerin birleştirildiği ve birey tarafından yeniden anlam kazandırıldığı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma, fiziksel ve zihinsel işlemleri barındıran karmaşık bir süreçtir. Görme, seslendirme, anlam kurma, zihinde yeniden anlam kazandırma gibi boyutları olan bu süreçte birey, salt harf ve kelimelerden oluşan kodları çözen değil, bunları anlayıp kendi bilgi birikimine göre yeniden yapılandıran aktif bir rodedir. Nitekim okumanın içerdiği bu boyutlar yapılan okuma tanımlarına da yansır. Genel olarak yapılan okuma tanımlarında; okuma sürecinin yazıdaki harfleri, kelimeleri tanıma ve bunları anlamlandırma boyutlarına vurgu yapıldığı görülür. Göğüş (1978, s. 60), okumayı bir yazıda bulunan harfleri, sözcükleri, imleri tanımak ve bunların anlamlarını kavramak olarak ifade ederken, Sever (2011, s. 14) ise kelimeleri, cümleleri, paragrafları görmek ve seslendirmek işinin ötesinde, düşünce ile ilgili bir çaba, anlam kurma sürecini gerektiren süreç olarak tanımlamıştır. Ülper (2010, s. 3) e göre de: “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.”

Okuma becerisi, diğer temel dil becerileri olan dinleme, konuşma ve yazmadan ayrı düşünülemez. Aksine bu beceri alanları derslerde birbirini tamamlayıcı nitelikte ve sarmal bir şekilde öğretilmelidir. Öğrencilerin okul yaşamı ile beraber sistemli olarak edinmeye başladıkları bu beceriler Türkçe derslerinde ve diğer derslerde hatta yaşamlarının diğer alanlarında da etkin bir şekilde kullanabilmeleri bu becerilerin öğretimi konusunun ne kadar önem arz ettiğini göstermektedir. Bu beceri alanlarından okuma ise temel bilgiye ulaşma yollarından biri olması ve diğer zihinsel becerilerin de gelişmesine olan büyük katkısından

dolayı önemli bir yere sahiptir. Bunun sebebi; okuma becerisi gelişmiş bireylerin anlamlandırma, yorumlama, değerlendirme gibi becerilerinin de gelişmesi ve bireyler için işlevsel yönünün fazla olmasıdır. Nitekim öğretim programlarında da bu vurguyu görmek mümkündür. “Okuma etkinlikleriyle öğrencilere, okuduğu metni hızlı ve doğru kavrama, yaratıcı düşünme, yapıcı eleştiriler sunma, farklı duygu ve düşüncelere karşı saygılı olma gibi pek çok beceri kazandırılabilir.” (MEB, 2006, s. 205).

Okuma sürecinin, karmaşık birtakım süreçleri barındırdığı belirtilmişti. Bu karmaşık sürecin doğası gereği okumanın öğrenilmesi de diğer becerilere göre zordur. Büyük oranla okul sıralarında edinilmeye başlanan okuma eylemi birden edinilen bir beceri değildir. Harflerin tanınması, yazı içinde kod çözülmesi ve anlamı kavramak gibi pek çok boyutu olan bireylerin süreçte aktif olmasını gerektiren bir süreçtir. Okuma becerisinin bir başka yönü de zaman geçtikçe gelişen bir beceri olmasıdır. Birey okudukça anlama hızı ve zihinsel diğer beceriler olan yorumlama, analiz etme, değerlendirme becerileri de doğru orantılı olarak gelişmektedir.

2.3.4.1. Okuma Eylemi

Okuma eylemi; gözlerin, ses organlarının birlikte hareketleri ile bireylerin zihinlerinde anlam kurma çabasına dayanan, fizyolojik ve bilişsel süreçleri içine alan karmaşık bir süreçtir.

Okuma süreci görme ile başlar. Görme engellilerde ise görme duyusu yerini dokunmaya bırakır. Görme engelli bireyler braille alfabesi ile yazılmış metinleri parmak uçları ile dokunup algılayarak okuma işlemini başlatırlar. Görme ile başlayan okuma sürecinde ışık ile beraber taşınan görüntüler gözlerde toplanır ve elektriğe çevrilir. Elektriğe yüklenen bilgi, sinir ağları ile beyne iletilir ve görme işlemi sonlanır. Görme sürecinin sağlıklı tamamlanabilmesi gözlerin sağlıklı olmasına bağlıdır. Tanıma aşaması diye adlandırılan bu süreçte, gözün incelemiş olduğu yazılar, şekil olarak beyne iletilir ve beyinde yazı şekilleri çözümlenir. Burada sözcüklerin tanıdık olup olmaması çözümlenir. Kavrama diğer bir anlamı ile algılama sürecinde, beyne gelen her bir cümle tek tek çözümlenir ve değerlendirilir, bireyin ön bilgileri ile karşılaştırılıp ilişki kurularak birey tarafından yeniden anlamlandırılır. Beyin tarafından algılanan simgelere yüklenen, anlamların fark edildiği an, kavrama anıdır. Son aşama olan belleme/ akılda tutma aşamasında okumanın ne düzeyde etkili olduğunun belirlendiği aşamadır. Birbiri ile ilişkilendirilen bilgiler belleğe kaydedilir. Kavranan bilgiler gerektiğinde tekrar kullanılabilir hali ile kalıcı belleğe yerleştirilir. Ancak bilgilerin sağlam

bir şekilde hatırlanabilmesi kayıt ederken sağlam kaydetmeye bağlıdır. Ön bilgiler ile örtüşen bir kayıt bu süreci daha güçlü kılacaktır (Gündüz ve Şimsek, 2011, s.35).

2.3.4.2. Okuma Türleri

2.3.4.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir.” (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s. 69).

Sesli okuma, öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları kelimeleri doğru seslendirmelerini, doğru telaffuz etmelerini sağlamak, kelimelerin kullanıldıkları bağlamdaki anlamını keşfetmelerini sağlamak gibi pek çok amaca hizmet eder. Bunlara ek olarak, sesli okumanın, öğrencilerin derse ilgisini artırma, dikkatlerini toplama, topluluk önünde okuma yapmaları yoluyla kendine güvenmelerini sağlama gibi ders içinde rolleri de vardır.

Sesli okuma ile öğrenciler; vurgu, tonlama gibi becerilerini geliştirebilirler. Buna ek olarak sesli okuma ile öğrenciler konuşma becerilerini geliştirirken aynı zamanda farklı bakış açıları da kazanmış olurlar.

2.3.4.2.2. Sessiz Okuma

Bireylerin ses organlarının, gövdelerinin hareket etmediği sadece gözleri ile yani beyinleri ile yaptıkları okumadır (Calp, 2007, s.115).

Sesli okumadan sonra öğrenilen sessiz okuma bireylere sesli okumaya nazaran daha hızlı okuma olanağı tanır. Sessiz okuma sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden biri de öğrencilerin bireysel okuma alışkanlığı edinmelerini sağlamaktır. (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s.44). Bu alışkanlığı edinmiş öğrenciler kendi kendine okuyup öğrenecek, bağımsız bir şekilde bilgiye ulaşabilecek, okumalarını derse bağlı sürdürmeyecek ders dışında da ilgilerine yönelik olarak okuma yapabileceklerdir.

2.3.4.2.3. Göz Atarak Okuma

Okuyucunun ön bilgilerinin de kullanarak metni gözden geçirmesi, sayfalara genel olarak ayrıntıya girmeden bakması yani gözleri sayfaların üzerinde hızlı bir şekilde gezdirmesidir. Bu okuyucuya konunun ana hatlarını kavramasını, içerik hakkında bir izlenim oluşturmasına olanak verir. Göz atarak okumada varsa metnin görselleri incelenir, başlık

okunur, giriş, gelişme ve sonuç kısımlarından bir veya birkaç cümle okunur ve okuyucuya metni okurken nelere dikkat etmesi gerektiği ile ilgili ipucu verir.

2.3.4.2.4. GÜDÜMLÜ OKUMA

Güdümlü okuma, sınıfta öğretmen tarafından seçilen bir metnin ya da kitabın açıklamalar yapılarak soru-cevaplı şekilde okunmasıdır. Okuma yapılacak metin veya kitap önceden öğretmen tarafından seçilir.

2.3.4.2.5. SERBEST (BAĞIMSIZ) OKUMA

Serbest okuma, öğrencilerin ders dışında ilgisini çeken ve düzeyine uygun metinlerle yapılmaktadır. Bu okuma türünün amacı, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bu sayede öğrencilerde, kendine güven, okuma becerilerinin gelişmesi, okudukları kelime ve kelimelerin anlamlarını daha kolay hatırlama gibi beceriler de gelişmiş olacaktır.

Serbest okuma yapılırken metin veya kitap hakkında düşünme, tartışma gibi etkinliklere zaman ayrılmalıdır. Bu yolla öğretmen öğrencilerinin anlama düzeylerini gözlemleme, öğrendikleri bilgileri kontrol etme fırsatı bulur ve gelecek okuma etkinlikleri için gerekli düzeltme ve düzenlemeyi yapar.

2.3.4.2.6. ELEŞTİREL (SORGULAYICI) OKUMA

Eleştirel okuma, bireyin ön bilgileri ışığında metinde verilen düşünceleri olumlu ve olumsuz yönden yargılayıp tarafsız bir bakış açısı ile değerlendirdiği okuma türüdür. Bu okuma türünde temel amaç öğrencilerin metinlerde verilenleri sorgulamadan kabul etmelerinin önüne geçmektir. Öğrenciler verilen düşünceleri kendi bilgi süzgeçlerinden geçirdikten sonra bir kanaate varmalıdırlar. Eleştirel okur becerilerini kazanmış öğrenciler, okuduğu metindeki yazarın bakış açısını, metni ele alırken yansız olup olmadığını, vermiş olduğu bilgilerin nesnellliğini çözümler, sorgular, tahminde bulunur kendi ön bilgileri ile karşılaştırıp değerlendirme yapar. Böylece her düşüncüyü her bilgiyi kendi bilgileri ile karşılaştırmadan, olumlu olumsuz yönlerini irdelemeden kabul etmezler.

2.3.4.2.7. ÖZETLEYEREK OKUMA

Özetleyerek okumada amaç, bireylerin metinde verilmek istenen ana fikri ya da temel yargıları kavramasını sağlamaktır. Bu okuma türü ile okur okuduğu metni ne düzeyde anladığını test etme imkanı bulur.

2.3.4.2.8. Not Alarak Okuma

Bireyin okuduğu bir metinden işine yarayacağını düşündüğü bilgileri bir kenara kaydetmesidir. Dikkatli okumayı ve anlamayı gerektiren bu süreçte birey metnin ana düşüncesini belirlemeli, anlamını bilmediği sözcük, deyim varsa sözlükten yararlanmalı ve ayrıntılarda çok vakit kaybetmemelidir. Birey kısa cümleler ile aklında kalmasını istediği kısımları kendi sözcükleri ile not etmeli, gereksiz sözcüklerden kaçınmalıdır. Bu çalışma ile öğrenciler öğrendiği öğrenmiş olduğu bilgileri anımsama, tekrar inceleme, çeşitli kaynaklardan araştırma yapma gibi öğrenme yollarına kolaylıkla başvurabilme yollarını da öğrenmiş olur.

2.3.4.2.9. Paylaşarak Okuma

Bir metnin farklı bölümlerinin, sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından paylaşılıp sesli bir biçimde okunmasıdır. Öğretmen ve öğrencilerin yoğun etkileşim içinde olduğu bu okuma türü, öğrencileri okuma konusunda güdülemekte, onları cesaretlendirmekte ve onların okuma zevki kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Okuma sürecinde aktif olan öğrenciler kelime hazinelerini zenginleştirme, dinleme becerilerini geliştirme gibi imkanlar bulurlar.

2.3.4.2.10. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okumada, öğrencilerin okuma sürecinde aktif kılınması, metne konu olan duygu, düşünce ve metinde yaşanan olaylara karşı meraklarının uyandırılması hedeflenmektedir. Öğrencilere metnin konusu, ana düşüncesi veya metinde geçen olaylarla ilgili merak uyandırıcı sorular yöneltilebilir. Sınıf ortamlarında bu okuma türü farklı yollarla uygulanabilmektedir.

2.3.4.2.11. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma sürecinde, öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmelerine yardımcı olacak anahtar kelimelerin, bilinmeyen kelimelerin, önemli görülen noktaların belirlenmesi amaçlanır. Not alarak okumadan farkı ise önemli görülen yerlerin metin üzerinde işaretlenmesidir. Okuma sırasında yapılan bu etkinlik okuma sonrasında özetleme yaparken öğrencilere ve öğretmene kolaylık sağlayacaktır.

2.3.4.2.12. Soru Sorarak Okuma

Öğrencilerin derse ve okuma etkinliğine ilgi duyabilmeleri için onlara okuma çalışmasına geçilmeden önce ve okuma çalışması sırasında sorular hazırlatılarak, onların metin hakkında düşünmeleri ve metni anlamaya çalışmaları sağlanır. Bu okuma türü ile öğrencilerin derste işlenen metinlere karşı bir amaç doğrultusunda yaklaşmaları, metinde yer alan başlık, alt başlık, görsel unsur ve metnin yapı özelliklerinden yola çıkarak içeriğini sorgulamaları, metni kavramak için metin hakkında düşünme, denetleme gibi becerileri edinmeye çalışmaları sağlanır (Karatay, 2014, s. 63). Bu becerileri kazanmış öğrencilerin bilişsel farkındalıkları artacak ve diğer derslerde de karşılaşacakları öğrenme araçlarına daha bilinçli yaklaşacaklardır.

2.3.4.2.13. Söz Korosu

Önceden belirlenmiş olan bir gruba ait bireylerin, bir sözü, bir metni toplu bir biçimde sesli okumasıdır. Bu tür etkinliklerle öğrencilerde iş birliği, grup bilinci, aynı duygu ve düşünceyi paylaşma ve ortak amaç için birleşme gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Söz korosu sınıfta farklı biçimlerde uygulanabilmektedir. Bunlar; birlikte okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma, nakaratlı metinleri okuma' dır.

2.3.4.2.14. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu; metnin dilini, yapısını, metinde yer alan kişi kadrosunun niteliklerini anlamayı sağlayabilmek için kullanılan bir okuma türüdür. Seçilen metinlerin okunmasından sonra metin diyaloglara dönüştürülür ve tiyatro metni haline getirilir. Ancak metnin içeriği ile ilgili herhangi bir değişiklik yapılmaz. Her öğrenci kendi okuyacağı bölümüne çalışır ve uygun bir biçimde seslendirmeye özen gösterirler.

2.3.4.2.15. Tartışarak Okuma

Öğrencilerin okuma süreci sonrasında, okudukları metni doğru bir biçimde kavrayıp kavramadığını kontrol etmek, metinde dolaylı yoldan verilen iletileri yakalamalarını sağlamak ve konu ile ilgili edinmiş oldukları duygu, düşünce ve bilgileri sınıf ortamında öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile paylaşmalarını, diğer paylaşımlardan da yararlanmalarını sağlayan, öğrencilere farklı bakış açıları kazandıran bir okuma etkinliğidir.

2.3.4.3. Okuma Engelleri

Karatay (2014, s. 28-29)' un sınıflandırmasına göre okuma engelleri; fiziksel (dış, fizyolojik) ve bilişsel (iç) engeller olmak üzere ikiye ayrılır:

Fiziksel Engeller: Okuma sırasında oluşan birtakım rahatsızlıklar okuma eylemini engelleyebilmektedir. Pek çok nedene bağlı olarak ortaya çıkan bu rahatsızlıklardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Göz kaslarının yeteri kadar gelişmemesi
- Görme bozuklukları (uzak, yakın vb.)
- Şaşılık, gizli şaşılık
- Oturma biçimi
- Okunan kitabın ya da metnin baskı özelliği
- Okuma sürecinde içinde bulunulan ortamın elverişsizliği (soğuk-sıcak, gürültü, ışık vb.)

Bilişsel Engeller:

- Odaklanma problemi yaşama
- Ön bilgileri kullanamamadan kaynaklı bireyin okunan metni pasif biçimde okuması
- Kelime hazinesinin yetersiz olması
- Dikkati metne toplayamama veya dalgınlık
- Metinde geçen bilgi ve fikirleri düzenleyememe
- Okuma sırasında dikkati dağıtacak kadar bir şeyler yemek veya içmek
- Duygusal problemler
- Gerginlik
- Bireyin kişiliğinden kaynaklanan engeller
- Okuma sırasında uykunun gelmesi

2.3.4.4. Okumanın Önemi

Okuma edinimi, bireylerin hayatına çoğunlukla okul yaşantısı ile girmektedir. İlkokuldan itibaren edinilmeye başlanan bu beceri bireylerin hayatının her alanında işe koşulacak olması bakımından önem taşır. Eğitim-öğretim süreci içerisinde bireylerin bağımsız

olarak bilgiye ulaşması, kendini geliştirmesi ve anlama becerilerinin de gelişmesi konusunda okuma odak noktası olan bir beceridir.

İlkokuldan itibaren başlayan okuma öğretimi, Türkçe derslerinin temeli sayılabilecek bir konumdur. Bunun sebebi okuduğunu anlama becerisinin sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde ve bireyin gündelik hayatında da kullanıyor olmasıdır. Okuduğunu anlayan, sorgulayan, eleştiren, değerlendiren bireyler diğer bireylere göre sosyal ve akademik anlamda daha başarılı olacaktır.

Okuma, eğitim öğretim sürecinde kullanılan en etkili ve araçlarından biridir. Okuma becerisi zayıf bireyler hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde ciddi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu noktada dersi yürüten öğretmenlere, program hazırlayıcılarına, ailelere ve elbette öğrencilere büyük roller düşmektedir. İyi hazırlanmış ders programları, iyi yürütülmüş dersler ve sürecin takipçisi ebeveynler ile öğrenciler okuma becerisini sağlıklı bir şekilde kazanabilmektedirler. Küçük yaşlarda bilinçli bir okuma eğitimi sonrası bireyler ilerleyen dönemlerinde okuma ve anlamlandırma konuş ve buna bağlı oluşan sorunlarla daha kolay başa çıkabileceklerdir.

Bu araştırmanın odak noktası okuduğunu anlama becerisidir. Bu kapsamda okuduğunu anlamaya etki ettiği varsayılan; okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı değişkenleri belirlenmiş ve araştırmadan elde edilecek sonuçların alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

2.3.4.5. Okuma Alanları

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma süreci çeşitli alt alanlara ayrılmaktadır. Bu alanlar işlem, etkileşim ve anlama boyutları olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır: (Güneş, 2016, s.130).

İşlem Boyutu: Okuma alt alanlarından ilki işlem boyutudur. Bu boyutta okuma süreci görme ile başlar, anlama ve zihinde yapılandırma olarak devam eder. Okuma sürecinin başlangıç noktası olan metni görme, yazılı metni anlamak değildir. Sadece insan gözünün yazılı bilgileri fiziksel olarak alması işlemidir. Bu aşamada gözle algılanan fiziksel unsurlar ve görseller beyne iletilir. Anlama aşamasında ön bilgiler ve dikkat büyük önem taşır. Bunun nedeni okuma sürecinde okuma amacına yönelik olarak bilgilerin seçilmesi ve anlamlandırılmasına olan büyük katkısıdır. Okunan metinden beyne iletilen bilgiler arasından ilgi ve ihtiyaca yönelik olanlar seçilir. Bireylerin seçici dikkatleri ne kadar iyi olursa anlama

süreci de o kadar iyi olacaktır. Son olarak zihinde yapılandırma aşamasında, bilgilerin sınıflandırılması, sıralanması, ilişkilendirilmesi, ayrıştırılması, eleştirilmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel işlemlere yer verilir. Bu işlemler bilgilerin uzun süreli belleğe yerleştirilebilmesi için önem taşır ve bu süreçte birey ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirerek yeniden anlamlandırır.

Etkileşim Boyutu: Okumanın ikinci alt alanı olan bu boyutunda, yazar ve okuyucu arasında dinamik bir ilişki söz konusudur. Okuyucu, okuduğu metinde bulunan yazara ait duygu ve düşünce durumlarını inceler ve yorumlar. Etkileşim boyutunda fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki aşama söz konusudur: *Fiziksel etkileşim*; okuyucuların kitaplar, metinler, görseller, kağıt, düzen, kapak, kullanılan araç-gereç ve içinde bulunduğu ortam gibi unsurlarla etkileşimidir. *Zihinsel etkileşim* ise; yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimdir. Okuyucu kendi ön bilgisi ve görüşleri ile yazarın ifade ettiği duygu, düşünceleri karşılaştırır.

Anlama Boyutu: Okuduğunu anlama, okuma sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli boyuttur. Anlama sürecinde düşünme, sorgulama, yorumlama, ilişkilendirme, çözümlenme, sentez yapma, değerlendirme gibi bilişsel süreçler işe koşulur. Anlama süreci bu beceriler ışığında ön bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilip yeniden anlamlandırılması ve yapılandırılmasıdır. Alanyazın incelendiğinde anlamamanın bilgileri doğrudan almak değil bilgilerin bireylerce seçilip her bir birey tarafından yeni anlamlar kurulduğu süreç olarak nitelendirilmektedir.

2.3.4.6. Anlama Modelleri

Güneş (2016, s. 210-211) anlama modellerini geleneksel anlayış ve yapılandırıcı anlayış olmak üzere iki alt başlıkta açıklamıştır:

Geleneksel anlayış; ‘bir metin anlaşılacak isteniyorsa defalarca okunması gerekir’ ilkesine dayanmaktadır. Bu ilke süreçte öğrencinin nasıl ve ne anladığını göz ardı etmekte ve sürekli tekrar yoluyla öğrencileri ezberleten bir anlayış göstermekteydi. Sonraki yıllarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek üzere sessiz okuma tekniğine ve metin sonu etkinliklerine yönelinse de bu girişimler de yeterli etkiyi gösterememişlerdir. Bunun sebebi olarak da, anlama becerisinin sadece sorulara doğru cevap verme-verememe duruma indirgenmiş olmasıdır. Tüm bunlara rağmen 1970’li yıllara kadar bu uygulama devam etmiş ve öğrencilerin anlama becerileri üzerinde durulmamıştır.

Yapılandırıcı anlayış ise; kendi içerisinde iki şekilde incelenmektedir. Bunlar; süreçsel model ve etkileşimsel modeldir. Süreçsel model, anlamayı gelişimsel bir süreç olarak ele alır ve öğrencilerin metnin anlamını keşfederken bilgileri işleme sürecine odaklanır. Bu süreçte öğrenci, ön bilgileri ışığında metindeki bilgileri inceler, karşılaştırır, tahmin yürütür ve süreç sonunda elde ettiği yeni anlamları zihninde yeniden yapılandırır. Süreçsel model, bilgilerin işlenme süreci ve bireylerin anlama sürecine odaklanmış bir anlayışı benimser. Anlama süreci ile bilgilerin işlenmesi birbirinden bağımsız değildir aksine iç içedir. Bilgi işleme süreci ise; bilgileri seçme, önemine göre sıralama ve düzenleme aşamalarından oluşur. Etkileşimsel modelde bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu ile metin ve sosyal ortam etkileşimine bağlı olarak oluşmaktadır. Temelini sosyal yapılandırmacılıktan alan Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan bu modelde üç unsur bulunmaktadır. Bunlar; okuyucu, metin ve ortamdır. Bu üç unsur arasındaki etkileşime bağlı olarak anlama süreci gerçekleşir. Okuyucu, birtakım zihinsel işlem yaparak anlama sürecinde aktif rol oynar. Bu zihinsel işlemler okumanın bütün aşamalarında var olan; ön bilgileri işe koşma, sorgulama yapma, tahminde bulunma, değerlendirme yapma gibi zihinsel işlemlerdir. Metin, içeriğinde barındırdığı bilgiler ve aktarılmak istenenlerle, okuyucuda var olan ön bilgilerin etkileşmesini sağlayan unsurdur. Ortam ise, anlama sürecine çok farklı boyutlarda etkisi olan bir unsurdur. Ortam, psikolojik, sosyal ve fiziki olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Psikolojik ortam, okuyucunun metne yönelik ilgisi, güdülenme düzeyi, okuma amacı gibi psikolojik durumlardır. Sosyal ortam, okuma sırasında bulunulan sosyal ortamdır. Ortamın kalabalık, gürültülü olması, sınıf ortamındaki tutumlar gibi unsurlardır. Fiziki ortam ise, materyaller, ışık, süre vb. gibi unsurlar da anlama sürecini etkileyebilmektedir.

Güneş (2016)' ya göre bu model, okumada etkileşim durumlarını altı yönde toplamaktadır:

1. “Okuma sürecinde bireylerin bilgi, becerilerini yapılandırılıp anlamlandırılması, okuyucu-metin-sosyal ortam gibi unsurların karşılıklı etkileşimine bağlıdır.
2. Okumak için ön bilgiler harekete geçirilmelidir.
3. Okumak için bir amaç belirlenmektedir.
4. Okuma, dil becerilerini harekete geçirmeyi gerektirmektedir.
5. Okuma, grafik işaretlerle okuyucu ile yazar arasında düşünce akışının sağlandığı ve etkileşimin gerçekleştirildiği bir süreçtir.

6. Okumak, çeşitli metinler arasında bağ kurmak demektir.”

2.3.4.7. Anlama Teknikleri

Anlama becerilerinin geliştirilmesi için bazı tekniklere başvurulmaktadır. Bu teknikler okumanın amacına, metnin türüne göre farklılık göstermektedir. Bu teknikler sayesinde okuyucu okuduğu metni daha kolay anlayabilir. Alanyazın incelendiğinde pek çok anlama tekniği bulunmaktadır. Söz konusu olan anlama teknikleri sınıfta öğrencilere uygulamalı olarak öğretilmeli ve takip edilmelidir. Anlama becerilerinin geliştirilmesi demek sadece Türkçe dersleri için fayda sağlaması değil, diğer derslerdeki anlama süreçlerine de olumlu yönde katkı sağlaması demektir (Güneş, 2016, s. 218). Güneş (2016)'ya göre bunlardan bazıları şöyledir:

- Görselleri inceleme
- Satırların altına çizme
- Not alma
- Metnin konusunu tespit etme
- Metnin ana fikrini tespit etme
- Yardımcı fikirleri bulma
- Çıkarım yapma
- Metnin önemli noktalarını tespit etme
- Okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama
- Sınıflama, sıralama, ilişkilendirme
- Sorgulama
- Metnin şemasını çıkarma
- Metni özetleme

2.3.4.8. Okuduğunu Anlama

Her geçen gün yeni bilgilere ulaşılan ve bilgi alışverişinin yoğun olduğu günümüzde okuma becerisinin temelini oluşturan okuduğunu anlamanın da önemi artmıştır. Okuma becerisi gelişmiş bireylerin anlama hız ve düzeylerinin de bununla paralel olarak arttığı gözlenmektedir. Yapılan araştırmalar okuduğunu anlama başarısı ile diğer ders ve günlük yaşamın çeşitli alanlarında gösterilen başarının güçlü bir ilişkisi olduğu yönündedir.

Okuduğunu anlama, bireylerin ön bilgileri ile yeni öğrenmiş olduğu bilgileri karşılaştırıp yeniden yapılandırarak kavramasıdır. Bu bakımdan okuduğunu anlama sürecinde ön bilgilerin büyük bir yeri vardır. Birey ön bilgileri ile yeni bilgilerin örtüştüğü durumlarda metni daha iyi kavrar. Çünkü zihninde var olan şemaya öğrendiği yeni bilgiyi koyabilir. Ancak birey, ön bilgileri ile çelişen bilgileri kolay kavrayamaz. Bunun nedeni zihinde oluşan kısa bir dengesizlik sürecidir. Birey ön bilgisi ile yeni bilginin çeliştiği durumlarda yeni bilgiyi beyninde var olan şemanın içine koyamadığı için dengesizlik durumuna düşer. Bu dengesizlikten kurtulmak için yeni bilgiyi düzenleme yoluna gider ve zihnin eski şemasından farklı bir şema açarak yeni bilgiyi bu şemanın içine yerleştirir. Tüm bu süreçler bilişsel yapılandırıcılığı savunanlar tarafından bireylerin öğrenme sürecini açıklamak için ortaya koyulmuştur. Onlara göre bireylerin öğrenmesi bu iki yol ile olur. Birinci durumda yani eski bilgiler ile yeni bilgilerin örtüştüğü durumda bireyler denge durumundadır. Bu durumu ‘denge-denge’ şeklinde ifade etmişlerdir. İkinci durumda ise, bireyler denge halindeyken ön bilgileri ile uyumsuz yeni bilgiler ile karşılaşınca dengesizlik yaşarlar. Zihinlerinde yaptıkları düzenleme sayesinde de denge durumuna kavuşurlar. Bilişsel yapılandırıcılar bu durumu da ‘denge-dengesizlik-yeniden denge’ şeklinde açıklarlar (Yılmaz, 2014, s. 80-81). Diyebiliriz ki, okuyucu, okunan metnin içeriğine dair ne kadar ön bilgiye sahip ise okuyucunun metni anlama düzeyi de o kadar yüksek olacaktır.

Smith ve Dechant’a göre, okuduğunu anlama becerisi dört unsurdan oluşmaktadır (aktaran Yılmaz, 2014, s. 82):

1. Yazı ile yazının ifade ettiği anlamlar arasında bağ kurabilme
2. Deyim, cümle, paragraf ve metnin tamamının taşıdığı anlamı hiyerarşik bir biçimde anlama, gerektiği zaman parça ile tüm metin arasında bağ kurabilme
3. Okuduğu metni değerlendirebilme, yazarın metni yazma amacını ve içinde bulunduğu duyguyu anlayabilme
4. Okuduğu metnin fikirleri ile geçmiş deneyimleri ilişkilendirebilme

Schoot ve diğerleri (2008), anlamadan gerçekleştirilen okumayı “mekanik okuma” şeklinde tanımlar. Anlama becerisi ile okuma eylemi mekanik olmaktan çıkarak zihinsel bir sürece dönüşür. Anlamalı okuma üç noktada etkili olduğunu kanıtlar. Birincisi, bireyler az zaman ve az çaba göstererek öğrenme sürecini gerçekleştirir. İkincisi, bireylerin hafızada tutabildikleri öğrenmeleri zamanın geçmesine bağlı olarak unutulmaya karşı direnç gösterir. Üçüncüsü olarak ise, hafızadaki öğrenme içeriklerine ihtiyaç duyulduğunda kolayca ulaşılabilmesidir. Okuma becerisi zayıf olan bireylerin birçoğunun anlama becerisi de zayıftır.

Bunun en önemli sebebi ise zayıf okuyucu metinde geçen kelimeleri tam olarak tanıyamaz, metin üzerinde düşünmeden doğrudan okuma yapar, kendine uygun okuma stratejisini sorgulamaz, dolayısıyla anlama süreci zorlaşır. Alanyazında bu durum incelenmiş ve araştırmacılar tarafından iyi okur ve zayıf okurun anlama davranışları betimlenmiştir. Gürses'in (1996) çalışmasında yer alan iyi okuyucunun ve zayıf okuyucunun anlama davranışları Tablo 2.3.4.8.1' de gösterildiği şekildedir (aktaran Kanmaz, 2012, s. 18-19-22):

Tablo 2.3.4.8.1. İyi Okuyucunun Ve Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları (aktaran Kanmaz, 2012, s. 22)

	İyi Okuyucunun Anlama Davranışları	Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları
OKUMA ÖNCESİNDE	Ön bilgilerini harekete geçirir.	Metin üzerinde düşünmeden okumaya başlar.
	Dersin ve okuma etkinliğinin amacını anlar.	Okuma amacını bilmez.
	Kendisine uygun okuma stratejileri belirler.	Metni nasıl okuyacağını bilmez.
OKUMA SIRASINDA	Dikkatini metne verir.	Odaklanma problem yaşar ve dikkati kolaylıkla dağılır.
	Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler.	Metni okurken düşünmez yalnızca okuma işlemi yapar.
	Okuduğu metni anladığı zaman ne yapması gerektiğini bilmez.	Okuduğu metni anladığı zaman ne yapması gerektiğini bilmez.
	Metinde geçen yeni kelimeleri tespit eder.	Metinde geçen anahtar kelimeleri tanıyamaz.
	Metnin yapısını inceleyerek Okuduğu metni daha iyi anlar.	Metnin anlatım düzenini kavrayamaz.
	Karşılaştığı yeni bilgileri düzenleyerek eski bilgileri ile bütünleştirir.	Ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında bağ ve bütünlük aramaz.
	Okuduğunu anlama ve anlamama sürecini kendisi takip eder.	Metni anlayıp anlamadığının farkında değildir.
OKUMA SONRASINDA	Okuduğundan anladıklarını farklı yollarla anlatabilir.	Okuma ve düşünme sürecini sonlandırır.
	Metni anlamak için başvurduğu yolların, okuma başarısına olan etkisini değerlendirir.	Okuma süreci sonunda başarı hissi oluşmaz.
	Metinde geçen önemli düşünce ve olayları özetler ve ana Fikre ulaşır.	
	İşlenen metnin konusu ile ilgili ek bilgilere çeşitli kaynakları araştırarak ulaşır.	

Bireyin, okuduğunu anlama becerisinin kendisi için taşıdığı önemi ve anlamı fark etmesi, okuma sürecinde fiziksel unsurlar olan göz, beyin gibi organlarının sağlıklı olması, okuma stratejilerini kullanıp kullanmaması gibi unsurlar bireylerin okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir.

Moffet ve Wagler (1976) 'nın aktardığına göre, okuduğunu anlama süreci için bazı ön şartlar gerekmektedir. Bu şartlar gerçekleştiğinde ancak bir okuduğunu anlama süreci olabilir demişlerdir (aktaran Kanmaz, 2012, s. 20-21).

- Odaklanma: Metinde bulunan her bir kelimenin anlamına odaklanma ile ilgilidir. Öğrencileri dikkat yeteneği ile doğrudan ilişkilidir.
- Yeniden Yapılandırma: Bireylerin sahip oldukları ön bilgiler ile metinden öğrenmiş oldukları yeni bilgilerin zihinlerinde ilişkilendirmesi ve yeniden yapılandırmaları sürecidir.
- Zihinde Canlandırma: Bireyler bu aşamada okudukları metnin anlamı üzerinde düşünürler ve zihinlerinde canlandırmaya çalışırlar. Buradaki düşünme oluşumu doğrudan okunanmetin ile ilgilidir.
- Çıkarımlarda Bulunma: Okunan metindeki neden-sonuç ilişkileri, yaşanan olaylar, metnin unsurları gibi değişkenler irdelenerek aralarında bulunan bağ bulunmaya çalışılır.
- Anlamı Nüfuz Etme: Diğer aşamalara göre daha karmaşık zihinsel işlemlerin olduğu bu aşamada çıkarımda bulunma aşaması ile beraber yapısal ipuçları, vurgu, ton ve metnin anahtar noktası kullanılır. Söz konusu olan tüm bu unsurlar, metnin kelime seçimini ve yapısını ilgilendiren unsurlardır.

Cooter ve Flynt (1996) 'ya göre, anlama üç ana düzeyde gerçekleşmektedir. Anlama, metnin okunma sürecinden sonra öğrencilere yöneltilen üç soru tipine verilen cevaplar ile tespit edilebilir (aktaran Kanmaz, 2012, s. 20).

- *Açık Metin Düzeyi*: Bilgi düzeyinde öğrenmelerin gerçekleştiği bu düzey, hatırlamaya ve doğrudan bulmaya yöneliktir.
- *Örtülü Metin Düzeyi*: Öğrencilerin metinde verilen bilgileri yorumlaması istenen bu düzeyde, öğrencilerden metinde ifade edilenlerden bir çıkarımda bulunması istenmelidir ancak yanıtlar değerlendirilirken öznellikten uzak durmaya dikkat edilmeli ve metinde var olan bilgilerden hareket edilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

- Şema Temelli Düzey: Öğrencilerin kendilerinde bulunan bilgi, tecrübe, değer yargıları ile okuduğu metni karşılaştırıp anlamlandırdığı düzeydir. Bu düzeyde öznel yargılar işe koşulur, öğrencilerin verdikleri cevaplarkendi yaşantılarına, bakış açılarına göre farklılaşabilir.

2.3.4.8.1. Okuduğunu Anlama Süreçleri

Thorndike'nın süreç yaklaşımında okuduğunu anlama sürecinde kelime, cümle ve paragraf ve parçanın anlaşılması üç şekilde olur (Gelen, 2003, s. 61):

- a. Kelimesi Kelimesine Okuduğunu Anlama: Bilgilerin ve düşüncelerin doğrudan verildiği bu durum, bireyin kelimenin anlamını bilmesi, olduğu haliyle hatırlaması, anafikri anlaması ve metni bütün olarak kavraması gibi becerileri gerektirmektedir.
- b. Okuduklarını Yorumlayarak Anlama: bireyin, yazarın amacını, tutumunu, neden-sonuç ilişkilerini anlaması, özetlemesi gibi becerileri sahip olmasını gerektirir. Burada ikirlerin ve bilgilerin açıkça verilmediği metinler söz konusudur.
- c. Eleştirel Okuma ve Değerlendirme: bireylerin okunan metni çözümlemesi, değerlendirmesi, özeleştiri yapması söz konusudur.

Thorndike'ın 'düşünerek okuma yaklaşımı' olarak nitelendirdiği bu yaklaşım analiz-sentez yapma, yansıtıcı düşünme, yargılama, problem çözme, ilişkilendirme gibi becerilerin okuma sürecinde kullanılmasını içermektedir.

Irwin (1991) ise okuduğunu anlama süreçlerini şu şekilde tanımlamıştır (aktaran Gelen, 2003, s.62-63):

- **Mikro Süreçler**: Metni parçalara ayırarak anlamayı içeren süreçlerdir. Bu süreçte birtakım yol gösterici sözcük ya da cümlenin okuyucuya bir şeyler anlatması önem taşır. Bu sayede metnin tamamı parçaları ile anımsanabilir. Bu süreçte okuyucunun gereksiz bilgileri ayırması okuyucuya kolaylık sağlayacaktır.

- **Bütünleyici Süreçler**:

İpuçlarının Anlaşılması: Metinde geçen bazı kelime türlerinin yerini tutan "o, bu, bu durumda vb." gibi dolaylı anlatımların kavranması metni anlama konusunda önem taşır.

İlişkilerin Anlaşılması: metinlerde bazı cümleler kendisinden önce gelen ya da sonra gelen cümlelerin tanımlayıcısı olabilir. Okuyucu bu ilişkilerin farkında olmalıdır.

Destekleyici İpuçlarının Bulunması: Bir metne “ne, nasıl, kim, kimle, nerede, neden” gibi sorular sorularak birtakım bilginin ortaya çıkarılması sağlanır. Bu sayede bir cümleden bile pek çok şeyin anlaşılması sağlanır.

- **Makro Süreçler:** Metinden edinilen bilgilerin olay akışı içinde anımsanması ve özet olarak zihinde ortaya çıkması, makro anlama süreçlerini gerektirir.

Organize Etme: Bilgileri organize etmek için kullanılabilen; olayı sırası ile bilmek, bunların içerisindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt gibi basamaklar metnin karışık içeriğini anlamada okuyucuya kolaylık sağlar.

- **Ayrıntıları Belirleme Süreci:** Okuyucunun ne bildiğini, ne amaçladığını ve öğrendiklerini ortaya koymasını sağlayan süreçlerdir. Okuma öncesi tahmin yürütme, şema çıkarma gibi etkinlikler bu süreçlerde önemli basamaklardır. Şemalarda; olay, kişi gibi kavramlar kullanılırken önemsiz yerler atılır. Bu, okuyucunun bireysel öğrenme ve düşünme biçimini geliştirir. Okuyucunun ön bilgileri de harekete geçirilerek bu bilgileri zihinlerinde canlandırmaları, renklendirmeleri, hissetmeleri sağlanır. Bu sayede bilgi, ayrıntıları ile bir bütün halinde öğrenilebilir ve hatırlanabilir.

2.3.4.8.2. Okuduğunu Anlama Türleri

Robinson ve Good (1987), okuduğunu anlamayı basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır (aktaran Yılmaz, 2014, s. 83-84).

- **Basit Anlama:** altbilişsel süreçleri içeren bu tür Bloom’ un bilişsel taksonomisinde bilgi basamağına denk gelmektedir. Okuyucu bu tür anlamada metinde anlatılanları yüzeysel biçimde anlamaktadır.

Basit anlama ile ilgili becerilerin sınıflandırması şöyledir:

- “Bilginin nerde olduğunu bulma,
- Bilgiyi çeşitli kaynaklardan toplama,
- Basamakları takip etme,
- Karakterleri tespit etme,
- Yerleri tespit etme,
- Yönergeleri takip etme,
- Yazarın ve metnin yapısal planını açıklama.”

- **Yorumlayıcı Anlama:** Basit anlamada olduğu gibi bu anlama türü de alt bilişsel süreçleri içerir. Ancak yorumlayıcı anlama türü basit anlamadan farklı olarak, bilişsel bilgi süreçlerinden daha çok kavrama ve uygulama basamaklarına denk gelmektedir. Bu türde okuyucu söz konusu metinde anlatılanları kendi cümleleri ile anlatabilecek düzeyde anlamaktadır.

Yorumlayıcı anlama becerilerinin sınıflandırılması şöyledir:

- “Ana fikri tespit etme,
- Metnin önemli olaylarını, düşüncelerini seçme,
- Düşünceleri düzenleme,
- Kavram ve ilkeleri geliştirme,
- Özet çıkarma,
- Çıktıları ve etkileri test etme,
- Sezdirilen anlamları kavrama,
- Genelleme yapma,
- İlişkileri tespit etme,
- İleriye dönük tahmin,
- Önemli noktaları belirleme,
- Bilgileri karşılaştırma,
- Uygulamaları tespit etme,
- Uygulama yapma,
- Yazarın amacını, karakterlerin eğilimlerini belirleme,
- Keyif alabilme,
- Yazarın düşünce ve yönelimlerini tespit etme,
- Yazarın bir düşüncesini tamamlama,
- Ortamı diğer ortamlarla karşılaştırma,
- Ortamı kişisel yaşantılarla birleştirme,
- Duygusal imajlar oluşturma,
- Duygusal cevaplar oluşturma,
- Okuduğu metni tekrar yapılandırma,
- Yazım kurallarına dikkat ederek okuma,
- Çıkarımlarda bulunma.”

- **Sorgulayıcı Anlama:** Bloom taksonomisine göre analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına denk gelen anlama türüdür. Bu anlama türünde okuyucu, metinden

edindiği bilgileri kendi dűşünceleri ile karşılatırıp değerlendirme yapacak düzeyde anlamaktadır.

Sorgulayıcı anlamada kazanılan beceriler şunlardır:

- “Okunanları; nitelik, değer, doğruluk, gerçeği yansıtırma, tutarlılık, ilgililik, yeterlilik, ya da fikir açılarından karşılaştırma,
- Kendi okuma amaçlarını tespit edip değerlendirme,
- Yazarın amaçlarını ve yönelimlerini değerlendirme,
- Konuyu ortam bakımından değerlendirme,
- Ortamda var olan dili değerlendirme,
- Ortamın genel yapısını değerlendirme,
- Yazarın uzmanlığını değerlendirme,
- Bilgi edinilen kaynakları değerlendirme.”

2.3.4.9. Okuma Stratejileri

Okuma öğretiminde büyük bir öneme sahip olan okuma stratejileri okuyuculara metni anlamak için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında ne yapmaları gerektiği ile ilgili yol gösterici niteliktedir. Bu stratejilerin okuma sürecinin tamamında uygulanması okuduğunu anlama becerisini geliştirecektir.

Okuma öncesi stratejiler genellikle okumayı planlama stratejileridir. Bu yönüyle plnlama stratejileri olarak da adlandırılırlar. Okuma öncesinde okuduğu metni anlamaya yönelik ön bilgileri işe koşma, anahtar kelimelere bakma, metnin içeriğine yönelik tahminde bulunma, amaç belirleme gibi birtakım ön hazırlık yapılır. Burada okuyucuya metin hakkında genel bir bakış açısı kazandırmak esas noktadır. Okuma öncesi stratejilerden amaç belirleme üzerinde durulması gereken stratejilerdendir. Okuyucunun bir amaca yönelik olarak okuma yapması beklenir ve amaçtan hareketle metin anlaşılmaya çalışılır. Bu amaç doğrultusunda metin gözden geçirilir, ana hatlarıyla nelerden bahsedilđi belirlenir.

Okuma sırası stratejileri düzenleme stratejileri olarak da adlandırılırlar. Bunun sebebi okuma sırasında metnin anlaşılması için öğrencinin çıkarım yapabilmesi gerekliliğidir. Çıkarım yapabilmek, metnin anlaşıldığını ve analiz edilebildiğinin göstergesidir. Çıkarım yapabilmek için de sınıflama, sıralama, sorgulama becerilerinin etkin kullanıldığını bir okuma süreci geçirilmesi gerekmektedir. Okuyucu, metni başından itibaren okur, okuma süreci boyunca gerektiğinde bilmediği kelimeleri not eder, bağlamdan hareketle kelimelerin

anlamını tahmin eder, metin öncesi yapmış olduğu tahminlerle içeriğin uyup uymadığına bakarak kontrol eder, okuduğu metinde verilen bilgiler ile kendi ön bilgilerini karşılaştırır, yazarın düşünce yapısını, vermek istediği mesajı çözümlenmeye çalışır, okuduğu metni değerlendirir. Böylelikle okuyucunun metne yönelik tutumu da okuma sırasında ortaya çıkmış olur.

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler değerlendirme stratejileridir. Bu stratejiler, metinde aktarılan düşünce veya bilgileri sorgulama, yorumlama, metni ve yazarın bakış açısını değerlendirmeye yönelik stratejilerdir. Okuma sonrasında iyi bir okuyucu metinde verilmek istenen düşünce veya kurguyu özetlemeye çalışır, metni okuma amacına ulaşmış ulaşmadığını sorgular, okuduğu metnin kazandırdığı katkıları düşünür, gelecek okumalarına ilişkin plan yapar.

2.3.4.9.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Bireylerin etkili bir okuduğunu anlama süreci geçirmeleri için strateji kullanımlarını öğrenmeleri çok önemlidir. Strateji kullanımını öğrenmiş bireyler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metni daha iyi anlayabilmek için hangi stratejiyi kullanması gerektiğini bilir ve diğer okuyuculara göre daha etkili bir okuma süreci geçirmiş olur.

İyi bir okur metni okuma öncesi, metne göz gezdirir, görsellerden veya başlıktan hareketle metin içeriği hakkında fikir yürütür, tahminlerde bulunur. Okuma sırasında, metni dikkatli bir şekilde başından sonuna kadar okur, önemli gördüğü yerleri işaretler veya bunlarla ilgili notlar alır, gerektiğinde metni tekrar okur, metin öncesinde yürüttüğü tahminleri bu aşamada kontrol eder. Okuma boyunca ön bilgilerini kullanarak metinde geçen bilgi ve düşünceler ile karşılaştırır, ilişkilendirir bunların örtüşüp örtüşmemesi durumlarında araştırmalar yapar ve kendi bilgi süzgecinden geçirerek yorumlar. Bu süreçte aynı zamanda bilmediği kelimeleri anlamak için metni tekrar okur ya da başka etkinliklerle öğrenmeye çalışır. Metin okunurken yazar ve metin hakkında da bir izlenim oluşturarak değerlendirme yapar. Son olarak okuma sonrasında ise okuyucu, metnin genel bir özetlemesini yapar, metnin kendisine kazandırdığı faydaları irdeler.

Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okuma sürecinin tümünde işe koşulan stratejiler olarak öne çıkar. Daly, Chafouleas ve Skinner (2005), okuma sürecinde okuduğunu anlamayı artıran bu stratejileri dört ana başlıkta toplamışlardır (aktaran Kanmaz, 2012, s. 39):

Tablo 2.3.4.9.1.1. Okuma Sürecinde Kullanılan Okuduğunu Anlamayı Artıran Stratejiler
(aktaran Kanmaz, 2012, s. 39)

Stratejinin İşe Koşulduğu Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesinde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none">* Okuma amacını belirtme* Öğrencinin metnin başlığı, yazarı, basım tarihi gibi unsurlardan hareketle metni tarayarak konusunu tahmin etmesine yardımcı olmak* Başlığa Bak – İncele – Anahtar Sözcüklere Bak – Okuma Parçasına Tekrar Bak – Öykü /Kavram Haritası Hazırla (TELLS)* Öğretim aşamasına geçilmeden önceki sözcük bilgisi* Kavram haritaları ve öykü haritası aracılığıyla kavramları önceden öğretme
Okuma Sırasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none">* Akıcı ve sürükleyici okumayı sağlama* Öyküleyici metinleri okurken öykü haritasını dikkate alma* Açıklayıcı okuma metinleri için taslaklar ve çalışma rehberi kullanma* Açıklayıcı metinler üzerinde okuma yaparken etkili not alma uygulaması
Okuma Sonrasında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none">* Bütün metin türleri için özetleme yapma* Soru- cevap bağını kullanma
Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none">* Etkili Not Alma* Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass)* Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching)* Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L)* İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading)* Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map And Graphic Organizers)* Ön-inceleme, Soru sorma, Okuma, Ezberden anlatma, Yansıtma, gözden geçirme (PQ4R, (Preview, Questioning, Read, Recite, Reflect, Review)* Özetle, Problemi Belirle, Özetle, Tahmin Et (STOP, Summarize, Trubleshoot, Organize, Predict)* İnceleme, Soru sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar (SQ3R Survey, Questioning, Read, Recite, Review)

Nyla Benton Smith (2001), Bloom'un taksonomisine dayanarak şu anlama basamaklarını belirlemiştir (aktaran Gelen, 2003, s. 70):

- 1) Kelimesi kelimesine ezber anlama
- 2) Sonuç çıkarıcı ya da yorumlayıcı anlama
- 3) Uygulama veya yaratıcı anlama
- 4) Eleştirici değerlendirici anlama

Yılmaz (2014, s. 85-86), okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla okuma öncesi- okuma sırası ve okuma sonrasında birtakım dikkat stratejisinin kullanılabileceğini belirtmiştir.

• Okuma Öncesinde Kullanılabilecek Stratejiler

Okuma öncesinde okuyucuların birtakım dikkat stratejisini kullanması okuma süreci boyunca okuyucunun dikkatinin dağılamamasını ve okuduğu metni daha kolay anlayabilmesini sağlar. Okuyucunun dikkat stratejisini kullanacağına karar vermesi, ön bilgilerini okuma öncesine taşıması anlamına gelir ve bu da okuduğunu anlamasına yardımcı olur. Okuyucunun okuma öncesinde kullanabileceği dikkat stratejileri; beklenti oluşturma ve şema oluşturma stratejisidir.

- Beklenti oluşturma stratejisi: Bu strateji okuyucunun okuyacağı metne yönelik güdülenmesine yardımcı olan bir stratejidir. Okuyucunun okuma öncesi amaç belirlemesi, okuyacağı metnin kendisine fayda sağlayıp sağlamayacağını bilmesi, neden okuduğunu düşünmesi gibi stratejiler okuyucunun dikkatinin metin üzerinde yoğunlaşmasını sağlayacaktır.
- Şema oluşturma stratejisi: Bireylerin okuma öncesinde ön bilgilerinin işe koşulduğu bu strateji, öğrencilerin metin ile ilgili görselleri yorumlaması, ilgili tablo, grafik ve şemaları incelemesidir. Özellikle alt sınıf düzeyindeki ders kitaplarında dikkate alınması gereken önemli kısımlardan biri görsellerin yeteri miktarda ve uygun bir biçimde verilmiş olması gerektiğidir.

Okuyucunun okuma öncesinde kullanabileceği diğer stratejiler; kendine güvenme ve içten güdülenme ile başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisidir.

- Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi: Kendine güvenen bireyler zor metinleri dahi okuyabilme gücüne sahiptirler. Okuyucunun okuyacağı metne yönelik içten güdülenmesi, okuduğu metni daha iyi anlamasını sağlar. Kendine güvenen ve

içten güdülenen bireyler diğerlerine göre hem okuduğunu anlama düzeyinde hem de okuma hızında diğerlerine göre daha avantajlı durumdadırlar.

- **Okuma Sırasında Kullanılabilecek Stratejiler**

- Altını çizme stratejisi: Okuma sırasında okuyucunun önemli gördüğü yerlerin altını çizmesidir. Metin tekrar gözden geçirilirken önemli yerlerin dikkat çekmesini ve zamandan tasarrufu sağlar. Daha çok üst sınıflar (6, 7, 8. sınıflar) için uygundur. Bunun sebebi ise alt sınıf düzeyindeki öğrencilerin önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edemeyecek olmalarıdır.

- Metnin kenarına not alma stratejisi: Metnin okunması sırasında okuyucu tarafından metnin kenarlarına kısa notlar, açıklamalar yazılması, işaretlemeler yapılmasıdır. Metin gözden geçirilirken hızlı bir şekilde tekrarı sağlamış olur. Öğrencilerin kendi cümleleriyle önemli gördüğü yerleri not etmesi söz konusu olduğundan bu strateji de üst sınıflar için uygundur.

- Kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapma stratejisi: Okuyucunun tek tek sözcüklerin anlamlarını değil cümlelerin anlatmak istediği anlamı göz önünde bulundurması gereken bir stratejidir. Bunun sebebi metnin bir bütün olması ve bütüncül bir bakış açısıyla okunması gerektiğidir.

- Başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisi: Öğrencilerin özellikle alt sınıflarda (1. 2 ve 3. Sınıf) taklit ve model alma eğilimleri vardır. Bu özelliklerinden yola çıkarak öğrencilerin, öğretmenlerini rol model olarak alması ve kendilerinin de ders anlatıyormuş gibi okuma yaptıkları stratejidir. Bu da metnin daha iyi kavranmasına yardımcı olmaktadır.

- **Okuma Sonrasında Kullanılabilecek Stratejiler**

- Okunan metni tekrar etme stratejisi: Öğrenilen bilginin hafızadaki kalıcılığının artırılmasında kullanılan stratejilerden biridir. Öğrenilen bilginin tekrar edilme sıklığı ile zihinde kalma olasılığı birbiri ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin metni okuduktan sonra kendi cümleleriyle tekrar etmesi de okuduklarının zihinlerinde daha kalıcı olmasını sağlayacaktır.

- Anlamlandırma stratejisi: Öğrencilerin okudukları metinden öğrenmiş oldukları yeni bilgiler ile kendilerinde bulunan ön bilgileri ilişkilendirip yeniden anlamlandırmalarıdır.

2.4. Bilişsel Farkındalık

Eğitim sistemimizde yapılan köklü değişikliklerden olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, geçmişte benimsenen öğrencilerin pasif bilgi alıcısı rolünde olduğu davranışçı öğrenme kuramını yıkarak öğrencileri aktif bir role büründürmüştür (Öztürk ve Kurtuluş, 2017, s. 18). Bu rolde öğrencilerin; salt bilgi verilen, verilen bilgiyi ezberleyen, bilgileri günlük yaşamın dışında kalan tek tip bireyler olmalarından çıkarılması, bunun yerine; düşünen, sorgulayan, çözümleyen ve bilgileri bireysel olarak yapılandıran bireyler olmaları hedeflenmiştir. Bu yeni roldeki öğrenciler, sahip oldukları bilgi ile yeni bilgileri karşılaştırıp değerlendirmeleri, kendi öğrenme yollarını belirlemeleri ve yeni edindikleri bilgi, becerileri yaşamlarının farklı alanlarına da uyarlayabilmeleri açısından davranışçı modelde yetişmiş bir bireyden daha donanımlı hale gelmiştir.

Eğitimde kendini tanıyan, okuduğunu, dinlediğini sorgulayan, çözümleyen, karşılaştıran ve düşünerek konuşan bilinçli bireyler yetiştirme çabaları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının tamamlayıcılarından olan üstbilis kavramı ile hız kazanmıştır. Üstbilis (metacognition); kavramı eğitim alanında ilk kez 1970' li yıllarda ortaya çıkmıştır. Flavell, 1976 yılında yapmış olduğu çocukların ileri bellek yetenekleri ile ilgili çalışmasında ilk kez üstbellek (metamemory) terimini kullanmıştır. Bu terimi kullanması ile birlikte Flavell, üstbellek (metamemory) kavramını literatüre kazandırmış olur. Daha sonra Flavell, üstbilisi de (metacognition) kapsayacak biçimde kuramını yeniden yapılandırır ve üstbilis (metacognition) kavramı da böylelikle literatüre girer. John Flavell' in 1979 yılında kullandığı bu üstbilis kavramı, kısaca bireyin kendi bilişsel süreçlerini bilmesi ve bu bilişsel süreçleri kontrol edebilemesidir (aktaran Özsoy, 2008, s. 715). Bu tanımdan hareketle birçok araştırmacı üstbilis kavramını açıklamış ve farklı şekillerde tanımlamıştır. Esas olarak üstbilis, bireyin öğrenme süreçlerini kendisine göre düzenlemesi, neyi bilip, neyi bilmediğini sorgulaması, kendine uygun öğrenme stratejisini belirlemesi ve bunlardan hareketle kendine özgü öğrenme süreci planlamasıdır.

Türkçe literatürde birçok araştırmacı Flavell (1979) 'un tanımını rehber edinip üstbilis kavramını farklı kavramlarla adlandırmışlardır. “Erden ve Akman (1997) biliş bilgisi, Senemoğlu (1998) yürütücü biliş, Demirel (2001) biliş ötesi – üstbilis, Çiçekçioğlu (2003) biliş ötesi, Topçu (2005) zihin üstü, Çakıroğlu (2006) üstbilis, Özsoy (2006) üstbilis, Olgun (2006) bilişüstü, Erdoğan (2007) bilişüstü, Duru (2007) bilişüstü, Aydın (2007) üstbilis, Özcan(2007) bilişüstü, Okur (2008) üst biliş, Yabaş (2008) bilişüstü, Yıldız (2008) üstbilis ve Akyol (2009) biliş ötesi olarak aktarmışlardır.” Bu araştırmada ise Flavell (1979)'un ortaya

atmış olduğu metacognition kavramı üstbiliş şeklinde aktarılmıştır. Bu doğrultuda, alanyazın incelendiğinde üstbiliş, iki temel unsurdan oluşur. Bu unsurlar; “bilişsel bilgi” ve “bilişsel düzenleme” becerileridir. “Biliş Bilgisi”; üç alt boyutu barındırır. Tanımsal (açıklayıcı) bilgi, bireyin nasıl öğrendiğini ve öğrenme sürecinde nelerden etkilendiğine yönelik, yöntemsel (işlemsel), bilgi bireyin öğrenme sürecinde iken hangi stratejiyi kullanması gerektiğinin ve bu stratejinin nasıl uygulanacağını bilmesine yönelik, durumsal (koşullu) bilgi ise bireyin içinde bulunduğu duruma göre hangi bilginin kullanılması gerektiğinin bilincinde olmasına yönelik alt boyuttur. “Biliş Düzenlenmesi” ise beş alt boyutu barındırır. Bu alt boyutlar; planlama, bilgi yönetim stratejileri, gözlemlenme (kendini izleme), hata ayıklama (onarım) stratejileri ve değerlendirme boyutlarıdır (Demirsöz, 2010, s. 63-64-65).

- **Biliş Bilgisi (Knowledge of Cognition):** Camahalan (2006), biliş bilgisi bireyin uzun süreli bellekte depolanan ve yaşantılarından elde ettiği bilişsel sistemi hakkındaki bilgi ve inançlarıdır. Yürütücü biliş bilgisi öğrenenlere bilgiyi daha kolay öğrenme ve hatırlayabilmenin yolları olduğunu, bazı stratejilerin diğerlerinden daha etkili olduğunu gösterir (Çalışkan, 2010, s. 41). Pintrich (2002), öğrencilerin bir ödevi tamamlayabilmek için motivasyonları ve ödevle ilgili güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki bilgileri de yürütücü biliş bilgilerini oluşturur. Bu farkındalık öğrencilerin ödevde (öğrenme birimine) yaklaşımlarını (okuma biçimleri ve sıklıkları gibi) değiştirir. Öğrenciler çoktan seçmeli bir testte doğru cevabı bulabilmek için sadece doğru cevabı tanımının yeterli olduğunu, klasik sınavlarda olduğu gibi bilginin geri çağırılmasının gerekmediğini bilirler. Yürütücü bilişin bu tür bilgisi öğrencilerin sınava hazırlanmasında katkı sağlar (Çalışkan, 2010, s. 41).

Özetle, biliş bilgisi genellikle biliş hakkında bilgiyi kapsar. Örneğin; bir metni okumadan önce metni okuma sırasında hangi stratejiyi kullanacağını, bu stratejiyi kullanırsa metni daha iyi anlayabileceğini bilen bir birey okuma sürecini diğerlerine göre daha verimli geçirecek ve metni anlamlandırması nispeten daha kolay olacaktır. Bireylerin biliş bilgisine sahip olması ve bunu etkili biçimde kullanabilmesi okuduğunu anlama becerilerini de etkileyecektir. Nitekim biliş bilgisi öğrencilerin akademik hayatlarında göz ardı edilemeyecek bir unsurdur.

Tanımsal bilgi: Bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip olduğu bilgidir. Bireylerin kendi öğrenme yollarının ve öğrenmelerini etkileyen diğer unsurların da bilincinde

olmasıdır. Örneğin, bireyin okuduğu bir metindeki olay örgüsünü anlatıp anlatamayacağını bilmesi bu tanımsal bilgiye sahip olduğunu gösterir.

Schraw ve Moshman (1995), iyi öğrenen bireylerin, kendi bellek ve öğrenme yolları ile ilgili kötü öğrenen bireylere göre daha fazla bilgiye sahip olduklarını belirtirken, McInerney ve McInerney (2002) 'ye göre, bazı öğrenciler belirli kavramları ve öğrenme süreçlerini kolayca öğrenirler ve öğrendikleri bilgileri kullanma konusunda zayıf öğrencilere göre daha mantıklı ve doğru hareket ederler. Bu öğrenciler için ifade bilgisi farkındalığının gelişmiş olduğunu söylemek mümkündür (aktaran Demirsöz, 2010, s. 66).

Yöntemsel bilgi (Procedural knowledge): Bireylerin stratejileri nasıl kullanacağına yönelik bilgisidir. Öğrenme sürecinde bireyin, hangi stratejiyi kullanılması gerektiği ve stratejinin nasıl uygulanacağı bilmesidir. Örneğin, bir metnin okunması ve anlamlandırılması sürecinde not alma, işaretleme gibi okuma stratejilerinin nasıl kullanıldığını bilmek bu kapsamdadır.

Durumsal bilgi (Conditional knowledge): Bireyin içinde bulunduğu duruma göre hangi bilginin kullanılması gerektiğinin bilincinde olmasına yönelik alt boyuttur. Örneğin, bireylerin okuma süreci sonunda okuduğu metinde önemli noktaları hatırlayabilmek için ne yapacağını bilmesi durumsal bilgi kapsamındadır.

- **Biliş Düzenlenmesi (Regulation of Cognition):** Bilişi koordine eden süreçlerdir. Öğrenme de bilişsel bir süreçtir. Bu bağlamda bireylerin kendi öğrenme yollarını tanıması ve süreç sonunda öğrenme ürünlerini değerlendirmeleri daha iyi öğrenmeleri beraberinde getirir. Bilişin düzenlenmesi boyutu öğrencilerin öğrenme sürecini kontrol etmelerine yardımcı olan etkinlikleri içine alan bir boyuttur. Biliş düzenlenmesini açıklarken Schraw (2002), öğrenme sürecindeki bireylerin öğrenmelerine yardım eden birtakım etkinliklerdir. Biliş düzenlenmesi beş alt boyuttan oluşur. Bunlar; planlama, gözleme (kendini izleme) ve kendini değerlendirmedir. Bu alt boyutlar yeni öğrenen bireylere süreç içerisinde kendi performanslarını izleyip kontrol etme olanağı sunar (Demirsöz, 2010, s. 68).

Bilişi koordine eden süreçler olan biliş düzenlemesi, üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği şeklinde açıklanabilir. Biliş düzenleme ve kontrol edebilme yeteneği, öğrencilerin bilgiyi esnek ve gerektiğinde durumlara uygun biçimde kullanabilmelerine olanak sağlar. (Özsoy, 2008, s. 721))

Planlama: Öğrenme sürecinde bireyin, öğrenmesine en uygun stratejileri, kaynakları belirlemesidir. Schraw (2002)' ye göre, öğrenen birey, öğrenme amacını ve öğrenme sürecinde gerekli olacak uygun kaynakları düzenler (aktaran Demirsöz, 2010, s. 68). Özetle öğrencilerin, öğrenme amaçlarını belirleyebilmesi ve bu amaca yönelik stratejileri seçmesi ve kullanabilmesidir. Öğrencilerde planlama becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin hem derslerinde hem de günlük yaşamlarında işlerini kolaylaştırması bakımından önem taşımaktadır. Planlama yapabilen bireylerin yeterli bilişsel ve üstbilişsel becerilere sahip olduğu söylenebilir.

Bilgi yönetimi: Schraw (2002), bilginin anlamlı ve fonksiyonel hale getirilebilmesi için süreçte kullanılan strateji ve becerilerdir şeklinde açıklar (aktaran Demirsöz, 2010, s. 69).

İzleme: bilişsel ve üstbilişsel eylemlerin süreç boyunca etkilerinin gözlemlendiği bilinçli bir takibi gerektirmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, süreci takip eder, yapılan görevleri kontrol eder, sorgular, eksik noktaları tespit eder ve süreç hakkında yargılara varır. Smith ve Kosslyn (2007) izlemeyi, bir durum ve olay karşısında eylemi gerçekleştirenin performansı değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır (aktaran Hıdıroğlu, 2018, s. 94). İzleme sonucunda alınan kararlar hem bilişsel hem de üstbilişsel eylemlerde değişimlere olanak sağlamaktadır. Bu düzenleme becerisine sahip bireyler kendi bilişsel süreçlerinin izleyicisi ve kontrol edicisidir. Bireyin öğrenme sürecinde stratejileri uygulanması sırasında aksayan kısımlar olduğunda stratejinin değiştirilmesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Hata ayıklama: Schraw (2002), bireyin öğrenme sürecinde anlama ve performans hatalarını düzeltmede kullandığı stratejiler olarak tanımlamıştır (aktaran Demirsöz, 2010, s. 69). Öğrenme sürecinin takip edilerek kontrol altında tutulması ve öğrenme süresince hatalı davranışların düzeltilmesini ya da süreçte kullanılan stratejilerin belirlenen hedef için uygun olup olmadığının değerlendirilmesi ve uygun bulunmadığında farklı strateji uygulanmasıdır.

Değerlendirme: Öğrenme süreci sonunda bireylerin kullandığı stratejileri ve elde ettiği başarıyı değerlendirmesidir. Schraw ve Moshman (1995) ve Yimer ve Ellerton (2006) ise değerlendirmeyi, süreçteki performansa ilişkin zihinsel eylemlere ve bu süreçte elde edilen sonuçlara değer biçmektir şeklinde ifade eder (Hıdıroğlu, 2018, s. 94).

Üstbiliş ve bilişsel farkındalık kavramları ile ilgili yapılan araştırmalar (eğitim-öğretim yaşantılarında üstbilişin çocukların başarı düzeylerinin artırılmasında önemli olduğunu ve gerekli öğretim düzenlemeleri aracılığıyla üstbilişsel farkındalıklarının artırılacağı sonucunu ortaya koymuştur (aktaran Öztürk ve Kurtuluş, 2017, s. 764). Üstbilişi geliştirmek

amacıyla; strateji öğretimi ve üstbiliş için destekleyici sosyal ortam oluşturmadan oluşan iki temel yaklaşım kullanılmaktadır. Yaklaşımların uygulanması aşamasında, bireylerin alan bilgisinden ve kendisi ile ilgili nasıl öğrendikleri, bilgileri nasıl oluşturdukları bilgisinden yararlanılmaktadır (Yurdakul ve Demirel, 2011, s. 72).

Alanyazın incelendiğinde bilişsel farkındalığın öğretiminde farklı araştırmacılar tarafından farklı yaklaşımlar ortaya koyulmuştur. Bu yaklaşımlardan biri de Paris ve Winograd (1990)' ın bilişsel farkındalık öğretiminde ortaya koyduğu dört temel yaklaşımdır (aktaran Gelen, 2003, s. 29-30):

- 1- Bilişsel farkındalığın direkt öğretilmesi (direct explanation)
- 2- Bilişsel farkındalığın ders içinde yapılandırılarak öğretilmesi (scaffolded instruction)
- 3- Bilişsel farkındalığın alanında uzmanlaşmış bireylerce farklı strateji ve teknikler ile öğretilmesi (cognitive coaching)
- 4- Bilişsel farkındalığın kubaşık öğrenme teknikleri ile öğretilmesi (cooperative learning)

Birinci yaklaşımda; bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere direkt öğretilmesi öngörülmektedir. Bu yaklaşımda bilişsel farkındalık stratejileri öğrenilir.

İkinci yaklaşımda; bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere, öğretmen ve öğrenci iletişimi yapılandırılarak içerikle birlikte kazandırılması benimsenmektedir. Bu yaklaşımda belirlenen hedeflere ulaşılmasında öğrenci çabası önemli bir role sahiptir.

Üçüncü yaklaşım; direkt açıklama, karşılıklı diyalog ve teşvik etmeyi içine alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bir uzman (bilişsel farkındalık çalıştırıcısı) gerekmektedir. Uzman, öğrencinin tartışmasını sağlama, çeşitli etkinlik ve stratejilerle bilişsel farkındalık becerilerini kazanmasına rehberlik eder.

Dördüncü yaklaşım; Bilişsel farkındalık becerilerinin farklı kubaşık öğrenme teknikleri ile öğretilmesini benimser. Bu yaklaşım, öğretim etkinliklerinin öğrenci merkezli olması, öğretmenlere etkili plan yapma ve etkili bilgi verme olanağı sunması, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını görerek bilişsel becerileri daha kolay kazandırmasında pek çok yarar sağladığı öne sürülen bir yaklaşımdır.

2.4.1. Bilişsel Farkındalık ve Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama sürecinde üstbilmiş becerisine sahip olan okuyucular, okuma sırasında karşılaştıkları engellerle başa çıkabilmek için kendilerine uygun strateji belirler ve bunları nasıl kullanmaları gerektiğini bilirler. Bu okuyucular, okuma sürecini önceden planlar, okuma süreci boyunca nasıl okuduğunu sürekli sorgular. Okuma sonrasında da okuma öncesinde metni okuma amacına ulaşmış ulaşmadığını kontrol eder ve okuma sürecini değerlendirir (Karatay, 2014, s. 34).

Okuduğunu anlama sürecinde önemli bir unsur olarak kabul görmüş olan okuma stratejileri yani bilişsel farkındalık stratejileri de denilebilen stratejiler bilişsel anlamda iyi ve zayıf okuyucuyu birbirinden ayıran birtakım nitelikler ortaya koymuştur. Paris ve Jacobs (1984), söz konusu olan stratejileri kullanabilen bireyler ile kullanamayan bireyler arasındaki farklılıkları şu şekilde açıklamıştır: “Bilişsel beceri açısından iyi okuyucular, daima planlı düşünme, esnek stratejiler kullanma ve kendini belli aralıklarla kontrol etme etkinlikleriyle donanımlıdır. Okurken konu hakkında fikir yürütür, okudukları paragrafı baştan sona doğru tekrar gözden geçirerek anladıklarını kontrol ederler. Okumaya yeni başlayan veya bilişsel açıdan zayıf olarak kabul edilen okuyucular bu becerileri kullanamazlar. Bu konuda zayıf olan okuyucuların, farkında olarak bunları kullanmaya ihtiyaçları vardır.” (aktaran Karatay, 2014, s. 35).

Okuduğunu anlama sürecinde bilişsel farkındalık stratejileri zayıf olan okuyucular metni anlamlandırmada bilişsel farkındalık stratejileri güçlü olan okuyuculara göre okuma sürecini verimli kullanamamakta ve metni anlamlandırmada daha çok zorlanmaktadırlar.

Eğitim sisteminde uygulanmakta olan programların genel amacı, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimine katkı sağlayacak temel becerilerin kazandırılması odağında belirlenmiş olan amaçlardır. Öğrencilerin bilgileri günlük hayatta kullanabilmelerini sağlayan, araştıran, sorgulayan, çözümleyen, sentez becerisine sahip olan bireyler yetiştirme programların ortak ve en önemli amaçlarıdır.

Okuduğunu anlama becerisi ve bilişsel farkındalık becerileri bir arada düşünüldüğünde, bireyin kendisini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin bilincinde olması, çeşitli türde yazılmış olan okuma metinlerini okurken okuma sorumluluklarını yerine getirdiklerini bilmesi gibi etkinlikler bireyin okuma sürecini kontrol edebilmesini sağlamaktadır. Israel (2007)' in aktardığına göre okuduğunu anlama başarısı ile bilişsel farkındalık kavramlarının birlikte incelendiği ilk çalışma 1978 yılında Myers ve Paris' in

yapmış olduğu çalışmadır. Bu çalışmada, bireylerin okuma alanına yönelik olarak sahip oldukları bilişsel farkındalık bilgileri ile farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırma ve bilişsel farkındalığa ilişkin yeni araştırmalarla birlikte bilişsel farkındalığın geliştirilmesi ve okul programlarında bilişsel farkındalık stratejilerine ne şekilde yer verilmesi gerektiği eğitim psikologlarının odak noktalarından biri haline gelmiştir. Bunun önemli gerekçelerinden birisi olarak ise okuduğunu anlama başarısının disiplinler arası bir konu olması gösterilebilir (aktaran Kanmaz, 2012, s. 57).

Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama becerisinde önemli bir yere sahip olmasının sebebi olarak; öğrencinin metni anlamlandırmada aktif role sahip olması ve okuma sürecinde öğrenciye öğrenme sorumluluğu yüklemesi gösterilebilir. Okuduğunu anlama sürecinde bilişsel farkındalığa sahip bireylerin okuma sırasında kendilerine uygun okuma stratejileri kullandığı, okuma sırasında kullanmış oldukları stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol etmeleri, eğer işe yaramıyorsa farklı stratejiler deneyerek öğrenme sürecini kontrol altında tutabildikleri gözlemlenmektedir. Zayıf okuyucularda ise söz konusu okuma stratejilerinin kullanılma sıklığının daha az olduğu ve okuma sürecini etkili yönetemedikleri gözlenmektedir.

Üstbiliş kavramına sahip olan öğrenciler düşünme, çözümlenme, sorgulama, kendi bilgisini oluşturma gibi üst düzey düşünme becerilerine de sahip bireylerdir. Bu öğrenciler öğrenme sorumluluklarını alan, karşılaştıkları problem durumlarında kendi çözüm yollarını üretebilen bireylerdir. Bu anlamda sınıfta akademik başarılarını, günlük yaşamda da gündelik problemleri çözebilme durumlarının belirleyicisi de yine öğrenciler olacaktır. Böylelikle üstbiliş kültürü oluşmuş sınıf ortamlarında öğrenciler dersleri anlamlandırarak öğrenecek ve günlük hayatla iç içe bir öğretim sağlanmış olacaktır.

Bir sınıfta öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri yeterli seviyede ise ve öğrencilerde derse karşı sıkılma, anlayamayacağını düşünme gibi problemler gözleniyorsa bunun sebebi olarak bilgisizliği değil üstbilişsel bilgiye sahip olmadıkları ya da sahip oldukları üstbilişsel bilginin eksik olduğu veya ders içeriğine yönelik olarak öz yeterlik inancına sahip olmadıkları gösterilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin başarısında üstbilişsel becerilerin yanında öğrencinin öz yeterlik algısı kavramı da etkili olmaktadır.

2.5. Öz Yeterlik Algısı ve Okuduğunu Anlama

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama konularındaki yeterliklerinin belirlenmesi eğitimcilerin her zaman odak noktaları arasında olmuştur. “Bazı araştırmalarda (Guthrie, Wigfield ve You, 2012; Henk, Marinak ve Melnick, 2012; Lynch, 2002; Schunk, 2003), bireylerin okuma yeterliği için önceleri okuma hızları ve doğru okuma becerileri yeterliyken sonradan bu özelliklere ek olarak yeni değişkenler de eklendiği ortaya koyulmuştur. Bu değişkenler; öz yeterlik, öz düzenleme ve motivasyon gibi değişkenlerdir. Bunlar, doğrudan gözlenememekle birlikte okuma performansı üzerinde etkisi olan değişkenlerdir.” (aktaran Keskin ve Atmaca, 2014, s. 307).

Bireylerin kendi kapasiteleri hakkındaki farkındalıkları öz yeterlik algılarını oluşturur. Öz yeterlik algısı, bireylerin bir işi yapma konusunda kendisinde bulunan gerçek yeterliği değil, kendisinin yeterli olduğuna yönelik inancıdır. Bu bağlamda öz yeterlik algısı bireylerin bir konuda başarılı olmasında olumlu etkiye sahiptir ancak başarı için yalnızca öz yeterlik inancı yeterli değildir.

Öz yeterlik inancı ilk kez Bandura tarafından 1997 yılında ortaya konmuştur. Bandura (1977)' ye göre öz yeterlik, bireyin yapabileceği belirli bir işe yönelik kabiliyetleri hakkındaki inancıdır. Bandura (1997), bireylerde düşünce, davranış ve motivasyon üzerinde öz yeterliğin doğrudan etkisi olduğunu ileri sürer. Düşünce, davranış ve motivasyon üzerinde etkili olduğu belirtilen öz yeterlik inancı, öğrencilerin öğrenim yaşamları boyunca karşılaştıkları yeni durumlarda da davranışlarının belirlenmesinde son derece etkili olacak bir unsurdur (aktaran Altunkaya, 2018, s. 203). Hamilton (1999)' a göre birey kendisinde bulunan öz yeterlik sayesinde bir başarı hedefi belirler ve bu amaç doğrultusunda öz düzenleyici davranışlar ortaya koyar (aktaran Keskin ve Atmaca, s. 308). Bu davranışlar bireyin pek çok olumlu yaşantı elde etmesine yol açar. Elde edilen yaşantılar sonucu bireylerin belirledikleri amaçlara ulaşma başarılarının ve öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu söylenebilir. Örneğin; öz yeterliği yüksek olan bir birey karşılaştığı problemler karşısında pes etmez, görevini başarmak için görevi sonuçlandırana kadar çaba gösterir, karşılaştığı yeni durumlarda öz düzenlemesini kaygıdan uzak, güven içerisinde gerçekleştirir ve başarı inancı buna paralel olarak artar. Öz yeterliği düşük birey ise karşılaşılan yeni durumu başaramayacağı bir iş olarak görür ve hedeflenen başarı için kaygı duyar ve öz düzenlemesini sağlıklı bir şekilde gerçekleştiremez.

Bandura (1986)' ya göre öz yeterliğe etkisi olan dört temel unsur vardır. Bunlar, 1) bireyin yaşantı yoluyla elde ettiği doğrudan deneyimler 2) başkalarının yaşantılarını gözlemleyerek

edindiği dolaylı yaşantılar 3) yaşadığı sosyal ortamda bulunan bireyler tarafından alınan dönütler ve 4) bireyin fizyolojik durumudur (aktaran Altunkaya, 2018, s. 204):

- 1) *Doğrudan Deneyimler:* Bireyin yaşantı sonucu kazandığı deneyimlerdir. Bu deneyimler içerisinde başarı elde ettiği deneyimler güçlü bir öz yeterlik inancı oluşturulmasına yol açarken, başarısız olduğu deneyimler bu inancı olumsuz etkiler.
- 2) *Dolaylı Yaşantılar:* Bireyler, model aldığı kişi ile kendileri arasındaki algıladıkları benzerlikten oldukça fazla etkilenmektedirler. Model alınan kişinin başarı ya da başarısızlık durumları bireyin öz yeterlik inancına etki edecektir.
- 3) *Dönütler:* Belirlenen hedefleri tam olarak yerine getirebilecek kabiliyete sahip olan ve bu konuda çevreden sözel mesajlar (örneğin; sen bu için üstesinden gelirsin gibi) alan bireyler karşılaştıkları durumlar karşısında kendi yeterliklerini ya da kabiliyetlerini sorgulamak yerine başarma hisleri artacak ve başarmak için daha çok çaba harcayacaktır.
- 4) *Fizyolojik Durum:* Bireyin ruhsal ve bedensel açıdan kendini iyi hissedip hissetmemesi yapacağı işe yönelik öz yeterlik algısını etkiler.

Öğrenme süreci, bilişsel, duyuşsal ve sosyal bir süreçtir. Bu yönde yapılan bazı araştırmalar öğrenme sürecinde doğrudan gözlenemeyen ancak öğrenme başarısına etkisi olan öz yeterlik, öz düzenleme ve motivasyon gibi duyuşsal değişkenlerin önemine vurgu yapmaktadır. Bu araştırmalar öğrencilerin belirli bir konuda başarılı olmaları ile öz yeterlik algılarının paralel olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma etkinliklerinde temel amaç öğrencilerin okuduğu metni anlayabilmesidir. Bu bağlamda okuma etkinliğinin başarılı olabilmesi için bilişsel beceriler işe koşulduğu kadar duyuşsal beceriler de işe koşulmalıdır. Bu duyuşsal beceriler motivasyon, öz düzenleme ve öz yeterlik gibi doğrudan gözlemlenemeyen fakat okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkiye sahip olan becerilerdir.

Güdüsel süreçler kapsamında olan bireylerin öz yeterlik inancı, metni anlamlandırmaya yönelik olarak okuma amacı, içsel güdü ve ilgi ile birlikte okuma anlamlandırma becerisinin gereklerinden biridir. Gutrie ve Wigfield (1999)' ın ortaya koyduğu bilişsel-güdüsel okuma modelinde, metni anlamlandırma sürecinde etkili olan güdüsel süreçlerden olan etkili okuma kapasitesi bulunan okuyucu duygusu olarak bireyin öz yeterlik inancına vurgu yapmaktadır (aktaran Altunkaya, 2018, s. 205).

Öz yeterlik inancına sahip bir birey, okuma metinlerine karşı ilgi duyar ve metni okuyup anlayabileceğine inanır. Bireylerde okumaya karşı içsel bir güdülenmenin oluşturduğu bu durumda birey okuma isteği duyar ve okumaya yönelir. Buradan hareketle birey, bir metni okuma okurken, metnin şematik yapısından yararlanarak, metinde geçen konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirir ve metinde geçen yeni bilgilerle ön bilgilerini birleştirerek metni anlamlandırmaya çalışır (Ülper, 2011, s. 942).

Okuma öz yeterliği yüksek olan bir öğrenci, okuduğunu anlama süreci içerisinde öncelikle kendisine bir okuma amacı belirler. Bu amaç doğrultusunda öz düzenlemesini kaygıdan uzak, güven içerisinde gerçekleştirir. Gerekli dikkat, çaba ve başarıma isteği ile okuma sürecini gerçekleştirir (Altunkaya, 2018, s. 205-206). Okuma öz yeterliği düşük öğrenci ise okuma sürecini başaramayacağı bir iş olarak görür ve hedeflenen başarı için kaygı duyar.

Öz yeterlik algısı, daha çok bireyin ilgi duyduğu, yeteneği olduğuna inandığı alanlarda kendini göstermektedir. Örneğin okuma etkinliklerine ilgi duyan ve okuduğu metni anlamlandırmada zorluk çekmeyeceğini düşünen bir öğrencinin okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlik algısı da yüksek olacaktır. Okuduğunu anlama becerisi, bireylerin öğrenim hayatı boyunca tüm derslerinde ve gündelik hayatın çeşitli alanlarında işe koştukları bir beceri olması sebebiyle önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada, okuduğunu anlama becerisine etki ettiği varsayılan öz yeterlik algısına yer verilmiştir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi farklı konular, disiplinler ve bakış açıları ile pek çok araştırmaya konu olmuştur. Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yapılan araştırmalardan bir kısmı bu çalışmayı çeşitli yönleri ile desteklemektedir. Bu bölümde ilgili araştırmalara ilişkin bilgi verilecektir.

Sert (2010)' un yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin cinsiyetleri, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, ailelerinin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlıkları, okuma türleri, dikkat ve kaygı düzeyleri ile biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama düzeylerine etki durumları incelenmiştir. 330 öğrenci ile yürütülen çalışmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada elde

edilen sonuç doğrultusunda öğrencilerin cinsiyetleri, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, ailelerinin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlıkları, okuma türleri, dikkat ve kaygı düzeyleri ile biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Anılan (2004) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 997 öğrenci ile yürütülen araştırmada, okuduğunu anlama becerisi hedef davranışları ile; anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu yüksek olması ve aile gelir seviyesinin iyi olması ile arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, cinsiyet değişkeni ile bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2013)'ün yapmış olduğu araştırmada, okuma becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık olup olmadığı belirlenmek amaçlanmıştır. Türkiye'de yayınlanan makaleler üzerinde doküman incelemesinin yapıldığı araştırma sonucunda, okuduğunu anlama konusunda kadınlar ile erkekler arasında kadınlar lehine bir farklılık olduğu ve alanyazında yapılan pek çok araştırmada cinsiyet değişkenine ilişkin olarak farklılıklar olduğunu ve bazılarının bu farklılığın sebebini açıklayamazken bazılarının da kadınların evde geçirdikleri zamanın erkeklerden fazla olmasının okuma becerisine değişik yönlerden erkeklere göre daha olumlu bir etki oluşturduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Çakır (2019) yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek ve okuduğunu anlama konusunda öğretmen görüşlerini almayı amaçlamıştır. 326 öğrenci ve 12 Türkçe öğretmeni ile yürütülen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, cinsiyet, okul, sınıf, ilkököl ikamet yeri, ilkökölde sınıf öğretmeni değiştirme durumu gibi değişkenler ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Fakat anne eğitim durumu, baba eğitim durumu gibi değişkenler ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda yeterli olmadığını ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek adına çeşitli etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Altunkaya (2018), ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin okur öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, okuyucuların öz yeterlik algı düzeylerinin düşük olması okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin öz yeterlik algıları erkek öğrencilere göre düşük olarak tespit edilirken kız

öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik algıları ile okuduklarını anlama düzeylerinin anne eğitim durumu ve aile aylık geliri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İnnalı ve Aydın (2014) tarafından 666 öğrenci ile yürütülen araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inançları düzeyinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler bakımından bu durumun bir değerlendirme çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin, okur öz yeterliği konusunda yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları, okur öz yeterlik inançları ile okumaya yönelik tutumlarının okur öz yeterlik inançları lehine anlamlı bir fark olmasına karşın okur öz yeterlik ile okumaya yönelik tutum değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu; cinsiyete göre kız öğrencilerin okuma yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri; başarı durumlarına göre yapılan analiz sonucunda önceki yıl Türkçe dersi başarı durumuna göre okur öz yeterliklerinin de artış gösterdiği; anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanlarının da yükseldiği saptanmıştır.

Mills, Pajares ve Herron (2006) tarafından ABD'nin güney doğusundaki bir üniversitede yapılan ve katılımcılarını Fransızca dersi almakta olan 95 üniversite öğrencisinin oluşturduğu araştırmada, öğrencilerin Fransızca öz yeterlik algıları ile Fransızca okuma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ghonsooly ve Elahi (2010) tarafından yapılan ve katılımcılarını ana dili Farsça olan öğrencilerin oluşturduğu araştırmada, İngilizce okuma-anlama konusu ile İngilizce öğrenmeye yönelik öz yeterlik algısı arasındaki ilişki durumu incelenmiş ve araştırma sonucunda; İngilizce öğrenmeye yönelik öz yeterlik algısı yüksek bireylerin, öz yeterlik algısı düşük olan bireylere göre okuma-anlama konusunda daha yüksek puan aldıklarını ortaya koyulmuştur.

Mucherah ve Yoder (2008), öğrencilerin öz yeterliklerine yönelik soruları da içinde barındıran Okuma Güdüsü Sormacası (Motivation for Reading Questionnaire) ölçeğini kullanarak yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki durumlarını incelemişlerdir. Araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ve akademik başarı arasında güçlü ve sürekli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülper ve Şirin (2018) tarafından okuma öz yeterlik algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, 1033 öğrenciye okur öz yeterlik ölçeği ve okuma anlama testi uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ve okuma öz yeterlik algısı ile okuduğunu anlama becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem, Altunkaya ve Ateş (2017) tarafından yapılan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyinde 137 öğrenci ile yürütülen araştırmada, okur öz yeterlik algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; öğrencilerin öz yeterlik algılarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu; okuduğunu anlama başarısı ve okuma becerisi öz yeterlik algıları arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu; okuma becerisi öz yeterlik algı düzeylerinin okuduğunu anlama başarı düzeyini artırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni boyutunda kız öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülürken; okuduğunu anlama başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Örnekleri verilmiş olan alanyazında yapılmış pek çok çalışmada da görüldüğü gibi öğrencilerin okumaya yönelik yüksek öz yeterlik algısının okuma başarılarına olumlu yönde etki ettiği ortaya koyulsa da öz yeterlik algısı ile akademik başarının ilişkisinin bulunmadığı araştırmalar da vardır.

Karahan (2017), Türkçe öğretmeni adayları ile yürüttüğü araştırmasında okur öz yeterlik algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada; Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okur öz yeterlik algılarının iyi, okuduğunu anlama becerilerinin ise orta düzeyde olduğu ve “sınıf ” ve “ mezun olunan lise türü” değişkenleri açısından öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, “cinsiyet” ve “yaş” değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Solheim (2011) tarafından yapılan araştırmada, çoktan seçmeli olarak hazırlanmış okuduğunu anlama beceri ölçümlerinde öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ile okuduğunu anlama puanları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, okuma öz yeterliği düşük olan öğrenciler için; okuma öz yeterlik algısı ve okuduğunu anlama becerisi ölçümünün çoktan seçmeli şeklinde yapılması halinde önemli bir olumlu yordayıcısı olmasına karşın

yapılandırılmış soru-yanıt puanlarının önemli bir yordayıcısı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Corkett, Hatt ve Benevides (2011) tarafından yapılan ve 112 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülen araştırmada, okuryazarlığa yönelik öz yeterlik algısı ile okuryazarlık yeteneği arasındaki ilişki durumu incelenmiş ve okuryazarlığa yönelik öz yeterlik algısının okuryazarlık yeteneği ile ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altunkaya ve Sülükçü (2018) tarafından yapılan araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki ve bunların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılan araştırma 217 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme ve genel okuma stratejisi ortalaması, orta; problem çözme stratejisi ortalaması yüksek, okuduğunu anlama ortalamasının düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır; cinsiyet değişkeni boyutuna yönelik olarak yönelik olarak; okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve okuduğunu anlama düzeyleri konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Duman ve Arsal (2015) yaptıkları araştırmada, ilköğretim Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma stratejisi bilişsel farkındalık okuma stratejileri kullanma düzeylerine ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılan araştırma 43 ortaokul altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında bilişsel farkındalık okuma stratejileri ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yani bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejileri kullanma düzeyini ve okuduğunu anlama başarılarını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Saraç (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri (üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. 91 öğrenci ile yürütülen araştırmada, üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama becerisindeki değişime katkı sağlamadığına; üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin ise genel zekâ ile

birlikte okuduğunu anlama becerisindeki değişime anlamlı düzeyde katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çakıroğlu ve Ataman (2008) tarafından öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modelinde yapılan araştırmada üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. 33 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülen araştırmada, üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyinin kontrol grubundaki öğrencilerden göre yüksek olduğu, deney grubunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisini öğrenerek kullanmalarının üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve deney grubunda yapılan strateji öğretimi sayesinde öğrencilerin stratejiyi öğrenmeleri ve kullanmalarını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Özetle, üstbiliş stratejisi öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama erişimi düzeylerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Başaran (2013) yapmış olduğu araştırmada, 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarının ve bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranı ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırma toplam 89 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada; araştırmaya katılan öğrencilerin okuma sürecinde üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla, hatırlamaya yönelik üstbilişsel okuma stratejilerini daha az kullandıkları; cinsiyet değişkeninin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma ile okuduklarını anlama arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Temizkan (2008)'in yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin bilişsel okuma stratejilerini kullanmalarının bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi açısından aralarında anlamlı ilişki bulunmayan 24'er kişilik iki öğrenci grubu ile yürütülen araştırma sonucunda deney grubunda yer alan okuma stratejilerinin uygulandığı öğrencilerin bilgiye dayalı metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri testine yönelik olan başarı puanlarının deney öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına yönelik olarak yapılan bu çalışmalar okuduğunu anlama başarısına etki eden değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı ya da etki eden değişkenlerin düzeyine yönelik yapılan çalışmalardır. Okuduğunu anlama becerisinin pek çok araştırmaya konu olması ve araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okuduğunu anlama başarısının pek çok unsurdan olumlu veya olumsuz etkilendiği söylenebilir. Bu araştırmada

bağımlı değişken olarak belirlenen okuduğunu anlama becerisinin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile aylık ortalama geliri, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı gibi bağımsız değişkenlerden etkilenip etkilenmediği belirlenmek istenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile aylık ortalama gelir düzeyi, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı gibi değişkenlerin etki düzeylerini incelemektir. Araştırma kapsamında birden fazla değişkenin yer alması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. “Tarama modelleri, bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirilmeye çalışılmaz.” (Karasar, 2013, s. 81).

Araştırmada birden fazla değişken bulunması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2013, s. 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bir araştırma için; “evren (population, universe), soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Bir başka deyişle, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir.” (Büyüköztürk vd, 2014, s. 80). Araştırmanın evrenini Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

“Örneklem (sample), özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır.” (Büyüköztürk, 2014, s. 81). Bu araştırmanın örneklemini ise, Antalya ili merkez ilçelerinde (Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa) bulunan Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı üç farklı bağımsız devlet ortaokulunda (Hüseyin Avni Çöllü Ortaokulu, Ayten Çağırın Ortaokulu, Namık Kemal Ortaokulu) öğrenim gören 137'si kız, 140'ı erkek öğrenci olmak üzere toplam 277 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma uygulamasının yapılacağı okulların seçiminde, Antalya ilinin merkez ilçelerini temsil etmesi bakımından her ilçeden öğrenci sayısı bakımından fazla olan bir ortaokul olması göz önünde bulundurulmuştur. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde her ortaokuldan dörder sınıf seçilmiş ve araştırma kapsamındaki veri toplama araçları toplam 12 farklı sınıfa uygulanmıştır.

Araştırma örneklemini, seçkisiz olmayan örneklem alma yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Elverişli örnekleme ismi ile de bilinen uygun örnekleme yöntemi, işgücü, zaman ve para kaybını önlemeyi amaç edinir (aktaran Büyüköztürk vd, 2014, s. 92).

3.2.1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ve Aile Aylık Ortalama Gelir Düzeyleri ve Kullanılan Ölçme Araçlarının Betimsel İstatistikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyetleri, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, aile aylık ortalama gelir düzeyleri, okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeği sonuçlarının betimsel istatistikleri *Tablo 3.2.1.1.1., 3.2.1.2.1., 3.2.1.3.1., 3.2.1.4.1., 3.2.1.5.1., 3.2.1.5.2., 3.2.1.6.1., 3.2.1.6.2., 3.2.1.7.1., 3.2.1.7.2'de* sunulmuştur. Bu veriler, genel anlamda araştırma hakkında bilgi vermesi bakımından önemli görülmüş ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

3.2.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 3.2.1.1.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kız	137	49.5
Erkek	140	50.5
Toplam	277	100.0

Tablo 3.2.1.1.1.'de araştırmaya katılan öğrencilerin %49.5'inin kız öğrenci, %50.5'nin erkek öğrenci olduğu görölmektedir.

3.2.1.2. Anne Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumları Tablo 3.2.1.2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1.2.1. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumları	F	%
Okuma yazma bilmiyor	5	1.8
İlkokul mezunu	31	11.2
Ortaokul mezunu	51	18.4
Lise mezunu	105	37.9
Üniversite mezunu	72	26.0
Lisansüstü eğitim mezunu	13	4.7
Toplam	277	100.0

Tablo 3.2.1.2.1.'de öğrencilerin annelerinin; %1.8'i okuma-yazma bilmiyor, %11.2'si ilkokul mezunu, %18.4'ü ortaokul mezunu, %37.9'u lise mezunu, %26'sı üniversite mezunu ve %4.7'si lisansüstü eğitim mezunu olduğu görölmektedir.

3.2.1.3. Baba Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerinin baba eğitim durumları Tablo 3.2.1.3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1.3.1. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumları	F	%
Okuma yazma bilmiyor	2	.7
İlkokul mezunu	17	6.1
Ortaokul mezunu	47	17.0
Lise mezunu	110	39.7
Üniversite mezunu	84	30.3
Lisansüstü eğitim mezunu	17	6.1
Toplam	277	100.0

Tablo 3.2.1.3.1’de öğrencilerin annelerinin; %0.7’si okuma yazma bilmiyor, %6.1’i ilkokul mezunu, %17’si ortaokul mezunu, %39.7’si lise mezunu, %30.3’ü üniversite mezunu ve %6.1’i lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.1.4. Ailelerin Aylık Ortalama Geliri

Araştırmaya katılan öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelir durumları Tablo 3.2.1.4.1.’de verilmiştir.

Tablo 3.2.1.4.1. Öğrenci Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Aile Aylık Ortalama Gelir Durumu	F	%
1000 TL ve altı	9	3.2
1000-2000 TL arası	62	22.4
2000-3000 TL arası	103	37.2
3000 TL ve üstü	103	37.2
Toplam	277	100.0

Tablo 3.2.1.4.1.’e göre öğrencilerin ; %3.2’sinin aile aylık ortalama geliri 1000 TL ve altı, %22.4’ünün aile aylık ortalama geliri 1000-2000 TL, %37.2’sinin aile aylık ortalama geliri 2000-3000 TL ve %37.2’sinin aile aylık ortalama geliri 3000 TL ve üstü olarak tespit edilmiştir.

3.2.1.5. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Betimsel İstatistikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyinin normal dağılımını incelemek üzere normallik testi yapılmış ve elde edilen puanların dağılım grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucu verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.1.5.1. Okuduğunu Anlama Testi Başarısına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov Serbestlik			Shapiro-Wilk Serbestlik		
	İstatistik	derecesi	Anlamlılık	İstatistik	derecesi	Anlamlılık
Toplam başarı	.103	277	.000	.965	277	.000

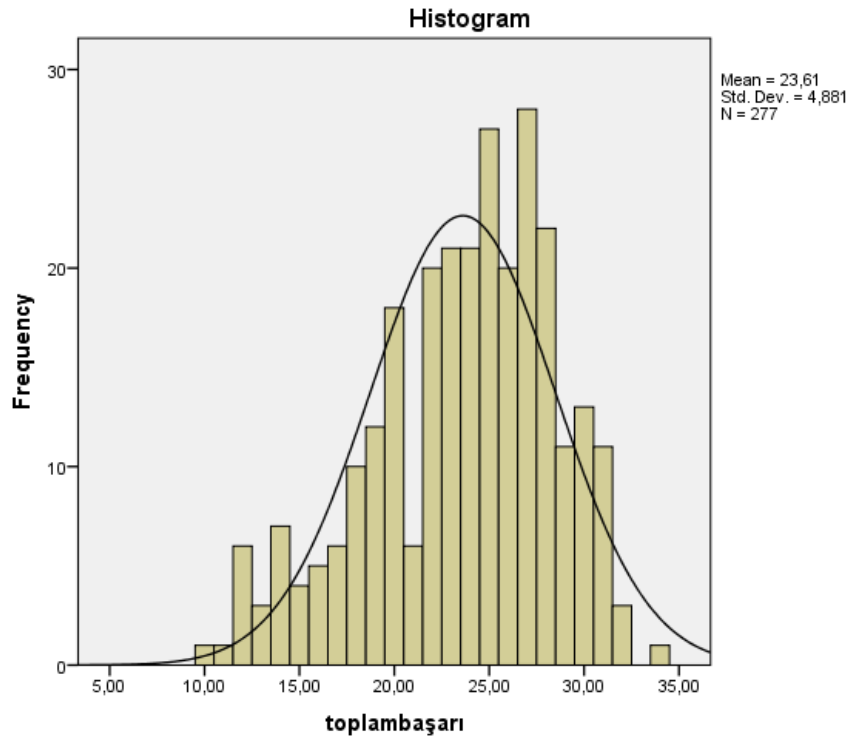
Okuduğunu anlama başarı testi verilerine yönelik olarak elde edilen betimsel istatistikler aşağıda 3.2.1.5.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1.5.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri

	Toplam Başarı	N
Ranj	24.00	
En Düşük Puan	10.00	
En Yüksek Puan	34.00	
Ortalama	23.6101	
Standart Sapma	4.88116	
Medyan	24.0000	
Mod	27.00	
Varyans	23.826	
Basıklık	-.174	
Standart Basıklık Hatası	.292	
Çarpıklık	-.579	
Standart Çarpıklık Hatası	.146	
N	277	277

Tablo 3.2.1.5.2.'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme formundaki başarıları 10 – 34 arasında değişmekte olup, ortalama 23 ± 4.88 olduğu tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen sonuçlar doğrultusunda teste ilişkin veriler çözümlenirken parametrik olmayan testler kullanılması uygun bulunmuştur.

Okuduğunu anlama testi başarısı verilerinin dağılımına ilişkin histogram grafiği Grafik 3.2.1.5.1’de gösterildiği şekildedir.



Grafik 3.2.1.5.1. Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Toplam Puanlarının Dağılım Grafiği

3.2.1.6. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı düzeyinin normal dağılımını incelemek üzere normallik testi yapılmış ve elde edilen puanların dağılım grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucu verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.1.6.1. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Düzeyine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Serbestlik derecesi	Anlamlılık	İstatistik	Serbestlik derecesi	Anlamlılık
Toplam üstbiliş	.071	277	.002	.987	277	.015

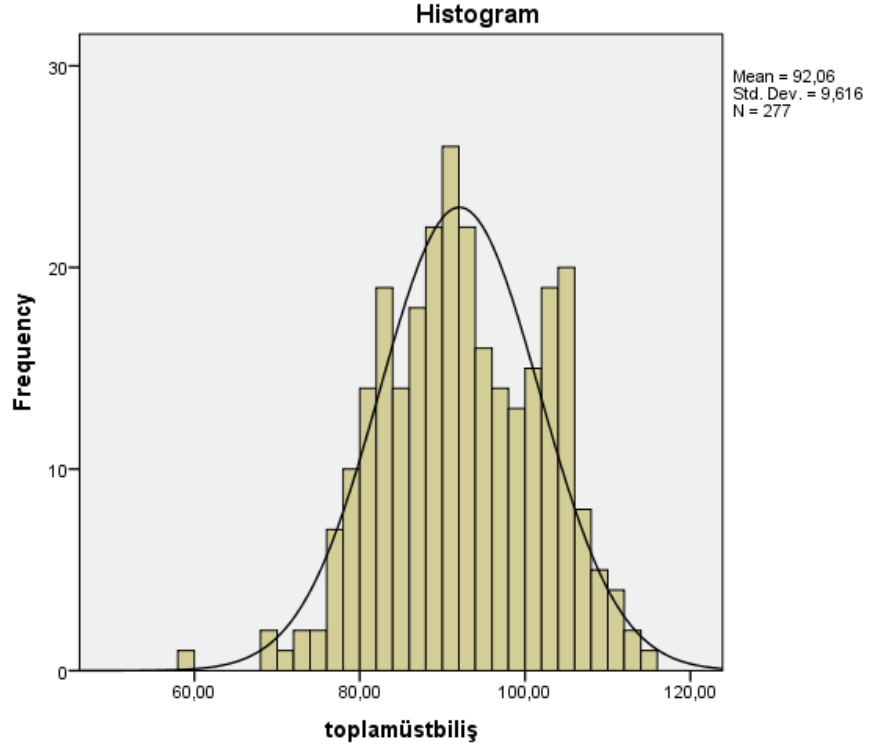
Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği verilerine yönelik olarak elde edilen betimsel istatistikler aşağıda Tablo 3.2.1.6.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1.6.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri

	Toplam Üstbiliş	N
Ranj	55.00	
En Düşük Puan	59.00	
En Yüksek Puan	114.00	
Ortalama	92.0650	
Standart Sapma	9.61596	
Medyan	92,0000	
Mod	91.00	
Varyans	92.467	
Basıklık	-.382	
Standart Basıklık Hatası	.292	
Çarpıklık	-.124	
Standart Çarpıklık Hatası	.146	
N	277	277

Tablo 3.2.1.6.2.'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme formundaki başarıları 59 –114 arasında değişmekte olup, ortalama 92.07 ± 9.62 olduğu tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen sonuçlar doğrultusunda teste ilişkin veriler çözümlenirken parametrik olmayan testler kullanılması uygun bulunmuştur.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı düzeyi verilerinin dağılımına ilişkin histogram grafiği Grafik 3.2.1.6.1.'de gösterildiği şekildedir.



Grafik 3.2.1.6.1. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Toplam Puanlarının Dağılım Grafiği

3.2.1.7. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algı düzeyinin normal dağılımını incelemek üzere normallik testi yapılmış ve elde edilen puanların dağılım grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucu verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.1.7.1. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Düzeyine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov Serbestlik			Shapiro-Wilk Serbestlik		
	İstatistik	derecesi	Anlamlılık	İstatistik	derecesi	Anlamlılık
Toplam öz yeterlik	.111	277	.000	.923	277	.000

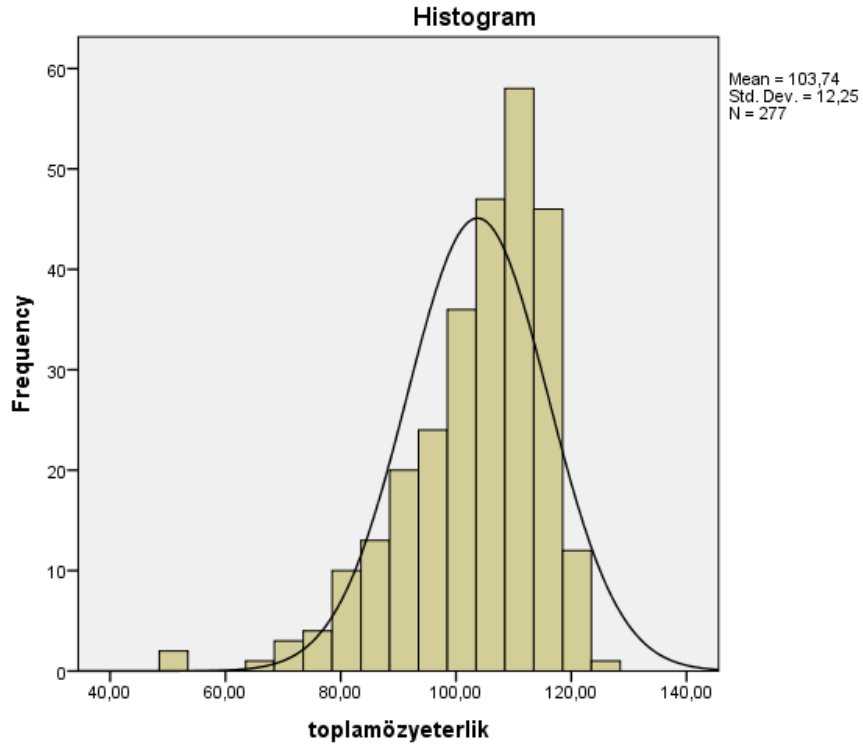
Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği verilerine yönelik olarak elde edilen betimsel istatistikler aşağıda Tablo 3.2.1.7.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1.7.2. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Sonuçlarının Betimsel İstatistikleri

	Toplam Öz Yeterlik	N
Ranj	75.00	
En Düşük Puan	51.00	
En Yüksek Puan	126.00	
Ortalama	103.7365	
Standart Sapma	12.25008	
Medyan	107.0000	
Mod	113.00	
Varyans	150.064	
Basıklık	1.903	
Standart Basıklık Hatası	.292	
Çarpıklık	-1.179	
Standart Çarpıklık Hatası	.146	
N	277	277

Tablo 3.2.1.7.2.'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme formundaki başarıları 51-126 arasında değişmekte olup, ortalama 103.74 ± 12.50 olduğu tespit edilmiştir. Tablodan elde edilen sonuçlar doğrultusunda teste ilişkin veriler çözümlenirken parametrik olmayan testler kullanılması uygun bulunmuştur.

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı düzeyi verilerinin dağılımına ilişkin histogram grafiği Grafik 3.2.1.7.1.'de gösterildiği şekildedir.



Grafik 3.2.1.7.1. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Toplam Puanlarının Dağılım Grafiği

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kanmaz (2012) tarafından hazırlanmış olan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi (EK-1)”, Gelen (2003) tarafından geliştirilen ve Kanmaz (2012) tarafından uyarlama çalışması yapılmış olan “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (Ek-2)”, Epçaçan ve Demirel (2011) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (Ek-3)” ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (Ek-4) kullanılmıştır. Araçların kullanımı konusunda söz konusu yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin çeşitli değişkenler ile ilişkisinin belirlenmesine yönelik veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan üç ortaokulda beşinci sınıf öğrencilerden toplanmıştır. Verilerin toplanması süreci araştırmacı ve uygulamanın yapıldığı ders saatinde bulunan Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür.

Veri toplama araçları seçilirken okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısına etki durumu belirlenmek istenen araştırma odağında ölçülmek istenen temel ihtiyaçlar belirlenmiş ve bu ihtiyaçlara uygun olarak daha önceden geliştirilen ölçekler, testler araştırılmış, araştırma kapsamını yansıtacağı varsayılan ölçekler seçilmiştir. Seçilen ölçekler daha önceden geliştirilmiş olan ölçekler olup geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları söz konusu ölçekleri oluşturan yazarlar tarafından yapılmıştır. Ancak örneklemin farklılaşması ve verilerin daha güncel bir yılda toplanacak olmasından dolayı ölçeklerin tekrar güvenirlik hesaplaması yapılmıştır.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek için yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını belirleyebilmek için Kanmaz (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır.

Başarı testi oluşturulurken şu aşamalar izlenmiştir (Kanzmaz, 2012, s.126):

Başarı testi oluşturulurken resimli metinler sıkça kullanılmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin resimler ile metin içeriğini ilişkilendirip yorumlamalarının sağlanması olarak belirtilmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi hazırlanırken şu hususlara dikkat edildiğini belirtmektedir:

- “Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerden oluşturulmaktadır.
- Soruların, öğrencilerin bilgi düzeylerinin değil, anlama becerilerini ölçecek şekilde olmasına özen gösterilmektedir.
- Öğrencilerin daha önceki bilgilerini ve okuma becerilerini kullanabilecekleri sorular olmasına dikkat edilmektedir.
- Soruların kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmektedir.”

Okuduğunu anlama ile ilgili kazanımları ölçmek amacıyla oluşturulan testin kazanımları belirleme sürecinde şu noktalara dikkat edilmiştir:

- “Aynı veya benzer amaca yönelik kazanımlardan en uygun olanı seçilmiştir.
- Betimsel çalışmalarda uygulanma imkanı olmayan kazanımlar uygulanmaya alınmamıştır.

- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik kazanımlar doğrultusunda çoktan seçmeli (dört seçenekli) test maddesi oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak bu test maddelerinin kazanımları ölçmeye uygun olduğu belirlenmiştir.”

Başlangıçta 90 maddeden oluşan başarı testinde yer alan tüm maddeler incelenmiş ve madde ayırıcılık gücü .30’un altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Testte bulunan maddelerin zorluk dereceleri (pj), .30 ile .61 arasında değişmektedir. Testin ortalama zorluk derecesi .43 olarak bulunurken; 19 tanesi .30 ile .39 derecesiyle zor, 13 tanesi .40 ile .59 derecesiyle orta güçlükte, 3 tanesi .60 ile .61 derecesiyle kolay maddeler olarak derecelendirilmiştir. Madde ayırt etme düzeylerine bakıldığında ise madde ayırt etme düzeylerinin (rjx), .306 ile .587 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçekte yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik kazanımlar ise; “metni yorumlar (yazarın bakış açılarını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.), okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durma), metnin konusunu belirler, okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler, metin türlerini ayırt eder (hikaye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır), okuduklarını özetler, okuduğu metnin ana fikrini/ duygusunu belirler, metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar” gibi kazanımlardır (MEB, 2017).

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek için yapılan bu araştırmanın amacı doğrultusunda alt problemlere cevap aramak bağlamında belirlenen öğrenci grubuna okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Bu testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yukarıda belirtildiği gibi Kanmaz (2012) tarafından doktora tezinde kullanılmak üzere yapılmıştır. Beşinci sınıflara yönelik hazırlanmış bu başarı testinde toplam 35 madde vardır. Geçerlik ve güvenilirlik testi yapılmış bu başarı testi, uygulama yapılacak olan örneklemin farklı olması ve yıl itibari ile güncellenmesinin yerinde olacağı düşünülerek tekrar güvenilirlik çalışmasından geçirilmiştir.

Bu çalışmada, 35 maddeden oluşan Okuduğunu Anlama Başarı Testi 2018/2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Antalya ili merkez ilçelerinde belirlenen üç ortaokulda öğrenim gören 277 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara

göre oluşturulan başarı testinin aritmetik ortalaması 23.8, standart sapması 4.8, KR20 katsayısı .76 olarak tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama başarı testinin güvenilirlik çalışması KR20 değeri hesaplanarak bulunmuştur. Bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için 0.70' den büyük olması beklenendir. Bu bağlamda 35 maddeden oluşan testin KR20 güvenilirlik katsayısı 0.76 bulunmuş, araştırma için güvenilir bir test olduğu ortaya konulmuştur. Testte yer alan maddelerin araştırma içeriğine uygun olarak amaçlanan kazanımları içermesi kapsam geçerliği açısından önemli bir bulgudur. Ölçeği eksik veya yanlış dolduran öğrencilerin verileri güvenilirlik hesaplamasına dahil edilmemiştir.

3.3.2. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama becerilerinin tespit edilmesi ve bu beceriler ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi için alanyazında geliştirilmiş ölçekler incelenmiştir. Yapılan alanyazın incelemesi sonucu Gelen (2003)'ün hazırlamış olduğu ve Kanmaz (2012)'nin beşinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak uyarlama çalışmasını yapmış olduğu “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği (EK-2)” kullanılmıştır. Araştırmada, okuduğunu anlama becerisi ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyması amacıyla bu ölçeğin kullanılması uygun görülmüştür.

Gelen (2003) tarafından üstbilişsel okuduğunu anlama ölçeği geliştirilirken, ölçeğin likert model yerine çok şıklı model olması tercih edilmiştir. Bunun nedeni olarak da likert modelde öğrencilerin olumlu ya da olumsuz cevapların hangisi olduğunu rahatlıkla fark edebilirken, çok şıklı modelde hangi seçeneğin daha istenen seçenek olduğunu fark edememeleri gösterilmiştir. Ancak, ölçek uygulamasında bilişsel farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin ölçek hakkında da farkındalıklarının arttığı belirtilmiştir. Bu nedenle ölçek maddeleri (1), (2), (3) biçiminde en az istenenden en çok istenen seçeneğe doğru derecelendirmeyi içermektedir. Öğrenciler seçenekler arasından kendilerine en uygun olan seçeneği seçmektedir.

Bu çalışmada, örneklemelerin aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler olması nedeniyle Kanmaz (2012)'nin uyarlama çalışmasını yaptığı “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Kanmaz (2012), ölçeğin uyarlama çalışmasını yaparken

çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyini göz önünde bulundurmuş ve ölçekte ölçülmek istenen becerileri etkilemeyecek biçimde gerekli düzenlemeleri yapmıştır.

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 40'tır. Ölçekte bulunan maddeler; öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bilişsel farkındalık stratejilerini ne kadar kazandıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin seçtiği seçenekler onların bilişsel farkındalığının belirleyicisi konumundadır. Ölçekte yer alan maddeler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- “Okuma öncesi farkındalığına yönelik maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9,10, 18. maddeler
- Okuma sırası farkındalığına yönelik maddeler: 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35. maddeler
- Okuma sonrası farkındalığına yönelik maddeler: 21, 23, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40. maddeler”

Kanmaz (2012) tarafından yapılmış olan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları şu şekildedir:

Geçerlik analizi için ölçek maddelerinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Barlett Sphericity Testi kullanılarak tespit edilmiştir. Uygun çıkan sonuçlardan sonra ölçeğin yapı geçerliğinin ve faktör yapısının incelenmesi için açımlayıcı faktör analizi; faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri en az .30 olarak belirlenmiştir. Faktör yapılarını incelemek üzere döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulaması yapılmıştır. Sonraki aşamada, ölçeklerin faktörler ile, faktörlerin de birbiri ile olan ilişkisinin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Ölçeğe yönelik yapılmış olan faktör analizleri sonucunda 6 faktör tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ölçeğin faktör yüklerinin 0.41 ile 0.71 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek maddelerinin, ölçeğin toplam varyansının % 59.6'sını açıkladığı ortaya koyulmuştur. Yapılan analizlerde, faktörlerin birbiri ile korelasyonlarının düşük ya da orta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktörlerin birbiri ile ilişkisinin düşük olması ise her bir faktörün farklı bir boyut ölçtüğünü gösterir. Yani bu faktörlerin birbiri ile ilişkisinin düşük bulunması faktörlerin farklı boyutları ölçtüğünü göstermektedir (sırasıyla $r=.31, .34, 42, 35, 41$; $p<.001$). Faktör ölçek toplam puan korelasyonları $r=.59, .68$ arasında farklılaşmaktadır,

yani aralarındaki ilişki yüksektir. Bu da ölçeğin altı faktörü ile bir bütünlük içinde olduğunu ve birlikte bir anlam taşıdığını gösterir. Yani ölçek, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığını tüm alt boyutlar ile beraber bir bütünlük içinde ölçer.

Ölçek, uygulama aşamasında alt boyutlara indirgenmeden bütünlük içinde uygulanmıştır. Bunun sebepleri olarak ise:

- “Bilişsel farkındalığın boyutları (motivasyon, dikkat, tutum, değerlendirme, planlama, düzenleme) birbiriyle iç içe ve birbirinden ayrılmayan süreçlerdir.
- Bilişsel farkındalık süreçleri ancak birlikte çalıştığında daha etkili olmaktadır.
- Ölçek sadece bilişsel farkındalığı değil, bilişsel farkındalığın okuduğunu anlamada kullanılmasını da içermektedir.
- Var olan bilişsel farkındalık ölçekleri örnek alınmıştır.”

Ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik hesaplaması sonuçlarına göre, ölçeğin bir bütün olarak güvenilirlik katsayısı .821’ dir. Elde edilen sonuçtan hareketle, ölçek güvenilir bir ölçektir. Ayrıca ölçekte yer alan her madde ve altı alt boyut için de ayrı ayrı güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve her birinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .66 ile .81 arasında değiştiği sonucu elde edilmiştir. Bu da her bir boyutun güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle, yapılan analizlerde ölçeğin beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalık becerilerini ölçebilecek düzeyde bir ölçek olduğu sonucu ortaya koyulmuştur.

Beşinci sınıflara yönelik hazırlanmış bu ölçek daha önceden hazırlanılmış bir ölçek olması nedeniyle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yukarıda belirtildiği üzere yapılmıştır. Ancak bu araştırmada, uygulama yapılacak olan örneklemin farklı olması ve ölçeğin yıl itibarı ile güncellenmesinin yerinde olacağı düşünülerek ölçek üzerinde tekrar güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Bu araştırmada, veri toplama işleminin ardından yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda, 40 maddeden oluşan ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,786 bulunmuştur. Bir ölçme aracının güvenilir olabilmesi için 0.70’ den büyük olması beklenendir. Bu bağlamda 40 maddeden oluşan testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,786 bulunarak araştırma için güvenilir bir test olduğu ortaya koyulmuştur. Ölçeği eksik veya yanlış dolduran öğrencilerin verileri güvenilirlik hesaplamasına dahil edilmemiştir.

3.3.3. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.

Araştırmada bir başka veri toplama aracı olarak, Epçaçan ve Demirel (2011)'in ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini ölçmeyi amaçlayarak hazırlamış olduğu “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (EK-3) 27 maddeden oluşmakta olup bu maddelerin tümü olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanan bu ölçekten alınabilecek en yüksek öz yeterlik algı puanı 135 en düşük öz yeterlik algı puanı 27'dir. Araştırma uygulaması sırasında öğrencilerden her bir maddeye karşılık gelen seçeneklerden kendilerine en uygun olan seçeneği seçmeleri istenmiştir. Ölçekten elde edilen en yüksek puan okuduğunu anlama öz yeterlik algısının yüksek olduğunu açıklamaktadır.

Bu ölçek “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adındaki bilimsel araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Epçaçan ve Demirel (2011)'in geliştirmiş olduğu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Siirt'te farklı sosyo-ekonomik çevrelerden 521 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Bartlett Sphericity testi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için faktör yükü 0.350'nin altında olan maddeler atılmış ve başlangıçta 35 madde olarak hazırlanan ölçek 27 maddelik son şeklini almıştır. 27 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0.88 olarak tespit edilmiştir (Epçaçan ve Demirel, 2011, s. 120).

Yapısal olarak üç faktörden oluşan ölçekte yer alan faktörler; “Yazılı ve Görsel Anlama” teması, “Okumada Öz Düzenleme” teması ve “Okumaya İlişkin Yüksek Öz Güven” teması başlıkları altında toplanmıştır.

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada “Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmasının sebebi üçüncü ve dördüncü alt probeme yönelik olarak öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden olan öz yeterlik inancının okuduğunu anlama becerisine etki edip etmediğini ortaya koymada veri toplama aracı olarak uygun bulunmasıdır. Ölçek, bu araştırmada kullanılmadan önce gerek örneklemelerin farklı olması gerekse yapılan çalışmaların farklı yıllara ait olması gibi nedenlerle tekrar güvenirlik işlemine tabi tutulmuştur. Veri toplama işleminin ardından yapılan güvenirlik çalışması sonucunda, 27 maddeden oluşan ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.795

bulunmuştur. Ölçeği eksik veya yanlış dolduran öğrencilerin verileri güvenilirlik hesaplamasına dahil edilmemiştir.

3.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Odak noktası olarak öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin incelendiği araştırma kapsamında uygulanan kişisel bilgi formu, genel olarak öğrencilerin durumunun betimlenmesi ve seçilen okullar arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına etki eden unsurlar olan; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, ailenin aylık ortalama gelirini tespit etmeye yönelik maddelere yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan üç ortaokulda (Ayten Çağırın Ortaokulu, Namık Kemal Ortaokulu, Hüseyin Avni Çöllü Ortaokulu) toplam 277 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 12 beşinci sınıf şubesi yer almıştır. Araştırma kapsamındaki test ve ölçeklerin uygulama çalışması yapılmadan önce ilgili kişi ve kurumlardan gerekli izin ve belgeler alınmıştır (Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu).

Uygulama öncesi belirlenen okullarda okul yönetimi ile gerekli görüşmeler yapılmış, alınan onaylı izin belgeleri teslim edilmiştir. Her okulun uygulama yapılacak olan şubelerinde gönüllü öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilere veli izin kağıtları dağıtılmıştır. Veli izin kağıtları, öğrenci ailelerinin yapılacak olan uygulamadan haberdar olması ve öğrencilerin endişe duymadan uygulamaya katılması bakımından son derece önemli görülmüştür.

Uygulamaların ilk aşaması olan; okul yöneticileri ile görüşme, uygulama sınıflarını belirleme ve gönüllü öğrencilere veli izin kağıtlarının dağıtımı 8 Nisan - 12 Nisan tarih aralığında gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama aşamasına geçildiğinde, uzman görüşü alınarak ölçeklerin uygulanma süresi; ölçeklerde yer alan maddelerin sayısına, uzunluğuna, zorluk derecesine göre üç ders saati (her bir ders 40 dakika) olarak belirlenmiş ve uygulama sonrası verilen sürenin yeterli olduğu görüşmüştür. Daha önceden belirlenen gönüllü öğrenciler ile 15 Nisan - 15 Mayıs tarihleri arasında söz konusu ölçeklerin uygulaması yapılmıştır.

Uygulamanın başlangıcında öğrencilere, araştırma kapsamında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulama aşaması, her bir sınıf için Türkçe ders saatleri içerisinde toplam üç oturum şeklinde, Türkçe öğretmeni ve araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisi üstündeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada öğrencilerden elde edilen nicel veriler SPSS (Statistic Package for Social Science) 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde kullanılan teknikler cevap aranan problem cümlelerine uygun şekilde belirlenmiştir.

Araştırma verileri üzerinde araştırmanın tanımlayıcı istatistik analizleri olarak, yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Okuduğunu anlama becerilerinin demografik bilgilere göre değişip değişmediğini araştırırken istatistik paket programında yapılan parametrik olmayan testlerden; Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik olarak Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi, birbirinden bağımsız farklı örneklemelerden elde edilen puanların birbirleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test eder. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerilerinin anne-baba eğitim durumu ve aile aylık ortalama gelir durumuna göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik olarak da Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi, birbirinden bağımsız iki ya da daha fazla örneklemin ortalamalarının birbiri arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test eder.

Parametrik olmayan analizlerden önce araştırma değişkenlerinin normalliğini ölçmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 35'den fazla olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda hesaplanan p değerinin $\alpha=.05$ 'den küçük çıkması, 0.95 anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılmadığını ortaya koymuştur.

Bağımsız değişkenler olan okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının, bağımlı değişken olan okuduğunu anlama başarısı üzerindeki yordayıcılığını tespit etmek üzere çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenler arasında regresyon analizi yapılabilmesi için bağımsız

değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal yönde bir ilişki bulunması gerekir. Bu sebeple regresyon analizi yapılmadan önce değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda düzenlenerek raporlaştırılmıştır.

4.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin; Cinsiyet, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Ailenin Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.1.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.1.Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann Whitney U	P
Toplam Başarı	Kız	137	158.88	21766.50	6866.500	0.00
	Erkek	140	119.55	16736.50		
	Toplam		277			

***p> 0.05**

Tablo 4.1.1.1. incelendiğinde, örnekleme yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında, okuduğunu anlama başarı durumları ile cinsiyetleri arasında kız öğrencilerin lehine olan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Buna göre, kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumlarının, erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.2.1 Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Standart Sapma	X ²	P
	Okuma-Yazma Bilmeyen	5	94.10	5	8.216	0.145
	İlkokul mezunu	31	138.69			
	Ortaokul mezunu	51	123.49			
Toplam	Lise mezunu	105	135.43			
Başarı	Üniversite mezunu	72	158.96			
	Lisansüstü eğitim mezunu	13	136.12			
	Toplam	277				

*p> 0.05

Tablo 4.1.2.1. incelendiğinde, örnekleme yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir (p>0.05). Buna göre, okuduğunu anlama başarısını anne eğitim durumu değişkeni etkilememektedir.

4.1.3. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.3.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Standart Sapma	X ²	P
Toplam	Okuma-yazma bilmeyen	2	69.50	5	7.151	0.210
Başarı	İlkokul mezunu	17	149.18			
	Ortaokul mezunu	47	121.52			
	Lise mezunu	110	135.54			
	Üniversite mezunu	84	147.39			
	Lisansüstü eğitim mezunu	17	166.29			
	Toplam	277				

*p> 0.05

Tablo 4.1.3.1. incelendiğinde, örnekleme yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir (p>0.05). Buna göre, okuduğunu anlama başarısını baba eğitim durumu değişkeni etkilememektedir.

4.1.4. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Aile Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı durumları ile ailelerinin aylık ortalama gelir durumları arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.4.1. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Aile Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Aile Aylık Ortalama Geliri	N	Sıra Ort.	Standart Sapma	X ²	P
Toplam	1000 TL ve altı	9	97.50	3	6.917	0.075
Başarı	1000-2000 TL arası	62	123.87			
	2000-3000 TL arası	103	139.91			
	3000 TL ve üstü	103	150.83			
	Toplam	277				

*p>0 .05

Tablo 4.1.4.1. incelendiğinde, örnekleme yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı durumları ile ailelerinin aylık ortalama geliri arasında yapılan analiz

sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p>0.05$). Buna göre, okuduğunu anlama başarısını ailelerin aylık ortalama geliri etkilememektedir.

4.2. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalıkları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak, öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak yapılan analiz sonuçları Tablo 4.2.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki

Korelasyonlar			
		Toplam Üstbiliş	Toplam Başarı
Pearson	Toplam Üstbiliş	1.000	.584
Korelasyon	Toplam Başarı	.584	1.000
Anamlılık Düzeyi	Toplam Üstbiliş	.	.000
	Toplam Başarı	.000	.
N	Toplam Üstbiliş	277	277
	Toplam Başarı	277	277

Elde edilen okuduğunu anlama başarı testi toplam puanları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($r=0.584$ $p=0.000$).

Tablo 4.2.2. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki miktarı

Modelin (Analizin) Özeti					
		Düzeltilmiş R			
		Kare			
		R Kare	(Düzeltilmiş	Tahmini	
Model	R	(Belirleme	Belirleme	Standart	Durbin-
		Katsayısı)	Katsayısı)	Hatası	Watson
1	.584 ^a	.341	.338	7.82237	1.693

a. Belirleyiciler: (Sabit), toplam başarı

b. Bağımlı değişken: toplam üstbiliş

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak yapılan analizlerde öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında

%58.4 oranında bir ilişki tespit edilmiştir. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı testi toplam sonucunun %34.1'i okuduğunu anlama ile açıklanmaktadır.

Tablo 4.2.3. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonucu

Varyans Analizi (ANOVA)						
		Kareler	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare Sapması	F	Anlamlılık
Model		Toplamı	(df)			
1	Regresyon	8693.725	1	8693.725	142.079	.000 ^b
	Artık	16827.105	275	61.189		
	Toplam	25520.830	276			

a. Bağımlı değişken: toplam üstbiliş

b. Belirleyiciler: (Sabit), toplam başarı

$H_0 : \beta=0$ (model anlamlıdır.)

$P=0 < \alpha=0.05$ H_0 Red. Kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu %95 güvenirlikle söylenebilir.

Tablo 4.2.4. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin parametreleri

İlişki Katsayıları									
		Standartlaştırılmamış	Standartlaştırılmış				Çoklu Doğrusallık İstatistiği		
		Regresyon Katsayıları	Regresyon Katsayıları	Korelasyonlar			Zero-		
Model		B	Hata Standart	Beta	t	Anlamlılık	order	Kısmi Tolerance	VIF
(Sabit)		64.918	2.325		27.916	.000			
Toplam başarı		1.150	.096	.584	11.920	.000	.584	.584	1.000 1.000

a. Bağımlı değişken: toplam üstbiliş

$$Y = 64.918(2.325) + 1.150 (0.096 * \text{toplam başarı})$$

- $b_0 = 64.918$ Hiçbir etken olmadığında toplam üstbiliş test puan değeridir.
- $b_1 = 1.150$

Toplam okuduğunu anlama başarı puanınının 1 birim artması toplam üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği puan değerini ortalama olarak 1.150 birim

arttırmaktadır. Güven değeri $p = 0.0 < \alpha = 0.05$ olduğundan katsayı bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.

4.3. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak yapılan analiz sonuçları Tablo 4.3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki

Korelasyonlar			
		Toplam Öz Yeterlik	Toplam Başarı
Pearson Korelasyon	Toplam Öz Yeterlik	1.000	.331
	Toplam Başarı	.331	1.000
Anlamlılık Düzeyi	Toplam Öz Yeterlik	.	.000
	Toplam Başarı	.000	.
N	Toplam Öz Yeterlik	277	277
	Toplam Başarı	277	277

Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2013, s. 32). Buna göre elde edilen okuduğunu anlama başarı testi toplam puanları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($r=0.331$ $p=0.000$).

Tablo 4.3.2. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki miktarı

Modelin (Analizin) Özeti					
		Düzeltilmiş R			
		Kare		Tahmini Standart	
Model	R	R Kare (Belirleme Katsayısı)	(Düzeltilmiş Belirleme Katsayısı)	Hatası	Durbin-Watson
1	.331 ^a	.110	.107	11.57847	1.907

a. Belirleyiciler: (Sabit), toplam başarı

b. Bağımlı değişken: toplam öz yeterlik

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak yapılan analizlerde öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında %33.1 oranında bir ilişki tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği toplam sonucunun %11'i okuduğunu anlama ile açıklanmaktadır.

Tablo 4.3.3. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonucu

Varyans Analizi (ANOVA)						
		Serbestlik				
Model		Kareler	Derecesi	Ortalama	F	Anlamlılık
		Toplamı	(df)	Kare Sapması		
1	Regresyon	4550.985	1	4550.985	33.947	.000 ^b
	Artık	36866.777	275	134.061		
	Toplam	41417.762	276			

a. Bağımlı değişken: toplam öz yeterlik
b. Belirleyiciler: (Sabit), toplam başarı

$H_0 : \beta=0$ (model anlamlıdır.)

$P=0 < \alpha=0.05$ H_0 Red. Kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu %95 güvenirlikle söylenebilir.

Tablo 4.3.4. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait regresyon modelinin parametreleri

İlişki Katsayıları									
Standartlandırılmamış		Standartlaştırılmış				Çoklu			
Regresyon		Regresyon				Doğrusallık			
Katsayıları		Katsayıları				İstatistiği			
Standart						Korelasyonlar			
Model	B	Hata	Beta	T	Anlamlılık	order	Kısmi	Tolerance	VIF
(Sabit)	84.095	3.442		24.431	.000				
Toplam üstbilgi	.832	.143	.331	5.826	.000	.331	.331	1.000	1.000

a. Bağımlı değişken: toplam öz yeterlik

$$Y = 84.095_{(3.442)} + 0.832_{(0.143)} * \text{toplam başarı}$$

- $b_0 = 84.095$ Hiçbir etken olmadığında toplam özyeterlik test puan değeridir.
- $b_1 = 0.832$

Toplam başarı puanınının 1 birim artması toplam özyeterlik test puan değerini ortalama olarak 0.832 birim arttırmaktadır. Güven değeri $p = 0.0 < \alpha = 0.05$ olduğundan katsayı bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.

4.4. Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalıklarının ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algularının Okuduğunu Anlama Becerilerine Etki Durumuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algularının okuduğunu anlama başarı durumlarına etki edip etmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak yapılan analiz sonuçları Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algularının okuduğunu anlama becerilerine etkisi

Korelasyonlar			
		Toplam Öz Yeterlik	Toplam Üstbiliş
Pearson Korelasyon	Toplam Öz Yeterlik	1.000	.401
	Toplam Üstbiliş	.401	1.000
Anlamlılık Düzeyi	Toplam Öz Yeterlik	.	.000
	Toplam Üstbiliş	.000	.
N	Toplam Öz Yeterlik	277	277
	Toplam Üstbiliş	277	277

Elde edilen üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği toplam puanları ile okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($r=0.401$ $p=0.000$).

Tablo 4.4.2. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algularının okuduğunu anlama becerilerine etki miktarı

Modelin (Analizin) Özeti						
Düzeltilmiş R						
Kare						
	R	R Kare (Belirleme Katsayısı)	(Düzeltilmiş Belirleme Katsayısı)	Tahmini Standart Hatası	Durbin-Watson	
Model	1	.401 ^a	.160	.157	11.24464	1.892

a. Belirleyiciler: (Sabit), toplam üstbiliş

b. Bağımlı Değişken: toplam öz yeterlik

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak yapılan analizlerde öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının okuduğunu anlama başarısına etkisi incelenmiş ve bu değişkenler ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında %40.1 oranında bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ölçeği ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği sonucunun % 16'sı okuduğunu anlama ile açıklanmaktadır.

Tablo 4.4.3. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama becerilerine etkini incelemek için kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonucu

Varyans Analizi (ANOVA)						
Model		Kareler	Serbestlik	Ortalama	F	Anlamlılık
		Toplamı	Derecesi (df)	Kareler Sapması		
1	Regresyon	6646.253	1	6646.253	52.564	.000 ^b
	Artık	34771.509	275	126.442		
	Toplam	41417.762	276			

a. Bağımlı değişken: toplam öz yeterlik

b. Belirleyiciler: (Sabit), toplam üstbiliş

$H_0 : \beta=0$ (model anlamlıdır.)

$P=0 < \alpha=0.05$ H_0 Red. Kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu %95 güvenirlikle söylenebilir.

Tablo 4.4.4. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama becerilerine etkisine ait regresyon modelinin parametreleri

Model	İlişki Katsayıları									
	Standartlandırılmamış		Standartlaştırılmış			Çoklu Doğrusallık İstatistiği				
	Regresyon Katsayıları	Standart Hata	Regresyon Katsayıları	Beta	T	Anlamlılık	Korelasyonlar	Zero-order	Kısmi Tolerance	VIF
(Sabit)	56.754	6.515			8.711	.000				
Toplam üstbiliş	.510	.070	.401	7.250	.000	.401	.401	1.000	1.000	

a. Bağımlı değişken: toplam öz yeterlik

$$Y = 56.754_{(6.515)} + 0.510_{(0.070)} * \text{toplam öz yeterlik puanı}$$

- $b_0 = 56.754$ Hiçbir etken olmadığında toplam özyeterlik test puan değeridir.
- $b_1 = 0.510$

Toplam üstbilgi puanının 1 birim artması toplam özyeterlik test puan değerini ortalama olarak 0.510 birim arttırmaktadır. Güven değeri $p = 0.0 < \alpha = 0.05$ olduğundan katsayı bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada temel olarak, okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama becerileri arasında da anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüş ve sonuçlar bu doğrultuda beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmada okuduğunu anlama başarısını belirlemek üzere okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt probleminde okuduğunu anlama başarı ile birtakım değişkenin ilişki durumları incelenmiştir. Bu bağlamda birinci alt problemin cinsiyet boyutuna yönelik olarak elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p = .000 < .05$). Öğrencilerin sıra ortalamaları dikkate alındığında, tespit edilen bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksektir sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmada olduğu gibi okuduğunu anlama becerisine yönelik yapılan diğer çalışmalarda da ulaşılan sonuçların cinsiyet değişkenine göre farklılaşması dikkat çekmektedir. Eşel (2005) bunun sebebinin iki cinsiyetin beyinlerindeki anatomik, fizyolojik ve nörohumoral farklılıkların, davranışlar arasındaki farklılıklara neden olması şeklinde açıklamaktadır. Çakır ve Baş (2018)' in araştırmasında da bu farklılık çeşitli kaynaklara göre açıklanmıştır. “Beyin üzerine yapılan son çalışmalarda iki cinsiyet arasındaki farklılıkların doğuştan var olduğuna dair ciddi kanıtlar elde edilmiştir (Amen, 2010; Brizendine, 2012; Hines vd. 2002; Pasterski vd., 2005)” (aktaran Çakır ve Baş, 2018). Bir başka görüşe göre de cinsiyet faktörünün kültürel değerlerden etkilenmesi ve biyolojik bir karakteristik yapıya sahip olması şeklinde açıklanmaktadır (Topçu ve Tüzün, 2009). Arslan (2013) ise; kadınların evde geçirdikleri zamanın erkeklerden fazla olmasının okuma

becerisine değişik yönlerden erkeklere göre daha olumlu bir etki oluşturduğu gibi sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama başarısının yüksek olmasında; kız öğrencilerin verilen okuduğunu anlama testinde yer alan okuma metinlerini erkek öğrencilere göre daha yoğun, daha dikkatli ve daha özenli okumalarının etkili olduğu düşünölmektedir. Alanyazında da Ateş (2008), Rüzgar (2014), Arslan (2013)'ün yapmış oldukları çalışmalarda kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya koyulurken, Göktaş ve Gürbüzürk (2012), Arı (2014), Baştuğ ve Keskin (2012)'in yapmış oldukları çalışmalarda, öğrencilerin cinsiyetleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farkın bulunamadığı ortaya koyulmuştur.

Birinci alt problemin anne eğitim durumuna yönelik olan bulgularında, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinde anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p = .145 > .05$). Birinci alt problemin baba eğitim durumuna yönelik olan bulgularında da araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p = .210 > .05$). Ancak alanyazında anne ve baba eğitim durumu değişkenleri ile okuduğunu anlama başarısı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Kuşdemir ve Katrancı (2016), öğrencilerin, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu ilkokuldan üniversiteye doğru ilerledikçe okuduğunu anlama başarı seviyesinin de arttığını tespit ederken, Altunkaya (2017), araştırmasında anne eğitim durumu ilkokul ve lise olanların başarı puanlarının anne eğitim durumu “okuryazar değil” olanların başarı puanlarından yüksek olduğunu, öğrencilerin baba eğitim durumu ilkokul ve lise olanların başarı puanlarının “okuryazar değil” olanların başarı puanlarından; lise olanların başarı puanlarının da üniversite olanların başarı puanlarından yüksek olduğunu ifade etmiştir. Son olarak, birinci alt problemin aile aylık ortalama geliri durumuna yönelik olan bulgularında, araştırmada yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile ailelerinin aylık ortalama geliri arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p = .075 > .05$). Aile gelir durumu ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında ilişki bulunmadığına ortaya koyan başka araştırmalar da vardır. Bunlardan biri olan Ateş (2008)'in yapmış olduğu çalışmada, aile aylık gelirinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını etkilemediği sonucu ortaya koyulmuştur. Altunkaya (2017) ise; yapmış olduğu araştırmasında, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları ortalamalarının aile aylık geliri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerden toplanan kişisel bilgi formu verileri doğrultusunda, bu araştırmada

anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile aylık ortalama geliri değişkenleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı ilişki bulunamaması, araştırmaya katılan öğrencilerin benzer özellikteki ailelerden olması şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde; ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile okuduğunu anlama başarı durumları arasında ilişki olup olmadığı ele alınmıştır. Öğrencilerin toplam okuduğunu anlama başarı testi ile toplam üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı testi arasında %58.4 oranında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiş, bu ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($r= 0.584$ $p= 0.000$). Toplam üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı testi sonucunun %34.1'i okuduğunu anlama ile açıklanmaktadır. Bu sonucun sebebi olarak alanyazında yapılan araştırmalar doğrultusunda, üstbiliş farkındalığının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlaması gösterilebilir (Bağçeci, Sarıca ve Döş, 2010; Demirsöz, 2010; Gelen, 2003, Topçu ve Tüzün, 2009, Yurdakul, 2011; Öztürk ve Kurtuluş, 2017). Üstbiliş farkındalığı kavramının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini konu alan, Bağçeci, Sarıca ve Döş (2010) tarafından yapılmış olan çalışmada, öğrencilerin yılsonu başarı puanlarına üstbilişsel farkındalık becerilerinin olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani, üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin yılsonu başarı puanlarının da yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla üstbiliş farkındalığının okuduğunu anlama başarısına da olumlu katkı sağlaması yapılan bu araştırmanın sonucu ile birbirini destekler niteliktedir. Öğrenme yollarının farkında olan öğrencilerin, gerek okuduğunu anlama gerekse farklı ders etkinliklerinde diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu gözlenmektedir. Okuma sürecinde nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilen, okuma sürecini planlayan, takip eden, sorgulayan öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda üstbiliş farkındalığı düşük bireylere göre başarıya ulaşmaları daha doğaldır (Öztürk ve Kurtuluş, 2017, s. 772). Alanyazında bu sonuca benzer okuma ve okuduğunu anlama ile üstbiliş farkındalığı ilişkisinin incelendiği araştırmalar vardır (Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Duman ve Arsal, 2015; Saraç, 2010; Ataman ve Çakıroğlu, 2008; Başaran, 2013; Temizkan, 2008). Üstbiliş farkındalığı kavramı çağdaş eğitimin ve yapılandırmacı yaklaşımın tamamlayıcısı niteliktedir (Öztürk ve Kurtuluş, 2017, s. 18). Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilere kazandırılması ve işe koşulması gereken becerilerdendir. Öğrenciler için önem arz eden bu becerinin geliştirilebileceği konusu da bazı çalışmalara konu olmuştur (Gelen, 2003; Demirsöz, 2010).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde; ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığı ele

alınmıştır. Öğrencilerin toplam okuduğunu anlama başarı testi sonucu ile toplam okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği sonucu arasında %33.1 oranında orta düzeyde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($r= 0.331$ $p= 0.000$). Toplam öz yeterlik testi sonucunun %11'i okuduğunu anlama ile açıklanmaktadır. Öğrenme sürecinde bireylerin bilişsel süreçleri ile birlikte duyuşsal özellikleri de işe koşur (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013, s. 85). Bunun sebebi öğrencilerin derse yönelik ilgileri, güdülenme düzeyleri, öz yeterlik algıları gibi kavramların öğrenme sürecinde doğrudan ya da dolaylı etkisinin bulunması olarak açıklanabilir. Yapılan araştırmalarda da derse karşı ilgisi olan ya da yüksek öz yeterlik inancına sahip bir öğrencinin ilgisi olmayan ya da düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilere göre daha başarılı olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır (Altunkaya, 2018; Akergin, Yıldırım, İbrahimoglu ve Arslan, 2014; Erdem, Altunkaya ve Ateş, 2017; Ülper ve Şirin, 2019; Solheim, 2011, Henk ve Melnick, 1995; İnnalı ve Aydın, 2014; Uçgun, 2014). Bu bağlamda, araştırmada okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmesi öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin ve başarı arzularının yüksek olması şeklinde açıklanabilir. Öz yeterlik algısı ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer araştırmalarda bu iki kavramın ilişkili olduğu yönünde benzer sonuçları görmek mümkündür (Solheim, 2011; Henk ve Melnick, 1995; Ülper ve Şirin, 2019; İnnalı ve Aydın 2014; Altunkaya, 2018). Altunkaya, 2018 tarafından yapılan araştırmada okur öz yeterlik algısı düşük öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik kavramı ile okuma başarıları arasında ilişki bulunamayan çalışmalar da vardır. Örneğin, Karahan (2017)'nin yapmış olduğu çalışmada okur öz yeterlik algısı ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve okur öz yeterlik ile okuduğunu anlama arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemde; ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda değişkenler arasındaki ilişkinin %40.1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı testi ile toplam okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($r= 0.401$ $p= 0.000$). Toplam üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı testi sonucunun %16'sı okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama ile açıklanmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkinin %40.1 sonucuna ulaşılması bu iki değişkenin okuduğunu anlama başarıları için önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin öğrenme sürecinde beraber olduğu göz ardı edilmemeli ve eğitim-öğretim süreçleri buna göre düzenlenmelidir. Buradan hareketle ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülen bu araştırmada, okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine etki durumu incelenmiş ve değişkenler arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama başarısı için önem taşıyan değişkenlerin belirlenmesi öğrenme süreçlerinin planlanmasına, öğrenme başarılarının artırılmasına ve öğrencilere doğru rehberlik edilmesi konusunda öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma, ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine olan etkisi farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler ile de yürütülebilir, sonuçlar karşılaştırılarak incelenebilir. Böylelikle sınıf seviyesi ile öğrencilerin öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenebilir.

Öğrencilerde üstbilis kavramının içselleştirilmesi ve kendi öğrenme yollarının farkına varabilmelerinin sağlanması için sınıf içi etkinlikler ve üstbilis kavramı ile ilgili bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. Böylelikle kendi öğrenme yollarını bilen bireyler olarak akademik başarılarına ve günlük hayatlarına katkı sağlanabilir.

Araştırmada anlamaya yönelik dil becerilerinden okuma becerisinin okuduğunu anlama boyutuna odaklanılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda aynı bağımsız değişkenlerin anlatmaya yönelik dil becerilerini etkileme durumları incelenebilir.

Okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin işe koştığı pek çok bilişsel ve duyuşsal özellik vardır. Yeni yapılacak araştırmalarda bu çalışmada kullanılan öz yeterlik ve üstbilis kavramlarının dışında var olan okuma strateji kullanımı, düşünme becerileri gibi bilişsel; ilgi, tutum, motivasyon, kaygı gibi duyuşsal özelliklerin de okuduğunu anlama becerisine olan etkisi incelenebilir ve bu değişkenlerin etki düzeyleri karşılaştırılabilir.

Araştırma bulgularından hareketle üstbilişsel farkındalığın okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiği göz önüne alınarak öğrencilere üstbilis kavramını tanıtan ve bu kavramın önemine vurgu yapan etkinliklerin sayısı öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoglu, Z. ve Arslan, S. (2014). Öğrencilerin Coğrafya Dersine İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 150-167. Doi: 10.14781/MCD.2014298125.
- Aksan, D. (1975). *Anadili*, Türk Dil Kurumu Yayınları, 423-433.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 202-219.
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Anılan, H. (2004). Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okudugunu Anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-102.
- Arı, G. (2014). The Effects Of SQ3R And DR-TA Reading Strategies Used By Fifth Grade Students On Comprehension. *Journal Of Theory And Practice In Education*, 10(2), 535-555.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.

- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf ğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe ğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bağceci, B., Dş, B., Sarıca, R. (2011). İlköğretim ğrencilerinin stbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf ğrencilerinin stbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic Volume* 8(8), 225-240.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. G. (2012). Akıcı Okuma Becerileri İle Anlama Düzeyleri (Basit Ve ıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Baştuğ, M. ve Kaman, ř. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin ğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291 – 309.
- Bozkurt, . B. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin Eğitimi-ğretimine İlişkin Bir Alanyazını Değerlendirmesi: Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Eğilimler/Yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Büyüköztürk, ř. (2013). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ř., akmak, E. K., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2014), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2007). *zel ğretim Alanı Olarak Türkçe ğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG Sınavı Sorularının Okuma Becerisiyle Çözülebilirlik Düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.
- Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student And Teacher Self Efficacy And The Connection To Reading And Writing. *Can. J. Educ.* 34, 65–98.
- Çakır, E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Seçilmiş Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi Ve Öğretmen Görüşleri (Tercan Örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Çakır, H. ve Baş, H. (2018). Cinsiyetler ve Cinsiyetlerle Özdeşleşen Davranışların Sosyolojik Ve Biyolojik Açidan Değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(5), 176-191.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A.(2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişim Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-13.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya Ve Başarıya Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları Ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Duman, M., Arsal, Z. (2015), Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkililiği. *Millî Eğitim Dergisi*, (206), 5-15.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Epçaçan, C., Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.

- Erdem, İ., Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okur Özyeterlikleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 74/86.
- Ergin, M. (2004). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Dağıtım.
- Eşel, E. (2005). Kadın ve Erkek Beyninin Farklılıkları. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15,138-152.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi) .Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' Self-Efficacy In Reading And Its Relation To Foreign Language Reading Anxiety And Reading Achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-63.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Gündüz, O., Şimşek, T. (2011). *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E. (2019). *Yazmaya İlişkin Yanılgılar ve Yaygın Hatalar*. Nihat Bayat (Yay. haz.) Yazma ve Eğitimi içinde (s. 224). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Henk, W.A. ve Melnick, S.A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A New Tool for Measuring How Children Feel About Themselves as Readers. *The Reading Teacher*,48(6), 470-482.
- Hidroğlu, Ç. N. (2018). Üstbiliş Kavramına ve Problem Çözme Sürecinde Üstbilişin Rolüne Eleştirel Bir Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, .87-103.

- İnnalı ve Aydın, (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 651-682.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karahan, B. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okur Öz Yeterlik Algılarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile İlişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 65-74.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. ve Atmaca, T. (2014), Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye Uyarlanması, *İlköğretim Online Dergisi*, 13(1), 306-318.
- Kırkkılıç, A. (2012). Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli Eğitim Üzerine Değerlendirmeler. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 22, 19-24.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada Kaygı Ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Küçükavşar, A. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mills, N., A., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A Reevaluation of The Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety And Their Relation to Reading And Listening Proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 (2), 273-292.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation For Reading And Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, 29, 214–235.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İle Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778.
- Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi.). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Solheim, O.J. (2011) The Impact Of Reading Self-Efficacy And Task Value On Reading Comprehension Scores In Different Item Formats. *Reading Psychology*, 32 (1), 1-27.
- Şahin, A. (2011). Farklı Yöntemlerle Okuma-Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433.

- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Topçu, M. S. ve Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary Students' Metacognition An Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender And Socio Economic Status. *İlköğretim Online*, 8(3), 676- 693.
- Uçgun, D. (2014), 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Niğde İli Örneği. *International Journal of Language Academy*, (2)2, 38-47.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 942.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu Anlama Testinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 175-187.
- Ülper, H. ve Şirin, A. N. (2018). Okuma Anlama Düzeyleriyle Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-14.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 85-100.
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimin Temel İlke ve Kavramları*. Ankara: Matbaa 70.
- Yalınkılıç, K. (2014). *Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı*. Hakan Ülper (Yay. haz.), Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri içinde (s. 14). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(4), 314-333.
- Yıldız, C. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Yılmaz, M. (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72.

Yurdakul, Y. (2015). *Amaç Belirlemenin Dinlediğini Anlama Üstündeki Etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.



EKLER

EK-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

AÇIKLAMA

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okuduğunu anlama ile ilgili 35 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Sınav bitiminde, soru kâğıtlarını teslim etmeniz gerekmektedir. Yanıtlarınızı yanıt kâğıdına işaretleyiniz. Süre 60 dakikadır. Soruları iyice okumadan yanıtlamayınız. Başarılar dilerim.

Esra KILIÇ (Kanmaz, A., 2012)

ÇIĞ



- I-** Her mevsim gibi kış mevsiminin de kendine özgü güzellikleri ve özellikleri vardır. Hele çocuklar için lapa lapa yağan kar altında kartopu oynamak, kışın zevkli yanlarından. Kızak kaymanın heyecanı ise bir başkadır. Kardan adam yapmak, sonra onu kartopuna tutmak!... Ne güzeldir, kar soğğunun temizlediği mis gibi havada oynamak!...
- II-** Ama kışın, kar yağışının hiç de güzel olmayan yanları da vardır: Çığ. Başka bir deyişle insanların felâketine neden olan "beyaz cehennem"
- III-** Bizleri can evimizden vuran çığ, kar kütleindeki kopmalar sonucu oluşuyor. Dağlık bölgelerde ve dik yamaçlarda yoğun kar yağışından sonra kalın kar tabakası ortaya çıkıyor. Çığ, bu kar tabakasının herhangi bir sarsıntı sonucu harekete geçmesiyle meydana geliyor. Kar kütleleri, bir kopma sonucu, yokuş aşağı yuvarlana yuvarlana büyüyerek dev bir kar yığını hâlini alıyor. Çığ oluşan bölgelerde, kayak merkezlerinde çığa karşı sürekli

önlemler alınması ve halkın uyarılması gerekir. En etkin önlemlerden biri de büyük ölçüde çığ oluşmasına yol açmadan, zaman zaman sarsıntılar yaparak ufak çığlar meydana getirmektir.

- IV- Son yıllarda mevsimlerin kurak ve sıcak geçmesinden dolayı kutuplardaki buzullar hareketlenmeye, buz dağları erimeye başladı. Eğer böyle devam ederse, birkaç yıla kadar büyük sel felaketleri yaşanacaktır.
- V- Çığa karşı en etkin ve doğal önlem, ağaçları ve bitki örtüsünü korumaktır. Bu nedenle ağaç yetiştirmeye, ormanları yok etmemeye özen göstermeliyiz.

(1-3. sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

- 1) Parçada, kış mevsimi ile diğer mevsimler arasında nasıl bir benzerlik kuruluyor?
- A) Hepsinin de güzel yanları vardır.
B) Kış mevsimi daha güzeldir.
C) Kış mevsimi zor ve eğlencesiz geçiyor.
D) Diğer mevsimler daha rahattır.
- 2) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi çığa karşı alınacak en etkili doğal önlemlerden değildir?

- A) Bitki örtüsünü korumak.
B) Ağaç yetiştirmeye devam etmek.
C) Ormanları yok etmemek.
D) Kar yağmasını diye dua etmek
- 3) Parçada numaralandırılmış paragraflardan hangisinin, anlatılan konunun bütünlüğüyle ilgisi **yoktur**?
- A) I B) II C) III D) IV

(I) Kitapla eğer yaşıyoruz daha pek küçük iken dost olmamışsanız yaşlılık günlerinizde onu sevip onunla arkadaş olmanız pek mümkün değildir. (II) Sizi eğlendiren, güldüren, düşündüren, sizi alıp başka âlemlere götüren kitaplar vardır. (III) Gerçekten de yaşlı insanların çoğu türlü sebeplerle çocukluklarında kitapla arkadaşlık kuramadıklarından bugün de kitaptan uzak kalmışlardır. (IV) Bu yüzden de dünyanın bütün yaşlılarından daha yalnız kalıyorlar.

- 4) Numaralandırılmış cümlelerden hangisi, bu paragrafın anlam bütünlüğünü bozmaktadır?
- A) I B) II C) III D) IV

Yılgınlık nedir bilmezdi. Onu hiçbir zaman pes etmiş durumda göremezdiniz. Düşüncelerini kabul ettirmek için inatla ve sabırla çalışırdı.

5) Yukarıdaki paragrafta anlatılan kişinin özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Titiz
- B) Kararlı
- C) Uyumsuz
- D) Dürüst

Roman okumayı sevmeyenler arasında, roman yazmak isteyenler, bir çeşit romancılar da yetişebilir. Bunlar romanlarında yalnız kendilerini anlatırlar ya da düşlerini söylerler. Ama öylelerini de romancı saymak bilmem doğru mudur?

6) Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İyi bir roman yazmak için roman okumayı sevmek gerekmez.
- B) Roman yazarları eserlerinde ya kendilerini ya da düşlerini anlatırlar.
- C) İyi bir roman yazarı olabilmek için yazarın roman okumayı sevmesi gerekir.
- D) Roman yazarları eserlerinde hep kendilerini ya da düşlerini anlatırlar.

Biz Almanya'da dünyaya gözünü açmış çocuklarız. Babamız biz doğmadan, çok önceleri buraya gelmiş. Yıllarca bir fabrikada çalışmış. Aynı fabrikada çalışan anam Hatice ile evlenmiş. Biz Türkiye'yi hiç görmedik. Aslında annemizi, babamızı da pek görmedik diyebiliriz. Onlar hep çalışırlardı. Bizi babaannem doyurur, giydirdi. Ama bayramlarda anamla babamın bizi koklayarak öptüklerini iyi hatırlıyorum.

7) Bunları söyleyen kişi aşağıdakilerden hangisiyle nitelendirilebilir?

- A) Tanıdığı çevrenin dışına çıkmaktan korkan
- B) Yoksul bir ortamda yetişen
- C) Çocukluğunu anne baba sevgisinden uzak geçiren
- D) Sürekli kendisini eleştiren

- (I) Roman gerçekten güzel ve heyecan vericiydi.
- (II) Bir günde okuyup bitirdim.
- (III) Yazarın başka bir romanını da okumuştum. İkisini karşılaştırdım.
- (IV) Her iki romanda da köy yaşamının zorlukları anlatıyordu.

8) Hangi cümle duygusal bir ifadedir?

- A) I B) II C) III D) IV

CANIM KİTAP



Kitap okumayı çok seviyorum. Bunun için yeni yeni kitaplar almaya karar verdim. Önce öğretmenimin önerdiklerini aldım. Hepsini küçük kitaplığıma yerleştirdim.

Öğretmenimin bana tavsiye ettiği kitapların arasından genellikle macera ve hayvanlar âlemi ile ilgili kitapları tercih ettim. Bana göre, herkesin okuması gereken ilk macera kitabı da Robinson Kruzo'dur. O kitapta anlatılanlar çok heyecan vericidir.

Benim bütün kitaplarım güzeldir ve hep çiçek kokar. Renk renk güzellik kokar. Evimize girdikten sonra evimizde çok güzel değişiklikler yaptı. Açıkçası evimize sevgi ve barış getirdi. En güzeli, ben daha anlayışlı, daha seven ve sevilen biri oluverdim Kuşlarla, kelebeklerle, ağaçlarla, bulutlarla konuşuyorum. Ben, asla dostluğun ve arkadaşlığın bu kadar kıvanç verici olduğunu bilmezdim. Hepsini kitaplarımla, oradaki kahramanlarla birlikte yaşayarak öğrendim. Kötülerle savaşmayı, iyilerle bütünleşmeyi onlarla birlikte öğrendim. Kısacası, ben daha anlayışlı, daha seven ve sevilen biri oluverdim.

Kitapsız bir dünya düşünemiyorum. Azıcık zorlayın kendinizi. Başlangıçta güç gelse de, bir alıştınız mı, o güzelim sayfalardan kendinizi alamazsınız. Kitap okuma alışkanlığınızın gelişmesinde payım olursa büyük kıvanç duyarım. Hemen başlayın okumaya.

(9-14. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır)

9) Yazar, dostluğun ve arkadaşlığın kıvanç verici olduğunu ne zaman anlar?

- A) Biraz büyüdükten sonra
B) Kitapları okuduktan sonra
C) Okula gittikten sonra
D) Akraları onunla ilgilendikten sonra

10) Parçaya göre yazarın amacı nedir?

- A) Kitaplık sahibi olmak
- B) Hayvanlarla dost olmak
- C) Kitap okumaya özendirmek
- D) Kendine arkadaş aramak

11) Yazar daha çok hangi tür kitapları tercih etmiş?

- A) Romantik ve duygusal
- B) Polisiye ve heyecanlı
- C) Macera ve hayvanlar alemi
- D) Korku ve psikoloji

12) Parçaya göre, aşağıdaki seçeneklerden hangisi **doğrudur**?

- A) Yazarın bütün dünyası onun kitaplarıdır.
- B) Yazar kitap okumadan da kötülerle savaşıyordu.
- C) Yazar eskiden daha anlayışlı bir insandı.
- D) Yazar kendini kitaplara verince çevresindekileri unuttu.

13) Yazarın kitap hakkındaki düşünceleri nelerdir?

- A) Macera kitaplarını seviyor.
- B) Kitap okumak yorucu bir uğraştır.
- C) Ayda bir adet kitap okumak yeterlidir.
- D) Kitap okuma için yetişkin olmak gerekir.

14) Parçaya göre aşağıdaki seçeneklerden hangisine **yer verilmemiştir**?

- A) Kitap insanın bakış açısını değiştirir.
- B) Kitap insana güzel duygular aşılar.
- C) Kitap insan sevgisini kazandırır.
- D) Kitap okumak evdeki işleri aksatır.

İnsan, mutluluğu bir cümle ile tanımlayamaz. Mutluluk kolay elde edilen bir şey değildir. Çocukluğumda çok mutlu oldum. Yürerken, ata binerken, kitap okurken hep mutlu oldum. Bu tür mutluluklar çok kolaydır. Çünkü sizi mutlu edecek şartlar sizin elinizdedir. Onları siz hazırlayabiliyorsunuz. Oysa sizi mutlu edecek şeyler başkalarına bağlıysa o zaman içinize bir şüphe, bir endişe girer.

15) Parçanın sonuç bölümü eksiktir. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi parçayı en iyi şekilde tamamlar?

- A) Mutluluğumuzu korkuyla yaşarız. Çünkü ne zamana kadar süreceğini bilemeyiz.
- B) İçimizi coşkulu bir sevinç kaplar, çocuklar gibi neşeli oluruz.
- C) Öldükten sonra nasıl bir yaşamla karşılaşırız diye hep merak ederiz.
- D) Başka insanların mutluluğu bizim hoşumuza gidecektir.

Türkçe Batı dilleri gibi, kendinden önce var olan bir dilden türememiştir, dünyanın en eski dillerinden biridir. Türkçenin yapısı tarihin en eski çağlarında oluşmuştur. Bundan dolayı, bu çağların sosyal düzen, din ve inanç sistemleri Türkçe'ye şekil vermiştir.

16) Bu parçada Türkçenin hangi özelliğine **değnilmemiştir?**

- A) En eski dillerde ne olduğu
- B) Başka bir dilden türemediği
- C) Çok eski çağlarda meydana geldiği
- D) Başka dillerden etkilendiği

Orakları çeken delikanlılar, orta yaşlılar ekine giriştiler. Kızlar, kadınlar desteleri harmana taşımaya başladılar. Öğleye kalmadan tarlanın ekini biçildi, harman edildi.

17) Paragrafta anlatılanlar, aşağıdaki atasözlerinden hangisiyle ifade edilebilir?

- A) Bağa bak üzüm olsun, yemeye yüzün olsun.
- B) İşleyen demir pas tutmaz.
- C) Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
- D) Tarlada izi olmayanın harmanda yüzü olmaz.

18) “Tarancı şiirlerinde, insan ömrünün gençlikten olgunluğa doğru giden akışında bin bir değişmeye uğrayan duygular, heyecanlar, arayışlar kaynaşır durur. Özellikle gece, durgunluk, ölüm, yalnızlık, aşk, sarhoşluk, hüznün, çocukluğa özlem...” **paragrafında Tarancı' nın şiirleriyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?**

- A) Sevinç ve iyimserlik ön plândadır.
- B) Duygu ve heyecanlar iç içedir.
- C) Çeşitli temalar işlenmiştir.
- D) Yeni arayışların izleri görülür.

İnsan, kâinatın en mükemmel varlığıdır. Düşünür, araştırır ve yapar.Hep yenilikler peşinde koşar. Geleceği önceden düşünür.Yapacaklarını plânlar, günü gelince uygular, önceden yapılanları inceler, dersler çıkarır.”

19) Paragraftan insanla ilgili olarak aşağıdaki yargıların hangisi çıkarılamaz?

- A) Üstünlüğü düşünebilme özelliğinden gelmektedir.
- B) Gelecekle ilgili her şeyi bilir.
- C) Yenilikler peşinde koşarken geçmişle bağlarını koparmaz.
- D) Yapacaklarına gelişigüzel karar vermez.

Boğaz gemilerinin İstanbul manzarasına 20.asıl büyük katkıları, bacalarından çıkan dumanlardı. En çok da rüzgâra göre değişen bu karanlık kömür dumanlarını, yaptığım Boğaz manzaralarına eklemeyi severdim.

20) Bu paragrafın yazarı hakkında aşağıdakilerden hangisi **kesinlikle** söylenebilir?

- A) Resim yaptığı
- B) Gemilerde çalıştığı
- C) Boğaz rüzgârını sevdiği
- D) İstanbul’da yaşadığı

FİKİR VE GÖNÜL ADAMI



Onun ismini birçoğumuz duymuşuzdur.Konya denince, aklımıza ilk olarak o ve türbesi gelir.Türbesine gidenimiz olduğu gibi televizyonlardan, kartpostallardan ve kitaplardan fotoğrafını görenimiz olmuştur.Sakın Nasreddin Hoca’dan bahsettiğimiz

sanılmasın. Büyük düşünürlerimizden olan Mevlana Celaleddin Rumi'den söz ediyoruz.

Ünü tüm dünyada bilinen bir düşünür. 700 yıldır insan yüreklerinde ve düşüncelerinde yaşayan bir fikir ve gönül adamı... Bugün dünyanın pek çok ülkesinde adına kurulmuş dernekler vardır. Konya'da yapılan anma toplantılarına dünyanın her tarafından insanlar gelir.Mevlana 1207 yılında Horasan'ın Belh şehrinde doğmuştur. O, öteden beri bilginler yetiştiren bir aileden geliyordu. Babası Horasan'ın en ünlü bilginiydi.Oğlu Celaleddin'e daha küçük yaşlarda okuma yazma öğretmiş, bilgisini oğluna aktarmaya çalışmıştı.

Bir gün oturdukları şehri terk ettiler.Oğluyla beraber uzun bir geziye çıktılar.Nişabur, Bağdat, Mekke, Medine, Şam ve Halep'i dolaştıktan sonra Karaman'a geldiler.Mevlana babasının vefatından sonra "Gez dünyayı gör Konya'yı" sözüyle anılan Konya'ya yerleşti. Vefatına kadar orada yaşadı.

Mevlana'ya Konya'da çok ilgi gösterildi.Bu ilgi önce babasından kaynaklanıyordu. Ancak, Mevlana bilgisiyle, karşılaştığı her insanda saygı ve hayranlık uyandırıyordu.Daha sonra Selçuklu Hükümdarı bile verdiği vaazları dinlemiş, onun fikirlerinden faydalanmıştır.

Mevlana Konya'da babasından daha fazla ün kazanmıştır. Adı, Anadolu'da Selçuklu sınırlarını aşmıştır.

O, durmaksızın yazdı. Dünyası, her insanı kucaklayacak bir hoşgörüyü sahipti.Yazdıkları ve söylediklerinin altında bilgelik yatar. Sema eden Mevlevilerin başlarının neden dönmediğini merak ederiz hepimiz. Mevleviler döndükçe dünya yavaşlar sanki. Bir de Mevlana Türbesi'ne girdiğimizde özellikle kulağımıza gelen ney sesi yavaşlatır dünyayı.

Ney kadar içli güzel bir ses yoktur. Ney sesini dinledikçe ne kadaryalınız olduğumuzu anlarız. Mevlana "Gel, ne olursan ol, yine gel" der. Ama bu "Geldiğin gibi git" demek değildir.Gelişin ve gidişin farklı olsun demek ister.

Bir gün yolunuz Konya'ya düşerse Mevlana Müzesi'ne uğramayı, ney dinlemeyi, Mevlana şekeri yemeyi unutmayın.

(21-25. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

21) Mevlana'yı anma toplantılarına dünyanın her yerinden insanların gelmesinin sebebi nedir?

- A) Fikir ve gönül adamı olması
- B) Çok kitap yazması
- C) Ney çalması
- D) Mevlana şekerini üretmesi

22) Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi Mevlana'nın babasıyla gezdiği şehirler arasında yer almaz?

- A) Mekke
- B) Medine
- C) Şam
- D) Harput

23) Parçaya göre Mevlevilerin başlarının dönmemesinin sebebi nedir?

- A) Dönerken gözlerini kapatmaları
- B) Ney sesi dinlemeleri
- C) Mevleviler dönerken sanki dünyanın yavaşlaması
- D) Bilge olmaları

24) Mevlana “Gel, ne olursan ol, yine gel” sözüyle ne anlatmak istiyor?

- A) Ney dinlemek için gel
- B) Geldiğin gibi git
- C) Mevlana müzesine gel
- D) Gelişin ve gidişin farklı olsun

25) (I) Dünyamız evrende yer alır. (II) Evren, içinde sayılamayacak kadar çok gök cismi bulunan sonsuz bir boşluktur. (III) Gök cisimlerinin bazıları gözle görülebildiği halde, bazıları teleskop adı verilen gök dürbünleriyle görülebilir. (IV) Bana göre görülecek bir gök cismi olacaksa o da kutup yıldızı olmalıdır.

Yukarıdaki cümlelerden hangisinde, kişiye göre değişebilecek bir düşünce belirtilmektedir?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

Şair bir şiir üretendir. Tüketicisi okurdur. Üretilen bu şiirler basılır, kitap haline getirilir. Bunu da yapan yayıncıdır. Yani bu üç unsur görevini iyi yaparsa bu iş yürür, gider, değilse biter.

26) Bu parçada asıl üzerinde durulan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sanat yapıtlarına nesne gözüyle bakılmaması gerektiği
- B) Okuyucunun şiir okumadaki yetersizliği
- C) Şiir üretmede şair, okur ve yayıncı işbirliğinin önemli olduğu
- D) Şiirin, bir yaratma işi olduğu

Bir güvercin tadında okşuyorum
Göklerin maviliğini,
Serçelerin civıltısıyla sınıyor içime,
Ağaçların yeşilliği,
Bulutların ipek gölgesi
Çocukların yüzünde ışıltıyor.

27) Yukarıdaki şiirin konusu ne olabilir?

- A) Doğanın önemi
- B) Çocuk sevgisi
- C) Yaşama sevinci
- D) Özgürlük İsteği

Atatürk, her şeyi kanun, nizam, akıl ve mantık içinde yapmak istiyordu. Bazen sabrı tükeniyor, kendine sadık bildiği silah arkadaşlarına dert yanıyordu. Hatta bazen, paşalara, amirlere giderek onları kendi çizdiği hat üzerinde yürütmeye çalışıyordu.

28) Parçadan Atatürk ile ilgili aşağıdakilerin hangisinden **söz edilemez?**

- A) Başkalarını yönlendirmesinden
- B) Prensiplerinden taviz vermemesinden
- C) Kararlarını tek başına almasından
- D) Üzüntülerini arkadaşlarına anlatmasından

Yazdıklarımın çok, okuduklarıma bağlıyım. Bir kitabım yayımlanmaya görsün, bir daha okumam. Oysa on kez okuduğum kitaplar vardır. Kendi kitabımdan bir şey öğrenemem. Başkalarının kitabından ise çok şey öğrenebilirim.

29) Bu paragrafın yazarı aşağıdaki sorulardan hangisine cevap vermiştir?

- A) Yazmaya başlamadan önce ne kadar kitap okursunuz?
- B) Okuduğunuz kitaplarla eserleriniz arasında benzerlik var mı?
- C) Hangi tür kitaplardan daha çok şey öğreniyorsunuz?
- D) Sizin için okumak mı daha önemli yazmak mı?

Kahramanları hayvan, bitki ve eşya olan yazılara "fabl" denir. Bu yazılarda olaylar, insanlar dışındaki diğer canlılar arasında yaşanır. İnsana ait özellikler hayvanlara, bitkilere ve eşyalara verilir. Fabl ile masal arasındaki fark, fablın daha kısa olmasıdır.

30) Bu tanıma göre, aşağıdaki seçeneklerden hangisi bir fabl örneği olabilir?

- A) Keloğlan ile Yılanın Mücadelesi
- B) Kırmızı Başlıklı Kızın Macerası
- C) Arslan ile Tavşanın Arkadaşlığı
- D) Pamuk Prenses ile Yedi Cücenin Arkadaşlığı

İnsanın sevinçli ve mutlu günlerinde çok dostu olur. Fakat zor günlerde dost kalmak, üzüntüleri paylaşmak özveri gerektirir. İşte bu özveriyi gösterenler gerçek dostlardır.

31) Yukarıdaki metinde anlatılan atasözüne aşağıdaki atasözlerinden hangisi uygundur?

- A) Dostun attığı taş başyarmaz.
- B) Bana dostunu söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.
- C) Dost, kara günde belli olur.
- D) Dost başa, düşman ayağa bakar.

.....



Size bir soru: Başarılı olmayı ne kadar istiyorsunuz?

Düşünün, ne kadar? Başarıyla aranızda, kendinizi yıkabilecek düşünceleri sokmayın. Hatta başkalarının sizi engellemek için söylediklerine inanmayın. Çünkü sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Diğerlerinin söylediklerine inanmak yine sizin kendi yarattığınız bir engeldir. Oysa sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Sizi en iyiye götürmek için yalnızca bir şey bekliyor.

Bir gün okuldan geldi, kitaplarını yere fırlattı. Yukarı, odasına koşup kapıyı kapattı ve ağlamaya başladı. Okulu bitirmesine iki yıl kalmıştı ve en büyük hayali basketbol takımına kabul edilmekte.

Annesi odaya girdi ve "Neler oluyor?" diye sordu. "Takıma giremedim." diye cevap verdi küçük çocuk. "Bana sen küçüksün dediler." Annesi bunun üzerine kolunu oğlunun

boynuna doladı. “Bak önemli olan senin küçük olman değil, takımında yer almayı çok istemendir” dedi. Annesi bunu söyledikten sonra odadan çıktı.Küçük çocuğun birden gözleri parladı.Onun bu sözleri duymaya ihtiyacı vardı.O an kendini hiç olmadığı kadargüçlü hissetti. Ertesi sabah çalışmaya başladı. Erkenden kalkıp antrenmana gitti.Her sabah, her akşam, her gün, her hafta, yağmur, kar demeden. Çalışırken kendi kendine hep annesinin sözlerini tekrarladı. O, bu sözleri tekrarladıkça içindeki ateş de giderek büyüdü, büyüdü.

Bir yıl sonra takım seçmelerine tekrar başlandı.Bu kez güçlüydü.Antrenör, ondan çok etkilenmişti.Onu o yıl takıma aldı.Bir sonraki yıl yine takımdaydı ve o sezon yurtdışından da teklifler almaya başladı.Önce amatör kulüplerde oynadı, çok geçmeden profesyoneller arasına tırmandı.İçindeki ateş yandıkça o ateşin kendisini daha yükseklerle taşıdığını hissediyordu.Daha yükseklerle, daha yükseklerle tırmanmaya başladığı yolda, önünde artık hiçbir engel yoktu.Hiçbir şey durduramıyordu onu. O, bugün basketbolda bir dünya yıldızı.

(32-35. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

32) Çocuğun kitapları yere fırlatmasının sebebi nedir?

- A) Derslerinde başarısız olması
- B) Arkadaşıyla kavga etmesi
- C) Yağmurda ıslanması
- D) Basketbol takımına girememesi

33) Parçanın **ana fikri** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Basketbol oynamak için çok çalışmak gerekir.
- B) Bir şeyi çok istemek başarmak için çok önemlidir.
- C) Basketbol sporu çok eğlencelidir.
- D) Kazanmak için annenin sözünü dinlemelisin.

34) Çocuğun çok çalışmasını sağlayan en önemli şey nedir?

- A) Takıma girememesi
- B) Çok küçük olması
- C) Annesinin sözleri
- D) Arkadaşlarının tavrı

35) Bu parça için en uygun başlık hangisidir?

- A) Basketbol Sevgisi
- B) Bir Başarı Hikayesi
- C) Küçük Olmanın Zorlukları
- D) İçimizdeki Sır

EK-2: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği

ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu test sizlerin düşünme, öğrenme, okuma ve okuduğunuzu anlama becerilerinizi geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma için yapılmaktadır. Bu testle sizlerin bir metni okurken; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasındaki davranışlarınız, düşünme, plan yapma, uygulama, anlama ve değerlendirme yollarınız belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tamamen bilimsel bir çalışma olup, veriler sadece bu araştırma için kullanılmıştır. Soruları cevaplarken kitabınızdaki bir okuma metnini göz önüne alın. Bu testte yanlış cevap yoktur. Sizden isten en uygun cevabı seçmenizdir. O yüzden cümleleri dikkatlice okuyun ve size en yakın olan seçeneği yuvarlak (O) içine alın. Lütfen cevapsız soru bırakmayın. Araştırmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

Esra KILIÇ (Kanmaz, A., 2012)

SORULAR

1. Okuyacağın metin ile ilgili aklında önceden var olan bilgileri hatırlamak için ne yaparsın?
 - A) Tüm önceki bilgileri yeniden okurum.
 - B) Aklıma gelen her şeyi yazarım.
 - C) Önceki bilgilerimi hayalimde canlandırır ve ana noktaları not alırım.
2. Bir metni okumaya başlamadan önce ilk olarak ne yaparsın?
 - A) Resmine bakarım.
 - B) Bir şey yapmadan okumaya başlarım.
 - C) Metin ile ilgili var olan önceki bilgilerimi zihnimde canlandırırım.
3. Metni okumaya başlamadan önce, niçin okuduğunu ve ne elde edeceğini nasıl belirlersin?
 - A) Öğretmene sorarım.
 - B) Arkadaşıma sorarım.
 - C) Niçin okuduğumu kendime sorar, okuma amacımı belirlerim.
4. Bir metnin size vermek istediği mesajın ne olduğunu nasıl belirlersin?
 - A) Yazara mektup yazarım.
 - B) Başlığını okurum.
 - C) Metnin yazılma nedenine bakarım.
5. Okumaya başlamadan önce metne göz gezdirirken konusunun neden bahsettiğini nasıl anlarsın?
 - A) Başlık, resim, olay ve kişilere göz gezdirir, konuyu tahmin ederim.
 - B) Noktalama işaretlerine bakarım.
 - C) Baştan, ortadan ve sondan birer cümle okurum.

6. Okumaya başlamadan önce metnin konusunun neden bahsettiğini nasıl anlıyorsun?

- A) Baştan, ortadan ve sondan birer cümle okurum.
- B) Noktalama işaretlerine bakarım.
- C) Başlık, resim, olay ve kişilere göz gezdirir; konuyu tahmin ederim.

7. Metindeki giriş, gelişme ve sonuç bölümleri organize oluş şeklini en iyi nasıl anlarsın?

- A) Anlamını bilmediğim kelimeleri çıkarırım.
- B) Kişi ve olayları alt alta yazarım.
- C) Kişi ve olayları gruplandırır, şema oluştururum.

8. Okumaya başlamadan önce, metinde anlamını bilmediğin kelime olursa ne yaparsın?

- A) Başka birine sormayı düşünürüm.
- B) Bildiğim kelimelerle yetinirim.
- C) Okumaya başlamadan önce bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin ederim.

9. Bir metni okumaya başlamadan önce okumanın daha verimli olmasını sağlamak için ne tür bir plan yaparsın?

- A) Hiç bir plan yapmadan okumaya başlarım.
- B) Rahat bir yer seçerim.
- C) Neden okuduğumu düşünürüm.

10. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuzu anlamanıza en çok yardım eden yoldur?

- A) Metnin sorularına bakmak
- B) Ne yapacağımızı öğretmene sormak
- C) Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında ne yapacağımı tasarlamak

11. Metni okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmiş olsaydın, bu tahminlerin doğru olup olmadığını nasıl kontrol ederdin?

- A) Tahminlerimden çok metin önemlidir.
- B) Tahminlerimi hatırlarım.
- C) Yaptığım tahminler ile okuduğum metnin konusunu şema yaparak karşılaştırdım.

12. Aşağıdakilerden hangisi sizin okuduğunuzu daha iyi anlamanıza en çok yardım eder?

- A) Başka birisine sormak
- B) Sandalyenizin rahat olması
- C) Metinde verilen bilgileri, önceki bilgilerimle ilişkilendirmek

13. Metin ile ilgili var olan eski bilgilerinin, yeterli olup-olmadığını nasıl belirliyorsun?

- A) Yeni ve eski bilgileri birleştirerek
- B) Eski bilgileri hiç düşünmeyerek
- C) Yeni bilgileri hiç düşünmeyerek

14. Metindeki kişive olayları zihninde canlandırman sana ne sağlar?
- A) Kelimeleri anlamamı sağlar.
B) Dikkatimi toplamamı sağlar.
C) Metni bir bütün olarak anlamamı sağlar.
15. Düzeyine uygun bir metni iki defa okumana rağmen hala anlamıyorsan; eksikliğin nereden kaynaklandığını düşünürsün?
- A) Metnin önemsiz olmasından
B) Dikkatimi metne veremememden
C) Metnin kötü yazılmış olmasından
16. Aşağıdakilerden hangisi metni okurken anlamamızı en çok kolaylaştırır?
- A) Baştan sona kadar hiçbir şey yapmadan okurum.
B) Örneklere yoğunlaşırım.
C) Önemli şeylerin altını çizer, notalıırım.
17. Bir cümle ya da paragrafta bilmediğin kelimeler geçiyorsa ne yaparsın?
- A) Sözlüğe bakarım
B) Kelimeyi yok sayarım
C) Yerine anlamı bozmayan bildiğim bir kelimeyi koyarım.
18. Bir metinde bilmediğin bir kelime ile karşılaştığında aşağıdakilerden hangisini ilk önce yaparsın?
- A) Sözlüğe bakarım
B) Kelimenin orada önemli olup-olmadığına karar veririm
C) Diğer kelimelerle birlikte anlamını ararım
19. Bir paragrafı anlamadığında, aşağıdakilerden hangisini yapmayı düşünürsün?
- A) Diğer paragrafa geçerim.
B) Kelimelerin anlamlarına bakarım.
C) Kelime-cümle-paragraf arasındaki ilişkiyi kavramaya çalışırım.
20. Okurken anlayıp-anlamadığını sürekli izlemek ve kendi düşüncelerinin farkında olmak için ne yaparsın?
- A) Tekrar okurum.
B) Öğretmenin soru sormasını beklerim.
C) Anladıklarımı tiyatro gibi oynarım.
21. Bir metni iki defa okumana rağmen anlamadığında ne yapıyorsun?
- A) O metni geçer, bir daha okumam
B) Tekrar okurum
C) Okuma sırasında izlediğim yolu gözden geçirir, gerekirse baksa bir yol belirlerim.

22. Bir metni en az iki defa okudun, fakat yine de anlamadın. Ne yaparsın?
- A) Niçin anlamadığımı kendi kendime sorar ve başka yol denerim
 - B) Niçin anlamadığımı öğretmene sorar, tekrar okurum
 - C) Tekrar okumam
23. Çok acelen olduğu için metinden birkaç cümle okumak zorunda olsaydın aşağıdakilerden hangisini okurdun?
- A) Metnin ortasındaki cümleleri
 - B) İlginç ve heyecanlı cümleleri
 - C) Metni en iyi anlattığını düşündüğüm cümleleri
24. Aşağıdakilerden hangisi sizin daha "iyi bir okuyucu" olmanızı en çok sağlıyor?
- A) Okuduğumda başka arkadaş ve öğretmenlerden yardım almak
 - B) Okuduğum parçanın kısa cümlelerden oluşması ve basit olması
 - C) Okuduğum şeyi anlayıp anlamadığımı kontrol etmek
25. Aşağıdakilerden hangisi metni daha iyi anlamana en çok yardım eder?
- A) Tekrar okumak
 - B) Sorulara geçmek
 - C) Başka metne geçmek
26. Karşılaştığın bir cümlenin ne anlama geldiğini bilmiyorsan, ne yaparsın?
- A) Cümleyi yeniden okurum
 - B) Kelimeleri sesli olarak okurum
 - C) Metindeki diğer cümlelerle birlikte düşünmeye başlarım
27. Metni hızlı okumak zorunda kalsaydın ve sadece birkaç kelime okuma fırsatın olsaydı; hangi kelimeleri okumaya çalışırdın?
- A) Yeni kelimeleri, çünkü onlar önemlidir
 - B) Telâffuz edebildiğim kelimeleri
 - C) Metin hakkında en çok bilgi veren kelimeleri
28. Sana göre okuma işinin en zor tarafı nedir?
- A) Zor kelimeleri sesli okumak
 - B) Metni anlamamak
 - C) Benim için okumanın zor bir tarafı yok
29. Boş zamanını değerlendirmek için bir metni okusaydın; anlayıp anlamadığını kontrol edebilmek için aşağıdakilerden hangisini yapardın?
- A) Anlayabilmek için resimlerine bakarım
 - B) Metni olabildiğince hızlı okurum
 - C) Metni, hayalimde bir film gibi canlandırırım

30. Sizce aşağıdakilerden hangisi bir metni en iyi hatırlama yoludur?
- A) Her kelimeyi tekrarlamak
 - B) Düşünerek hatırlamak
 - C) Metni kendi kelimelerimle yazmak
31. Metin ile ilgili bilgileri hatırlamak için ne yapıyorsun?
- A) Kendime önemli noktalar ile ilgili sorular sorarım
 - B) Anlamadığım bölümleri atlarım
 - C) Dikkatimi yoğunlaştırıp-hatırlamaya çalışırım
32. Eğer öğretmeniniz metni genel olarak hatırlamanız için okumanızı söylese; aşağıdakilerden hangisini yaparsınız?
- A) Metnin ana noktalarını bulmak için, tamamını gözden geçiririm
 - B) Metnin tamamını tekrar okur ve her şeyi hatırlamaya çalışırım
 - C) Metni okur ve bütün kelimeleri hatırlamaya çalışırım
33. Eğer bir metni okuyup özet çıkarman ya da rapor çıkarman istenseydi, aşağıdakilerden hangisini daha çok tercih ederdin?
- A) Bilmediğim kelimeleri sesli olarak söylerdim
 - B) Anlamadığım kısımları atlardım
 - C) Anladığımı kendi kelimelerimle yazardım
34. Anladıklarını en iyi nasıl hatırlarsın?
- A) Anladıklarımı kendi sözcüklerimle anlatarak
 - B) Gözlerimi kapatıp düşünerek
 - C) Her cümleyi tekrarlayarak
35. Metni; konu bütünlüğünü bozmadan en kısa şekilde tekrar yazman istenseydi, ne yapardın?
- A) Bilinmeyen kelimeleri çıkarırdım
 - B) Anladıklarımı önem sırasına göre not alırdım
 - C) Sadece kahraman ya da olayları yazardım
36. Yazarın, metni yazarken hareket ettiği ana düşünceyi nasıl belirlersin?
- A) Yazarın hayatını okurum
 - B) Ana fikri okurum
 - C) En ilginç cümleleri belirlerim
37. Sizce metnin son cümlelerinin özellikleri nelerdir?
- A) Okunması daha zor olan cümlelerdir
 - B) Son cümleler heyecanlı ve hareketli fiil cümlelerdir
 - C) Olayların ve kişilerin, hikayenin sonunda ne olduğunu anlatırlar

38. Okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrasında izlediğin adımların “okuduğunu anlamada” ne kadar verimli olduğunu nasıl anlarsın?
- A) Öğretmenin yapacağı sınavı beklerdim
 - B) Örnek verirdim
 - C) Bu aşamalarda kullandığım düşünme yollarını hayalimde canlandırırdım
39. Bir metin ile ilgili sınava hazırlanırken; aşağıdakilerden hangisi sana en çok yardım eder?
- A) Metni mümkün olduğu kadar çok okumak
 - B) Anladığımdan emin olmak için, konuyu arkadaş ya da öğretmenimle tartışmak
 - C) Cümleleri tekrar etmek
40. Aşağıdakilerden hangisi anladıklarının doğruluğunu kontrol etme veya anlamayı geliştirmenin en iyi yoludur?
- A) Yazara sormak
 - B) Metni tekrar okumak
 - C) Anladıklarımı arkadaşlarımla ve öğretmenimle tartışmak

Lütfen cevaplarınızı kontrol ediniz.

EK-3: Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısı Ölçeği

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler, bu ölçekte belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Esra KILIÇ (Epeçan, C., Demirel, Ö., 2011)

	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Emin Değilim	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okuduğum bir parçada anlayamadığım bölümleri belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
2	Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduğum her metni anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum metinle ilgili resimlerden metnin konusunu kavrayabilirim.	1	2	3	4	5
5	Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlerimin yönlendirmesi olmaksızın okuyabilirim.	1	2	3	4	5
7	Metinlerdeki temel ve yan düşünceleri belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
8	Okuma sonrasında açıklama ve özetlemeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
9	Okuma esnasında zihnimi toparlayabilirim	1	2	3	4	5
10	Okuduğum yazı ilgi çekici olmasa da okuma çalışmalarını tamamlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim.	1	2	3	4	5
12	Okuduğum metinlerle ilgili doğru tahminler yapabilirim.	1	2	3	4	5
13	Okuduğunu anlama açısından sınıfta en iyilerden biriyim.	1	2	3	4	5
14	Okuduğum zaman yazarın ne düşündüğünü anlayabilirim.	1	2	3	4	5
15	Bir konu hakkında bilgi veren okuma parçalarını kolaylıkla kavrayabilirim.	1	2	3	4	5
16	Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim.	1	2	3	4	5
17	Okuma zamanlarımı verimli kullanabilirim.	1	2	3	4	5
18	Okuduğum yazıya ilişkin düşüncelerimi açık ve kısa olarak belirtebilirim.	1	2	3	4	5
19	Okuduğum metinleri özetleyebilirim.	1	2	3	4	5
20	Okuduğum metinlerle ilgili değerlendirmeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
21	Okuma parçalarını anlayacak biçimde gözden geçirebilirim.	1	2	3	4	5
22	Okurken etkili not alabilirim.	1	2	3	4	5
23	Okuduğum parçayla ilişkili resim, tablo ve grafiklerin taşıdığı anlamı kavrayabilirim.	1	2	3	4	5
24	Bir olayı anlatan öyküleyici metinleri kolaylıkla kavrayabilirim.	1	2	3	4	5
25	Okunan parçayla ilgili yardımcı düşünceleri belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
26	Okuma saatlerinde kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5
27	Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim.	1	2	3	4	5

EK-4: Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler bu ölçek Akdeniz Üniversitesinde yapılan bir araştırma için kullanılacaktır. Bilgiler tamamen gizli tutulacak, kişi ve kurumlara açıklanmayacaktır. Lütfen yanıtızsız soru bırakmayınız. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Esra Kılıç

esrklc95@gmail.com

1- Okulunuz ve Sınıfınız/ Şubesi:/...../

2- Cinsiyetiniz: Kız Erkek

3-Babanızın öğrenim durumu:

- Okuma-yazma bilmiyor İlkokul Ortaokul Lise
 Üniversite Lisansüstü eğitim (yüksek lisans, doktora)

4-Anninizin öğrenim durumu:

- Okuma-yazma bilmiyor İlkokul Ortaokul Lise
 Üniversite Lisansüstü eğitim (yüksek lisans, doktora)

5- Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır?

- 1000 TL den az 1000 - 2000 TL arası 2000 - 3000 TL arası 3000 TL ve üstü

EK-5: Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği Kullanım İzni

30.06.2019

Gmail - İzin talebi



esra kılıç <esrklc95@gmail.com>

İzin talebi

2 ileti

esra kılıç <esrklc95@gmail.com>
Alıcı: akanmaz@pamukkale.edu.tr

23 Şubat 2019 19:32

Merhaba hocam, ben Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven danışmanlığında öğrenim gören Esra Kılıç. 'Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının ve Üst Bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi' başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmamda kullanmak üzere 2012 yılında yazmış olduğunuz Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi başlıklı Doktora tezinizde bulunan Okuduğunu Anlama Testini ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğini incelemek ve araştırma kapsamında atıf yaparak kullanmak konusunda izninizi talep ediyorum.

AHMET KANMAZ <akanmaz@pau.edu.tr>
Alıcı: esra kılıç <esrklc95@gmail.com>

28 Şubat 2019 13:58

Merhaba Esra,

Konusu geçen Okuduğunu Anlama Testini ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeğini yüksek lisans tez çalışmada kullanabilirsin.

Çalışmada başarılar dilerim...

Dr. Ahmet KANMAZ

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-6: Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algisi Ölçeği Kullanım İzni

30.06.2019

Gmail - Ölçek kullanma izin talebi



esra kılıç <esrklc95@gmail.com>

Ölçek kullanma izin talebi

3 ileti

esra kılıç <esrklc95@gmail.com>
Alıcı: cevdetepcacan@siirt.edu.tr

15 Şubat 2019 13:14

Merhaba hocam, ben Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven danışmanlığında öğrenim gören Esra Kılıç. 'Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının ve Üst Bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi' başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmamda kullanmak üzere 2011 yılında, Cevdet Epçaçan, Özcan Demirel ortak yazarlı, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algisi Ölçeğinizi atıf yaparak kullanmak konusunda izninizi talep ediyorum.

cevdet EPÇAÇAN <epcacan@gmail.com>
Alıcı: esra kılıç <esrklc95@gmail.com>

15 Şubat 2019 14:28

Kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar
Huawei Mobil'imden gönderildi

----- Orijinal İleti -----

Konu: Ölçek kullanma izin talebi
Gönderen: esra kılıç
Alıcı: cevdetepcacan@siirt.edu.tr
CC:
[Alıntılanan metin gizlendi]

cevdet EPÇAÇAN <epcacan@gmail.com>
Alıcı: esra kılıç <esrklc95@gmail.com>

15 Şubat 2019 14:47

Kullanabilirsiniz hocam. İyi çalışmalar
Huawei Mobil'imden gönderildi

----- Orijinal İleti -----

Konu: Ölçek kullanma izin talebi
Gönderen: esra kılıç
Alıcı: cevdetepcacan@siirt.edu.tr
CC:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-7: Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN danışmanlığında yürütülen ve Esra KILIÇ tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısının Ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında velisi olduğum öğrencinin katılmasını kabul ediyorum. Bu araştırmaya katılmasını kabul etmekle birlikte aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

1. Velisi olduğum öğrencinin araştırmaya katılması için gönüllüyüm.
2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik zarar içeren hiçbir risk yoktur.
3. Araştırmada verilen bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacılar tarafından toplanıp analiz edilecek ve Akdeniz Üniversitesi'nde yedi yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
4. Araştırmada verilecek bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben velisi olduğum öğrencinin bu görüşme ve gözleme katılmasını kabul ediyorum.

Velinin

Tarih

Adı, Soyadı, İmzası

.../.../2019

EK-8: Araştırma İzin Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.7017680
Konu : Anket Uygulaması

06.04.2019

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Esra KILIÇ'ın "Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının ve Üst Bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez İlçelerinde Bulunan Namık Kemal Ortaokulu, Ayten Çağırın Ortaokulu ve Hüseyin Avni Çöllü Ortaokulunda, uygulama isteği ile ilgili 28/03/2019 tarih ve 9393 sayılı yazıları İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 04/04/2019 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi (Antalya İli Konyaaltı İlçesi Örneği)" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez İlçelerinde Bulunan Namık Kemal Ortaokulu, Ayten Çağırın Ortaokulu ve Hüseyin Avni Çöllü Ortaokulunda Öğrenim Gören Öğrencilere, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/01/2019 tarih ve 149 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
06.04.2019

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile iletilecektir. <http://sivas.kaygumeb.gov.tr> adresinde 1557-c7bc-396e-8031-a21b kodu ile doğrulanabilir.

EK-9: Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/03/2019-E.32909



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu



Sayı : 55578142-050.01.04-E.32909
Konu : Esra KILIÇ

08/03/2019

Sayın Doç.Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

İlgi : 04/03/2019 tarihli ve 2423 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden; danışmanlığını üstlendiğiniz, "Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan mülakatın uygulanması, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun bulunmuş olup Etik Kurulumuzun 08.03.2019 tarih ve 45 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Ek: 08.03.2019 tarih ve 45 sayılı Etik Kural Kararı (1 Sayfa)

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 08/03/2019

Karar Sayısı : 45

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN**'in danışmanlığını, **Esra KILIÇ**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi*" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan mülakat çalışmasının uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN**'in danışmanlığını, **Esra KILIÇ**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi*" konulu mülakat çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçөгüne ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR
(imza)

Öye
Prof. Dr.
Ahmet BAYANER
(izinli)

Öye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA
(imza)

Öye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER
(imza)

Öye
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR
(imza)

Öye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ
(imza)

Öye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAOĞ
(imza)

08.03.2019
A.A.D.İ.İ.
Bil.İjt.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Esra KILIÇ

Doğum Yeri ve Tarihi: Evciler, 1995

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Pamukkale Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce/ 56.25

Bilimsel Faaliyetleri:

- Hasan Ali Toptaş' ın Eserlerinde Türkçenin Kullanımı, III. INES Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi (28 Nisan -1 Nisan 2018 Alanya/ Antalya).

İş Deneyimi

-

İletişim

E-Posta Adresi: esrklc95@gmail.com

Tarih

09/ 10/ 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun ...3... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

06.11.2019


Esra KILIÇ

İNTİHAL RAPORU

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISİNİN VE ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞININ OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 18	% 13	% 7	% 15
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%2
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
3	Submitted to Ahi Evran Aniversitesi Öğrenci Ödevi	%1
4	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	%1
5	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<%1
6	openaccess.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
7	ejercongress.org İnternet Kaynağı	<%1
8	toad.edam.com.tr	

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN