

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL
OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞI VE OKUMA
MOTİVASYONLARI İLE OKUMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Metin Bozkurt

Zonguldak 2013

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL
OKUDUĞUNU ANLAMA FARKINDALIĞI VE OKUMA
MOTİVASYONLARI İLE OKUMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

**Hazırlayan
Metin Bozkurt**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Aysel Memiş**

Zonguldak 2013

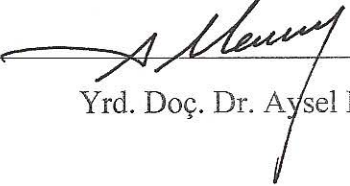
T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 2010628202005 numaralı Metin BOZKURT'un hazırladığı “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 04/02/2013 Pazartesi günü saat 13:00’de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına ~~OYBİRLİĞİYLE/ÇYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan 

Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEMİR

Üye 

Yrd. Doç. Dr. Aysel MEMİŞ (Danışman)

Üye 

Yrd. Doç. Dr. Çetin ÇETİNKAYA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

04/02/2013


Doç. Dr. Hakan SARIBAŞ
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	:	BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Tez Başlığı	:	Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki
Tez Yazarı	:	Metin BOZKURT
Tez Danışmanı	:	Yrd. Doç. Dr. Aysel Memiş
Tez Türü, Yılı	:	Yüksek Lisans Tezi, 2013
Sayfa Adedi	:	98

Bu araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisi tespit edilmiştir. Tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın evrenini 2918 beşinci sınıf öğrencisi oluştururken örneklem grubunda ise 600 beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği”, okuma motivasyonları “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve okuma düzeyleri ise boşluk tamamlama testi ile belirlenmiştir. Veriler SPSS 16.0 istatistik programına uygun şekilde kodlanmıştır.

Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve ailenin kitap alma durumu değişkenleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Okuma motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunurken, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre anlamlı farklılık olmadığı, ailenin kitap alma durumu ile içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun rekabet alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmazken, dışsal motivasyonun tanınma, sosyal ve uyum alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu ve alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuma Motivasyonu, Okuma Düzeyi, Beşinci Sınıf Öğrencileri.

ABSTRACT

Institution	:	BEU Institute of Social Sciences, Department of Classroom Teaching
Title	:	5th Grade Students of Elementary School Metacognitive Reading Comprehension and Reading motivations and Reading Level Between Relationship
Author	:	Metin BOZKURT
Adviser	:	Asst. Prof. Dr. Aysel Memiş
Type of Thesis, Year	:	MSc., Thesis, 2013
Total Number of Pages	:	98

In this research, the metacognitive awareness of reading comprehension of 5th grade students and their reading motivation have been investigated in terms of various variables and the relationship between the levels of reading has been identified. The research planned according to the survey model consisted of 2918 students and the sample group contained 600 5th grade students. The metacognitive awareness of reading comprehension of the students has been observed by “The Metacognitive Awareness of Reading Comprehension Scale”, their reading motivations with “The Reading Motivation Scale” and their levels of reading with close test. The data obtained were appropriately encoded for SPSS 16.0.

As a result of this research, a significant difference between the variables with regard to gender of students, location of school and financial affordability of their families, and their metacognitive awareness of reading comprehension grades has been observed while, compared to the others who read a lot, no meaningful difference has been determined. There has been a significant difference between reading motivation and gender, whereas no significant difference has been observed between financial affordability of the families and sub-comparative dimension of intrinsic – extrinsic motivations. On the other hand, a meaningful difference has been identified between the sub-dimensions of extrinsic motivations related to idea of being recognized, sociability and conformity. When the reading levels are concerned, the level of independent reader has been assessed as having the highest medium in relation with the metacognitive awareness of reading comprehension and reading motivation. It has been determined that there is an average relationship between the reading levels and the metacognitive awareness of reading comprehension. In addition, a low level of relationship between reading motivation and its sub-dimensions has been assessed.

Key Words: The Metacognitive Awareness of Reading Comprehension, Reading Motivation, Reading Level, 5th Grade Students.

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında öğrencilerimizin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş, öğrenmeyi öğrenme becerilerini öğrenmiş, öğrendikleri hakkında düşünebilen, ilgi ve ihtiyaçlarına göre okuyan, sorgulayan, eleştirel düşünebilen ve öğrendiklerinden mutlu olan bireyler yetiştirmek en büyük sorumluluğumuzdur.

Bu doğrultuda hazırlanan tezimin konusunu öneren, yüksek lisans ders aşamasından tez sürecine kadar bizi her zaman destekleyen ve cesaretlendiren, güvenen saygıdeğer Hocam Sayın Yard. Doç. Dr. Aysel MEMİŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezime verdikleri önerileriyle katkı sağlayan ve çalışmamı yönlendiren Sayın Yard. Doç. Dr. Çetin ÇETİNKAYA, Yard. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEMİR, Araş. Gör. Olcay ÖZDEMİR'e çok teşekkür ediyorum.

Desteğini esirgemeyen başta Gülnaz ÇELİK olmak üzere Esra, Nazan, Yeşim ve Ergin ve Gözde arkadaşlarıma, anketlerimi uygulamamda yardımlarını esirgemeyen tüm öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine, okulumdaki öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime sonsuz teşekkür ediyorum.

Beni yetiştirip bu günlere getiren, her zaman yanımda olan Anneme, Babama, Kardeşime ve zamanlarını çaldığım, sevgisini ve ilgisini her zaman hissettiğim Eşim Rukiye BOZKURT ve canım Oğlum Harun Efe BOZKURT'a beni bu süreçte yalnız bırakmadıkları için çok teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Metin BOZKURT

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	2
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.4. Alt Problemler.....	5
1.5. Sayıtlılar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Üstbilış.....	7
2.2. Üstbilışin Boyutları	8
2.3. Üstbilışsel Beceriler	10
2.4. Üstbilışsel Farkındalık.....	12
2.5. Üstbilışsel Stratejiler ve Öğretimi.....	12
2.6. Üstbilışsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	21
2.7. Motivasyon	25
2.8. Okuma Motivasyonu	27
2.9. Okuma Motivasyonunu Oluşturan Yapılar.....	28
2.10. Okuma Motivasyonu Etkileyen Faktörler	29

2.11. Okuma Düzeyi	31
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
3.1.Üstbiliş ve Okuduğunu Anlama İle İlgili Araştırmalar	37
3.1.1. Yurtiçinde yapılan Araştırmalar	37
3.1.2. Yurtdışında yapılan Araştırmalar	42
3.2. Okuma Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar	49
3.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	49
3.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	50
3.3. Okuma Düzeyi İle İlgili Araştırmalar	51
3.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	51
3.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	53
4. YÖNTEM.....	55
4.1. Araştırmanın Modeli	55
4.2. Evren ve Örneklem.....	55
4.3. Veri Toplama Araçları.....	57
4.3.1.Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği.....	57
4.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği	57
4.3.3. Okuma Düzeyi.....	58
4.4. Uygulama.....	58
4.5. Verilerin Analizi	58
5. BULGULAR.....	60
5.1. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı.....	60
5.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı.....	60
5.3. Ailenin Kitap Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı.....	61
5.4. Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiye Göre Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı.....	62
5.5. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Alt Boyutları.	62

5.6. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları	64
5.7. Ailenin Kitap Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları.....	65
5.8. Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiye Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları.....	67
5.9. Okuma Düzeylerinin Dağılımı.....	70
5.10. Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı.....	71
5.11. Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları.....	71
5.12. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki	74
SONUÇ.....	76
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	97
Ek 1: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı İzin Yazıları.....	97

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1:	Strateji Değerlendirme Matrisi..... 14
Tablo 2.2:	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejisi..... 16
Tablo 2.3:	Kelime Anlama Stratejisi 18
Tablo 4.1:	Evren ve Örneklemin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı 55
Tablo 4.2:	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı 56
Tablo 4.3:	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı 56
Tablo 4.4:	Ailenin Kitap Almasına Göre Dağılımı..... 56
Tablo 4.5:	Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiyeye Göre Dağılımı 56
Tablo 5.1:	Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı 60
Tablo 5.2:	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı 61
Tablo 5.3:	Ailenin Kitap Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı..... 61
Tablo 5.4:	Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiyeye Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı 62
Tablo 5.5:	Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları 63
Tablo 5.6:	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları 64
Tablo 5.7:	Ailenin Kitap Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutlar 66
Tablo 5.8:	Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiyeye Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları 68
Tablo 5.9:	Okuma Düzeylerinin Dağılımı 71
Tablo 5.10:	Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı 71
Tablo 5.11:	Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Okuma Motivasyonları..... 72
Tablo 5.12:	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki..... 74

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Üstbilişin Boyutları	9

KISALTMALAR LİSTESİ

A.B.D.	:	Anabilim Dalı
Akt.	:	Aktaran
ANOVA	:	Analysis of Variance
F	:	Frekans
OD	:	Okuma Düzeyi
OM	:	Okuma Motivasyonu
OMÖ	:	Okuma Motivasyonu Ölçeği
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
N	:	Toplam Veri
ÜOAF	:	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı
ÜOAFÖ	:	Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği
Sd	:	Serbestlik Derecesi
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences
TDK	:	Türk Dil Kurumu

GİRİŞ

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma altı ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem durumundan kısaca bahsedilerek araştırmanın amacı, önemi, alt problemleri, sınırlılıkları ve sayıltıları belirtilmiştir.

İkinci bölümde, konuyla ilgili alanyazında geçen kavramlar incelenmiş, üçüncü bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde izlenecek istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Beşinci bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların analizine yer verilmiştir. Ayrıca, araştırma değişkenlerine ait bilgiler tablolandırılmıştır.

Altıncı bölümde, araştırmadan çıkan bulgular literatür dikkate alınarak yorumlanmaya çalışılmış, elde edilen bulguların sonucunda ortaya çıkan genel sonuçlar sıralanmış, araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. PROBLEM DURUMU

Günümüz eğitim paradigmasında birey, pasif bir alıcıdan aktif bir öğrenen ve öğrenme sorumluluğunu üstlenen duruma gelmiştir. Sürekli yönlendirilme ve öğretilmeye muhtaç insanlar olmaktan, etkilenen ve pasif tepkiler olmaktan kurtulmanın yolu ise; öğrenmeyi öğrenen, düşünen, üreten, soru soran, sistematik düşünen ve hareket eden, plan yapan, okuduğunu gördüğünü ve duyduğunu anlayabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, hayattaki problemleri çözebilme yeterliği olan bireyleri yetiştirmekten geçmektedir (Gelen, 2003:4).

Öğrencilerin bir metni okumaları ve anlama kabiliyetleri hayat boyu öğrenmeleri için oldukça önemlidir. Uygulamış oldukları stratejilerle metinleri anlayabilirler, çıkarımda bulunabilirler. Okuduğunu anlama çalışmalarında son eğilimler okuma sırasındaki motivasyon süreci ve bilişin üstbilişi fark etmesindeki rolü üzerinde durmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin kullandığı okuma stratejileri, üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık oldukça önemlidir (Öztürk, 2012:2). Okuduğunu anlamada bilişsel süreçlerin yanında motivasyonla ilgili faktörlere de yer verilmelidir. Çünkü okuduğunu anlamada bilişsel süreçler kadar motivasyon süreçleri de rol oynamaktadır (Wang ve Guthrie, 2004:182). Dökmen (1994:22-35) okuduğunu anlama, okuma miktarı ve motivasyon süreçlerinin ilişkisini açıklamaya yönelik bir model geliştirmiş, bu modelle insanların eline neden kitap aldıklarını, okumayı niçin sürdürdükleri ve okumanın sonucunda neler elde ettikleri konusunda kavramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Bu modele göre kişilerin okuduklarını anlama kapasiteleri ve okuma hızları arttıkça kitap okuma eğilimleri de artacaktır.

Okuma, çocukların yapmayı ya da yapmamayı tercih edebilecekleri bir etkinlik olduğundan motivasyon gerektiren bir faaliyettir. Motivasyon, okumayı öğrenmede ve geliştirmede anahtar faktörlerden biridir (Akyol, 2010:5). Okuma motivasyonunu güçlendirmek için gerek okul içinde gerekse okul dışında okumayı ve okuyanı takdir edici ve yüreklendirici uygulamalara yer verilmelidir (Çifçi, 2006:125).

MEB 2009 Türkçe programında;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenirken, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla okuma kuralları üzerinde durulmakta, okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan üstbilişsel okuma stratejileri, okurun okuma süreci ile ilgili farkındalığını geliştirir. Okumaya yönelik bu farkındalık, okuma sürecinin takip edilmesini, okuma amacı ile ilgili anlamının gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin de kontrolünü sağlar. Okumaya motive olmak da okuduğunu anlama farkındalığını artırır, okuma düzeyinin gelişimini sağlayacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri, ailenin kitap alması ve çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişi) açısından incelenerek, okuma düzeyleri ile aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

En kolay ve en etkili öğrenme yolu olan “okuma”nın önemini Akyol (2010:2) “Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını okuyup anlamayan insanlar için hayat kolay olmasa gerektir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır.” şeklinde açıklamaktadır. Bireyin zihinsel gelişimi açısından oldukça önemli olan bu etkinlik, okuma eğitiminde öğretilebilecek üstbilişsel okuma stratejileri ile okumanın temeli olan “anlama” eyleminin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Anlama ise okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılacak üstbilişsel okuma stratejileri ile gelişip farkındalığa dönüşebilir. Okumanın bilişsel yönünün yanında duyuşsal yönüde okuduğunu anlama sürecinde etkili olmaktadır. Bir öğrencinin okumaya ilgi duyması, okumaya motive olması, okumaya yönelik amacının olması okuduğunu anlamayı gerçekleştirecektir. Okumanın bilişsel ve duyuşsal yönü, okuma becerilerini geliştirip okuma düzeylerini artırabilir.

Yapılan alan taramasının sonucunda üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonu ile okuma düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma bulgularının alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonunda öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonu ile okuma düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması, öğretmenlerin öğrencilere okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma

sonrasında kullanılabilecek stratejiler ile ilgili bilgilendirme yapmasını, öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okuma düzeylerini artırıcı etkinliklerin yapmasını ve bu konularda öğrencilere rehberlik hizmeti sunulmasını kolaylaştıracağı düşüncesi araştırmanın önemini artırmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.4. Alt Problemler

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları;

a) Cinsiyetlerine,

b) Okulun bulunduğu yerleşim yerine,

c) Ailenin kitap almasına,

d) Çevredekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre farklılık göstermekte midir?

2. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ne durumdadır?

3. Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki bu alanda geliştirilmiş anketler aracılığı ile belirlenebilir.

2. Öğrencilerin anketlere verdikleri cevaplar gerçek algılarını yansıtmaktadır.
3. Kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler amaca uygundur.
4. Araştırma sonucu üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğunu yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2011-2012 öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezindeki 6, kırsalındaki 10 okulda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2010).

Üstbiliş: Kişinin kendi bilişsel sistemi hakkındaki bilgisi ve kontrolüdür (Brown, 1987).

Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı: Öğrencinin okuma sürecini takip etmesi, okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenlemesidir (Çöğmen ve Saraçoğlu, 2010).

Okuma Motivasyonu: Guthrie ve Wigfield'a göre okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır (Akt. Yıldız, 2010).

Boşluk Tamamlama Tekniği: Taylor, boşluk tamamlama yöntemini okunabilirliği ölçmek için geliştirmiş ve bu testten elde edilen puanların okuma güçlüğüne bağımsız, öğretim ve endişe düzeylerinde belirleyebileceğini ifade etmiştir (Akt.Ulusoy, 2009).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonu ve okuma düzeyi ile ilgili kavramlar açıklanacaktır.

2.1. Üstbiliş

Araştırmacıların son zamanlarında üzerinde çalıştığı, iletişim, okuduğunu anlama, yazma, dil edinimi, dikkat, hafıza, problem çözme, toplumsal biliş, öz öğrenme, sosyal öğrenme alanlarında önemli rol oynayan metacognition (Flavel, 1979:906) kavramı değişik isimlerle alanyazına aktarılmıştır. Doğanay (1996), Gelen (2003) bilişsel farkındalık; Çetinkaya ve Erktin (2002), Özcan (2007) biliş üstü; Güral (2000), Namlu (2004) biliş ötesi; Senemoğlu, (2012) yürütücü biliş; Çakıroğlu (2007), Özsoy (2007) üstbiliş olarak adlandırmışlardır. Türkçe kaynaklardan yararlanırken kaynaklarda bilişsel farkındalık, biliş üstü, biliş ötesi, yürütücü biliş ve biliş bilgisi kavramının kullanıldığı durumlarda Türk Dil Kurumu tarafından karşılık olarak verilen üstbiliş kelimesi kullanılmıştır.

Flavell (1976) üstbilişi “bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi” şeklinde açıklamış, izleme ve düzenleme gibi iki unsuru olduğunu belirtmiştir. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgul oluyorum demektir (Akt. Çakıroğlu, 2007:10).

Üstbiliş, kişinin kendi bilişsel sistemi hakkında bilgisi, kendi düşüncesi hakkında düşünmesi, insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Huitt, 1997); spesifik bir işi yaparken düşüncenin farkında olma ve bu farkındalığı yapılan işin kontrolünde kullanma (Akt. Doğanay, 1997:36); birisinin düşüncesini

kontrol etmesi, deęerlendirmesi ve izlemesi (Bonds vd., 1992:56); dűşűnmeyi dűşűnme (Hall vd. 1999:99) olarak tanımlanmaktadır.

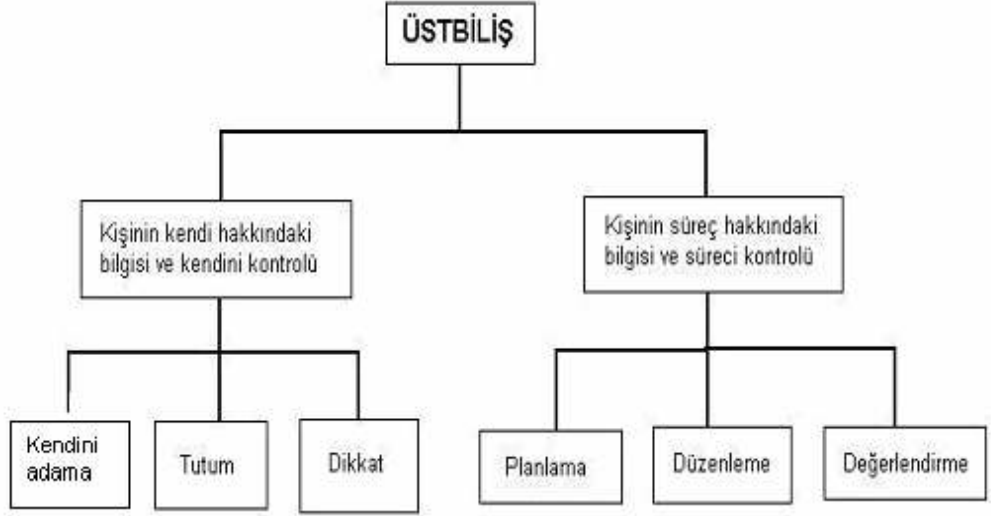
űstbiliş bilgisi ise, aşıęıdaki türden soruları kendi kendimize sorabilmemizi ve cevaplayabilme özellięimizi kapsar. Bireyin kendi kendine bu türden soruları sorup cevaplayabilmesi; kendi űstbiliş sistemine ilişkin bilgisinin bir göstergesidir.

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum? (Kendi öğrenme düzeyini test etme)
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; Nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

űstbiliş, öğrenme sırasında etkin olarak, öğrenmeyi izleme becerileridir. Eęer kendi öğrenmemizle ilgili yukarıdaki soruları cevaplayamazsak; yani sorulara verdiğimiz cevapları nasıl kontrol edeceğimizi, çalışma için ne kadar zaman ayıracağımızı, en etkili öğrenmek için nasıl bir yol izleyeceğimizi vb. bilemezsek, öğrenme çok güç olur. Bu bağlamda űstbiliş öğrenmeyi kolaylaştırır (Senemoęlu, 2012:330).

2.2. űstbilişin Boyutları

Marzano vd. (Akt. Doęanay, 1997:35) űstbilişin boyutlarını şöyle şematize etmiştir.



Şekil 2.1: Üstbilişin Boyutları

Kişinin Kendi Hakkında Bilgisi ve Kendini Kontrol

Kendini Adama: Yapılan bir iş ya da üzerinde çalışılan problemin çözümü için içsel irade, çaba, ilgi ve enerjinin harekete geçirilmesidir.

Tutum: Öğrenen belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşır.

Dikkat: Eğer bazı şeyler ilginç ise onunla ilgilenilir. Eğer ilginç değil ise daha az ilgi gösterilir (otomatik dikkat).

Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Kontrol

Planlama: Özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesini içerir.

Düzenleme: Amaç ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesi ve gereklyse o davranışın değiştirilmesini içerir.

Değerlendirme: Bir süreç içindeki gelişmenin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içerir.

2.3. Üstbilişsel Beceriler

Alanyazın; dört üstbiliş becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunlar farkındalık, planlama, izleme ve değerlendirmedir (Ertmer ve Newby, 1996:1). Özsoy (2007:19), bu becerilerden farkındalık yerine tahmin kavramı olduğunu ifade etmektedir. Ertmer ve Newby'e (1996:1-9) göre, farkındalık becerileri ne bildiğinin farkında olma amacı ve kişisel kaynakları tanımlama, motivasyon, kaygı düzeyi ve ihtiyaçlarının farkında olma ve değerlendirmeyi nasıl yapacağını belirleyebilme becerilerini içermektedir. Planlama becerileri ise zamanı kullanmayı planlama, çalışma çizelgesi oluşturma ve öncelikleri belirleme, zaman ve materyalin düzenlenmesi, öncelikleri belirleme ve yapılacaklar ve yapılması gerekenler listesi oluşturabilme becerilerini içermektedir. İzleme ve değerlendirme becerileri ise düşünme ve öğrenme sürecinde çalışan ve çalışmayan öğeleri belirleyerek aksaklıkları giderme kendi kendine sorular sorarak öğrendiklerini izleme, geri dönüşümün sağlanarak sağlama yapabilme ve motivasyon ve konsantrasyonu yüksek tutma becerilerini içermektedir.

Üstbilişsel beceriler, bilişsel, üstbilişsel ve duygusal unsurların etkileşimi sonucunda ortaya çıkan becerilerdir. Bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan öğrenmenin bu unsurlarla ilişkisini ortaya koymak için içsel ve dışsal bir sistem geliştirilmiştir. İçsel sistemler öğrencinin biliş ve duygularını içerir. Biliş, bilişsel beceriler, üstbiliş, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve stratejileri içerir. Duygusal sistemler motivasyon, duygusal öz-düzenleme ve tutum faktörlerinden oluşur. Dışsal sistemler akademik ve akademi dışı ortamları içerir. Dış sistemlerden akademik ortamlar öğretmen özellikleri, içerik, öğretim teknikleri ve sınıf ortamında içerir. Akademi dışı ortamlar ise çevre, kültürel özellikler ve sosyo-ekonomik durumu oluşur (Hartman ve Sternberg, 1993).

Üstbiliş beceriler genellikle yavaş gelişmektedir. Birey bu beceriyi kazandığında da yaşlanmaktadır. Ancak, üstbiliş becerilerin doğal gelişim sonucunda kazanılmasını beklememek gerekir. Üstbiliş becerilerin kazanılmasında yapılan öğretimin etkisi, tek başına olgunlaşmanın etkisinden çok daha fazladır. Bunu anlamı da şudur: Öğretmenler öğretimi, öğrencilerin üstbiliş becerilerini geliştirmelerine yardım edecek şekilde düzenlemelidirler. Diğer bir deyişle, öğretmenler öğrencilerin

üstbiliş becerilerini kazanmalarına rehberlik etmelidir. Üstbiliş öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Senemoğlu, 2012:330-331). Kişide üstbiliş ile ortaya çıkması beklenen alışkanlıklar şunlardır:

- Kişinin kendi düşünme şeklinin farkında olması
- Planlama yapma
- Dönüte duyarlı olma
- Bu düşünme şeklinin etkiliğini değerlendirme (Doğanay, 1996:52).

Huitt (1997:1)'e göre üstbiliş beceriler, aşağıdaki soruları sorabilme ve bu soruların cevabını verebilme becerisini de içerir:

- Bu konu hakkında ne biliyorum?
- Bu konuyu öğrenmemdeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
- Bu konuyu en etkili şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Öğrenciler bilişsel ve üstbilişsel becerilerine sahip olmadıkça, onlara akademik konuları öğretmek ya da onların özöğretimli öğrenciler haline gelmesini sağlamak oldukça zordur ya da çoğu zaman boşuna zaman harcamaktır. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlilikleri önemli rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2012:564).

2.4. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbiliş kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma, bilinçli davranma, kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Kişi öğrenirken tüm bu davranışları gösterir. Neyi, niçin, nasıl öğrendiğinin sürekli farkındadır ve onu izler (Gelen, 2003:22). Wilson (1999) ise, üstbilişsel farkındalığı bireyin öğrenme sürecindeki farkındalığını, kişisel öğrenme stratejilerini, içerik bilgisi hakkındaki bilgilerini ve neyin yapıp yapılmadığını bilmesini olarak tanımlar.

Öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını artırmaya yönelik öğretimsel prensipler ise öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve düzenlemenin önemini ve öz-düzenlenmiş öğrenmede oynadığı eşsiz rolünü öğrencilerle tartışmaları için zaman ayırmaları gerekir. Öğretmenler, kendi üstbilişlerini modellendirmek için öğrencilerle birlikte toplu bir çaba harcamaları gerekir. Bunun yanında öğretmenler önce kendi bilişlerini tartışmalı ve model olmalıdır (Schraw, 1998:118).

2.5. Üstbilişsel Stratejiler ve Öğretimi

Birçok bilim adamı, üstbilişin iki temel ögeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Bu öğelerden biri biliş hakkındaki bilgidir. Diğeri de bilişi kontrol, izleme, düzenleme gibi öz düzenleme mekanizmasıdır. Biliş hakkında bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini ve anlayışını kapsadığı gibi, belirli öğrenme durumlarında kullanılmak üzere çeşitli öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini kapsamaktadır. Üstbilişin ikinci ögesi ise bilişi izlemedir. Bilişi izleme bireyin bir taraftan öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğidir (Senemoğlu, 2012:563). Schraw (1998:118), üstbilişsel öğrenme stratejilerin yapılandırılmasında yardımcı olan dört öğretim stratejisi belirlemiştir. Bunlar;

- Üstbilişin önemine yönelik genel farkındalığı artırmak,
- Bilişin bilgisini geliştirmek,
- Bilişin düzenlenmesini geliştirmek,
- Üstbilişsel farkındalığı geliştirecek çevreler oluşturmaktır.

O Malley ve Chamot (1990:44), üstbilişsel stratejileri seçici dikkat, planlama, izleme ve değerlendirme olarak sıralamaktadır. Seçici dikkat için bir dinleme etkinliğinde, belli sözcükler ya da ifadeler için dinleme örneği; planlama için yazılı ya da sözlü söylemin düzenlenmesi örneği; izleme için hatırlanması gereken bilgi için kavramayı izleme ya da bir dil üretimi esnasında üretimin izlenmesi örnekleri ve son olarak değerlendirme için ise bir okuma ya da dinleme etkinliği sonunda kavramanın, bir üretim etkinliğinin sonunda ise performansın değerlendirilmesi örnekleri verilmiştir. O'Malley vd. (1985:567), üstbilişsel stratejileri, temelde üç ana boyutta toplamışlardır; planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarıdır. Planlama boyutunda sıralanan stratejiler, kendi kendini yönetme, ön hazırlık, doğrudan dikkat, seçici dikkat ve üretimin ertelenmesidir. İzleme boyutunda, kendini izleme stratejisine yer verilirken, değerlendirme boyutunda kendini değerlendirme stratejisine yer verilmiştir. Namlu (2004:113) ise yaptığı ölçek geliştirme çalışmasında üstbilişsel öğrenme stratejilerini gruplamada, bireyin öğrenme etkinliğini düzenlemesinde ve nasıl öğrendiğine ilişkin farkındalığını artırmada önemli dört alan olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu alanlar; öğrenmeyi planlama, öğrenilecek bilgileri örgütleme, öğrenmenin daha etkili olması için kendini denetleme ve öğrenme sonucunda kendini değerlendirme stratejileri olarak belirlemiştir.

Araştırmacılar genel olarak strateji kullanımı üç döneme ayırmaktadırlar. Bunlar; 1. Stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır ki beş yaş ve daha aşağısını kapsamaktadır. 2. Stratejilerin kullanılabilirdiği fakat üretilmediği aşama, yaklaşık olarak altı ve dokuz yaşını kapsar. Bu dönemde öğretilen ve kullanılması hatırlatılan stratejiyi kullanabilir. Fakat kendiliğinden strateji geliştirip kullanamaz. 3. Bu aşama yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde oluşmaktadır. Bu aşamada çocuk, stratejileri anlayabilir ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilir (Senemoğlu, 2012:331).

Schraw (1998:120) üstbilişsel bilgiyi geliştirmek için strateji değerlendirme matrisinin (SEM) kullanılmasını tavsiye eder. SEM stratejinin nasıl ve niçin kullanıldığını, hangi şartlarda en etkili olduğunu özetleyen bir tablodur. SEM'in 1. kolonu deklaratif, 2.kolonu prosedürel ve 3. kolonu da strateji ile ilgili şart bilgisini verir. Örnek bir SEM aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Strateji Değerlendirme Matrisi

Strateji	Nasıl Kullanılır?	Ne Zaman Kullanılır?	Niçin Kullanılır?
Yavaş Okuma	Dur, oku ve okunan bilgiyi düşün	Okunan bilgi çok önemli gözüktüğünde	Dikkati Toplar
Ön Bilgiyi Aktifleştirmek	Dur ve ön bilgilerini düşün neyi bilip bilmediğini kendine sor	Okuma öncesi ya da alışık olunmayan bir işe başlamadan önce	Yeni bilginin öğrenilmesini ve hatırlanmasını kolaylaştırır
Diyagram Kullanma	Ana düşünceleri belirle, birbirleriyle ilişkilendir, ana düşünceleri destekleyen fikirleri bul ve ilişkilendir	Birbirleriyle ilişkili çok miktarda bilgi bulununca uygulanır	Ana düşüncelerin tanınmasını, kategorilere ayrılmasını böylece hafıza yükünü azaltmaya yarar

Öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanarak model olmaları, örnekler vererek ne zaman, neden ve nasıl kullanılacağını tartışmaları, metinler üzerinde uygulama yapmaları stratejilerin etkili öğretimini sağlar. Üstbilişsel okuma stratejileri şunlardır: Göz atma, tahmin etme, kavramayı kontrol etme, netleştirme, konuyla ilgili kendini sınaama, gözden geçirme, özetleme, ön bilgileri aktive etme, yeni bilgileri ön bilgiye bağlama (Hartman, 2001:). Çakıroğlu (2007:21-24)'a göre, üstbilişsel strateji öğretimi için aşağıdaki yaklaşımlar kullanılabilir.

1) SQ3R (İSOAT) yaklaşımı:

- survey (inceleme)
- question (soru sorma)
- read (okuma)
- recite (anlatma)
- review (tekrar etme)

2)PQ4R yaklaşımı;

- preview (ön-inceleme)
- questioning (soru sorma)
- read (okuma)
- recite (ezberden anlatma)
- reflect (yansıtma)
- review (gözden geçirme)

3)STOP yaklaşımı;

- summarize (özetleme)
- troubleshoot (problemi belirleme)
- organize (örgütleme)
- predict (tahmin etme)

4) Anlamayı öğrenme yaklaşımı:

- Okuduğunu anlamak için kendini hazırla ve kontrol et.
- Oku, okuduğunu kendi kendine anlat. Anladığın ve anlamadığın yerleri bu şekilde belirlemeye çalış.
- Kendi kendine soru sor ve yanıtla (Bu sorular anlayıp anlamadığını kontrol edecek nitelikte olmalı).
- Tekrar oku ve tekrar anlat veya okuduğun şeyi zihninde canlandır.
- Hayalinde canlandığı kişi-olay ya da şeye karşı duygusal imaj geliştir.
- Okuduklarının metin içinde organize oluş şeklinin farkına var.
- Karakterler arasında ilişki kur ve bireysel yaşantılarını ilişkilendir.

5)Karşılıklı öğretim yaklaşımı: Öğrencilerin karşılıklı öğrenici ve öğretici rolüne girerek bir akran öğretimi ortamı oluşturulmasını içermektedir.

6)Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejisi: Gelen (2003:52)'in araştırmasında ortaya koyduğu çok sayıdaki üstbilişsel stratejilerin genel özelliklerinden yola çıkarak geliştirdiği, Çakıroğlu (2007:28-29) tarafından uyarlanan ve araştırmasında kullandığı strateji olup, adımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.2: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejisi

Okuma Öncesinde
1. Bu konuda ne bilmek istiyorum? Sonuçta ne elde edeceğim? Amacımı belirlerim.
2. Bu konuda ne biliyorum? Hatırlar ve hayalimde canlandırırım. Aklımda kalan ana noktaları not alırım.
3. Metnin içeriğini gözden geçiririm ve konuyu tahmin etmeye çalışırım.
4. Okuma sırasında ve okuma sonrasında izleyeceğim adımları tasarlar ve tek tek not alırım.
5. Metni hızlıca tararım. Yeni kelimeleri kırmızı kalemle yuvarlak içine alırım. Kelime anlama stratejisini kullanırım.
Okuma Sırasında
6. Metni bir defa okurum. Üçüncü adımda yaptığım tahminlerin doğruluğunu Venn seması yaparak kontrol ederim
7. Birinci adımda hatırladığım ve not aldığım bu konudaki önceki bilgilerim ile metindeki bilgileri karşılaştırarak kazanacağım yeni bilgi ve becerilerin farkında olurum.
8. Metinde olup bitenleri zihnimde canlandırır ve içerik haritası çıkarırım.
9. Tekrar okurum. Tekrar okurken;
- Dikkatimi metne verir ve odaklaşıyorum.

- Önemli detayların altını çizer, detayları belirler ve not alırım.
- Kelime- cümle –paragraf ilişkisini anlamaya çalışırım.
10. Metni anladım mı? Anladıklarımı arkadaşım ile tartışırım.
11. Metni anlamadığımda ne yapacağımı planlarım. Aşağıdaki adımlardan ilgili olanları kullanırım.
- 2. adımdan itibaren tekrar edebilirim.
- Arkadaşım ile okur ve tartışırım.
- Kelime-cümle-paragraf anlama stratejilerini kullanırım.
- Metne, öğretmene ve kendime sorular sorarım.
12. Amacıma ulaşım ulaşmadığımda kontrol ederim.
13. Anahtar kelimeleri çıkarırım ve not alırım.
Okuma Sonrasında
14. Anladıklarımı arkadaşım ile anlatırım. Arkadaşımın anlattıklarından yeni ip uçları almaya çalışırım.
15. Anladıklarımı kendi sözcüklerimle defterime özetlerim.
16. Metnin ana fikrini bulurum.
17. Okurken izlediğim yolun doğruluğunu gözden geçiririm.
18. Arkadaşım ile anladıklarımı ve öğrendiklerimi tekrar eder ve izlediğim yolu paylaşıyorum.

Bu stratejiye bağlı olarak geliştirilen ve yardımcı adımlar olarak nitelendirilen kelime anlama için kullanılacak adımlar da aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.3: Kelime Anlama Stratejisi

Kelime Anlama Strateji
1. Bilinmeyen kelimeleri yuvarlak içine al.
2. Kelimenin diğer kelimelerle birlikte anlamını ara.
3. Kelimenin orada önemli olup olmadığına karar ver.
4. Kelimenin yerine geçici olarak başka bir kelime kullan.
5. Arkadaşınla oku-tartış. Arkadaşınla kelimenin es anlamlısını ya da zıt anlamlısını duşun. Not al.
6. Kelimeden anladığın ile ilgili cümle kur.
7. Kelimeden anladığını canlandır.
8. Kelimeyi sözlükten bul ve düşündüklerinle karşılaştır.
9. Kelimenin geçtiği cümlenin, diğer cümlelerle bağlantısını (anlamını)gör.
10. Anladın mı?

Bonds vd. (1992:56-59) üstbiliş stratejilerinin öğretimi konusunda çalışmış ve üstbiliş stratejilerinin kullanımı konusunda etkinlikler düzenlemişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma ve anlamada üstbiliş becerileri ve bağımsız (öğrenmeyi) öğrenme becerilerinin öğrenilmesi için şu üstbiliş stratejilerini kullanabilirler.

1. Öğrenilecek Stratejiyi Planlama: Stratejiyi planlamada; öğretmen okunacak materyalleri seçer. Kendisi üstbiliş becerilerini kullanarak örnek bir (okuma vb.) ders

yapar. Daha sonra öğrenciler konu hakkında ön sorular sorarlar. Bu evre öğrencilerin konu hakkında ön bilgi edinmesini sağlar.

2. Öğrenilecek Stratejiyi Modelleme: Öğrenci öğretmenin hazırladığı bu stratejinin evrelerinin farkına varır ve ne yapacağını, nasıl düşüneceğini anlar.

3. Etkinliklerde Öğrencilere Rehber Olma: Bu evrede öğretmen öğrencilere sözel olarak rehber olur. Örneğin küçük bir hikâyenin okunmasında öğretmen öğrencilere hikayeyi oynattırabilir. Hikâyenin ana fikrini buldurabilir ve öğrencilerin duruma çeşitli açılardan bakmasını sağlayabilir. Burada önemli olan öğretmenin üstbilis becerilerini sınıfta uygulamasıdır.

4. Öğrencinin Diğer Arkadaşlarından ve Öğretmeninden Dönüt Alması: En sonunda tüm bu evrelerde neler yapıldığı, üstbilis süreçleri çerçevesinde değerlendirilir. Öğrenci okuduğu parçayı özetler, eşi ile tartışır ve öğrenilenlerin kendi davranışlarına nasıl yansıdığı değerlendirilir. Burada öğretmen öğrencinin bağımsız öğrenme becerisine yardım etmiş olur.

Costa ve Lowery (Akt. Gelen 2003:45-48), üstbilisin daha etkili öğretilmesi için öğretmenlere 13 basamaklı bir strateji önermişlerdir:

1- Stratejiyi Planlama: Ders içinde üstbilisin kazandırılmasına yönelik hazırlık, etkinlik ve değerlendirmenin planlanmasını kapsar.

2- Soru Üretme: Öğrencinin performansını kendi kendine kontrol etmesi ve gerçekten öğrenip-öğrenmediğini kontrol etmesini sağlamak açısından soru üretme bir kendini kontrol aracıdır.

3- Çözümün Farkında Olma: Öğrenciye neden-sonuç ilişkisini kurma, araştırma, çözüm üretme, deneme ve sonuçlarını bulma davranışlarının planlı olarak farkında olma gibi becerileri kazandırır.

4- Farklı Değerlendirme: Üstbilis, öğretmenin değerlendirme yaparken öğrenciyi farklı açılardan değerlendirmesine olanak verir.

5- Güven Sağlama: Üstbiliş becerilerinin kazanılması öğrencinin kendine güven duymasını sağlar.

6- “Yapamam” Kelimesini Yasakla: Bazı öğrenciler “yapamam”, “nasıl yapıldığını bilmiyorum” ya da “ben yapma işinde çok yavaşım ya da başarısızım” vb. istenmeyen davranışlarla karşılaşır.

7- Öğrencinin Fikrini Başka Sözcüklerle Anlatma ve Geri Yansıtma: Öğretmen öğrencinin söylemek istediklerini farklı şekilde anlatarak, geliştirerek ve onlara yansıtarak öğrencilerin kendi düşünme boyutlarının farkında olmasını sağlayabilir.

8- Öğrencilerin Üstbiliş Davranışlarını Niteleme: Öğretmen, öğrencilerin üstbiliş ile ilgili davranışları göstermesi için, onların davranışlarını çeşitli şekillerde nitelemelidir.

9- Öğrenci Terminolojisini Açıklama: Öğrenciler sınırları belirsiz genel cümle ya da kelimeleri çok kullanırlar. Belirsiz bir duyum ya da algı için öğrenciler çok kesin ifadeler kullanırlar.

10- Rol Oynama Ve Benzetme: Öğrencinin öğrenilecek yaşantı, hikâye, bilgi veya beceriyi drama etmesi ya da analogilerden faydalanması durumu olduğu gibi kavrama ve farkındalık düzeyini artırır.

11-Günlük Tutma: Öğrencilerin günlük tecrübe, bilgi ve becerilerini yazması; yaşantılarını anlamlandırması, karar vermesi ve önceki deneyimlerini göz önüne almasını sağlar.

12- Diğer insanların Düşünme Biçimlerini Değerlendirme, Tartışma ve Takdir Etme: Mozart, Einstein, Da Vinci, Poe gibi büyük düşünürlerin bakış açıları, diğer insanlara yararları tanıtılarak onların düşünme becerileri değerlendirilir ve bir üstbiliş bakış açısı kazanılabilir.

13- Modelini Yapmak: Tüm öğretim tekniklerinde olduğu gibi, öğretmen üstbilişin nasıl oluştuğu hakkında bir model çıkarabilir.

2.6. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili bir iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2010:1) ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu karmaşık bir gelişim süreci (Demirel, 2003:78-79) olarak tanımlanırken, okuma eğitiminin amaçları şöyle sıralanabilir:

- Anlamak için okuma becerisi kazanabilme,
- Eleştirel değerlendirme becerisi kazanabilme,
- Uygulama (yazılı materyalleri anlayarak kendi anlatım gücünü) becerisi geliştirebilme,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme,
- Sözcük dağarcığını geliştirebilme.

Block (1992:319-320), okumanın gizli bir süreç olduğunu ve okuyucuların bu süreci etkin bir şekilde kontrol ettiklerini ve bunun metni anlamayı etkilediğini belirterek, bu kontrolün genel olarak üstbiliş olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Anlamaya duyarlılık, öğretim süreçlerinde öğrencilerin dinleme ya da okuma esnasında “bilineni” ve “bilinmeyi” aktif olarak izlemelerini sağladığında gelişir. Buna üstbiliş (neyi bilip bilmediğinin farkında olma) denir (Soop, 1986:670-674). Block (1992:320), okuma becerisi bağlamında, üstbilişsel düşünme sürecinin bir yönünün kavramayı izleme (comprehension monitoring) olduğunu belirtmektedir. Kavramayı izleme bir tür üstbilişsel düşünmedir. Okuyucunun, kavramanın gerçekleşip gerçekleşmediği, sorun gidermek için bir eylemin gerekip gerekmediği ve eğer gerekiyorsa nasıl olması gerektiği konularında yargıya varmasını sağlayan tüm davranışlar kavramayı izleme sürecini oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama bağlamında üstbiliş; okuduğunu anlama stratejilerine, farklı okuma görevlerinin gerektirdiklerine ve kişinin öğrenen olarak kendi güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgi ile okurun, farklı amaçlara yönelik okuma yaparken bu bilgileri kullanarak okuma etkinliklerini kontrol etmesini ve metin, görev, stratejiler, öğrenen özellikleri olmak üzere dört temel değişkene ilişkin bilgi içermektedir. Ayrıca bireyin, bu bilgi ile bu değişkenlerin birbirleriyle etkileşerek nasıl öğrenme

çıktılarını etkilediklerine ilişkin bilgiyi hem de okurun; metin, görev, stratejiler ve öğrenen özelliklerine ilişkin üstbilişsel bilgisini kullanarak okuma sürecinde okuma davranışlarını izlemesini ve ayarlamasını içermektedir (Brown, Armbruster ve Baker, 1986: 51-69; Armbruster, Echolls ve Brown, 1982).

Metin: Okuma materyalinin zorluk düzeyi, okurun konuya aşinalığı ve ilgisi, okurun önbilgileriyle örtüşme düzeyi, kullanılan kelimelerin sözdizimi, yazım stili gibi birçok özelliği okurun okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir. Okuma sürecinde üstbiliş, farklı metinlerin özelliklerine ilişkin bilgiyi ve bu bilgiyi kullanarak okuma davranışını düzenlemeyi içermektedir.

Görev: Okuma etkinliği birçok farklı amaç için yapılmaktadır. Grabe ve Stoller (2002)'ye göre; öğrenmek için okuma, genel bir anlam çıkarmak için okuma, belli bir bilgiyi bulmak için okuma, gözden geçirmek amacıyla okuma, bilgileri birleştirmek için okuma, yazı yazmak için gerekli olan bilgileri bulmak için okuma ve eleştiri yapmak için okuma, vb. gibi farklı okuma amaçları bulunmaktadır. Okuma sürecinde işe koşulan bilişsel süreçler, okuma görevinin amacına göre değişmektedir. Belli bir bilgiye ulaşmak ve gözden geçirmek amacıyla okuma, önemli bilgilerin metnin hangi bölümünde yer alabileceğine ilişkin tahminde bulunmak amacıyla farklı stratejiler kullanmayı gerektirir. Okuduğunu anlama amacıyla okumada ise daha çok anlam çıkarma, önbilgilerle yeni bilgileri birleştirme gibi stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Okuma sürecinde üstbiliş, işte bu farklı okuma amaçlarına uygun stratejilerin kullanılmasına ilişkin farkındalığı ve bu farkındalık sayesinde okuma davranışını düzenlemesini içermektedir (Brown, Armbruster ve Baker, 1986:51-69).

Stratejiler: Etkili okuma sürecinde, okuyarak öğrenme sürecini kolaylaştıran birçok strateji bulunmaktadır. Okuma stratejileri üzerine yapılmış birçok araştırma, sıkça kullanılan etkili bazı stratejilerin var olduğunu göstermektedir. Okurken önemli yerlerin altını çizme, not alma, özet çıkarma, kendi kendine sorular yöneltme ve cevaplama, haritalama, şema çizme, vb. bunlardan sadece birkaçıdır (Bruning, Schraw, Norby ve Ronning, 2003).

Öğrenen Özellikleri: Öğrenen, okuma sürecine önbilgiler, ilgi, motivasyon, beceriler, vb. birçok kişisel özelliğini de katmakta ve bu özellikler okuma sürecinin

başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Etkili bir okumanın gerçekleştirilebilmesi için okurun bir öğrenen olarak kendi güçlü ve güçsüz yönlerini farkında olması ve okuma davranışını bu özelliklere göre düzenlemesi üstbiliş olarak adlandırılmaktadır (Brown, Armbruster ve Baker, 1986:51-69).

Okuma ile ilgili üstbilişsel farkındalık öğrencilerin okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onları okuma süreçlerini düzenleme şansı tanımaktadır. Bir başka deyişle, öğrencinin okuma sürecini takip etmesi (monitoring), okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi (self-evaluation) ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenlemesi- eksiklikleri saptama, gerekirse yeniden okuma- (regulation), onun üstbilişsel farkındalığının göstergesi sayılabilir (Çöğmen Saraçaloğlu, 2010:92).

Cook'a (Akt. Gelen, 2003:60-61) göre, iyi okuyucuların ve zayıf okuyucuların okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrası üstbiliş davranışlarındaki belirgin farklar şunlardır:

- 1.Okuma öncesinde iyi okuyucular, eski bilgileri harekete geçirip, dersin ve etkinliğin amacını anlar ve uygun stratejileri belirler. Zayıf okuyucular ise, hazırlanmadan direkt okumaya başlar.
2. Okuma sırasında iyi okuyucular, dikkatini verir. Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler. Okuduğunu anlama stratejisini kullanır. Yeni bilgileri organize eder ve eski bilgilerle bütünleştirir. Okuduğunu anlayıp-anlamadığını kendi kendine kontrol eder ve ne anladığını bilir. Zayıf okuyucuların ise kolayca dikkati dağılır ve endişeli olur. Direkt okur; önceden tahmin etmez, düşünmez. Okuduğunu anlamadığı zaman ne yapacağını bilmez. Önemli kelimeleri tanıyamaz. Eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları, bilgileri üst üste yığdıkları ve anlamadıklarının farkında olmadıkları belirlenmiştir.
- 3.Okuma sonrasında iyi okuyucular okuduğu şeyi çeşitli şekillerde anlatabilir. Çabasının başarısını nasıl etkilediğini görür. Önemli fikirleri özetler, ana fikri çıkarır. Zayıf okuyucular okuma sonrasında kendilerini başarılı hissettikleri, okuma ve düşünme etkinliğinin ise o anda bittiği belirlenmiştir.

Shih (1992:301-302), öğrencilerin metinle bağımsız etkileşim stratejilerini edinmelerinin önemini vurgulayarak, okuma öncesi gözden geçirme stratejisinin faydasına değinmektedir. Bu strateji, okuyucuyu metnin temel içeriği ve yapısı ile tanıştırdığı ve geçmiş bilgilerini harekete geçmesini sağladığı için okuma sürecini kolaylaştırmaktadır. Bir okuyucu çeşitli türlerdeki metinleri neden ve nasıl gözden geçireceğini bilmelidir. Okuyucu bir metindeki başlıklara, alt başlıklara, giriş kısmına ya da ilk paragrafa, özet kısmına ya da son paragrafa ve var ise resim ve grafiklere bakarak metin hakkında genel bilgi edinebilir. Bu şekilde okuyucu, metindeki tartışmanın ne yönde gelişeceği, hangi kavramların önemli olduğu ve özellikle vurgulanacağı hakkında bilgi sahibi olacağından, okuma süreci kolaylaşacaktır. Gözden geçirme, düşüncüyü harekete geçirip okuyucunun konu hakkında mevcut bilgisini hatırlamasını sağlayarak, metin ve geçmiş bilgileri arasında bağ kurmasına yardımcı olacak ve böylece metni daha anlaşılır hale getirecektir.

Shih (1992:303), okuma esnasında okuyucuya fayda sağlayacak stratejiler arasında, daha önce de belirtildiği gibi kavramayı izleme sürecinde kullanılan stratejilerden olan, kendi kendini sorgulama stratejisine yer vermektedir. Başarılı okuyucuların, okuma öncesi, esnası ve sonrasında kendi kendilerine sorular sorduklarını belirtmektedir. “Yazar şu ana kadar kimden söz etti?”, “Şimdi kimden bahsedebilir?” gibi metnin konusuna ilişkin sorular sormanın, metinden alınan bilginin doğruluğunu kontrol etmeyi; “Ben az önce ne okudum?”, “Anlıyor muyum?”, “Yazar bundan sonra neyi açıklayacak?” gibi sürece ilişkin soruların ise kavramanın izlenmesini sağladığını belirtmektedir. Okumayı anlamlı kılma adına okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılacak birçok okuduğunu anlama stratejisi kullanmaktadır. Üstbilişsel stratejiler de bu stratejiler arasındadır (Karasakaloğlu vd., 2012:208).

Okumada üstbilişsel stratejiler arasında üç ana strateji vardır: (1) planlama, (2) kendi kendini izleme ve (3) öz değerlendirme (El-Koumy, 2004:17). Planlama, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun bilinciyle okumasıdır. Amaç belirleme, gerekli bilgiyi gereksiz olandan ayırt etmeye ve öğrenilmek istenen bilgiye

odaklanmaya yardımcı olmaktadır. İzleme ise, okuyucunun okuma sürecini düzenlemesini strateji kullanımına doğru zaman ve şekilde karar vermesidir. İzleme stratejisi güden bir okuyucu stratejik bilgilerini okuma süreci içerisine doğru biçimde yerleştirmeye çalışmaktadır. Bir başka deyişle bu, farkında olarak okumaktır. Değerlendirme ise okuma sürecinin eksikliklerinin giderilmesi, gerekirse strateji değiştirilmesi ile ilgilidir. Örneğin anlamının tam olarak gerçekleşmediği ve okuma amacına ulaşamadığını fark eden bir okuyucu, metni yeniden okuma sürecine girişebilir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010:92).

Okuma ve anlam kurma sürecinde birey, okuma stratejilerini bilir ve bunu uygularsa anlam kurma da o kadar yüksek olacaktır. Günümüz eğitimi, sadece bireyleri okur-yazar yapmak değil, bireyin dünyayı algılama ve bu algılamasına yardımcı olacak üst düzey becerileri de sergileyebilmelerini sağlayacak bir ortam sunmalıdır. Bir bilgiyi bilmek ile o bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak oldukça farklı şeylerdir. Önemli olan bilgiyi etkin olarak kullanmaktır. Bu açıdan, okuma sırasında bireyin okuduğu metni anlamasında kullanmış olduğu stratejileri bilmesi ve bu bildiğini okuma anlama sürecinde kullanması oldukça önemlidir (Öztürk, 2012:294).

2.7. Motivasyon

Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde motivasyon, isteklendirme ve güdülenme olarak verilmektedir (TDK, 2013). Alanyazında güdülenme kavramının kullanıldığı kaynaklardan yararlanırken, güdülenme yerine bu çalışmada motivasyon kavramı kullanılmıştır.

Duyuşsal faktörlerden birisi olan motivasyonu, Watters ve Ginns (2000:3) farklı etkinliklerde ortaya çıkan davranışı ve çabayı açıklamaya çalışan karmaşık bir psikolojik yapı, Atkinson vd. (1995:435) davranışa enerji veren onu yönlendiren faktörler, Ryan ve Deci (2000:56) ise öğrenmenin anahtar kavramlarından biri olarak tanımlamıştır.

Kaya (1995:34) motivasyonu, bireyi herhangi bir işi yapmaya iten bir iç dürtü, arzu, heyecan olarak tanımlarken, Selçuk (2004:11)'da istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak açıkladığı motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki ana kategoriden oluştuğunu belirtmektedir.

Motivasyonun insan için önemi, yakıtın (benzin, mazot vb.) otomobil için önemine benzetilmektedir. Motivasyon insanı hareket ettiren, insana enerji veren güçtür. Öğrenci ve öğrenme açısından düşünüldüğünde motivasyon, öğrencinin öğrenmeye istek duymasını sağlayan çabanın yönü olarak düşünülebilir. Ancak motivasyon genel bir yapı olmaktan ziyade derslere, konulara, alanlara göre farklılaşmaktadır (Yıldız, 2010:29). Öğretmenler, okul ortamında öğrenciyi motive etmek istiyorlarsa onlara öğretmenin dışında zaman ayırmalı ve yaptıklarını sevmeyi ve geliştirmekten zevk almayı öğretmelidirler (Çolakoğlu, 2002:18). Motivasyonu sağlayan en büyük etken başarıdır, başarıyı elde eden öğrenci bu tadı tekrar yaşayabilmek için öğrenme yolunda emin adımlarla ilerleyecektir. İşte bu motivasyon, onu yeni başarılarla götürecektir. Bu durumda öğretmen öğrencileri kazanmaya çalışmalı, öğrencilerin farklılıklarını fark edebilmeli, sınıftaki düzeyi belirlemeli ve başarının kapısını açmalıdır (Başar, 2003). Sancı (2002:19-21)'ya göre öğretmenlerin öğrencileri nasıl motive edecekleri ise aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerden daima iyisini bekleyin.
- İstedığınız davranışı öncelikle kendiniz göstererek örnek ve model olun.
- Beklentilerinizi öğrencilerle paylaşın.
- Olumlu bir ortam tesis edin.
- Öğrencinin aktif katılımını sağlayın.
- Dersin öğrenilmeye değer olduğunu gösterin.
- “Kendine saygı”yı besleyin.
- Öğrencilerin ilgi alanlarından yararlanın.
- Öğrenci fikirlerinden yararlanın.
- Merak unsurunu kullanın.
- Öğrencileri zorlayın.
- Pekiştirme yöntemini kullanın.
- Bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerini kullanın.
- Yarışma/rekabeti kullanın.
- Stres yaratmayın.

2.8. Okuma Motivasyonu

Eğitim psikologları okumayı bilişsel süreç olarak düşünmüş ve çalışmışlardır. Okuma sadece bilişsel bir süreç değil, okuma için önemli olan motivasyon ve seçimi gerektiren bir faaliyet olduğundan çocukların okuma motivasyonlarının okuma becerileri ile kazançlarını ve okumaya adadıkları zaman miktarını nasıl etkilediğini iyi anlamak gerekir. Bilişsel modeller, okuma gibi tamamen birey katılımına dayalı faaliyetleri, okuma becerilerini tamamen açıklayamazlar. Bilişsel süreçler kadar motivasyonel süreçlerde okuma için gereklidir. (Wigfield, 1997:59). Okuma araştırmacıları ilk olarak motivasyon ile ilgili olan iki baktılar. Birincisi bireylerin okumaya karşı duyguları olarak tanımlanan, çocukların okumaya karşı tutumlarıdır. İkinci yapı ise, okuma araştırmacıları tarafından değinilen, çocukların okumaya karşı ilgisidir. Bu yapı, içsel çalışma değeri ve motivasyon ile ilgilidir. Motivasyon araştırmacıları ayrıca, çocukların çeşitli aktiviteler yapmaları için, farklı amaçlar incelediler. İlgili yapılar çocukların başarı değerlendirmesini, içsel ve dışsal motivasyonu ve başarı amaçlarını içermektedir. Bu yapılar motivasyon için çok önemlidir. Bireyler, bir etkinlikte becerikli ve etkili olduklarına inansalar bile, eğer bunu yapmaları için bir amaçları yoksa, bu etkinlikle ilgilenmek istemeyebilirler (Wigfield ve Guthrie, 1997:421). Guthrie ve Wigfield, okuma motivasyonunu, “Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar” olarak ifade etmektedir (AktYıldız, 2010:30).

Guthrie ve Wigfield, bütünleştirilmiş bir okuma motivasyonu modelinin oluşturulabileceğinden söz etmişlerdir. Daha sonra okuma motivasyonu, okumaya adanmışlık ve başarı motivasyonu olmak üzere iki teori üzerine temellendirilmiştir. Okumaya adanmışlık perspektifi, okumada etkili olan bilişsel, sosyal ve motivasyona dayalı süreçlerin bütünleştirilmesini öngörmektedir (Akt. Yıldız, 2010:31) Motivasyon süreçleri, okumada bilişsel hedefleri ve stratejileri koordine etmenin temelini oluşturur. Örneğin birey okuma açısından içsel motivasyona sahipse kendini yetkin bir okuyucu olduğuna inanıyorsa o zaman zor metinleri okuma ve anlamamda ısrarcı olacak, metindeki çatışma ve sorunları çözebilmek için gayret göstererek ve ön bilgilerini kullanabilecektir. Motive olmuş bir okuyucu kendini tatmin edici

kaynakları araştıracaktır. Eğer bulunan okuma kaynakları içsel ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte ise o zaman kitapları bulmak, okurken dikkati dağıtmamak ve yeni fikirleri özümsemek için gerekli olan bilişsel yetenekler ve beceriler etkin hale gelecektir. Bu durum okumanın bilişsel boyutuyla tutarlıdır (Greeno ve The Middle School Mathematics Through Applications Project Group, Lorch ve van den Broek, Akt. Akyol, 2010:6)

Kendini yetkin olarak görmek okumaya motive olmanın diğer bir yoludur. Bandura, kendini yetkin olarak görmeyi şöyle tanımlar “belirlenen bir işin gerçekleştirilmesi için gerekli etkinlikleri yapma konusunda, kişilerin kendi yetenekleri hakkındaki olumlu yargılarıdır”. Kendi yetkinliğine inanan bireyler zor okuma metinlerini meydan okuyucuyu olarak görmekteler ve iyi bir okuma için bilişsel stratejilerini de etkili bir şekilde kullanarak başarılı olmak eğilimindedirler (Akt. Akyol, 2010:6). Okumayı sevdirmenin en önemli adımı, okumayı zorunluluk biçiminden çıkartıp, yukarıda örneklerini saydığımız motivasyon unsurlarına dönüştürmektir. Eğitimin bireye sağlayabileceği en önemli katkı, birim bilgi birikimi değil, yaşam boyu işine yarayacak olan kendi kendine bilgiye ulaşma ve öğrenme becerileri kazandırmaktır. Okuma motivasyonu da bu amacın gerçekleşmesinde temel taşlardan biridir. Okuma eylemini motive etmek derslerde bu motivasyonu yaratmak demek, öğrencide akademik anlamda araştırma yapma merakı uyandırmak, edebiyat metinlerini okuyarak kendisi ve toplum adına düşünen birey olduğunun farkına vardırarak, böylece okumadan zevk almasını sağlamak anlamına gelir. Bu da, okuma eyleminin önemli ölçüde bir zorunluluk biçiminden çıkıp, giderek bir gereksinme biçimine dönüşmesi demektir. Öğrencinin kendine güvenini geliştiren, onu düşünmeye, okuduklarını ve düşündüklerini akıl yoluyla irdelemeye yönlendiren, öğrenciye dersi yalnızca öğrenen değil, oluşturan birey rolü veren bir eğitim sistemi içinde okuma eyleminin gerekliliğini öğrenci kendi kendine takdir edebilmelidir (Büyükkantarçioğlu, 2006:128-129).

2.9. Okuma Motivasyonunu Oluşturan Yapılar

İçsel Motivasyon: Motivasyon ilgi, gereksinim, merak vb., değişkenlerden kaynaklanıyorsa içsel motivasyon adını alır. Eğitimde önemli olan öğrencinin

herhangi bir öğrenme birimine karşı ilgi, gereksinim, merak duymasını sağlayarak içsel motivasyona yardımcı olmak ve öğrenme etkinliğini sürdürmesi için gerekli öğretme-öğrenme ortamları düzenlemektir (Senemoğlu, 2000:106-107). İçsel motivasyona sahip öğrenciler, ilgilerine yönelik değişik konularda okuyarak dünyayı keşfetme eğilimindedir (Hidi, 2000).

Dışsal Motivasyon: Birey ödül ya da ceza kazanmak, cezadan kaçınmak vb. nedenlerle herhangi bir şeyi yapmak üzere harekete geçiyorsa bu duruma dışsal motivasyon adı verilmektedir (Senemoğlu, 2000:106). Öğrencilerin öğretmeninin veya ailesinin beklentilerini karşılamak için okuyor olmaları, dışsal olarak motive olduğunu gösterir (Hidi, 2000).

Okumada içsel motivasyon merak, ilgi ve zoru tercih etme gibi okuma motivasyonu boyutlarından; dışsal motivasyon ise tanınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet gibi boyutlardan oluşmaktadır. Okuma motivasyonu hem içsel hem de dışsal motivasyon kaynaklarından beslenir (Guthrie vd. 1999:234). Yüksek içsel motivasyona sahip, işe istekli ve kendi yetkinliğine inanan bireyler etkin ve başarılı okuyuculardır. Motivasyon bireyin başkalarıyla ve toplumla olan ilişki ve etkinlikleriyle de ilgilidir. Kitapları paylaşmayı seven ve öğrenme toplulukları içerisindeki görevlerini sorumlu bir şekilde yerine getiren okuyucular içsel motivasyon duygularına sahiptirler (Akyol, 2010:6).

2.10. Okuma Motivasyonu Etkileyen Faktörler

1. Aileler, okuma alışkanlıkları ile çocuklarına model olurlar. Çocuklar, ilgilerini çeken konuları, meslekleri, dünya ve toplum olaylarını ve ev ile ilgili konular hakkında okurlar. Eğlenmek için yapılan okumalar kişisel olabileceği gibi yatma zamanı okunan hikâyeler aile aktivitelerindedir. Gazete ve kitaplarla dolu olan evler okumanın değeri ile ilgili çocuklara açık bir mesaj gönderir. Okuma, okurlar için görüş açısını, anlayışını ve bilgiyi müzakere eden önemli bir etkinliktir. Okuma yapılmayan evlerde büyüyen çocuklar ise okumaya önem vermezler (Jack, 1998:3).

2. Wigfield vd., (2004:300)'e göre okulların müfredatları, çocukların alana özgü motivasyon derecesini etkileyebilir. Her bir konunun ayrı ayrı öğretildiği okullar, çocuklarda, her konu alanı için etki alanına özgü motivasyona sahip olmalarını sağlayabilir. Okulla ilgili her unsur okumaya motive edici tarzda olmalıdır. Okutulmak üzere seçilen kitaplar yaşamdan kopuk, sıkıcı, tek düze ders aracı olmamalıdır. Çocuk okuduklarıyla kendine güven duymalı, bir gruba girme, sevme- sevilme, oyun ve değişiklik, başarmak, saygı görmek ihtiyaçlarını doyurabilmelidir (Devrimci, 1993:11).

3. İlkokuldan itibaren öğretmen, öğrenci için çok önemlidir. Anne-babadan çok öğretmenin söylediklerinin doğruluğuna inan öğrenciler, öğretmenin okuma alışkanlığına sahip olduğunu fark eder ve taklit eder (Küçükahmet, 1987:10). Öğrencileri bir davranışa yöneltmenin bir yolu da öğretmenin bizzat kendisinin bu davranışa sahip olması ve kazandırılacak davranış bakımından model olmasıdır. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada da öğretmenin “örnek” olma durumu önem kazanmaktadır. Okuma alışkanlığına sahip olmayan bir öğretmen öğrencilerine bu alışkanlığı kazandıramaz. Öğretmenin çocuklarla birlikte doğal öğrenme ortamları oluşturması, öğrenme amaç ve hedeflerini belirlemesi, anlamlı etkinlikler arasından seçim yapma fırsatının olması, ilginç ve farklı metinlerin kullanılması, alternatif öğrenme stratejilerinin kazandırılması, işbirlikli bir ortam içinde çalışılması, uygun şekilde övgü ve ödül verilmesi, öğrenci merkezli değerlendirmelerin yapılması, öğretimin tutarlı ve interaktif şekilde yapılması, öğretmenin öğrencilerine karşı ilgili ve duyarlı olması okuma ve yazmada motivasyonu artıran diğer unsurlardır (Akyol, 2010:7). Öğretmenlerin öğrencileri okumaya motive etmek için yapabileceklerini şöyle özetleyebiliriz:

- Öğrencinin yeteneğine ve ilgilerine uygun kitaplar önerilmeli, öğrencinin okuma yeteneği sık sık ölçülmeli ve değerlendirilmelidir.
- Okunan metinle ilgili sorular sorulmalıdır.
- Okullarda ve dersliklerde kütüphaneler tesis edilmelidir.
- Ders programlarında okumaya daha fazla zaman ayrılmalıdır.
- Öğrenciler ders dışı faaliyetlerde okumaya yönlendirilmelidir.

- Derse mümkün olduğunca farklı ve ilgi çekici kitaplar getirilmelidir, öğrencilerin okuma ilgileri, gözlem, görüşme, kompozisyon, kitap adı testi gibi tekniklerle belirlenmelidir.
- Sınıf içinde okumaya yönelik birçok faaliyet düzenlenmelidir. Kitap tartışması, açık oturum, haftanın ayın okuyucusu ve kitabı, kitap sergileri, kütüphane ödevleri vb. çalışmalar öğrenciyi teşvik eder.
- Öğrenciler tiyatro, sinema, konser, müze-sanat galerileri gibi sosyal faaliyetlere yönlendirilmelidir.
- Öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır (Güçel, 1993:231-234).

4. Çocuklarda okumaya karşı ilgi uyandırmak, mevcut olan ilgiyi korumak ve okumayı sevdirmek için özgür bir şekilde kendi başlarına okuma konularını seçip işleyebilmelerini sağlamak gerekir. Ancak bu sadece okul ortamında olmamalıdır. Çocukların boş zamanlarında da okumaya yönelmeleri için onlara alfabe ve çocuk dergileri de verilmelidir. Çünkü çocuklardaki okuma motivasyonu, hiçbir zaman bu dönemdekinden daha yüksek olmayacaktır. Eğer bu dönemde okuma motivasyonu kaybolursa, bunu tekrar kazanabilmek ileride neredeyse hiçbir zaman mümkün olmayacaktır. Çocuk dergileri, çocuklarda okumaya yönelik ek bir motivasyon sağlamaktadır. Dergiler birçok insan için boş zamanlarda en önde gelen okuma metinlerini oluştururlar. Erişkinleri motive eden dergiler, çocukları da motive etmektedir. Dergilerdeki renkli resimler, kısa metinler, serbest yazı stili, çeşitli metin türleri, zorluk dereceleri ve ele alınan değişik konular her yaşta insanın ilgisini çekebilecek nitelikte öğelerdir. Dergi okumak çocuk için zorunluluk olmadığı için istediğinde okumayı bırakabilir, ya da isterse sonuna kadar okuyabilir. Dergiler aynı zamanda çocukta yeni çıkacak sayıya karşı bir beklenti ve heyecanda oluşturabilir (Yıldız vd., 2010:119).

2.11. Okuma Düzeyi

Okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın

kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2002:41-51). Okumanın çok önemli olması ise okuma becerilerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Günümüzde bireylerden bilgiyi ezberleyip depolamaları değil, bilgiyi anlamaları, yorumlamaları, değerlendirmeleri, yeniden üretmeleri ve bu becerilerini yaşamları boyunca kullanmaları beklenmektedir. Önemli olan, bireyin bilgiye erişim yollarını öğrenmesi ve kullanmasıdır (Susar Kırmızı, 2008:107). Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük yaşantı açısından önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını okuyup anlamayan insanlar için hayat kolay olmasa gerektir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır (Akyol, 2010:2). Dökmen'e (1994:25) göre okuma becerisi şu bileşenlerden oluşmaktadır:

- Kelime bilgisi,
- Okuduğunu anlama ve organize etme becerisi,
- Okuma hızı.

Harris'in ortaya koyduğu okuma gelişim aşamaları ise şöyledir (Akt. Güneş, 1997:6-7):

1. Okumaya Hazır Olma: Birinci aşama doğumdan başlayıp okumanın başlangıcına kadar sürer. Bu aşamada dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin, motor becerilerin, işitsel ve görsel algılamanın, kavram gelişiminin, dikkatini bir konu üzerinde odaklaştırabilme becerisinin okumayı öğrenebilmek için yeterli olgunluğa ulaştığı bir dönemdir.

2. Okuma Edinimine Başlangıç: Bu aşama genellikle ilkokul birinci sınıfta geçerlidir. Bununla beraber bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurduğumuzda bu aşamayı kimi çocuğun anaokulu düzeyinde, kimisinin de ilkokul iki ya da üçüncü sınıf düzeyinde geçtiği görülür.

3. Okuma Becerilerinin Hızlı Gelişimi: Bu aşama bir önceki aşamanın gelişmiş hali ve uzantısı olarak ilkokul 2. ve 3. sınıf düzeyinde ortaya çıkar. Artık bu aşamada çocuk üst düzey kelime tanıma becerilerini hızla geliştirir. Farklı tipteki bağlam ipuçlarını kullanmada başarılı hale gelir ve sessel-yapısal analiz teknikleri oluşturur. Böylece çocuk öğrendiği sessel genellemeleri geliştirir. Bu aşama daha sonraki okuma gelişiminin temellerini oluşturur.

4. Temel Okuma Becerilerinin Zenginleştirilmesi: Bu aşamaya ilköğretimin ortalarına doğru ulaşılır ve bu aşamada çocuk alt sınıflarda edindiği temel dil becerilerini geliştirerek zenginleştirir. Artık çocuk zevk için okumaya başlar fakat halen bu süreç içinde yer alan kurmaca metinlerin dışında kalan yazılı metinleri okumak için yönlendirmeye ihtiyaç duyar.

5. Üst Düzey Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Okuma becerilerinin gelişimi ilkokuldan sonra da devam eder. Öğrencinin etkili bir okuma becerisi edinebilmesi için ortaokul ve lise yılları süresince de rehberliği ihtiyacı vardır. Aslında okuma becerileri hiçbir zaman mükemmel bir hale gelmez. Kişi üniversite öğrenimi sırasında ve yetişkin hayatta bile üst düzey okuma becerileri geliştirmeye devam eder. Daha üst düzey okuma-anlama becerilerinin gelişimi, okuma hızında artış ve farklı amaçlardaki okumadaki esneklik becerisinin gelişimi, ortaöğretimin sorumluluğundadır.

Anderson vd. göre, Üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesinde araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan beş temel prensibe dikkat edilmelidir (Akt. Akyol, 2010:4).

- Okuma anlam kurma sürecidir.
- Okuma akıcı olmalıdır.
- Okuma stratejik olmalıdır.
- Çocuk okumaya güdülenmelidir.
- Okuma hayat boyu devam etmelidir.

Akıcı okuma, okuma prensiplerinden biridir. Akıcı okuma, okuyucunun metin içindeki kelimeleri bilmesi ve anlamlandırmasına bağlı olarak gelişir. Uzman bir okuyucu akıcı okumayı kısıtlayan yüksek seviyede teknik dokümanlardaki metinlerle karşı karşıya gelebilir. Bundan dolayı metinler okuyucuların seviyelerine uygun olmalıdır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001:28)

Öğrencilerin okuma seviyelerini ve metinlerin güçlük düzeyini belirlemede okunabilirlik formülleri kullanılmaktadır. Okunabilirlik formülleri, boşluk tamamlama tekniği (cloze technique), kontrol listeleri, nitel araştırma yöntemleri ve öğrenci seviyeleri dikkate alınarak sınıflandırılmış kitaplar, öğrenci ve kitaplar arasındaki uyumu belirlemede kullanılabilir (Ulusoy, 2009:107). Bu çalışmada da kullanılan boşluk tamamlama tekniğini Akyol (2010:232), öğrencilerin anlama düzeyini belirlemede kullanılan bir yöntem, hem grupta hem de bireysel olarak uygulamaya elverişli ve sessiz okuma yoluyla uygulanan bir teknik olduğunu belirtmiştir.

Boşluk tamamlama tekniği araştırmacılara, öğrencilerin okuma düzeyleri ve metinlerin güçlük düzeyleri üzerinde daha detaylı bilgiler verdiği için bu teknik, öğrencilerin seçilen metinler üzerinde nasıl performans göstereceklerini belirlemede kullanılabilir (Ulusoy, 2009:107). Boşluk tamamlama tekniği Wilson Taylor tarafından tanıtılmış olup, Gestalt kavramı olan tamamlama (closure) yani zihnin tamamlanmamış kelimeleri, imajları ve düşünceleri tamamlama yeteneği üzerine kuruludur. Taylor boşluk tamamlama yöntemini okunabilirliği ölçmek için geliştirmiş ve bu testten elde edilen puanların okuma güçlüğüne bağımsız, öğretim ve endişe düzeylerinde belirleyebileceğini ifade etmiştir (Akt. Ulusoy, 2009).

Bağımsız okuma düzeyinde (Independent) olan öğrencilerin testten aldığı % 60 ve daha yüksek puanların, test olarak verilen metni bir yetiştikten veya öğretmenden yardım almadan bağımsız bir şekilde kendi başlarına okuyup anlayabilecekleri anlamına geldiğini ifade etmiştir. Öğretim okuma düzeyinde (Instructional) olan öğrencilerin testten aldığı % 40-59 arasındaki puanların ise sunulan metni okuyabilmek ve anlayabilmek için öğretime ve öğretmenlerinin yardımına ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Endişe okuma düzeyinde (frustrational) ise testten alınan

% 40' in altındaki puanlar sunulan metnin öğrenciler için çok zor olduğuna ve metinlerin öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin üzerinde olduğu anlamına geldiğini ifade etmiştir (Rankin ve Culhane,1969).

Ekvall ve Sanker'e göre, serbest okuma düzeyinde olanların özellikleri şunlardır:

- Ritmik ve uygun bir sesle okurlar.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurlar.
- Uygun okuma vaziyeti (oturuş, kitap-göz mesafesi vb.) alarak okurlar.
- Sessiz okuma sesli okumadan daha hızlıdır.
- Sorulara verilen cevaplar uygun ve yeterlidir.
- Dudak hareketleri yoktur.
- Parmakla takip yoktur.
- Kafayı sallama yoktur.
- Kelime kelime veya hece hece okuma yoktur.

“Öğretim düzeyinin” özellikleri de genel olarak serbest düzeye uymaktadır.

Özellikle öğretim sonrası ilgili materyal açısından serbest düzeye ulaşılacaktır.

“Endişe düzeyinde” olanların özellikleri şunlardır:

- Anormal derecede gürültülü ve yüksek sesle okurlar.
- Kelime kelime okurlar.
- Vurgulama yetersizlikleri vardır.
- Noktalama işaretlerine dikkat etmezler.
- Parmakla takip ederler.
- Dudak hareket ettirirler ve kafa sallarlar.
- Hece hece okurlar.
- Sık sık öğretmenden yardım isterler.
- Okunan metne ilgisizdirler.
- Yorgunluk belirtileri sergilerler, esnerler.
- Okumaya devam etmede isteksizdirler (Akt. Akyol, 2011:106).

Boşluk tamamlama tekniğini hazırlamak için öncelikle 275-300 kelimelik metinler seçilir ve satırlar arasında çift boşluk olacak şekilde kelime işlemciler kullanılarak yazılır. Metindeki ilk ve son cümleler aynen yazılır. İlk cümleden

sonraki her beşinci kelime silinir. Eğer beşinci kelime isim ise o kelime atlanır ve bir sonraki kelime silinir. Kelimeler toplamda 50 boşluğa ulaşmaya kadar silinirler. Testi uygulayanlar doğru olarak yazılan boşlukları belirler ve onları iki ile çarpar. Sadece silinen kelime ile birebir aynı olan cevaplar doğru olarak kabul edilir (Ulusoy, 2009:108).

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmanın konusu, amacı ve kapsamıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

3.1. Üstbilmiş ve Okuduğunu Anlama İle İlgili Araştırmalar

3.1.1. Yurtiçinde yapılan Araştırmalar

Diken (1993), üniversite birinci sınıf İngilizce bölümüne devam etmekte olan öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre bilişsel farkındalık becerilerinin daha üst düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bilişsel becerileri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama, anladığını kontrol etme, öz değerlendirme ve öğrendiklerinin farkında olma niteliklerine sahip olma ve öğrenmeyi kontrol etme, eski bilgilerle ilişki kurma, bilgiyi organize etme ve hatırlama düzeylerinde olumlu farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Sayram (1994), üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerini “kendi kendini sorgulama” ve “tahmin” stratejileri üzerine eğitmenin öğrencilerin okuma becerisindeki başarısına ve edinilen bilgilerin kalıcılığına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ancak, edinilen bilginin hatırlanması için gerçekleştirilen uygulamada deney grubu kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde ilerleme göstermiştir.

Gümüş (1997), öğrenmeyi öğretmenin (bilişsel farkındalık) öğrenci erişisi, kalıcılık ve akademik benliğine etkisi incelemiştir. Araştırma sonuçları bilişsel farkındalığın ülkemiz şartlarında ve ilköğretim düzeyinde uygulanabilirliği ile ilgili ilk orijinal bulguları ortaya koymuştur.

Aral (1999), başlangıç ve orta seviyedeki toplam on lise öğrencisinin okuma metinlerinde kelime anlamlarını tahmin ederken kullandıkları stratejileri, bunları nasıl kullandıklarını ve daha da önemlisi strateji kullanımında ve de tahmin

konusunda bir dil öğrencisi olarak ne kadar bilinçli hareket edip etmediklerini incelemiştir. Araştırma sonunda sesli düşünme ve retrospektif uygulamalarının analizinden farklı seviyelerdeki katılımcıları içine alan iki grup arasında kullandıkları strateji tipleri, bunları kullanım sıklıkları açısından çok büyük olmasa da bazı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Güral (2000), öğrencilerin okuma yeteneklerinin "bilişsel" ve "bilis ötesi" stratejilerde verilen eğitimden nasıl etkilendiğini incelemiştir. 97 dil hazırlık sınıfı öğrencisi ve 28 okutmanın katıldığı araştırmanın sonuçları, bu öğrencilerin almış oldukları strateji eğitiminin etkin olmadığını ve iki öğrenci grubu arasında strateji kullanımı farklılıklarının bulunduğunu göstermiştir.

Çetinkaya ve Erkin (2002), bilişüstü becerilerin okuduğunu anlama, okul başarısı ve yetenekle olan ilişkisini incelemiştir. 206 ilköğretim altıncı sınıf öğrencinin katıldığı araştırmada, bilis üstü ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olmadığını fakat farkında olma ve bilişsel stratejiler alt boyutları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bilis üstü skoru ile Türkçe, matematik ve fen sene sonu karne notları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, yetenekli öğrencilerde de bilis üstü skoru ile Türkçe, matematik ve fen sene sonu karne notları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yetenekli öğrencilerde kontrol ve değerlendirme alt boyutları ile bu öğrencilerin fen skorları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çiçekoğlu (2003), bilişsel ve bilis ötesi okuma stratejilerinin direk ve tümleşik olarak bilinçlendirme seviyesinde öğretiminin okuma yeterliliğine ve strateji kullanımına etkisini incelemiştir. İngiliz Dili Meslek Yüksekokulu'na devam eden toplam 24 öğrencinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin bilis ötesi stratejilere oranla daha fazla bilişsel stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Strateji eğitimi alan öğrencilerin daha çeşitli bilişsel stratejiler kullandıkları da saptanmıştır.

Gelen (2003), 7.sınıf deney grubuna, geliştirilen bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin uygulandığı Türkçe öğretimi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin; bilişsel farkındalık

becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisini ve bunların kalıcılığını karşılaştırmıştır. Sonuç olarak; bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı bulunmuştur. Buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı bulunmuştur.

Şen (2003), biliş ötesi stratejilerin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemiştir. 222 öğrenci ile yürütülen araştırma sonunda, biliş ötesi stratejileri kullanarak ana fikri bulmayı ve sonuç tahmini yapmayı öğrenen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin puanları arasında ve ana fikri bulmaya yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamazken; sonuç tahmini yapmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlı bulunmuştur.

Çakıroğlu (2006), çalışmasında üstbiliş stratejiler ile okuduğunu anlama kavramları ve bu kavramların birbirleri ile ilişkilerini tartışmıştır. Çalışmada üstbilişsel beceri geliştiren öğrencilerin, kritik düşünebilen, kendi düşünme süreçlerini kontrol edip, izleyebilen uygun stratejiler seçerek kullanabilen kısaca ne bildiğini bilen bireyler olarak öğrenme ürünlerinin daha kalıcı olmasını sağladığını ifade etmiştir. Üstbilişsel stratejileri öğrenen ve kullanan öğrenciler karşılattıkları her türden okuma materyalini anlamada diğer öğrencilere göre daha başarılı olmakta, problem çözme becerileri gelişmekte ve bilgiyi organize etmeyi öğrenmişlerdir. Bunun da onların akademik başarılarını olumlu olarak etkilediği çalışmada vurgulanmıştır.

Çetin (2006), ilköğretim 5.sınıf öğrencilerin bilişüstü becerilerinde, öğrencilerin cinsiyetine, sosyoekonomik düzeylerine, anne ve babının mesleği, anne ve babanın eğitim durumu, özel ders alıp almadıklarına ve okuduğu okul türüne göre farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerinin cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu ve

mesleği, okudukları okul türü ve özel ders alıp almama durumu ile arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerinin ailenin aylık geliri ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Muhtar (2006), İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen bir grup üniversite öğrencisine üstbilişsel strateji eğitimi verilmesinin, bu öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarına olabilecek etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun okuma başarısında, kontrol grubunun başarısına kıyasla anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, deney grubunun son-test puanlarında, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir yükselme elde edilmesi, strateji eğitiminin olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir.

Çakıroğlu (2007), okuduğunu anlamada problemleri olan okuduğunu anlama becerileri açısından başarı düzeyleri düşük olan öğrencilere öğretilen üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin erişim düzeylerini artırmada etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde öğrenim gören deney grubunda 10 kız, 7 erkek olmak üzere 17 öğrenci, kontrol grubunda 7 kız, 9 erkek olmak üzere 16 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, üstbiliş stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin artmasında ve deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji eğitimi; öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisini öğrenerek kullanmalarında ve üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Özcan (2007), öğretmenlerin derslerinde bilişüstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmalarını etkileyen faktörlerin hangisinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu 161 erkek, 261 kadın öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrenirken öğrenme stratejilerini ve biliş üstü becerilerini kullanmaları ile derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenin mezun olduğu okulun, kıdeminin, çalıştıkları okul türünün, okuttukları

sınıfın mevcudunun derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Altındağ (2008), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (İSÖ) ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (OFMA) 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerini kazanma düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucunda, İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerini orta düzeyde kazandığını bulmuştur. Özellikle yüksek düzeyde yürütücü biliş becerilerini kazanması beklenen 4. sınıfların yürütücü biliş becerilerini yüksek düzeyde kazanmadığı görülmüştür. İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş puanları arasında 4.sınıflar lehine anlamlı farklar bulunamamıştır. İSÖ ve OFMA 1. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İSÖ ve OFMA 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş puanları arasında İSÖ 4.sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İSÖ ve OFMA kız ve erkek öğrencilerin yürütücü biliş puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerin yürütücü biliş puanları ile akademik başarı ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş puanları ile akademik başarı ortalamalarının korelasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Oluk ve Başöncül (2009), ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları üstbiliş okuma stratejilerinin Türkçe ve Fen–Teknoloji alanlarındaki ders başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışma iki ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden ilköğretim 8. sınıftaki 89 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular; öğrencilerin herhangi bir ders materyalini okurken belirli bir strateji kullandıkları, problem çözmeye dayalı okuma stratejisini kullanan öğrencilerin, bu stratejiyi etkili bir şekilde kullandıkları, genel okuma stratejisini orta düzeyde, destekleyici okuma stratejisini ise düşük düzeyde kullanma eğiliminde oldukları bulmuşlardır. Türkçe ve fen-teknoloji ders başarı puanları 4 ve 5 olan öğrencilerin problem çözmeye dayalı okuma stratejisini kullandıkları, üç okuma stratejisinin Türkçe ve fen-teknoloji ders başarılarını farklı şekilde etkilediği

tespit etmişlerdir. Öğrencilerin okurken seçtikleri okuma stratejilerinin cinsiyete bağlı olmadığı, öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin okuma alışkanlıklarını etkilemediği belirlenmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin başarısında okurken kullanılan okuma stratejisi etkili bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

Özsoy, Memiş ve Temur (2009), “Metacognition, Study Habits And Attitudes” adlı araştırmalarında, üstbilgi ile çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya altı ilköğretim okulunda öğrenim gören 125 kız ve 96 erkek olmak üzere toplam 221 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda üstbilgi ile çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Saraç (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilgi düzeyleri (üstbilgi bilgi, üstbilgi izleme ve üstbilgi beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki örüntülerini incelemiştir. Araştırmaya 91 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda üstbilgi bilgi ve üstbilgi beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken üstbilgi izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından bakıldığında elde edilen bulgular; üstbilgi bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığına, üstbilgi izleme ve üstbilgi becerinin ise genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığına belirtmiştir.

3.1.2. Yurtdışında yapılan Araştırmalar

Book vd. (1985), 13 farklı okulda görev yapan 22 beşinci sınıf öğretmeniyle yürüttükleri çalışmalarında, okuma süreçlerinde öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeyleri ile standartlaşmış testlerle ölçülen başarılarına ait net bilgilerin öğretmenler tarafından kullanılmasının doğuracağı etkileri incelemiştir. Eğitilen öğretmenlerin öğrencilerinin, bu eğitimi almayan öğretmenlerin öğrencilerine göre okuma sürecinde daha yüksek biliş üstü farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Jacobs ve Paris (1987), 1584 üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilerin okumaya ilişkin üstbilişsel bilgi düzeyinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Bonds vd. (1992), üstbilişsel becerilerin okuma ve anlama üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalarında, bu becerileri kazanmış olan öğrencilerin, okurken strateji kullandıklarını, okumaları boyunca ana fikri tahmin etme ve bulma, bütünlüğü kaybetmeme gibi davranışları kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu becerilerden yoksun olan öğrencilerin zayıf okuyucular oldukları görülmüştür.

El-Hindi (1996), üniversitede öğrenim gören 43 birinci sınıf öğrencisinin, okuma ve yazma için meta bilişsel farkındalıklarını arttırmak amacıyla yapılmış olan, altı haftalık bir meta bilişsel beceri geliştirme eğitimi sonrası meta bilişsel farkındalıklarını 2 farklı (okuma ve yazma için) anketle değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları, bu grup için meta bilişsel beceri geliştirme eğitiminin, okuma ve yazma için meta bilişsel farkındalığı artırabileceğini göstermiştir. Meta biliş eğitiminin, ayrı ayrı beceri eğitimlerine göre meta bilişsel farkındalığı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde, daha fazla arttırdığını bulmuştur. Bir metnin anlaşılmasında meta biliş eğitimi olmadan tek başına bu işleme ait becerilerin eğitiminin yeterli olmayacağı sonucuna varmıştır. Meta bilişsel tekniklerin doğrudan eğitimiyle, okuma ve yazmada üniversite düzeyinde meta bilişsel farkındalığı artırdığı bulunmuştur.

Gourgey (1998), yürütücü biliş sürecinin okuma ve problem çözmeye etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda yürütücü biliş stratejilerini kullanan öğrencilerin okuma ve problem çözmeye diğerlerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle problem çözmeye yürütücü biliş stratejilerinin kullanılmadığı durumlarda öğrencilerin sık sık problemin amacını tanımlamayı unuttukları ve uygulama süreçlerini kontrol etmedikleri belirlenmiştir.

O' Neil ve Brown (1998), açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular kullanımının öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmayı 1032 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüşlerdir.

Araştırma sonuçları açık uçlu soruların ve çoktan seçmeli soruların farklı etkilerinin olduğunu göstermiştir. Açık uçlu soruların çoktan seçmeli sorulara göre daha fazla strateji kullanımını ve daha fazla kendini kontrol etmeyi gerektirdiğini ayrıca daha fazla kaygıya neden olduğu tespit etmişlerdir.

Hall vd. (1999), okuryazarlık ve öğrenmenin, öğrenciler ve öğretmenler tarafından nasıl kavramlaştırıldığını ve dokuz yaşındaki çocuklarda pedagojinin, üstbilişsel farkındalık edinimini nasıl desteklediğini ya da nasıl engellediğini incelemiştir. Araştırmaya 60 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 9 yaşındaki çocukların okuyucu olarak kendilerini tanımlayabildikleri, iyi okumanın içeriği hakkında fikir sahibi oldukları ve metin zorlukları ile başa çıkabilecek strateji repertuarlarını tanımlayabildikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları arasında ciddi farklılaşmalar olduğu ve azınlık olmasına rağmen bazı öğrencilerin iyi okuyup okumadıklarını anlamak için neredeyse tamamen öğretmenin övgüsüne (veya aksine) ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Foster vd. (2002), ilköğretim okulu öğrencilerine okuma derslerinde bilişsel farkındalık becerisi geliştiren stratejileri bir sene boyunca öğretmişlerdir. Eğitim öğretim yılı başında öntest olarak okuma anlama testi öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin bu testteki başarılarıyla birlikte kullandıkları okuma stratejilerini tanımlamaları istenmiştir. Bu test sonuçlarına göre puanları yüksek olan birkaç öğrenci başarıyla kullandıkları okuma stratejilerini tanımlamakta güçlük çekmişlerdir. Araştırmada öğrencilere eğitim öğretim yılı sonunda önteste paralel bir test uygulanmıştır. Bu testte tüm öğrencilerin başarıları artmış ayrıca başarılı olan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ifade etme becerileri gelişmiştir (Akt. Özcan, 2007:55).

Mokhtari ve Reichard (2002), 6. ve 12. sınıflar arasında öğrenim gören öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek ve okulla ilgili materyalleri okurken kullandıkları okuma stratejileri belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin ilk boyutu Evrensel Okuma Stratejileri boyutu adını almıştır ve 13 maddeden oluşmuştur. Bu stratejiler bir okuma eylemi öncesi genel olarak belirlenen ve tasarlanan amaçlı okuma stratejilerini ifade etmiştir (Örneğin, okurken aklımda bir hedef vardır; okuduğumu anlamamda bana yardımcı olacak bilgi üzerinde düşünürüm,

vb.). İkinci boyut Problem Çözme Stratejileri adı altında 8 maddeden oluşan bir boyuttur. Metnin düzeyi zor olduğunda devreye giren stratejileri ifade etmektedir (Örneğin, metin zorlaştığında, anlamamı kuvvetlendirmek için metni tekrar okurum, okuma hızımı metnin türüne göre ayarlarım, vb.). Üçüncü boyut ise 9 maddelik Destekleyici Okuma stratejileri boyutudur. Bu boyuttaki maddeler metni anlamada yardımcı olacak dışarıdan müdahaleleri de kapsayan destekleyici ve işlevsel stratejileri içermektedir (Örneğin, okurken notlar alırım; metindeki bilginin hatırlamama yardımcı olması için altını çizer ya da daire içine alırım, vb.). Boyutların birbirleriyle olan korelasyonlarının da yüksek çıktığı ölçek, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları okuma stratejilerinin farkındalığını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ifade edilmiştir.

Padeliadu vd. (2002), okuma güçlüğü olan ve normal okuyan öğrencilerin okuma stratejilerini, okuma güçlüğü olan öğrencilerin başlıca üstbilişsel yetersizliğini tespit etmeyi amaçlamıştır. İlkokul 3 ve 6. sınıflarda okuyan 250 öğrenci (125 normal okuyan ve 125 okuma güçlüğü olan öğrenciler) araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin normal okuyan öğrencilerden çok daha düşük üstbilişsel okuma farkındalığına sahip olduğu, bu öğrencilerin çoğunlukla etkisiz okuma stratejileri kullandıkları, cinsiyet bakımından farklılığın olmadığı ve öğrencilerin okuduğu sınıflarla ilişkili birkaç farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Rouet ve Eme (2002), 84 ilköğretim üçüncü ve beşinci sınıf öğrencisinin üstbilişsel bilgileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda üstbilişsel bilgi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sperling vd. (2002), bilişüstü beceriler ile sınıf seviyesi, cinsiyet ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada iki çalışma yapılmıştır. Birinci çalışmaya ilköğretim 3. sınıftan 8. sınıfa kadar olan 344 öğrenci, ikinci çalışmaya ise ilköğretim 3. sınıftan 8. sınıfa kadar olan 406 öğrenci katılmıştır. İkinci çalışma bulgularına göre, üst sınıf öğrenciler için geliştirilen bilişüstü öz değerlendirme envanteri ile diğer bilişüstü envanterleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

korelasyon bulunmasına rağmen öğretmen bilişüstü değerlendirmeleri ile arasında bir korelasyon bulunmamıştır. Diğer yandan alt sınıf öğrenciler için geliştirilen bilişüstü öz değerlendirme puanları ile öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme puanları ve stratejik problem çözme puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üst sınıf öğrencilerin bilişüstü beceriler ile standart başarı testi puanları arasında bir ilişki bulunmazken, alt sınıf öğrencilerin bilişüstü beceriler ve standart başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Küçük ve büyük çocukların bilişüstü öz değerlendirme puanları ile problem çözme strateji puanları arasında güçlü bir korelasyon bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık bulunmazken, sınıf seviyelerine göre bilişüstü beceriler arasında anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Wright ve Jacobs (2003), ilkökul öğrencilerinin okuma zorlukları ile okuma performansları üzerinde biliş üstü stratejilerin kullanıldığı öğretimsel yöntemin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuklara verilen eğitimin çocukların okuma zorluklarını azalttığı ve okuma performanslarını geliştirdiği görülmüştür.

Cain vd. (2004), yaşları 8, 9 ve 11 olan 102 öğrencinin okuduğunu anlama başarısı test edilmiştir. Okuduğunu anlama başarısındaki farklılıklar çalışma belleği kapasitesi, üstbilişsel izleme, çıkarsama ve tümeleştirme becerisi ve sözel yetenek ile yordanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin üstbilişsel izlemelerinin, okuduğunu anlama başarısındaki değişkenliğe önemli katkı sağladığı görülmüştür.

McMurray ve Sanft (2005), birisinin kendi düşünme becerilerindeki farkındalık ve güveni geliştirmeye odaklanmışlardır. Elde edilen bulgular MAP'ın öğrenciler için gerekli olan bilişsel ve üstbilişsel becerileri geliştirmede onlara yardım ettiğini, öğrencilerin farkındalıklarını artırdığını belirtmiştir.

Oakhill vd. (2005), tarafından yapılan iki çalışmada, 9-10 yaşlarında 12 okuma başarısı yüksek öğrenci ile 12 okuma başarısı düşük öğrenci üstbilişsel izleme açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin, okuma başarısı düşük öğrencilere göre üstbilişsel izlemenin doğru

yapıldığıının bir göstergesi olan metnin içerisinde yer alan tutarsızlıkları ve anlamsız cümleleri fark etme açısından daha başarılı oldukları görülmüştür.

Eilers ve Pinkley (2006), 24 ilköğretim birinci sınıf öğrencisine üstbilişsel strateji öğretilmesinin okuduğunu anlamalarını geliştireceğini belirtmişlerdir. Ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Okuma farkındalığı sonuçları öğretim sonrasında fark edilir derecede yükselmiştir. Aynı şekilde geliştirici okuma ölçeğinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, okuma stratejisi eğitimin öğrencilerin anlamaları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eme vd. (2006), 150 üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okumada üstbilişsel bilgi düzeyleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere üç aşamalı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda değerlendirmeye ilişkin üstbilişsel bilgi düzeyi ile okuma becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kolic-Vehovec ve Bajsanski (2006), beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 526 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada okuduğunu anlama ile üstbilişsel izleme ve üstbilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda tüm yaş gruplarında üstbilişsel izleme ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ve güçlü pozitif ilişki bulunurken, üstbilişsel strateji kullanımı ile okuduğunu anlama becerisi arasında sadece 8. sınıf düzeyinde ilişki bulunmuştur. İlişki düzeyi düşük olması nedeniyle bu sonuç araştırmacılar tarafından açıklayıcı olarak yorumlanmamıştır.

Schellings vd. (2006), üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile üstbilişsel strateji kullanımı ve okumaya ilişkin üstbilişsel bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda okuma becerisi düşük ve yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel strateji bilgisi ve kullanımı arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Okuma becerisi yüksek olanların hem üstbilişsel strateji bilgisinin hem de strateji kullanım düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

York (2006), 132 sekizinci sınıf öğrencisine üstbilişsel strateji indeksi uygulamıştır. Bu indekste öğrencilerden altı kategoride toplanan, kendilerine yardımcı

olan stratejileri belirlemeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kurgusal ve bilimsel metinler arasında üstbilişsel farkındalık açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özetleme stratejisi ile stratejileri karışık kullanma okuduğunu anlama performansının güçlü bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Araştırmanın nitel kısmında, okuduğunu anlama testlerinden yüksek ve düşük alan üzer olmak üzere toplam altı öğrencinin performansları incelenmiştir. Kayıt cihazı ile gerçekleştirilen görüşmeler ve sesli düşün oturumları yüksek puana sahip öğrencilerin konuşmalarının üstbilişsel farkındalıklarını sergiledikleri; amaca, kendilerine ve kurguya yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenciler her iki metin türünde de birçok strateji kullanmışlardır. Bunun aksine düşük puana sahip öğrenciler, daha genelleyici, bağlamdan uzak diyaloglar gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca metinleri okurken strateji kullanımlarının sınırlı, hedefi şaşırması ve robot gibi olduğu gözlenmiştir.

Annevirta vd. (2007), öğrencilerin üstbilişsel bilgi düzeyleri ile okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel bilgi düzeyindeki gelişim miktarı yüksek olan öğrencilerin ilkokulun ilk üç sınıfında okuduğunu anlama becerisi açısından da, diğer öğrencilere oranla, başarılı bir gelişim sergilemiş oldukları görülmüştür. Ayrıca araştırmada, her düzey için (1, 2 ve 3. sınıf) okuduğunu anlama ile üstbilişsel bilgi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anastasiou ve Griva (2009), iyi ve zayıf okuyucular arasında okuma stratejileri kullanımı ve okuduğunu anlama farkındalığını incelemiştir. 2011-12 yaş arası altıncı sınıf öğrencilerinden seçilen 18 zayıf ve 18 iyi okuyucu çalışmaya katılmıştır. Her iki grubun da çeşitli bilişsel stratejiler kullandığını ancak zayıf okuyucuların bilişsel yapıların daha az farkında olduğu, sınırlı sayıda üstbilişsel strateji kullandıkları hem bilişsel hem de üstbilişsel strateji farkındalığının okuduğunu anlamaya, doğru ve hızlı okumaya etki ettiği tespit edilmiştir.

Riany (2010), üstbilişsel stratejilerin okuma stratejilerinin içinde nasıl uygulanabileceğini ve üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin özyeterliliğini, ilgisi ve katkısını içeren öğrenci motivasyonunu nasıl değiştirebileceğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel stratejilerin uygulama öncesinde ve

uygulandıktan sonra okuduğunu anlama performansında hiçbir değişiklik olmadığı, motivasyon değişikliklerinin okuduğunu anlama performansı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

3.2. Okuma Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar

3.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Sancı (2002), ilköğretim ikinci kademe, 6. sınıf öğrencilerinin sosyal ekonomik ve kültürel durumlarının, onların okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Alt grubun dış denetime bağlı olan okumayla ilgili yönelimlerinin orta ve üst gruptaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum onların okumaya dış sebepler yüzünden yöneldiklerini göstermektedir. Sosyal ekonomik ve kültürel açıdan alt sınıfı oluşturan öğrencilerin dış denetime bağlı yönelimlerinin iç denetime bağlı olanlarla pekiştirilmesi gerektiği, bunun için de alt gruba dahil öğrencilerin içinde buldukları çevrenin düzeltilmesi, okullarda öğrencileri okumaya yöneltecek tedbirlerin alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın en önemli sonucu, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunu belirlenmesidir. Öğrencilerin kişisel eğilimden kaynaklanan okumalarında içsel motivasyonun etkili olduğunu ancak dışsal motivasyonun etkili olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin okul dışında ilgileri ve merakları doğrultusunda yayın türlerini okumaya zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır. Ancak okuldan kaynaklanan okuma (okuma saatlerinde) hem içsel hem de dışsal motivasyondan etkilenirken dışsal motivasyonun etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

3.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Garcia ve Pintrich (1992) çalışmalarında, eleştirel düşünme, motivasyon, bilişsel öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrencilerin sınıf deneyimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın bulguları motivasyon, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve eleştirel düşünme arasındaki olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Wigfield ve Guthrie (1997), okumalarındaki fazlalık ve kapsam genişliği açısından çocukların okumaya olan motivasyon ilişkilerini incelemiştir. 4. ve 5. sınıfta okuyan 105 öğrencinin motivasyonları öz-yeterlik, içsel-dışsal motivasyon ve hedefler ile sosyal bakış açıları yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okuma motivasyonları çok boyutlu bulunmuştur. İçsel motivasyonu yüksek olan çocuklar içsel motivasyonu düşük olanlara göre daha çok ve daha geniş kapsamda kitap okumaktadır. Kızların okumaya karşı motivasyonları erkeklere göre daha olumlu bulunmuştur.

Van Kraayenoord ve Schneider (1999), 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarıları ile üstbilişsel bilgi ve motivasyonel faktörlerin ilişkisi incelemiştir. Toplam 140 öğrencinin yer aldığı araştırmada, motivasyonel faktörlerin de modele alındığı regresyon analizi sonucunda üstbellek düzeyi ile okumaya ilişkin üstbilişsel strateji bilgisinin birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının en iyi yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Roeschl-Heils vd. (2003), Van Kraayenoord ve Schneider'ın 1999 yılında yaptıkları çalışmanın devamı niteliğinde yaptıkları çalışmada, ilk çalışmada yer alan öğrencilerin 7. ve 8. sınıfa geldiklerinde okuma başarılarının üstbilişsel bilgi ve motivasyonel faktörlerle yordanmasına çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda da ilk çalışmada olduğu gibi okuma başarısının en önemli yordayıcısının üstbilişsel bilgi olduğu görülmüştür.

Souvignier ve Mokhesgerami (2006), öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin etkisi incelemiştir. Strateji geliştirmede motivasyonel ve bilişsel becerilerin etkisini incelemiştir. 593 öğrenciyi üç farklı strateji programı olan 20 sınıfa

yerleştirmişlerdir. Strateji yönelimli tüm programlarda öğrencilerin okuduğunu anlama stratejisi geliştiğini, fakat öz yeterlik stratejisinin gelişmediğini belirtmişlerdir. Kalıcılık testi sonucuna göre ise okuduğunu anlama becerisi tüm durumların kullanıldığı programa göre yapılan öğretimdeki gelişimi diğer programlara göre daha fazladır.

Sani vd. (2011), 245 lisans öğrencisinin bilimsel metinler okurken okuma motivasyonu seviyelerini ve okuma stratejileri kullanımlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında lisans öğrencilerinin okuma motivasyonlarının orta seviyede olduğunu, üstbilişsel okuma stratejileri yerine daha çok bilişsel okuma stratejileri kullandıklarını, okuma motivasyonu ve kullandıkları okuma stratejileri arasında ilişki olduğunu, okuma motivasyonunun okuma stratejileri kullanımını etkilediğini, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olmalarına rağmen her iki grubun bilişsel okuma stratejileri kullandığını, öğrencilerin okuma motivasyonunun ekonomik özgeçmişleriyle ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

3.3. Okuma Düzeyi İle İlgili Araştırmalar

3.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Güneş (1997), ilkokul öğrencilerinin dikkat özellikleri ve okuma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 120 birinci sınıf öğrencisi ile öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin elde ettikleri dikkat düzeyi toplam puan ortalamaları ile erkek öğrencilerin elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasındaki fark anlamsız çıkmıştır. Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin dikkat düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin okuma düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların okuma düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile öğretmen yargıları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Öğrencilerin okuma düzeyleri ile öğretmen yargıları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Öğretmen yargıları öğrencilerin cinsiyetlerine bağımlı

değildir. Öğretmen yargıları ile öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur. Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dikkat düzeyi yüksek olanların okuma düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

Ulusoy (2006), ders kitaplarının zorluk derecesini ve öğrencilerin okuma seviyesini belirlemiş ve altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf fen ve sosyal bilgiler ders kitaplarından seçilen 275-300 kelime uzunluğundaki metinlerin her altıncı kelimesi silinerek boşluk tamamlama testleri hazırlamıştır. Bu testler 80 altıncı, 77 yedinci ve 80 sekizinci sınıf öğrencisi tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın sonuçları, boşluk tamamlama testini dolduran öğrencilerin yaklaşık yarısının metinleri öğretim seviyesinde okuduğunu ve metni anlayabilmek için yardıma ihtiyaçları olduğunu göstermiştir.

Ulusoy (2008), altıncı sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini farklı boşluk doldurma testleri ile değerlendirmiş ve altı farklı boşluk tamamlama testi (standart boşluk tamamlama testi, ilk harfi ipucu olarak verilen standart boşluk tamamlama testi, her harfi çizgi işareti ile verilen boşluk tamamlama testi, ilk harfi ipucu olarak verilen çizgili boşluk tamamlama testi, eşleştirmeli format ve çoktan seçmeli (maze) format) öğrencilerin Türkçe metinler üzerindeki okuma seviyelerini belirlemek için kullanılmıştır. Araştırmaya, 288 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler en yüksek puanı eşleştirmeli boşluk tamamlama testinden ve en düşük puanları da standart ve çizgili boşluk tamamlama testlerinden elde etmişlerdir. Öğrenciler metinleri standart ve çizgili boşluk tamamlama testlerinde endişe düzeyinde, ilk harfi verilen standart boşluk tamamlama ve ilk harfi verilen çizgili boşluk tamamlama testlerinde öğretim düzeyinde, eşleştirmeli ve çoktan seçmeli boşluk tamamlama testlerinde ise bağımsız düzeyde okumuşlardır.

Ulusoy (2009), boşluk tamamlama testi kullanarak altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders kitaplarından seçilen metinler üzerindeki okuma seviyelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yarıdan fazlasının metinleri öğretim düzeyinde okuyabildiklerini, yani

metinleri okuyup anlayabilmek için öğretmenlerinin yardımına ihtiyaçları olduğunu göstermiştir.

Uyanık (2011), ilköğretim 5.sınıf düzeyinde öğrencilerin boşluk tamamlama testleriyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 6 ilköğretim okulundaki toplam 365 5.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulguları, her altıncı kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu, her yedinci ve her sekizinci kelimenin silindiği boşluk tamamlama testiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Arreola (1979), yalnızca birebir aynı cevapların doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testleri ile eş anlamlı cevapların doğru kabul edildiği boşluk tamamlama testlerinden alınan puanların öğretmen sınıflandırmasıyla ne düzeyde ilişkili olduğunu incelemiştir. Araştırma, 3 farklı sınıftan 67 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Sonuçlar, her iki boşluk tamamlama testi puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu, yalnızca birebir aynı cevapların doğru kabul edildiği testlerle öğretmenlerin sınıflandırması arasında da yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve eş anlamlı cevapların doğru kabul edildiği testlerle öğretmen sınıflandırması arasında da yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (Akt. Uyanık, 2011:47).

Harris-Sharples (1983), sosyal bilgiler ve fen bilgisi kitaplarındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyi ile öğrencilerin okuma seviyeleri arasındaki uyumu incelemiştir. Araştırmaya dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıftan toplam 162 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları, metinlerin okunabilirlik seviyesinin özellikle öğretmenlerin yardımı mevcut olduğunda öğrencilerin düzeyi için uygun olduğunu göstermiştir.

Wait (1987), ilköğretim 4, 5 ve 6. sınıf fen bilgisi, ingilizce ve sosyal bilgiler ders kitaplarının, Dale-Chall formülünü kullanarak okunabilirlik düzeyini ölçmüş ve öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemek için de boşluk tamamlama testlerini kullanmıştır. Testler 50 dördüncü, 52 beşinci ve 53 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, beşinci sınıf öğrencilerinin yarısının, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin ise yarısından fazlasının endişe düzeyinde okuduğunu göstermiştir. Dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okunabilirliği en düşük kitapların da 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları olduğu anlaşılmıştır. Her sınıf düzeyindeki öğrencilerin, üç farklı kitaptan seçilen metinler üzerinde belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Akt. Uyanık, 2011:48).

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonları ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan araştırma tarama modelidir. Karasar (2002) tarama modellerini "geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları" olarak tanımlamıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Zonguldak İli Ereğli İlçesi'nde bulunan beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. İlçede eğitim veren 34 ilköğretim okulundan 16'sı tesadüfi örneklem yolu ile seçilmiş ve bu okullarda öğrenim gören 2918 beşinci sınıf öğrencisinden 308 kız, 292 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bu dağılım "Tablo 4.1"de görülmektedir.

Tablo 4.1: Evren ve Örneklem Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Evren	1412	1506	2918
Örneklem	308	292	600

Sencer'e (1989:610) göre 3000 kişilik bir evren % 99 güven düzeyine göre % 5 yanılğı ile 544 kişilik örneklem temsil edebilir. Bu doğrultuda 2918 öğrenciden oluşan evreni 600 öğrenciden oluşan örneklem grubu temsil etmiştir.

Araştırmada kullanılan anketlerin uygulanması için Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak yazılı izin alınmıştır (Ek 1). Öğrencilerin cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri, kitap okumayı sevip sevmemelerine, sınıfta okuma saati

yapılmasına, ailenin kitap almasına ve çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye ilişkin bilgileri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.2: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	308	51,3
Erkek	292	48,7
Toplam	600	100

Öğrencilerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde birbirine benzer bir yapı göze çarpmaktadır (% 51,3'si kız, % 48,7'i erkek).

Tablo 4.3: Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	f	%
Merkez	340	56,7
Kırsal	260	43,3
Toplam	600	100,0

Tablo 4.3'de okulun bulunduğu yerleşim yerine göre % 56,7'si merkez, % 43,3'ü ise kırsalda görülmektedir.

Tablo 4.4: Ailenin Kitap Almasına Göre Dağılımı

Ailenin Kitap Alma Durumu	f	%
Evet	555	92,5
Hayır	45	7,5
Toplam	600	100,0

“Ailen sana kitap alıyor mu?” sorusuna öğrenciler; büyük oranda (% 92,5) evet cevabı vermişlerdir.

Tablo 4.5: Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiye Göre Dağılımı

Çevrede En Çok Kitap Okuyan Kişi	f	%
Öğretmenim	226	37,7
Kardeşim	149	24,8
Arkadaşım	105	17,5
Annem	70	11,7
Babam	50	8,3
Toplam	600	100,0

“Çevrendeki kişilerden en çok kim kitap okuyor?” sorusuna öğrencilerin % 37,7’si “Öğretmenim” , % 24,8’i “Kardeşim”, % 17,5’i “Arkadaşım”, % 11,7’si “Annem” ve % 8,3’ü “Babam” cevabını vermişlerdir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Beşinci sınıf öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığını belirlemek için Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği, okuma motivasyonlarını belirlemek için Okuma Motivasyonu Ölçeği, okuma düzeylerini belirlemek için boşluk tamamlama testi kullanılmıştır.

4.3.1.Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının ölçülmesinde Gelen tarafından (2003) geliştirilen, Çakıroğlu (2007) tarafından uyarlanan “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği, 30 maddeden oluşmuş olup, her soru (1), (2), (3) şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 90’dır. Ölçek her madde için en az istenenden (1), en çok istenene doğru (3) bir derecelendirmeyi içermekte, öğrenci o soru ile ilgili olarak bu üç seçenektен uygun olanı seçmektedir. Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan ilk uygulamada ilköğretim beşinci sınıftaki 80 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı .76 bulunmuştur. 15 gün sonra yapılan ikinci uygulamada Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı .78 bulunmuştur. İki ölçüm arasındaki ilişkide hesaplanan korelasyon değeri $r=.74$ bulunmuştur. Bu rakam güvenirlik için gerekli en az değer olan korelasyon katsayısı.70’in üzerinde olmasından dolayı, ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

4.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Okuma motivasyonun ölçülmesinde, 21 sorudan oluşan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Guthrie ve Wigfield tarafından geliştirilmiş, üzerinde yapılan çalışmalar (Wigfield ve Guthrie; Baker ve Wigfield) sonunda 11 faktör ve 54

maddeden oluşan bir yapıya kavuşturulmuş. Wang ve Guthrie tarafından içsel ve dışsal motivasyon şeklinde iki faktörden oluşan yeni bir model geliştirilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları Yıldız (2010) tarafından yapılmıştır. Altı faktör ve 21 madden oluşan ve iyi derecede yapı geçerliğine sahip olan Okuma Motivasyonu Ölçeğinin yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,86 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir (Akt. Yıldız, 2010).

4.3.3. Okuma Düzeyi

Okuma düzeylerinin belirlenmesinde MEB yayınevini 5.sınıf Türkçe ders kitabından, “Şeker Dede” adlı hikâye edici metin seçilmiş, metnin her yedinci kelimesinin silindiği ve toplam 50 boşluğun yer aldığı boşluk tamamlama testi kullanılmıştır. Boşluk tamamlama testi, boşluk tamamlama tekniği kullanılarak hazırlanmış bir testtir. Taylor boşluk tamamlama yöntemini okunabilirliği ölçmek için geliştirmiş ve bu testten elde edilen puanların okuma güçlüğüne bağımsız, öğretim ve endişe düzeylerinde belirleyebileceğini ifade etmiştir (Akt. Ulusoy, 2009).

4.4. Uygulama

2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılında Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izinler (Ek-1) alındıktan sonra çalışmanın yapılacağı okullara gidilerek, okul müdürlerine uygulanacak ölçekler ve çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Okul müdürleri beşinci sınıf öğretmenleri ile irtibata geçilmesini sağlamıştır. Uygulamanın verimli olması açısından uygulama yapılan ortamların sessiz olmasına özen gösterilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 16,0 istatistik programında uygun olarak kodlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında genel dağılım özelliklerini belirlemek için betimleyici istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır.

Toplanan verilere ait bağımsız değişkenler ile ilgili farklılıkların ortaya çıkarılmasında parametrik (ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi), daha küçük sayılarda olan her birim için parametrik olmayan (Kruskal-Wallis Test) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu alt boyutlarının homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarında $p < 0,05$ ve $p < 0,01$ anlamlılık düzeyleri dikkate alınmıştır.

5.BULGULAR

Bu bölümde araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

5.1. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 5.1’de görülmektedir.

Tablo 5.1: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	308	70,64	8,49	598	3,444	,001
Erkek	292	68,24	8,57			

* $p < 0,05$

Kız öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ($\bar{X}=70,64$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=68,24$) yüksektir ve aralarında anlamlı farklılık vardır ($t(598)=3,444; p=0,001$).

5.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının, merkez ve kırsalda yer alan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 5.2’de görülmektedir.

Tablo 5.2: Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Merkez	340	70,09	8,51	598	2,001	,046
Kırsal	260	68,67	8,68			

* $p < 0,05$

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları değerlendirildiğinde; merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=70,09$) kırsaldakilere göre ($\bar{X}=68,67$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olduğu ($t(598)=2,001; p=0,046$) belirlenmiştir.

5.3. Ailenin Kitap Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Ailenin kitap alma durumuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 5.3’de görülmektedir.

Tablo 5.3: Ailenin Kitap Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Ailen sana kitap alır mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	555	69,74	8,36	595	2,704	,007
Hayır	45	66,16	10,84			

* $p < 0,05$

“Ailen sana kitap alır mı?” sorusuna evet cevabını verenler ($\bar{X}=69,74$) hayır diyenlere ($\bar{X}=66,16$) nazaran daha yüksek okuduğunu anlama farkındalığı puanına sahiptir ve aralarında anlamlı farklılık vardır ($t(595)=2,704; p=0,007$).

5.4. Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiyeye Göre Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının “Çevrenizde en çok kim kitap okuyor?” sorusuna göre incelenmesinde öncelikle varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmış ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 5.4: Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiyeye Göre Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Çevrenizde en çok kim kitap okuyor?	N	\bar{X}	S	sd	F	p
1 Öğretmenim	226	69,54	8,79			
2 Kardeşim	149	69,98	8,21			
3 Arkadaşım	105	69,36	8,55	4	,319	,865
4 Annem	70	68,77	9,87			
5 Babam	50	68,86	7,18			
Levene=0,833 p=,504						

* $p < 0,05$

Tablo 5.4’te çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişi olarak, en yüksek puanı kardeşin ($\bar{X}=69,98$), öğretmenin ($\bar{X}=69,54$) ve arkadaşım ($\bar{X}=69,36$), babanın ($\bar{X}=68,86$) ve en düşük puanı annenin ($\bar{X}=68,77$) aldığı görülmekte olup, verilen cevaplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F(4)=,319$; $p=0,865$).

5.5. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Alt Boyutları

Beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlere göre okuma motivasyonları Tablo 5.5’de görülmektedir.

Tablo 5.5: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları

		N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																																
Merak	Kız	308	3,47	,64	583,132	4,291	,000																																																																																
	Erkek	292	3,23	,71				İlgi	Kız	308	3,41	,68	566,782	3,211	,001	Erkek	292	3,21	,81	İÇSEL	Kız	308	3,44	,59	565,684	4,078	,000	Erkek	292	3,22	,71	Tanınma	Kız	308	3,36	,69	588,391	3,845	,000	Erkek	292	3,13	,74	Sosyal	Kız	308	3,37	,66	576,652	3,683	,000	Erkek	292	3,16	,76	Rekabet	Kız	308	3,56	,63	563,083	4,971	,000	Erkek	292	3,27	,77	Uyum	Kız	308	3,65	,64	579,327	4,406	,000	Erkek	292	3,41	,73	DIŞSAL	Kız	308	3,48	,56	576,947	4,929	,000
İlgi	Kız	308	3,41	,68	566,782	3,211	,001																																																																																
	Erkek	292	3,21	,81				İÇSEL	Kız	308	3,44	,59	565,684	4,078	,000	Erkek	292	3,22	,71	Tanınma	Kız	308	3,36	,69	588,391	3,845	,000	Erkek	292	3,13	,74	Sosyal	Kız	308	3,37	,66	576,652	3,683	,000	Erkek	292	3,16	,76	Rekabet	Kız	308	3,56	,63	563,083	4,971	,000	Erkek	292	3,27	,77	Uyum	Kız	308	3,65	,64	579,327	4,406	,000	Erkek	292	3,41	,73	DIŞSAL	Kız	308	3,48	,56	576,947	4,929	,000	Erkek	292	3,24	,65								
İÇSEL	Kız	308	3,44	,59	565,684	4,078	,000																																																																																
	Erkek	292	3,22	,71				Tanınma	Kız	308	3,36	,69	588,391	3,845	,000	Erkek	292	3,13	,74	Sosyal	Kız	308	3,37	,66	576,652	3,683	,000	Erkek	292	3,16	,76	Rekabet	Kız	308	3,56	,63	563,083	4,971	,000	Erkek	292	3,27	,77	Uyum	Kız	308	3,65	,64	579,327	4,406	,000	Erkek	292	3,41	,73	DIŞSAL	Kız	308	3,48	,56	576,947	4,929	,000	Erkek	292	3,24	,65																				
Tanınma	Kız	308	3,36	,69	588,391	3,845	,000																																																																																
	Erkek	292	3,13	,74				Sosyal	Kız	308	3,37	,66	576,652	3,683	,000	Erkek	292	3,16	,76	Rekabet	Kız	308	3,56	,63	563,083	4,971	,000	Erkek	292	3,27	,77	Uyum	Kız	308	3,65	,64	579,327	4,406	,000	Erkek	292	3,41	,73	DIŞSAL	Kız	308	3,48	,56	576,947	4,929	,000	Erkek	292	3,24	,65																																
Sosyal	Kız	308	3,37	,66	576,652	3,683	,000																																																																																
	Erkek	292	3,16	,76				Rekabet	Kız	308	3,56	,63	563,083	4,971	,000	Erkek	292	3,27	,77	Uyum	Kız	308	3,65	,64	579,327	4,406	,000	Erkek	292	3,41	,73	DIŞSAL	Kız	308	3,48	,56	576,947	4,929	,000	Erkek	292	3,24	,65																																												
Rekabet	Kız	308	3,56	,63	563,083	4,971	,000																																																																																
	Erkek	292	3,27	,77				Uyum	Kız	308	3,65	,64	579,327	4,406	,000	Erkek	292	3,41	,73	DIŞSAL	Kız	308	3,48	,56	576,947	4,929	,000	Erkek	292	3,24	,65																																																								
Uyum	Kız	308	3,65	,64	579,327	4,406	,000																																																																																
	Erkek	292	3,41	,73				DIŞSAL	Kız	308	3,48	,56	576,947	4,929	,000	Erkek	292	3,24	,65																																																																				
DIŞSAL	Kız	308	3,48	,56	576,947	4,929	,000																																																																																
	Erkek	292	3,24	,65																																																																																			

* $p < 0,05$

Okuma motivasyonları cinsiyetler açısından incelendiğinde, kız öğrencilerin tüm alt boyutlarda erkeklerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu ve aralarında tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($p < ,05$).

- Kız öğrencilerin içsel motivasyonları ($\bar{X}=3,44$) erkeklerden ($\bar{X}=3,22$) daha yüksektir ve aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t(565,684)=4,078$; $p=0,000$). Dışsal motivasyon açısından da kız öğrencilerin ($\bar{X}=3,48$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3,24$) daha yüksek puan aldıkları ve aralarında anlamlı farklılık olduğu ($t(576,947)=4,929$; $p=0,000$) sonucuna ulaşılmıştır.

- İçsel motivasyonun merak alt boyutunda, kız öğrencilerin ($\bar{X}=3,47$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3,23$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır ($t(583,132)=4,291$; $p=0,000$).

- İlgi alt boyutunda da, kız öğrencilerin ($\bar{X}=3.41$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3,21$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, aralarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t(566,782)=3,211; p=0,001$).

- Dışsal motivasyonun tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin puanları erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Tanınma alt boyutunda kız öğrenciler ($\bar{X}=3,36$) erkekler ($\bar{X}=3,13$); sosyal alt boyutunda kız öğrenciler ($\bar{X}=3,37$) erkekler ($\bar{X}=3,16$); rekabet alt boyutunda kız öğrenciler ($\bar{X}=3,56$) erkekler ($\bar{X}=3,27$), uyum alt boyutunda kız öğrenciler ($\bar{X}=3,65$) erkekler ($\bar{X}=3,41$) daha yüksek puan almışlar ve tüm alt boyutlarda aralarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

5.6. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları

Beşinci sınıf öğrencilerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre okuma motivasyonları Tablo 5.6' da görülmektedir.

Tablo 5.6: Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutlar

		N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																																
Merak	Merkez	340	3,35	,69	598	-0,350	,727																																																																																
	Kırsal	260	3,37	,69				İlgi	Merkez	340	3,30	,78	576,98	-0,233	,816	Kırsal	260	3,32	,72	İÇSEL	Merkez	340	3,33	,67	598	-0,315	,753	Kırsal	260	3,34	,65	Tanınma	Merkez	340	3,28	,73	598	1,086	,278	Kırsal	260	3,21	,73	Sosyal	Merkez	340	3,27	,71	598	-0,003	,998	Kırsal	260	3,27	,74	Rekabet	Merkez	340	3,43	,72	598	0,671	,502	Kırsal	260	3,39	,73	Uyum	Merkez	340	3,50	,70	598	-1,100	,272	Kırsal	260	3,57	,68	DIŞSAL	Merkez	340	3,37	,61	598	0,205	,838
İlgi	Merkez	340	3,30	,78	576,98	-0,233	,816																																																																																
	Kırsal	260	3,32	,72				İÇSEL	Merkez	340	3,33	,67	598	-0,315	,753	Kırsal	260	3,34	,65	Tanınma	Merkez	340	3,28	,73	598	1,086	,278	Kırsal	260	3,21	,73	Sosyal	Merkez	340	3,27	,71	598	-0,003	,998	Kırsal	260	3,27	,74	Rekabet	Merkez	340	3,43	,72	598	0,671	,502	Kırsal	260	3,39	,73	Uyum	Merkez	340	3,50	,70	598	-1,100	,272	Kırsal	260	3,57	,68	DIŞSAL	Merkez	340	3,37	,61	598	0,205	,838	Kırsal	260	3,36	,62								
İÇSEL	Merkez	340	3,33	,67	598	-0,315	,753																																																																																
	Kırsal	260	3,34	,65				Tanınma	Merkez	340	3,28	,73	598	1,086	,278	Kırsal	260	3,21	,73	Sosyal	Merkez	340	3,27	,71	598	-0,003	,998	Kırsal	260	3,27	,74	Rekabet	Merkez	340	3,43	,72	598	0,671	,502	Kırsal	260	3,39	,73	Uyum	Merkez	340	3,50	,70	598	-1,100	,272	Kırsal	260	3,57	,68	DIŞSAL	Merkez	340	3,37	,61	598	0,205	,838	Kırsal	260	3,36	,62																				
Tanınma	Merkez	340	3,28	,73	598	1,086	,278																																																																																
	Kırsal	260	3,21	,73				Sosyal	Merkez	340	3,27	,71	598	-0,003	,998	Kırsal	260	3,27	,74	Rekabet	Merkez	340	3,43	,72	598	0,671	,502	Kırsal	260	3,39	,73	Uyum	Merkez	340	3,50	,70	598	-1,100	,272	Kırsal	260	3,57	,68	DIŞSAL	Merkez	340	3,37	,61	598	0,205	,838	Kırsal	260	3,36	,62																																
Sosyal	Merkez	340	3,27	,71	598	-0,003	,998																																																																																
	Kırsal	260	3,27	,74				Rekabet	Merkez	340	3,43	,72	598	0,671	,502	Kırsal	260	3,39	,73	Uyum	Merkez	340	3,50	,70	598	-1,100	,272	Kırsal	260	3,57	,68	DIŞSAL	Merkez	340	3,37	,61	598	0,205	,838	Kırsal	260	3,36	,62																																												
Rekabet	Merkez	340	3,43	,72	598	0,671	,502																																																																																
	Kırsal	260	3,39	,73				Uyum	Merkez	340	3,50	,70	598	-1,100	,272	Kırsal	260	3,57	,68	DIŞSAL	Merkez	340	3,37	,61	598	0,205	,838	Kırsal	260	3,36	,62																																																								
Uyum	Merkez	340	3,50	,70	598	-1,100	,272																																																																																
	Kırsal	260	3,57	,68				DIŞSAL	Merkez	340	3,37	,61	598	0,205	,838	Kırsal	260	3,36	,62																																																																				
DIŞSAL	Merkez	340	3,37	,61	598	0,205	,838																																																																																
	Kırsal	260	3,36	,62																																																																																			

* $p < 0,05$

- İçsel motivasyon ile merak ve ilgi alt boyutlarında; merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerle kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerin aralarında anlamlı farklılık olmadığı tablodan anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Küçük farklarla da olsa kırsalda öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon ve alt boyutlarında daha yüksek puanlar almaları dikkat çekicidir.

- Dışsal motivasyon boyutunda da, merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=3,37$) ile kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=3,36$) puanları arasında anlamlı farklılık yoktur ($t(598)=0,205$; $p=0,838$). Fakat içsel motivasyonun aksine dışsal motivasyonda merkez okullarda öğrenim gören çocukların puanı daha yüksek çıkmıştır.

- Tanınma ve rekabet alt boyutlarında, merkez okullardaki öğrenciler kırsaldaki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.

- Sosyal alt boyutunda merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerle ($\bar{X}=3,27$) kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=3,27$) ortalama puanlarının eşitken, uyum alt boyutunda merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=3,50$) kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{X}=3,57$) daha düşük olduğu görülmektedir.

5.7. Ailenin Kitap Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları

Ailenin kitap alma durumuna göre öğrencilerin okuma motivasyonları ve alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 5.7’de görülmektedir.

Tablo 5.7: Ailenin Kitap Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları

		N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																																
Merak	Evet	555	3,36	,69	598	1,058	,290																																																																																
	Hayır	45	3,25	,69				İlgi	Evet	555	3,31	,76	598	,411	,681	Hayır	45	3,27	,66	İÇSEL	Evet	555	3,34	,67	598	,787	,431	Hayır	45	3,26	,55	Tanınma	Evet	555	3,27	,73	598	2,252	,025	Hayır	45	3,01	,69	Sosyal	Evet	555	3,28	,72	598	2,319	,021	Hayır	45	3,03	,74	Rekabet	Evet	555	3,43	,72	598	1,447	,148	Hayır	45	3,27	,73	Uyum	Evet	555	3,55	,69	598	2,149	,032	Hayır	45	3,32	,77	DIŞSAL	Evet	555	3,38	,62	598	2,373	,018
İlgi	Evet	555	3,31	,76	598	,411	,681																																																																																
	Hayır	45	3,27	,66				İÇSEL	Evet	555	3,34	,67	598	,787	,431	Hayır	45	3,26	,55	Tanınma	Evet	555	3,27	,73	598	2,252	,025	Hayır	45	3,01	,69	Sosyal	Evet	555	3,28	,72	598	2,319	,021	Hayır	45	3,03	,74	Rekabet	Evet	555	3,43	,72	598	1,447	,148	Hayır	45	3,27	,73	Uyum	Evet	555	3,55	,69	598	2,149	,032	Hayır	45	3,32	,77	DIŞSAL	Evet	555	3,38	,62	598	2,373	,018	Hayır	45	3,16	,57								
İÇSEL	Evet	555	3,34	,67	598	,787	,431																																																																																
	Hayır	45	3,26	,55				Tanınma	Evet	555	3,27	,73	598	2,252	,025	Hayır	45	3,01	,69	Sosyal	Evet	555	3,28	,72	598	2,319	,021	Hayır	45	3,03	,74	Rekabet	Evet	555	3,43	,72	598	1,447	,148	Hayır	45	3,27	,73	Uyum	Evet	555	3,55	,69	598	2,149	,032	Hayır	45	3,32	,77	DIŞSAL	Evet	555	3,38	,62	598	2,373	,018	Hayır	45	3,16	,57																				
Tanınma	Evet	555	3,27	,73	598	2,252	,025																																																																																
	Hayır	45	3,01	,69				Sosyal	Evet	555	3,28	,72	598	2,319	,021	Hayır	45	3,03	,74	Rekabet	Evet	555	3,43	,72	598	1,447	,148	Hayır	45	3,27	,73	Uyum	Evet	555	3,55	,69	598	2,149	,032	Hayır	45	3,32	,77	DIŞSAL	Evet	555	3,38	,62	598	2,373	,018	Hayır	45	3,16	,57																																
Sosyal	Evet	555	3,28	,72	598	2,319	,021																																																																																
	Hayır	45	3,03	,74				Rekabet	Evet	555	3,43	,72	598	1,447	,148	Hayır	45	3,27	,73	Uyum	Evet	555	3,55	,69	598	2,149	,032	Hayır	45	3,32	,77	DIŞSAL	Evet	555	3,38	,62	598	2,373	,018	Hayır	45	3,16	,57																																												
Rekabet	Evet	555	3,43	,72	598	1,447	,148																																																																																
	Hayır	45	3,27	,73				Uyum	Evet	555	3,55	,69	598	2,149	,032	Hayır	45	3,32	,77	DIŞSAL	Evet	555	3,38	,62	598	2,373	,018	Hayır	45	3,16	,57																																																								
Uyum	Evet	555	3,55	,69	598	2,149	,032																																																																																
	Hayır	45	3,32	,77				DIŞSAL	Evet	555	3,38	,62	598	2,373	,018	Hayır	45	3,16	,57																																																																				
DIŞSAL	Evet	555	3,38	,62	598	2,373	,018																																																																																
	Hayır	45	3,16	,57																																																																																			

* $p < 0,05$

Tablo 5.7 incelendiğinde okuma motivasyonu ve alt boyutlarında ailesi kitap alan öğrencilerin ortalamalarının almayanlara göre daha yüksek olduğu; ancak içsel motivasyon ve alt boyutlarından merak, ilgi ile dışsal motivasyonun rekabet alt boyutunda anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

- İçsel motivasyon boyutunda ailesi kitap alan öğrencilerin ($\bar{X}=3,34$) diğer öğrencilerden ($\bar{X}=3,26$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ancak cevaplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t(598)=0,787$; $p=0,431$).

- Merak alt boyutunda; “Ailen sana kitap alıyor mu?” sorusuna evet cevabını veren öğrencilerin ($\bar{X}=3,36$) hayır diyen öğrencilerden ($\bar{X}=3,25$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Evet ve hayır cevabını veren öğrenciler arasında anlamlı farklılık yoktur ($t(598)=1,058$; $p=0,290$).

- İlgi alt boyutunda, evet cevabını veren öğrencilerin ($\bar{X}=3,31$) hayır cevabını veren öğrencilerden ($\bar{X}=3,27$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, aralarında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t(598)=0,411$; $p=0,681$).

- Dışsal Motivasyon boyutunda, evet cevabını veren öğrencilerin ($\bar{X}=3,38$) hayır cevabı veren öğrencilerden ($\bar{X}=3,16$) daha yüksek puan aldıkları ve aralarında anlamlı farklılık olduğu ($t(598)=2,373; p=0,018$) sonucuna ulaşılmıştır.

- Tanınma alt boyutunda, evet cevabını veren öğrencilerin ($\bar{X}=3,27$) hayır cevabını veren öğrencilerden ($\bar{X}=3,01$) yüksek ortalamaya sahip olmaları ile birlikte; aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(598)=2,252; p=0,025$).

- Sosyal alt boyutunda evet cevabını veren öğrenciler ($\bar{X}=3,28$) hayır cevabını veren öğrencilere ($\bar{X}=3,03$) kıyasla daha yüksek ortalama puana sahiptir. İki grup arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(598)=2,319; p=0,021$).

- Rekabet alt boyutunda evet cevabını veren öğrenciler ($\bar{X}=3,43$) hayır cevabını veren öğrencilerden ($\bar{X}=3,27$) yüksek ortalamaya sahiptir ve aralarında anlamlı farklılık yoktur ($t(598)=1,447; p=0,148$).

- Uyum alt boyutunda evet cevabını veren öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}=3,55$) hayır cevabını veren öğrencilerden ($\bar{X}=3,32$) yüksektir ve aralarında anlamlı farklılık vardır ($t(598)=2,149; p=0,032$).

5.8. Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiyeye Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları

Öğrencilerin okuma motivasyonları ve alt boyutları ile çevresindeki insanlardan en çok kitap okuyana göre incelenmesinde öncelikle varyansların homojenliği Levene testi ile sınımlanmış ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 5.8: Çevresindekilerden En Çok Kitap Okuyan Kişiye Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları

		N	\bar{X}	S	sd	F	p
Merak	1 Babam	50	3,33	,74			
	2 Annem	70	3,44	,64			
	3 Kardeşim	149	3,29	,68	4	,719	,579
	4 Arkadaşım	105	3,37	,65			
	5 Öğretmenim	226	3,37	,71			
Levene=0,756 p=,54		N	\bar{X}	S	sd	F	p
İlgi	1 Babam	50	3,43	,68			
	2 Annem	70	3,47	,68			
	3 Kardeşim	149	3,25	,75	4	1,622	,167
	4 Arkadaşım	105	3,23	,81			
	5 Öğretmenim	226	3,32	,76			
Levene=0,934 p=,44		N	\bar{X}	S	sd	F	p
İÇSEL	1 Babam	50	3,38	,66			
	2 Annem	70	3,45	,61			
	3 Kardeşim	149	3,27	,65	4	1,096	,357
	4 Arkadaşım	105	3,30	,66			
	5 Öğretmenim	226	3,37	,67			
Levene=0,389 p=,87		N	\bar{X}	S	sd	F	p
Tanınma	1 Babam	50	3,31	,72			
	2 Annem	70	3,41	,69			
	3 Kardeşim	149	3,15	,73	4	1,666	,156
	4 Arkadaşım	105	3,26	,75			
	5 Öğretmen	226	3,24	,72			
Levene=0,980 p=,48		N	\bar{X}	S	sd	F	p
Sosyal	1 Babam	50	3,26	,72			
	2 Annem	70	3,54	,63			
	3 Kardeşim	149	3,19	,74	4	1,126	,343
	4 Arkadaşım	105	3,31	,70			
	5 Öğretmen	226	3,26	,74			
Levene=0,812 p=,58		N	\bar{X}	S	sd	F	p
Rekabet	1 Babam	50	3,43	,75			
	2 Annem	70	3,51	,60			
	3 Kardeşim	149	3,36	,75	4	,855	,491
	4 Arkadaşım	105	3,36	,71			
	5 Öğretmen	226	3,45	,73			
Levene=0,907 p=,40		N	\bar{X}	S	sd	F	p

Uyum	1 Babam	50	3,52	,71	4	,420	,794
	2 Annem	70	3,60	,66			
	3 Kardeşim	149	3,55	,63			
	4 Arkadaşım	105	3,56	,68			
	5 Öğretmen	226	3,49	,75			
Levene=1,125 p=,34		N	\bar{X}	S	sd	F	p
DIŞSAL	1 Babam	50	3,38	,66	4	,896	,466
	2 Annem	70	3,48	,54			
	3 Kardeşim	149	3,31	,60			
	4 Arkadaşım	105	3,37	,62			
	5 Öğretmen	226	3,36	,63			
Levene=0,687 p=,61							

* $p < 0,05$

Tablo 5.8 incelendiğinde;

- Öncelikli olarak en çok annesi okuyan öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu görülen tabloda ($\bar{X}=3,45$), babanın ($\bar{X}=3,38$) ve öğretmenin ($\bar{X}=3,37$) kitap okumasının da öğrencilerin içsel motivasyonlarına olumlu yansıması dikkati çekmektedir. “Arkadaşım” ($\bar{X}=3,30$) ve “Kardeşim” ($\bar{X}=3,27$) diyen öğrencilerin ise içsel motivasyonlarının diğerlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık yoktur ($F(4)=1,096$; $p=0,357$).

- Merak alt boyutunda “Annem” ($\bar{X}=3,44$), “Arkadaşım” ve “Öğretmenim” ($\bar{X}=3,37$) cevapları, “Babam” ($\bar{X}=3,33$) ve “Kardeşim” ($\bar{X}=3,29$) cevaplarından daha yüksek ortalamaya sahip olup, verilen cevaplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($F(4)=,719$; $p=0,579$).

- İlgi alt boyutunda “Annem” ($\bar{X}=3,47$), “Babam” ($\bar{X}=3,43$) ve “Öğretmenim” ($\bar{X}=3,32$) en yüksek, puanları birbirine çok yakın olan “Kardeşim” ($\bar{X}=3,25$) ve “Arkadaşım” ($\bar{X}=3,23$) ise en düşük puan almıştır. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık yoktur ($F(4)=1,622$; $p=0,167$).

- Dışsal motivasyon boyutunda da en çok kitap okuyan kişi olarak annenin ($\bar{X}=3,48$), puanları birbirine yakınlığı ile dikkat çeken ve diğer cevaplardan yüksek

olan, babanın ($\bar{X}=3,38$), arkadaşın ($\bar{X}=3,37$), öğretmenin ($\bar{X}=3,36$) ve en düşük puanı kardeşin ($\bar{X}=3,31$) aldığı belirlenmiştir. Anne, baba, kardeş, arkadaş ve öğretmen cevapları arasında anlamlı farklılık yoktur ($F(4)=0,896$; $p=0,466$).

- Tanınma alt boyutunda çevrede en çok kitap okuyan kişi olarak anne ($\bar{X}=3,41$) ve baba ($\bar{X}=3,31$) en yüksek puanı, arkadaş ($\bar{X}=3,26$) öğretmen ($\bar{X}=3,24$) ve kardeş ($\bar{X}=3,15$) ise en düşük puanı almıştır. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık yoktur ($F(4)=1,666$; $p=0,156$).

- Sosyal alt boyutunda annenin ($\bar{X}=3,54$) puanı, arkadaş ($\bar{X}=3,31$), baba ve öğretmen ($\bar{X}=3,26$) ve en düşük puanı alan kardeş ($\bar{X}=3,19$) cevaplarından daha yüksek olup, anne, arkadaş, baba, öğretmen kardeş cevapları arasında anlamlı farklılık yoktur ($F(4)=1,126$; $p=0,343$).

- Rekabet alt boyutunda, anne ($\bar{X}=3,51$), öğretmen ($\bar{X}=3,45$) ve baba ($\bar{X}=3,43$) en yüksek, kardeş ve arkadaş ($\bar{X}=3,36$) ise en düşük ortalamaya sahiptir. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($F(4)=0,855$; $p=0,491$).

- Uyum alt boyutunda da anne cevabının ($\bar{X}=3,60$), arkadaş ($\bar{X}=3,56$), kardeş ($\bar{X}=3,55$), baba ($\bar{X}=3,52$) ve öğretmen ($\bar{X}=3,49$) cevaplarından daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Anne, arkadaş, kardeş, baba ve öğretmen cevapları arasında anlamlı farklılık yoktur ($F(4)=0,420$; $p=0,974$).

5.9. Okuma Düzeylerinin Dağılımı

Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerine göre dağılımı Tablo 5.9'da görülmektedir

Tablo 5.9. Okuma Düzeylerinin Dağılımı

		f	(%)
Okuma Düzeyleri	1 Endişe Düzeyi	366	61
	2 Öğretim Düzeyi	215	35,8
	3 Bağımsız Okuyucu	19	3,2

Tablo 5.9’da öğrencilerin okuma düzeylerine göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerinin % 61’i endişe, % 35,8’i öğretim ve % 3,2’si bağımsız okuyucu düzeyindedir.

5.10. Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Öğrencilerin okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının incelenmesinde varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmış ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 5.10: Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

		N	\bar{X}	S	sd	F	p	Scheffe
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	1 Endişe	366	67,02	8,50				
	2 Öğretim	215	73,10	7,22	2	44,602	,000	-
	3 Bağımsız	19	75,74	7,66				

Levene=2,659 p=,071

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı en yüksek olanlar bağımsız okuyucu düzeyindeki öğrencilerdir ($\bar{X}=75,74$), onları öğretim düzeyindekiler takip etmekte ($\bar{X}=73,10$), en düşük puanı ise endişe düzeyindeki öğrencilerin ($\bar{X}=67,02$) aldığı görülmektedir. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F(2)=44,602$; $p=0,00$).

5.11. Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Okuma Motivasyonları ve Alt Boyutları

Öğrencilerin okuma düzeylerine göre okuma motivasyonları ve alt boyutlarının okuma düzeyleri puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 5.11’de yer almaktadır.

Tablo 5.11: Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Okuma Motivasyonu ve Alt Boyutları

		N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Dunnet C
Merak	1 Endişe	366	3,22	,74	267,24				1-2
	2 Öğretim	215	3,56	,53	349,74	2	36,505	,000	1-3
	3 Bağımsız	19	3,68	,40	348,08				
İlgi	1 Endişe	366	3,16	,82	268,73				1-3
	2 Öğretim	215	3,52	,57	343,25	2	37,529	,000	1-2
	3 Bağımsız	19	3,81	,34	428,63				2-3
İÇSEL	1 Endişe	366	3,19	,71	262,90				1-3
	2 Öğretim	215	3,54	,50	353,77	2	47,170	,000	1-2
	3 Bağımsız	19	3,75	,32	422,08				2-3
Tanınma	1 Endişe	366	3,10	,77	264,37				1-2
	2 Öğretim	215	3,47	,59	354,11	2	42,960	,000	1-3
	3 Bağımsız	19	3,63	,40	389,95				
Sosyal	1 Endişe	366	3,13	,77	268,05				1-3
	2 Öğretim	215	3,46	,58	345,67	2	36,503	,000	1-2
	3 Bağımsız	19	3,72	,31	414,50				2-3
Rekabet	1 Endişe	366	3,26	,78	261,01				1-2
	2 Öğretim	215	3,65	,53	357,59	2	53,652	,000	1-3
	3 Bağımsız	19	3,83	,32	415,24				
Uyum	1 Endişe	366	3,43	,74	273,05				1-3
	2 Öğretim	215	3,67	,61	339,69	2	28,627	,000	1-2
	3 Bağımsız	19	3,88	,23	358,79				2-3
DIŞSAL	1 Endişe	366	3,23	,66	258,89				1-3
	2 Öğretim	215	3,56	,48	360,38	2	56,603	,000	1-2
	3 Bağımsız	19	3,76	,21	424,45				2-3

- İçsel motivasyonu en yüksek olanlar bağımsız okuyucu ($\bar{X}=3,75$); öğretim ($\bar{X}=3,54$) ve en düşük puanı ($\bar{X}=3,19$) endişe düzeyindeki öğrenciler almış olup ve anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2(2)=47,170$; $p=0,00$).

- Merak alt boyutunda en yüksek puanı bağımsız okuyucu ($\bar{X}=3,68$); öğretim ($\bar{X}=3,56$) ve en düşük puanı endişe düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}=3,22$) alırken, cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2(2)=36,505$; $p=0,00$).

- İlgi alt boyutunda en yüksek puanı bağımsız okuyucu ($\bar{X}=3,81$); öğretim ($\bar{X}=3,52$) en düşük puanı ile endişe düzeyi ($\bar{X}=3,16$) alırken, cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2(2)=37,529$; $p=0,00$).

- Dışsal motivasyonda en yüksek puanı ($\bar{X}=3,76$) ile bağımsız okuyucu; ($\bar{X}=3,56$) ile öğretim ve en düşük puanı ise ($\bar{X}=3,23$) ile endişe düzeyi almıştır. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2(2)=56,603$; $p=0,00$).

- Tanınma alt boyutunda en yüksek puanı ($\bar{X}=3,63$) ile bağımsız okuyucu; ($\bar{X}=3,47$) ile öğretim ve ($\bar{X}=3,10$) ile en düşük puanı endişe düzeyi almış olup verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2(2)=42,960$; $p=0,00$).

- Sosyal alt boyutunda en yüksek puanı ($\bar{X}=3,72$) ile bağımsız okuyucu; ($\bar{X}=3,46$) ile öğretim ve ($\bar{X}=3,13$) ile en düşük puanı endişe düzeyi almış olup, cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2(2)=36,503$; $p=0,00$).

- Rekabet alt boyutunda en yüksek puanı ($\bar{X}=3,83$) ile bağımsız okuyucu; en düşük puanı ($\bar{X}=3,26$) ile endişe düzeyi alırken, cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2(2)=53,652$; $p=0,00$).

- Uyum alt boyutunda en yüksek puanı ($\bar{X}=3,88$) ile bağımsız okuyucu; ($\bar{X}=3,67$) ile öğretim ve düşük puanı ($\bar{X}=3,43$) ile endişe düzeyi alırken, cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2(2)=28,627$; $p=0,00$).

5.12. Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişkinin yer aldığı bulgular Tablo 5.12 de görülmektedir.

Tablo 5.12: Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki

	ÜBOAF	MERAK	İLGİ	İÇSEL	TANINMA	SOSYAL	REKABET	UYUM	DIŞSAL	OKUMA DÜZ
ÜBOAF	1	,273**	,193**	,252**	,259**	,272**	,290**	,228**	,305**	,356**
MERAK		1	,671**	,906**	,666**	,739**	,700**	,656**	,802**	,249**
İLGİ			1	,922**	,619**	,629**	,608**	,603**	,714**	,252**
İÇSEL				1	,701**	,746**	,713**	,687**	,827**	,274**
TANINMA					1	,688**	,649**	,613**	,859**	,258**
SOSYAL						1	,644**	,643**	,865**	,250**
REKABET							1	,691**	,867**	,274**
UYUM								1	,853**	,185**
DIŞSAL									1	,281**
OKUMA DÜZ										1

(**)p<,01 (*)p<,05

Büyüköztürk (2011:32) korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 1,00-0,70 arasında olmasının yüksek; 0,70-0,30 arasında olmasının orta; 0,30-0,00 arasında olmasının düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlamıştır. Buna göre;

- Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma düzeyi farkındalığı ($r=,356$, $p<,01$), içsel motivasyon ($r=,274$, $p<,01$), merak alt boyutu ($r=,249$, $p<,01$), ilgi alt boyutu ($r=,252$, $p<,01$), dışsal motivasyon ($r=,281$, $p<,01$), tanınma alt boyutu ($r=,258$, $p<,01$), sosyal alt boyutu ($r=,250$, $p<,01$), rekabet alt boyutu ($r=,274$, $p<,01$) ve uyum alt boyutu arasındaki ilişki ($r=,185$, $p<,01$) bulunmuştur.

- Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile içsel motivasyon ($r=,252$, $p<,01$), merak alt boyutu ($r=,273$, $p<,01$), ilgi alt boyutu ($r=,193$, $p<,01$), dışsal

motivasyon ($r=,305, p<,01$), tanınma alt boyutu ($r=,259, p<,01$), sosyal alt boyutu ($r=,272, p<,01$), rekabet alt boyutu ($r=,290, p<,01$), uyum alt boyutu arasındaki ilişki ($r=,228, p<,01$) bulunmuştur.

- İçsel motivasyon ile dışsal motivasyon ($r=,827, p<,01$), tanınma alt boyutu ($r=,701, p<,01$), sosyal alt boyutu ($r=,746, p<,01$), rekabet alt boyutu ($r=,713, p<,01$), uyum alt boyutu arasındaki ilişki ($r=,687, p<,01$) bulunmuştur.

- Merak alt boyutu ile içsel motivasyon ($r=,906, p<,01$), ilgi alt boyutu ($r=,671, p<,01$), dışsal motivasyon ($r=,802, p<,01$), tanınma alt boyutu ($r=,666, p<,01$), sosyal alt boyutu ($r=,739, p<,01$), rekabet alt boyutu ($r=,700, p<,01$), uyum alt boyutu arasındaki ilişki ($r=,656, p<,01$) bulunmuştur.

- İlgi alt boyutu ile içsel motivasyon ($r=,922, p<,01$), dışsal motivasyon ($r=,714, p<,01$), tanınma alt boyutu ($r=,619, p<,01$), sosyal alt boyutu ($r=,629, p<,01$), rekabet alt boyutu ($r=,608, p<,01$), uyum alt boyutu arasındaki ilişki ($r=,603, p<,01$) bulunmuştur.

- Dışsal motivasyon ile tanınma alt boyutu ($r=,859, p<,01$), sosyal alt boyutu ($r=,865, p<,01$), rekabet alt boyutu ($r=,867, p<,01$), uyum alt boyutu arasındaki ilişki ($r=,853, p<,01$) bulunmuştur.

- Tanınma alt boyutu ile sosyal alt boyutu ($r=,688, p<,01$), rekabet alt boyutu ($r=,649, p<,01$), uyum alt boyutu arasındaki ilişki ($r=,613, p<,01$) bulunmuştur.

- Sosyal alt boyut ile rekabet alt boyutu ($r=,644, p<,01$), uyum alt boyutu arasındaki ilişki ($r=,643, p<,01$) bulunmuştur.

- Rekabet alt boyutu ile uyum alt boyutu arasındaki ilişki ($r=,691, p<,01$) bulunmuştur.

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar ifade edilmiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı;

- *Cinsiyetlerine göre*, kız öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı erkek öğrencilerden yüksek ve aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Karatay (2010), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklarını incelediği araştırmasında bu araştırma ile paralel olarak, kız öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bağçeci vd. (2011), kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu; Yavuz (2009), genel üstbilişsel farkındalık ortalama puanları ve alt boyutlarında bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalama puana sahip oldukları ve hem bayan hem de erkek öğretmen adaylarının tüm farkındalık alanlarında yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğunu ifade etmiştir. Altındağ (2008), bilişsel farkındalık puanları bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı farklar olduğunu tespit etmiştir. İflazoğlu Saban ve Saban (2008), bilişsel farkındalık puanları açısından kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuştur. Bunun yanında cinsiyet açısından fark bulunmayan çalışmalar da vardır. Özsoy vd. (2010), cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı; Özsoy ve Günindi (2011), okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı; Duran (2011), kadın ve erkek öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Baykara (2011), bilişötesi öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir. Padeliadu vd. (2002) araştırmalarında cinsiyetler hususunda önemli farklılığın olmadığını belirlemişlerdir.

- ***Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre***, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları değerlendirildiğinde; merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin kırsaldaki öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.
- ***Ailenin kitap alıp almama durumuna göre*** “Ailen sana kitap alır mı?” sorusuna evet cevabını verenler hayır diyenlere nazaran daha yüksek üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanına sahiptir ve aralarında anlamlı farklılık vardır.
- ***Çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre*** “Çevrendeki insanlardan en çok kim kitap okuyor?” sorusuna verilen cevaplardan en yüksek puan sıralaması “öğretmen”, “kardeş”, “arkadaş”, “baba” şeklinde iken en düşük puanı “anne” cevabı veren öğrenciler almış, cevaplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle en yüksek puanı “öğretmen” cevabının alması üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı için öğretmenin kitap okuyarak öğrencilere rol model olmasındaki rolünü göstermektedir. “Kardeş” ve “arkadaş” cevaplarının birbirine yakın olması ise öğrencilerin okuma eyleminde yakın çevresi ve akranlarının olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Baba ve anne cevaplarının benzer olmalarına rağmen, baba cevabının anneden çok az bir farkla yüksek olması okumaya anneler kadar babalarında etkisi olduğunu göstermektedir. Dökmen (1994:20-21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü “modelden öğrenme” ilkesi çerçevesinde değerlendirir: “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir”. Okuma sevgisi ve alışkanlığı ise üstbilişsel okuma farkındalığının kazanılmasında etkili olabilir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları;

- ***Cinsiyetlerine göre***, okuma motivasyonu ve alt boyutları açısından kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları erkeklerden daha yüksektir ve aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sancı (2002), okumanın başarı değer ve amaçlarıyla ilgili merak etme ve ilgi duyma yönelimlerinde cinsiyetler arasında fark olmadığı, tanınma ve yarışma yönelimlerinde kız öğrencilerin erkeklerden biraz daha fazla olduğu, okumanın sosyal yönleriyle ilgili yönelimlerinde ise cinsiyetler arasında fark olmadığını tespit etmiştir. Demir vd. (2012), yedinci sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında kızlar lehine anlamlı farklılık görüldüğünü ifade ederken; Aydın (2007), 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Wigfield ve Guthrie (1997), okumalarındaki fazlalık ve kapsam genişliği açısından çocukların okumaya olan motivasyon ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında kızların okumaya karşı motivasyonları erkeklere göre daha pozitif bulunmuştur. Sani vd. (2011), kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduklarını tespit etmiştir.
- İçsel motivasyonun merak ve ilgi alt boyutlarında, kız öğrenciler erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ve aralarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği tezinde içsel motivasyonun merak alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu ancak ilgi alt boyutu ve toplam içsel motivasyonda kızlar ve erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmiştir.
- Dışsal motivasyonun tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutunda kız öğrencilerin puanları erkeklerden yüksek ve anlamlı derecede farklı olduğu görülürken, Yıldız'ın çalışması da (2010) bu bulguları destekler niteliktedir.

- ***Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre***, içsel motivasyon ile merak ve ilgi alt boyutlarında; merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerle kırsaldaki öğrencilerin benzer ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.
- Dışsal motivasyon boyutunda, merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanları ile kırsaldaki öğrencilerin puanları benzer olmakla birlikte aralarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Tanınma alt boyutunda, merkez okullardaki öğrencilerin kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerden yüksek ortalamaya sahip olmakla birlikte; aralarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, kırsaldaki öğrencilere göre sosyal çevrelerinin daha geniş olmaları, okumalarını çevresindekiler tarafından tanınma, beğenilme ve önemsenme amacıyla yapabileceklerini göstermektedir.
- Sosyal alt boyutunda merkez okullardaki öğrencilerle kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarının eşit; rekabet alt boyutunda merkez okullardaki öğrenciler kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerden az bir puan farkıyla yüksek ortalamaya sahip olduğu ve aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.
- Uyum alt boyutunda merkezdeki okullarda öğrencilerin ortalama puanları kırsaldaki öğrencilerden daha düşük olmakla birlikte aralarında da anlamlı farklılık yoktur. Kırsaldaki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, okullarındaki öğrenci sayısının daha az olması, içinde buldukları ortamları, merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha sınırlı olduğu için uyum alt boyutundaki puanlarının yüksek olması bu nedenlerden kaynaklanabilir.
- ***Ailenin kitap alıp almama durumuna göre***, okuma motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin evet cevabı veren öğrencilerin ortalamalarının hayır cevabını verenlere göre daha yüksek olduğu; ancak içsel motivasyon,

merak, ilgi, rekabet alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

- İçsel motivasyon boyutunda evet cevabını veren öğrencilerin hayır cevabını veren öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip ve verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
- Merak ve ilgi alt boyutunda; “Ailen sana kitap alıyor mu?” sorusuna evet cevabını veren öğrencilerin hayır cevabını veren öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Evet ve hayır cevabını veren öğrenciler arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Dışsal Motivasyon boyutunda, evet cevabını veren öğrencilerin hayır cevabı veren öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları ve aralarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Tanınma alt boyutunda, evet cevabını veren öğrencilerin hayır cevabını veren öğrencilerden yüksek ortalamaya sahip olmaları ile birlikte; aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.
- Sosyal alt boyutunda evet cevabını veren öğrenciler hayır cevabını veren öğrencilere kıyasla daha yüksek ortalama puana sahiptir. İki grup arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
- Rekabet alt boyutunda evet cevabını veren öğrenciler hayır cevabını veren öğrencilerden yüksek ortalamaya sahiptir ve aralarında anlamlı farklılık yoktur.
- Uyum alt boyutunda evet cevabını veren öğrencilerin ortalama puanları hayır cevabını veren öğrencilerden yüksektir ve aralarında anlamlı farklılık vardır.
- *Çevresindeki insanlardan en çok kitap okuyan kişiye göre*, okuma motivasyonu ve alt boyutlarında “anne” cevabı en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve aralarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Sünbül vd. (2010) yaptığı çalışmada anne-babanın kitap okuma alışkanlığı ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki yüksek bulunmuştur. Bu bakımdan öğrencilerin okuma motivasyonlarını “anne”lerinin kitap okuma alışkanlığı olumlu şekilde etkileyebilir.

- Annesi okuyan öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu görülen tabloda babanın ve öğretmenin kitap okumasının da öğrencilerin içsel motivasyonlarına olumlu yansımaları dikkati çekmektedir. “Arkadaşım” “Kardeşim” diyen öğrencilerin ise içsel motivasyonlarının diğerlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Merak alt boyutunda “Annem”, “Arkadaşım” ve “Öğretmenim” cevapları, “Babam” ve “Kardeşim” cevaplarından daha yüksek ortalamaya sahip olup, verilen cevaplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.
- İlgi alt boyutunda “Annem”, “Babam”, “Öğretmenim” en yüksek puanları birbirine çok yakın olan “Kardeşim” ve “Arkadaşım” ise en düşük puanı almıştır. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Dışsal motivasyon boyutunda da en çok kitap okuyan kişi olarak annenin, puanları birbirine yakınlığı ile dikkat çeken ve diğer cevaplardan yüksek olan, babanın, arkadaşın, öğretmenin ve en düşük puanı kardeşin aldığı belirlenmiştir. Anne, baba, kardeş, arkadaş ve öğretmen cevapları arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Tanınma alt boyutunda çevrede en çok kitap okuyan kişi olarak anne ve baba en yüksek puanı, arkadaş, öğretmen ve kardeş ise en düşük puanı almıştır. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Sosyal alt boyutunda annenin puanı, arkadaş, baba, öğretmen ve en düşük puanı alan kardeş cevaplarından daha yüksek olup, anne, arkadaş, baba, öğretmen kardeş cevapları arasında anlamlı farklılık yoktur.

- Rekabet alt boyutunda, anne, öğretmen, baba en yüksek, kardeş ve arkadaş ise en düşük ortalamaya sahiptir. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.
- Uyum alt boyutunda da anne cevabının, arkadaş, kardeş, baba ve öğretmen cevaplarından daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Anne, arkadaş, kardeş, baba ve öğretmen cevapları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bu araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak; beşinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonlarının ne durumda olduğuna ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

- Öğrencilerin okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları genel olarak değerlendirildiğinde bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Okuma motivasyonları ve alt boyutları arasında ise ilgi ve uyum alt boyutlarında en yüksek ortalamanın bağımsız okuyucu düzeyinde ve anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.
- Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı için okuma düzeylerine göre en yüksek puanı bağımsız okuyucu düzeyi; en düşük puanı endişe düzeyi alırken, aralarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.
- Okuma düzeylerine göre içsel motivasyon, merak ve ilgi alt boyutları en yüksek puanı bağımsız düzey; en düşük puanı endişe düzeyi almış olup ve anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.
- Okuma düzeylerine göre dışsal motivasyon, tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutlarında da en yüksek puanı ile bağımsız düzey; en düşük puanı ile endişe düzeyi almış ve anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak; beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon hesaplanmıştır. Bu inceleme sonrasında ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır;

- Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma düzeyleri arasında orta, okuma motivasyonları ve alt boyutları arasında düşük ilişki olduğu görülmektedir.
- Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile içsel motivasyon ve alt boyutları arasında düşük; dışsal motivasyon ile orta ve dışsal motivasyonun alt boyutları arasında düşük ilişki tespit edilmiştir. Sani vd., (2011), okuma motivasyonu ile kullandıkları okuma stratejileri arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer yandan, Riany (2010), araştırmasında motivasyon değişikliklerinin okuduğunu anlama performansı ile ilişkili olmadığını tespit etmiştir.
- İçsel motivasyon ile merak ve ilgi alt boyutlarında yüksek; dışsal motivasyon, tanınma, sosyal, rekabet alt boyutları arasında yüksek; uyum alt boyutu arasında orta ilişki olduğu görülmektedir.
- Merak ile ilgi alt boyutu arasında orta ilişki olduğu görülmekle birlikte dışsal motivasyonun alt boyutları olan tanınma ile orta, sosyal ve rekabet ile yüksek, uyum ile orta ilişki olduğu görülmektedir.
- İlgi alt boyutu ile dışsal motivasyonunun tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutları arasında orta ilişki olduğu görülmektedir.
- Dışsal motivasyon ile içsel motivasyonun merak ve ilgi alt boyutları, dışsal motivasyonun tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutları arasında yüksek ilişki olduğu tespit edilmiştir.

- Dışsal motivasyonun tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutları arasında orta ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma ile beşinci sınıf öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyi arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- ✚ Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıfta okuma saati yapılması ve çevresindekilerden en çok kitap okuyan kişiye göre öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonları ve okuma düzeylerini belirleyecek deneysel çalışmalar yapılabilir.
- ✚ Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeylerini geliştirecek çalışmalar yapılabilir.
- ✚ Öğrencilerin okumaktan zevk aldığı kitap türlerine, konulara, okudukları kitap sayılarına göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonu ve okuma düzeyleri karşılaştırılabilir.
- ✚ Öğrencilerin Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler derslerindeki akademik başarıları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonu ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.
- ✚ Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonu ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.
- ✚ Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve çalışma tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuma motivasyonu ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✚ Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, öğrencilerin sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de akademik başarıları ile doğrudan ilişkili olduğu için öğretmenler derslerde okuduğunu anlamayı geliştirici etkinliklere yer vermelidirler.
- ✚ Öğretmenlerin, öğrencilerinin severek okudukları kitap türlerini, ilgilerini çeken kitapları tespit edip sınıf kitaplığında ve okul kütüphanesinde yer vermeleri, öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okuma düzeylerini yükseltebilir.
- ✚ Okulda ve sınıfta okuma saatleri yapılıp, öğrencilerin okumuş olduğu kitapları arkadaşlarına anlatmaları sağlanabilir.
- ✚ Öğretmenlerin kitap okuyarak öğrencilere örnek olmaları, öğrenci ve velilerle okuma saatleri ve sohbetleri yapmaları, velilerle okulda okuma günleri ve kitap fuarlarına geziler düzenlemeleri, öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının, okuma motivasyonlarının ve okuma düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, Hayati (2010); *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati (2011); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Altındağ, Mustafa (2008); “*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anastasiou, Dimitris ve Eleni Griva (2009); “Awareness Of Reading Strategy Use And Reading Comprehension Among Poor And Good Readers”, *İlköğretim Online*, Sayı 8, s.283-297.
- Annevirta, Tiina, Eero Laakkonen, Riitta Kinnunen ve Marja Vauras (2007); “Developmental Dynamics Of Metacognitive Knowledge And Text Comprehension Skill In The First Primary School Years”, *Metacognition and Learning*, Sayı 2, s.21–39.
- Aral, A.Oya (1999); “*Guessing and Metacognitive Knowledge*”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Armbruster, Bonnie B., Catharine H. Echols ve Ann L. Brown (1982); “*The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective*,” (Reading Report No. 40), University of Illinois, Center for the Study of Reading, Urbana.
- Armbruster, Bonnie B, Fran Lehr ve Jean Osborn (2001); “Put Reading First: The Research Building Blocks For Teaching Children To Read”. *DC: Partnership for Reading*, Sayı 22.
- Atkinson, Rita T., Richard Atkinson ve Ernest R. Hilgard (1995); *Psikolojiye Giriş*, (Çev: Atakay, K., Atakay, M. ve Yavuz, A.), Sosyal Yayınları, İstanbul.
- Aydın, Betül (2007); “*Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi*”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bağçeci, Birsen, Bülent Döş ve Rabia Sarıca (2011); “İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 16, s.551-566.
- Başar, Hüseyin (2003); *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Baykara, Kevser (2011); “Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 40,s.80-92.
- Block, Ellen L., (1992); “See How They Read: Comprehension Monitoring Of L1 and L2 Readers”, *TESOL Quarterly*, 26 (03), s. 319-341.
- Bonds, Charles W., Lella Gant Bonds ve Walter Peach (1992); “Metacognition: Developing independence in learning”, *Clearing House*, Sayı 66, s.56-59.
- Book, Cassandra L., Gerald G. Duffy, Laura R. Roehler, Michael S. Meloth ve Linda G. Vavrus (1985); “A Study Of The Relationship Between Teacher Explanation and Student Metacognitive Awareness During Reading Instruction”, *Communication Education*, Sayı 34, s.29-36.
- Brown, Ann (1987); “Metacognition, Executive Control, Selfregulation, and Other Mysterious And Reflective,” *Instructional Science*, Sayı 24, s. 1-24.
- Brown, Ann (1980); “Metacognitive Development And Reading”, In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown. Ann, Bonnie B. Armbruster ve Linda Baker L (1986); “The Role Of Metacognition In Reading and Studying”, In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: Form research to practice* (s. 49-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruning, Roger H., Gregory J. Schraw, Norby, M. M. ve Royce R.Ronning (2003); *Cognitive Psychology and Instruction* (4th ed.). Uppersaddle River, NJ: Prentice Hall.
- Büyükkantarcıoğlu, Nalan (2006); “Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 169.
- Büyüköztürk, Şener (2011); *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cain, Kate, Jane Oakhill ve Peter Bryant (2004); “Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction By Working Memory, Verbal Ability, And Component Skills”, *Journal of Educational Psychology*, Sayı 96, s.31-42.
- Coşkun, Eyyup (2002); “Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu,” <http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/.../6eyupcoskun231-244.pdf> (Erişim Tarihi:12.01.2013)

- Çakıroğlu, Ahmet (2006); “Üstbilişsel Beceriler ve Okuduğunu Anlama”, *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara. Cilt:1,s.197-203.
- Çakıroğlu, Ahmet (2007); “Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi,” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Barış (2006); “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerinin İncelenmesi,” *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara, Cilt 2.
- Çetinkaya, Pelin ve Emine Ertkin (2002); “Assessment Of Metacognition and Its Relationship With Reading Comprehension, Achievement, And Aptitude”, *Boğaziçi University Journal of Education*, Sayı 19,s. 25-58.
- Çiçekoğlu, Deniz (2003); “Bilişsel ve Biliş Ötesi Okuma Stratejilerinin Direk ve Tümlşik Olarak Bilinçlendirme Seviyesinde Öğretimin Okuma Yeterliliğine ve Strateji Kullanımına Etkileri,” Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çifçi, Musa (2006); “Türkçe Öğretiminin Sorunları,” G. Gülsevin ve E. Boz. (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (78-134),Gazi Kitabevi, Ankara.
- Çolakoğlu, Jale (2002); “Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi,” *Milli Eğitim Dergisi*, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/ Milli_Egitim.../colakoglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim.../colakoglu.htm) (Erişim Tarihi: 10.12.2012).
- Çöğmen, Suna ve A. Seda Saraçaloğlu (2010); “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları,” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, s.91-99.
- Demir, Ramazan, Nurhan Öztürk ve İlbilge Dökme (2012); “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23,s.1 – 21.
- Demirel, Özcan (2003); *Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Devrimci, Halise (1993); “ İlkokul 5.Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi,” Yayınlanmamış Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diken, R. Bahar (1993); “A Case Study of Six EFL Freshman Readers: Overview of Metacognitive Ability in Reading,” *Yüksek Lisans Tezi*, Bilkent University The Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.

- Doğanay, Ahmet (1996); “Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir Öğretim Modeli,” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı14,s. 48-54.
- Doğanay, Ahmet (1997); “Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı,” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 15,s.34-42.
- Dökmen, Üstün (1994); *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, MEB Yayınları, İstanbul.
- Duran, Semiha (2011); “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi,” Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Eilers, Linda H. ve Christine Pinkley (2006); “Metacognitive Strategies Help Students to Comprehend All Text,” *Reading Improvement*, Sayı 43,s.13-29.
- El-Hindi, Amelia E. (1996); “Enchancing Metacognitive Awareness Of College Learners,” *Reading Horizons*, Sayı 37, s.214-230.
- El-Koumy, Abdel Salam Abdel Khalek (2004); “Metacognition and Reading Comprehension: Current Trends İn Theory And Research,” <http://www.eric.ed.gov>,(Eriş tarihi: 03.01.2013).
- Eme, Elsa, Minna Puustinen ve Béatrice Coutlet (2006); “Individual and Developmental Differences İn Reading Monitoring: When And How Do Children Evaluate Their Comprehension?”, *European Journal of Psychology of Education*, Sayı 21, s.91–115.
- Ertmer, Peggy A. ve Timothy J. Newby (1996); “The Expert Learner: Strategic, Self-Regulated And Reflective,” *Instructional Science*, Sayı 24, s.1-24.
- Flavell, John H. (1979); “Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive Development İnquiry,” *American Psychologist*, Sayı 34, s.906-911.
- Garcia, Teresa ve Paul R. Pintrich (1992); *Critical Thinking and Its Relationship to Motivation, Learning Strategies, and Classroom Experience*, Paperpresented at the annual meeting of the american psychological association, Washington.
- Gelen, İsmail. (2003); “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi,” Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gourgey, Anette F. (1992); “Tutoring Developmental Mathematics: Overcoming Anxiety and Fostering Independent Learning,” *Journal of Developmental Education*, Sayı 2, s.2-6.

- Grabe, William ve Fredricka L. Stoller (2002); *Teaching and Researching Reading: Applied Linguistics in Action*, Longman/Pearson Education, Malaysia.
- Guthrie, John T. ve Allan Wigfield (2000); "Engagement and Motivation in Reading," In M. L. *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan, New York.
- Guthrie, John T., Allan Wigfield , Jamie L. Metsala ve Kathleen E. Cox (1999); "Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount," *Scientific Studies of Reading*, Sayı 3,s. 231-256.
- Güçel, Gülay (1993); "*Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretimi ve Okuma Yazma Alışkanlığı Üzerine Bir Değerlendirme*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, Nazım (1997); "*Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğine Etkisi*," Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, Metin (1997); "*İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*," Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güral, Melek Melike (2000); "*The Role of Teaching And Metacognitive in Developing Reading Comprehension Skills Of Foreign Languge Learners*," Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hall, Kathy, Helen Bowman ve Julia Myers (1999); "Metacognition and Reading Awareness Among Samples Of Nine-Year-Olds İn Two Cities," *Educational Research*, Sayı 1, s. 99-107.
- Harris-Sharples ve Susan Hoffman (1983); "*A Study of The Match Between Student Reading Ability and Textbook Difficulty During Classroom Instruction*," Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University, USA.
- Hartman. Hope J.(2001); *Teaching Metacognitively. Metacognition in Learning and Instruction, Theory*," Research and Practice, Kluwer Academic Publishers, Netherland.
- Hartman, Hope J. ve Robert J. Sternberg (1993); "Abroad BACEIS for Improving Thinking," *Instructional Science*, Sayı 21,s. 401-425.
- Hidi, Suzanne (2000); "An Interest Researcher's Perspective: The Effects Of Extrinsic and Intrinsic Motivation Factors On Motivation," In. C. Sansoe & j. M. Harackiewicz. (Eds). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Research For Optimal Motivation And Performance*, CA: Academic Pres, San Diego.

- Huitt, William (1997); "Metacognition, Educational Psychology Interactive," Valdosta, GA: Valdosta State University.<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn>,(Erişim Tarihi: 08.01. 2013).
- İflazoğlu Saban, Ayten ve Ahmet Saban (2008); "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi," *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı 9,s.35-58.
- Jack, Richard C.(1998); *Extensive Reading*, Cambiridge Publishers.
- Jacobs, Janis E. ve Scott G. Paris (1987); "Children's Metacognition About Reading: Issues İn Definition, Measurement And İnstruction," *Educational Psychologist*, Sayı 22, s.255–278.
- Karasakaloğlu, Nuri, A. Seda Saraçaloğlu ve Serap Yılmaz Özelçi (2012); "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri," *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1,s.207-221.
- Karasar, Niyazi (2002); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karatay, Halit (2010); "İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları,"http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/.../karatay_halit%20457-475.p (Erişim Tarihi: 13.09.2012)
- Kaya, Meral (1995); "*The Relationship of Motivation, Anxiety, Self-confidence and Exreversion/ Introversion to Students' Active Class Particşpation in an SFL Classroom in Turkey*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Kolic-Vehovec, Svjetlana ve Igor Bajsanski (2006); "Metacognitive Strategies and Reading Comprehension İn Elementary-School Students," *European Journal of Psychology of Education*, Sayı 21, s.439–451.
- Küçükahmet, Leyla (1987); *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları*," A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Mcmurray, By Eldon ve Marni Sanft (2005); "*Metacognitive Application Process: A Framework for Teaching Effective Thinking Skills in FYE Courses*," <http://www.informaworld/smpp/title/content:t775653706>(Erişim Tarihi: 15.10.2021
- MEB (2009); *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Basımevi, Ankara.

- Mokhtari, Kouider ve Carla A Reichard (2002); “Assessing Students’s Metacognitive Awareness Of Reading Strategies,” *Journal of Educational Psychology*, Sayı 94, s.249-259.
- Muhtar, Sema (2006); “Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi,” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Namlu, Ayşen Gürcan (2004); “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 4,s.123-136.
- O’Neil, Harold F. ve Richard S. Brown (1998); “ Differential Effects of Questions Formats in Math Assesment On Metacognition and Effect,” *Applied Measurement in Education*, Sayı 11, s.331-351.
- Oakhill, Jane, Joanne Hartt ve Deborah Samols (2005); “Levels Of Comprehension Monitoring And Working Memory İn Good and Poor Comprehenders,” *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Sayı 18, s.657-686.
- Oluk, Sami ve Nalan Başöncül (2009); “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen-Teknoloji Ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Sayı 17,s.183-194.
- O'Malley, J.Michel, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner Manzanares, Rocco P. Russo ve Lisa Küpper (1985); “Learning Strategy Applications With Students Of English As A Second Language,” *TESOL Quarterly*, Sayı 19,s.557–584.
- O'Malley, J.Michael, Chamot, Anna U., (1990); *Learning Strategies in Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Özcan, Zeynep Çiğdem (2007); “Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi,” Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, Gökhan (2007); “İlköğretim 5. Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi,” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, Gökhan ve Yunus Günindi (2011); “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri,” *İlköğretim Online*, Sayı 2, s.430-440.
- Özsoy, Gökhan, Ahmet Çakıroğlu, H.Gül Kuruyer ve Sibel Özsoy (2010); “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi,” *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, Sayı 489-492.

- Özsoy, Gökhan, Aysel Memiş ve Turan Temur (2009); “Metacognition, Study Habits And Attitudes”, *International Electronic Journal of Elementary Education*, Sayı 2, s.154-166.
- Öztürk, Ergün (2012); “The Validity and Reliability of the Turkish Version of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory,” <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say2/v11s2m2.pdf>, (Erişim Tarihi: 13.12.2012).
- Padeliadu, Susana, George Botsas ve George Sideridis (2002); “Metacognitive Awareness And Reading Strategies: Average and Readingdisabled Students,” In M. Makri-Tsilipakou (Ed.), *14th International Symposium selected papers on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 307–318). Thessaloniki: School of English—Aristotle University of Thessaloniki (in Greek).
- Ramazan Demir, Ramazan, Nurhan Öztürk ve İlbilge Dökme (2012); “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, s.1 - 21 Sayı 23.
- Rankin, Earl F. ve Joseph W. Culhane (1969); “Comperable Cloze and Multiple-Choice Comprehension Test Scores,” *Journal of Reading*, Sayı 13,s.193-198.
- Riany, Yulina Eva (2010); “The İmpact of Metacognitive Strategies on Students’ Motivation in Reading Comprehension,” *Jur. İlm. Kel. & Kons.*, Sayı 2, s.140 – 153.
- Roeschl-Heils, Annette, Wolfgang Schneider ve Christina E. van Kraayenoord, (2003); “Reading, Metacognition and Motivation: A Follow-Up Study Of German Students İn Grades 7 And 8,” *European Journal of Psychology of Education*, Sayı 18, s.75-86.
- Rouet, Jean François ve Elsa Eme (2002); “The Role Of Metatextual Knowledge İn Text Comprehension,” *Issues in development and individual differences*. P. Chambres, M. Izaute & P. Marescaux (Eds.) *Metacognition: Process, Function and Use*. (s. 21-134). Norwell, Massachusetts: Kluwer.
- Ryan, Richard M. ve Edward L. Deci (2000); “When Rewards Compete With Nature: The Undermining Of İntrinsic Motivation and Self-Regulation,” In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic And Extrinsic Motivation: The Search For Optimal Motivation And Performance* (14–54). San Diego, CA: Academic Press.
- Sancı, Demet (2002); “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Kültürel Ve Ekonomik Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi,” Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Sani, Badariah binti, Muhmad Noor bin Wan Chik, Yah binti Awg Nik ve Nor Adeena binti Raslee (2011); "The Reading Motivation and Reading Strategies Used by Undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu," *Journal of Language Teaching and Research*, Sayı 2, s.32-39.
- Saraç, Seda (2010); "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi," Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sayram, Candan (1994); "Effects of a Combined Metacognitive Strategy Training On University EFL Students Comprehension and Retention Of Academic Reading Texts," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schellings, Gonny, Cor Aarnoutse ve Jan Van Leeuwe (2006); "Third-Grader's Thinkaloud Protocols: Types Of Reading Activities İn Reading An Expository Text," *Learning and Instruction*, Sayı 16, s.549-568.
- Schraw, Gregory (1998); "Promoting General Metacognitive Awareness," *Instructional Science*, Sayı 26,s.113-125.
- Selçuk, Ziya (2004); *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sencer, Muzaffer (1989); *Toplumbilimlerinde Yöntem*, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Senemoğlu, Nuray (2000); "Eğitimin Psikolojik Temelleri," *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Senemoğlu, Nuray (2012); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Shih, May (1992); "Beyond Comprehension Exercises In The ESL Academic Reading Class," *TESOL Quarterly*, Sayı 26,s.289-317.
- Soop, Mary (1986); "Inquest: A Listening and Reading Comprehension Strategy," *The Readin Teacher*," <http://www.jstor.org/stable/20199189> (Erişim Tarihi: 01.01.2013)
- Souvignier Elmar ve Judith Mokhlesgerami (2006); "Using Self-Regulation As A Framework For Implementing Strategy Instruction To Foster Reading Comprehension," *Learning and Instruction*, Sayı 16,s.57-71.
- Sperling, Rayne A., Bruce C. Howard, Lee Ann Miller ve Cheryl Murphy (2002); "Measures Of Children's Knowledge and Regulation Of Cognition," *Contemporary Educational Psychology*, Sayı 27, s.51-79.

Susar Kırmızı, Fatma, Derya Arslan, Birsen Doğan, Kısmet Deliveli, Derya Yaylı ve Nevin Akkaya (2008); *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Sünbül, Ali Murat, Ercan Yılmaz, Veysel Demirer, Dilek Ceran, Abdulkadir Işık, Derya Çintaş, Muhittin Çalışkan, Selahattin Alan (2010); “İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (5-6-7-8. Sınıflar),” http://www.ide.konya.edu.tr/konyaokuyor/ilkogretim_rapor.pdf (Erişim Tarihi: 17.12.2012)

Şen, H. Şenay (2003); “*Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi*,” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TDK (2013); <http://www.tdkterim.gov.tr> (Erişim Tarihi: 17.01.2013)

Ulusoy, Mustafa (2006); “*Evaluation of Textbook Difficulty and Adaptation Strategies Used in Turkish Elementary Schools*,” Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.

Ulusoy, Mustafa (2008); “Evaluating Sixth Graders Reading Levels with Different Cloze Test Formats,” *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı 31, s.115-133.

Ulusoy, Mustafa (2009); “Boşluk Tamamlama Testinin Okuma Düzeyini ve Okunabilirliği Ölçmede Kullanılması,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 7,s.105-126.

Uyanık, Gökhan (2011); “*İlköğretim 5.sınıf Öğrencilerinin Boşluk Tamamlama Tekniği ile Belirlenen Okuma Seviyeleri ile Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması*,” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Van Kraayenoord, Christina E. ve Wolfgang Erich Schneider (1999); “Reading Achievement, Metacognition, Reading Self-Concept and Interest: A Study Of German Students İn Grades 3 And 4,” *European Journal of Psychology of Education*, Sayı 14, s.305-324.

Wang, Judy Huei-Yu. ve John T.Guthire (2004). “Modeling The Effect Of İntrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount Of Reading, and Past Reading Achievement On Text Comprehension Between U.S. And Chinese Students,” *Reading Research Quarterly*, Sayı 2, s.162-186.

Watters, James J ve Ian S Ginns (2000); “Developing Motivation To Teach Elementary Science: Effect Of Collaborative and Authentic Learning Practices İn Preservice Education,” *Journal of Science Teacher Education*, Sayı 11, s.277-313.

- Wigfield, Allan (1997); "Reading Motivation: A Domain-Specific Approach To Motivation," *Journal of Educational Psychology*, Sayı 32, s.59-58.
- Wigfield, Allan ve John T. Guthrie (1997); "Relations Of Children's Motivation For Reading To The Amount and Breadth Of Their Reading," *Journal of Educational Psychology*, Sayı 89, s.420-432.
- Wigfield, Allan, John T. Guthrie, Stephen Tonks ve Kathleen C. Prenevich (2004); "Children's Motivation for Reading Domain Specificity and Instructional Influences," *The Journal of Educational Research*, Sayı 97, s. 299-309.
- Wilson, Jeni (1999); "Defining Metacognition: A Step Towards Recognising Metacognition As A Worthwhile Part Of The Curriculum," Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Melbourne. <http://www.aare.edu.au/99pap/wil99527.htm> (Erişim Tarihi: 15.01.2013)
- Wright, Judith ve Barrie Jacobs (2003); "Teaching Phonological Awareness and Metacognitive Strategies to Children With Reading Difficulties: A Comparison Of Two Instructional Methods," *Educational Psychology*, <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>(Erişim Tarihi: 01. 11. 2012)
- Yavuz, Dursun (2009); "Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları Ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldız, Cemal, Alpaslan Okur, Gökhan Arı ve Yakup Yılmaz (2010); *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Mustafa (2010). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki," Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- York, Kathlen Christina (2006); "An Exploration Of The Relationship Between Metacomprehension Strategy Awareness and Reading Comprehension Performance With Narrative And Science Texts," Doktora Tezi. University of Southern Misissippi, Misissippi.

EKLER

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı İzin Yazıları

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.67.20.00.605.01/
Konu : Araştırma İzni

02/05/2012

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : 17/04/2012 tarihli ve B.30.2.BEÜ.0.72.00.00/302.01.08-756 sayılı yazınız.

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğünün 17/04/2012 tarihli ve B.30.2.BEÜ.0.72.00.00/302.01.08-756 sayılı yazısında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Metin BOZKURT'un "İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğuna Anlama ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için, Kdz. Ereğli İlçesindeki İlköğretim Okullarında anket uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, planlanan çalışmalar için Valilik Makamından alınan 02/05/2012 tarihli ve 10875 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgiliye bilgi verilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Turgut ÖZBEK
Vali a
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2-Onaylı Anket formu (5 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:
1- BEÜ. Rektörlüğüne

Bilgi:
1-Kdz. Ereğli Kaymakamlığına (İlçe M.E.M)

EK1:(Devamı)

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.67.20.00.605.01/

10875

...04.2012

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
ZONGULDAK

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğünün 17/04/2012 tarihli ve B.30.2.BEÜ.0.72.00.00/302.01.08-756 sayılı yazısında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Metin BOZKURT'un "İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için, Kdz. Ereğli İlçesindeki İlköğretim Okullarında anket uygulanak istediği belirtilmektedir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuz, anket çalışmasının Kdz. Ereğli İlçesindeki İlköğretim Okullarında Okuyan 5. Sınıf Öğrencilerine uygulanmasında sakınca olmadığına karar vermiş olup; 28.02.2007 tarihli ve 1084 sayılı " Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" doğrultusunda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
...04.2012
Engin DURMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Tel : 2536958
Faks : 2519146

E-posta : Zonguldakmem@meb.gov.tr
İnt.adresi : <http://zonguldak.meb.gov.tr>

DANISMA
444 0 632
H A T T I

EĞİTİM
%100
DESTEK