

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞ OKUMA STRATEJİLERİ İLE OKUMA  
MOTİVASYONU VE ÖZYETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMEL EROL

BALIKESİR, 2024



T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞ OKUMA STRATEJİLERİ İLE OKUMA  
MOTİVASYONU VE ÖZYETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMEL EROL

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. HASAN HÜSEYİN ŞAHAN

BALIKESİR, 2024

**T.C.**  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEZ ONAY SAYFASI**

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 202112519002 numaralı Emel EROL'un hazırladığı "Üstbiliş Okuma Stratejileri İle Okuma Motivasyonu ve Özyeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 11/06/2024 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

İmza

Üye Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

İmza

Enstitü Onayı

## ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

.../.../2024

Emel EROL

## ÖNSÖZ

Araştırma kapsamında ortaokul düzeyinde 5. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının araştırmacılara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikolog Doğan Cüceloğlu'nun, 'Niyetinin saflığını yakalamış insan için 'Başarısızlık' yoktur; sadece öğrenme yolculuğu vardır.Bu öğrenme yolculuğunun tadına doyum olmaz.' sözleriyle ifade ettiği gibi gerek yüksek lisans derslerimde gerekse tez yazma süreci boyunca değerli bilgilerini ve tecrübelerini benden esirgemeyen ve olumlu eleştirileriyle yol gösteren ve bu yolculukta öğrencisinin yanında olduğunu her daim hissettiren kıymetli hocam Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca mesleki anlamda kendimi keşfetmem için bana ışık tutan, desteklerini her anımda esirgemeyen tüm Balıkesir Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı öğretim üyelerine teşekkürü bir borç bilirim.

Beni dünyaya getiren ve bu hayat yolcuğumda her daim sırtımı yasladığım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans süresince daima desteğini benden esirgemeyen sabrı ve güler yüzüyle yanımda olduğunu hissettiren, başaracağıma olan inancıyla bana ilham veren görev yaptığım Zafer İlkokulu Müdürüm Nami KILIÇ'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak bu uzun yolculukta annesinin mücadelelerini görüp sesini çıkarmayan, annesinin dersinin bitmesini dört gözle bekleyip kavuştuğunda büyük bir mutlulukla sarılıp bana bu sabrı gösteren, bu şekildeki davranışıyla annesine yardımcı olan, varlığıyla bana çok büyük güç veren ve her zaman başaracağıma söyleyerek bana inanan minik kalbim Fatma Hüma'ma sonsuz teşekkürler ediyorum.

**BALIKESİR, 2024**

**EMEL EROL**

## ÖZET

### ÜSTBİLİŞ OKUMA STRATEJİLERİ İLE OKUMA MOTİVASYONU VE ÖZ YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**EROL, Emel**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN**

**2024, 114 Sayfa**

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin üsbilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve özyeterlik arasındaki ilişkileri belirlemektir. İlişkisel tarama desenine göre tasarlanan araştırmada çalışma örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılı, Balıkesir ili merkez ilçelerinde yer alan beşinci sınıfta öğrenim gören 813 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Analizler uç değerlerin çıkarılması sonucunda 674 veri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek için Kişisel Bilgi Formu, Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçmek için Karatay (2009) tarafından geliştirilen Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılırken okuma motivasyonunun belirlenmesi amacıyla Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okuma Motivasyonu Ölçeğinden faydalanılmıştır. Çocukların özyeterliklerinin belirlenmesinde ise Başol (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği tercih edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerinin veri seti içindeki dağılımlarını belirleyebilmek için Betimsel analizler yapılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi belirlenmiş, gerekli güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizlerin ardından hipotez testlerine tabi tutulmuştur. Çıkan istatistiksel sonuçlar  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir.

Bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığı belirlemek için bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucu anlamlı çıkan sonuçlarda farkı meydana getiren grubun belirlenmesi amacıyla Tukey test yöntemi tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analiziyle belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında okuma

stratejileri üstbilişsel farkındalık ve okuma motivasyonunun cinsiyet, evde kitaplık bulundurma durumu ve okuduğunu anlamada zorluk çekmeye göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak gelir durumu ve günlük okuma süresine göre ise anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Çocuklarda özyeterlik durumu cinsiyet, evde kitaplık bulundurma durumu, okuduğunu anlama, gelir ve günlük okuma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Diğer yandan okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve çocuklarda özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır ( $p>0.05$ ).

Sonuç olarak, 5. sınıf öğrencilerde okuma stratejileri bilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve çocuklarda özyeterlik düzeyleri tanımlayıcı bazı özelliklere göre farklılık gösterse de bu değişkenler arasında istatistiksel bir ilişki kurulamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Üstbiliş, Okuma Motivasyonu, Öz Yeterlik



## **ABSTRACT**

### **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITION READING STRATEGIES AND READING MOTIVATION AND SELF-EFFICACY**

**EROL, Emel**

**Master Thesis, Department of Educational Sciences**

**Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN**

**2024, 114 Pages**

The main purpose of this study is to determine the relationships between metacognitive reading strategies, reading motivation and self-efficacy of 5th grade middle school students. The study, which was designed according to the relational survey design, was conducted with 674 students in the central districts of Balıkesir province in the 2022-2023 academic year. The Reading Strategies Cognitive Awareness Scale developed by Karatay (2009) was used to measure students' reading strategies cognitive awareness levels, while the Reading Motivation Scale developed into Turkish by Yıldız (2010) was used to determine reading motivation. In determining children's self-efficacy, the Self-Efficacy Scale for Children adapted into Turkish by Başol (2010) was preferred. The data obtained through the questionnaire were subjected to hypothesis tests after descriptive analysis. The statistical results were considered significant at  $p < 0.05$  level.

According to the results of the analysis, it was determined that reading strategies, metacognitive awareness and reading motivation did not differ according to gender, having a library at home and having difficulty in reading comprehension. However, a significant difference was determined according to income status and daily reading time. Self-efficacy in children differs according to gender, having a bookshelf at home, reading comprehension, income and daily reading time variables. On the other hand, no statistically significant relationship was found between cognitive awareness of reading strategies, reading motivation and self-efficacy levels in children ( $p > 0.05$ ).

As a result, although cognitive awareness of reading strategies, reading motivation and self-efficacy levels in 5th grade students differed according to some descriptive characteristics, no statistical relationship could be established between these variables.

**Keywords:** Metacognition, Reading Motivation, Self-Efficacy





*Kızım...*

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xvii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Konusu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.6. Tanımlar .....	6
<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN .....</b>	<b>7</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	7
2.1.1. Genel Kavramlar .....	7
2.1.1.1. Okuma .....	7
2.1.1.2. Biliş .....	9
2.1.1.3. Strateji .....	10
2.1.2. Okuma Türleri .....	13
2.1.2.1. Sessiz Okuma .....	14
2.1.2.2. Sesli Okuma .....	14
2.1.2.3. Göz Atarak Okuma .....	15
2.1.2.4. Özetleyerek Okuma .....	15
2.1.2.5. Not Alarak Okuma .....	15
2.1.2.6. İşaretleyerek Okuma .....	15
2.1.2.7. Tahmin Ederek Okuma .....	16
2.1.2.8. Soru Sorarak Okuma .....	16
2.1.2.9. Söz Korosu .....	16
2.1.2.10. Okuma Tiyatrosu .....	16

2.1.2.11. Ezberleme.....	17
2.1.2.12. Metinlerle İlişkilendirme.....	17
2.1.3. Okuma Kuramları .....	17
2.1.3.1. Davranışçı Kuram .....	17
2.1.3.2. Bilişsel Kuram.....	18
2.1.3.3. Şema Kuramı.....	19
2.1.3.4. Dönüşümsel Okur-Tepki Kuramı.....	19
2.1.3.5. Biliş Üstü Kuram .....	19
2.1.3.6. Okumaya Bağlanma Kuramı.....	20
2.1.4. Üstbiliş.....	20
2.1.4.1. Üstbiliş Stratejileri .....	23
2.1.4.2. Üstbiliş Okuma Stratejileri.....	24
2.1.4.3. Üstbiliş Okuma Stratejilerinin Türleri .....	27
2.1.4.3.1. STOP .....	28
2.1.4.3.2. PQ4R .....	28
2.1.4.3.3. SQ4R Tekniği.....	29
2.1.4.3.4. MURDER.....	29
2.1.5. Okuma Motivasyonu .....	30
2.1.5.1. Motivasyon Kavramı.....	30
2.1.5.2. Motivasyonu Etkileyen Faktörler.....	32
2.1.5.3. Motivasyon Türleri.....	34
2.1.5.3.1. İçsel Motivasyon .....	34
2.1.5.3.2. Dışsal Motivasyon.....	35
2.1.5.3.3. Amotivasyon.....	35
2.1.5.4. Okuma Motivasyonu.....	36
2.1.5.5. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	38
2.1.5.6. Okuma Motivasyonunun Eğitsel Unsurları.....	39
2.1.6. Özyeterlik .....	40
2.1.6.1. Özyeterliğin Kaynakları .....	41
2.1.6.1.1. Kişisel Deneyimler .....	43
2.1.6.1.2. Dolaylı Deneyimler .....	43
2.1.6.1.3. Sözel İkna .....	44
2.1.6.1.4. Psikolojik ve Duygusal Durum .....	44
2.2. İlgili Araştırmalar .....	45

2.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	45
2.2.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	47
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>55</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	55
3.2. Evren ve Örneklem.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri .....	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	57
3.3.2. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ) .....	57
3.3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ).....	58
3.3.4. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ).....	59
3.4. Verilerin Toplanma Süreci .....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	60
<b>4. BULGULAR ve YORUMLAR .....</b>	<b>62</b>
4.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığına Yönelik Bulgular .....	62
4.1.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Yönelik Betimsel Sonuçlar .....	62
4.1.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	63
4.1.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	63
4.1.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması...	64
4.1.2.3. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	65
4.1.2.4. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Günlük Okuma Saatine Göre Karşılaştırılması .....	65
4.1.2.5. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	66
4.2. Okuma Motivasyonuna Yönelik Bulgular .....	67
4.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerine Yönelik Betimsel Sonuçlar .....	67

4.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyon Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	68
4.2.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	68
4.2.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	69
4.2.2.3. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	69
4.2.2.4. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Günlük Okuma Saatine Göre Karşılaştırılması .....	70
4.2.2.5. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Okumada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	70
4.3. Çocuklarda Özyeterlik Düzeyine Yönelik Bulgular .....	71
4.3.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerine Yönelik Betimsel Sonuçlar .....	71
4.3.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	72
4.3.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	72
4.3.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Gelire Göre Karşılaştırılması .....	73
4.3.2.3. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	73
4.3.2.4. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Günlük Okuma Saatlerine Göre Karşılaştırılması .....	74
4.3.2.5. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırılması .....	75
4.4. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı, Okuma Motivasyonu ve Özyeterlik Düzeyleri Arasında Pearson Korelasyonu .....	75

<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>77</b>
5.1. Sonuçlar.....	77
5.1.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı.....	77
5.1.2. Okuma Motivasyonu.....	79
5.1.3. Çocuklarda Özyeterlik.....	80
5.1.4. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık, Okuma Motivasyonu ve Çocuklarda Özyeterlik Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	81
5.2. Öneriler.....	83
5.2.1. Sonuçlara Yönelik Öneriler.....	83
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	85
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>87</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>101</b>
EK 1- Kişisel Bilgi Formu.....	101
EK 2- Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ).....	102
EK 3- Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ).....	104
EK 4- Çocuklarda Öz Yeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ).....	108
EK 5- Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni Yazısı.....	109
EK 6- Etik Kurul.....	110
EK 7- Ölçek İzinleri.....	113



## TABLolar LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b><u>Tablo 1.</u></b> Demografik Değişkenlere ilişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	56
<b><u>Tablo 2.</u></b> Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Sonuçları.....	59
<b><u>Tablo 3.</u></b> Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Betimsel Sonuçları.....	62
<b><u>Tablo 4.</u></b> Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları .....	63
<b><u>Tablo 5.</u></b> Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Gelire Göre Karşılaştırma Sonuçları .....	64
<b><u>Tablo 6.</u></b> Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	65
<b><u>Tablo 7.</u></b> Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Günlük Okuma Saatine Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	66
<b><u>Tablo 8.</u></b> Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığın Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekmeye Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	67
<b><u>Tablo 9.</u></b> Okuma Motivasyonu Ölçeği Betimsel Sonuçları.....	67
<b><u>Tablo 10.</u></b> Okuma Motivasyonun Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	68
<b><u>Tablo 11.</u></b> Okuma Motivasyonun Gelir Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları .....	69
<b><u>Tablo 12.</u></b> Okuma Motivasyonun Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları .....	70
<b><u>Tablo 13.</u></b> Okuma Motivasyonun Günlük Okuma Saatine Göre Karşılaştırma Sonuçları .....	70
<b><u>Tablo 14.</u></b> Okuma Motivasyonun Okumada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	71
<b><u>Tablo 15.</u></b> Çocuklarda Özyeterlik Ölçeği Betimsel Sonuçları .....	71
<b><u>Tablo 16.</u></b> Çocuklarda Özyeterliğin Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları .....	72
<b><u>Tablo 17.</u></b> Çocuklarda Özyeterliğin Gelire Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	73
<b><u>Tablo 18.</u></b> Çocuklarda Özyeterliğin Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları .....	73
<b><u>Tablo 19.</u></b> Çocuklarda Özyeterliğin Günlük Okuma Saatlerine Göre Karşılaştırma Sonuçları .....	74

<b>Tablo 20.</b> Çocuklarda Özyeterliğin Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	75
<b>Tablo 21.</b> Çocuklarda Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı, Okuma Motivasyonu ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Sonuçları .....	76



## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1.</b> Üstbilişsel Bilginin Alt Boyutları .....	22
<b>Şekil 2.</b> Öğrencinin Motivasyonu Üzerinde Etkili Olan Dış Unsurlar .....	33



## KISALTMALAR LİSTESİ

- 5N1K** : Ne, Nerede, Nasıl, Ne Zaman, Neden ve Kim  
**ÇÖYÖ** : Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**OMÖ** : Okuma Motivasyonu Ölçeği  
**OSBFÖ** : Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği  
**TDK** : Türk Dil Kurumu  
**vd.** : Ve Diğerleri



# 1. GİRİŞ

## 1.1. Araştırmanın Konusu

Bilgi sahibi olma, keyif alma, talimatlara uyma, özel amacı her ne olursa olsun okumanın başlıca amacı anlamaktır. Okuduğunu anlamanın akademik açıdan gelişim konusunda en önemli beceri olduğu tahmin edilmektedir. Modern eğitim yaklaşımlarıyla önemli hale gelen tutum, özyeterlilik ve kaygı gibi duyuşsal olan unsurların ve üst biliş unsurunun öğrenci odaklı olan dönemimiz eğitim evrelerinde muhakkak dikkate alınması gerekmektedir (Yasemin, 2019).

Yeni eğitim modelleriyle önemi daha da artan öğrenci tutumu ,öğrenci özyeterliliği gibi unsurların okuduğunu anlama kabiliyetini hangi seviyede etkilediği ve birbirleri ile olan etkileşimi somut bir şekilde ortaya konularak, eğitim evreleri ve yapılmış olan çalışmalar bu ilişkiler ağı kapsamında şekillenmelidir. Bu kapsamda bahsi geçen unsurlar ve okuduğunu anlama konusundaki bağlantılar ağını somut olarak açığa koymak ve bütün bileşenleri ve yönleri ile okuduğunu anlama kabiliyetinin doğasının daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamak oldukça önemlidir (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018).

Okuma bütün yaşamın her evresinde son derece önemli olan bir eylemdir ve bilinçsiz bir biçimde ufak yaşlarda yazısız metinleri de okuyan kişinin hayat değerlerini belirleyen araştırılması oldukça önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Okuma sadece yazılı kitap metinleri şeklinde düşünülmemesi gereken bir eylemdir. Hayatımızda karşılaşmış olduğumuz gazete ve dergi yazıları, ilanlar ve benzeri pek çok alanda okuma bir araştırma alanı oluşturmaktadır. İnsanın, okuduğunu anlamlandırabilmek ve yorumlar yapabilmek için metinler arasında karşılaştırmalar yaparak bu metinlerden çıkarımlarda bulunması üst bilişsel okuma yöntemlerini ve bununla beraber duygusal zekayı da içermektedir (Kanmaz, 2012).

Okuma eyleminde ilk olarak anlama gerçekleşmeden hedefe net bir biçimde ulaşamaz. Bireyin okumuş olduğu metinlerden anlamlar çıkarması, okudukları üstüne düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi de anlamlı ve kaliteli bir okuma adına oldukça gereklidir. Okuma eylemi yapılırken bilinçli ya da bilinçsiz bir

biçimde bazı stratejiler kullanılmaktadır. Okumaların ana amacı düşüncelerin okuyucu ile bağlantısı olduğundan, öğrenciler basılı olan materyallerden bilgi edinmek adına gerekli olan becerilere ve stratejilere sahip olmalıdır (Coşkun, 2011).

Okumanın en önemli görevi ise okuduğunu anlamayı sağlarken, farklı bütün alanlarda da gelişimi ve öğrenmeyi sağlamaktır. Teknoloji ve bilgi döneminde bulunduğu göz önüne alınırsa bilgi en önde gelen güçtür ve bu güç ilk başta okumayla elde edilmektedir. Dile dayalı becerileri ve zihinle alakalı bütün becerileri geliştirmekte olan duygusal zekayı güçlendiren okuma, duygusal zekadan da etkilenerek karşılıklı bir etkileşim içerisindedir (İşeri, 2016).

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için ortaokulda en üst seviyede geliştirilmesi gerektiği fikri yürütülebilir (Gökdoğan, 2019). Buna ise öğrenciye destek olan, önderlik yapan unsur Türkçe öğretmenidir. Türkçe öğretmenlerinin duygusal zekalarıyla üst bilişsel okuma stratejilerini kullanarak geliştirmelerinde öğrencilere liderlik ettiği de söylenebilmektedir (Demir ve Özdil, 2019).

Bilişsel stratejiler açısından okumanın yeterli olmadığı söylenebilir. Okuma yorucu bir aktivite olduğundan dolayı aktif bir okuma için motivasyon oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle öğrenciler okumanın yorucu bir aktivite olmasından kaynaklı okumayı tercih edip etmeme konusunda bir motivasyona gerek duyarlar. Öğrenciler yeterli bilişsel stratejilere sahip olsa dahi motivasyonları yeterince yoksa okumaya gerekli vakti ayırmayacaklardır (Baker ve Wigfield, 1999; Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004). Okuma motivasyonu bireyin okuma aktivitesine başlamak ve devam etmek için hazırlıklı olma durumu şeklinde tanımlanmakta ve farklı boyutlar barındırmaktadır (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012; Wigfield ve Guthrie, 1997).

Özyeterlik insanların karşısına çıkan olaylarla mücadele edebilme ve bu olaya yönelik başarabilme becerilerine yönelik algılarını (Senemoğlu, 2011) ifade etmektedir. “Özyeterlik algısı gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgilidir.” (Kurbanoglu, 2004). Belli bir tutumun oluşması ve devam ettirilebilmesi konusunda özyeterlik algısı oldukça önemli bir faktördür (Bandura, 1997). Bu bağlamda özyeterlik algısı yüksek olan insanlar, düşük olan insanlara karşın; rastladıkları olayları başarmak için daha fazla motive olurlar ve daha fazla çaba gösterirler. Sonuç olarak bireylerin özyeterlikleri ne kadar fazla

olursa bireylerin özgüven, baş edebilme gücü ve sabırları da o kadar fazla olur (Senemoğlu, 2011; Saracoğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve Gencel, 2008; Bıkmaz, 2002).

Öğrencilerde rastlanan üstbilişsel okuma stratejilerin gelişip gelişmeme durumu onların motivasyonları ya da özyeterlikleri ile bağlantılı olabilmektedir. Özyeterlikleri yüksek olan öğrencilerin okuma aktivitesine başlama ve bunu sürdürmek için motivasyonları yüksek olabilir. Öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerinin durumu onlarda gelişen özyeterlik ve motivasyon duygusunu etkileyebilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın temel konusunu üst biliş okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve öz yeterlik arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve özyeterlik düzeyleri ile bu düzeylerin belli değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ve ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri belirlemektir.

### **Araştırmanın Alt Amaçları**

1. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?

2. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri:

- a) Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b) Gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) Evde kitaplık durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Günlük okuma saatine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) Okuduğunu anlamada zorluk çekmeye göre anlamlı bir farklılık

göstermekte midir?

3. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma mativasyon düzeyleri nedir?

4. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon düzeyleri;

- a) Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b) Gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) Evde kitaplık bulundurma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Günlük okuma saatine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) Okuduğunu anlamada zorluk çekmeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri nedir?
6. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri;
- a) Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b) Gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) Evde kitaplık durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Günlük okuma saatine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) Okuduğunu anlamada zorluk çekmeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin üstbilis okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve özyeterlik algıları arasında ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Üstbilis dayalı yapılan okuma öğretiminin ve okuma stratejileri kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu bilinmektedir, öğrencinin bilgiyi anlamlandırabilmesi ve kendi farkındalığını oluşturması kendi öğrenmeleri üzerinde daha çok sorumluluk duygusu kazandırmaktadır. Kısacası üstbilis terimini benimsemiş bir birey bilgiyi edinme durumunu planlayacak, düzenleyecek ve değerlendirecektir. Bununla beraberinde başarının gelmesi bireyin hayatında olumlu etkiler yaratacaktır.

Okumayı sevdirmedeki en önemli olan adım ise okumayı bir zorunluluk olmaktan çıkararak, motivasyon öğelerine dönüştürmektir. Eğitimin kişiye sağlayabilecek olduğu en büyük fayda ise kişinin bilgi birikimi yerine hayat boyu fayda sağlayacak kendi kendine bilgiye ulaşabilme ve öğrenme yetenekleri kazandırmaktır. Bu durum kişide kendinin farkında olma ve kendine yetebilme becerisini kazandırır. Okuma motivasyonu ise bu amacın gerçekleşebilmesinde en temel olan taşlardan birisidir (Bozgün, 2021).



Özyeterlik son dönemlerde en fazla incelenen konulardan birisidir. Bunun nedeni ise herhangi bir konuda eğitim verilirken başarı sağlayabilmesi adına öz yeterliği fazla olan öğrencilere gerek duyulmasıdır. Özyeterlik kavramı, bireysel davranış kontrolündeki etkinliğin yanı sıra tutumlarında öz düzenleme yeteneği, öz saygı ve öngörü şeklinde kişisel unsurların öne çıktığı ve bunun yanı sıra kişilerin dış unsurlar yerine iç unsurlardan teşvik edilmeleri üstüne kuruludur (Bandura, 1997).Buradan hareketle biliş farkındalığına sahip bir birey kendi yaptıkları üzerinde sorumluyken bir yandan özyeterliğe ulaşmış ve kendi hayatlarında kendilerine yetebilme özelliklerine sahip olmuş olurlar.

Okuma motivasyonuna sahip bir öğrenci okuma yaparken eğlenen bir bireydir.Okumaya ilgisi ve motivasyonu var ise bu eylemden haz alır.Okumaya motive olmanın yollarından birisi de kişinin kendi bilişsel farkındalığına sahip olmasıdır.Yani kişinin kendisini yetkin görmesidir.Kişi kendinden ve yaptığından sorumlu olduğunun bilincindeyse iyi bir okumaya yönelik bilişsel stratejilerini de etkin bir şekilde kullanır.Böylelikle başarılı olma eğilimini göstermiş olur.

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin, literatüre katkı sağlayacağı ve öğretim süreçlerinin yeniden değerlendirilmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

1.Bu araştırmada öğrenciler “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği” ve formlarını samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma kuramsal yönden araştırmacının erişebileceği alan yazınla ve veri kaynağı olarak, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Merkez ilçelere bağlı devlet ortaokullarında 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Okuma:** Bireyin hem okul hem de yaşam başarısını artıran en önemli unsurdur. Türkçe öğretmenleri, geleceğimizin teminatı olan öğrencilere bu önemli stratejiyi kazandırmak için kendi okuma becerilerini üst düzeyde uygulamalıdır (Erçapan, 2012).

**Biliş:** Temel olarak bilgiyi anlamlandırabilme anlamına gelirken, üst biliş için bilme ve farkında olma ifadeleri kullanılmaktadır (Rockmore, 1997).

**Okuma Stratejileri:** Okuduğunu anlamayı genişletmek ve kolaylaştırmak amacıyla kullanılan araç veya planlara okuma strateji denir (Routman, 2003).

**Sessiz Okuma:** Göz hareketleri ile insan beyninde zihinsel bir şekilde gerçekleşen okuma türüdür (Başoğul vd., 2019).

**Sesli Okuma:** Okuyucuların okunan metinde yer alan kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve kelimelerin hangi kapsamda kullanıldıklarını anlamalarını sağlayan okuma çeşididir (Baştuğ ve Keskin, 2012).

**Üstbiliş:** Kişinin bildiği ve inandığına yönelik bilişsel bilincin zenginleştirilmesi ve edinilmiş olan bilgide kullanılan stratejiye yönelik bir üst seviye denetim evresidir (Kuhn, 2000).

**Motivasyon:** Kişide ihtiyaç ve istek sebebiyle oluşan harekete geçme isteğine motivasyon ismi verilir (Göksu, 2017).

**Özyeterlik:** İnsanların hayatları boyunca yaşadıklarında kendilerinin aktif olduğu ve tutumlarında öz düzenleme yeteneği, öz saygı ve öngörü şeklinde kişisel unsurların öne çıktığı ve bunun yanı sıra kişilerin dış unsurlar yerine iç unsurlardan teşvik edilmeleri üstüne kuruludur (Bandura, 1997).

## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmaya ait kuramsal çerçeveye ve araştırma problemi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde kuramsal çerçeve olarak okuma türleri, okuma kuramları, Üst biliş, okuma motivasyonu, öz yeterlilik başlıkları halinde ele alınmıştır.

#### 2.1.1. Genel Kavramlar

##### 2.1.1.1. Okuma

Okuma, Türkçe Sözlükte bir yazının anlamını sessizce çözümleyerek anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005, s. 1494). Okuma kavramı, literatürde farklı tanımların yapıldığı karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Bu çerçevede, okuma eyleminin ne olduğunu açıklamak amacıyla yapılmış bazı tanımlara örnek olarak şunlar verilebilir:

- Yazar ve okur arasında etkileşimi sağlayan dinamik bir anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2006).
- Zihinsel davranışlar ve hareket becerilerin bir araya gelerek yazılı sembollerden anlamlandırma faaliyetidir (Demirel, 1999).
- Kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve metni seslendirmenin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren bir düşünme sürecidir (Sever, 2004).

Bu tanımlardan yola çıkarak, okuma yazılı metinlerin dil bilgisel, anlamsal ve görsel özelliklerini anlayabilen okuyucuların, belirli amaçlar doğrultusunda hızlı ve akıcı bir şekilde okuma şifrelerini çözme süreci olduğunu söyleyebiliriz. Okuma, sadece seslendirmekle kalmayıp aynı zamanda duyuşsal kısımları da içeren çok boyutlu bir kavrama ve anlamlandırma sürecidir (Erçapan, 2012).

Okuma sırasında hem sessiz okuma hem de sesli okuma olmak üzere zihinsel işlevler devreye girer. İyi bir okuyucu, okuduklarını sadece seslendirmekle kalmaz; aynı zamanda geçmiş okumaları, deneyimleri ve stratejileriyle birleştirerek bilgiyi aktif şekilde dönüştürebilir (Saltık, 2018).

Okuma, kelimeleri, tümceleri ve bir yazıyı tüm unsurlarıyla görme, anlama, algılama ve anlamlandırma faaliyetidir. Gözle algılanan işaretler, bilgiler ve semboller beyin tarafından çözümlenir, değerlendirilir ve okunanlar anlamlandırılır (Göçer, 2010).

Okuma, ilgi uyandıran, gelişmeye katkı sağlayan ve aynı zamanda okurun keyif almasını sağlayan bir etkinliktir. Hayatımızın her aşamasında büyük önem taşıyan okuma, küçük yaşlarda başlayarak yazılı olmayan metinleri bile içeren bir eylemdir. Bu süreç, yaşam değerlerimizi belirleyen, geliştiren ve değiştiren kritik bir araştırmadır. Okuma, sadece bilgi içeren kitaplarla sınırlı kalmamalıdır. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız ilanlar, tabelalar, gazete ve televizyon yazıları gibi çeşitli materyallerle çeşitlenen bir araştırma alanını kapsar ve hayatımızın merkezinde yer alır (Dilidüzgün ve Genç, 2019).

Okuduklarımızı anlamak, eleştirel düşünceyle okunanlardan çok yönlü çıkarımlar yapabilmek ve okuduğumuzu bilinçli bir şekilde yorumlayabilmek, üst düzey bilişsel okuma stratejilerini gerektirir; bu süreç aynı zamanda duygusal zekayı da içerir (Bahçeci, 2009).

Okuma ve anlama becerisi, birçok dersin temelini oluşturduğu için, okuduğunu anlayabilen öğrencinin genel başarısıyla doğru orantılıdır. Okuma, kolay ve basit bir eylem olarak değerlendirilemez; farklı alanların etkileşimde bulunduğu bir beceri olduğu bilinmelidir. Okurken bireyin duyguları, üst bilişi, beyindeki birçok nokta ve hatta sınırları bile bu eyleme dahil olur (Sever, 2004).

Okuma, bireyin üst düzey bilişsel yetenekleri, duygusal zekâsı, seslendirme ve anlamlandırma becerilerini içeren karmaşık bir zihinsel ve fiziksel aktivitedir. Bu nedenle öğrencilerin ve öğretmenlerin, duygusal zekâ alanlarını güçlendirmeleri ve üst bilişsel okuma stratejilerini geliştirmeleri önemlidir. Okuma, yaşamın her aşamasında kritik bir rol oynar ve küçük yaşlarda yazılı olmayan metinleri okuyan bireyin yaşam değerlerini şekillendiren bir eylemdir. Sadece yazılı kitapları değil, aynı zamanda ilanlar, gazete yazıları, dergi yazıları gibi çeşitli materyalleri kapsayan

geniş bir araştırma alanıdır. Okuduklarımızı anlamak, çıkarımlar yapmak ve yorumlamak, üst bilişsel okuma stratejilerini ve duygusal zekâyı içerir (MEB, 2006).

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin öğrenmelerini ortaya çıkararak, üst bilişsel bilgiyi metne yönelik tahminlerle birleştirip metne yönelik sorular oluşturarak öğrencilerin okuma öncesi hedeflerini belirlemelerine yardımcı olabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin okuduklarından çıkarımlar yapmalarına rehberlik ederek, öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile geçmiş okumalarını birleştirerek yeni öğrenmeleri bağdaştırmada önemli bir rol oynarlar. Bu tür okuma etkinlikleri, öğrencilere hızlı ve doğru anlama, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, insanların farklı duygu ve düşüncelerine saygı gösterme, yapıcı eleştirilerde bulunma gibi özellikleri kazandırabilir (Gündüz ve Şimşek, 2013).

Buna ek olarak, okuma sadece temel okuma işlevleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda beynimizin görme, anlama, algılama, seslendirme, bilgi işleme ve yapılandırma gibi çeşitli işlevlerinden oluşur. Okuma, kişinin duygu, düşünce ve ruh dünyasını geliştiren işlevsel bir süreçtir, bu yönüyle kişisel ve toplumsal hayata önemli katkılarda bulunmaktadır (Saltık, 2018).

### **2.1.1.2. Biliş**

Biliş kelimesi, Latincedeki “*cognoscere*” kelimesinden türetilmiştir ve kavramsallaştırmak, bilmek ve tanımak anlamlarına gelmektedir. Hegel, “*erkennen*” terimini kullanarak algılama, görme, ayırt etme ve fark etme anlamlarını ifade etmiştir, bu terim de “*kennen*” kelimesine dayanmaktadır (Rockmore, 1997). Kant ise bilgiyi anlamlandırma için “*erkenntnis*” ve “*cognito*” ifadelerini kullanmıştır. Biliş, temel olarak bilgiyi anlamlandırabilme anlamına gelirken, üst biliş için bilme ve farkında olma ifadeleri kullanılmaktadır (Rockmore, 1997).

Felsefi açıdan, biliş, özne ve nesne arasındaki gerilimlere dayalı zihinsel yapıların değişikliği olarak tanımlanırken, TDK sözlüğünde “*canlının bir olay veya nesnenin varlığına ilişkin bilinçli ve bilgili duruma gelmesi*” olarak açıklanmaktadır. Biliş, her türlü bilme tecrübesi, algılama, akıl yürütme, anlama ve tanıma süreçlerini içermektedir (TDK, 2024).

Fidan (1986, s.73), biliş, “*insan zekası ve zihninin çevresindeki olayları ve dünyayı anlamaya yönelik olarak yaptığı zihinsel işlemlerin tamamı*” olarak tanımlar. Bacanlı (2003)’e göre, biliş terimi duyu, hayal, algı, hafıza, problem çözme ve düşünme gibi kavramlarla ilişkilendirilerek anlaşılabilir. Biliş, bilgilenme ve öğrenme bağlamında ele alındığında, bilginin kazanılması ve kullanılması sürecini içerir.

Çocuklar yetişkin bireyler gibi uzun soluklu ve kapsamlı düşünemezler. Bu sebeple eğitimciler ilk olarak karşılaşmış oldukları çocukların ne şekilde bilişsel işlem gerçekleştirdiklerini, karşılaştıkları sorunlara, olaylara ne şekilde baktıklarını ve farklı bir söylem ile çocuğun bilişsel gelişim seviyelerini tanımalı ve bu kapsamda hareket etmelidir. Bu tür bilişsel empatiler oluşturmak basit olmamakla beraber çocukların öğrenmesini sağlamak adına onların bilişsel evrelerini anlamak esas ilke olarak bilinmektedir (Senemoğlu,2011).

### **2.1.1.3. Strateji**

Strateji kavramı, Türkçe sözlükte belirlenmiş bir amaca varmak için izlenen yöntem olarak nitelendirilmektedir. Bu yönde Erden ve Akman (199), güncel bir bilginin öğrenilmesi sürecine strateji şeklinde tanımlarken Özbay (2006, s.23) ise stratejiyi “*eğitim-öğretim etkinliklerine biçim veren temel felsefe, yaklaşımlar ve anlayış*” olarak açıklamaktadır.

Çevrede bulunan bireyler incelendiğinde, yeni bir bilgiyi öğrenmeye çalışırken farklı yollar denediklerini görmek mümkündür. Kimisi okudukları materyali tekrarlayarak, bazıları notlar alarak, diğerleri ise önemli kısımları altını çizerek öğrenme stratejilerini uygularlar. Genel olarak öğrenme stratejisi, “*öğrencilerin belirli bir öğrenme görevini yerine getirmek için sahip oldukları planlar*” olarak tanımlanabilmektedir (Yüksel ve Koşar, 2001).

Stratejilere okuma perspektifinden baktığımızda, okuma süreci anlama gerçekleşmeden hedefine ulaşamaz. Okuyucuların okuduklarından anlam çıkarması, bu anlamları düşünerek değerlendirebilmesi, kaliteli ve anlamlı bir okuma eylemi için vazgeçilmezdir (Çöğmez ve Saracaloğlu, 2010).

Okumanın başlıca amaçlarından biri, yazarın fikirlerini okuyucu ile etkili bir şekilde paylaşabilmesidir. Bu doğrultuda, okuyucuların yazılı materyallerden bilgi edinebilmeleri için gerekli beceri ve stratejileri edinmeleri önem taşımaktadır (Collins ve Cheek, 1999).

Routman'ın (2003) tanımına göre, okuma stratejileri, okumanın derinleştirilmesi ve kolaylaştırılması için kullanılan araçlar veya planları ifade eder. Haris ve Hodges (1995) ise okuma stratejisini, bireyin bilinçli bir şekilde benimsediği ve sistematik olarak uyguladığı bir plan olarak tanımlarlar. Bilinçli okuyucular, okuma süreçlerini aktif bir şekilde yönetir, izler ve okudukları metnin içeriğini anlamın yanı sıra metinden elde ettikleri anlamı ve belirledikleri okuma hedeflerini belirlerler.

Dönemimizdeki eğitim sisteminde bütün okullarda işlemekte olan eğitim ve öğretim etkinlikleri esnasında doğal bir şekilde öğrencilerden bazı bilgileri öğrenebilmeleri ve bazı yetenekleri kazanmaları beklenmektedir. Buna ek olarak öğrencilere verilmesi amaçlanan bilgilerin içeriğine verilen önem, bahsi geçen bilgilerin ne biçimde öğretileceği hususuna gelince verilmemektedir. Farklı bir söylem ile öğrenciler, öğrenecekleri hususta bilgilendirilerek nasıl öğrenecekleri hususunda bilgilendirilmemektedir. Nitekim öğretim aşamasında öğretilmesi amaçlanan bilgiler gibi bilginin ne şekilde öğretilerek öğrenciler tarafınca özümseceği de oldukça önemli bir faktördür. Nitelikli bir eğitimde öğrencilere bilgileri ne şekilde öğreneceklerini ne şekilde bilgileri hatırlayacaklarını, kendi kendisini ne şekilde motive ederek güdüleyeceklerini ve bireysel öğrenmelerini aktif bir biçimde nasıl kontrol ederek öğrenmelerini bir şekilde yönlendireceklerini öğretebilmeyi içermektedir. Özetlemek gerekirse öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretme, eğitimdeki en ana görevlerden birisidir (Senemoğlu, 2011).

Öğrencilerin bilgileri kazanarak özümseme işlevlerini yaparken kullanmış oldukları zihinsel süreçlerin tümü öğrenme evrelerini oluşturmaktadır. En kapsamlı manası ile öğrenme stratejileri, öğrenmeyi basitleştiren düşünce ve davranışlardır (Öztürk, 1995).

Okuma stratejilerini buradan yola çıkarak öğrenme stratejisinin içerisinde düşünmek muhtemeldir. Bunun nedeni ise okuma stratejilerinin anlamayı ve öğrenebilmeyi sağlamak için geliştirilmesidir. Buradan yola çıkarak okuma stratejilerinin, metinden anlam bulmayı basitleştirebilmek, amacına uygun bir

biçimde okuma eylemi sırasında bireyler tarafınca uygulanan düşünceye dayalı teknikler olduğunu söylemek mümkündür (Cemiloğlu ve Ogur, 2016).

Okuma stratejileri, anlama ve okuma evresinde aynı öğrenme stratejilerinde olduğu şekilde işlemektedir. Okuma stratejileri, okuyucuların herhangi bir işlemi ne şekilde okuduklarından ne şekilde kavradıklarına, nasıl mana çıkarabildiklerine ve okuduklarından bir mana çıkaramadıklarında ne yapacaklarını düşünmelerine işaret etmektedir. Bahsi geçen stratejiler, okuyucuların okuduklarını anlamayı geliştirebilmeleri ve okunulanların kavranmasındaki başarısızlıkların üstesinden gelebilmek adına kullanılır (Kıroğlu, 2002).

Okurların anlamayı basitleştirmek, zor noktaları başarabilmek adına bazı çeşitli stratejiler kullandıkları bilinmektedir. Etkili bazı stratejiler kullanıldığı zaman metinlere aktif bir biçimde belirli işlemler uygulanabilmektedir. Bu ise anlama evresini denetleyebilir ve bunun neticesi olarak da artalan bilgiler ile öğrendikleri bilgiyi özdeştirebilirler (Çetinkaya,2004).

Anlama ve okuma stratejileri, okuyucuların okumayı nasıl algıladıklarını, okudukları nasıl anlayıp anlamadıkları durumlarda ne yaptıklarını göstermektedir (Çetinkaya, 2004).

Okuma stratejileri, genel olarak okunan metinlerden anlam çıkarmak ve buna ek olarak karşılaşılan sorunların çözülebilmesi amacıyla uygulanan bütün planlardır. Farklı bir söylemle okuma stratejileri, anlam oluşturmak adına uygulanmış olan bir çalışma ya da çalışmaların bütünüdür. Böylece başarılı olan okuyucular stratejilerin ne olduğunu ve bunların ne şekilde ve nasıl kullanılacağını ve bahsi geçen stratejilerden hangilerini seçebileceklerinin farkına varırlar (Duffy, 1993).

Sarıçoban (2001)'e göre zayıf ve iyi okuyucuların kullanmış olduğu stratejiler genelde okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklılık gösterebilmektedir. Okuma stratejilerindeki en önemli amaç ise öğrencilerin okuma potansiyellerini en yüksek seviyeye çıkarmaktır. Öğrencilere okuma stratejilerinin aktarılması için uygulanabilecek davranışlar şu şekildedir (Sarıçoban, 2001; (Gambrell vd., 2002):

- Eğitimciler öğrencilerine okuma içinde kullanabilecekleri okuma stratejilerini tanıtır ve bahsi geçen stratejilerin nasıl kullanılacağı hususunda öğrencilere eğitim verir.



- Öğrenciler öğrenmiş oldukları stratejileri uygularlar.
- Öğrenciler strateji kullanımını şekillendirirler ve bir arkadaşına da bunları açıklar.
- Eğitimciler, öğrencilere bahsi geçen stratejileri ne zaman ve nerede kullanacaklarını açıklar.
- Eğitimciler sık bir şekilde stratejilere yönelik kavramları kullanırlar.
- Eğitimciler, öğrencilerin stratejiler üstüne düşünmesini sağlar.

Eğitimciler okumaya yönelik olarak öğrencilerin güdülenmesini sağlayacak davranışlar gösterebilirler. Bu kapsamda eğitimcilerin öğrencilerin okuma güdülerini yükseltmek için sergileyebilecekleri davranışlar şu şekildedir (Doğan, 2002):

- Kitap seçimi konusunda baskıcı olmamak,
- Kapsamlı bir konu alanı bulundurmak,
- Öğrencilere ilgi duydukları alanlarda kitap seçme imkânı tanımak,
- Öğrencilere kişisel gelişimi, kitapların iç ve dış özelliği açısından seviyesine uyan kitapları tavsiye etmek,
- Okul kütüphanesinin öğrencilerin seviyesine uygun kitaplarla zenginleştirilmesi için uğraşmak,
- Evde öğrencilerin seviyesine uygun kitaplığın bulunması için aileler ile konuşma ve onlara rehber olmak

Öğrencilere okuma alışkanlığı ve güdüsü kazandırabilmek adına sorumluluk üstlenmesi gerekli olan bütün çevrelerin sorumluluklarını eksiksiz bir biçimde gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Doğan, 2002).

### **2.1.2. Okuma Türleri**

Pek çok farklı okuma türü ve yöntemi bulunmaktadır. Bunlardan bazıları alt başlıklar olarak aşağıda açıklanmaktadır.

### **2.1.2.1. Sessiz Okuma**

Göz hareketlerinin eşlik ettiği, zihinsel bir süreç olan okuma, insan beyninin karmaşık bir aktivitesidir. Bu özel türdeki okumada, bireylerin hızlı ve sürekli bir okuma deneyimi elde etmesi hedeflenir. Öğretmenler, belirli bir zaman dilimi içinde tercih ettikleri veya belirledikleri metni sessizce okutmak için bu okuma tarzını benimserler. Sessiz okuma sırasında dil ve damak hareket etmez, bu yüzden dikkat tamamen metne odaklanır. Sessiz okuma, yönlendirici okuma, seçici okuma, sütun okuma ve paragraf okuma gibi farklı türlere ayrılabilir (Başoğul vd., 2019).

### **2.1.2.2. Sesli Okuma**

Kelime telaffuzunu ve kullanım bağlamını anlamayı hedefleyen bir okuma tarzıdır. Okuyucuların okuma seviyelerini belirlemede yardımcı olurken, dinleyicilerin zihinsel yeteneklerinin gelişimine de katkıda bulunur. Ayrıca, okuyucuların konuşma becerilerini düzgünleştirmeye yönelik bir platform sunar. Dinleyiciler arasında ilgi uyandırarak okuma arzusunu artırır ve iletişimi güçlendirir (Baştuğ ve Keskin, 2012).

Öğretmen, herkesin kolayca duyabileceği netlikte ve anlaşılır bir ses tonuyla örnek bir okuma sunar ve ardından öğrencilerin metni kavramalarına yardımcı olmak için sorular sormalarını ve etkinlikler yapmalarını teşvik eder. Öğretmenin örnek okumasının ardından, öğrenciler metni sesli olarak okurlar. Sesli okuma sırasında, kelimelerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi önemlidir. Ayrıca, okumanın akıcı ve etkileyici olması için okurken konuşur gibi bir üslup benimsemek önemlidir (Baştuğ ve Keskin, 2012)

Tercih edilen ses tonu metinde yer alan duygu ve düşüncelere bağlı bir biçimde ayarlanmalıdır. Sessiz okuma yalnızca zihinsel faaliyetleri içermekteyken, sesli okuma fiziksel ve zihinsel faaliyetleri içerisinde bulundurmaktadır. Farklı bir söylem ile sesli okuma anlatmayı ve anlamayı kapsamaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2012).

### **2.1.2.3. Gz Atarak Okuma**

Gz gezdirek okuma çeşidi konunun detaylarına çok inmeden, temel hatları ile konunun kavranmasını sağlamaktadır. Sayfaları genel bir şekilde gözden geçirme, yani farklı bir söylem ile sayfa üstünde hızlıca gezme yöntemidir. Temel düşüncenin metinden anlaşılması ve belleğe kaydedilerek kavranması şeklinde gerçekleşmektedir. Metnin ana fikrini bulabilmek için 5N1K (Ne, Nerede, Nasıl, Ne Zaman, Neden ve Kim) sorularına yanıt aranır (Aytaş, 2005).

### **2.1.2.4. zetleyerek Okuma**

zet çıkararak okuma konuların temel olarak kavranılmasını sağlamaktadır. Okunan metin ne denli anlaşılırsa, okur da o denli kendisini test etmek için fırsat bulur. Yazarın düşüncelerini kendi ifadeleri ile aktarabilmenin güçlüğü öğrenilir. zetleyerek okumada konunun detaylarına girilmemektedir (Aytaş, 2005).

### **2.1.2.5. Not Alarak Okuma**

Not tutarak okuma, okuma evresinde öğrencileri aktif kılmaktadır. Okunularak elde edilmekte olan bilgileri koruyarak bahsi geçen bilgileri saklamayı sağlar. Öğrencilerin önemli bir bilgi, olay veya düşünceyi hatırlamalarını sağlamaktadır. Bahsi geçen okuma türü yaşamanın bütün aşamalarında işe yarayan bir okuma türüdür. Buna ek olarak metni dikkatli bir biçimde okumayı ve anlamayı da gerektirmektedir. Okuma sırasında ayrıntılara boğulmamaya ve buna ek olarak metnin ana konusunu gözden kaçırmamaya zen gösterilmesi gerekmektedir (Erkal ve ağritekin, 2020).

### **2.1.2.6. İşaretleyerek Okuma**

İşaretleyerek okumada konunun anlaşılmasına destek olacak anahtar kelimeler ve kavramlar tespit edilir. Metinde önemli olduğu düşünülen yerler tespit edilerek bu bölümlerin altına çizgi atılır. Okurlar metin üstünde görmüş oldukları önemli yerleri işaretler ve bu şekilde metin temel hatları ile kavranır (Savaşkan vd., 2023).

### **2.1.2.7. Tahmin Ederek Okuma**

Bu okuma türünde okuma evresinde okuyucuları aktif hale getirmek adına metinde yer alan düşünce, olay ve duygularla alakalı ilgi çekmek amaçlanmaktadır. Öğretmen, okunan metnin bir kısmını sesli bir biçimde okur ve öğrencilerde ilgi uyandırabilecek ifadeler ve bahsi geçen ifadelerle alakalı soruları bir yere yazarak metnin ilerleyen bölümünde yazılan soruların yanıtları buldukça tahminlerin üzeri çizilir (Güneş, 2010).

### **2.1.2.8. Soru Sorarak Okuma**

Bu okuma türünde, öğrencilere metni okumadan önce ve okuma sırasında metinle ilgili sorular sorularak, metni anlamaları ve düşünmeleri teşvik edilir. Metin, sessiz ya da sesli olarak okunduktan sonra öğrenciler zihinlerinde oluşan tüm soruları yazarak ifade ederler. Ardından gruplara ayrılarak bu soruları yanıtlarlar (Kana, 2015).

### **2.1.2.9. Söz Korosu**

Söz korusu, öğrenenlerin beraber iş yürütme ve okuma yeteneklerini geliştirmektedir. Öğrencilere herhangi bir gruba dahil olma farkındalığı kazandırır. Grup üyelerine ise uyumlu bir şekilde çalışabilme davranışı kazandırılır. Bahsi geçen okuma çeşidinde eğitimci örnek bir okuma yapar, okunan metin bölümlere ayrılarak bir grup öğrenci tarafınca beraber okunur (Bayram ve Aktaş, 2021).

### **2.1.2.10. Okuma Tiyatrosu**

Okuyucuların okunan metnin yapısı, dili ve metinde bulunan varlık ve şahıs kadrosunun bütün özelliklerini anlaması sağlanır. Okuma tiyatrosu genel olarak okuyuculara metnin kahramanlarının bütün duygu ve hallerini ses sayesinde canlandırma yetisi kazandırmaktadır. Metnin anlatım cümlelerini genel bir diyaloga dönüştürme konusunda alıştırmalar yapılır. Bu gerçekleştirilirken temelde üst bilişsel yetenekler de kullanılmaktadır. Okuyucu metni okuduktan sonra metin diyaloglara dönüştürülerek bir bakıma tiyatro haline getirilir. Tiyatro haline getirilen metnin

içeriğinde ise herhangi bir değiştirme gerçekleşmez. Bütün ğrenciler okuyacakları bölüme hazırlanırlar (Bayram ve Aktaş, 2021).

#### **2.1.2.11. Ezberleme**

Ezberleme, ğrenenlerin hafızalarını kuvvetlendirerek geliştirmeyi sağlamaktadır. Kültürel ve edebi değere sahip olan metinlerdeki söz varlığını ve cümle yapılarını kavramayı, Türkçeyi güzel, etkili ve akıcı kullanabilmeyi sağlamaktadır. Yazılara ve konuşmalara derinlik kazandırır. Bilgiler, şiir parçaları, şiir ve zl sözlerle zenginleştirilmiş konuşmalar dinleyiciler üstüne pozitif bir etki sağlar (Aydın, 2023).

#### **2.1.2.12. Metinlerle İlişkilendirme**

Üst bilişsel okuma türünden birisi olan bu okumada, okuyucuların okumuş oldukları metinle farklı metinler arasında bağlantı kurması sağlanmaktadır. Bahsi geçen okuma türü okuyucuların düşünme yeteneğini geliştirmeyi amaçlar. Genel olarak okuyuculara okuma zevki aşılar ve okurda okuma kültürünün gelişmesine fayda sağlar.

Metinler ile bağdaştırarak okuma çeşidinde metin okunduktan sonra okurlara, okumuş oldukları metnin daha önceden okumuş oldukları farklı metinler ile ne şekilde benzerliğe sahip oldukları sorusu yöneltilir. Metinler arasında varlık, şahıs, zaman ve yer kadrosu, konu, ana fikir ve olay açısından bağlantı oluşturmaları istenir (Yaşar, 2019).

#### **2.1.3. Okuma Kuramları**

Bu başlık altında davranış kuram, bilişsel kuram, şema kuramı, dönüşümsel okur-kepki kuramı, biliş üstü kuram ve okumaya bağlanma kuramı açıklanmıştır.

##### **2.1.3.1. Davranışçı Kuram**

Davranışçılık, gözlemlenebilir değişimlere odaklanarak insan davranışlarını inceleyen bir kuramdır. Okuma alanında derin etkilere sahiptir. Özellikle,

davranışçılık okumanın karmaşık bir süreç olduğunu öne sürmüştür. Bu sürecin içinde kelime bilgisi, işitsel ve görsel ayrımlar ile anlama önemli rol oynamaktadır. Davranışçılık perspektifine göre, okuma, bu bileşenlerin ayrı ayrı öğretilmesini ve geliştirilmesini gerektirir (Tracey ve Morrow, 2017).

Kelime bilgisi, okumanın temel bir taşıdır. Sözlü kelime bilgisi, yazılı metinlerin anlaşılması için kritik öneme sahipken, yazılı kelime bilgisi okumanın temelini oluşturur (National Reading Panel, 2000). Okuma çalışmalarının temel amacı, metni anlamaktır. Önceden öğrenilen kelimelerin anlamını içermeyen bir okuma, gerçek bir anlamadan yoksundur (Akmersin, 2016). Görsel ayırım, harflerin tanınması ve ayırt edilmesi için kritik bir beceridir. Harfler ve sesler öğrenilmeden önce, semboller arasındaki farklılıkların öğrenilmesi gerekir (Woodrome ve Johnson, 2009).

### **2.1.3.2. Bilişsel Kuram**

Okuma konusunda bilişsel yaklaşımlar okuma evresinde beyin içinde olan ya da biten ile alakalı değildir. Özellikle de yorum, algı, sorun çözme ve bellek gibi öğelere odaklanırlar. Okuma konusunda bilgi işlemeyle alakalı aşağıdan yukarı, etkileşimsel ve yukarıdan aşağıya olarak üç farklı model bulunmaktadır. Bahsi geçen modelleri açıklamak gerekirse:

- Aşağıdan yukarı olan okuma modelleri, yazıyı anlama ve dönüştürme evresinin yazıyla başladığını öne sürmektedir. Bu evrede ilk olarak kelimelerin çözümlenmesi ve sonrasında metinlerin anlaşılması gerekmektedir. Okur ilk başta harfleri, sonrasında harflerden heceleri, daha sonra hecelerden kelimeleri, sonra kelimelerden cümleleri ve son olarak da paragrafları okumakta ve anlamaktadır (Vacca vd., 2010).

- Yukarıdan aşağı olan modellerse tam tersi bir şekilde okuma evresini yazılı metinden değil bunun yerine okurun beyninden başlatmaktadır. Okuma evresinde okur, beyin hipotezler oluşturmakta ve metni okuduğu sürece bu ön bilgilerine ve hipotezlerine göre metne anlam yüklemektedir (Tracey ve Morrow, 2017).

- Etkileşimsel modellerse daha pragmatik bir yapıdadır. Yukarıdan aşağı modellerin ve aşağıdan yukarı modellerin etkisi ile okuma evresinin gerçekleştiğini savunmaktadır.

### **2.1.3.3. Şema Kuramı**

Şemalar genel olarak okurların okuma ortamına getirmiş olduğu deneyimler, değerler, yöntemler, beceriler, ön bilgiler ve tutumlardır. Öğrenciler yeni bir deneyim veya olaya anlam vermek adına önceki bilgilerinden faydalanmaktadır. İnsanların zihinlerindeki bahsi geçen bilgileri tanımlamak adına şema kavramı kullanılır (Vacca vd., 2010).

Şema kuramı okumayı pek çok biçimde etkilemiştir. Öğrencilerin metinleri anlamalarını sağlamak adına ön bilgilerden hareket edilmesi ve ön bilgilerin hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Kelime hazinesini arttıran etkinlikler, beyin fırtınası ve beklenti kılavuzu etkinlikleri şema kuramına dayanır (Tracey ve Morrow, 2017).

### **2.1.3.4. Dönüşümsel Okur-Tepki Kuramı**

Geçmiş dönemde okuma ve okuduğunu algılama evresi metinden okura doğru bir şekilde bilgi akışıyla kavramsal hale getirilirken, okur ve tepki kuramı da okurun anlamı yapılandırmasına vurgu yapar. Anlam metin ve okurun etkileşiminin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak okurun metne vermiş olduğu bilgi odaklı ve estetik olmak için iki tür tepki bulunmaktadır (Tracey ve Morrow, 2017).

### **2.1.3.5. Biliş Üstü Kuram**

Bilişüstü, bireyin kendi fikriyle ilgili olarak düşünmesidir. Okuma alanına uygulandığı zaman, bilişüstü kuram okumanın ne şekilde ortaya çıktığı ve okuduğunu anlamının basitleştirilmesi adına gerek duyulan bilişüstü okuma stratejileri açıklamaktadır (Tracey ve Morrow, 2017).

Vacca vd., (2010) için okuma alanında bilişüstü okurun kendisi ile ilgili olan bilgisi, görev ile ilgili bilgisi ve okuma evresinde kendi kendini izlemesinden meydana gelmektedir. Okuma stratejileri ise okurun bir amaca ulaşmak adına bilinçli

ve planlı kullandıkları stratejik davranışlardır. Ön izleme, sorgulama, özetleme veya bazı okuduğunu anlama stratejileridir (Afflerbach vd., 2008).

#### **2.1.3.6. Okumaya Bağlanma Kuramı**

Okuma motivasyonu üstüne çalışan farklı araştırmacılar okuma ilgisi bulunan, okumaya içsel bir şekilde motive olmuş, okumaya katılmaktan keyif alan ve kendisini okuma hususunda yeterli bulan öğrencilerin daha çok yazma ve okuma faaliyetine katıldığını öne sürmektedir (Wang ve Guthrie, 2004).

Bu kuram kapsamında öğrenciler yazma ve otantik okuma etkinliklerine katıldıkları zaman ve sınıf arkadaşlarıyla iş birliği ve etkileşime girdikten sonra okumaya daha çok bağlılık duymaktadırlar (Wang ve Guthrie, 2004).

#### **2.1.4. Üstbilis**

Flavell, 1976 senesinde çocukların önde gelen bellek becerileri ile ilgili yapmış olduğu bir çalışmada ilk defa üstbilis kavramını kullanmış ve bahsi geçen kavramı literatüre eklemiştir. 1979 senesinde yapmış olduğu çalışmaları geliştiren Flavell, üstbilisi de içerisinde bulunduracak şekilde kuramı tekrardan düzenlemiştir (Özsoy, 2008). Literatür incelendiği zaman üstbilise yönelik farklı tanımlamalar bulunmaktadır.

- Flavell (1985) senesinde üstbilis terimini, kişiyi amaçlarına götüren herhangi bir bil zihinsel işleme evresi veya bilgi birikimi veya bilişsel olayların her anlamda düzenlenmesi ve temel olarak bilis üstüne bilis, düşünmenin üstünde bilişsel bir ilerleyiş olarak ifade etmiştir (Schunk, 2008).

- Baker ve Brown (1984) ise üst bilis kişinin öğrenme ve düşünme evresine yönelik ona ait bilgisi ve izleme ve değerlendirme becerisi olarak anlamlandırmıştır.

- Saint-Laurent vd., (1997) ise üstbilisi, kişilerin kendi bilişsel evresinin üstünde bilişsel hareketlilik sağladığı ve erişilen bilgiyi sorun çözme durumunu kendi içinde yönlendirmek adına kullandığı bir evre olarak ifade etmiştir.

- Flavell (1999) ise üst bilis kişinin özelliklerine, tamamlanması gerekli olan bilişsel işlemlerin doğasına ve bahsi geçen vazifeleri çözüm şeklinde seçilmiş olan stratejilerin yapısına yönelik bilgiye sahip olmayı içermeye ek olarak kişinin



bilişsel evresini izlemesi ve bunları düzenlemesinde kontrol edici bir role sahip olarak bir beceri şeklinde tanımlamaktadır.

- Kuhn (2000) ise üstbiliş kişinin bildiği ve inandığına yönelik olan bilişsel bilincin zenginleştirilmesi ve edinilmiş olan bilgide kullanılan stratejiye yönelik bir üst seviye denetim evresi olarak ifade etmektedir.

Üstbiliş kavramı genel olarak düşünme üstünde düşünme evresi olarak tanımlansa da bu daha da zengin hale getirilerek yapılır ise kişinin sahip olduğu düşünceyi ne şekilde yansıtacağını ve bunu kendi düşünme evresinde nasıl kullanabileceğini kestirebilmesini, kendi yaptığı analiz sonucunda öğrendiklerini uygulamaya ne şekilde döküleceğini bilmesini gerekli kılan bir evre olarak tanımlanabilir (Özsoy, 2008).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, üstbiliş, kişinin kendisini izleme, planlama, düzenleme, sorgulama, yansıtma veya tekrardan gözden geçirme yolu ile sorun çözme konusunda kendini bulduğu ve derin olarak düşündüğü bir evreyi içermektedir (Hyde ve Bizar, 1989).

Bu kapsamda üstbiliş, bir bilişsel evre üstünde aktif bir denetime sahip olan bir biliş türü olarak düşünülebilmektedir (Wilson, 2011). Üstbilişin denetimi ve kontrolü bilişsel evrenin hedefidir ve bilişsel evreyi biçimlendiren unsurlardandır. Denetimsiz ve kontrolsüz bir bilişsel evre anlamsız ve kördür. Üstbiliş, bir şeyin üstüne salt düşünmek yerine kişinin yansıtma ve düşünme evresini birleştirmeyi sağlamakta olan bir evredir. Bu manda üstbiliş (Anderson, 2003):

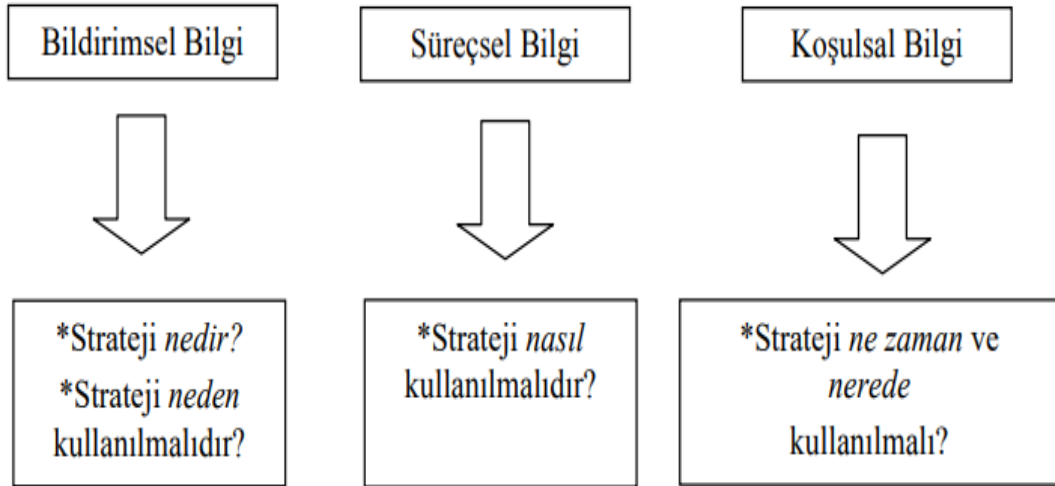
- Öğrenmek için hazırlık ve planlama,
- Öğrenmeye yönelik stratejileri tercih etme ve uygulama,
- Stratejinin kullanılmasını izleme,
- Çeşitli stratejileri eş zamanlı olarak kullanma,
- Öğrenmeyi ve seçilen stratejileri değerlendirme türünde beş temel başlıkta bulunan bir evreyi içermektedir.

Anderson (2002)'ye göre planlama ve hazırlık, başarının amaçlandığı yolda amaca karar vermeyle alakalıyken belirli stratejileri seçip bunları kullanma da hangi tür stratejilerin kullanıldığı sorusu ile alakalıdır. Kişinin stratejiyi kullanabilmeyi bilmesi, kullanılan stratejiler arasında dengenin sağlanması ve değerlendirilmesi bu

evrenin takibini devam ettirmektedir. Tüm bu döngü, üstbilişsel sürecin tamamlanmasını sağlamaktadır.

Öğrenci bildirimsel olan bilgi evresinde, neler olduğunu öğrenmeye yönelik tavsiyeler oluşturur. Öğrenci, verilmiş olan bir okuma stratejisini bilebilmektedir. Süreçsel bilgi ise sürecin ne şekilde yürütüleceğini göstermekte olan bir bilgi bütünüdür. Örnek vermek gerekirse öğrencilerin özeti ne şekilde yazacağını ne şekilde çalışacağını planlaması şeklindedir (Black, 2004).

Koşulsal bilgi evresindeyse öğrencilerin bir yöntemi kullanmasına ve bunun zamanını bilmesine yönelik oluşturmuş olduğu farkındalıktır. Koşulsal bilgi, okurların belirli bir stratejinin kendisi adına uygun olup olmadığını incelemesi bakımından gereklidir. Üstbilişsel bilgi, kişi, strateji ve görevler bakımından etkilenmektedir (Pookcharoen, 2009). Şekil 1 üzerinde gösterildiği şekilde öğrencilerin üstbilişsel bilgi evrelerinde sorgulamış olduğu sorular gösterilmektedir.



Şekil 1. Üstbilişsel Bilginin Alt Boyutları

**Kaynak: Carrell, P. L. P., Haris, B.G. ve Liberto, J.C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. TESOL Quarterly, 23 (4), s. 104**

Flavell ve Welmann (1979) ise üstbilişi değişkenlik ve duyarlılık olarak iki farklı türe ayırmıştır. Duyarlılık kategorisi ise genellikle örtük, bilinçaltında bulunan davranışsal bilgiler ile alakalı olduğundan “süreçsel üstbiliş bilgisi” tanımlamasına son derece yakın olarak görülmektedir. Değişkenlik kategoriyse daha bilinçli ve belirgin bir şekilde strateji, öğretimsel iş ve kişinin ihtiyaçlarına yönelik bilgiyle

bağdaştırılması nedeniyle “*bildirimsel üstbiliş bilgisi*” şeklinde incelenmektedir (Schneider, 2010).

#### **2.1.4.1. Üstbiliş Stratejileri**

Strateji belirli bir hedefe ulaşabilmek adına geliştirilmiş olan planın uygulanması evresidir (Açıkgöz, 2009). Stratejiler dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlama konusunda kullanılacak olan teknik, materyal ve yöntemlerin kısıtlandırılmasını sağlamakta olan genel strateji kavramı hedefe ulaşma konusunda sürecin planlanmasını içermektedir. Kişiler öğrenme evresinde hedefe ulaşma konusunda üst bilişsel ve bilişsel stratejilere başvurmaktadır. Bunların içinde bilişsel stratejiler, kişinin bilgileri kullanarak işleminde üst bilişsel olan stratejilerde kişinin öğrenme evresini düzenleyerek denetlemesini sağlamaktadır (Livingston, 1997).

Bilişsel ve üstbilişsel olan taktikler birbirleri ile iç içe olan kompleks bir yapıyı meydana getirir ve birbirlerinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu stratejilerde öğretim durumları için stratejilerin kazandırılması ağırlıklıya üst bilişsel olan stratejilerde bu evrenin takip edilerek denetlenebilmesinin öğretilmesi amaçlanır. Buna ek olarak bilişsel stratejilerin tercih edilmesi bilinçsiz ve tesadüfen gerçekleşirken üst bilişsel stratejilerin kullanılması belirli bir bilinci ve kişinin denetimi gerektirmektedir. Örnek vermek gerekirse bilişsel stratejiler kişinin bir metni anlaması konusunda yani amaca ulaşması konusunda kullanılırken üst bilişsel stratejiler hedefe ulaşıp ulaşılmama haliyle alakalı kontrol sağlamak adına yani değerlendirilmek için kullanılmaktadır (Livingston, 1997).

Son dönemlerde yapılandırmacı olan yaklaşımın eğitimde önemli olması ile beraber kişinin kendi öğrenme evresini yönetmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu sebeple üst bilişsel kurama dayalı olan yöntemlerin öğretilmesi eğitim konusunda ciddi bir kavram şeklinde kabul edilmiştir. Üst bilişsel olan yöntemler bireylerin kendi eğitim evresinde yönlendirmeler ve düzenlemeler yapmasını içermektedir. Üst biliş yöntemleri öğrenme evresindeki bildirimsel olan bilgidir (Özsoy, 2008).

Üstbilişsel stratejiler kişilerin amaca ulaşmasında bilişsel stratejileri izlemesine ve bunun bilincine varmasına yardımcı olmaktadır. Bahsi geçen stratejiler kişilerin kendi öğrenme evrelerini tanımlarına, bu evreleri düzenlemelerini,

değerlendirmelerini ve uzun dönemde kendilerini izlemelerini sağlamaktadır. Kişiler üst bilişsel olan stratejileri kullanarak öğrenme evrelerini yönetirler ve bu evreye yönelik olarak bir yol belirlerler. Belirlenen stratejiler ile öğrenme evresini, bilginin organize hale getirilmesini ve aktarma boyutunun aşamalarını kontrol ederek, takip ederek bu evreyi değerlendirme imkânı bulurlar. Örnek vermek gerekirse bireyin kendi öğrenmelerine yönelik olarak bilişsel sorgulamalar gerçekleştirerek, bu sorulara karşılık olarak süreçsel evrelerin takibini yapması üst bilişsel yöntemleri kullandığını göstermektedir (Tunagür, 2020).

Üstbilişsel olan bu strateji kişilerde altıncı yaştan sonra gelişmektedir. Bu yaşlardaki kişiler kendi başlarına strateji geliştiremez yalnızca mevcut olan stratejileri kullanabilmektedir. Kişiler 10 yaş itibarı ile çeşitli stratejileri öğrenme ve gerekli görüldüğü durumlarda birini seçerek uygulayabilme yeteneği geliştirmektedir (Cemiloğlu, 2016).

Üstbilişsel stratejilerin eğitimi yaşı getirmiş olduğu olgunlaşmanın yanı sıra kişilere belirli bir yaşam sunularak gerçekleşmektedir. Kişilerin üst bilişsel olan bilgiyi kendilerinin öğrenmesi her kişi adına mümkün olmayabilmektedir. Bu sebeple üst bilişsel yöntemler öğrencilere belirli bir yaş seviyesinden sonra öğretilmeye başlanmalıdır. Yapılmış olan çalışmalar üniversite öğrencilerinin pek çoğunun biliş ötesi ve kendi eğitimlerini yönetebilme hususunda oldukça az bilgili olduğunu göstermektedir (Akın ve Abacı, 2011).

#### **2.1.4.2. Üstbiliş Okuma Stratejileri**

Okuma, bilgiye ulaşabilmenin en önemli ve temel yoludur. Okuma eylemi programlı ve planlı bir evreyi kapsamaktadır. Ailede başlamış olan okuma evresinin tamamlayıcısı okuldur. Okumanın faydalı olabilmesi adına okuduğunu anlama oldukça önemlidir. Kişilerin okuduklarını anlamaları ve okuma evresini kontrol edebilmeleri bazı strateji kullanmalarına bağlıdır. Bahsi geçen stratejilerin kullanılması hususunda kişilere ilk yaşantıyı eğitimcilerin vermesi oldukça önemlidir. Okuma sırasında kullanılmış olan stratejiler metinlerden anlam bulma ve öğrenmeyi basitleştirici etkiye sahiptir. Okuma stratejileri kişiye neyi, ne şekilde anlamadıklarını ve anladıklarını, anlama işlemini gerçekleştirirken yapmış oldukları etkinlikleri göstermektedir (Karatay, 2011).

Okuma evresinde kişiler öğrenmenin verimini arttırmak adına üst bilişsel bir stratejiden faydalanmalıdır. Kişinin kendi öğrenme ve okuma evresini planlaması, değerlendirilmesi ve izlemesi aşamalarını kapsayan üst bilişsel stratejiler son dönemlerde okuma çalışmalarında öncelikli olmaktadır (Jacopson, 1998).

Üstbilişsel olan yeteneklerle desteklenmiş olan bir okuduğunu anlama evresi, kişinin sahip olduğu metinsel olan donanımına yönelik algısını üst bilişsel düzeye aktaran bir sistem şeklinde düşünülebilmektedir (Hacker, 2004).

Üstbilişsel okuma yöntemleri okumadan önce, okuma esnasında ve okuma sonrasında olarak üç tür başlığa ayrılabilir (Karatay, 2010). Karatay (2011)'ye göre üst biliş yeteneği gelişmiş olan bireyler okuduğunu anlama evresinde pek çok strateji geliştirir ve kullanırlar. Bahsi geçen stratejilere gerek duydukları zaman başvurmaları gerektiğinin farkındadırlar. Bu nedenle okumadan önce, okumadan sonra ve okuma öncesi evreler amaçları kapsamında değerlendirmeyi ve yönetmeyi başarmaktadırlar.

**Planlama Stratejileri:** Kişiler tarafınca okuma işleminden önce gerek duyulan yerlerin bulunması, okuma evresinde olacak işlemlerin ne zaman ve nasıl gerçekleşeceğiyle alakalı bir çalışmanın yapılmasıdır. Buna ek olarak okuyucu okuma hedefini belirler, bu hedefe ulaştırabilecek stratejileri belirler ve metnin başlığından yola çıkarak okumanın ne şekilde yapılacağını tasarlar. Okumadan önceki stratejiler planlama evresini kapsamaktadır (Phakiti, 2003).

**İzleme Stratejileri:** Kişinin okuma ve düşünme evresi adına değerlendirme ve kontrol yapma evresidir (Phakiti, 2003). Kişi okuma evresinin ilerlemesini kontrol ederek, okumadan önce seçilmiş olan stratejilerin doğruluğunu belirtir, gerekli gördüğü alanda ise çeşitli strateji seçimine yönelir. Buna ek olarak okunan metne sorular yöneltir (Babacan, 2012).

**Değerlendirme Stratejileri:** Kişi okuma evresini değerlendirme sırasında okuma evresinde edinmiş olduğu bilgileri yeni olan durumlarda ne şekilde kullanabileceği ile alakalı tasarımlar yapar. Kullanmış olduğu stratejilerin duruma uygun olduğu ya da olmadığı ve okuma amacına ulaşıp ulaşılmadığı ile alakalı değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bahsi geçen değerlendirme işlemi ile kişi kendisine farklı bir rota belirler (Öztürk, 2012).

Bahsi geçen sınıflamadan çeşitli olarak Mokhtari ve Reichard (2002) ise üst bilişsel olan okuma stratejilerini üç farklı kategoriye ayırmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

**Bütünsel Okuma:** Bu evrede okuma amacı belirlenir, kişi ön bilgilerini yönlendirir ve okunacak olan metne yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerin doğruluğu gözlenir. Metin dikkatle incelenir ve hangi türe ait nitelikleri bulunduğu belirlenir (Mokhtari ve Reichard, 2002).

**Problem Çözme:** Kişinin dikkatli ve yavaş okuma gerçekleştirmesini, okuma hızının ayarlanmasını, gerekli bulunduğu yerleri yeniden okumasını, okumuş olduğu bilgiyi beyinde somut hale getirmesini kapsar ve sesli bir şekilde okuyarak sözcüklerin anlamları için tahminlerde bulunur (Mokhtari ve Reichard, 2002).

**Destekleyici Okuma:** Kişinin okuma sırasında not alması, önemli bulunduğu alanların altını çizmesi, okuma evresine yönelik olarak kendisine sorular sorması, sınıf içerisindeki tartışmalara yönelerek bunların sonucunda özetleme yapmasını içermektedir (Wang ve Guthrie, 2004).

Grabe (2009) ise üst bilişsel okuma yöntemlerini 8 evreden meydana geldiğini ifade etmektedir. Bunlar şu şekildedir (Grabe, 2009):

- Okuma hedefinin tespit edilmesi,
- Metin ile alakalı tahmin yürütme ve ana düşüncenin oluşturulması,
- Okuma hedefine yönelik tahminler yapabilme,
- Kişinin okuduğunu algılama evresini izlemesi,
- Metnin yorumlanma evresinde oluşan problemleri veya okuma amacı ile bağdaşmayan halleri belirleme,
- Metinde bulunan temel düşüncenin özetlenebilmesi,
- Doğru olarak gerçekleşmeyen yorumlara yönelik iyileştirici yöntemlere başvurma,
- Okuma evresinin kazanımlarını gözden geçirme

Okuma stratejilerinin doğru bir şekilde kullanılması üst bilişsel olan okuma yöntemleri ile alakalıdır. Okuyucu okumadan önce, okuma sırası ve sonrasında bazı yöntemlere yönelerek kendi okuma evresini yönetir ve bahsi geçen sürece yönelik bilinç oluşturur. Okuduğunu anlama yöntemleri üst bilişsel açıdan beş farklı boyuta ayrılmaktadır (Çöğmen ve Saracaoğlu, 2010). Bunlar

“Okuma amacının belirlenmesi”, “metin içerisinde önemli bölümlerin belirlenmesi”, “okuduğunu anlamının doğru olarak yürütüldüğüne yönelik süreç takibi”, “amaca ulaşıp ulaşılmadığına yönelik okuyucunun kendisini sorgulaması” ve son olarak da “okuduğunu anlama evresindeki problemlere yönelik çözüm tavsiyesi oluşturma” (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010, s.79).

Üstbilişsel olan okuma yöntemlerinin kullanılması metni anlama evresini basitleştirdiğinden eğitim ve öğretim evresinde bu stratejilerin öğrenciler tarafınca kullanılması ve özendirilmesi gerekir. Bu stratejilerin eğitimi evresinde öğretmenler bahsi geçen yetenekleri öğrencilere hayat boyu kullanabilecek olduğu yetenekler şeklinde kazandırmalıdır. Öğretmenler ise bu evrede öğrenmeye kendi öğrenmesi için sorumluluk yüklemeli ve üst biliş evrelerine katılımlarını sağlamalıdır (Özsoy, 2007).

Üstbiliş yetenekleri yalnızca Türkçe dersi için kullanılan bir terim değildir. Kişinin farklı öğrenme alanlarına transfer edebileceği, okuma ve yazma yeteneklerinin gelişimi adına ciddi bir kavram ortaya çıkarmaktadır. Üst biliş bilgilerinin kişilere kazandırılması dönemimizde eğitim yaşamında kullanılan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı adına önemlidir (Çöğmen ve Saracaoğlu, 2010).

#### **2.1.4.3. Üstbiliş Okuma Stratejilerinin Türleri**

Kişinin okumadan kazanacağı verimin fazla olması stratejik okuma yapabilmeye alakalıdır. Kişinin okuma evresine yönelik olarak yapması gerekli olan davranış örüntülerini bilmesi, okuma evresinin manalı olması adına yetersizdir. Buna ek olarak bu bilgisini de uygulamaya dökmesi gerekir. Bu ise okuma evresi ve üst bilişsel yöntemlerin eş güdümü ile muhtemeldir. Eş güdümün sağlanması adına kişinin okuma sonrası, öncesi ve okuma sırası süreçlere yönelik strateji uygulaması ve sonrasında da okuma evresinde kullanmış olduğu stratejiler ile alakalı değerlendirmeler yapması gerekir. Yapılmış olan değerlendirme ise üst bilişsel strateji kullanımı ile gerçekleşmektedir (Aykaç, 2018).

Üstbilişsel okumanın stratejileri bilişsel olan stratejilerden çok daha kapsamlı bir evreyi içermekte olan değerlendirme, izleme ve tasarlama gibi işlemleri gerektirmektedir (Babacan, 2012). Düşünme, kayıt tutma, okuma hedefi belirleme, soruna dayalı eğitim, öz değerlendirme, sorgulama yapma ve otantik değerlendirme

kişilerin öğrenme durumları ile ilgili bilincin artmasını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2011).

Üstbiliş ile alakalı yapılmış olan çalışmalar incelendiği zaman aşağıdaki öğretim teknikleri ve yöntemleri kullanılmaktadır.

#### **2.1.4.3.1. STOP (Özetleyin, Sorun Giderin, Düzenleyin, Tahmin Edin)**

- Summarize:Özetler
- Trubleshoot:Sorun belirler ve giderir.
- Organize: Düzenler.
- Predict:Tahmin eder.

Kişilerin düşünme, kavrama ve işlem yapma evrelerini değerlendirebilmeleri adına bu stratejiyi oluşturmuştur. Bahsi geçen stratejide ise bazı adımlar sürecin içerisinde takip edilmektedir (Çakıroğlu, 2007).

1. Derslerin araç ve gereçlerinin özetlenmesi,
2. Sorunların belirlenmesi,
3. Düzenleme,
4. Tahmin Etme

Bu yöntemin kullanılmasında da öğretmenlerin öğrencilere yol gösterici olması gerekir. Tekniğin hedefi, öğrencileri üst bilişsel olan davranış kullanılmasına yönlendirip bu yeteneği kendi başına kullanmasını sağlayabilmektedir (Çakıroğlu, 2007).

#### **2.1.4.3.2. PQ4R(Preview, Question, Read, Reflect, Recite and Review) tekniği**

Üstbiliş yöntemlerinin eğitiminin genelde belirli bir teknik geliştirerek yapılması gerekir. Alderman vd., (1993) ise araştırmasında okuma çalışması için yapmış oldukları çalışmalarında ön inceleme, soru sorma,okuma,düşünme, kendi kendine anlatma ve yeniden inceleme yöntemini geliştirmiştir. Çalışacak konu hakkında ön izleme niteliğini taşıyan ön araştırma yapılır,daha sonra konu özelinde çeşitli sorular belirlenir, konu çalışılır, belirlenen soruların yanıtları bulunur, konu öğrencinin kendi cümleleri ile mümkünse kağıda aktarılır ve yeniden bilgiler tekrar edilir Bu yöntem ile uygulamanın yapıldığı öğrenciler haftada bir gün toplamda 15



dakikalık bir eğitim görürler. Çalışma sonuçları kapsamında başarı seviyesi düşük olarak belirlenen öğrenciler de bahsi geçen stratejinin kullanması ile akademik bakımdan pozitif etkilenmişlerdir (Doğan, 2013).

#### **2.1.4.3.3. SQ3R Tekniği (Survey, Question, Read, Recite, Review)**

Bahsi geçen strateji ise okuduğunu anlamaya yönelik kullanılmış olan stratejilerden birisidir. Stratejinin alt aşamaları ise şu şekildedir (Çeltik, 2022):

- Soru Sorma,
- Göz Gezdirme,
- Okuma,
- Anlatma
- Yeniden Gözden Geçirme,

SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review): Türkçesi “İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar Etme” şeklinde olan bu teknikte öğrenciler inceleme esnasında çalışılacak konuya ait giriş kısmını, başlıkları ve özet kısmını incelerler, daha sonra bununla ilgili sorular hazırlanır. Bu sorular; bölüm incelenirken akıllarına gelmiş olan sorulardan oluşabilir. Bu sayede öğrenciler aktif bir katılım gösterme eğilimi gösterirler. Okuma aşamasında bireyler hazırladıkları soruların cevabını bularak not ederler. Anlatma bölümünde öğrenciler öğrendiklerini kendi ifadeleriyle anlatmaya çalışırlar. Son aşama olan tekrar etme kısmında ise öğrenciler emin olmadıkları noktalara geri dönüp çalışmaya başlamadan önce hazırladıkları sorulara tekrar cevap vermeye çalışırlar.

Süreçte eğitimin model olması ve bütün basamağı öğrencilere ayrı bir şekilde uygulamak beraberinde öğrencilerde kontrolün oluşması sağlanır.

#### **2.1.4.3.4. MURDER**

Bu yöntem toplamda altı farklı basamaktan meydana gelir. Bunlar ise şu şekildedir (Çeltik, 2022):

- Understand (Anlama): Öğrenme biriminin güç fikirlerinin belirlenmesidir.
- Mood (Yoğunlaşma): Bu basamakta çalışma etkinlikleri yer almaktadır.

- Recall (Hatırlama): Öğrenme birimi kapsamında kendine özgü biçimde ifade etmedir.

- Digest (Özümseme): Öğrendiklerini yansıtmaya, anahtar noktaları ve günlük çekilen bölümleri yeniden çalışarak sindirmedi.

- Expand (Genişletme): Kendi kendine soru sormadır.

- Review (Gözden geçirme): İzleme sonuçlarına göre öğrenme stratejilerini yeniden ele almadır.

Yoğunlaşma okurların plan hazırlaması ve konuya yönelik ön bir hazırlık yapmasıdır. Anlama aşaması, kişinin okuduğu metinde önemli kabul ettiği yerlerin altına çizmesidir. Hatırlama aşaması kişinin metni okumasından sonra kendisine metni ne denli anladığına yönelik olarak sorular sormasıdır. Özümseme aşaması kişinin metinde bulunan ana düşünceyi tespit ederek kendi ön bilgileri ile bunları birleştirmesidir. Genişletme aşamasında kişi metinde yer alan anlamadığı kelimeleri tespit ederek yardım ya da sözlük alarak öğrenme aşamasıdır. En sonuncu olarak gözden geçirme aşamasında ise kişi metni anlayıp anlamadığını inceler. Eğer anlamadığını düşünüyor ise metni yeniden okur (Çeltik, 2022).

## **2.1.5. Okuma Motivasyonu**

### **2.1.5.1. Motivasyon Kavramı**

Kişi harekete geçebilmek için ilk olarak bunu istemek zorundadır. Kişide ihtiyaç ve istek sebebiyle oluşan harekete geçme isteğine motivasyon ismi verilir. Yani farklı bir söylem ile bir şeyleri yapma isteğine motivasyon ismi verilmektedir (Göksu, 2017).

Wigfield ve Wentzel (2007)'e göre motivasyon çeşitli davranışlar adına enerji sağlamakta olan süreçlerin tümünü içermektedir. Mcierney ve Liem (2008) ise motivasyonu şu şekilde açıklamaktadır:

- Enerji: Motive olunan bir konuda istekli, katılımcı ve ilgili olunur.
- Motivasyonu Sürdürme: Kişiyi motive olduğu bir aktiviteyi tekrarlama eğilimi gösterir. Bunun nedeni ise motive olduğu aktiviteyi gerçekleştirmek için ona ödül verildiği hissini yaşatmasıdır.

- Standartlar: Motive edilmiş kişi zorunluluk yerine seçim yapar.
- Seçim Yapma: Bir konuda motive edilmiş kişi yüksek standartlar oluşturur ve bunları amaçlar.

Motivasyon, kaynağını öğrencilerin çevresine ve kendisine yönelik algılarıyla öğrenciyi, öğrenmesi hedefiyle kendisine sunulmuş olan eğitsel etkinliğe odaklayan ve bunu tamamlama kararlılığı kazandırmakta olan bir anlayıştır (Viau, 2015).

Ryan ve Deci (2000)'e göre motive edilmek demek herhangi bir şeyi gerçekleştirmek adına hareke geçmektir. Motive edilmiş bir okuyan düzenli bir biçimde ve pek çok farklı nedenle okumayı seçer.

Uzun dönemlerden itibaren okuma üstüne yapılmış olan çalışmalar bilişsel evreler üstüne ve okumayı öğrenme yöntemleri üstüne odaklanmıştır. Okuma stratejileri ile ilgili olarak kapsamlı bilgi birikimi mevcut olan öğretmenler, eğitimlerinde okurların motivasyonunun arttığı dönemde stratejilerin başarılı olacağını bilmektedir (Wigfield vd., 2016).

Motivasyonu bulunmayan çocuklar kendisini denetleme, bilgiyi araştırma ve ön bilgi gibi metabilişsel olan stratejileri kullanamazlar. Gardner (2001)'e göre motivasyon temel olarak üç farklı parçadan bir araya gelmektedir. Bunlar ise şu şekildedir:

- İstek,
- Çaba,
- Dil öğrenmek için olumlu etki

Motivasyon kavramıyla alakalı pek çok yönelim ve yaklaşım bulunmaktadır. Motivasyonu gereksinimlere göre açıklamakta olan teorilere kapsam teorileri, bilişsel evrelere göre açıklayanlaraysa süreç teorileri ismi verilmektedir. Kapsam teorilerinin zemini insanın gereksinimleri, süreç kuramlarının zemini ise hedeflerin önemini meydana getirmektedir (Yavuzer, 2017).

Gardner ve Lambert (1972) ise genel olarak motivasyonda iki tür yönelim tavsiye etmiştir. Bunlar, bütünleyici ve araçsal motivasyonel eğilimlerdir. Araçsal yönelimde kişiler, iş sahibi olmak, kariyerinde yükselmek, maaş artışını sağlamak şeklinde pratik sonuçlara ulaşabilme isteği taşırlar. Bütünleyici olan yönelimde ise

kişiler, farklı kültürleri öğrenmek ve çeşitli dil konuşan kişiler ile iletişim kurmayı isterler.

### **2.1.5.2. Motivasyonu Etkileyen Faktörler**

Motivasyon çocuğun yalnızca iç yaşamı ile alakalı değildir. Sosyal varlık olarak insanların çevresi, yaşamış olduğu toplum, eğitim almış olduğu kurum şeklinde pek çok dış etken çocuğun motivasyonu üstünde etki sahibidir (Başaran ve Dedeoğlu Orhun, 2013). Motivasyonu etkilemekte olan dış unsurlar ise şu şekildedir (Viau, 2015):

- Toplum ile alakalı unsurlar,
- Sınıf ile ilgili unsurlar,
- Öğrencilerin öz geçmişi ile alakalı unsurlar,
- Okul ile alakalı unsurlar

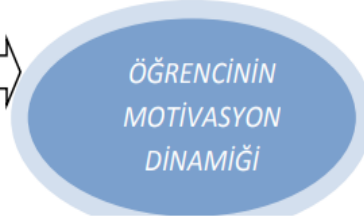
Sınıf ile ilgili unsurlar, öğretmen tutumlarını, eğitim etkinliklerini, sınıf iklimini, değerlendirme etkinliklerini, cezaları ve ödülleri kapsamaktadır. Sınıfta eğitsel olan etkinlikler öğrenmenin temelindedir. Bu sebeple eğitsel etkinliklerin pozitif motivasyonu sağlaması gerekmektedir. Öğretmenin öğrencilere yönelik olan tavırları da sınıflarda motivasyon üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmen öğrencilerin güdülenmesinde önde gelen bir unsurdur (Durgun ve Kırmızı, 2011). İşlevsiz olarak bir motivasyona sahip olan öğrenciler genel olarak yapmaları gerekli olanı yapmaktan yani daha çoğunu yapmamaktadır. İşlevsel halde bir motivasyon sadece öğrencilerin etkinliğine pozitif tepki vermesi ile muhtemeldir. Değerlendirme, öğretmenliğin merkezinde bulunmaktadır. Bir öğretmenin istenmekte olan öğrenmelerin gerçekleştiğini ya da gerçekleşmediğini kontrol etmesi mecburidir. Çalışmalar ürüne dayalı testler, yazılı sınav ve quiz gibi çeşitli ölçme araçlarının öğrenciler üstünde motivasyonu negatif etkilediği görülmüştür (Viau, 2015). Buna ek olarak öğrencilerde motivasyonu etkileyen dış unsurlar Şekil 2 üzerinde gösterilmektedir.

## Sınıfla İlgili Faktörler

Eğitim etkinlikleri/ Öğretmen/ Değerlendirme etkinlikleri/ Sınıf iklimi/ Ödüller ve yaptırımlar



**Öğrencinin  
Özgeçmişiyile  
İlgili Faktörler**  
Aile/Arkadaşlar  
/Ek Çalışmalar



**Okulla  
İlgili Faktörler**  
Değerler/Kanunlar/  
Kültür

**Toplumla İlgili Faktörler**  
Değerler/Kanunlar/Kültür

Şekil 2. Öğrencinin Motivasyonu Üzerinde Etkili Olan Dış Unsurlar

Kaynak: Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme* (Çev. Y. Budak). Ankara: Anı Yayıncılık, s. 82

Öğrencilerin motivasyon dinamiği üzerinde etkili olan unsurlardan öğrencilerin öz geçmişi ile alakalı olan unsurlar incelendiğinde bunlar şu şekilde sıralanabilmektedir (Viau, 2015):

- Ek Çalışmalar,
- Arkadaşlar,
- Aile

Öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olan okul ile alakalı unsurları kültür, kanun ve değerler meydana getirmektedir. Öğrencilerin okulda ciddi vakit geçirdiği yadsınamaz bir gerçektir. Bazı okullar ise çocukların özerkliği ile ilgili titiz hareket ederken bazıları da itaat ve disiplin değerlerini koruyabilmektedir. Özellikle de yöneticiler disiplin, devamsızlık, geç kalma, kılık kıyafet, giriş ve çıkış saatleri bakımından yönetmeliği temele aldıkları zaman öğrenciler muhakkak motivasyon bakımından negatif etkilenecektir. Öğrencileri motive ederek güdülemeyi amaçlayan öğretmen muhakkak profesyonel olmalıdır (Çoban, 2019). Buna ek olarak öğrettiklerine de hakim olmalıdır. Öğretmenin kendisi de öğretin adına güdülenmiş olmalıdır. Güdülenmemiş öğretmenin, öğrencilerini teşvik etmesi mümkün değildir.

Öğretmenler tarafınca uygulanabilecek ve öğrencilerde motivasyonu geliştirici olan öğretim yöntemleri şu şekildedir (Viau, 2015):

- Soru ve cevap,
- Derse giriş için vakit ayrılması,
- Bitirmek adına özetleme,
- Teknolojik araçların kullanılması,
- Model kullanılması,
- Analoji kullanımı,
- Tabloların ve kavramların açıklanması,
- Öğrencilerin dikkatini çeken örnekler verme,
- Algıları ile ilgili öğrencilere soru sorma,
- Coşkulu olma,
- Metaforlardan faydalanma,
- Bir sorundan faydalanma,
- Derse başlamadan önce planı açıklama

Öğrenmeye dayalı etkinlikler öğrenci motivasyonu üzerinde etkilidir. Öğrenme etkinliklerinin motivasyonu artırması adına bazı şartları karşılaması gerekmektedir (Saritepe ve Yıldız, 2014).

### **2.1.5.3. Motivasyon Türleri**

#### **2.1.5.3.1. İçsel Motivasyon**

İçsel motivasyon genel olarak bölünebilir getiriler yerine doğuştan gelmiş olan tatmin ve istek duyguları nedeniyle kişilerin bir aktivitede bulunan performansları ile bağlantılıdır. Eğer ki bir öğrenen içsel açıdan motiveyse o dışarıdan bir unsur ve istek olmadan harekete geçmektedir. İçsel motivasyon adına gerekli olan üç unsur şu şekildedir (La Guardia, 2009):

- İlgi,
- Yeterlilik,
- Otonomi

Otonomi öğrenen kişinin hareketlerine dayanmaktadır. Yeterlilik denildiği zaman dışsal çıktı ve içsel bilgilerden bahsedilir. İlgi denildiği zaman öğrenenin diğerleri ile bağlantısının gelişimi akla gelmek zorundadır (La Guardia, 2009).

#### **2.1.5.3.2. Dışsal Motivasyon**

Dışsal motivasyon, genel olarak içsel motivasyonun tersine kişinin ödül kazanması ve otonomi eksikliği sebebiyle oluşan dış etkiler ile bağlantılıdır. Dışsal motivasyon genellikle kapsamlı bir yapı şeklinde düşünülür. Dışsal motivasyonda bir kişi dış ve iç sonuçlar adına aktiviteye katılmaktadır. Bir kişi dışsal açıdan motive olduğu zaman üst düzey beceri gösterir ve farklı tecrübelerle katılır. Buna ek olarak farklı riskleri tecrübe eder (Shin ve Zhou, 2003).

Dışsal motivasyon ise davranışlar ile alakalıdır. Santrock (2004) ise üç farklı dış motivasyon olduğunu belirtmiştir. Bunlar ise şu şekildedir:

- Özdeşim,
- İçer atım,
- Dış düzenleme.

Dış düzenleme, kişinin bir ödül elde etmesi ya da bir cezadan kurtulması adına aktiviteye katılmasını içermektedir. İçer atım, genel olarak içsel motivasyon şeklinde utanç, suçluluk ve kaygı içermektedir. Kişi bu duygular ile öğrenme hareketlerini düzenlemektedir. Özdeşim, kişinin bir tutuma değer vererek o tutumu yargılama evresini içermektedir (Santrock, 2004).

Sosyal motivasyon okuma başarısının düzeyinin yükselmesinde öncüdür (Wentzel, 1996). Bazı farklı durumlarda özellikle öğrenmekten haz duyan bir öğrenciye ödül vermek onun içsel olan motivasyonunun dışsal motivasyona dönüşmesine neden olmaktadır.

#### **2.1.5.3.3. Amotivasyon**

Öz değerlendirme kavramını esas olarak ele almak gerekirse amotivasyon, kişinin hareketleri ve bunun sonuçları arasında bulunan fark şeklinde değerlendirilmektedir. Amotive kişiler motive değildir. Amotive kişiler dört temel özellik sergilemektedir. Bunlar ise şu şekildedir (Albodakh, 2017):

- Bir eylemi yapabilmek adına beceriksiz olduğu düşüncesi,
- Özümseven stratejilerin iyi neticeler oluşturmayacağı inancı,
- Bütün eylemlerin kişi adına ekstra çaba gerektirdiği düşüncesi,
- Fazla çaba göstermenin performansta ve harekette başarıya ulaşmak adına yeterli olmadığı düşüncesi

Bahsi geçen olumsuz düşünceler kişinin motive edilmesini önlemektedir. Amotive kişilerin özelliklerine odaklanıldığı zaman kişide meydana gelen inançların kişinin motivasyonu üstünde etkili olduğu düşünülmektedir (Erkarataş vd., 2020).

#### **2.1.5.4. Okuma Motivasyonu**

Okuma esas olarak iki farklı yöne ayrılabilir. Bunlardan birincisi ses bilinci, kelime algılama, kelime haznesi ve temel anlayış gibi yetenekleri içerisine alırken ikince tarafa bakıldığında istekli olma kısmını yani okuma motivasyonunu içerisine almaktadır. Bahsi geçen taraf, öğrencilerin okumayı konu almakta olan zevklerini, davranışlarını ve ilgi isteklerini içermektedir. Öğrenci, okuma becerilerine sahip olsa bile okumaya yönelik isteği yok ise iyi bir okur olması beklenmez. Motivasyon terimini düşünmeden okumanın incelenmesi muhtemel değildir, bunun nedeni ise okumanın büyük bir kısmının motivasyon ile alakalı bir süreç olmasıdır. Motivasyon kavramına önem vermeden okumayı incelemek okumayı eksik bir biçimde değerlendirmek manasına gelir (Cambria ve Guthrie, 2010). Motivasyon terimi olmadan okumanın incelenmesi de doğru değildir.

Pek çok eğitimci, okuma motivasyonu mevcut olan öğrenciyi okuma eylemi yaparken eğlenen birey olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımın doğru olma imkanı mevzu bahis olsa dahi motivasyonun pek çok türü bulunmaktadır ve bahsi geçen türlerden bazılarının coşkulu olmak ya da eğlenmek ile alakalı bulunmamaktadır. Burada bahsi geçen motivasyon ise kişinin okumayla alakalı değerleri, davranışları ve inançlarıdır. Bazı değerler ve inançlar kişiyi eğlenmeye yönlendirirken diğerleri kişiyi sıkı çalışmaya yönlendirebilir. Okuma motivasyonu incelenirken adanma, ilgi ve güven kavramları ile karşılaşılabılır. Okumaya ilgisi olan bir öğrenci ise bu eylemden haz aldığından, okumaya adanmış olan bir öğrenci okumanın önemli olduğunu düşündüğünden kendisine güvenen bir öğrenci okumayı yapabileceğine olan inancının olması nedeniyle okuma gerçekleştirebilir. Bazı öğrenciler bu



kavramların hepsine sahip olurken bazıları çok azına sahiptir (Cambria ve Guthrie, 2010).

Okuma motivasyonunda bulunan en önemli taraflardan birisi de beğenisinin ve etkisinin okuma ile bütünleşik olmasıdır (Okur, 2017). Buna ek olarak okuma motivasyonu kişinin okumaya yönelik olan ilgi ve isteklerini etkileyerek kişinin eylemini gerçekleştirmek için hareket etmesini sağlamaktadır (Öztürk ve Aydemir, 2013).

Okuma motivasyonu, okumanın sonucu, süreci ve konusuyla alakalı olarak bireylerin kişisel amaçlarını, inançlarını ve değerlerini kapsamaktadır. Motivasyondaki esas nitelik ise sürekli olarak değişim içerisinde çaba, alaka ve gereksinimin mevcut olmasıdır. Ufak yaşlar itibariyle eğitim evreleri süresince çocukların okumak adına hamle yapmalarını, okuma faaliyeti ile meşgul olmalarını ve başarıyı tatmalarını sağlayan gücün tespit edilmesi son derece önemlidir (Kuşdemir, 2014).

Okumaya motive olabilmenin farklı bir yolu ise kişinin kendisini yetkin olarak görmesidir. Akyol (2010, s.55) ise kendisini yetkin bir şekilde görmeyi şu şekilde tanımlamaktadır “belirlenen bir işin gerçekleştirilmesi için gerekli etkinlikleri yapma konusunda, kişilerin kendi yetenekleri hakkındaki olumlu yargılarıdır”. Kendi yetkinliğine inanmış olan kişiler oldukça zor okuma metinlerini rekabet olarak değerlendirirler ve iyi bir okumaya yönelik bilişsel stratejilerini de etkin bir biçimde kullanarak başarılı olma eğilimi gösterirler (Akyol, 2010).

Okumayı sevdirmedeki en önemli olan adım ise okumayı bir zorunluluk olmaktan çıkararak, motivasyon öğelerine dönüştürmektir. Eğitimin kişiye sağlayabilecek olduğu en büyük fayda ise kişinin bilgi birikimi yerine hayat boyu fayda sağlayacak kendi kendine bilgiye ulaşabilme ve öğrenme yetenekleri kazandırmaktır. Okuma motivasyonu ise bu amacın gerçekleşebilmesinde en temel olan taşlardan birisidir (Bozgün, 2021).

Öğrencinin kendisine olan güvenini geliştirmekte olan, onu fikir yürütmeye, düşündüklerini ve okuduklarını akıl sayesinde incelemeye iten, öğrenciye dersi sadece öğrenen yerine, oluşturan kişi rolü vermekte olan bir eğitim sistemi içerisinde okuma eyleminin gerekliliğini öğrenci kendi kendisine takdir etmelidir (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

### 2.1.5.5. Okuma Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Aileler, okuma alışkanlıkları sayesinde çocuklarına bir model oluştururlar. Çocuklar dikkatini çeken meslekler, toplum ve dünya olayları, ev ile alakalı ve ilgilerini çeken hususlar hakkında okuma yaparlar. Eğlenmek adına yapılmış olan okumalar bireysel olabileceği şekilde yatma saatinde okunmuş olan hikayeler de aile aktivitelerinin arasında sayılmaktadır. Kitap ve gazeteler ile dolu olan evler ise okumanın değeriyle alakalı olarak çocuklara açık bir şekilde mesaj iletmektedir. Okuma, okurlar adına bilgiyi, anlayışı ve bakış açısını müzakere etmekte olan önde gelen bir aktivitedir. Okuma yapılmayan hanelerde büyüyen çocuklarda okumaya önem vermezler (Richards, 1998).

Öğrencileri herhangi bir davranışa yönlendirmenin bir yolu da eğitimcinin direkt olarak kendisinin bu davranışa hâkim olarak kazandırılacak olan davranış öğrencilere örnek bir model olmaktır. Öğrencilere bir okuma alışkanlığı kazandırma konusunda da öğretmenlerin örnek olması oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığı bulunmayan bir öğretmenin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırması imkansızdır. Öğretmenin çocuklar ile beraber doğal bir öğrenme ortamları hazırlaması, öğrenme hedefleri ve amaçlarını belirlemesi, manalı etkinlikler içerisinde seçim yapma imkanının bulunması, farklı ve ilginç metinlerin kullanılması, alternatif öğrenme yöntemlerinin kazandırılması, iş birlikçi alanda çalışılması, doğru şekilde ödül ve övgü verilmesi, öğrenci merkezli olan değerlendirmelerin yapılması, öğretimin interaktif ve tutarlı bir biçimde yapılması, öğretmenin öğrencilere yönelik duyarlı ve ilgili olması yazma ve okumada motivasyonu yükselten farklı unsurlardır (Akyol, 2010). Öğretmenlerin öğrencileri motive edebilmek adına yapabilecekleri şu şekilde özetlenebilir (Güçel, 1993):

- Öğrencilerin ilgilerine ve yeteneklerine uygun olan kitaplar tavsiye edilmeli, öğrencilerin okuma becerisi sık bir şekilde değerlendirilmeli ve ölçülmelidir.

- Okunan metin ile alakalı sorular sorulmalıdır.
- Dersliklerde ve okullarda kütüphaneler oluşturulmalıdır.
- Ders programlarında okumaya daha çok vakit ayrılmalıdır.
- Öğrenciler ders harici faaliyetlerde de okumak için teşvik edilmelidir.
- Derse mümkün mertebe ilgi çekici ve çeşitli kitaplar getirilmelidir.

- Öğrencilerin okumaya yönelik ilgileri kompozisyon, görüşme ve kitap ismi testi şeklinde teknikler tespit edilmelidir.
- Sınıf içerisinde okumaya yönelik olarak pek çok faaliyet düzenlenmelidir.
- Kitap tartışması, ayın ve haftanın kitabı ve okuyucusu, açık oturum, kütüphane ödevleri, kitap sergileri ve benzeri çalışmalar öğrencileri okumaya yönlentmektedir.
- Öğrenciler sinema, tiyatro, konser, müze ve sanat galerileri şeklinde sosyal faaliyetlere yönlendirilmelidir.
- Öğrencilere kütüphaneye gitme alışkanlığı aşılanmalıdır

Yetişkinlerin motivasyonunu sağlamakta olan dergiler, çocukların da motive olmasını sağlamaktadır. Dergilerde bulunan renkli resimler, farklı metin çeşitleri, ele alınmış olan değişik hususlar, serbest yazılar ve kısa metinler her yaş grubundan insanın dikkatini çekebilecek özellikte unsurlardır. Dergi okumak ise çocuklar adına zorunluluk olmadığından istendiği zaman okumayı bırakabilir veya isterse sonuna dek okunabilir. Buna ek olarak dergiler çocuklarda yeni çıkacak olan sayıya yönelik bir heyecan ve beklenti de oluşturabilir ve bu durum okumanın devamlılığını kapsayacaktır (Yıldız, 2010).

Çocukları sevebilecek oldukları yayınlar ile karşılaştırmak çocukların okumaya yönelmesini sağlayacaktır. Çocukların yalnızca okulda dergi ve kitaplarla karşılaşması okuma motivasyonu edinmek için genelde yetersizdir. Çocukları ufak yaşlardan itibaren oyun kitapları, dergiler, hikaye ve masal kitapları şeklinde türler ile bir araya getirmek gerekir (Yıldız, 2010).

#### 2.1.5.6. Okuma Motivasyonunun Eğitsel Unsurları

Motivasyonun gerçekleştirilebilmesi okuma yükümlülüğünün üstlenilmesinde başarılı neticelere ulaşılmasını sağlayan temel bir taşıdır (Kartal vd., 2017). Okumada motivasyonun sağlanması ve okumaya katılmanın sağlanması adına temel hazırlayan 10 eğitsel faktör bulunmaktadır (Arslantaş vd., 2018). Bunlar ise şu şekildedir (Arslantaş vd., 2018; Yıldız ve Şimşek, 2020; Gök, 2019):

- **Kavramsal Yönelim:** Bilginin tanımlanarak duyurulması ve buna ek olarak beklentilerini ve amaçlarını direktifler ile belirtmesi manalarına gelmektedir.

- **Gerçek Yaşam Eğitimi:** Kişinin içsel motivasyonunu yükselten tecrübeler ile desteklenmesini sağlamakta olan okuma derslerini içermektedir.

- **Özerklik Desteği:** Özerklik desteği, eğitimcilerin yol gösterici olma halini ifade etmektedir. Eğitimci öğrencilerin öğrenme amaçlarına ve kaynaklara ulaşmasını sağlamak adına metin seçmesinde destek olur.

- **İşbirlikçi Öğrenme:** Metinlerde bulunan algıları paylaşmaya ve bilgilerin yapılandırılmasına imkan sağlayan öğrenme topluluklarını içerir.

- **Ödüller ve Övgüler:** Övgüler ve ödüller okuma motivasyonunu pozitif olarak şekillendirmektedir. Ödül, öğrenme amaçlarını konu almaktaysa ve övgü içten ve samimi bir biçimde aktarıldıysa etkinin arttığı görülür.

- **İlginç Metinler:** Bu tarz metinler planlanmış, çalışılmış, öğrenme ve bilgi amaçlarıyla alakalı materyallerin ve kaynakların ulaşıldığını ifade etmektedir. Burada kaynaklar ve materyaller çocuklardaki okuma yeterlilikleri ile örtüşmelidir.

- **Strateji Eğitimi:** Metinlerdeki bilgilerin kazanılmasının açık öğrenme davranışları ile sağlanması olarak tanımlanabilmektedir. Belirli başlı okuma yöntemleri modelleme, yapı kurma ve koçluk yapma faaliyetlerini içerir.

- **Değerlendirme:** Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi, öğrenme amaçlarını ve tanımlanmış bilgileri destekler özellikte olmalıdır. Buna ek olarak öğrenciye dayalı ve özelleştirilmiş aktiviteleri ve objektif değerlendirmelerin kombinasyonunu içermesi gerekir.

- **Öğretmen Katılımı:** Öğretmen, öğrencilerin bilgisinin ve ilgisinin bilincinde olmalıdır. Öğrencilerin öğrenmesi ile alakalı ve buna ek olarak öğrenci adına gerçekçi amaçlar oluşturulmalıdır.

- **Kohezyon:** Kohezyon, yukarıda yer alan eğitsel unsurların eğitim esnasında kombine bir şekilde uyumlu hale getirilmesi ile oluşturulur.

### 2.1.6. Özyeterlik

Öz yeterlik son dönemlerde en fazla incelenen konulardan birisidir. Bunun nedeni ise herhangi bir konuda eğitim verilirken başarı sağlayabilmesi adına öz yeterliği fazla olan öğrencilere gerek duyulmasıdır. Literatürde öz yeterlik kavramının birçok farklı tanımının olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Buna göre, bireylerin davranışlarında kontrole sahip oldukları ve bu süreçte öz saygı, öz

düzenleme ve öngörü gibi değerlendirme süreçlerinin önplana çıktığı içsel bir değerlendirme süreci olarak ifade edildiği dikkat çekmektedir (Bandura, 1997).

Özyeterlik inancı kişilerin sıkıntı ve zorluklar ile karşılaştıkları zamanlarda bu durum ile baş edebilmek adına ortaya koymuş oldukları çabayı göstermektedir (Bandura, 1997). Bir başka tanımlamada öz yeterlik, bireyin çeşitli zorluklara karşı veya belli bir eylemi sürdürürken karar verme süreçlerine işaret edilmektedir (Senemoğlu, 2011). Dolayısıyla birirlerinin tüm alanlarda uzmanlık gerektiren yeterliğe sahip olmadığı ifade edilmektedir. İnsanların yeterlikleri genel olarak uğraşmış oldukları işlere göre çeşitli alanlarda kendisini göstermektedir. Örnek vermek gerekirse bir işveren üst düzey organizasyon yeterliğine sahip olup aynı zamanda anne babalık açısından da yeterlilik gösterebilir. Bu nedenle yeterlik inancı ise evrensel türden bir özellik değildir (Bandura, 2006).

#### **2.1.6.1. Özyeterliğin Kaynakları**

Literatür incelendiği zaman öz yeterliğin gelişmesine kaynak olan dört temel yapı olduğu görülmektedir. Bahsi geçen yapılar üstünde pek çok araştırmacının düşünce birliği yaşadığı görülmektedir (Gün vd., 2021; Medikoğlu, 2020; Alparslan, 2019). Bu yapılar alt başlıklarda detaylı bir şekilde incelenmektedir.

Araştırma öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynaklarını karşılaştırmaya odaklanmıştır. Gün ve ark. (2021) bu alanda araştırma yapmış ve yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet faktörlerini incelemişlerdir. Duygusal ve fizyolojik koşullara ilişkin öz-yeterlik kaynaklarından belirsizlikler ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenler sınıfta daha yüksek düzeyde stres yaşarken, kadın öğretmenler iş yükleri nedeniyle daha fazla stres yaşamışlardır. Bu çalışmada cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dördüncü sınıf öğrencileri, sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında hem doğrudan hem de dolaylı karşılaşmalarda önemli ölçüde daha yüksek ortalamalar göstermiştir. Medikoğlu'nun (2020) çalışmasında doğrudan deneyimler ve dolaylı deneyimler alt faktörleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak sözel ikna ve duygusal durumlar alt faktörlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada, öz-yeterlik algısının sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı ortaya çıkmıştır. Alparslan vd., (2019), sözlü iknanın öz yeterliliğin en etkili kaynağı olduğunu, duygusal durumların ise en

az etkili olduğunu keşfetmiştir. Araştırmalar öz yeterliliğin ve başarının doğru orantılı olduğunu, yani başarı düzeyleri arttıkça öz yeterliliğin de arttığını göstermiştir.

Öz-yeterlik kaynakları birbirini zincirleme bir şekilde etkilemektedir. Boyutlar arasında sarmallaşmada döngüsel bir model var gibi görünmektedir. Bireyde yüksek öz yeterlik, görevlerdeki başarısını olumlu yönde etkileyerek başarıya ulaştıkça çabalarının artmasına neden olur. Öz-yeterliği, yapılan işle doğru orantılı olarak artar. Bu döngü tersine de çevrilebilir. Tschannen-Moran ve McMaster'a (2009) göre öz yeterlik istikrarlı görünmektedir. Çeşitli araştırmalar (Lopez ve Lent, 1992; Loo ve Choy, 2013) yüksek öz-yeterlik ile sınavlarda, akademisyenlerde ve okullarda başarı arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bu iki endişe birbiriyle oldukça bağlantılıdır. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde iki değişkenin sıklıkla ilişkili olduğu ve doğru orantılı bir ilişki sergilediği ortaya çıkmıştır. Loo ve Choy (2013) matematik performansı üzerine yaptıkları bir çalışmada iki konu arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Bu alanda en etkili ve etkili faktörün doğrudan deneyim olduğunu belirlemişlerdir.

Lawson, Banks ve Logvin (2007) tarafından yapılan bir çalışma, öz-yeterlik ile başarı arasında bir bağlantı kurmayı amaçlamaktadır. İlerlemeyi değerlendirmek için dönem başında ve sonunda bir değerlendirme yapılmıştır. Dönem sonuna doğru tahmin edildiği gibi öz-yeterliği artmıştır. Başarının birden fazla bileşenden etkilendiği ve yalnızca tek bir bileşene göre değerlendirilemeyeceği bulunmuştur. Bouffard-Bouchard'ın (1990) benlik saygısının başarı ve performans üzerindeki etkisine ilişkin araştırmasına da başvurulabilir. Grup ve cinsiyete dayalı öz-yeterliğin ilk analizi kayda değer bir bulgu ortaya çıkarmamıştır. Olumlu geri bildirim alan ve olumlu bir deneyim yaşayan katılımcıların yetkinliği yüksektir. Daha güçlü öz yeterliliğe sahip olanlar, zorlukları daha büyük ölçüde çözmeye daha başarılı olmuşlardır. Öz-yeterlik birçok disiplinde çok önemlidir ve tüm araştırmalarda tutarlı sonuçlar verir. Öz-yeterlik çeşitli alanlarda tartışılmıştır ve bu çalışmalar yukarıdaki literatür incelemesinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu araştırmanın öncelikli odağı başarı hedef yönelimine ilişkin çalışmalar olacaktır. Ancak bu çalışmaların miktarı yetersizdir. Öz-yeterlik geleneksel olarak literatürde tüm yönleriyle kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir (Bouchard, 1990).

### **2.1.6.1.1. Kişisel Deneyimler**

Özyeterliğin en aktif kaynağı olarak ifade edilmiş olan bireysel tecrübeler, kişinin daha önceden yaptığı davranışlara yönelik olarak çıkarımda bulunarak kendi yapabilirliğine olan algısı şeklinde ifade edilmektedir. Bireysel deneyimler adına literatürde farklı terimler bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir (Bandura, 1977):

- Performans başarıları,
- Bireysel başarılar,
- Önceki performans,
- Geçmiş başarılar

Bireysel deneyimler, kişinin yaptığı aktiviteleri yorumlaması ile özyeterlik algısına şekil vermektedir. Kişilerin herhangi bir işi doğru olarak yapması öz yeterliklerini kuvvetlendirmektedir. Farklı bir söylem ile başarı ile sonuçlanan bir iş neticesinde kişilerin benzer işlere yönelik olarak yapabilirliklerine dair olan fikirlerini pozitif hale getirmekte ve bu tarz düşünceler de özyeterlik algısına pozitif olarak yansımaktadır (Kemp, 2011).

Bireysel deneyimler, kişilerin yapabilirliklerini değerlendirmelerinin özgün tarafı olduğu için özyeterliğin en aktif kaynağıdır (Bandura, 1997). Kişilerin bir işi gerçekleştirirken çaba göstermeleri bireysel tecrübelerini yapılandırmasına oldukça önemli bir rol oynar. Bireylerin ısrarcı olarak bir işe başlarken çaba göstermeleri ve kendi becerilerine yönelik olan inançları bireysel tecrübeler kaynağı adına son derece önemli bir rol oynar. Bahsi geçen aktivitelerde eğer ki kişinin çabası başarısızlık ile sonuçlanırsa özyeterlik algısı git gide zayıflamakta ve tersi bir durumdaysa öz yeterlik algısı ciddi olarak güçlenmektedir (Gruber, 2011).

### **2.1.6.1.2. Dolaylı Deneyimler**

Kişilerin özyeterlik algıları yalnızca kendi tecrübelerine dayanarak gelişmez. Kendi tecrübelerine ek olarak dolaylı tecrübeler de öz yeterliğe kaynak oluşturmaktadır. Bandura (1997)'ya göre dolaylı olan tecrübeler özyeterliğin ikinci en önemli kaynağıdır. Dolaylı tecrübeler araştırmacılar tarafınca model alma veya gözlem sayesinde öğrenme şeklinde de adlandırılmaktadır (Gruber, 2011). Farklı kişiler tarafınca gerçekleştirilmiş olan bir olayı gözlemleyen kişinin algısı da

etkilenmektedir. Böylece başkalarının gözlemlenmesi ile etkilenen özyeterlik inancı, kişinin kendi tecrübelerinin etkisinden az bir etki oluşturur (Lewis, 2006).

Dolaylı olan deneyimlerin kişilerin öz yeterlik inancını etkilemesinde gözlenen bireyin özellikleri ciddi bir pay sahibidir. Bandura (1997) iyi bir modelde bulunan üç temel unsurun;

- a. Gözlemci ve model kişinin benzerliği,
- b. Yaş ve uzmanlık,
- c. Zor bir işin karşısında gösterilen performans olarak ifade etmektedir.

#### **2.1.6.1.3. Sözel İkna**

Öz yeterliğin için kaynağı olarak kabul edilen ikna, kişiye çevresi tarafınca verilmiş olan olumsuz ve olumlu sözel tepkileri içerir. Fakat sözel iknanın, kişileri motive ederek harekete geçirmek adına kendi yapabilirliklerine yönelik olarak etkiye de sahip olduğu tahmin edilmektedir (Golightly, 2007).

Kişi kendi yapabilirliğine yönelik olarak pozitif bir dönüş aldığı zaman öz yeterliği kuvvetlenmekte, negatif bir dönüt aldığı zamansa öz yeterliği zayıflamaktadır. Cesaretlendirici türden bir dönüş alan kişinin olaylara yönelik inançları pozitif hale gelmekte ve zor bir iş ile karşılaşsa bile işi başarılı bir biçimde yapmak adına çaba göstermektedir. Öte yandan çevresi tarafınca devamlı olarak kötileyici dönüş alan kişilerse olaylara yönelik olarak kendi yapabilirliğine inanmamakta ve başarısız bir netice elde etmektedirler.

#### **2.1.6.1.4. Psikolojik ve Duygusal Durum**

Öz yeterliğin en son kaynağı duygusal ve psikolojik durumdur. Stres seviyesi ve ruh hali kişilerin yapabilirliklerine yönelik olan inançlarını etkilemektedir (Gruber, 2011). Buna ek olarak kişilerin fiziki tepkileri de öz yeterliğin şekil almasını sağlamaktadır. Fiziksel ağrılar ve yorgunluk kişilerin bir işte olan başarısını negatif olarak etkilemekte ve bu durum ise kişilerin öz yeterlik algılarına yansımaktadır (Bandura, 1997).

Kişilerin psikolojik halleri, gerilim ve stres şeklindeki duyguları yaşamalarını ve kaygı hissetmelerini içermektedir. Kişiler yaşadıkları bu durumlardan kendi



becerilerine yönelik negatif anlamlar çıkardıkları zaman bir işe yönelik olarak tutumları da bundan negatif olarak etkilenmektedir. Gerilim, kaygı ve stres yaşayan kişiler kendi becerilerine inanmayacağından kendilerine verilen bir görevi yapmakta yeterli olmamakta ve öz yeterliği zayıflatmaktadır. Farklı bir bakımdan özyeterlik algısı güçsüzleşen kişiler, kendilerine verilmiş olan durumlar için yüksek gerilim ve kaygı yaşadıkları zaman bu durumu düzgün yönetememektedirler (Lewis, 2006).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma problemi ile ilgili doğrudan veya dolaylı olarak öğretim programına bağlılık, eğitim felsefelerine yönelik eğilimler ve öğretme öğrenme sürecine yönelik yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar incelenmiştir.

### **2.2.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Magogwe ve Oliver (2007), dil öğrenme stratejilerinin artan kullanımı ile daha yüksek öz-yeterlik inançları arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Araştırmacılar, dört değişken (tercih edilen dil stratejileri, yaş, yeterlilik ve öz-yeterlik inançları) arasındaki ilişkiyi araştırırken, Botsvana öğrencilerinin altı dil öğrenme stratejisi kategorisinin tümünü kullandıklarını, ancak belirli strateji türlerini tercih ettiklerini bulmuşlardır. Bulgular ayrıca dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile dil yeterliliği, okul düzeyleri (yaş farklılıklarını temsil eden) ve öz-yeterlik inançları arasında dinamik bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Li ve Wang (2010), motivasyonel bir bakış açısıyla öz-yeterlik ile bilişsel bir bakış açısıyla okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek için bir Çin üniversitesinde 182 ikinci sınıf İngilizce anadal üzerinde ampirik bir çalışma yürütmüştür. İki anketin sonuçları, öğrencilerin öz-yeterlilikleri ile genel olarak okuma stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Li ve Wang (2010), yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip okuyucuların hedefler koyduğunu, zamanlarını düzenlediğini ve çıkarım yapmak gibi bilişsel stratejileri kullandığını ortaya çıkarmıştır.

Shang (2010), 53 Tayvanlı İngilizce anadal öğrencisinin üç kategoride okuma stratejisi (üstbilişsel, bilişsel ve telafi stratejileri) kullanmasını ve nitel yöntemler kullanarak öz-yeterlilikleri üzerindeki algılanan etkisini araştırmıştır. Ayrıca, çalışma, öğrencilerin kendi bildirdikleri okuma stratejileri ile L2 okuma performanslarına ilişkin öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin okuma stratejisi öğretiminin etkisine yönelik tutumlarını incelemiştir. Sonuçlar, üstbilişsel stratejilerin herkes arasında en sık kullanılan stratejiler olduğunu, bunu telafi ve bilişsel stratejilerin izlediğini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaları ile öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Zare ve Mobarakeh (2011), 45 İranlı lise öğrencisinin okuma öz-yeterliliklerini ve okuma stratejilerini kullanımlarını 7'li likert tipi ölçekte iki anket maddesi kullanarak araştırmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğrenenlerin okuma öz-yeterliliklerinin ve okuma stratejilerini kullanmalarının pozitif yönde ilişkili olduğunu ve en sık üstbilişsel stratejilerin kullanıldığını göstermiştir.

Naseri ve Zaferanieh (2012), öz-yeterlilik inançları, okuma stratejisi kullanımı ve L2 okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemek için ortak ilişki bir araştırma yürütmüştür. Örneklem 80 İranlı ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Michigan Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Stratejisi Kullanım Anketi ve Okuma Öz-Yeterlilik Anketi'ni kullandıktan sonra, araştırmacılar bilişsel stratejilerin en sık kullanılan stratejiler olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, araştırmacılar öz-yeterlilik inançları ile okuduğunu anlama arasında ve öz-yeterlilik ile L2 okuma stratejileri arasında anlamlı korelasyonlar bulmuşlardır.

Tobing'in (2013) çalışmasında da bildirilmiştir ve bu çalışmada, Okuma Stratejileri Anketi (SORS) ve bir öz-yeterlilik anketi uygulandığında öz-yeterliliğin yüz otuz sekiz Endonezyalı lise öğrencisinin okuduğunu anlama ile pozitif bir ilişkisi olduğunu bulmuştur. Tobing'in (2013) yaptığı çalışmada yüksek öz yeterliğe sahip okuyucuların okuma stratejilerini daha etkin kullandıkları görülmüştür. Bu iki değişken arasındaki pozitif ilişki artışı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de olumlu etkilemektedir.

Shim, Lee ve Jin (2016), öğrencilerin L2 okuma öz-yeterlilik ve okuma stratejilerine ilişkin algılarını değerlendirmek için Okuyucu Öz Algı Ölçeği (RSPS) ve Okuma Stratejileri Anketi (SORS) kullanarak Jeonju'daki (Kore) ortaokul üçüncü

sınıf öğrencilerinden oluşan 219 örneklemin L2 okuma stratejileri ile okuma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçlar, L2 okumada oldukça etkili olan öğrencilerin çeşitli okuma stratejilerini kullanma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Mohammed (2022) tarafından, Suudi EFL öğrencilerinin okuma stratejileri (RS'ler) ile okuma öz-yeterliliği (RSE) arasındaki ilişkiyi araştırmayı ve bu korelasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamayı (RC) ne ölçüde etkilediğini incelemeyi amaçlayan daha alakalı ve en yeni bir çalışma yürütülmüştür. Deneklerin okuma stratejilerini ve öz yeterliliklerini ortaya çıkarmak için bir anket kullanılarak, Bisha Üniversitesi'nden 183 İngilizce öğrencisi katılımcı olarak seçildi. Genel olarak, sonuçlar, Suudi EFL öğrencilerinin başta küresel okuma stratejileri olmak üzere çeşitli okuma stratejilerini ve ardından hafıza stratejilerini nasıl kullandıklarını ortaya koydu. Ayrıca, çalışma katılımcıları arasında en baskın öz-yeterlik faktörleri güven ve ardından öz-düzenleme idi. Buna ek olarak, çalışma, öğrencilerin RS'leri ile RSE'leri arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu gösteren sonuçlar bildirmiştir.

### **2.2.2. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar**

Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada, Taraban vd., (2004) tarafından geliştirilen “*Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğini Türkçeye*” uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Çalışmaya, 2007 ila 2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören 786 öğrenci katılmıştır. İlk olarak ölçeğin dil geçerliği üzerine çalışmalar yapılmış ve dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu tespit edildikten sonra geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinal formuyla uyumlu olduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç-tutarlık katsayıları, bütün ölçek için 0,81; analitik stratejiler alt boyutu için 0,78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise 0,82 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir.

Kana (2014) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlenmesi ve bu seviyelerle kitap okuma alışkanlıkları, yaş ve cinsiyet, Türkçe dersindeki not ortalamaları ve ailelerin okuma düzeyleri

arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışma, betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde İstanbul'da öğrenim gören 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 350 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere, araştırmanın amacına uygun olarak Öztürk (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 20 programı kullanılarak t-testi, regresyon ve ANOVA analizleri ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımı ile yaş, cinsiyet, kitap okuma alışkanlıkları, ders başarıları ve ailelerin okuma düzeyi arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Akbabaoğlu ve Duban (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları, üst bilişsel okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, 2016 ila 2017 akademik senesi bahar döneminde “*Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde*” öğrenim gören 217 öğrenciden toplanmıştır. Çalışmanın deseni ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Yetişkin okuma motivasyon ölçeği, üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği, veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Analizlerde betimsel ve kestirimsel istatistiksel yöntemler kullanılmış, bilgisayar ortamındaki istatistiksel paket programları veri analizi için kullanılmıştır. Sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullandıklarını, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, sınıf öğretmeni adayları arasında üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Karasakaloğlu vd., (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları, üst bilişsel okuma stratejileri ve motivasyonel/biliş ve biliş üstü yeterliklerini belirlemektir. Bahsi geçen tarama modelindeki çalışmaya, dört farklı üniversitenin Türkçe öğretmenliği lisans programlarında eğitim gören 388 birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri, “*Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlilikler Ölçeği*” kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgilere yönelik dört soru da formda yer almaktadır. Çalışma bulgularına göre, “*pragmatik*” okuma

stratejileri kullanma becerileri cinsiyet ve kitap okuma oranına göre değişiklik göstermekte, “*analitik*” stratejileri kullanma becerileri ise kitap okuma oranına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bilişüstü yeterlilikler ölçeğinin “*süreci düzenleme*” alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçeklerinden elde edilen puanlar, kitap okuma alışkanlığına göre çeşitlenmektedir. Özellikle “*Strateji Kullanma*” alt ölçeğinden elde edilen puanlar, cinsiyete, öğrenim gördükleri üniversiteye ve kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Kalemkuş (2021) tarafından yapılan çalışmada, eğitim ve öğretimdeki modern yaklaşımları ele alınarak, öğrencilerin aktif katılımı vurgulanarak kendi öğrenme süreçlerinde etkin olmalarının gerekli olduğu belirtilmiştir. 21.yy’ın becerilerinin bu ihtiyacı zorunlu kıldığı bir dönemde, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu beklenti, öğrenmelerinden sorumlu, kendi öğrenme süreçlerini planlayabilen, takip eden ve değerlendiren bağımsız bireylerin yetiştirilmesini önemli kılmaktadır. Bu bağlamda, üstbilis kavramı önem kazanmaktadır. Eğitim artık öğrencilerin sadece bilişsel gelişimlerini değil, aynı zamanda bilişin ötesinde bir gelişimi desteklemeli ve teşvik etmelidir. Bu çalışma, literatürdeki kaynaklardan yararlanarak üstbilis kavramını açıklamakta, eğitim bağlamında öğrencilere sağladığı faydaları ve öğretmenlere sunulan önerileri ve kullanılabilir üstbilis öğretim stratejilerini ele almaktadır. Bu şekilde, üstbilis kavramına olan ilgiyi artırmayı ve öğretmenler ile araştırmacılar arasında üstbilisin öğrenci ve birey hayatındaki etkileri konusunda farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, mevcut araştırmaların incelenmesi sonucunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Aytunga'nın (2018) çalışması, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin üstbilis farkındalık ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, öğrencilerin üstbilis farkındalıkları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak nasıl değiştiği de incelenmektedir. Araştırma, ilişki tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve veriler "Çocuklar için Üstbilis Farkındalık Ölçeği" ve "Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin genel olarak üstbilis farkındalık ve öz yeterlik algılarının yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin üstbilis farkındalıklarının

cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Öz yeterlik algılarının ise cinsiyet ve sınıf düzeyine bağlı olarak tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aylık kitap okuma sayısına göre öğrencilerin akademik ve genel öz yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışma, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır.

Öztürk (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSİ)"nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmektir. Çalışmanın ilk aşamasında, Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki eşdeğerliği belirlemek amacıyla Sakarya ilinde bulunan özel bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim gören 29 öğrenciye, iki hafta arayla her iki form da uygulanmıştır. Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki puan korelasyonu 0,96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörlerinin güvenilirlik değerleri ise 0,76 ile 0,85 arasında tespit edilmiştir. Bu bulgular, MARSİ'nin eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Bedir ve Dursun (2019) tarafından yapılan çalışmanın temel hedefi, üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, İngilizce dersindeki okuduğunu anlama başarılarına ve öz yeterliklerine olan etkisini tespit etmektir. Çalışmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Karadeniz’de bulunan bir ilçede dokuzuncu sınıfa devam eden 60 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler arasında 30’u deney grubunu, diğer 30’u ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada ön test-son test kontrol grubu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki konular, üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine göre planlanırken, kontrol grubunda İngilizce öğretim programına ve ders kitabına göre planlanmıştır. Çalışma, haftada dört ders saatini içeren sekiz hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel verileri, 0,05 seviyesinde değerlendirilmiş ve deney ve kontrol grupları arasındaki akademik başarı eşitliğini göstermek için “*Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş*” sınavı ve ön testlerin standart sapma, ortalama değerleri ile bağımsız gruplar t testi verileri dikkate alınmıştır. Ön test-son test grupları arasındaki farkları incelemek için karma ANOVA yapılmış ve sonuçlar, İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, İngilizce

dersinde okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde anlamlı derecede etkili olduğunu göstermiştir.

Arslan'ın (2021) araştırması, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ile matematiksel üstbilgi farkındalıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerine dayanarak betimsel tarama modeli kullanmıştır. Örneklemini oluşturan 1318 öğrenci, 2019-2020 öğretim yılı ikinci döneminde Sivas ilindeki altı devlet ortaokulundan rastgele seçilmiştir. Çalışmada, istatistiksel analizler arasında "bağımsız gruplar t testi, ANOVA, Tukey testi, Pearson korelasyon testi ve Basit Doğrusal Regresyon yöntemleri" yer almaktadır. Bulgular, öğrencilerin akademik motivasyonları ile matematiksel üstbilgi farkındalıkları arasında orta seviyede ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik motivasyonlarının matematiksel üstbilgi farkındalıklarının yaklaşık %20'sini açıkladığı saptanmıştır.

Doğan ve Tuncer (2017) tarafından yapılan çalışmada, üstbilgişel bilinç, akademik olarak özyeterlik algısı ile yabancı dil akademik başarısı içerisindeki bağlantıları belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, ilk olarak üstbilgişel farkındalık, akademik özyeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı değişkenleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Buna ek olarak, üstbilgişel farkındalık ile yabancı dilde akademik başarı arasında akademik özyeterliğin aracı etkisinin olup olmadığı da incelenmiştir. Çalışmanın evreni, 2013-2014 akademik yılında Fırat Üniversitesinin farklı mühendislik bölümlerini kazanmış, fakat zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi alan 683 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma verileri "*Bilişüstü Farkındalık Envanteri, Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve öğrencilerin yabancı dil başarı notlarından*" oluşmaktadır. Verilerin analizinde korelasyon, basıklık, çarpıklık ve yapısal eşitlik modeli gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, akademik özyeterlik ile yabancı dil akademik başarısı arasında ve akademik özyeterlik ile üstbilgişel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, üstbilgişel farkındalık ile yabancı dilde akademik başarı arasında akademik özyeterliğin aracı etkisinin bulunduğu belirlenmiştir.

Altun ve Uyar'ın (2023) çalışması, 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları ile problem çözme yeteneklerini farklı değişkenler açısından araştırmayı hedeflemektedir. Araştırma, nedensel karşılaştırma modelini benimsemiş ve 373 7. sınıf öğrencisinden oluşan bir örnekleme dayanmaktadır.

Araştırmada, veriler "Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Problem Çözme Beceri Testi" kullanılarak toplanmıştır. Analizlerde betimsel istatistik teknikleri, bağımsız gruplar t testi, ANOVA ve MANOVA gibi istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları ile problem çözme yeteneklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları ile problem çözme becerilerinin, kitap okuma alışkanlığı, bilgisayar, telefon ve tablet kullanım sıklığı, televizyon izleme alışkanlığı, oynanan oyun türleri ve Türkçe dersi notları gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin günlük tutma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak matematik dersi notlarına bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Dinçel ve Sanlav (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Türkiye'de 1995 ile 2022 yılları arasında okuma stratejileri üzerine kaleme alınmış 102 lisansüstü tezin eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın metodolojisi, sistematik derleme tekniğine dayanmakta olup, verilerin analizi doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, incelenen lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğunu, özellikle 2018 ve 2019 yıllarında Gazi Üniversitesi'nde eğitim bilimleri enstitülerinde ve Türkçe eğitimi ana bilim dalında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Genel olarak, üstbilişsel okuma stratejileri, okuma stratejileri ve okuduğunu anlama stratejileri konularının ele alındığı ve nicel yöntemlerin özellikle deneysel desen, ilişkisel tarama deseni, tarama deseni ve tek denekli desenlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları ve dördüncü sınıf öğrencileri gibi gruplarla yapıldığı tespit edilmiştir.

Fidan (2023) tarafından yapılan çalışmada, not alarak okuma ve işaretleyerek okuma stratejilerinin akademik olan metinlerin anlaşılmasına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma deneysel bir çalışma olarak tasarlanmış ve kontrol ile deney grupları oluşturulmuştur. Toplam 45 öğrencinin katıldığı çalışmada, Türkçe eğitimi alanında üç tür akademik metin kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler metinleri herhangi bir not alma stratejisi kullanmadan okurken, deney gruplarındaki öğrenciler ise not alarak ve işaretleyerek okuma stratejilerini



uygulamışlardır. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında başarı testleri ile öğrencilerin okudukları akademik metinlere yönelik başarı durumları ölçülmüştür. Araştırma sürecinde elde edilen veriler nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş “*Anova ve t testi*” gibi istatistiksel araçlar kullanılmıştır. Yapılmış analizler sonucunda, akademik metinleri işaretleyerek okuma stratejisi kullanan öğrencilerin, herhangi bir not alma stratejisi kullanmadan metinleri okuyan öğrencilere göre, uygulanan testler sonucunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ise not alma ve işaretleme stratejilerinin akademik metin anlama evresine pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Arslan'ın (2023) yürüttüğü araştırmada, ortaokul seviyesindeki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin, okuma stratejilerinin bilişsel davranışa olan etkisi incelenmiş ve bu etkinin cinsiyet ve sınıf seviyesi gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sivas'ta beş farklı ortaokuldan toplam 603 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Veriler, "Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği" ve "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada olasılığa dayalı seçkisiz örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Verilerin analizinde normallik testleri, bağımsız gruplar t testi, ANOVA, Tukey, YEM ve DFA istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyelerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ile okuma stratejileri bilişsel bilinç düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan yol analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerinde tüm unsurlar açısından etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkçe dersine yönelik motivasyonun öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Aydoğan ve Bağatarhan'ın (2023) araştırması, lise öğrencilerinde bilimsel okuryazarlık programının geliştirilmesi ve bu programın üstbilişsel stratejilere olan etkisinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada, karma bir araştırma deseni kullanılmıştır; eş zamanlı üçgenleme tasarımı tercih edilmiş ve nicel ve nitel boyutlar bir arada ele alınmıştır. Nicel boyutta, deneysel desenlerden "tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen" benimsenmiş, nitel boyutta ise fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen

makale değerlendirme formu, öz değerlendirme anketi ve görüşme formundan faydalanılmıştır. Ayrıca, katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler analiz kapsamına alınmıştır. Nicel verilerin analizinde IBM SPSS 23 programı kullanılarak ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış, nitel verilerin analizinde ise MAXQDA Nitel Veri Analiz Programı ve MS Excel programlarıyla betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin stbilişsel stratejilerini kullanmaya başladıklarını ve bilimsel okuryazarlıkla ilgili ifadelerinin arttığını göstermektedir. Bu bulgular, stbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının, lise ğrencilerinin stbilişsel strateji kullanma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını desteklemektedir. Yapılan alışma, öğrencilerin stbilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmek ve geliştirmek için önemli bir kaynak sunmaktadır.

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklem seçimi ile ilgili bilgilerin yanı sıra araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanımlanarak, toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırma kapsamında Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem evreni temsil eden örneklemin belirli durumu kavramak için maddelerle sınırlandırılmış bir çerçevede tanımlanmasını, ortak noktalarının ve farklarının belirlenerek ilişkisel sonuçlarının yazılmasına dayanmaktadır. Bu amaçla sorular ve hipotezler belirlenerek cevap aranır (Büyüköztürk, 2018). Araştırma öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri,okuma motivasyonları ve öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi yönüyle Genel tarama;bu düzeylerin cinsiyet,gelir durumu,evde kitaplık bulundurma durumu,günlük okuma saati ve okuduğunu anlamada zorluk çekme durumu değişkenleri açısından karşılaştırılması yönüyle Nedensel karşılaştırma;üst biliş okuma stratejileri,okuma motivasyonu ve öz yeterlik algılarının birlikte değişip değişmediğinin belirlenmesi yönüyle İlişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma sorusunun cevaplanmasında ihtiyaç duyulan ve araştırma sonuçlarını genelleyen bütün insanların oluşturduğu grup evreni(ana kütle, yığın) temsil etmektedir (Ural ve Kılıç, 2013). Bu araştırmanın çalışma evrenini Balıkesir ili merkez ilçelerinde 5.sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışma evrenin seçilmesinin temel nedeni araştırmacının veri toplama sürecinde ulaşım açısından daha rahat hareket etmesine olanak sağlamasından dolayıdır.

Örneklem, araştırma yapılan evren içinden seçilen ve evreni temsil yeteneğine sahip bireylerden oluşan gruptur (Ural ve Kılıç, 2013) ve evrenin sınırlı bir parçasıdır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın örnekleme belirlenirken Basit Rastgele Örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi de denilen bu yöntemde tüm birimler aynı seçilme şansına sahiptir. Basit rastgele örnekleme yönteminde ilk olarak evren içerisinde bulunan tüm örneklem ögelerini içeren bir liste oluşturulmalıdır. Daha sonrasında araştırmacı dilerse seçimin kolaylaşması için her ögeye numara verebilmektedir. Ardından araştırmacı ögelere verdiği numaralara göre rastgele bir biçimde seçim yapabilir veya bilgisayar programı kullanarak seçim yapabilir. Evren içerisinde örneklem olarak seçilecek ögeler tümüyle şansa kalmaktadır (Kılıç, 2013).

Veri toplama aracı evreni olarak belirlenen 5219 sayılı 5. Sınıf öğrencisi içinden basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 813 öğrenciye uygulanmıştır. Örneklem grubuna uygulanan 813 veri toplama aracının 139 tanesi uygun doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamış, toplam 674 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Örneklem hesaplamasına yönelik çalışma yapılırken Bartlett, Kotrlik ve Higgins'in (2001) p değerinin .05 ve t değerinin 1.96 olarak kabul edildiği örneklem tablosuna göre bu araştırma örnekleminin yeterli olduğu görülmektedir.

**Tablo 1. Demografik Değişkenlere ilişkin Frekans Analizi Sonuçları**

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	320	47,5
	Erkek	354	52,5
Gelir Durumu	Düşük	5	,7
	Orta	514	76,3
	Yüksek	155	23,0
Evde Kitaplık Durumu	Var	617	91,5
	Yok	57	8,5
Günlük Okuma Saati	1 saat ve daha az	224	33,2
	2-3 saat	402	59,6
	4-5 saat	36	5,3
	6 saat ve daha fazla	12	1,8
Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekme	Evet	61	9,1
	Hayır	613	90,9
<b>Toplam</b>		<b>674</b>	<b>100</b>

Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımı incelendiğinde 320'si kadın iken 354'ü ise erkektir. 5 kişi düşük, 514 kişi orta, 155 kişi ise yüksek gelir durumuna sahiptir. 617 kişinin evinde kitaplık varken 57 kişinin ise yoktur. 224 kişi günlük 1 saat ve daha az, 402 kişi 2-3 saat, 36 kişi 4-5 saat, 12 kişi ise 6 saat ve daha fazla kitap okumaktadır. 61 kişi okuduğunu anlamada zorluk çekerken 613 kişi ise çekmemektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri**

Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu(EK-1), Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ)(EK-2), Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ)(EK-3), Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ)(EK-4) olmak üzere dört veri toplama aracı ile toplanmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Ölçeğin birinci bölümünde öğrencilerin çeşitli demografik özellikleri ile ilgili bilgiler alınmıştır. Cinsiyet, gelir durumu, evde kitaplık olup olmadığı, okumaya ayrılan zaman ve okuduğunu anlama gibi konularda ön bilgiye ulaşılmıştır.

#### **3.3.2. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ)**

Karatay (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” okumayı planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere toplam 3 boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır. Orijinal formun geliştirilme sürecinde 1338 kişiden toplanan veriler ile geçerlik analizleri uygulanmıştır. Bu kapsamda ilköğretim, lise ve üniversite düzeyindeki bireyler tercih edilmiştir. Elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve sonuç olarak uyum indeksleri ( $\chi^2/df=4.69$ ,  $GFI=0.90$ ,  $RMSEA=.05$ ,  $NFI=.92$  ve  $CFI=.94$ ) kabul edilebilir olarak ifade edilmiştir. Sonraki aşamada güvenilirlik düzeyi ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyonlarının .35 ve .54 arasında olduğuna işaret etmiştir. Böylece ölçeğin Cronbach Alfa durumu .88 olarak rapor edilmiştir. İlgili ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri planlama stratejileri için .65, düzenleme stratejileri için .66 ve değerlendirme stratejileri için .78 olarak bildirilmiştir. Ölçek

5’li likert tipi olarak derecelendirilmiş, “hiçbir zaman yapmam”, “nadiren yaparım”, “bazen yaparım”, “genellikle yaparım”, “her zaman yaparım” şeklinde seçenekler kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin arttığını, puanların düşmesi ise okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin düştüğünü göstermektedir (Karatay, 2011).

### 3.3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ)

Ölçeğin üçüncü bölümünde “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanarak 9-12 yaş öğrenciler için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği, Wigfield ve Guthrie (1995, 1997) tarafından geliştirilmiş, zamanla çeşitli analizlere tabi tutularak (Baker ve Wigfield, 1999; Wang ve Guthrie, 2004) yeniden yapılandırılmıştır. Okuma motivasyonunu çok boyutlu olarak ele alan ölçek literatürde okuma motivasyonunun ölçülmesinde en sık kullanılan araçlardan biridir. Yıldız (2010) çalışmasında Wang ve Guthrie (2004) tarafından içsel ve dışsal motivasyon olarak yenilenen versiyonu uyarlamıştır. Ölçek Likert tipi dörtlü derecelendirme yapısına (“benden çok farklı”, “benden biraz farklı”, “bana biraz benziyor”, “bana çok benziyor”) sahiptir. Bu durum ölçeği tamamlayanlar açısından ele alındığında, öğrencinin puanı 4’e yaklaştıkça motivasyonun arttığını ifade etmektedir. Ölçeğin Yıldız (2010) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda; DFA uyum indeksleri bakımından kabul edilebilir sınırlarda bulunan içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoriden oluşan 21 maddelik geçerli bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Ölçekte içsel motivasyon ilgi (3 madde) ve merak (4 madde), dışsal motivasyon ise rekabet (4 madde), tanınma (3 madde), sosyal (4 madde) ve uyum (3 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını (kararlılık) belirlemek için uygulanan test-tekrar test tekniği sonucunda faktörlerin .65 ile .81 arasında değişen ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Söz konusu Uyarlama çalışmaları kapsamında ölçeğin güvenirlik analizleri için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı İçsel Motivasyon için .68 ve Dışsal Motivasyon için .82,ölçeğin tamamı için ise .86 olarak tespit edilmiştir. Bu durum ölçekten elde edilecek puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.3.4. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ)

Ölçeğin dördüncü bölümünde ise “Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Martinelli vd. (2009) tarafından geliştirilen ölçek Başol (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çocukların Özyeterlik düzeyini ölçmek için kullanılan araç 5’li Likert tipinde kurgulanmıştır. Ölçek 20 madde olarak tasarlanmış olsa da Başol (2010) tarafından yapılan DFA analiz sonuçlarına göre 19 maddenin uyum iyiliği değerlerinin düşük çıkması nedeniyle 2 faktörlü yapının kullanılması önerilmiştir. Ölçek, kişinin akranlarının, öğretmenlerinin veya ebeveynlerinin yardımı olmadan etkinlikleri kendi başına çözme yeteneği, akademik performansa yönelik öz-yeterlik ile ilgili, çocuğun akademik performansını geliştirme veya sürdürme becerisine ilişkin inançları hakkında bilgisi şeklindeki akademik performansa yönelik özyeterlik boyutlardan oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirlik sonucunun test edilmesi için ilgili çalışmada başvuru Cronbach Alpha katsayısı etkinlikleri kendi başına çözme yeteneği .85, akademik performansa yönelik özyeterlik .80 ve ölçeğin tamamı için .89 düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuçların ölçek güvenirliğine işaret ettiği belirtilmiştir. Ölçekte 5’li Likert (Hiç “katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum”) ile derecelendirme yapılmıştır. Ölçekten alınan puan arttıkça çocuklar için özyeterliğin arttığını göstermektedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan Cronbach Alpha değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Sonuçları**

Ölçekler	Faktörler	n	$\alpha$	Çarpıklık	Basıklık
Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ)	Planlama	9	,865	-,761	-,136
	Düzenleme	14	,897	-,628	-,378
	Değerlendirme	9	,889	-,712	-,477
Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ)	İçsel Motivasyon	7	,725	-,484	-,554
	Dışsal Motivasyon	14	,702	-,525	-,242
Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ)	Etkinlikleri Kendi Başına	10	,834	,830	,377
	Çözme Yeteneği				
	Akademik Performansa Yönelik Özyeterlik		9	,799	,684

Analiz sonucunda ölçeklere yönelik güvenilirlik sonuçları ,70 üzerinde olduğundan ölçek iç tutarlıklarının sağlandığı dolayısıyla ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2002).

### **3.4. Verilerin Toplanma Süreci**

Araştırmada toplam dört veri toplama aracında Kişisel Bilgi Formu (EK-1),Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (EK-2),Okuma Motivasyonu Ölçeği (EK-3) ve Çocuklarda Özyeterlik Ölçeği (EK-4)'nin üzerinde bilimsel amaçlı kullanılacağı, toplanan verilerin araştırmacı tarafından gizli tutulacağı, güvenilir sonuçlara ulaşılması için soruların samimi ve doğru bir şekilde cevaplandırılması gereği vurgulanmıştır.

Veriler Araştırma İzin Belgesi (EK-5) ile Etik Kurul Onay Belgesi (EK-6) [(Evrak Onay No:234044)] alınarak 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Rastgele Örnekleme yöntemiyle alınan 5.sınıfta öğrenim gören istekli öğrencilerden elde edilmiştir.

Araştırmaya uygulamanın yapıldığı gün ve saatlerde bulunan tüm öğrenciler (5.sınıf) katılmıştır. Araştırmanın verileri,Balıkesir İl Milli Müdürlüğü'nden izin alınarak (EK-5) bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde “SPSS 22.0” programından faydalanılmıştır. Veri analizi sürecinde öncelikle betimsel analizler yapılmıştır. Daha sonrasında parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemleri arasında uygun seçimi belirlemek için veriler üzerinde normallik testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmenin temel prosedürü çarpıklık ve basıklık istatistiklerinin hesaplanmasını içerir. Normal dağılımın yeterliliği çoğunlukla  $\pm 1,5$  aralığında olması beklenen ölçek puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık sonuçlarının değerlendirilmesiyle belirlenir. Sonuç olarak ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir. Veri dağılımına bakılmak üzere çarpıklık ve basıklık testlerine başvurulmuştur. Veri dağılımının normal olduğu kabul edildiğinde (bkz. Tablo 2) yapılan analizlerde parametrik yaklaşımlar



kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeği ve çocuklar için özyeterlik ölçeği beşli likert tipi ölçek olduğu için bu ölçeklerde her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları (“1.00-1.80 arası çok düşük”, “1.80-2.60 arası düşük”, “2.60-3.40 arası orta”, “3.40-4.20 arası yüksek” ve “4.20-5.00 arası çok yüksek”) çerçevesinde yorumlanmıştır. Okuma motivasyonu ölçeği dördümlü likert tipinde olduğundan bu ölçeğin her seçeneğine karşılık gelen puan aralıkları ise (“1.00-1.75 arası düşük”, “1.75-2.50 arası orta”, “2.50-3.25 arası ortanın üstü” ve “3.25-4.00 arası yüksek”) çerçevesinde yorumlanmıştır. Sınır değerlerinde elde edilen girişler bir üst grupta yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığı belirlemek için bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA analizi sonucu anlamlı çıkan sonuçlarda farkı meydana getiren grubun belirlenmesi amacıyla Tukey test yöntemi tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analiziyle belirlenmiştir. İstatistiksel sonuçlar  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir.

## 5. BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bu bulguların değerlendirmelerine yer verilmiştir.

### 4.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığa Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çocuklardan elde edilen okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Yönelik Betimsel Sonuçlar

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Betimsel Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyutlar	Sayı	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
OSBFÖ	Planlama	9	674	1,11	5,00	3,65	,93	-,761	-,136
	Düzenleme	14	674	1,29	5,00	3,67	,88	-,628	-,378
	Değerlendirme	9	674	1,22	5,00	3,64	,98	-,712	-,477

#### OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Katılımcıların okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğine verdikleri cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre üç alt boyuta sahip ölçeğin 9 maddelik planlama boyutunda minimum cevaplandırma değerinin 1,11 ve maksimum 5 olduğu ayrıca aritmetik ortalamasının 3,65 olup standart sapmasının da 0,93 olduğu anlaşılmıştır. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinin ikinci alt boyutu olan 14 maddelik düzenleme boyutunun betimsel sonuçları incelendiğinde cevaplandırma seçeneklerinin minimum 1,29 ve maksimum 5 olduğu belirlenmiştir. Düzenleme boyutuna verilen cevapların aritmetik ortalaması 3,67 iken standart sapma değeri 0,88 olarak tespit edilmiştir. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık

ölçeği alt boyutlarından 9 maddelik değerlendirme boyutunda minimum cevaplandırma değerinin 1,22 ve maksimum 5 olduğu ayrıca aritmetik ortalamasının 3,64 olup standart sapmasının da 0,98 olduğu anlaşılmıştır.

Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık puan ortalamalarının 3.40-4.20 aralığında olması nedeniyle çocukların okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

#### 4.1.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde çocuklardan toplanan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçek verileri cinsiyet, gelir durumu, evde kitaplık bulundurma durumu, günlük okuma saati ve okuduğunu anlamada zorluk çekme değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve tablo halinde sunulmuştur.

##### 4.1.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
OSBFÖ	Planlama	Kadın	320	3,66	,92	,117	,907
		Erkek	354	3,65	,95		
	Düzenleme	Kadın	320	3,69	,83	,637	,524
		Erkek	354	3,65	,91		
	Değerlendirme	Kadın	320	3,65	,92	,069	,945
		Erkek	354	3,64	1,02		

*\*p<0,05; OSÜBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği*

Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Dolayısıyla cinsiyetin bu bağlamda belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

#### 4.1.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinin gelir durumuna göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Gelire Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Gelir	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Tukey
OSÜBFÖ	Planlama	1.Düşük	5	3,00	,00	<b>5,375</b>	<b>,005</b>	3>1
		2.Orta	514	3,60	,94			
		3.Yüksek	155	3,84	,88			
	Düzenleme	1.Düşük	5	2,14	,00	<b>11,534</b>	<b>,000</b>	3>1
		2.Orta	514	3,63	,87			3>2
		3.Yüksek	155	3,84	,83			2>1
	Değerlendirme	1.Düşük	5	3,00	,00	<b>5,822</b>	<b>,003</b>	3>1
		2.Orta	514	3,58	,99			3>2
		3.Yüksek	155	3,86	,91			2>1

\* $p<0,05$ ; OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Katılımcıların gelir durumlarına göre yapılan karşılaştırmada okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığın tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna bağlı olarak gelir arttıkça planlama boyutu puan ortalamasının arttığı gözlemlenmektedir. Yüksek gelire sahip çocukların düşük gelire sahip çocuklara oranla daha yüksek planlama puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Düzenleme boyutu puan ortalaması gelir durumuna göre farklılaşmaktadır. Buna göre, yüksek gelire sahip çocuklar orta ve düşük gelire sahip çocuklardan daha yüksek bir düzenleme puan ortalamasına sahiptir. Ayrıca orta düzey gelire sahip çocuklar da düşük gelire sahip olanlara oranla daha yüksek bir düzenleme puan ortalamasına sahiptir.

Değerlendirme boyutu puan ortalaması gelir durumuna göre farklılaşmaktadır. Buna göre, yüksek gelire sahip çocuklar orta ve düşük gelire sahip çocuklardan daha yüksek bir değerlendirme puan ortalamasına sahiptir. Ayrıca orta düzey gelire sahip çocuklar da düşük gelire sahip olanlara oranla daha yüksek bir değerlendirme puan ortalamasına sahiptir.

#### 4.1.2.3. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin evde kitaplık bulundurma durumuna göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	E. Kitaplık	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
OSBFÖ	Planlama	Var	617	3,64	,92	-1,510	,132
		Yok	57	3,83	1,05		
	Düzenleme	Var	617	3,65	,87	-1,590	,112
		Yok	57	3,84	,89		
	Değerlendirme	Var	617	3,63	,99	-1,338	,185
		Yok	57	3,79	,85		

\* $p < 0,05$ ; OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Çocukların evde kitaplık bulundurma durumuna göre yapılan okuma stratejileri bilişsel farkındalık karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ). Bu bağlamda evde kitaplık bulundurmanın okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı açısından belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

#### 4.1.2.4. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Günlük Okuma Saatine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeğinin günlük okuma saatine göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Günlük Okuma Saatine Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Okuma	n	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Tukey
OSBFÖ	Planlama	1 saat ve daha az	224	3,79	1,59	<b>4,994</b>	<b>,002</b>	1>2 1>4 3>4
		2-3 saat	402	3,59	,85			
		4-5 saat	36	3,72	,94			
		6 saat ve daha fazla	12	2,92	,93			
	Düzenleme	1 saat ve daha az	224	3,75	1,16	<b>4,479</b>	<b>,004</b>	1,2,3>4
		2-3 saat	402	3,63	,87			
		4-5 saat	36	3,88	,87			
		6 saat ve daha fazla	12	2,95	,78			
	Değerlendirme	1 saat ve daha az	224	3,82	1,52	<b>5,845</b>	<b>,001</b>	1>2
		2-3 saat	402	3,53	,89			
		4-5 saat	36	3,88	1,00			
		6 saat ve daha fazla	12	3,22	,84			

\* $p<0,05$ ; OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Katılımcıların günlük okuma saatlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır ( $p<0,05$ ). Buna göre, planlama açısından daha az okumanın belirleyici olduğu ve yine okuma süresinin kısalmasına göre düzenleme alt boyut puan ortalamasının arttığı tespit edilmiştir. Değerlendirme boyutu puan ortalamasında da benzer olarak okuma süresinin 1 saat veya altında olmasının 2-3 saat arasında okuma yapmaktan etkili olduğu bulgulanmıştır.

#### **4.1.2.5. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırılması**

Araştırmanın bu bölümünde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinin okuduğunu anlamada zorluk çekme durumuna göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 8. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığın Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekmeye Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Zorluk Ç.	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
OSBFÖ	Planlama	Evet	61	3,46	1,11	-1,459	,149
		Hayır	613	3,67	,91		
	Düzenleme	Evet	61	3,48	,96	-1,801	,072
		Hayır	613	3,69	,86		
	Değerlendirme	Evet	61	3,49	1,14	-1,105	,273
		Hayır	613	3,66	,96		

\* $p < 0,05$ ; OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Katılımcıların okuduğunu anlamada zorluk çekmelerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > 0,05$ ). Bu duruma bağlı olarak okuduğunu anlamada zorluk çekme durumunun okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık durumunun bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

#### 4.2. Okuma Motivasyonuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çocuklarda okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

##### 4.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerine Yönelik Betimsel Sonuçlar

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu kullanma düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 9. Okuma Motivasyonu Ölçeği Betimsel Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyutlar	Sayı	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
OMÖ	İçsel Motivasyon	7	674	1,57	4,00	3,11	,62	-,484	-,554
	Dışsal Motivasyon	14	674	2,07	3,93	3,29	,40	-,525	-,242

**OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği**

Katılımcıların okuma motivasyonu ölçeğine verdikleri cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre iki alt boyuta sahip ölçeğin 7 maddelik içsel motivasyon

boyutunda minimum cevaplandırma değerinin 1,57 ve maksimum 4 olduğu ayrıca aritmetik ortalamasının 3,11 olup standart sapmasının da 0,62 olduğu anlaşılmıştır. Okuma motivasyonu ölçeğinin ikinci alt boyutu olan 14 maddelik dışsal motivasyon boyutunun betimsel sonuçları incelendiğinde cevaplandırma seçeneklerinin minimum 2,07 ve maksimum 3,93 olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon boyutuna verilen cevapların aritmetik ortalaması 3,29 iken standart sapma değeri 0,40 olarak tespit edilmiştir.

Çocukların okuma motivasyonu alt boyutlarından içsel motivasyon boyutuna verdikleri cevapların ortalamasına bakıldığında aritmetik ortalama sonucu 2.50-3.25 arasında olduğundan çocukların içsel motivasyon düzeyinin ortanın üstünde olduğu söylenebilir. Öte yandan dışsal motivasyon puan ortalaması 3.25-4.00 aralığında olduğundan çocukların dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyon Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde çocuklardan toplanan okuma motivasyonu ölçek verileri cinsiyet, gelir durumu, evde kitaplık bulundurma durumu, günlük okuma saati ve okuduğunu anlamada zorluk çekme değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve tablo halinde sunulmuştur.

##### 4.2.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okuma motivasyonu ölçeğinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 10. Okuma Motivasyonun Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
OMÖ	İçsel Motivasyon	Kadın	320	3,15	,62	1,537	,125
		Erkek	354	3,07	,63		
	Dışsal Motivasyon	Kadın	320	3,29	,41	,284	,777
		Erkek	354	3,29	,39		

\* $p < 0,05$ ; OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği



Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma motivasyonu alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Bu duruma bağlı olarak cinsiyetin okuma motivasyonun bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

#### 4.2.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okuma motivasyonu ölçeğinin gelir durumuna göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 11. Okuma Motivasyonun Gelir Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Gelir	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Tukey
OMÖ	İçsel Motivasyon	1.Düşük	5	3,23	,64	,131	,877	-
		2.Orta	514	3,11	,63			
		3.Yüksek	155	3,10	,62			
	Dışsal Motivasyon	1.Düşük	5	3,01	,42	1,613	,200	-
		2.Orta	514	3,30	,39			
		3.Yüksek	155	3,27	,43			

\* $p<0,05$ ; OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği

Katılımcıların gelir durumlarına göre yapılan karşılaştırmada okuma motivasyonu alt boyutlarında gelir durumuna göre anlamlı bir farka rastlanılmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu duruma bağlı olarak gelir durumunun okuma motivasyonun bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

#### 4.2.2.3. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okuma motivasyonu ölçeğinin evde kitaplık bulundurma durumuna göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 12. Okuma Motivasyonun Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	E. Kitaplık	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
OMÖ	İçsel Motivasyon	Var	617	3,11	,62	-,318	,750
		Yok	57	3,13	,70		
	Dışsal Motivasyon	Var	617	3,29	,40	-1,044	,297
		Yok	57	3,34	,40		

\* $p < 0,05$ ; OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği

Katılımcıların evde kitaplık durumuna göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma motivasyonu puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ).

#### 4.2.2.4. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Günlük Okuma Saatine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okuma motivasyonu ölçeğinin günlük okuma saatine göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 13. Okuma Motivasyonun Günlük Okuma Saatine Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Okuma	n	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Tukey
OMÖ	İçsel Motivasyon	1 saat ve daha az	224	3,13	,64	,438	,726	
		2-3 saat	402	3,10	,61			
		4-5 saat	36	3,14	,61			
		6 saat ve daha fazla	12	3,95	,74			
	Dışsal Motivasyon	1 saat ve daha az	224	3,28	,39	,823	,482	
		2-3 saat	402	3,30	,40			
		4-5 saat	36	3,25	,43			
		6 saat ve daha fazla	12	3,44	,31			

\* $p < 0,05$ ; OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği

Katılımcıların günlük okuma saatlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma motivasyonunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ( $p > 0,05$ ).

#### 4.2.2.5. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeylerinin Okumada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde okuma motivasyonu ölçeğinin okumada zorluk çekme durumlarının karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 14. Okuma Motivasyonunun Okumada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Zorluk Ç.	n	$\bar{X}$	S.S.	t	P
OMÖ	İçsel Motivasyon	Evet	61	3,02	,68	-1,139	,255
		Hayır	613	3,12	,62		
	Dışsal Motivasyon	Evet	61	3,24	,40	-1,121	,263
		Hayır	613	3,30	,40		

\* $p < 0,05$ ; OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği

Katılımcıların okuduğunu anlamada zorluk çekmelerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma motivasyonu alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ( $p > 0,05$ ).

### 4.3. Çocuklarda Özyeterlik Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çocuklar üzerinde özyeterlik ölçeğinden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerine Yönelik Betimsel Sonuçlar

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerin özyeterlik düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 15. Çocuklarda Özyeterlik Ölçeği Betimsel Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Sayı	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
ÇÖYÖ	Etkinlikleri Kendi								
	Başına Çözme	10	674	1,00	4,20	2,03	,70	,830	,377
	Yeteneği								
	Akademik								
	Performansa	9	674	1,00	4,78	2,18	,77	,684	,059
	Yönelik Öz-Yeterlik								

ÇÖYÖ: Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Katılımcıların özyeterlik ölçeğine verdikleri cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre iki alt boyuta sahip ölçeğin 10 maddelik etkinlikleri kendi başına çözme yeteneği boyutunda minimum cevaplandırma değerinin 1 ve maksimum 4,20 olduğu ayrıca aritmetik ortalamasının 2,03 olup standart sapmasının da 0,70 olduğu anlaşılmıştır. Çocuklarda Özyeterlik ölçeğinin ikinci alt boyutu olan 9 maddelik

akademik performansa yönelik öz-yeterlik boyutunun betimsel sonuçları incelendiğinde cevaplandırma seçeneklerinin minimum 1 ve maksimum 4,78 olduğu belirlenmiştir. Akademik performansa yönelik öz-yeterlik boyutuna verilen cevapların aritmetik ortalaması 2,18 iken standart sapma değeri 0,77 olarak tespit edilmiştir.

Özyeterlik puan ortalamalarının 1.80-2.60 aralığında olması nedeniyle çocukların özyeterlik düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

### 4.3.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde çocuklardan toplanan özyeterlik ölçek verileri cinsiyet, gelir durumu, evde kitaplık bulundurma durumu, günlük okuma saati ve okuduğunu anlamada zorluk çekme değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve tablo halinde sunulmuştur.

#### 4.3.2.1. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde özyeterlik ölçeğinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 16. Çocuklarda Özyeterliğin Cinsiyete Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
ÇÖYÖ	Etkinlikleri Kendi Başına	Kadın	320	1,81	,62	<b>-8,094</b>	<b>,000</b>
		Erkek	354	<b>2,22</b>	,71		
	Akademik Performansa	Kadın	320	1,82	,57	<b>-13,135</b>	<b>,000</b>
		Erkek	354	<b>2,50</b>	,77		

\* $p<0,05$ ; ÇÖYÖ: Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde özyeterlik alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre erkeklerin etkinlikleri kendi başına çözme yeteneği ve akademik performansa yönelik özyeterlik düzeyleri kadınlara oranla daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla cinsiyetin belirleyici bir unsur olmasının yanı sıra erkekler açısından özyeterliğin kadınlara oranla daha fazla ön planda olduğu söylenebilir.

#### 4.3.2.2. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Gelire Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde özyeterlik ölçeğinin gelir durumuna göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 17. Çocuklarda Özyeterliğin Gelire Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Gelir	n	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Tukey
ÇÖYÖ	Etkinlikleri Kendi Başına Çözme Yeteneği	1.Düşük	5	3,20	,00	<b>13,013</b>	<b>,000</b>	1>2
		2.Orta	514	1,97	,62			1>3
		3.Yüksek	155	2,18	,89			3>2
	Akademik Performansa Yönelik Özyeterlik	1.Düşük	5	4,22	,00	<b>44,408</b>	<b>,000</b>	1>2
		2.Orta	514	2,06	,71			1>3
		3.Yüksek	155	2,51	,76			3>2

\* $p<0,05$ ; ÇÖYÖ: Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Katılımcıların gelir durumlarına göre yapılan karşılaştırmada etkinlikleri kendi başına çözme yeteneğinde ve akademik performansa yönelik özyeterlik düzeyinde gelire göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Etkinlikleri kendi başına çözme yeteneğinde ve akademik performansa yönelik özyeterlik düzeyinde gelir düzeyinin belirleyici olmasının yanı sıra düşük gelirin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır ( $p<0.05$ ).

#### 4.3.2.3. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde özyeterlik ölçeğinin evde kitaplık bulundurma durumuna göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 18. Çocuklarda Özyeterliğin Evde Kitaplık Bulundurma Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	E. Kitaplık	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
ÇÖYÖ	Etkinlikleri Kendi Başına Çözme Yeteneği	Var	617	2,03	,69	1,034	<b>,301</b>
		Yok	57	1,93	,81		
	Akademik Performansa Yönelik Özyeterlik	Var	617	2,20	,73	<b>2,726</b>	<b>,007</b>
		Yok	57	1,91	1,01		

\* $p<0,05$ ; ÇÖYÖ: Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Tablo 18'deki bulgulardan hareketle evde kitaplık bulundurma durumuna göre etkinlikleri kendi başına çözme boyutunda anlamlı bir fark görülmezken akademik performansa yönelik özyeterlik boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Dolayısıyla evde kitaplığı olan çocukların akademik performansa yönelik özyeterlikleri olmayanlara oranla daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.3.2.4. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Günlük Okuma Saatlerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde özyeterlik ölçeğinin günlük okuma saatlerine göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 19. Çocuklarda Özyeterliğin Günlük Okuma Saatlerine Göre Karşılaştırma Sonuçları**

Değişkenler	Faktörler	Okuma	n	$\bar{X}$	S.S.	F	p	Tukey
ÇÖYÖ	Etkinlikleri	1 saat ve daha az	224	2,06	,00	6,894	,000	1,2,3>4
	Kendi Başına	2-3 saat	402	2,01	,52			
	Çözme	4-5 saat	36	2,23	,74			
	Yeteneği	6 saat ve daha fazla	12	1,20	1,08			
	Akademik	1 saat ve daha az	224	2,47	,97	17,900	,000	1>2,3,4
	Performansa	2-3 saat	402	2,03	,72			
	Yönelik	4-5 saat	36	2,11	,72			
	Özyeterlik	6 saat ve daha fazla	12	1,90	,86			

\* $p<0,05$ ; ÇÖYÖ: Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Katılımcıların günlük okuma saatlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde çocuklar için özyeterlik düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır ( $p<0,05$ ). Buna göre, etkinlikleri kendi başına çözme yeteneği boyutunda okuma süresinin 1 saatten az, 2-3 saat ve 4-5 saat aralığında olması 6 saat ve üzeri okuma yapmaktan etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, etkinlikleri kendi başına çözme yeteneğinin artırılması için 6 saatten az okuma yapmanın belirleyici olduğu söylenebilir.

Çocuklar için özyeterlik ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan akademik performansa yönelik özyeterlik boyutunda 1 saatten az okuma yapmanın 2 saat ve üzeri okuma yapmaktan etkili olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Bu açıdan akademik performansa yönelik özyeterliğin artırılması için günlük okuma süresini bir saatin altında tutmanın belirleyici olduğu düşünülebilir.

#### 4.3.2.5. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özyeterlik Düzeylerinin Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde özyeterlik ölçeğinin okuduğunu anlamada zorluk çekme durumuna göre karşılaştırıldığı test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20. Çocuklarda Özyeterliğin Okuduğunu Anlamada Zorluk Çekme Durumuna Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişkenler	Faktörler	Zorluk Ç.	n	$\bar{X}$	S.S.	t	P
ÇÖYÖ	Etkinlikleri Kendi Başına	Evet	61	2,40	,75	4,379	,000
	Çözme Yeteneği	Hayır	613	1,99	,69		
	Akademik Performansa	Evet	61	2,62	,76	4,877	,000
	Yönelik Özyeterlik	Hayır	613	2,13	,75		

\* $p<0,05$ ; ÇÖYÖ: Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Katılımcıların okuduğunu anlamada zorluk çekmelerine göre yapılan karşılaştırma analizinde çocuklarda özyeterlik düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılıklara rastlanılmıştır ( $p<0,05$ ). Okuduğunu anlamada güçlük çekenlerin, etkinlikleri kendi başına çözme yeteneği ve akademik performansa yönelik özyeterlik puan ortalamaları okuduğunu anlamada güçlük çekmeyenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda okuduğunu anlamamanın özyeterlik açısından önemli bir parametre olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı, Okuma Motivasyonu ve Özyeterlik Düzeyleri Arasında Pearson Korelasyonu

Araştırmanın bu bölümünde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 21. Çocuklarda Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı, Okuma Motivasyonu ve Özyeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki Sonuçları**

Ölçekler	Faktörler	1	2	3	4	5	6	7
OSÜBFÖ	1. Planlama	1						
	2. Düzenleme	,874**	1					
	3. Değerlendirme	,841**	,884**	1				
OMÖ	4. İçsel Motivasyon	,032	,010	,014	1			
	5. Dışsal Motivasyon	,009	-,020	,000	,726**	1		
ÇÖYÖ	6. Etkinlikleri Kendi Başına Çözme Yeteneği	,022	-,021	-,005	-,031	-,041	1	
	7. Akademik Performansa Yönelik Öz Yeterlik	-,022	-,028	-,001	-,023	-,045	,580**	1

\*\* Anlamlılık düzeyi 0.01 seviyesinde (2-tailed).

OSBFÖ: Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

OMÖ: Okuma Motivasyonu Ölçeği

ÇÖYÖ: Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Çocukların okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve özyeterlik düzeyleri arasında yapılan Pearson korelasyon analizine göre ölçek boyutları kendi aralarında ilişkili bulunmuştur. Buna göre, planlama alt boyutu ile düzenleme alt boyutu arasında ,874 düzeyinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Aynı zamanda planlama boyutu ile değerlendirme boyutu arasında da ,841 düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Düzenleme ve değerlendirme alt boyutları arasında önceki sonuçlara benzer olarak ,884 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Okuma motivasyonu alt boyutlarından içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasında ,726 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır. Çocuklar için etkinlikleri kendi başına çözme yeteneği ve akademik performansa yönelik özyeterlik alt boyutları arasında ,580 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ).

Bu araştırmada yer alan çocukların sahip oldukları okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ile okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Benzer olarak okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ile çocuklarda özyeterlik düzeyi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Okuma motivasyonu ile çocuklarda özyeterlik düzeyi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlemlenememiştir. Bu nedenle bu araştırmaya katılan çocukların okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel bir bağ olmadığı söylenebilir ( $p > 0.05$ ).



## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

### 5.1. Sonuçlar

Çalışma kapsamında ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik olarak 674 öğrenci ile bir ölçek çalışması gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımı incelendiğinde 320 kişi kadın 354 kişinin erkek olduğu ortaya çıkmıştır. Gelir bakımından 5 kişi düşük, 514 kişi orta, 155 kişi ise yüksek gelir durumuna sahip olarak bulgulanmıştır. 617 kişinin evinde kitaplık varken 57 kişinin ise olmadığı belirlenmiştir. 224 kişi günlük 1 saat ve daha az, 402 kişi 2-3 saat, 36 kişi 4-5 saat, 12 kişi ise 6 saat ve daha fazla kitap okumaktadır. 61 kişi okuduğunu anlamada zorluk çekerken 613 kişi ise çekmemektedir.

#### 5.1.1. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı

Öğrencilerin cinsiyetine göre yapılan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu yöndeki literatür incelendiğinde örneğin Kana (2014) tarafından cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğundan söz etmiştir. Buna göre kızların erkeklere oranla daha yüksek bir üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları ifade edilmiştir. Bir başka literatür kaynağında da Yemenici ve Ulu (2020), öğretmen adaylarının okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğinden söz etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara bakıldığında kadınların erkeklere oranla daha yüksek planlama ve düzenleme alt boyut puan ortalamasına sahip oldukları bulgulanmıştır. Ancak okumayı değerlendirme boyutu puan ortalamasında ise erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek puan aldıkları anlaşılmıştır. Bulut (2016) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları ifade edilmiştir. Bozkurt ve Memiş (2013)

tarafından yapılan çalışma sonucu da bu yönde bir destek sunmaktadır. Ayrıca literatürde cinsiyete göre okuma stratejilerinin farklılık yönünden incelendiği ve kadınların lehine sonuçlandığı yönünde bilgi sunan birçok araştırma bulunmuştur (Altındağ, 2008; İflazoğlu ve Saban, 2008, Yavuz, 2009; Bağçeci vd., 2011; Ateş, 2013; Koç ve Arslan, 2017). Bu sonuçlar ile yapılan araştırma bulgumuzun farklı olmasının temel nedeni, kullanılan ölçüm yöntemi ve yer alan örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oluk ve Başöncül (2009) ise, araştırmalarında cinsiyete göre okuma stratejisi kullanımı arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Aynı zamanda Mert (2015) tarafından yürütülen bir araştırmada da cinsiyetin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyinde etkili rol oynamadığı belirtilmiştir. Cinsiyete göre okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığının karşılaştırıldığı birçok araştırmada da benzer olarak anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Padeliadu vd., 2002; Özsoy vd., 2010; Özsoy ve Gunindi, 2011; Duran 2011; Baykara, 2011). Bu sonuçlar araştırma bulgumuzla paralellik göstermektedir.

Araştırmada okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi gelir durumuna göre karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda katılımcıların gelir durumlarına göre okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığın tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak gelir arttıkça planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamalarının da arttığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi açısından gelir durumunun önemli bir belirleyici unsur olduğu söylenebilir. Öte yandan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi katılımcıların evde kitaplık bulundurma durumuna göre karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık puan ortalamasının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Evde kitaplık bulundurma durumunun günümüzde dijitalleşme süreçleriyle azalmış olduğu düşünülmektedir. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyinin bu anlamda evde kitaplık bulundurma durumuna göre farklılaşmamış olması anlaşılabilir bir sonuç olarak görülebilir. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi açısından bir diğer bulgu ise günlük okuma saatlerine göre yapılan karşılaştırma durumudur. Buna göre katılımcıların günlük okuma saatlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyinde anlamlı bulgulara rastlanılmıştır. Bu bağlamda planlama açısından daha az

okumanın belirleyici olduğu ve yine okuma süresinin kısılmasına göre düzenleme alt boyut puan ortalamasının arttığı tespit edilmiştir. Değerlendirme boyutu puan ortalamasında da benzer olarak okuma süresinin 1 saat veya altında olmasının 2-3 saat arasında okuma yapmaktan etkili olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu bireylerin daha uzun süre kitap okumaktan ziyade sürenin kısa tutulup daha etkin biçimde gerçekleştirilmesinin planlama, düzenleme ve değerlendirme açısından daha belirleyici olduğu şekliyle açıklanabilir. Katılımcıların okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyinin karşılaştırıldığı bir diğer değişken ise okuduğunu anlamada zorluk çekme durumudur. Katılımcıların okuduğunu anlamada zorluk çekmelerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyine yönelik literatür incelendiğinde Kana (2014) tarafından yürütölen bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin kitap okuma alışkanlıkları, yaş, Türkçe dersindeki not ortalamaları ve çocuklar ile ailelerin kitap okuma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağ kurulmuştur. Elde edilen sonuçlar söz konusu bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

### **5.1.2. Okuma Motivasyonu**

Araştırmaya katılanların okuma motivasyonu düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Buna göre katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma motivasyonu alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dolayısıyla erkek veya kadın olmanın okuma motivasyonu açısından önemli olmadığı söylenebilir. Öte yandan literatürde Bozkurt ve Memiş (2013) tarafından yürütölen bir araştırmada kadınların erkeklere oranla daha yüksek içsel ve dışsal motivasyon düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Aydın (2007)'da kadınların erkeklere oranla daha yüksek içsel ve dışsal motivasyona sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu yönde benzer sonuçlara sahip literatürde birçok araştırma yer almaktadır (Wigfield ve Guthrie; 1997; Sani vd., 2011). Söz konusu araştırmalarda bu araştırma bulgularından farklı sonuçların ortaya çıkması örneklem farklılığından kaynaklanabildiği düşölmektedir. Katılımcıların gelirlerine göre yapılan karşılaştırma analizi sonuçlarında da okuma motivasyonunun farklılık göstermediği belirlenmiştir. Düşök veya yüksek gelire sahip olmanın okuma

motivasyonu açısından belirleyici olmadığı düşünülebilir. Benzer olarak katılımcıların evde kitaplık bulundurma, günlük kitap okuma saatleri ve okuduğunu anlamada zorluk çekme durumuna göre yapılan karşılaştırma analizinde okuma motivasyonunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Bu yöndeki literatürde Yıldız ve Akyol (2011) tarafından yürütülen bir araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını cinsiyete göre karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği bulgulanmıştır. Benzer olarak gelir durumuna göre de okuma motivasyonunun istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı bildirilmiştir. Bu sonuçlar söz konusu araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Ancak günlük kitap okuma saatlerine göre okuma motivasyonunun istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini günlük okuma saati daha fazla olan katılımcıların okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca okuduğunu anlamada zorluk çekmelerine göre okuma motivasyonunun istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini okuduğunu anlamada zorluk çekmeyen katılımcıların okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer olarak evde kitaplık bulundurma durumuna göre okuma motivasyonunun istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini evinde kitaplık olan katılımcıların okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızdan farklıdır. Söz konusu farklılığın nedeni ilgili araştırmada yer alan örneklemin farklılığından kaynaklanıyor olabileceği gibi veri toplama araçlarından da kaynaklanabilir.

### **5.1.3. Çocuklarda Özyeterlik**

Araştırmaya katılan çocukların sahip oldukları öz yeterlik inançlarına yönelik elde edilen veriler yine çocukların sahip oldukları özelliklere göre incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçları bulgular bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır. Buna göre, çocukların cinsiyetlerine göre sahip oldukları öz yeterlik düzeyi istatistiksel olarak farklılık göstermiştir. Bu durumdan hareketle etkinlikleri kendi başına çözme yeteneği erkeklerde kadınlara oranla daha yüksek çıkmıştır. Benzer olarak erkeklerin akademik performansa yönelik öz yeterlik düzeyi kadınlara oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu yönde yapılan literatür araştırmasında Koç ve Arslan (2017) öz yeterlik düzeyinin kadınların lehine sonuçlandığından söz etmiştir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) ile Oğuz (2012) tarafından üniversite öğrencileri

düzeyinde yapılan bir çalışmada cinsiyete göre öz yeterliğin anlamlı biçimde bir farklılık sunmadığı ifade edilmiştir. Öte yandan Fırat Durdukaca (2010) tarafından yapılan araştırmada ise erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farktan söz edilmiştir. Görüldüğü gibi öz yeterlik algısının cinsiyete göre incelendiği araştırma bulguları farklılık göstermektedir. Çocuklarda gelir durumu değişkenine bakıldığında da cinsiyette olduğu gibi istatistiksel olarak anlamlı bir bulguya ulaşılmıştır. Buna göre, çocukların etkinlikleri kendi başına çözme yeteneğinde gelire göre anlamlı bir fark bulunurken akademik performansa yönelik özyeterlik düzeyinde anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Etkinlikleri kendi başına çözme yeteneğinde gelir düzeyinin belirleyici olmasının yanı sıra düşük gelirin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan çocuklar için özyeterlik düzeyi akademik performans açısından evde kitaplık bulundurma durumuna göre fark göstermemiştir. Ancak çocukların okuma süresinin azalmasına göre bakıldığında etkinlikleri kendi başına çözme becerilerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer olarak akademik performansa yönelik özyeterlik boyutu puan ortalamasında da aynı sonuç söz konusudur. Aynı şekilde çocukların okuduğunu anlamada güçlük çekme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir. Okuduğunu anlamada güçlük çekenlerin, etkinlikleri kendi başına çözme yeteneği ve akademik performansa yönelik özyeterlik puan ortalamaları okuduğunu anlamada güçlük çekmeyenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak çocuklarda özyeterlik durumunun çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebildiği ve çocuklar açısından özyeterliğin önemli bir niteliğe sahip olduğu anlaşılmıştır.

#### **5.1.4. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık, Okuma Motivasyonu ve Çocuklarda Özyeterlik Arasındaki Korelasyon Sonuçları**

Araştırmaya katılan çocukların okuma stratejileri bilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve özyeterlik düzeyleri arasında yapılan analize göre ölçek boyutları kendi aralarında ilişkili görülse de ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu sonuç bu araştırmaya katılan çocukların sahip oldukları okuma stratejileri bilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve özyeterlik düzeylerinin birbiriyle ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu yöndeki literatür incelemesinde ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, Akbabaoglu ve Duban (2020) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının okuma motivasyonları, üst bilişsel

okuma stratejileri ve kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini sık sık kullandıklarını, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğunu bununla birlikte sınıf öğretmeni adayları arasında üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlıkları arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Koç ve Arslan (2017) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlikleriyle okuma stratejilerine ilişkin biliş üstü farkındalıkları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunduğunu dile getirmiştir. Wang vd. (2009), üstbilişsel okuma stratejilerinin öğrencilerin okumaları üzerinde çeşitli faydaları olduğunu savunmuştur. Üstbilişsel okuma strateji inançları öğrencilerin öğrenme başarı sonuçlarıyla pozitif olarak ilişkilidir. Öğrenme süreçlerine güvenen ve üstbilişsel okuma stratejilerini kullanabilen öğrenciler: planlama, izleme ve değerlendirmede bu stratejiyi kullanmayan öğrencilere göre daha başarılıdır. Doğan (2002) ilköğretim 4. sınıf düzeyinde iş birlikli ve geleneksel sınıflarda strateji öğretiminin üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma motivasyonu, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerini araştırdığı doktora tezi çalışmasının sonuçlarına göre; strateji öğretiminin, öğrencilerin okuma motivasyonu, başarı güdüleri ve hatırd tutmaları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yine Bozkurt ve Memiş (2013) tarafından yapılan araştırmada da okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ile okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük bir ilişkiden söz edilmiştir. Koç ve Arslan (2017)'da çocukların öz yeterlikleri ile okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleriyle de benzer olarak orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğuna işaret etmiştir. Tavakolizadeh vd. (2015) ile Hermita ve Thamrin (2015) tarafından yapılan çalışmalarda bilişüstü beceriler ve farkındalık ile akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Tunca ve Alkın-Şahin (2014), öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik inançları ile biliş ötesi öğrenme stratejileri arasında orta düzeyde olumlu ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Literatürde farklı sonuçların olması nedeniyle bu araştırmada bulgularının da literatüre kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın genel sonucuna bakıldığında okuma stratejileri bilişsel farkındalık ve okuma motivasyonunun cinsiyet, evde kitaplık bulundurma durumu ve okuduğunu anlamada zorluk çekme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı

olmadığı dolayısıyla farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak gelir durumu ve günlük okuma süresine göre ise anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocuklarda özyeterlik durumunda cinsiyet, evde kitaplık bulundurma durumu, okuduğunu anlama, gelir ve günlük okuma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan çocukların öz yeterlik düzeyleri açısından cinsiyet, evde kitaplık bulundurma durumu, okuduğunu anlama, gelir ve günlük okuma süresinin belirleyici olduğu söylenebilir. Öte yandan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve çocuklarda özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu bağlamda ilişkisel açıdan belirtilen değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağ oluşturulmamış olsa da teorik bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Dolayısıyla okuma stratejileri, okuma motivasyonu ve öz yeterlik arasında yapılabilecek sonraki araştırmalarda farklı veri toplama araçları ile belirtilen teorik ilişkinin istatistiksel olarak da elde edilebileceği düşünülmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmaya yönelik çeşitli öneriler tasarlanmıştır. Söz konusu öneriler genel sonuçlara ve araştırmacılara yönelik öneriler şeklinde sınıflandırılmıştır. İlgili sonuçlar aşağıdaki gibidir.

### **5.2.1. Sonuçlara Yönelik Öneriler**

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığına yönelik yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre;

- Cinsiyet, evde kitaplık bulundurma durumu ve okuduğunu anlamada zorluk çekme değişkenlerine göre anlamlı bir farka rastlanılmamış dolayısıyla bu değişkenlerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı açısından belirleyici olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak bu araştırmanın sahip olduğu sınırlılıkların söz konusu bu sonuçları meydana getirdiği söylenebilir. Buna göre farklı araştırmalarda örneklem sayısının, veri toplama aracının veya bu araştırmada

kullanılan yöntemlerin dışında farklı yöntemlerin benimsenmesi önerilmektedir.

Okuma motivasyonuna yönelik yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre;

- Cinsiyet, gelir, evde kitaplık bulundurma, günlük okuma saati ve okuduğunu anlamada zorluk çekme değişkenlerine göre anlamlı bir farka rastlanılmamış dolayısıyla bu değişkenlerin okuma motivasyonu açısından belirleyici olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak bu araştırmanın sahip olduğu sınırlılıklar gözönüne alındığında elde edilen sonuçların bu sınırlılıkların dışında yapılacak farklı araştırmalarda anlamlı bulguların olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla farklı araştırmalarda örneklem sayısının, veri toplama aracının veya bu araştırmada kullanılan yöntemlerin dışında farklı yöntemlerin benimsenmesi önerilmektedir.

Çocukların özyeterliklerine yönelik yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre;

- Cinsiyet, gelir, evde kitaplık bulundurma, günlük okuma saati ve okuduğunu anlamada zorluk çekme değişkenlerine göre anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı araştırmalarda öz yeterlik düzeyi benzer örneklemelerde farklı değişkenlere göre incelenebilir. Böylece bu yöndeki literatür genişletilebilir.

Çocukların okuma stratejileri bilişsel farkındalığı, okuma motivasyonu ve öz yeterlik düzeylerine yönelik yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre;

- Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki beklenmiş olsa da bu yönde beklenen sonuçlara ulaşamamıştır. Farklı araştırmalarda bu araştırmanın sahip olduğu sınırlılıklar ortadan kaldırılarak beklenen teorik bağın kurulabileceği düşünülmektedir.

Genel anlamda değerlendirme yapıldığında;

- Üstbiliş, okuduğunu anlama konusunda oldukça önemli bir beceridir. Öğrencilerin yaşamlarını çok daha iyi bir şekilde anlaması adına stratejilerin onlara ne denli destek olduğunun farkına varmaları ve bunu kontrol edebilmeleri gerekir. Dil öğretim programlarının



kapsamının bu konuyla ilgili daha geniş tutulması ve öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli hale getirilerek bunu öğrenciye aktarması öğrenci açısından faydası kaçınılmaz olacaktır.

- Güçlü bir üstbilişsel bilgiye sahip olan öğrenciler okuyacak oldukları parçanın çeşidine, okuma hedeflerine ve kendi okuma düzeylerine göre uygun olan stratejiyi seçerler. Öğretmenler okuma eğitimi verirken, yalnızca tek bir yetenek olan sessiz okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kullandırma yerine öğrencileri okuma stratejileri kullandırma yönünde çalışmalar yapmalıdır.
- Araştırmalar, üstbilişsel öğrenme yeteneklerinin ve öz-yeterlik inançlarının, öğrencilerin bilişsel süreçleri ve problem çözme yeteneklerinin yanı sıra davranışları ve başarıları üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin akademik performanslarında bir artış gördüklerini ve amaçlanan hedeflere daha fazla odaklandıklarını göstermektedir. Bu nedenle de söz konusu değişkenler bireyin motivasyonunu ve öğrenme sürecini büyük ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi oldukça önemlidir.
- Eğitim programlarında üstbilişsel okuma odaklı çalışmaların sayısının artırılması araştırma bulgularında da önemli hale gelmiştir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öneriler ise şu şekildedir:

- Çalışma Balıkesir’de belirli okulların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Daha fazla okulun katılımı sağlanarak daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.
- Çalışma 674 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Daha fazla kişinin katılımı sağlanarak daha kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Araştırma sadece 5. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Daha farklı sınıflardan katılımcıların da araştırmaya katılması sağlanarak sınıflar düzeyinde karşılaştırmalarda bulunulabilir.

- Araştırma sonucunda cinsiyete, gelir düzeyine, günlük kitap okuma saatine, okuduğunu anlamada zorluk çekmeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görldğinden bunun nedenleri araştırılabilir.

- Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının dışında benzer ölçekler ile bu araştırmada sınanan problem test edilebilir.

- Gelecek çalışmalarda farklı bölgelerdeki okullardan daha fazla öğrenciye ulaşarak stbilişsel farkındalık ve okuma motivasyonu ile zyeterlik tutumuna yönelik nicel araştırmaların yapılması yanı sıra nitel yöntem kullanarak okul müdürleri, öğretmenler ve velilerle görüşmeler/mülakatlar gerçekleştirilmesi sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Basımevi.
- Afflerbach, P., Pearson, P. ve Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364–373.
- Akbabaoğlu, M. ve Duban, N. Y. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (4), 1720-1740.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Akın, A. ve Abacı, R., (2011). *Biliş ötes*. Ankara: Nobel Yayınları No: 85.
- Akmersin, B. (2016). *Düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Al Bodakh, M. M. K. (2017). *The relationship between learner motivation and vocabulary size: The case of Iraqi efl classrooms*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alparslan, M. M., Akkuş, N., Özlen, S. ve Kuru Alparslan, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterlik, akademik başarıları ile kariyer yönelimi arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 352-360.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Altun, H. ve Uyar, M. Y. (2023). Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma stratejilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13 (3), 1519-1535.
- Anderson, N.J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest, ED-99-CO-0008.
- Anderson, N.J. (2003). Scrolling, clicking, and reading english: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3 (3), 1-33.
- Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9 (18), 655-681.

- Arslan, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerindeki Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (239), 2133-2158.
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R. ve Marakçı, D. B. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 880-895.
- Asian EFL Journal, 12(2), 18-42
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (4), 258-273.
- Aydın, R. I. (2023). Anlaşılmalı öğrenme tekniği doğrultusunda 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tercihlerinin belirlenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 5 (10), 150-171.
- Aydoğan, R. ve Bağatarhan, T. (2023). Üstbilişsel stratejilere dayalı bilimsel okuryazarlık programının geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10 (4), 1163-1181.
- Aykaç, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıkların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Aytunga K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (2), 170-186
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Bacanlı H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağçeci, B., Döş B. ve Sarıca R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 551-566.
- Bahçeci, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama eğitimleri üzerine bir araştırma (Gebze ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-477.
- Baker, L. and Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of research in reading* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Baki Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50 (50), 15-42.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bartlett, J.E., Kotrlık, J.W. and Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19 (1), 43-50.
- Başaran, M. ve Dedeoğlu Orhun, B. (2013). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 129-151.
- Başoğlu, D.A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z.Ç. ve Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 165-185.
- Başol, G. (2010). Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4082-4086.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bayram, B. ve Aktaş, E. (2021). Anlama becerisi açısından okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki yeri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17 (35), 1823-1848.
- Bedir, S. B. ve Dursun, F. (2019). Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarısı ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (222), 185-211.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, (2), 197-210.
- Black, W.L. (2004). Assessing the metacognitive dimensions of retrospective miscue analysis through discourse analysis. *Reading Horizons*, 45 (2), 73- 101.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D.A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Bouffard, T., Vezeau, C. ve Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (3), 309-319.
- Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 147-160.

- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies*, 11 (3), 625-644.
- Büyükkantarcioglu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk edebiyatı dersleri üzerine düşünceler. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 128-129.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46 (1), 16-29.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G. ve Liberto, J.C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23 (4), 647-678.
- Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Cognitive and metacognitive skill strategies in teaching reading. *International Journal of Humanities Art and Researches*, 1 (1), 118-137.
- Collins, J. (1999). The effect of direct instruction reading remediation for fourth graders. *Theses & Honors Papers*. 100, 1-15.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (31), 107-131.
- Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: Okuma-anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 91-99.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67
- Demir, S. ve Özdil, B. G. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 865-881.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Dilidüzgün, Ş. ve Genç, Ş. (2019). Türkçe Dersi okuma kazanımlarının metin yapı ölçütlerini karşılama yeterliği: 8. sınıf örneği. *Journal of International Social Research*, 12 (64).
- Dinçel, B. K. ve Sanlav, G. (2023). Okuma stratejilerine yönelik yazılan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12 (3), 1254-1285.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3 (6), 6-15.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 97-107.
- Doğan, Y. ve Tuncer, M. (2017). *Üst-bilişsel farkındalık, özyeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkiler*.
- Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 93 (3), 231-247.
- Duran, S. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Durgun, H.S.S. ve Kırmızı, Ö. (2011). Eğitim, beklenti kuramı ve güdülenme. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 1 (1), 171-179.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7 (4).
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim-öğrenme-öğretme: Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Erkal, M. ve Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (Yöntem ve tekniklerinin) türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 433-450.
- Erkarataş, E., Turan, S. Ç. ve Işılak, C. (2020). Invention evaluation index before patent application in automotive industry. *Academic Perspective Procedia*, 3 (1), 560-570.
- Fırat D. Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10, 1-18.
- Fidan, M. (2023). İşaretleterek okuma ve not alarak okuma stratejilerinin akademik metinlerin anlaşılabilirliğine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12 (2), 488-496.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906.
- Flavell, J. H. (1999). *Cognitive development: Children's knowledge about the mind*. *Annual Review Psychology*, 50, 21-45.
- Gambrell, L. B. and Koskinen, P. S. (2002). Imagery: A strategy for enhancing comprehension. C.C. Block ve M. Pressley, (Ed.). *Comprehension instruction, research based best practices*. New York: The Guilford Press.

- Gambrell, L. B. ve Mazzoni, S. A. (1999). Principles of best practice: finding the common ground. *Best Practices In Literacy Instruction*, 11-21.
- Gardner, R. (2001). *Integrative motivation and second language acquisition*. In I. Z. (Ed.). *Motivation and Second Language Learning*, 1-19. Honolulu: University of Hawaii Press.
- George, D. and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Golightly, T. R. (2007). *Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian high school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Utah: Brigham Young University.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi Niğde Üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 271-290.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Gökdoğan, D. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Göksu, S. (2017). *Başarı ve motivasyon*. İstanbul: Hiperyayın.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gruber, D. (2011). *The effect of the enhanced summer college readiness program on academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Toledo: The University of Toledo.
- Güçel, G. (1993). *Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretimi ve okuma yazma alışkanlığı üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gün, Ö., Acar Şeşen, B., Akbulut, C., Çetin Dindar, A. ve Molu, Z. (2021). Fen bilimleri ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynaklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 47-69.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme/Thinking based on screen and screen reading of students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20.
- Hacker, D. J. (2004). *Self-regulated comprehension during normal reading*. In Ruddell, R. B., Unrau, N.J. (Ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading (Fifth Edition pp. 755-779)*. Newark: International Reading Association.
- Hardebeck, M. M. (2006). *Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students*. Southwest Minnesota State University.



- Hermita, M. ve Thamrin, W. P. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among Indonesian private university scholarship students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1075-1080.
- Hyde, A. and Bizar, M. (1989). *Thinking in context*. White Plains, NY: Longman.
- İflazoğlu S.A. ve Saban A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9, 35-58.
- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11 (1), 63-87.
- Kana, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi. *M. Journal of Turkish Studies*, 9 (8), 1-20.
- Kana, F. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma stillerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8 (40), 25-32.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1C0541, 7 (2), 764-776.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. ve Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 207-221.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 58-79.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 25, 457-475.
- Karatay, Ş., (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kartal, H., Göktalay, Ş. B. ve Sungurtekin, Ş. (2017). Okuma yazma öğretimine yönelik eğitsel yazılımların çok boyutlu değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1938-1956.
- Kemp, S. D. (2011). *Academic self-efficacy and middle school students: A study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. California: La Sierra University.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Duygudurum Bozuklukları Dergisi*, 3(1), 44-6.

- Kıroğlu, K. (2012). Anlamli gruplandırma stratejisinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 65-76.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-778.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 745-778.
- Köse, N. (2016). *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (5), 178-181.
- Kurbanoglu, S.S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, 44 (2), 90-104.
- Lawson, A. E., Banks, D. L. ve Logvin, M. (2007). Self-efficacy, reasoning ability, and achievement in college biology. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44 (5), 706-724.
- Lewis, C. A. (2006). *Academic motivation among college students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Detroit: Wayne State University.
- Li, Y. ve Wang, C. (2010). An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the Chinese EFL context. *Asian EFL Journal*, 12 (2), 144-162.
- Livingston, J.A. (1997). *Metacognition: An overview*. <http://gseweb.gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm> (Erişim tarihi: 22.112024).
- Loo, C. W. ve Choy, J. L. F. (2013). Sources of self-efficacy influencing academic performance of engineering students. *American Journal of Educational Research*, 1 (3), 86-92.
- Lopez, F. G. ve Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, 41 (1), 3-12.
- Magogwe, J. M. ve Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352.
- Martinelli, S.C., Bartholomeu, D., Caliatto, S.G. ve Sassi, A.G (2009). Children's Self-Efficacy Scale: Initial psychometric studies. *Journal of Psycho-educational Assessment*, 27, 145-156.

- MEB (2006). *MEB ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 35-52.
- Mert, E.L. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 95-106.
- Mohammed, G. M. S. (2022). The impact of reading strategies and self-efficacy on reading comprehension: The case of Saudi EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18 (1), 627-639.
- Mokhtari, K. ve Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25, 2-10.
- Naseri, M. ve Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(2), 64-75.
- Oğuz, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 21-23 Mayıs 2009. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Oğuz, A. ve Kutlu Kalender, M.D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14 (2), 170-186.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Özsoy, B. (2007). *Türkçe konuşan 7-12 yaş işitme engelli çocuklarda ünlü seslerin süre ve frekans özellikleri ile konuşma anlaşılabilirliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özsoy, G. (2008). Üst biliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.
- Özsoy, G. ve Günindi Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2, 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu A., Kuruyer H.G. ve Özsoy S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Elazığ, 489-492.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11 (2), 292-305.

- Öztürk, E. ve Aydemir, Z. (2013). BDO'larının okuma motivasyonlarının günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 1105-1116.
- Padeliadu, S., Botsas G. ve Sideridis G. (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).
- Patterson, D. (2011). *Can I graduate from college?: The influence of ethnic identity, ethnicity, academic self-efficacy and optimism on college adjustment among community college students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Los Angeles: Alliant International University,
- Phakiti, A. (2003). A Closer at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53 (4), 649-703.
- Pookcharoen, S. (2009). *Metacognitive online reading strategies among thai EFL university students*. Unpublished Doctoral Dissertation. India: The Department of Literacy, Culture, and Language Education Indiana University.
- Pressley, M. (2002). Metacognitionand self regulated comprehension. A. F. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.). *Whatresearch has to say about reading instruction* (ss. 205-207). USA: International Reading Ass., Inc.
- Rahimirad, M. and Moini, M. R. (2015). *EAP için akademik dersleri dinlemenin zorlukları öğrenenler ve üstbilişin akademik ders üzerindeki etkisi tam dinleme*. SAGE Açık.
- Richards, J. C. (1998). *Extensive reading*. Cambridge: Cambridge Publishers.
- Rockmore, T. (1997). *Cognition: An introduction to Hegel's Phenomenology of spirit*. Univ of California Press.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67
- Saint-Laurent, L., Hebert, M., Royer, E. ve Desbiens, N. (1997). Affective-motivational characteristics of students at educational risk and their relationship to achievement scores. *The Journal of at Risk Issues*, 3 (2), 29-42.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 281-296.
- Sani, B. B., Chik M.N.B.W., Nik Y.B.A. ve Raslee N.A.B.R. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in university teknologi MARA Dungun. *Terengganu. Journal of Language Teaching and Research*, 2, 32-39.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology* (2. baskı) Boston: McGraw-Hill.

- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. E. (2008). *Türkçe ve fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve duyuşsal özellikleri ile tercih edilen öğretim strateji, yöntem ve teknikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, Aydın: A.D.Ü. BAP Saymanlığı.
- Sarıçoban, A. (2001). *The teaching of language skills*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Saritepeci, M. ve Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15 (1), 1-15.
- Savaşkan, V., Kaplan, E. ve Kırcı, D. (2023). 6. sınıf öğrencilerinde farklı okuma türlerinin anlama üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 7 (2), 108-134.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427-463.
- Schneider, W. (2010). Metacognition and memory development in childhood and adolescence. In Salatas Waters, H., Schneider, W. (eds.), *Metacognition, Strategy Use, & Instruction* (pp.54-81). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20, 463-467.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kavramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (20. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *The Asian EFL Journal*, 1, 1-15.
- Shim, J., Lee, H. ve Jin, S. (2016). A study on the correlation between self-efficacy beliefs and strategies in English reading. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 24 (2), 101-125.
- Shin, S. J. and Zhou, J. (2003). Transformational leadership, conservation, and creativity: evidence from korea. *Academy of Management Journal*, 46 (6), 703-714
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- Supancic, S. A. (1995). *A descriptive study of the use of reading strategies in illinois vocational classrooms*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Illinois: Southern Illinois University, Department of Plant, Soil and Agriculture Systems.
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Tavakolizadeh, J., Tabari, J. ve Akbari, A. (2015). Academic self-efficacy: predictive role of attachment styles and meta-cognitive skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 113 – 120.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tobing, I. R. A. (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with the reading comprehension of high school students in Indonesia*. Unpublished thesis.. University of Kansas.
- Tracey, D. H. and Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models* (3rd ed.). New York, NY: Guilford
- Tschannen-Moran, M. and McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110 (2), 228-245.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: karma yöntem çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vacca, J.A., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A. ve McKeon, C.A. (2006). *Reading and learning to read* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon: okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Çev. Y. Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wang, J. H. ve Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162-186.
- Wang, X., Jia, L. ve Jin, Y. (2009). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology*, 11, 586346.
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *The Journal of Early Adolescence*, 16, 390–406.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420– 432.

- Wigfield, A. ve Guthrie J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. ve Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10 (3), 190-195.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. ve Perencevich, K.C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 299-310.
- Wilson, N. S. ve Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, 269-288
- Woodrome, S. E. ve Johnson, K. E. (2009). The Role of visual discrimination in the learning-to-read process. *Reading and Writing*, 22 (2), 117-131.
- Yasemin, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50 (50), 15-42.
- Yaşar, F. Ö. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programına göre hazırlanmış 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okuma yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Cataloging-In-Publication Data*, 326.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik alguları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.
- Yavuzer, N. (2017). Bir prososyal davranış kaynağı olarak özgeci motivasyonun ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14 (1), 105-126.
- Yemenici, A. İ. ve Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1406-1420.
- Yıldız, E. ve Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin öğrenme problemlerini gidermedeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 715-748.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 793-815.
- Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001). Eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 278, 29-36.
- Zare, M. ve Mobarakeh, S. D. (2011). The relationship between self-efficacy and use of reading strategies: The case of Iranian senior high school students. *Studies in Literature and Language*, 3 (3), 98-105.





## EKLER

### EK 1- Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmanın temel amacı 'ortaokul öğrencilerinin üst biliş okuma stratejileri ile okuma motivasyonu ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi' belirlemektir. Cevaplayacağımız ölçme aracı, dört farklı bölümden oluşmaktadır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından gizli tutulacak, araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Araştırmanın daha güvenilir sonuçlara ulaşması için, lütfen soruları samimi, tam ve doğru bir şekilde cevaplandırınız. Her ifadeye tek bir yanıt veriniz ve boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkürler.

**Araştırmayı Yöneten**

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

**Araştırmayı Yürüten**

Yüksek Lisans Öğrencisi Emel EROL

#### Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek

2. Gelir durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük  Orta  Yüksek

3. Evde kitaphğiniz var mı?

Var  Yok

4. Günde kaç saatinizi OKUMAYA ayırıyorsunuz?

1 saat ve daha az  2-3 saat  4-5 saat  6 saat ve daha fazla

5. Okuduğunuzu anlamada zorluk çekiyor musunuz?

Evet  Hayır

## EK 2- Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ)

Değerli öğrenciler, bu ankette sıralanan maddeler, insanların bilimsel veya okulla ilgili herhangi bir metni okurken yaptıkları bazı eylemlerle ilgilidir. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra onunla ilgili size uygun gelen davranışın sıklığını belirten kutuya (X) işareti koymanızdır.

**Dikkat:** Bu ankette *Doğru* veya *Yanlış* diye bir cevap seçeneği yoktur. Önemli olan, maddeleri tek tek okuyup onunla ilgili size uygun olan eylemi belirten şıkta işaretlemektir.

1.Sınıfı: 5 ( ), 6 ( ), 7 ( ), 8 ( ) Diğer.....

2.Cinsiyeti: Erkek ( ) Kız ( )

Madde No	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yaparım	Bazen Yaparım	Genellikle Yaparım	Her zaman Yaparım
M1	Okuduğum zaman kendime bir okuma amacı belirlerim.					
M2	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için okurken not tutarım.					
M3	Anlama gücümü artırmak için önceki bilgilerimi harekete geçiririm.					
M4	Metin zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için sesli okurum.					
M5	Metnin konusunu, ne ile ilgili olduğunu anlamak için gözden geçiririm.					
M6	Okurken anladığımdan emin olmak için dikkatli okurum.					
M7	Okuduğum metnin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.					
M8	Okurken metnin başlığı ve alt başlıklarını gözden geçiririm.					
M9	Okurken metnin uzunluğu, yapısı, türü gibi genel özelliklerini gözden geçiririm.					
M10	Okurken dikkatim dağılıncı, okuduğum kısma dönmeye çalışırım.					
M11	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen önemli bilgilerin altını çizer veya yuvarlak içine alırım.					
M12	Metinde işlenen bilgi ve düşüncenin günlük hayattaki geçerliğini sorgularım.					

M13	Okumaya başlamadan önce metinde hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.					
M14	Okurken anlamama yardımcı olması için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.					
M15	Okuduğumu anlamakta zorlanınca, metin üzerinde iyice yoğunlaşıyorum.					
M16	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim, tablo gibi görsellerden yararlanırım.					
M17	Okurken belli aralıklarla durarak ne anladığımı düşünürüm.					
M18	Okurken anlama düzeyimi artırmak için bağlama yönelik (bağlaç, edat, zarf gibi) ipuçlarından yararlanırım.					
M19	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.					
M20	Okuduğumu hatırlamak için metinde işlenen bilgiyi resim, şema, tablo gibi şekillerle görselleştiririm.					
M21	Metinde önemli bilgiyi tanımlayan kalın ve italik yazımlara, noktalama işaretlerine dikkat ederim.					
M22	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek değerlendiririm.					
M23	Metinde işlenen düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni tekrar gözden geçiririm.					
M24	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı daha önce anladıklarımı kontrol ederim.					
M25	Okumaya başlamadan önce metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
M26	Metni anlamak zor geldiğinde, anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.					
M27	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.					
M28	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.					
M29	Metinde anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.					
M30	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.					
M31	Okuduğum metne göre bir okuma hızı belirlerim.					
M32	Metni kavrayıp kavramadığımı denetlemek için okuduğumu başkalarıyla tartışırım.					

### EK 3- Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ)

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

**Dondurma severim.**

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

**İspanak severim.**

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlemin hemen altındadır.

Sayfa'yı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

1- Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

2- Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

3- Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

4- Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

5- Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

6- Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

7- Çok fazla macera hikâyesi okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

8- Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

9- Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

10- Arkadaşımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

11- Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

12- Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

13- Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

14- Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlattırsa, bu konuda daha fazla okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

15- Arkadaşımdan okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

16- Birisi iyi okuduğumu fark edince mutlu olurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

X

**17- Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.**

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

**18- İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.**

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

**19- Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.**

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

**20- Gizemli hikâyeler (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen) hoşuma gider.**

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

**21- Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.**

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

## EK 4- Çocuklarda Öz Yeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ)

Aşağıda bir dizi ifade için her bir ifadeye ne kadar katıldığınızı belirtebileceğiniz 1'den 5'e kadar rakamlar verilmiştir. Bunun için, önce her maddeyi dikkatle okuyunuz. İfadenin karşısındaki seçeneklerde sizin görüşünüzü yansıtan kutuya (X) işareti koymanız yeterlidir.

(5) Hiçbir zaman, (4) Nadiren, (3) Bazen, (2) Sık sık, (1) Her zaman.

<i>Çocuklarda Öz-yeterlik Ölçeği</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Matematik dersinde problemleri öğretmenden yardım almadan çözerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Bir ders gününde yapılması istenilen/öngörülen ders etkinliklerinin tümünü yanlışsız yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Öğretmenin verdiği ödevleri kimseden yardım almadan çözerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Yazım hatası yapmadan hikaye/kompozisyon yazarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Öğretmenin verdiği etkinlikleri yardım almadan yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Türkçe dersi etkinliklerini öğretmenden yardım istemeden yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Derslerin çoğunda iyi notlar almayı başarırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Zihinden toplama işlemi yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Tahtaya yazılmış olanları yanlışsız olarak deftere geçiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Ders notlarımı yazım hatası yapmadan tutarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Çok az yazım hatası yaparak hikaye/kompozisyon yazarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Ödevlerimi bitirdikten sonra kontrol ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Hatalarımı düzeltmek için konu tekrarı yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Öğretmen ödev verirken söylediklerini (yönergeleri) yazarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. İlgili çekici başka şeyler varken bile ders çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. Ders araç ve gereçlerimi temiz ve düzenli kullanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17. Sınavlarım için en az birkaç gün önceden çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. Dikkatimin dağılmaması için uygun bir ortamda çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. Sınıfta anlamakta güçlük çektiğim konularda soru sorarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. Öğretmenin yapılmasını söylediği ödevleri eksiksiz anlarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)



## EK 5- Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni Yazısı



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-74379956

13.04.2023

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA  
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 22/03/2023 tarih ve 240408 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Emel EROL		
Danışmanı	Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü		
Alan/Bölüm	Necatibey Eğitim Fakültesi/ Eğitim Programları ve Öğretim ABD		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	"Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Motivasyonu ve Özyeterlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"		
Başvuru Tarihi	30.03.2023	Başvuru Sayısı	73518089
Çalışma Başlama Tarihi	15.05.2023		
Çalışma Bitiş Tarihi	06.06.2023		
Veri Toplama Araçları	<ul style="list-style-type: none"><li>• Demografik Bilgi Formu</li><li>• Okuma Motivasyon Ölçeği</li><li>• Çocuklarda Özyeterlik Ölçeği</li><li>• Okuma Stratejileri Üst Bilgisel Farkındalık Ölçeği</li><li>• Veli Onam Formu</li></ul>		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		
<b>ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ</b>			
Balıkesir il genel resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanacaktır.			

30/03/2023 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevi değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa URAS  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (8 Sayfa)

OLUR  
13.04.2023  
Ali TATLI  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındırgı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Hasan KARADEMİR

Telefon No : (0 266) 277 10 49

Unvan : V.H.K.I.

E-Posta: stratejelistirme10@meb.gov.tr

İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr

Faks: (0 266) 277 10 66

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden: 0ef4-4235-3c53-9247-9a13 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 6- Etik Kurul

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.03.2023-E.234044



T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88958771 -604.99-234044  
Konu : Etik Kurul Onayı

02.03.2023

### EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 01.03.2023 tarihli ve 19928322/604.99/233665 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Emel EROL'un Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Üst Biliş Okuma Stratejileri ile Okuma Motivasyonu ve Öz yeterlik arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmaları için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 24.02.2023 tarihli ve 2023/01 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

Prof. Dr. Bayram ŞAHİN  
Müdür

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu :BSNKPJJ7RU Pin Kodu :08382

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Adres:Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon:2666121400 Faks:2666121307

e-Posta:sbe@balikesir.edu.tr Web:sbe.balikesir.edu.tr

Keş Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hami Ergin

Unvan: Tekniker

Tel No: 6121400-10000





T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Sayı : E-19928322-604.99-233665  
Konu : Etik Kurul Onayı

01.03.2023

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.12.2022 tarihli ve 20381301/604.99/208573 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Emel EROL'un Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Üst Biliş Okuma Stratejileri ile Okuma Motivasyonu ve Öz yeterlik arasındaki ilişkinin İncelenmesi**" başlıklı çalışmaları için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 24.02.2023 tarihli ve 2023/01 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT  
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSUKPT0C9U Pin Kodu :25762

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Adres:Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon:2666121400 Faks:2666121412

Web:<http://www.balikesir.edu.tr>

Keş Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Necla Öztürk

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni




T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU  
ONAY BELGESİ

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Emel EROL'un Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Üst Biliş Okuma Stratejileri ile Okuma Motivasyonu ve Öz yeterlik arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı çalışmaları için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 24.02.2023

## EK 7- Ölçek İzinleri

**HK** HALİT KARATAY  
Kime: Emel Erol  
10.12.2022 Cmt 12:24


 Okuma\_Stratejileri\_Anketi-20...  
DOC - 72 KB

HALİT KARATAY >, 10 Ara 2022 Cmt, 12:22 tarihinde şunu yazdı:  
Kullanabilirsiniz. İyi çalışmışar...

Emel Erol >, 9 Ara 2022 Cum, 17:42 tarihinde şunu yazdı:  
merhaba hocam,tezimde kullanmak üzere okuma stratejileri 'üst bilişsel farkındalık ölçeğiniz' için sizden izin istiycektim,şimdiden teşekkür ederim.orjinal hali varsa buraya atarsanız eğer çok mutlu olurum.

—  
Prof.Dr. Halit KARATAY  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi No:312  
Gölköy Kampüsü-BOLU  
İş:

**GB** Gülşah Başol  
Kime: Emel Erol  
9.12.2022 Cum 17:26

 selfefficacyscale  
DOCX - 14 KB

Sevgili Emel,  
Ölçeği kullanmandan mutluluk duyarım. Süreçte ihtiyacın olursa yazabilirsin.

Başarılar dilerim. Ölçek ekte.

Emel Erol >, 9 Ara 2022 Cum, 12:18 tarihinde şunu yazdı:  
Sayın Profesörüm Merhaba,ben şuan yüksek lisans öğrencisiyim,tezimde kullanmak üzere Sizin Ölçeğiniz olan Çocuklar için Özyeterlik ölçeği için



Mustafa Yıldız



Kime: Emel Erol

7.12.2022 Çar 17:53



OMÖ  
RAR - 2 MB

Sayın Emel Erol,  
Okuma Motivasyonu Ölçeği ve açıklamalarını ekte  
gönderiyorum.  
Çalışmanızda kullanabilirsiniz.  
Kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü

---

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ  
Gazi University  
Gazi Faculty of Education  
Primary Education Department

