

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI



**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
STRATEJİLERİ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIĞI, OKUDUĞUNU
ANLAMA ÖZ YETERLİLİĞİ VE OKUMA MOTİVASYONU
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

SEDANUR BAYRAM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAZİANTEP-2023



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

..... Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi
..... tarafından hazırlanan “.....” başlıklı tez,
...../...../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz
tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
---------------	------------------------------	----------------------------	----------------

Tez Danışmanı	
----------------------	-------	-------	--

Jüri Başkanı	
---------------------	-------	-------	--

Jüri Üyesi	
-------------------	-------	-------	--

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.



TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

İmza

Sedanur BAYRAM

Tarih:

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim sürecinde araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, derin bilgi ve tecrübesinin yanında kişisel birikiminden çok şey öğrendiğim, fikir ve önerileriyle bana her zaman ışık tutan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN'a teşekkür ederim.

Araştırma sırasında uygulanan veri toplama araçlarının sahipleri olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK ve Doç. Dr. Sultan Selen KULA ölçeklerini kullanmama izin verdikleri için teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni destekleyen; cesaretlendiren; emek veren bugünümü borçlu olduğum biricik halam Sema AYDOĞANLI'ya ve canım aileme teşekkür ederim.

Bana bu zorlu süreçte her zaman neşe kaynağı olan yeğenlerim Deniz, Doğa, Bulut ve Mustafa Kemal'e teşekkür ederim.

Son olarak en özel teşekkürüm yardım ve desteğini hep yanı başımda hissettiğim, sabır ve fedakârlıkla beni yüreklendiren sevgili eşim Yakup BAYRAM'a ve yolun yarısında hayatımıza dahil olan bana moral ve motivasyon sağlayan ailemizin yeni üyesi biricik oğluma çok özel teşekkürler.

Sedanur BAYRAM

Gaziantep - 2023

**HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
STRATEJİLERİ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIĞI, OKUDUĞUNU
ANLAMA ÖZ YETERLİLİĞİ VE OKUMA MOTİVASYONU
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sedanur BAYRAM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi NEŞE UYGUN

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonunu bazı değişkenler açısından betimlemek, birbirini yordayıp yordamadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada; nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel araştırma türlerinden yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Gaziantep ilindeki dördüncü sınıfa devam 425 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri, Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sürecinde; ölçekler araştırmacı tarafından öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin analiz edilmesinde ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ile bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, regresyon analizleri ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı bir fark

görülmemiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilik düzeylerinin ve okuma motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından incelendiğinde tüm ölçeklerin sonuçlarında kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Gelir düzeyine bakıldığında öğrenciler arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı okuma motivasyonunu pozitif yönde belirlediği ortaya koyulmuştur. Son olarak okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ve okuduğunu anlama öz yeterliliği, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma stratejileri, üst bilişsel farkındalık, okuduğunu anlama, öz yeterlilik, okuma motivasyonu.



**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN READING
STRATEGIES METACOGNITIVE AWARENESS, READING
COMPREHENSION SELF-EFFICACY, AND READING
MOTIVATION OF 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Sedanur BAYRAM

MASTER THESIS

Advisor

Asst. Prof. Dr. NEŞE UYGUN

ABSTRACT

In this study, it was aimed to describe reading strategies, reading comprehension self-efficacy and reading motivation of fourth grade primary school students in terms of some variables and to reveal whether they predict each other. In the study, predictive correlational research design, one of the correlational research types, which is one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consists of 425 fourth grade students in Gaziantep province. Reading Strategies Metacognitive Awareness Inventory, Reading Motivation Scale, Self-Efficacy Perception Scale for Reading Comprehension were used as data collection tools in the study. In the application process; the scales were applied face-to-face to the students by the researcher. Mean, standard deviation, minimum and maximum values, independent sample t-test, one-way analysis of variance, regression analysis and multiple regression analysis were used to analyse the data. As a result of the research; there was no significant difference in the scores of the students from the reading strategies metacognitive awareness scale. It was determined that students' reading comprehension self-efficacy levels and reading motivation were high. When analysed in terms of gender,

it was seen that female students had higher scores than male students in the results of all scales. When the income level was analysed, no difference was found between the students. It was revealed that students' metacognitive awareness of reading strategies determined reading motivation positively. Finally, it was concluded that metacognitive awareness of reading strategies and reading comprehension self-efficacy significantly predicted reading motivation of primary school 4th grade students.

Keywords: Reading strategies, metacognitive awareness, reading comprehension, self-efficacy, reading motivation.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.2.1. Araştırmanın alt problemleri	2
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Varsayımlar.....	4
1.7. Terim ve Tanımları	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1.	
Okuma.....	6
2.2. Okuduğunu Anlama.....	8
2.3. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği.....	9
2.4. Okuma Stratejileri ve Üst Bilişsel Farkındalık	11
2.4.1. Okuma öncesi stratejiler:	12
2.4.2. Okuma sırası stratejileri:.....	12
2.4.3. Okuma sonrası stratejileri:.....	12
2.5. Okuma Motivasyonu	13
2.5.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon:	15

2.6. İlgili Araştırmalar.....	18
3. YÖNTEM	22
3.1. Araştırmanın Modeli.....	22
3.2. Evren ve Örneklem	22
3.3. Veri Toplama Araçları.....	23
3.3.1. Okuma stratejiler üst bilişsel farkındalık envanteri.....	23
3.3.2. Okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algıları ölçeği.....	24
3.3.3. Okuma motivasyonu ölçeği.....	24
3.4. Veri Toplama Süreci.....	24
3.5. Verilerin Analizi.....	25
4. BULGULAR ve YORUMLAR	26
4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular	26
4.1.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı düzeyi.....	26
4.1.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliği düzeyi...27	
4.1.3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeyi.....	27
4.1.4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu ölçeklerinin cinsiyete göre farklılığı.....	29
4.1.5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu ölçekleri öğrencilerin gelir düzeylerine göre farklılığı.....	30
4.1.6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı öğrencilerin okuma motivasyonunu yordama düzeyi.....	30
4.1.7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliği öğrencilerin okuma motivasyonunu yordama düzeyi.....	31

4.1.8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ile öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin okuma motivasyonunu yordama düzeyi.....	32
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ	34
5.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı Düzeyi.....	34
5.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Düzeyi .	35
5.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyi.....	35
5.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı, Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği ve Okuma Motivasyonu Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Değişkenliği	36
5.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı, Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği ve Okuma Motivasyonu Ölçeklerinin Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre Değişkenliği.....	37
5.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığının Öğrencilerin Okuma Motivasyonunu Yordaması	37
5.7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Öğrencilerin Okuma Motivasyonunu Yordaması	37
5.8. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğinin İkisi Birlikte Okuma Motivasyonu ile Yordaması	38
KAYNAKÇA	40
EKLER.....	48
ÖZGEÇMİŞ.....	51

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüze kadar okumanın birçok tanımı yapılmaya çalışılmıştır. Bu tanımlamaların hepsinde okuma birden fazla yönüyle açıklanmıştır. Yapılan açıklamaların fazlalığına rağmen üzerinde görüş birliğine varılan bir tanım ortaya çıkmamıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekilde ele alınmıştır. Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık zihinsel bir süreçtir (Coşkun, 2002). Akyol'a (1997) göre okuma bir anlam kurma sürecidir. Okuma; yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Söz konusu etkileşimde, okurun daha önce okudukları, izledikleri, yaşadıkları, kültürel birikimi, inançları ve değer yargıları gibi birçok faktör etkilidir.

Okuma bireyin sadece eğitim hayatını değil, günlük hayatını da etkileyen bir unsurdur. Okul dışında yer alan market isimlerini, trafik işaretlerini, durak isimlerini, gazete ve televizyonda yer alan alt yazıları okuyarak sosyal hayat daha kolay hale gelmektedir. Bireyin, yaşantısının her alanını etkileyen okuma becerisine sahip olması gerekmektedir.

Okuduğunu anlamlandıran, değerlendiren öğrencilerin okumaya karşı tutumları ve kendilerine güvenleri yani okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları da gelişir (Demirel ve Epçaçan, 2012). Öz yeterlilik, ilk defa Albert Bandura ile ortaya çıkmıştır. Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun yeterlilik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008). Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısının olumlu olarak gelişmesinde okuduğunu anlama stratejilerinin önemli bir etkisi vardır (Demirel ve Epçaçan, 2012).

Okuma alanında birçok yöntem ve strateji mevcuttur. Bu stratejiler okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılır. Okuma stratejileri, okuyucunun okuma işlemini nasıl yapacağını, zihninde nasıl anlamlandıracağını belirler. Bu stratejiler okuyucunun okuduğunu anlamasını geliştirmektedir (Temizkan, 2008).

Okuduğunu anlama sürecinde motivasyon ve üst biliş farkındalığının etkisi vardır. Üst biliş; 1970'lerden beri eğitimde önemli yere sahip bir kavramdır. Üst biliş eğitimi

ilk kez John Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell (1979) üst biliş ya da üst bilişsel farkındalığı, kişinin yeteneklerinin farkında olması, denetleyebilmesi ve en yüksek düzeyde sahip olduğu bilişsel süreçleri harekete geçirmesi olarak tanımlamaktadır (Akt., Öztürk, 2012).

Motivasyon, güdülenme olarak belirtilmekte ve iki farklı tanım ile açıklanmaktadır. Birinci tanımda “Bireyin işinin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış dürtücünün etkisi ile işe geçmesi, motivasyon.” olarak ifade edilmektedir. İkinci tanımda ise “Canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği.” şeklinde açıklanmıştır (Türk Dil Kurumu-TDK, 2020). Wang ve Guthrie’ye (2004) göre okuduğunu anlama sürecinde motivasyona da yer verilmelidir. Çünkü okunan metnin anlamlandırılmasında motivasyon etkili bir rol alır. Okuma motivasyonu, kişileri okumaya güdüleyen içsel ve dışsal süreçlerdir.

1.2. Problem Cümlesi

“İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ve okuduğunu anlama öz yeterliliği öğrencilerin okuma motivasyonunu yordamakta mıdır?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2.1. Araştırmanın alt problemleri

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ne düzeydedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliği ne düzeydedir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ne düzeydedir?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu puanları arasında okuduğunu anlama öz yeterliliğini öğrencilerin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı öğrencilerin okuma motivasyonunu yordamakta mıdır?

7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliği öğrencilerin okuma motivasyonunu yordamakta mıdır?
8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ile öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği okuma motivasyonunu yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Okumanın bileşenlerinden biri olan okuduğunu anlama öğrencinin tüm hayatını etkileyen önemli bir konudur. İlkokul öğrencilerinin okuduğuduğu anlama süreçlerinden okuma stratejilerini kullanabilmeleri, okuma motivasyonu geliştirebilmeleri oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğrenciler okuduğunu anlamadığı süreçte sadece eğitim hayatında değil tüm yaşantısında zorluk yaşayabilir. Bu çalışma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonunu bazı değişkenler açısından betimlemek, birbiri yordayıp yordamadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi ve Gerekeşi

Her insan gazeteden, bilgisayardan, telefondan okur ve bunları yazar, paylaşır, öğrenir (Erbaşan ve Erbaşan, 2020). Okuma kişilerin hayatının her alanında yer alan, devamlılığı olan ve yeni şeyler öğrenmesine yardımcı olan bir faaliyettir. Gerçekleştirilen bu faaliyetin anlamlı olması beklenir. Okumayı anlamlı hale getirmek için strateji, öz yeterlilik, plan, farkındalık, motivasyon gibi faktörlere sahip olunması gerekir çünkü bu faktörler okuduğunu anlama sürecini kolaylaştırır. Okuma eylemini belirli bir strateji kullanarak planlayan kişilerin okuduğu metni anlamlandırmasının daha rahat olacağı beklenmektedir. Okuduğunu anlayabilen kişilerin kendilerine olan güvenlerinin ve okumaya karşı motivasyonlarının yüksek olması beklendiğinden olumlu bir etkinin gözlemlenmesi düşünülür. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonlarının birbirini etkileyip etkilemediklerini incelemiş aynı zamanda bu kavramların cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre bir farklılığın olup olmayacağına da bakılmıştır. Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama, okuma stratejileri, okuma motivasyonu ile ilgili ayrı ayrı birçok araştırma yapılmış fakat hepsinin bir arada incelendiği ilkokul

düzeyinde çok az araştırma bulunmaktadır. Araştırma bu yönüyle de önem taşımakta ve yukarıda belirtilen problem durumlarının çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma;

- İlkokul 4. sınıf öğrencileri ile,
- Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçeleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin samimi ve gerçeği yansıtacak cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.7. Terim ve Tanımları

Okuma Stratejisi: Okuma sürecini düzenleme ve karşılaşılan sorunlara çözüm üretme aşamalarını içeren bir süreçtir. Bu stratejiler, genellikle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada sınıflandırılmıştır. Okuyucunun kendisini daha iyi organize etmesine ve anlama becerilerini geliştirmesine yardımcı olan bu stratejiler, okuma deneyimini daha etkili kılabilir. (Coşkun, 2011; Epçaçan, 2009; Güngör, 2005; Karatay, 2007; Susar Kırmızı, 2006; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, 2009).

Üst Bilişsel Farkındalık: Üst bilişsel farkındalık, bireyin sahip olduğu bilgi düzeyinin ve bilgi eksikliklerinin farkında olmasını, kendi zihinsel süreçlerini yönetmesini, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini, kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmasını, öğrenme süreçlerini değerlendirmesini, planlamasını, takip etmesini ve bilgisini etkili bir şekilde yönetme stratejilerini içermektedir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011).

Okuduğunu Anlama: Anlama, okuma yoluyla edinilen bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek incelenmesi, sıralanması, sınıflandırılması, ilişkilendirilmesi, sorgulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Bu süreçte, okuyucunun önceden sahip olduğu bilgilerle birleştirilerek zihinsel bir yapı oluşturulur (Güneş, 2009).

Okuma Motivasyonu: Kişilerin okuma yaptıkları zamanı, süreci ve eğilimlerini etkileyen; okumaya karşı ilgi ve merakı oluşturan yapıdır (Kaya Tosun, 2018).

Öz Yeterlilik: Bir bireyin belirli bir performans düzeyini elde etmek için gereken etkinlikleri düzenleme ve başarıyla gerçekleştirme kapasitesine dair kendi değerlendirmesidir (Bandura, 1977).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

İnsanlar, yıllar içinde değişen ve gelişen bir hayatın etkilerine maruz kalmışlardır. Eğitim, insanların yaşadıkları bu değişim ve yenilikleri nesiller boyu birbirine aktarmak için kullandıkları en önemli yöntemlerden biridir. Eğitim, bireyin hayatı boyunca devam eden bir olgudur ve kültürel, sosyal, bireysel boyutları olan, tanımı yapılması güç bir kavramdır (Leif ve Rustin, 1980). Eğitim bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme gibi bir çok beceriyi içinde barındırır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu devam etmesi ezbere dayalı eğitimden ziyade bilgi üretimine dayanan çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, s.9).

Eğitimin temel yapı taşlarından biri de okumadır. “Okuma nedir?” sorusu üzerinden bir çok cevaba ulaşılabılır. Türkçe Sözlük’te (2011) okumak, “Bir metnin harf ve işaretlerini inceleyerek onları çözümlene veya seslendirme, yazılı bir metnin iletilerini anlama ve bir şeyin anlamını çıkarma yeteneğidir.” şeklinde açıklanmıştır. Göğüş’e (1978) göre “Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.” Demirel’e (1999) göre “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.” Akyol’a (1997) göre ise “Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir.” Okuma üzerine yapılan bu tanımlara bakıldığında okumanın yalnızca harfleri görüp, takip edebilecek kadar yüzeysel bir beceri olmadığı, okunan bilginin zihinde anlamlandırılması ve yorumlanmasını da içeren çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Karadağ, Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2016).

Okuma eyleminin nasıl gerçekleştiği ile ilgili ilk araştırmacılardan birisi olan Hinsbel Wood okumanın üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir (Akt.,Güneş, 1997):

- 1.Aşama:** Bütün harflerin görsel olarak hafızaya kaydedilmesidir.
- 2.Aşama:** Bireyin hafızasında yer edinmiş kelimeleri tek tek yazıp, okuyabilmesidir.
- 3.Aşama:** Bireyin her kelimeyi ve kelime kelime gruplarını bütün olarak tanıyabilmesidir.

Akyol (2015) okumanın etkili olabilmesi için belirli ilkelerin olduğunu ve bu ilkelerin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmıştır:

Okuma anlam kurma sürecidir: Birey okuduğu metni ön bilgilerini kullanarak anlamlandırmaya çalışır. Pearson ve diğerleri (1979) yaptıkları çalışmada okuyucu okunan metin ile ilgili ön bilgiye sahip olanların daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur (Akt., Akyol, 2015).

Okuma akıcı olmalıdır: Okuyucu, okuduğu metindeki kelimeleri ne kadar doğru ve çabuk tanır ve ayırt ederse metni çözümlene işi kolaylaşır.

Okuma stratejik olmalıdır: Okuyucu, metni okurken belirli bir plan ve amaç doğrultusunda okuma eylemini gerçekleştirir.

Okumaya karşı güdülenmiş olmak gerekir: Okuyucunun okuduğu metni ön bilgileri ile birleştirip anlamlandırır. Okuyucunun okumaya dair motivasyonu ne kadar yüksek olursa anlamlandırma işlemi o kadar sağlıklı olur.

Okuma hayat boyu devam etmelidir: Okuma tek seferde kazanılan bir beceri değildir, birey hayatının her alanında okuma eylemini gerçekleştirir.

Okumanın zihinde nasıl oluştuğu ile ilgili üç yaklaşımdan bahsedilmiştir. Bu yaklaşımlar şunlardır:

Okuma parçadan bütüne doğru bir süreçtir: Bu yaklaşımda okumanın oluşumuyla ilgili temel unsurlar şunlardır (Akyol,1998):

1. Okuyucunun metni anlaması için harfi, heceyi, kelimeyi tanıması gerekir.
2. Okuyucunun bilinmeyen kelimeleri öğrenmesi için ipuçlarını kullanması gerekir.
3. Kelimeler anlamlı olarak birleştirilmesi için kelimeleri tanıması gerekir.
4. Okuma öğretiminde harf-ses ilişkisi ve kelime tanımaya öncelik verilmesi gerekir.
5. Öğrencilerin başarılarını değerlendirirken bütün becerilerini ayrı ayrı göz önünde bulundurmak gerekir.

Bu yaklaşımda okuyucu, önce harfleri, sonra kelimeleri ve daha sonra cümleleri tanır, öğrenir (Akyol, 2015).

Okuma bütünden parçaya doğru bir süreçtir: Bu yaklaşımda okumanın oluşumuyla ilgili temel unsurlar şunlardır (Akyol,1998):

1. Okuyucu bütün kelimeleri tanımadan metni anlamlandırır.
2. Okuyucu, okumayı anlamlı faaliyetler ile öğrenir; okur, yazar, konuşur,dinler.
3. Okuma öğretimi yapılırken paragraf ve metinler üzerinde durulur.
4. Okumada önemli olan anlam kurmadır.
5. Öğrencileri değerlendirirken, okuma ile kazanılan bilgilerin tümü göz önüne alınmalıdır.

Okuma etkileşimli bir süreçtir: Bu yaklaşım bahsedilen diğer iki yaklaşımın birleşmesi ile ortaya çıkmıştır. Okuyucu harflerden başlayarak, kelimeleri ve cümleleri okur.

Bireylerin, yaşamlarının tümünde öğrenmek, keşfetmek ve araştırmak için kullandıkları ilk beceri okumadır. Türkçe dersi başta olmak üzere tüm derslerde okumanın önemi yüksektir. Türkiye’de de öğrencilerin derslerinde, girecekleri sınavlarda başarısının yüksek olması için okuduğunu anlama becerisinin de yüksek olması gerekir (Ozensoy, 2021). Okuma becerisinin bireyde gelişmiş olması akademik başarısının yanında sosyal hayatını da etkiler. Okuma becerisi bireylerin çevresini anlamlandırmasına, fikirlerini geliştirmesine ve iletişim kurmasına yardımcı olan bir unsurdur. Televizyonda gördüğü bir haberi okumak, yolda yürürken gördüğü bir tabelayı okumak, trafik işaretlerini okuyup anlamlandırmak, hak ve sorumluluklarını okuyup öğrenmek için bireyin okuma becerisine ihtiyacı vardır.

2.2. Okuduğunu Anlama

Anlamak “Bir şeyin ne demek olduğunu, ön bilgiler ile öğrenilen yeni bilgilerin harmanlanarak başka bir bilgiye ulaşılması” demektir (TDK, 2020). İnsan oğlu dünyaya geldiği andan itibaren hayatı anlamlandırmaya çalışır. Okumak, bireylerin bilgi dağarcığını artıran, fikir ve inançlarına yön veren, karakter kazandıran etkili bir süreçtir. Bu sürecin özündeki amaç ise anlama çabasıdır (Epçaçan, 2008).

Anlama; okuma, dinleme, görsel okuma ile elde edilen bilgilerin araştırma, sonuca ulaşma ve yeniden anlamlandırma işidir (Güneş, 2013). Okuma eyleminin en önemli amacı anlamaktır. Okuyucu okuduğu metni zihninde anlamlandırdığı zaman okuma eylemi gerçekleşmiş olur. Okuduğunu anlayan okuyucu ise okuma eyleminden zevk alır.

Anlamadan yapılan okuma amacına ulaşmamış sayılır. Anlama ile sonuçlanan okuma süreci gerçek bir okuma değeri taşır (Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012). Birey okuma eylemini gerçekleştirirken gördüğü harfleri seslendirir ve aynı zamanda okuduklarını zihninde canlandırarak günlük yaşamı arasında bağlantı kurar. Bloom yaptığı çalışmalarla okuduğunu anlayan öğrencilerin fen bilimleri ve matematik gibi sayısal derslerde de başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Akt., Yılmaz, 2008). Okuduğunu anlama öğrencinin bütün eğitim- öğretim hayatının temel basamağını oluşturmaktadır. Bireyin, okuduğunu anlayabilmesi için sahip olması gereken dört beceri vardır. Bu beceriler;

- Sözcükleri tanımak,
- Tanınan sözcüklerin anlamını bilmek,
- Okunan metnin ana fikrine uygun olan tepkiyi vermek,
- Okunan metinden elde edilen fikir ve bilgileri günlük hayata aktarabilmektir.

Birey metni okuduktan sonra metinde anlatılmak istenen fikri benzer ya da farklı fikirler ile kıyaslayabilmeli, anlamını bilmediği kelimeleri ön bilgilerinden yola çıkarak tahmin edebilmeli ve okuduğu metin ile ilgili bazı yargılara sahip olabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Sweet ve Snow'a (2002) göre okuduğunu anlama üç bileşenden oluşan bir eylemdir. İlk bileşen okuyucudur, metni okuyup anlama işini yapan birey; ikinci bileşen, anlaşılmak üzere okunacak olan metin; üçüncü bileşen ise okuma eylemidir. Bu üç bileşen doğru şekilde birbiri ile ilişkili olarak gerçekleştirildiğinde okuduğunu anlama eylemi gerçekleşmiş olur. Adalı'ya (2011) göre her yazı herkes anlasın diye yazılmamıştır, her okur da her yazıyı anlayamaz. İyi bir eğitim iyi bir okur yetiştirir. İyi bir okur hayatının her alanında karşılaştığı okuma eylemini anlamlı bir şekilde gerçekleştirir.

2.3. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği

Öz yeterlik kavramı ilk kez, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda bahsedilmiştir. Bandura (1977), öz yeterliliği "kişinin ileriye dönük durumları yönetebilmek için ihtiyaç duyduğu davranışları planlı bir şekilde gerçekleştirme konusunda yeteneklerine olan inancı, güveni" olarak ifade etmiştir. Öz yeterlilik Kuramına göre, bireyler kendilerini yeterli hissettikleri davranışları yüksek seviyede gerçekleştirebilirken, yeterli olmadıkları davranışları düşük seviyede gerçekleştirirler.

Öz yeterlilik genellikle üç temel ölçek ile değerlendirilir: Düzey, güç ve genellenebilirlik.

- Öz yeterlilik düzeyi: Kişinin karşılaştığı durumun kolay, orta ve zor gibi zorluk derecesini ifade eder. Ödevim zor mu kolay mı ? Sınavım kolay geçer mi? sorularına cevap bulmaya çalışır.
- Öz yeterlilik gücü: Kişinin zor şartlar karşısında başarılı olacağına dair gösterdiği inançtır. Bu sınavı başarabileceğime ne kadar inanıyorum? Bu işin üstesinden gelebileceğime dair ne kadar inançlıyım? sorularına cevap bulmaya çalışır.
- Öz yeterlilik genellenebilirliği: Kişinin almayı beklediği sonucun farklı durumlara ne kadar genellebileceğini gösterir. Öğrendiğim bilgi işime ne kadar yarar ? sorusuna cevap bulmaya çalışır (Bandura, 1997).

Bandura'ya (1995) göre öz yeterlilik inancı bazı ilkelere dayanır. Bunlar;

Doğrudan deneyimler: Kişinin doğrudan kendi yaşantısında başarılı veya başarısız sonuçlar sonucunda elde ettiği bilgilerdir.

Dolaylı yaşantılar: Kişinin kendine benzeyen diğer kişilerin başarılı veya başarısız sonuçları, kişinin kendi davranışları ile ilişkilendirerek başarılı olup olamayacağını belirlemesidir.

Sözel ikna: Kişinin başarabileceği veya başaramayacağına ilişkin övgü ve nasihatlar farklı ölçülerde öz yeterlilik inancına etki etmesidir.

Psikolojik durum: Kişinin başarma veya başarısız olmas beklentisi öz yeterlilik inancına etki etmesidir (Coşgun ve Ilgar, 2004).

Öz yeterliliği yüksek ve düşük olan kişiler arasında farklılıklar olabilir. Öz yeterliliği yüksek olan kişiler; öz güvenleri yüksektir, karışık durumları ve problemleri çözebilirler, hayatlarının her alanında başarılı olur, cesaretli ve başarı odaklı olurlar. Öz yeterliliği düşük olan bireyler ise; öz güvenleri düşüktür, karışık durumları ve problemleri çözmekte başarısız olur ve tekrar deneme cesaretleri olmaz, sıkça umutsuz ve mutsuz olurlar (Oktaylar, 2006).

Okuma becerisini etkileyen faktörler içerisinde en önemlilerinden biri de öz yeterlilik algısıdır (Zare ve Mobarakeh, 2011). Okuduğunu anlayabilen kişilerin okumaya karşı olan güveninin dolayısıyla okuduğunu anlama öz yeterliliğinin yüksek olması beklenir. Okuduğunu anlama öz yeterliliğinin gelişmesinde öğrenme okuma stratejilerinin önemli bir etkisi vardır. Kişi okuma stratejisini başarılı bir şekilde gerçekleştirirse, öz yeterlilik algısı gelişir ve o stratejiyi sürekli kullanmak ister. Bu nedenle stratejilerin kullanılmasıyla, okuduğunu anlama öz yeterliliği arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir (Stroud, 2006).

2.4. Okuma Stratejileri ve Üst Bilişsel Farkındalık

Stratejinin sözlük anlamı, önceden planlanan hedefe gitmek için tutulan yol anlamına gelmektedir (TDK, 2020). Erden ve Akman (2011) stratejiyi bireyin, yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği yol olarak tanımlarken, Özbay ve Bahar (2012) ise eğitim öğretim faaliyetlerine şekil veren anlayış olarak tanımlar.

Okuma stratejisi, okuyucunun metni kavrayabilmek için seçmiş olduğu yoldur. (Carrell, 1998). Okuma stratejileri, okuyucunun bir metni nasıl okuduğuna, okuduklarından nasıl anlam çıkardığına, metni anlamadığı zaman ne yapacağına yardımcı olur. Bu stratejiler, okuyucunun anlam kurmasına, kavramasına yardımcı olur (Kıroğlu, 2002). Duffy (1993), okuma stratejilerini okunan metinlerden anlam çıkarmak ve karşılaşılan problemin çözülmesi için uygulanan tüm planlardır şeklinde yorumlamıştır. Kısacası okuma stratejisi, okuma hedefine ulaşmak için izlenen yoldur (Emre, 2014).

Okuma stratejilerinin amaçları şöyledir:

- Okunan metnin tam olarak anlaşılması.
- Okuma davranışını sergilerken aktif olunması.
- Okunan metni değerlendirebilmesi.
- Okuma davranışına güdülenmesi.
- Öğrenilen bilginin zihinde yer edinmesi ve kullanılması (Gelen, 2003).

Okuma stratejileri ile öğrenci, okumaya başlamadan önce, okuma sırasında, okuma bittikten sonrasına kadar metni belli bir sıra ile takip eder. Okuma stratejileri, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada incelenir (Coşkun, 2011; Epçaçan, 2009; Karatay, 2007; Susar Kırmızı, 2006).

2.4.1. Okuma öncesi stratejiler:

Okuma öncesi stratejileri, okuyucuyu okuma yapmadan önce okunacak metne hazırlar.

1. Amaç belirleme
2. Metni gözden geçirme
3. Metnin başlıklarına ve yazarına bakma
4. Hangi yerlerin önemli olduğunu belirleme
5. Metnin ne anlattığını tahmin etme
6. Okuma hızına karar verme

2.4.2. Okuma sırası stratejileri:

Okuma sırası stratejileri, okuma eylemi yapılırken metnin anlaşılmasını, kavrayıp zihinde yer edinmesini sağlar.

1. Okuma yaparken not alma
2. Anlamadığı durumda okunan kısmı tekrar okuma
3. Önemli bilgileri belirleme
4. Sözlük kullanma
5. Metinde yer alan görsellerden yararlanma
6. Metnin ne anlattığını ara ara düşünme
7. Noktalama işaretlerine dikkat etme
8. Anlamını bilmediği kelimeleri tahmin etme

2.4.3. Okuma sonrası stratejileri:

Okuma sonrası stratejileri, okunan metnin doğru anlaşılmasını, okuma öncesindeki tahminlerin doğruluğunun kontrol edilmesini sağlar.

1. Okunan metnin okuma amacına uygunluğunu sorgulama
2. Metinde yer alan fikrin günlük hayat ile ilgisini kontrol etme
3. Metni özetleme
4. Metni anlamadığı zaman tekrar okuma
5. Metin hakkındaki tahminlerin doğruluğunu değerlendirme
6. Metnin ana fikrini eleştirebilme
7. Metni başkaları ile tartışma

Üst biliş kavramı ilk kez John Flavell tarafından 1970’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Flavell’e (1985) göre, üst biliş kişinin bilişsel süreçler ile ilgili bilgisi ve bu bilgilerin bilişsel süreçleri yönetmek amacıyla kullanılmasıdır. Üst biliş, bilginin fark edilip, algılanması ve bireyin bunu bilinçli olarak yapması ve değerlendirilmesi denilebilir. Tosun ve Irmak (2008) üst bilişi “Kişinin neyi ne kadar bildiği hakkında düşüncesi ya da kendi bilişsel sürecini değerlendirmesidir.” şeklinde açıklamıştır. Demirel (2005) ise üst bilişsel farkındalık kavramını kişinin öğrenme sürecinde kendisi ile kurduğu iletişim olarak ifade etmiştir. Brown (1987) ve Weinert (1987) üst bilişsel farkındalık kavramı ile ilgili ortak bir tanımın yapılamayacağını belirtmiştir.

Stratejilerin kullanımında üst bilişin önemli bir yeri vardır. Bilgiyi neden öğrendiğini bilmeyen bireyler, bu bilgileri nasıl ve ne zaman kullanacağını bulmaya çalışır, bu da öğrenmenin kalıcı olmasına engel olur. Kişiler metni anlamak için okur. Karatay’a (2009) göre bazı stratejileri kullanan ve bunları nasıl, ne zaman kullanacağına dair bilgisi olan bireyler bilinçli okurlardır. Wilson ve Bai (2010); üstbilişsel farkındalığı olan bireyler okuma yaparken metni anlayıp anlamadıklarını kontrol edebildiklerini, okuma süreci ve okuma stratejilerini değerlendirebildiklerini ifade etmiştir. Böylece bireyler okuma sürecinde aktif rol alırlar ve metni daha rahat anlamlandırır. Üst bilişsel farkındalık ile okuma yapan bireyler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında ne yapması gerektiğini; hangi stratejileri kullanacağını bilmesi beklenir.

Gelen (2003) yaptığı çalışmada, üst bilişsel farkındalık düzeyi düşük olan bireylerin; okuma öncesi hazırlık yapmadıklarını, okuma yaparken endişeli olduklarını, dikkatsiz okuma yaptıklarını, metni anlamlandırmakta zorlandıklarını, karşılaştıkları problemlere karşı çözüm bulamadıklarını belirtmiştir. Üst bilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin ise okuma stratejilerini doğru kullandıklarını, karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretebildiklerini, yeni bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirebildiklerini, metni anlamlandırıp değerlendirebildiklerini belirtmiştir.

2.5. Okuma Motivasyonu

Motivasyon Latince kökenli olan “movere” kelimesinden gelmektedir. TDK (2020) tarafından “isteklendirme, güdülenme” olarak tanımlanmaktadır. Literatüre bakıldığında motivasyon ile ilgili bir çok tanımlama yapılmıştır (Öncü, 2004). Adair (2006) motivasyonu, kişinin kendi iradesi, içten gelen tutkusu ile eylem yapması olarak

tanımlamıştır. Erdem (2006) motivasyonu, bir işi yapmak amacıyla kişinin çaba sarf etmesi ve bu çabanın sürekli hale gelmesi olarak tanımlamıştır. Özen (2014) ise motivasyonu, insanın içsel ve dışsal dürtüler ile hareket etmesi olarak tanımlamıştır. Akbaba (2006), motivasyonun bireye davranış için hevesli olma durumuna getirdiğini, bu durumun öğrenme sürecinde etkili olduğunu belirterek motivasyonun önemini belirtmiştir. Guthrie, Coddington ve Wigfield (2009) ise motivasyonu “Bireyin kişisel tutku ve niyeti ile aktivitede bulunması.” şeklinde ifade etmiştir. Motivasyon bireyi belirli bir amaç doğrultusunda davranışa yöneltir. Birey davranışı sergilediği zaman motive olduğu, güdülendiği söylenebilir (Cüceloğlu, 2006). Yapılan tanımlamalardan yola çıkarak motivasyonu bir davranışı yapabilmek için belirlenen amaçla davranışla yönelmek şeklinde açıklanabilir. Deci ve Ryan (2009) belirli bir enerji ve arzu ile davranışta bulunan kişileri motive şeklinde tanımlarken, enerjisi ve arzusu olmayan kişileri demotive olarak tanımlamıştır.

Motivasyon üç temel öge üzerinde temellendirilmiştir. Bu ögeler (Keser, 2006);

- Kişinin sergileyeceği davranışı bir amaç ile değerlendirmesi,
- Kişinin sergilediği davranışı sürekli hale getirmesi,
- Kişinin kendinde var olan davranışı ile bu davranışın oluşmasına etki eden etkenler ve tutumları ile hareket etmesidir.

Bu ögelerin bilinçli olarak yapılması motivasyon kavramının algılanmasını, tanımlanmasını kolaylaştırır.

Lee ve diğerleri (2008) motivasyonu betimleyen bazı unsurların olduğunu söylemişlerdir. Bu unsurları şu şekilde açıklamışlardır:

- **Seçim yapma:** Motivasyona sahip kişiler bir davranışı veya işi yapmayı seçer.
- **Enerji:** Motivasyon sahibi kişiler enerjik, tutkulu, istekli ve ilgili olur.
- **Standartlar:** Motivasyon sahibi kişiler bir davranışı yaparken motive olduysa, üst standartlarda olmayı, birinci olmayı ister. İkincilik performansını amaçlamaz. Kendi standart ve performansını yükseltirken diğer kişilerin de performansını geliştirmesini ister.
- **Motivasyonu devam ettirme:** Motive olmuş kişiler sergilediği davranışı istekli olarak ve sürekli yapmak ister çünkü davranışı yapmaktan hoşlanır.

Motivasyonun yalnızca düzeyi değil, türleri de vardır. Motivasyon türleri içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki başlık altında incelenir (Deci ve Ryan, 2009).

2.5.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon:

İçsel motivasyon, kişinin içinden gelen bir güç ile istediği hedefe ulaşması ve hedefe ulaşmanın doyumunu tadınca istikrarla aynı davranışı sergilediği olgudur (Karaman, 2010). Kişiler dünyaya geldikleri andan itibaren yaşamının her alanında meraklı bir canlıdır, bu merakı ile yeni şeyler keşfetmeye çalışır. Bu doğuştan gelen keşfetme arzusu ve motivasyon kişinin yaşamında, gelişiminde önemli yer alır. Yeni şeyler keşfetme, ilgi duyma, istekli olma kişinin hayatının tüm evrelerinde yer alır (Deci ve Ryan, 2009; Wigfield ve Guthrie, 1995).

İçsel motivasyon, içten gelen bir tutku ve güçtür. Kişiyi istekli ve aktif kılar. İçsel motivasyona sahip kişiler, eylemlerini gerçekleştirirken olumlu duygular güdeler (Hidi, 2000). Kişinin yaptığı eylemi iyi kılan içsel motivasyondur. Kişiyi istekli ve arzulu kılan, eğitim hayatında başarı ve memnuniyet sahibi yapan, keşfetme, merak etme gibi birçok etmen içsel motivasyonu desteklemektedir (Keser, 2006).

Dışsal motivasyon, kişinin ödül alma, takdir edilme, değerli hissetme, saygı görme gibi etkilerle bir davranışı yapmak istemesidir. Dışsal motivasyon, diğer kişilerden ödül almaya, takdir edilmeye yardımcı olan bir davranıştır (Plotnik, 2009).

Erden ve Akman'a (2011) göre dışsal motivasyon ile kişi bir davranışı sergilerken ve devam ettirirken bir ödül beklentisi içinde olduğunu ya da birisinden destek beklediğini söylemiştir. Dışsal motivasyonda kişi dış etkilere bağlı motive olurken, içsel motivasyonda kişi kendi kendini içten gelen bir istek ile motive eder. İçsel motivasyonu yüksek olan kişiler sonunda alacağı ödül sergilediği davranışım ne kadar başarılı olduğudur. Dışsal motivasyonu yüksek kişilerde ise davranışın sonunda alacağı ödül önemlidir (Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu, 2018).

Freedman (1997) öğrencilerin başarılı olmasında motivasyonun önemli bir etken olduğunu söylemiştir. Motivasyonun başka bir boyutu olan okuma motivasyonunu, kişinin okuma eylemine karşı planlı, amaçlı, istek ve arzulu olma durumu şeklinde açıklayabiliriz. Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu "Kişinin okuyacağı konuyu, süreç içinde kullanacağı stratejiyi ve sonuçlarını kendi belirlediği hedef ve inanç

ile yürütmesidir.” şeklinde tanımlamıştır. Okuma motivasyonu ile kişi okuma eylemini gerçekleştirirken istekli ve ilgili hareket eder ve okuma konusunda olumlu tutumlara sahip olur (Aydemir ve Öztürk, 2013).

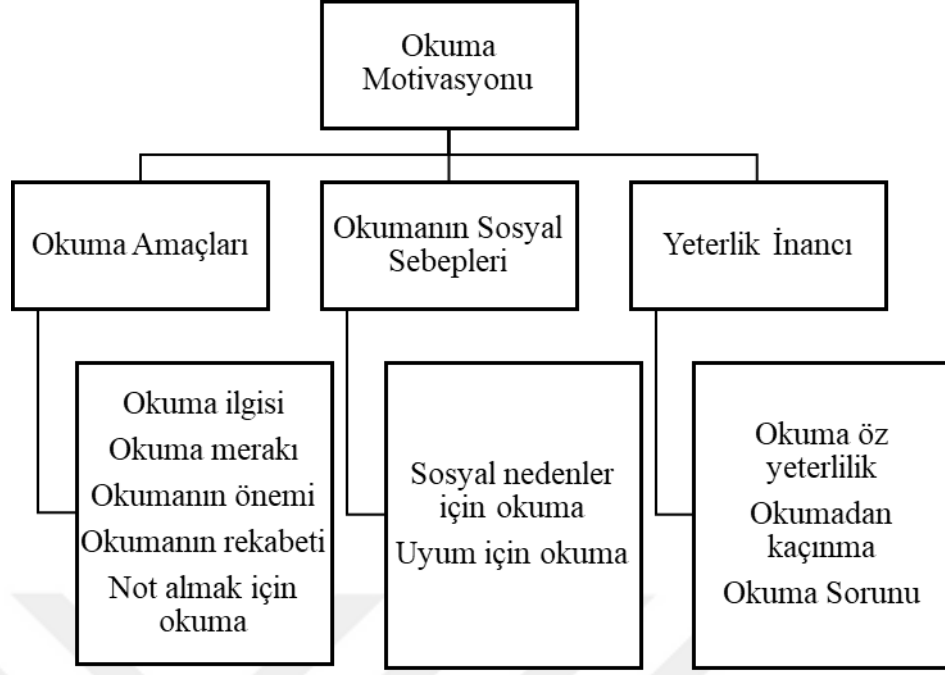
Okuma motivasyonunun temel ögesi okuma eyleminin bir süreklilik halinde, ilgi, amaç, çaba barındırmasıdır. Eğitim hayatı boyunca öğrencinin okumayı tercih etmesi, okuma yaparken başarılı olması ve sürekli okuma eylemi ile uğraşmasını sağlayan okuma motivasyonu oldukça önemlidir (Kuşdemir, 2014).

Guthrie, Coddington ve Wigfield (2009) okuma motivasyonu ile ilgili dört farklı okurdan bahsetmişlerdir. Bunlar;

- Kararsız okurlar,
- Kayıtsız okurlar,
- Hevesli okurlar,
- İsteksiz okurlar.

Kararsız okurlar, belirledikleri tek bir tür ile okuma yapan kişilerdir. Başka türlere ilgi duymazlar. Kayıtsız okurların içsel motivasyonu düşük olmasına karşın okumayı sevmezler ama okuma eyleminden kaçmaz, eylemi gerçekleştirirler. Hevesli okurlar yüksek motivasyonlu, okumayı seven kişilerdir. İsteksiz okurlar ise içsel motivasyonu çok düşüktür, okumayı sevmezler ve okuma eyleminden kaçarlar.

Okuma motivasyonunun üç boyutu vardır (Wigfield ve Guthrie, 1997). Bu boyutlar şunlardır:



Şekil 1. Okuma motivasyonu boyutları

Yeterlilik inancı ile belirtilen unsurlar iç motivasyon ile kişinin öz yeterliliğini gösterir. Okuma amaçları ile belirtilen merak, ilgi, okuma önemi gibi etmenler iç motivasyon ile ortaya çıkarken; not almak için okuma, rekabet etmenleri ise dışsal motivasyon ile ortaya çıkar. Okumanın sosyal sebepleri ise kişinin okuma eylemi yapmak için nedenler bulmasına ve çevresi ile uyum içinde olmasına olanak sağlar.

Guthrie (2013), kişinin okuma motivasyonunu artıran etkileri şu şekilde açıklamıştır:

- **İlgi:** Yeni bir bilgiyi öğrenmek için hevesli olmak, okumaya karşı ilgili olmaktır.
- **Güven:** Bir davranışı başarmak için kişinin kendisine güvenmesidir.
- **Sabır etmek:** Kişi iyi okumak için istekli ve sabırlı olursa, öğrenebilir.
- **Okumadan elde edilen bilgiye değer verme:** Belli bir amaç ile okuma yapan kişiler yeni bilgiler ile algılarını genişletir.
- **Öğretmen desteği:** İlgili, bilgili, sıcakkanlı, güler yüzlü öğretmen öğrencinin başarısını etkiler.
- **Gelecek için değerler:** Motivasyonu yüksek kişileri, gelecekleri hakkında düşüncelere sahip olurlar.

Bu araştırma, eğitimde kritik bir dönem olan ilkokul yıllarında öğrencilerin okuma becerilerinin ve motivasyonlarının gelişimini anlamak açısından önemlidir. Bu yaş grubu, temel okuma ve anlama becerilerini kazandığı ve bu becerileri diğer derslerde ve gelecekteki akademik yaşantısında kullanacağı bir dönemi temsil eder. Araştırma, öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki üst bilişsel farkındalıklarının, okuduğunu anlama öz yeterliliklerinin ve okuma motivasyonlarının birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu değerlendirir. Bu ilişkilerin anlaşılması, eğitimciler için okuma eğitimini ve öğretim pratiğini geliştirme, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırma ve dolayısıyla genel akademik başarılarını iyileştirme yollarını belirleme açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle bu araştırmanın gerçekleştirilmesini destekleyecek ilgili çalışmalara bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama öz yeterliliği, okuma motivasyonu ve okuma stratejileri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmaların benzer ve farklı olan yönlerine vurgu yapılmak amaçlanmıştır. Bu sayede çalışmanın önemine dikkat çekilmiştir.

Okuduğunu anlama öz yeterliliği ile ilgili örnek olay çalışması yapan Muche, Simegn ve Shiferie (2023) 150 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada üstbilişsel strateji kullanımı ve öz yeterlik inançlarının İngilizce okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma bulguları, katılımcıların üstbilişsel okuma stratejilerini ve öz yeterliliği orta düzeyde kullandıklarını ve problem çözme stratejilerinin küresel ve destek okuma stratejilerine kıyasla en sık kullanılan stratejiler olduğunu ortaya koymuştur. Tüm değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca analiz, üstbilişsel okuma stratejisi kullanımı ve yeterlik inancının birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama performansındaki önemli varyansı açıkladığını ve öz yeterliğin daha güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, strateji kullanımı ve öz yeterlik inancında cinsiyet farklılığı tespit edilmemiştir.

Amini, Anhari ve Ghasemzadeh (2020), yaptıkları çalışmada okuma gelişiminde stratejilerin tek başına etkili olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin stratejilerin yanında öz yeterlilik, motivasyon ve üst bilişsel becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Mohseni, Seifoori ve Ahangari (2020), yaptıkları araştırmada geleneksel olmayan okuma öğretimini gerçekleştirmek için üst bilişsel okuma stratejilerinden ve üst düzey düşünme becerilerinden faydalanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bozkurt (2020), ilkokul 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ile okuma öz yeterliliğini incelediği çalışmada okuma stratejilerinin öğrencilerin ilgisini çektiği, ilk öğrendiklerinde zorlansalar da stratejileri uygulamaya başladıklarında metni daha iyi anlayabildiklerini belirtmiştir. Stratejilerin kullanılması öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerini olumlu olarak etkilediğini ortaya koymuştur.

Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018), ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları yükseldikçe öz yeterlilik algılarının da yükseldiğini belirtmişlerdir. Üst bilişsel stratejilere sahip öğrencilerin daha iyi anlama düzeyine sahip olduklarını ve öz yeterlilik seviyelerinin de yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Koç ve Arslan (2017), 1059 öğrenci ile akademik öz yeterlilik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını inceledikleri çalışmasında akademik öz yeterlilik ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalığı cinsiyete ve ebeveynlerin eğitim durumlarına göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda hem cinsiyete göre hem de anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrencilerin öz yeterlilik algılarının okuma stratejileri ile desteklendiğini söylemişlerdir.

Aydemir ve Karaman (2017), 30 öğrenci ile yürüttükleri üst bilişsel etkinliklerin uzaktan eğitim öğrencilerinin üst bilişsel seviyeleri ve ders çalışma süreçleri açısından incelendiği çalışmada üst bilişsel etkinliklerin öğrencilerin ders çalışma süreçlerini olumlu etkilediğini, çalıştıkları konuya olan motivasyonlarının artığını tespit etmişlerdir. Üst bilişsel etkinlikler sonunda öğrenciler güçlü ve zayıf oldukları yönlerini fark etmiştir. Bu bakımdan öğrenciler kendi bilişsel süreçlerinin farkına vararak üst biliş bilgilerini geliştirdiklerini söylemişlerdir.

Dündar ve Akyol (2014), ikinci sınıf öğrencisi ile çalışmayı yürütmüştür. Okuma motivasyonu sağlandıktan sonra öğrencide okuma hatalarının azaldığı görülmüştür. Çalışma sonucunda okuduğunu anlamada problem yaşayan kişilerin okuma

motivasyonun düşük olduğunu belirtmiş, okuduğunu anlama düzeyinin yükseltilmesi için kişinin motivasyona sahip olması gerektiğini söylemişlerdir.

Alcı ve Özyılmaz (2011) ise ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi ile ilgili yaptıkları çalışmada yapılan diğer çalışmaların tersi yönünde bir sonuç bularak, okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları ile ilgili yaptığı çalışmada okumaya yönelik merakı yüksek olan öğrencilerin okuma sürecini daha verimli kullandıklarını, bu durumun öğrencinin metni anlamlandırmasının kolaylaştırdığını belirtmiştir. Okuma motivasyonunun öğrencilerin okuduğunu anlamlandırmada büyük oranda olumlu etkilediğini belirtmiştir.

Epçaçan (2008), çoklu zekâyâ dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısına etkisini araştırdığı çalışmasına okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine, Türkçe dersine karşı tutumuna ve öz yeterlilik algılarına olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur

Akar (2008), öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisini araştırdığı çalışmasında motivasyonu yüksek olan öğrencilerin kendi yeteneklerine güvendiklerini, öz yeterliliği yüksek, kendine güvenen öğrencilerin ise okuma yazma etkinliklerinde daha başarılı olduklarını söylemiştir. Aynı zamanda öz yeterlilik inancının öğrencilerin okuma yazma öğreniminin kazandırılmasında önemli seviyede etkili olduğunu belirtmiştir.

Karatay (2007), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklarını incelediği araştırması 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin, okumaya başlamadan önce okumayı planlama stratejilerinde iyi düzeyde olduklarını, okuma sırasında anlamlandırma ve okuma sonrasında değerlendirme stratejilerinde orta düzeyde olduklarını söylemiştir. Okuma stratejileri ile öğrenciler okuduğunu anlamlandırmada daha istekli olduklarını, okul hayatlarında başarılı olmak

için okuma stratejilerini kullanma ve bilişsel farkındalığa sahip olmanın önemli olduğunu belirtmiştir.

Uzunçakmak (2005), başarılı ve başarısız okuyucuların okuma stratejilerin kullanımını araştırdığı çalışmasını 34 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışma sonucunda başarılı okuyucuların başarısız okuyuculara göre daha çok okuma stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ulusal ve uluslararası yapılan ilgili araştırmalar incelendiğinde okuduğunu anlama öz yeterliliği, okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ve okuma motivasyonunun birbiri ile bir ilişkili olduğu ve birbirlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yapılan araştırmaların örneklemini oluşturan öğrencilerin okuma stratejilerini kullandıklarında üst bilişsel farkındalıklarını artırdıklarını, okuduğunu anlama öz yeterlilik düzeylerini yükselttiklerini ve okuma motivasyonuna sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda bu öğrencilerin akademik başarıları gelişme göstermiş ve derslere karşı olan tutumları olumlu yönde değişmiştir. Okuma süreçleri de anlamlı olarak ilerlemiştir. İlgili araştırmalar doğrultusunda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede bu araştırma kapsamında yer alan okuduğunu anlama öz yeterliliğinin, okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığının ve okuma motivasyonunun oldukça önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri analizi açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu düzeylerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nicel araştırmada korelasyonel araştırma türlerinden yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırma değişkenlerin arasındaki ilişkileri belirleyip, bir değişkenin bilinen değerinden başka bir değişkenin bilinmeyen değerini belirlemeyi sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bu araştırmada, öğrencilerin okuma motivasyonunun, okuma stratejiler üst bilişsel farkındalığı ile okuduğunu anlama öz yeterliliği üzerinde bir yordama gücünün olup olmadığı çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmada evren, araştırma problemlerine cevap arandığı büyük topluluklardır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular evrene göre yorumlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Örneklem ise belli özellikler doğrultusunda evrenden seçilmiş olan ve evreni temsil eden gruptur.

Bu araştırmanın evreni, tüm dördüncü sınıf öğrencileridir; örneklemini ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan beş ilkokulda eğitim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Yaşanan Kahramanmaraş depremleri sonrasında okulların 13 Mart 2023 tarihine kadar kapalı kalması ve öğrenciler için ikinci dönem devam koşulu aranmayacağından dolayı 500 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerden 75'i ölçekleri eksik doldurduğu, birden fazla işaretleme yaptığı için örnekleme alınmamıştır. Dolayısıyla ölçekleri tam dolduran 425 öğrenciden oluşan örneklem seçilirken basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 215'i kız, 210'u erkektir.

Ölçekler araştırmacı tarafından belirlenen okullara gidilerek bir ders saati sürecinde öğrencilere yaptırılmıştır. Örneklemede yer alan okul ve öğrenci sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrenci ve Okulların Sayıları

Okul Adı	Öğrenci Sayısı
1.Okul	85
2.Okul	102
3.Okul	103
4.Okul	75
5.Okul	60
Toplam	425

Tablo 1’e bakıldığında belirlenen okullardan toplam 425 öğrenciye ulaşılmıştır. 75 öğrenci ölçekleri eksik doldurduğu veya aynı seçenekte birden fazla işaretleme yaptığı için örneklemden çıkarılmıştır. Çalışmanın örneklemi 425 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden oluşmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu alışmada Öztürk (2012) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejiler Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri”, Kula ve Budak (2020) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği” ve Yıldız (2010) tarafından geliştirilen “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek sahiplerinden ölçekleri kullanabilmek için gerekli izinler alınmıştır (EK 3).

3.3.1. Okuma stratejiler üst bilişsel farkındalık envanteri

Araştırmada öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerini ölçmek için Öztürk (2012) tarafından hazırlanan Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Envanterde 3 alt boyut ve 30 madde bulunmaktadır. Alt boyutlardan birincisi “Genel Okuma Stratejisi” 13 önermeden oluşmaktadır. İkincisi “Problem özme Stratejisi” 8 önermeden oluşmaktadır. Son alt boyut olan “Okuma Stratejilerini Destekleme” 9 önermeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler ile ilgili görüşler “asla ya da neredeyse hiç”; “nadiren”; “ara sıra”; “genellikle”; “daima ya da neredeyse her zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en düşük 30 puan en yüksek 150 puan alınabilir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek faktörleri .76 ve .85 arasında güvenirlilik değerine

sahiptir. Birinci faktör olan “Genel Okuma Stratejisi” .92; ikinci faktör olan “Problem Çözme Stratejisi” .79; üçüncü faktör olan “Okuma Stratejilerini Destekleme” .87 güvenirlik değerine sahiptir.

3.3.2. Okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algıları ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlilik algısını ölçmek için Kula ve Budak (2020) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek alt boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 3'lü Likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler ile ilgili görüşler “bana hiç uymuyor”; “bana biraz uyuyor” ve “bana tamamen uyuyor” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .918 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilik algılarını güvenilir ve geçerli olarak ölçeği belirtilmiştir.

3.3.3. Okuma motivasyonu ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek için Yıldız (2010) tarafından hazırlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 6 alt boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. Yazar ölçeğin alt boyutlarını ilk olarak içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki gruba ayırmıştır. İçsel motivasyon boyutlarından “İlgi” 3 önermeden oluşmaktadır. “Merak” 4 önermeden oluşmaktadır. Dışsal motivasyon alt boyutlarından ise “Tanınma” 3 önermeden oluşmaktadır. “Sosyal” 4 önermeden oluşmaktadır. “Rekabet” 4 önermeden oluşmaktadır. “Uyum” 3 önermeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler “benden çok farklı”; “benden biraz farklı”; “bana biraz benziyor” ve “bana çok benziyor” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen değer 5'ten küçük çıkmıştır bu da ölçeğin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

2022-2023 eğitim- öğretim yılı güz döneminde araştırmacı tarafından Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından etik kurul onayından geçmiştir. Veri toplama süreci; Kasım- Ocak 2022 ve yaşanan Kahramanmaraş depremleri nedeniyle Mart-Haziran 2023 tarihleri

arasında gerçekleşmiştir. Ölçekler sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü ders saatleri içerisinde yapılmıştır. Toplam 425 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel değerlendirilmesi IBM SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Araştırmanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeylerini, okuduğunu anlama öz yeterlilik düzeylerini ve okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik yöntemlerinden ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. Araştırmanın diğer alt problemi olan cinsiyetler arası farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmada farklı gelir grupları arasındaki farklılıkları incelemek için tek yönlü varyans analizinden (One Vay ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmanın diğer alt problemleri olan okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığın okuma motivasyonunu ne kadar yordadığını belirlemek için ve okuduğunu anlama öz yeterliliğin okuma motivasyonunu ne kadar yordadığını belirlemek için regresyon analizleri yapılmıştır. Son olarak çoklu regresyon analizi yöntemi ile iki değişkenin (okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık ve okuduğunu anlama öz yeterlilik) birlikte okuma motivasyonunu ne kadar yordadığı belirlenmiştir.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi, okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları ve okuma motivasyonu düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonunu bazı değişkenler açısından betimlemek, birbirini yordayıp yordamadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular

4.1.1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı düzeyi

Araştırmanın birinci alt problemine ait yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. İlkokul 4.sınıf öğrencilerine uygulanan 30 madde ve 3 alt boyuttan oluşan Okuma Stratejiler Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri alt boyutlarına göre analiz edilmiştir.

Tablo 2. Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyi

	N	Ort. ±Ss	Minimum	Maximum
Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı Düzeyi	425	104.99±19.88	53	150
Genel Okuma Stratejisi Alt Boyutu	425	48.58±10.05	22	70
Problem Çözme Stratejisi Alt Boyutu	425	30.00±5.98	12	40
Okuma Stratejilerini Destekleme Alt Boyutu	425	30.13±6.87	13	45

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ölçeği ve alt boyutları toplam puan ortalamasına ilişkin sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ölçeği toplam puan ortalaması 104.99±19.88’dir. Öğrenciler ölçek toplam puan ortalamasından minimum 53 puan, maximum 150 puan almıştır. Genel Okuma Stratejisi Alt Boyutu toplam puan

ortalaması 48.58 ± 10.05 , Problem Çözme Stratejisi Alt Boyutu toplam puan ortalaması 30.00 ± 5.98 , Okuma Stratejilerini Destekleme Alt Boyutu toplam puan ortalaması 30.13 ± 6.87 'dir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin en yüksek puanı genel okuma strateji alt boyutundan aldığı görülmektedir. Öğrenciler en düşük puanı ise problem çözme stratejileri alt boyutundan aldığı görülmektedir.

4.1.2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliği düzeyi

Araştırmanın ikinci alt problemine ait yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan tek alt boyuttan ve 29 maddeden oluşan Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği analiz edilmiştir.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Düzeyi

	N	Ort. \pm Ss	Minimum	Maximum
Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Düzeyi	425	67.27 ± 9.48	35	87

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı Ölçeği toplam puan ortalamasına yönelik sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı Ölçeği toplam puan ortalaması 67.27 ± 9.48 'dir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları en düşük puan 35, en yüksek puan ise 87'dir.

4.1.3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeyi

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. İlkokul 4.sınıf öğrencilerine uygulanan 6 alt boyuttan ve 21 maddeden oluşan Okuma Motivasyonu ölçeği alt boyutlarına göre analiz edilmiştir.

Tablo 4. Okuma Motivasyonu Düzeyi

	N	Ort. \pm Ss	Minimum	Maximum
Okuma Motivasyonu	425	64.36 \pm 10.03	31	84
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	425	21.69 \pm 3.91	9	28
İlgi	425	9.40 \pm 2.13	3	12
Merak	425	12.28 \pm 2.50	4	16
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	425	42.67 \pm 7.08	21	56
Tanınma	425	8.78 \pm 2.07	3	12
Sosyal	425	11.44 \pm 2.66	4	16
Rekabet	425	12,31 \pm 2,65	5	16
Uyum	425	10,14 \pm 1,96	3	12

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ölçeği ve alt boyutlarının toplam puan ortalamasına ilişkin sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği toplam puan ortalaması 64.36 \pm 10.03’ dir. Öğrenciler Okuma Motivasyonu Ölçeğinden en düşük 31 puan, en yüksek 84 puan almışlardır. İlgi ve Merak boyutlarını içeren Okuma Motivasyonu Ölçeği İçsel Motivasyon Alt Boyutu toplam puan ortalaması 21.69 \pm 3.91’dir. Tanınma, Sosyal, Rekabet, Uyum boyutlarını içeren Okuma Motivasyonu Ölçeği Dışsal Motivasyon Alt Boyutu toplam puan ortalaması 42.67 \pm 7.08’dir.

4.1.4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu ölçeklerinin cinsiyete göre farklılığı

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin cinsiyetleri ile uygulanan ölçekler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Dördüncü alt probleme ait yapılan analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyet ve Ölçek Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Cinsiyet	N	Ort. ±Ss	Test ve p
Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Düzeyi	Kız	215	68.36±8.86	t=2.417
	Erkek	210	66.15±9.98	p=0.01
Okuma Motivasyonu	Kız	215	66.02±9.72	t=3.516
	Erkek	210	62.65±10.07	p=0.00
Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı	Kız	215	107.40±19.21	t=2.542
	Erkek	210	102.53±20.29	p=0.01

t= Bağımsız Örneklem t Testi (Student t Testi)

Öğrencilerin cinsiyet ve ölçek puan ortalamalarına göre karşılaştırılması Tablo 5’te yer almaktadır. Öğrencilerin cinsiyeti ile Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (t=2.417, p= 0.01). Kız öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Düzeyi erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Öğrencilerin cinsiyeti ile Okuma Motivasyonu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (t=3.516, p=0.00). Kız öğrencilerin okuma motivasyonu erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı ile cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (t=2.542, p=0.01). Kız öğrencilerin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı düzeyi erkek öğrencilerden daha fazladır.

4.1.5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu ölçekleri öğrencilerin gelir düzeylerine göre farklılığı

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğrencilerin gelir durumları ile uygulanan ölçekler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Beşinci alt probleme ait yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Gelir Düzeyi ve Ölçek Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçekler		N	Mean	Test ve p
Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Düzeyi	Düşük	101	66.87±9.65	F=2.867
	Orta	184	68.46±9.81	p=0.05
	Yüksek	140	65.98±8.76	
Okuma Motivasyonu	Düşük	101	63.42±9.67	F=0.599
	Orta	184	64.55±10.53	p=0.55
	Yüksek	140	64.77±9.62	
Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı	Düşük	101	104.26±20.01	F=0.276
	Orta	184	105.81±20.45	p=0.75
	Yüksek	140	104.45±19.10	

F= Tek Yönlü Varyans Analizi (One Vay ANOVA)

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin gelir düzeyi ve ölçek puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin gelir düzeyi ile Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Düzeyi Ölçeği (F=2.872, p=0.05), Okuma Motivasyonu Ölçeği (F=0.599, p=0.55), Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı Ölçeği (F=0.276, p=0.759) arasında herhangi bir fark saptanmamıştır.

4.1.6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı öğrencilerin okuma motivasyonunu yordama düzeyi

Araştırmanın altıncı alt probleminde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı öğrencilerin okuma motivasyonunu yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Altıncı probleme ait yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığının Okuma Motivasyonunu Yordaması

Model	Standart Olmayan Katsayılar	Std. Err.	Standart Kat Sayılar	t	p	R ²
	B		Beta(β)			
sabit	32.638	2.46		13.255	0.00**	0.324
Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı	0.538	0.038	0.569	14.232	0.00**	

F=202.548. R=0.569 **p<0.01

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığının okuma motivasyonunu yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde elde edilen regresyon modelinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı bağımsız değişkeninin okuma motivasyonu puanının varyansını %32’sini açıkladığı görülmektedir ($R^2=.324$). Öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı okuma motivasyonunu pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir (B= 0.538. $p<0.01$).

4.1.7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliği öğrencilerin okuma motivasyonunu yordama düzeyi

Araştırmanın yedinci alt probleminde okuduğunu anlama öz yeterliliği öğrencilerin okuma motivasyonunu yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Yedinci probleme ait yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğinin Okuma Motivasyonunu Yordaması

Model	Standart Olmayan Katsayılar	Std. Err.	Standart Kat Sayılar	t	p	R ²
	B		Beta(β)			
sabit	20.23	4.691		4.312	0.00**	0.442
Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği	1.317	0.072	0.664	18.286	0.00**	

F=334.390. R=0.664. **p<0.01

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin okuma motivasyonunu yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır. Buna göre okuduğunu anlama öz yeterliliğinin öğrencilerin okuma motivasyonundaki varyansın %44’ünü açıkladığı söylenebilir ($R^2=.442$).

4.1.8. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ile öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin okuma motivasyonunu yordama düzeyi

Araştırmanın sekizinci alt probleminde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ile öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğinin okuma motivasyonunu yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Sekizinci probleme ait yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğinin Okuma Motivasyonunu Yordaması

Model	Standart Olmayan Katsayılar		Standart Kat Sayılar	T	p	R ²	İkili r	Kısmi r
	B	Std. Err.	Beta(β)					
Sabit	27.716	2.232		12.418	0.00**			
Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı	0.243	0.023	0.51	4.849	0.00**	0.469	0.569	0.230
Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Düzeyi	0.218	0.045	0.23	10.746	0.00**		0.663	0.464

F=186.423; R=0.685; ΔR²=0.467, **p<0.01

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ve okuduğunu anlama öz yeterliliğinin öğrencilerin okuma motivasyonunu yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 9’da yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizine göre bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde;

- Öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ile okuma motivasyonu arasında orta düzeyde ilişki olduğu (r=0.569) ancak diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.230 olarak belirlendiği,
- Öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği ile okuma motivasyonu arasında orta düzeyde ilişki olduğu (r=0.663) ancak diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.464 olarak belirlendiği görülmektedir.

Öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ve öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği bağımsız değişkenlerinin okuma motivasyonu varyansını %46 oranında açıkladığı görülmektedir ($F=186,423$; $\Delta R^2=.442$). Tablo 9’da yer alan standartize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise bağımsız değişkenlerin yordama güçlerine ilişkin sonuçlar gözlenmektedir. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ve okuduğunu anlama öz yeterliliği, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu anlamlı şekilde yordamakta ve bu bağımsız değişkenler okuma motivasyonundaki varyansın yaklaşık yarısını açıklamaktadır. Her iki değişken de okuma motivasyonu üzerinde önemli etkilere sahiptir ancak okuduğunu anlama öz yeterliliği, okuma motivasyonu üzerinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığından daha düşük bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyi, okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları ve okuma motivasyonu düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin yapılan analizler ayrı ayrı incelenmiştir.

5.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı Düzeyi

Araştırmanın birincisi bulgusu olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrenciler genel okuma stratejileri alt boyutundan daha olumlu puan alırken, problem çözme stratejileri alt boyutu ve okuma stratejileri destekleme alt boyutundan birbirine çok yakın ve olumsuz derecede puan aldıkları görülmektedir. Ateş (2013) ise araştırmada kullanılan ölçeğin aynısı ile yürüttüğü çalışmada Okuma Stratejilerini Destekleme ve Genel Okuma Stratejisi boyutlarında orta düzey puan, Problem Çözme Stratejisi boyutundan yüksek puan elde etmiştir. Karatay (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin okumayı planladıkları stratejilerde iyi düzeyde, okumayı düzenleme ve değerlendirme stratejilerinde ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bulut (2016) ve Karatay (2010) yaptıkları çalışmalarda bu araştırmayla benzerlik göstererek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri orta düzeyde olması öğrencilerin metni anlamlandırmada ve çözümede zorlandıklarını söylemişlerdir. Kana (2014) okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığının cinsiyet, okuma karşı tutum, anne babanın okuma durumu gibi durumlarla değişiklik gösterdiğini ortaya koymuş, okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığına sahip çocukların derslerinde başarılı olduğunu ve zihinsel gelişimlerine olumlu etki ettiğini söylemiştir. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığının öğrencilerin okuduğunu anlamada, akademik başarı noktasında olumlu etkilerinin olduğunu savunan bu araştırmaların yanı sıra Başaran (2013) yapmış olduğu araştırmasında 4.sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ile okuduğunu anlama ve hatırlama arasında manidar bir ilişki bulamamıştır. Dolayısıyla Başaran'ın (2013) yaptığı araştırma bu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

5.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Düzeyi

Araştırmanın ikinci bulgusu olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilik düzeyine ilişkin öğrenciler en yüksek 87 puan alırken en düşük 35 puan almışlardır. Ortalama puanları ise 67'dir. Ortalama puana bakıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilik düzeylerinin olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Ülper ve Şirin (2020) yaptıkları çalışmada benzer bir sonuca vararak öğrencilerin kendilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu söylemişlerdir. Özdemir (2015) öğrencilerin okur öz yeterliliklerinin olumlu bir etkiye sahip olduklarını ve okumaya karşı tutumlarına, sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Eyüp ve Uzuner Yurt (2015) okuduğunu anlama öz yeterliliği ile okuma tutumları arasında ilişkiyi incelediği çalışmada okuma tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterliliği arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu söylemişlerdir. Altunkaya (2018) okur öz yeterliliği ile okuduğunu anlama becerisi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada öz yeterlilik ve okuduğunu anlama arasında olumlu bir ilişki tespit etmiş, öz yeterlilik algısı düşük öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini azalttığını söylemiştir. Baştuğ ve Çelik (2015) öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, okuma sıklığı gibi farklı etkilerle incelediği araştırmalarında öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin boyutlara göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Kılıç (2019) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin derse olan tutumlarına göre değişiklik gösterdiğini söylemiştir. Yıldız (2010) çalışmasında okuduğunu anlama başarısının kız ve erkek öğrencilere göre herhangi bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

5.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyi

Araştırmanın üçüncü bulgusu olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeyine ilişkin öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği toplam puan ortalaması 64'tür. Öğrenciler Okuma Motivasyonu Ölçeğinden minimum 31 puan, maksimum 84 puan almışlardır. Ortalama puana bakıldığında öğrencilerin okumaya karşı olan motivasyon düzeyinin olumlu olduğu söylenebilir. Yıldız ve Akyol (2011) okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerine yaptığı çalışmada içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söylemiştir. Yine Yıldız (2013) yaptığı başka bir araştırmasında okuma motivasyonunun akademik başarıya ve okuduğunu anlamaya anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Katrancı (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin

okuma motivasyonu düzeyinin orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Kızgın ve Baştuğ (2020) ise bu araştırma sonuçlarının tersi yönde bir sonuç elde ederek yaptığı araştırmasında öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yavaş (2013) araştırmasında kitap okumaya yönelik tutumlarının okuma motivasyonları ile doğru orantılı olarak yüksek olduğunu belirtmiştir. Akbabaoğlu ve Yıldız Duban (2020) öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okuma alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğunu söylemiştir. Çekici ve Çocuk (2022) araştırmasına dahil ettiği öğrencilerin okuma motivasyonunun ortalamasının üzerinde olduğunu belirtmiştir.

5.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı, Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği ve Okuma Motivasyonu Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Değişkenliği

Araştırmanın dördüncü bulgusunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu ölçeklerinin cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Okuduğunu anlama öz yeterliliği ölçeği incelendiğinde kız öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Okuma motivasyonu ölçeği incelendiğinde erkek öğrencilerin okuma motivasyonu kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ölçeği incelendiğinde kız öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı düzeyinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Kızgın (2019) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında okuduğunu anlama açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puana sahip olduğunu tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonları puanlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu (2021) kızların okuma motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kurnaz ve Yıldız (2015) kız öğrencilerin okuma motivasyonunun erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu söylemiştir. Aynı şekilde Katrancı (2015) kızların erkeklere göre daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başaran (2013) ise üstbilişsel okuma stratejileri üzerine yapmış olduğu araştırmasında üstbilişsel okuma stratejilerinin cinsiyet üzerinde manidar bir etkiye sahip olmadığını söylemiştir.

5.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı, Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği ve Okuma Motivasyonu Ölçeklerinin Öğrencilerin Gelir Düzeylerine Göre Değişkenliği

Araştırmanın beşinci bulgusunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu ölçeklerinin öğrencilerin gelir düzeylerine göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir. Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Ölçeği, Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı Ölçeği ile öğrencilerin gelir düzeyleri arasında bir fark saptanmamıştır. Buna seçilen okullardaki öğrencilerin ekonomik durumları arasında ciddi farkların olmaması etki etmiş olabilir. Yapılan bu araştırmanın aksine Yıldız'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile ekonomik gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenmiştir. Yine aynı çalışmada Yıldız, öğrencilerin okuduğunu anlama ile ekonomik gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, öğrencilerin ekonomik gelir düzeyleri yükseldikçe okuduğunu anlama başarısının da arttığını belirtmiştir.

5.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığının Öğrencilerin Okuma Motivasyonunu Yordaması

Araştırmanın altıncı bulgusunda okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığının öğrencilerin okuma motivasyonunu yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı öğrencilerin okuma motivasyonunu %32 oranla açıklamıştır. Öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı okuma motivasyonunu pozitif yönde belirlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak aralarında pozitif yönde etki bulunan okuma motivasyonu ve okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı birbiri ile ilişkili olup öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı yüksek ise okuma motivasyonu da yüksektir yorumu yapılabilir.

5.7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliği Öğrencilerin Okuma Motivasyonunu Yordaması

Araştırmanın yedinci bulgusunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterliliği öğrencilerin okuma motivasyonunu yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama öz yeterliliği öğrencilerin okuma motivasyonunu %44 oranla açıklamıştır. Buradan yola çıkarak okuduğunu anlama öz

yeterliliği ve okuma motivasyonu birbiri ile ilişkili olup, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliği yüksek ise okuma motivasyonu da yüksektir, sonucuna ulaşılabilir.

5.8. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalığı ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öz Yeterliliğinin İkisi Birlikte Okuma Motivasyonu ile Yordaması

Araştırmanın sekizinci bulgusunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterliliğiyle birlikte okuma motivasyonunu yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı ve okuduğunu anlama öz yeterliliği, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okuma motivasyonu üzerinde önemli etkilere sahiptir ancak okuduğunu anlama öz yeterliliği, okuma motivasyonu üzerinde okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığından daha düşük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Okuma eylemi sürecinde okuma stratejileri kullanan öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının ve okuduğunu anlama öz yeterlilik algılarının yüksek olması beklenirken aynı oranla okuma motivasyonlarının da yüksek olması beklenebilir.

Yapılan araştırma sonucunda şu öneriler sunulabilir:

- Literatür taraması yapıldığında aynı anda okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonunun birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konular üzerinde araştırma yapılması önerilebilir.
- Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu ile ilgili ayrı ayrı ele alınarak yapılan çalışmaların çoğunluğu ortaokul ve üniversite öğrencileri ile yürütölmüştür. İlkokul düzeyinde daha fazla çalışmanın yapılması önerilebilir.
- Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalığı, okuduğunu anlama öz yeterliliği ve okuma motivasyonu ile ilgili ayrı ayrı ele alınarak yapılan çalışmalar genellikle ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütölmüştür. İlkokulun diğer sınıf düzeyleri içinde araştırma yapılması önerilebilir.
- Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme stratejileri ve okuma stratejileri destekleme alt boyutlarından ortalamaya göre düşük puan almışlardır.

Buradan yola çıkarak öğretmenlerin problem çözme stratejileri ve okuma stratejileri destekleme konusunda öğrenciler ile çalışma yapması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. Pan Yayıncılık.
- Adair, J. (2006). *Etkili motivasyon*. (S. Uyan, Çev.). Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akbabaoğlu, M., & Yıldız Duban, N. (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.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- Akyol, H. (1998). *Kelime tanıma ve okumaya etkisi*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları, 1, 677-684.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Alcı, B., & Özyılmaz, G. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Eğitim Bilim*, 4(1), 71-94.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlilikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 202-219.
- Amini, D., Anhari, M. H., & Ghasemzadeh, A. (2020). Modeling the relationship between metacognitive strategy awareness, self-regulation and reading proficiency of Iranian EFL learners. *Cogent Education*, 7(1), 1787018. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1787018>
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Aydemir, M., & Karaman, S. (2017). Üstbilişsel etkinliklerin uzaktan eğitim öğrencilerinin üstbilişsel seviyeleri ve ders çalışma süreçleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2).
- Aydemir, Z., & Öztürk, E. (2013). Reading motivation scale for texts: A validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919.
- 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*, 8, 551-566.

Bağrıyanık, E., & Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *Biruni Üniversitesi Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 1-11.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 34 (2), 191-215.

Bandura, A. (1995). *Exercise of personel and collective efficacy in changing socities*. A. Bandura (Ed.) Self-efficacy in changing socities içinde (ss. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy (The Exercise of Control)*. W. H. Freeman and Company. BF637.S38B36.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.

Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 625-644.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Bozkurt, B. (2020). *Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuma başarılarına ve okuma özyeterliliklerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Açık Bilim.

Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian review of applied Linguistics*, 21(1), 1-20.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).

Coşgun, S. ve Ilgar Z. M. (2004). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi*. 13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 304285).

Cüceloğlu, D. (2006). *Başarıya götüren aile*. Remzi Kitabevi.

Çekici, Y. E., & Çocuk, H. E. (2022). Z kuşağının okuma kaygısı, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 45-57.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 9.

Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Pegem A Yayıncılık.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 3.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).

Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: Sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 16, 275-294.

Emre, Y. (2014). *Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Açık Bilim.

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Açık Bilim.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.

Erden, M., & Akman, Y. (2011). *Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayınevi.

Eyüp, B. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama özyeterlikleri arasındaki ilişki. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 201-216.

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development, Englewood Cliffs*. Prentice-Hall Inc.

Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No:125716).

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.

Guthrie, J. T. (2013). *Best practices for motivating students to read*. Morrow, L., & Gambrell, L. (Ed.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (5. Baskı). Guilford Press.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403 – 422). Longman.

Guthrie, J. T., Coddington, C. S. ve Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317-353.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6(11), 1-21.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi modeller ve yaklaşımlar*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Ankara İlinde Bir Araştırma). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]

Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.

Hidi, S. (2000). *An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic motivation factors on motivation*. In C. Sansoe & j. M. Harackiewicz. (Eds). *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance*. (pp: 309-339). Academic Pres.

Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbilis okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120. DOI: 10.17556/jef.73171

Kanmaz, A., & Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Pamukkale University e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), Article Number: 1C0541.

Karadağ, R., Yurdakal, İ. ve Susar Kırmızı, F. (2016). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.

Karaman, F. (2010). *İşletmelerde motivasyon ve verimlilik*. Etap Yayınevi.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No:205288)

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi – Journal of Social Sciences, Cilt / 2(19)*.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları, (27)*, 457-475.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2)* 49-62. DOI: 10.16916/aded.41165.

Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 525647).

Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Alfa Aktüel Yayınları.

Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No:597248)

Kıroğlu, K. (2002). *Anlamlı gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Kızıgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No:548802)

Kızıgın, A. & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research, 6 (2)* , 601-612. DOI: 10.31464/jlere.767022.

Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 1, 745-778*.

Kula, S. S., & Budak, Y. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algıları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 9(1)*, 106-120.

Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi-Turkish Journal of Social Research, 53*.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Lee, E., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., Ortiga, Y. P. (2008). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 1016, 1-16.

Leif, J. ve Rustin, G. (1980). *Pedagoji doktrinleri açısından genel pedagoji*. Milli Eğitim Basımevi.

Mohseni, F., Seifoori, Z., & Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent education*, 7(1), 1720946.

Muche, T., Simegn, B., & Shiferie, K. (2023). Self-Efficacy and metacognitive strategy use in reading comprehension: EFL learners' perspectives. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-9.

Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama - Journal of Theory and Practice in Education*, 14(2), 170-186. ISSN: 1304-9496.

Oktaylar, H. C. (2006). *KPSS Eğitim Bilimleri*. Yargı Yayınevi.

Öncü, H. (2004). *Motivasyon sınıf yönetimi*. (Editör: L. Küçükahmet). Nobel Yayınevi.

Özbay, M., & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilgi eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.

Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No:381095).

Özen, H. (2014). Motivasyonel dil teorisi ışığında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1731-1746.

Ozensoy, A. U. (2021). The effect of critical reading skill on academic success in social studies. *Eurasian Journal of Educational Research*, 93, 319-336.

Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.

Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. (T. Geniş, Çev.). Kaknüs Yayınları.

Saraçlı Çelik, S., & Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 7(2), 467-484.

Susar Kırmızı F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve*

çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No:189968).

Stroud, C. K. (2006). *Development of the school motivation and learning strategies inventory.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, A&M University.]

Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). *Reconceptualizing reading comprehension.* In Block, C. C., Gambrell L. B. & Pressley M. (Eds.). *Improving Comprehension Instruction.* eThinking Research, Theory, and Classroom Practice. John Wiley & Sons Inc.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tosun, A. ve Irmak, M. (2008). Üst biliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uzunçakmak, P. (2005). *Successful and unsuccessful readers' use of reading strategies.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülper, H. & Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14. DOI: 10.9779/pauefd.487556

Wang, J. H., & 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.

Weinert, F. E. (1987). *Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding.* In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.1-16). Lawrence Erlbaum.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.

Wigfield, A., & 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.

Wilson, N. S. ve Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning* 5(3), 269-288. doi:10.1007/s11409-010-9062-4.

Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(5).

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (Tez No:279666)

Yıldız, M., & 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.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.

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. *Canada Studies in Literature and Language*, 3/3, 98-105.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sedanur BAYRAM

İletişim Adresi : Gaziantep

Eğitim Bilgileri

Lisans : Hasan Kalyoncu Üniversitesi / Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans : Hasan Kalyoncu Üniversitesi / Sınıf Eğitimi

İş Deneyimi

Özel Yükseliş Koleji/Sınıf Öğretmenliği

Akademik Çalışmalar

Bayram, S. ve Uyg un, N. (14-17 Haziran 2023). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. 3. Uluslararası Lisansüstü Çalışmalar Kongresi/3rd International Graduate Studies Congress (IGSCONG'23). Sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Tam metin olarak yayımlanmıştır. ISBN: 978-605-73639-7-8.