T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM, KAYGI, ÖZ YETERLİK VE ÜSTBİLİŞ ETMENLERİNİN İLİŞKİSİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ YORDAMA DÜZEYLERİ

UĞUR DEMİRCAN

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM, KAYGI, ÖZ YETERLİK VE ÜSTBİLİŞ ETMENLERİNİN İLİŞKİSİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ YORDAMA DÜZEYLERİ

UĞUR DEMİRCAN

DANIŞMAN

Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN

İzmir

2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum "Okumaya Yönelik Tutum, Kaygı, Öz Yeterlik Ve Üstbiliş Etmenlerinin İlişkisi Ve Okuduğunu Anlama Becerisini Yordama Düzeyleri" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

20/10/2022

Uğur DEMİRCAN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 22/12/2022

Tez Başlığı:

Okumaya Yönelik Tutum, Kaygı, Öz Yeterlik ve Üstbiliş Etmenlerinin İlişkisi ve Okuduğunu Anlama Becerisini Yordama Düzeyleri

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 154 sayfalık kısmına ilişkin, 22/12/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %10'dur.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒	**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □
☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Uğur DEMİRCAN
Öğrenci No : 2018950010
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Türkçe Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans □ Doktora ☒

ÖĞRENCİ	**DANIŞMAN**
Uğur DEMİRCAN	Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN
22/12/2022	22/12/2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) [redacted] başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Başta akademik hayatımda en büyük desteği gördüğüm danışman hocam İbrahim Seçkin AYDIN'a bana inandığı, sabırla yetiştirdiği ve bilim insanlığı konusunda örnek olduğu için;

Ali TÜRKEL ve Caner KERİMOĞLU başta olmak üzere üzerimde çokça emeği olan bölümdeki tüm hocalarıma;

Veri toplama aşamasında desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Dilek AYDOĞDU SOFU, Esen AYDIN PALA, Merve ŞENGÜL TOSUN, Adil ACEMOĞLU, Kadir KARALDİ, Burcu KURNAZ ve Hatice KAYA'ya;

Verilerin okunmasında ve girilmesinde yardımıma koşan Bergama ekibi Sakine AYHAN, Cemal CEYLAN, Arzu USLU, Duygu DAĞLI, Esra AKMİL ve Uğur-Sena BAYRAKTAR çiftine;

Verilerin analizinde teknik destekte bulunan Gizem UYUMAZ ve Gözde UYUMAZ'a

Çeşitli aşamalarda destek gördüğüm arkadaşlarım Ceren NACAK, Aysun BİLDİK, Eda-Mustafa ORAK çiftine; Bergama Milli Eğitim Şube Müdürü Bilal ERGEN'e; Osman Nuri Ersezgin Ortaokulu Müdürü Eyüp KİZİR'e; Şehit Cafer Atilla Ortaokulundaki çalışma arkadaşlarıma, araştırma izni için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne;

Yetişmemde beni destekleyen ve çalışmalarımda ortam yaratan aileme;

Katkılarından dolayı TEŞEKKÜR EDERİM.

İÇİNDEKİLER

ÖZET vii
ABSTRACT viii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 3
1.4. Sınırlılıklar (Opsiyonel) 4
1.5. Varsayımlar (Opsiyonel) 4
1.6. Tanımlar 4
BÖLÜM II 5
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 5
2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama 5
2.2. Okuma ve Tutum 19
2.3. Okuma ve Kaygı 25
2.4. Okuma ve Öz Yeterlik 30
2.5. Okuma ve Üst Biliş 39
BÖLÜM III 50
YÖNTEM 50
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni 50
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar 50
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 50

3.3.1. Ölçeklere Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları 51
3.3.1.1. Okuma Kaygısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları 51
3.3.1.1.1. Okuma Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 51
3.3.1.1.2. Okuma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Sonuçları 53
3.3.1.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları 54
3.3.1.2.1.Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 54
3.3.1.2.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Sonuçları 56
3.3.1.3. Okuma Üstbiliş Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Testi Sonuçları 57
3.3.1.3.1. Okuma Üstbiliş Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi..... 57
3.3.1.3.2. Okuma Üstbiliş Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları 59
3.3.1.4. Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Testi Sonuçları 60
3.3.1.4.1. Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi 60
3.3.1.4.2. Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları 62
3.3.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi'nin Madde İstatistikleri ve Güvenirlik Sonuçları 63
3.3.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi'nin Madde İstatistikleri 63
3.3.2.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi'nin Güvenirlik Sonuçları 65
3.3.3. Kullanılan Ölçme Araçlarına Ait Betimsel İstatistikler 66
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci (Opsiyonel) 66
3.5. Verilerin Analizi 68
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 68
3.7. Araştırmacının Rolü 68
BÖLÜM IV 70

BULGULAR 70

4.1. İlişkiler ve Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları 70

4.1.1. Birinci Alt Problem Cümlesine Yönelik Sonuçlar 70

4.1.2. İkinci Alt Problem Cümlesine Yönelik Sonuçlar 72

BÖLÜM V 76

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 76

5.1. Tartışma 76

5.2. Sonuç ve Öneriler 84

KAYNAKÇA 87

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi 116

EK 2. MEB Uygulama İzinleri 116

EK 3. Etik İzin 128

EK 4. Ölçme Araçlarının Kullanım İzinleri. 129

EK 5. Ölçme Araçları 116

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Sınıflandırılması 18
Tablo 2 Okuma Kaygısı Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri..... 53
Tablo 3 Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı..... 54
Tablo 4 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri..... 56
Tablo 5 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları 57
Tablo 6 Okuma Üstbiliş Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri..... 59
Tablo 7 Okuma Üst Biliş Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları..... 59
Tablo 8 Okuma Öz yeterlik Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri 62
Tablo 9 Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları 63
Tablo 10 Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Madde İstatistikleri..... 63
Tablo 11 Okuduğunu Anlama Becerisi Testi KR20 ve KR21 İç Tutarlık Katsayıları 66
Tablo 12 Betimsel İstatistikler..... 66
Tablo 13 Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar 70
Tablo 14 Değişkenlerin Okuduğunu Anlama Becerisini Yordama Düzeylerine İlişkin Korelasyonlar..... 72
Tablo 15 Yapısal Modelin Uyum İndeksi Değerleri..... 75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İnsan Beyninin Yapısı..... 8
Şekil 2. Okuma Kaygısı Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri..... 52
Şekil 3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri..... 55
Şekil 4. Okuma Üst Biliş Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri..... 58
Şekil 5. Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri..... 61
Şekil 6. Hipotez Model..... 67
Şekil 7. Yapısal Eşitlik Modeli Yol Diyagramı..... 74

ÖZET

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM, KAYGI, ÖZ YETERLİK VE ÜSTBİLİŞ ETMENLERİNİN İLİŞKİSİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ YORDAMA DÜZEYLERİ

Okuduğunu anlama becerisi bireyin akademik başarısının temelini oluşturur. Birçok çalışma, okuduğunu anlama becerisi daha iyi olan öğrencilerin çeşitli alanlarda daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle okuma ve anlama becerileri bireyin eğitim-öğretim hayatında çok önemli bir yer tutar. Öneminden dolayı okuduğunu anlama becerisi birçok çalışmaya konu olmuş, bu beceriyi hangi etmenlerin ne düzeyde etkilediği konusunda araştırmalar yapılmıştır. Çağdaş öğretim yaklaşımlarının etkisiyle tutum, kaygı, öz yeterlik gibi duyuşsal etmenler önem kazanırken öğrenme ihtiyaçlarının hızlı değişimi de üstbilişsel becerileri öne çıkartmıştır. Bu çalışmanın amacı okuduğunu anlama becerisini etkilediği kabul edilen tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbiliş etmenlerinin birbirleriyle olan ilişkisini ortaya koymak ve bu etmenlerin okuduğunu anlama becerisini ne şekilde yordadığını bir model üzerinden belirlemektir. Örneklem grubu 7. Sınıf düzeyinde 386 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış okumaya yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik ölçekleri ve okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre tutum, öz yeterlik ve üstbiliş değişkenleri arasında pozitif yönlü bir ilişki görülürken kaygı ile bu değişkenler arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama becerisinin tutum ve öz yeterlik ile pozitif yönlü, kaygı ile negatif yönlü ilişkiye sahip olduğu görülürken üstbiliş ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür. Oluşturulan yapısal eşitlik modelinde kaygı ve üstbilişin okuduğunu anlama becerisini negatif yönde, öz yeterliğin pozitif yönde yordadığı; tutumun ise yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, tutum, kaygı, öz yeterlik, üstbiliş

ABSTRACT

CORRELATION OF READING ATTITUDE, ANXIETY, SELF-EFFICACY, METACOGNITION FACTORS AND THEİR PREDICTIVE POWER ON READING COMPREHENSION

Reading comprehension skills form the basis of an individual's academic success. Many studies reveal that students with better reading comprehension skills are more successful in various fields. For this reason, reading and comprehension skills have a very important place in an individual's educational life. Due to its importance, reading comprehension skill has been the subject of many studies and researches has been conducted on which factors affect this skill and to what extent. Affective factors such as attitude, anxiety and self-efficacy have gained importance with the effect of modern teaching approaches and the rapid change in learning needs has also highlighted metacognitive skills. The aim of this study is to reveal the relationship between the factors of attitude, anxiety, self-efficacy and metacognition, which are considered to affect reading comprehension and to determine how these factors predict reading comprehension skills through a model. The sample group consists of 386 secondary school students at the 7th grade level. Attitude, anxiety, self-efficacy towards reading scales and reading comprehension achievement test were used to obtain the data. Correlation analysis and structural equation modeling were used in the analysis of the data. According to the findings obtained as a result of the study, there is a positive relationship between the variables of attitude, self-efficacy and metacognition. It has been observed that there is a negative relationship between anxiety and these variables. While it was seen that reading comprehension skill had a positive relationship with attitude and self-efficacy, and a negative relationship with anxiety, it did not have a significant relationship with metacognition. According to the structural equation model, anxiety and metacognition negatively predicted reading comprehension, while self-efficacy predicted positive; It was concluded that attitude did not predict.

Keywords: Reading comprehension, attitude, anxiety, self efficacy, metacognition

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Kişinin hem içinde bulunduğu dünyayı algılaması hem de kendi içindeki dünyayı ifade edebilmesi dil aracılığıyla gerçekleşir. Kişinin anlama ve anlatma yeteneği, düşünce dünyası sahip olduğu dil ile şekillenir, genişler ve bu çerçevede varlığını sürdürür. Kişinin sahip olduğu dil yetisi bir binanın zemini gibidir, kişinin edindiği yaşantılar ve almış olduğu dil eğitimi bu binanın inşasını oluşturur. Doğuştan sahip olunan dil yetisi, kişinin doğasından gelen bireysel özellikler; yaşantı ve aldığı eğitimle birleşerek dil becerilerini oluşturur.

Dil becerileri eğitim sürecinin hem bir parçasını oluşturur hem de tüm eğitim sürecinde aktif bir rol oynar. Dil eğitimi, bir eğitim alanı olarak karşımıza çıkar ve aynı zamanda eğitim öğretim sürecinde kullanılan en etkili araçtır. Birbiriyle ilişki içerisinde olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kişinin dil becerilerini oluşturur. Her biri eğitim ve öğretim sürecinde önemli rol oynamakla birlikte dinleme ve okuma becerileri anlama becerileridir. Bu nedenle dinleme ve okumada temel amaç anlamadır ve doğal olarak bu beceriler anlama becerisinden ayrı düşünülemez.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi, bireyin eğitim öğretim sürecinden daha fazla verim almasını sağladığı gibi ölçme ve değerlendirme sürecinde de etkili olarak başarının artmasına doğrudan katkı sağlayacaktır. Öyleyse bu beceriyi geliştirecek yolların iyi araştırılması, okuduğunu anlama becerisinin tüm yönleriyle ele alınması yerinde olacaktır.

Eğitim bilimleri alanında son dönemlerde yapılan çalışmalar duyuşsal ve üstbilişsel faktörlerin öğrenme ortamlarında oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Reigeluth'a (1983:507) göre duyuşsal faktörler öğrenmenin her alanında oldukça etkilidir ve öğrencilerin hayatlarında gerçek bir etki, ancak eğitimcilerin duyuşsal faktörler için de çaba göstermesiyle gerçekleşebilir. Craig vd. (2004), Autotutor adı verilen etkileşimli ders uygulaması ile bilgisayar okuryazarlığı konusunda eğitim verilen öğrencilerin yüz ifadelerini ve duygu durumlarını kaydetmiş ve bunların öğrenme düzeyleri ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Yapılan alanyazın incelemesinde okuduğunu anlama becerisinin duyuşsal faktör olarak sıklıkla tutum, kaygı ve öz yeterlik gibi faktörlerle birlikte ele alındığı görülmüştür.

Allport (1935:103) tutumu "bireylerin tüm nesne ve onunla ilişkili durumlarda yönlendirici ya da dinamik etkisi olan, deneyimle şekillenen bir zihinsel ve nöral hazır olma durumu" olarak tanımlamıştır. Tutum, "bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir etkiye sahip, sonradan kazanılmış duygu, düşünce ve eğilimlerdir" diye tanımlanabilir (Baştuğ ve Keskin, 2013).

Araştırmacıların zararlı olabilecek olaylar karşısında ortaya çıkan endişe durumu (Bandura, 1997), gerginlik, endişe, sinirlilik gibi duygularla otonom sinir sisteminin uyarılması (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986), şekillerinde tanımladığı kaygı kavramı; kısaca endişe duyulan düşünce şeklinde açıklanabilir.

Bireyin sahip olduğu psikolojik süreçler, onun yeterlik beklentisini geliştirmesine ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008: 185-186). Bandura'ya (1993) göre öz yeterlik kişinin kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir.

Eğitim alanında üstbiliş kavramının ortaya çıkmasıyla bu konuda pek çok çalışma yapılmış, bu çalışmalarda üstbilişsel becerileri geliştirmeye yönelik eğitim alan bireylerin başarı düzeylerinde artışlar görüldüğü vurgulanmıştır (Deseote ve Roeyers, 2002; Victor, 2004). Baker ve Brown (1984) üstbilişin biliş hakkındaki bilgi ve bilişin düzenlenmesi olduğunu belirtmektedir. Flavell'e (1979) göre üstbiliş, kişinin yeteneklerini anlaması, kontrol etmesi ve en yüksek seviyede bir öğrenme için sahip olduğu bilişsel süreçleri harekete geçirmesidir.

Bilgi edinme, keyif alma, talimatları uygulama; özel amacı ne olursa olsun okuma sürecinin temel amacı anlamadır. Okuduğunu anlamanın akademik gelişimin en gerekli becerisi olduğu söylenebilir. Çağdaş eğitim yaklaşımları ile önem kazanan tutum, kaygı, öz yeterlik gibi duyuşsal faktörlerin ve üstbiliş faktörünün öğrenci odaklı günümüz eğitim süreçlerinde mutlaka göz önünde bulundurulması gerekir. Bu faktörlerin okuduğunu anlama becerisini hangi düzeyde etkilediği ve birbirleriyle olan etkileşimi somut biçimde ortaya konulmalı; eğitim süreçleri ve yapılan araştırmalar bu ilişkiler ağı çerçevesinde şekillenmelidir. Bu bağlamda sözü geçen faktörler ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler ağını somut biçimde ortaya koymak ve tüm bileşenleri ve yönleriyle okuduğunu anlama becerisinin doğasının daha iyi anlaşılmasını sağlamak son derece önemlidir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın temel amacı, okuduğunu anlama becerisini etkileyen tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbiliş etmenlerinin birbirleri ile nasıl bir ilişki içinde olduklarını ortaya koymaktır. Bu etmenlerin okuduğunu anlama becerisini ne şekilde yordadığını ortaya koymak bu çalışmanın diğer amacını oluşturmaktadır. Çalışmanın konusu, okuma ile ilgili üzerinde en çok çalışılan etmenler olan okumaya yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbiliş kavramlarını bir araya getirerek aralarındaki ilişkileri incelemesi bakımından özgünlük taşımaktadır. Çalışma, okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi olan değişkenleri bir bütün olarak inceleme olanağı sunacak ve bu ilişkiler sonucu bir modele ulaşılabilecektir.

Okuma ve anlama çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğundan okuduğunu anlama becerisini etkileyen birçok etmenden söz edilebilir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarının temel kavramları olan tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbiliş bu etmenlerin başında gelir. Bu etmenlerin dil becerileriyle ve okumayla ilişkisini ortaya koymaya çalışan birçok çalışma yapılmıştır. Bu kavramların birbirleriyle ilişkisi üzerinde durup okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri ve bunların birbirleriyle ilişkisini gösteren bir model ortaya koymak ve bu modeli test etmek bu konuda önemli bilgiler sağlayacaktır. Okuduğunu anlama süreciyle ilgili daha fazla bilgi sahibi olunması ve eğitim-öğretim süreçlerinde bu çalışmadan elde edilen bilgilerden yararlanılması daha başarılı sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırırken, söz konusu faktörlerin etkisini de ortaya koyacaktır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problem cümlesini "Okuduğunu anlama becerisine yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik, üstbiliş etmenleri arasında nasıl bir ilişki vardır ve bu etmenler okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde yordamaktadır?'' sorusu oluşturmaktadır.

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Okumaya yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik, üstbiliş gibi etmenler arasında nasıl bir ilişki vardır?

a. Okumaya yönelik tutum ile kaygı arasında nasıl bir ilişki vardır?
b. Okumaya yönelik tutum ile öz yeterlik arasında nasıl bir ilişki vardır?
c. Okumaya yönelik tutum ile üstbiliş arasında nasıl bir ilişki vardır?
d. Okumaya yönelik kaygı ile öz yeterlik arasında nasıl bir ilişki vardır?
e. Okumaya yönelik kaygı ile üstbiliş arasında nasıl bir ilişki vardır?

f. Okumaya yönelik öz yeterlik ile üstbiliş arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. Tutum, kaygı, öz yeterlik, üstbiliş gibi etmenler okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde yordamaktadır?

a. Tutum değişkeni okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde yordamaktadır?

b. Kaygı değişkeni okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde yordamaktadır?

c. Öz yeterlik değişkeni okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde yordamaktadır?

d. Üstbiliş değişkeni okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde yordamaktadır?

1.4. Sınırlılıklar (Opsiyonel)

Çalışma İzmir ilinde yer alan MEB'e bağlı ortaokullardan farklı sosyoekonomik düzeylerden seçilen 7. Sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem grubu ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar (Opsiyonel)

Katılımcıların bu araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ve okuduğunu anlama testine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Tutum : Bireyin bir nesne ya da duruma karşı davranışları üzerinde etkili olan duygu ve düşünceleri.

Kaygı : Endişe duyulan düşünce durumu, gerginlik hâli.

Öz yeterlik : Kişinin bir beceri alanı ile ilgili sahip olduğu yeterlik algısı, kendini o beceri konusunda yeterli görme derecesi.

Üstbiliş : Bilişsel beceriler hakkında sahip olunan bilgiler ve bu bilgilerin öğrenme süreçlerinde kullanılması.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Toplumsal yaşamın bir gereği olarak hayatın her alanında iletişim kurmaya ihtiyaç duyarız. İletişim sayesinde insanlar kapalı bir kutu olmaktan çıkar ve duygularını, düşüncelerini paylaşan; dünya ile iletişim kuran sosyal bir varlık olma özelliği kazanır. Başka bir deyişle iletişim insanın iç dünyasından dış dünyaya açılan kapıdır. İletişim bazı araçlar ya da kanallar üzerinden gerçekleştirilir. İnsanlar, sosyal yaşamı mümkün kılan bir dizi farklı iletişim sistemleri geliştirmiştir. İletişim sadece konuşma ve yazma gibi dil becerileri olarak düşünülmemelidir. Sosyal etkileşim, jest ve mimik alışkanlıklarıyla büyük ölçüde güçlendirilir. Baş hareketleri, gülümsemeler, somurtmalar, el hareketleri ve diğer iletilerden anlam çıkartabiliriz.

Başarılı iletişim becerisine sahip insanlar sosyal ve psikolojik açıdan kendilerini iyi hissederler. Bu durum beraberinde kişiye birçok yarar sağlar. Duygu ve düşüncelerini daha doğru ve etkili anlatan, iletişimde bulunduğu kişileri daha iyi anlayan biri olmak işleri her zaman kolaylaştırır. Lahninger'e (1999) göre etkili iletişim, kişilerin özel yaşamında ve eğitimi boyunca olduğu gibi iş yaşamında da kendini ifade etmek, karşısındakileri anlayabilmek, çatışmaları engellemek, mevcut sorunları çözebilmek amacıyla, kendisi ve çevresiyle anlaşabilmesi için gerekli olan en temel beceridir.

Dil ile düşüncenin var oluşu ve gelişiminin birlikte gerçekleştiği düşünülür. Cherry'e (1966) göre dilin gelişimi düşünceye geri yansır; çünkü düşünceler dil ile şekillenir, yeni düşünceler gelişir. Kendini fark etme ve sosyal sorumluluk duygusu, düşüncelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Etik ve hukuk sistemleri oluşturulmuştur. İnsan bilinçli, sorumlu ve sosyal bir varlık haline gelmiştir.

Okumak, uzun zamandır yeni bilgiler öğrenmenin en önemli yollarından biri olmuştur. Öğrenmek için okumak, metindeki bilgilerin önceki bilgilerle bağdaştırıldığı süreç olan anlamayı zorunlu olarak içerir. Bilgi edinme, araştırma yapma, sınava hazırlanma ya da keyif alma hangi amaçla yapılırsa yapılsın okumanın temel amacı anlamadır. Özelde farklı amaçlarla yapılan okumaların hiçbiri anlamadan ayrı olarak düşünülemez. Temel amaç olan

anlama ve buna bağlı olarak güdülen diğer okuma amaçları okunan metnin türünü ve biçimini etkiler. Örneğin gündemden haberdar olmak isteyen bir kişinin gazetede yer alan haberleri göz gezdirerek okuması olasıdır. Sınava hazırlanmak için okuma yapan bir kişinin tam okuma yaparak ders metnini kavraması beklenir. Eğlenceli vakit geçirmek ve keyif almak amacıyla kurgusal bir metin okuyan kişi buna göre estetik okuma yapabilir. Tüm bu okumaların temelinde okunan metni anlamak esastır.

Kuramcılar, okuduğunu anlamada önceki bilgilerin rolünün ne olduğu konusunda farklı görüşlere sahiptir ancak teoriler arasında önemli bir örtüşme vardır (McNamara ve Magliano, 2009). Teoriler arasında var olan farklılıklar, kısmen bilginin nasıl temsil edildiği ve uygulandığına dair farklı fikirlere bağlanabilir. Bununla birlikte deneysel sonuçlar, genel olarak önceki bilgilerin okuduğunu anlama üzerinde güçlü bir olumlu etki yarattığını belirtmektedir (Ahmed vd, 2016; Bransford ve Johnson, 1972; Lipson, 1982). Ön bilgiler, okuma becerisinin anlama konusundaki yükünü de hafifletmektedir. Ön bilgi yüksek olduğunda okumanın anlama yükü de kaybolur (Ozuru vd., 2009). Tüm kanıtlar, ön bilginin okuduğunu anlamada merkezi role sahip olduğunu göstermektedir.

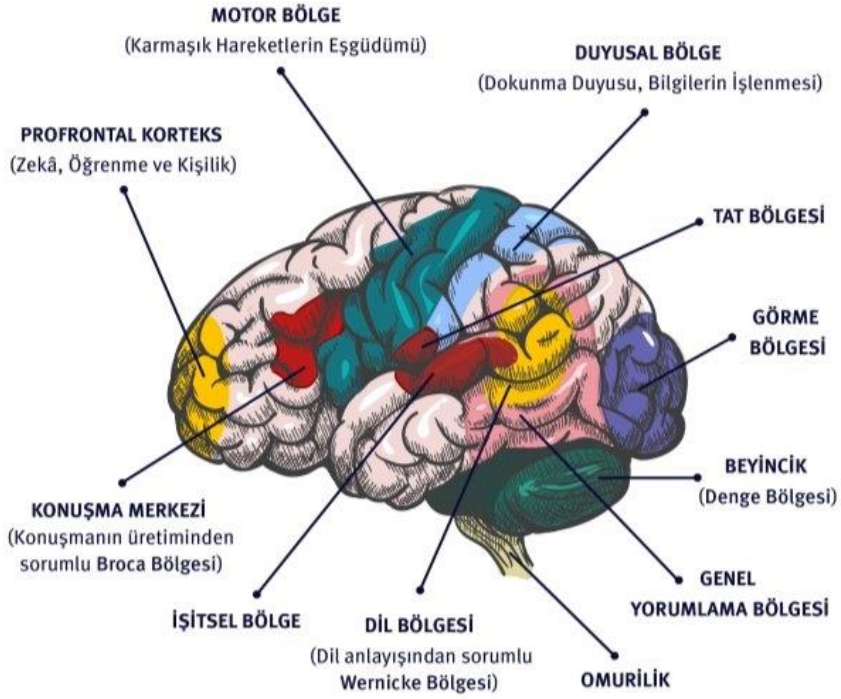
Güçlü bir okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin Yirmi Birinci Yüzyıl sınıflarındaki başarısı için kritik öneme sahiptir (Ness, 2009; PISA, 2009). Öğrencilerin okuduklarını anlama yeteneği, disiplinler arası bir beceridir. Günümüz sınıflarındaki başarılı öğrencilerin edebiyat derslerinde öyküleri, romanları ve şiirleri anlamaları gerekirken aynı zamanda doğru çözümü bulmak için matematik problemlerini okuyabilmeli ve anlayabilmelidir. Fen bilimlerindeki deneyleri başarıyla tamamlamak için yazılı yönergeleri anlamaları gerekir ve sosyal bilgilerdeki projeler için internette ve ders kitaplarında bulunan birçok farklı bilgiyi yorumlayabilmelidirler. Okuduğunu anlama becerileri, sınıf düzeyi arttıkça daha fazla önem kazanır. Çünkü artık kişi okumayı öğrenmeye değil, öğrenmek için okumaya gereksinim duyar (Lapp ve diğerleri, 2008; Ness, 2009). Bu gerçek göz önüne bulundurulduğunda, öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamaları endişe vericidir.

Basit olarak düşünüldüğünde, yeterli okuma iki faktöre bağlıdır: Bunlardan biri kelime-kod çözme yani sembolleri sözcüklere çevirme işlemidir. Diğeri ise dinlediğini anlama veya konuşulan dili anlamadır. Hem kelime çözme hem de anlama başarılı bir okuma-anlama için gereklidir ancak bu becerilerden biri, diğeri olmadan yeterli değildir. Bu sezgisel bir anlam ifade eder: Kelime kod çözme becerileri zayıf olduğunda, kelimelerin

yanlış tanımlanması olasıdır ve anlamın işlenmesine daha az bilişsel kaynak ayrılabilir. Tüm kelimelerin kodu doğru bir şekilde çözülebilse bile, bu kelimelerin anlamları büyük ölçüde bilinmiyorsa metnin anlaşılma ihtimali azalacaktır. Bu nedenle, kelime çözme ve dinlediğini anlama, okuduğunu anlamanın en yakın ancak büyük ölçüde bağımsız yordayıcıları olarak görülebilir. (Gough ve Tunmer, 1986).

Okuma ile ilgili mevcut çalışmalar okumanın üç yönüne dikkat çekmektedir. Bunlar okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönleri olarak ele alınabilir. Bireyin okuma becerisi bu yönlerin etkisiyle şekillenir ve okuma alışkanlığının edinilmesi de yine fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönlerden beslenir.

Okumaya yönelik tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere okuma becerisi fizyolojik süreçlerle başlar. Bu süreçlerde kişi görme ve ses organlarını kullanır. Ancak fizyolojik unsurlar bunlarla sınırlı değildir. Bireyin aynı zamanda zihinsel süreçleri aktif olarak kullanabilmesi gerekir bu da beraberinde fizyolojik birtakım gereklilikler getirir. İnsan beyninde görme, işitme, anlama, konuşma gibi süreçleri yöneten merkezler bulunmaktadır. Tanrıdağ'a (1991) göre beyinde bulunan Wernice ve Broca alanları dilin işlevleri ile doğrudan ve yakından ilişkili olup, bu durum klinik bulgularla da kanıtlanmıştır. Wernicke alanı, beyinde gösterge-gösterilen (kelime-nesne) ilişkisini sağlar ve görsel-işitsel çağrışım da yine bu merkezde gerçekleşir. Broca alanı ise dilin daha çok sesletim işlevi ile ilgilidir. Bunların dışında angülergirüs adı verilen bir dil merkezi daha vardır. Angülergirüs karmaşık dil fonksiyonlarının gerçekleştirilmesini sağlar. Bu üç alan birbiriyle bağlantılı olarak dil süreçlerinde aktif rol oynar. Wernicke ve Broca arasındaki bağlantı bireyin duyduğu bir şeyi doğru bir şekilde tekrarlamasını sağlarken karşılıklı konuşmalarda da konuşma ve duyma becerilerini gerçekleştirerek karşılıklı iletişimin devamlılığını sağlar. Wernicke ve Angülergirüs bağlantısı ise hem işitsel hem de görsel olarak anlama becerisinin gerçekleşmesini sağlar.



Şekil 1. İnsan Beyninin Yapısı (Bilim ve Teknik s.389. akt. Ergenç, 2000)

Şekil 1'de, bahsedilen alanların beynin hangi bölgesinde bulunduğu gösterilmektedir. Dil, karmaşık bir yapıya sahip olduğundan beyindeki fonksiyonların yalnızca bu üç alanla sınırlı olmadığı görüşü yaygındır. Doğuştan anatomik olarak var olan bu alanlar ve aralarındaki bağlantılar, eğitim sonucunda okuma ve yazma öğrenilmesiyle işlerlik kazanmaktadır (Ergenç, 2000; Tanrıdağ, 1993). Beyindeki dil alanlarının kullanımı bireyin anlama ve anlatma becerileri olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine hizmet etmektedir.

Alanyazında okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları bir arada ele alınmaktadır, bu durum okuma eyleminin aynı zamanda anlama süreci olması ile ilgilidir. Okuma becerisinin kazanılması zihinsel ve fiziksel unsurların birlikte ele alınmasını gerektirir. Kaçalin vd. (2012) ve Onan'a (2011) göre gözler ve göz kasları, netlik açısı, aktif görme alanı ve okuma mesafesi okumanın fiziksel unsurlarını oluştururken; görüntü merkezi, görüntü tanıma ve yorumlama alanı, okuma merkezi ise okumanın zihinsel unsurlarıdır. Ateş (2008), fiziksel unsurların bireyin yaşı, cinsiyeti olgunluk seviyesi ve bilgi düzeyi olduğunu belirtir. Okuma becerisinin kazandırılması için bireyin fiziksel anlamda sağlıklı ve ortamın uygun olması gerekir. Aksi takdirde bireyin görme bozukluğu gibi kusurlarının olması okuma ve anlamanın gerçekleşmesini engeller ve bireyde okumaya karşı olumsuz bir tutum gelişir.

Okuma ve anlama becerisi geliştirilirken bireyin özellikleri dikkate alınmalı ve yaşanabilecek olumsuz durumların önüne geçilmelidir.

Okuma becerisi aynı zamanda psikolojik yönü olan bir eylemdir. Bireyin algıları ve içinde bulunduğu duygu durumu okuma ve anlama sürecini etkiler. Çağdaş eğitim yaklaşımları psikolojik unsurların bireyin öğrenim sürecinde en önemli faktörlerden biri olduğunu kabul etmektedir. Ülper'e (2019:3) göre okuma edimine yönelik tanımlarda genellikle okumanın bilişsel yönü vurgulanmakta duyuşsal yönü ise ihmal edilmektedir. Ancak çağdaş eğitim yaklaşımlarında duyuşsal özelliklerin de göz önünde bulundurulmasının önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu nedenle Ülper (2019:3), okuma edimini duyuşsal özellikleri de vurgulayarak "*Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.*" şeklinde yeniden tanımlamıştır. Çağdaş eğitim yaklaşımlarının duyuşsal etmenlerin de göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgulamasıyla güncel araştırmalarda öğrenme sürecine yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik ve motivasyon gibi kavramlar da öne çıkmıştır.

Bireyin okuma becerisiyle ya da okuduğu metinle ilgili önceki yaşantılarında karşılaştığı olumlu ya da olumsuz bir durum varsa bu da okuma ve anlama becerisini etkileyecektir. Okunan metnin kişinin ilgi alanlarına yönelik olması yine okumayı olumlu yönde etkileyeceği gibi, bireyin bir topluluk karşısında okuma yaparken yaşadığı heyecan, ya da zihninde yer alan başka düşünceler okunan metne odaklanmayı güçleştirerek okumayı olumsuz yönde etkileyecektir.

İnsan toplumsal bir varlıktır ve içinde bulunduğu kültürün etkisi bireyin düşünme biçiminde, davranışlarında görülür. Okuma kültürü de içinde bulunulan kültürden bağımsız düşünülemez. Bireyin okuma alışkanlığı kazanması, sosyal bir varlık olmasından kaynaklı olarak içinde bulunduğu topluma göre şekillenir. Bireyin yetiştiği çevre okuma kültürü bakımından ne kadar zenginse birey de bu durumdan etkilenir. Bu durumun tam tersi de düşünülebilir, bireyin yetiştiği çevre ve okuma kültürü bakımından sahip olduğu olanaklar ne kadar kısıtlı ise birey de bu durumdan olumsuz olarak etkilenir. Sabak Kaldan'a (2007) göre eğitim ve kültür düzeyi yüksek bir ailede yetişen çocuk ile okuma yazma bilmeyen, okumaya karşı ilgisiz bir aile ortamında yetişen çocuk arasında önemli farklılıklar olacaktır. Çocuk

için okumayı bir zevke dönüştürmek, okuma alışkanlığı ve becerisi kazanmak ailenin istek ve gayretleriyle orantılıdır.

Ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin çocuğun okuma alışkanlık ve tutumu kazanmasında önemli bir rol oynadığı birçok çalışmada vurgulanmış ve Birleşik Krallık Ulusal Okuryazarlık Vakfı (National Literacy Trust, 2007) raporunda "Gençlerin Okuması: Ev Ortamı ve Aile Desteğinin Önemi" başlığıyla yer almıştır. Bu araştırma, her iki ebeveynden de okumak için destek alan genç okuyucuların, okumaktan zevk alma, sık sık okuma, okumaya karşı olumlu tutumlara sahip olma ve okumanın hayatta başarılı olmak için önemli olduğuna inanma oranının annesinden ya da babasından okumaya yönelik destek almayan gençlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yaşlarına göre beklenen düzeyin üzerinde okuyan katılımcıların yarısı ebeveynlerinin çok okuduğunu belirtirken, beklenen düzeyin altında okuyanların yalnızca üçte biri ebeveynlerinin çok okuduğunu belirtmiştir (Clark ve Hawkins, 2010). Aslında bu durum çocukların anne babalarını okurken ya da okudukları hakkında konuşurken görmeleriyle de ilgilidir. Ebeveynlerinin çok okuduğunu gören ve okudukları hakkında ailesiyle konuşan gençlerin anne veya babasının okuduğunu hiç görmeyen veya ailesiyle okuma hakkında hiç konuşmayan gençlere göre okumaktan zevk almaları, sık sık okumaları, okumaya karşı olumlu tutum sahibi olmaları ve okumanın hayatta başarılı olmak için okumanın önemli olduğuna inanma olasılıkları daha yüksektir.

İleri düzey toplumların eğitimde öncelikli hedeflerinden biri bireylere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Türkel vd. (2017), bir toplumda okuma kültüründen söz edilebilmesi için okumanın toplum geneline yayılmış bir alışkanlığa dönüşmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda günümüzde bireylerin sadece okuma-yazma bilmesi yeterli görülmemekle birlikte okuma alışkanlığı edinmiş, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, sorgulama ve araştırma yapan, teknolojiyi etkili kullanabilen ve problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Toplumu oluşturan bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasıyla beraber edineceği bu beceriler bir kültür hâline dönüşerek toplumun ufkunu genişletecektir. Bu durum toplumu gelişmişlik anlamında çok daha ileri bir seviyeye taşıyacaktır.

Bireyin vaktinin çoğunu okulda öğretmen ve arkadaşlarıyla geçirdiğini düşünürsek okuma beceri ve alışkanlığının kazandırılmasında en önemli unsurlardan birinin de okul

olduğu söylenebilir. Okul aynı zamanda ilk okuma yazmanın öğretildiği yerdir. Bireyin ilk okuma yazma eğitim sürecinin hassasiyetle ve alanın uzamanı tarafından gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu süreçte yapılacak yanlış uygulamalar telafisi zor sonuçlar doğurabilir. İlerleyen süreçlerde öğrenci başarısız olduğunu düşünerek okuma ve yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergileyebilir ya da kaçınma davranışı gösterebilir.

Çocuğun doğru bir okuma eğitimi ile işe başlaması oldukça önemlidir. Kuzgun ve Deryakulu'na (2006:9) göre öğrenme süreci öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, fizyolojik ve toplumsal özelliklerine uygun olduğu takdirde başarılı olur. Okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik okullarda elverişli ortamlar hazırlanmalı; sınıf kitaplığı ya da okul kütüphanesi oluşturulurken öğrencilerin seviyesine, ilgi ve ihtiyacına uygun kitaplar seçilmelidir. Bu şekilde öğrencide okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirilebilir ve çocuğun okuma alışkanlığı kazanması sağlanabilir. Okuma becerisi için önemli olan kavramlardan biri de metin seçimidir. Bu konuda çocukların kendi ilgi ve ihtiyaçlarına, yaş düzeylerine uygun metinlerle karşılaşmaları çok önemlidir. Bu konuda öğretmenler ya da ebeveynler yol gösterici olmakla beraber çocuğun kendi ilgi alanına yönelik tercihlerinde de özgür olmasına izin vermelilerdir. Özellikle okuma alışkanlığının ilk kazandırılacağı dönemlerde öğrencilerin keyifle okuyabileceği, mizah ögeleri içeren ve yaşına uygun metinlere ulaşabilmesi onun okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi ve alışkanlık kazanmasını kolaylaştıracaktır. Ancak seviyesinin üzerinde ya da kendisini pek ilgilendirmeyen metinlerle karşılaşması çocuğun sıkılmasına, okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine hatta kaçınma davranışına neden olabilir.

Çocukların ve gençlerin okumak için çeşitli türlerde materyaller tercih ettikleri söylenebilir. İngiltere'de yapılan araştırmalara göre özellikle okul dışında yapılan okumalarda kızların ve erkeklerin materyal tercihlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Kızlar daha çok dergi, e-posta, blog/internet sitesi ve şiir gibi materyalleri tercih ederken erkeklerin gazete, mizah dergileri, çizgi romanlar, internet siteleri ve kılavuzları okuduğu belirtilmektedir. Yeni okuma biçimlerinin özellikle elektronik yollarla giderek daha popüler hale geldiği açık olsa da araştırmada birçok çocuk hâlâ roman okumaktan hoşlandığını belirtmektedir (Clark, Osborne and Akerman, 2008; Clark, Torsi and Strong, 2005, Clark and Foster, 2005).

Okumanın sosyolojik yönü aynı zamanda bireyin zihninde o konuyla ilgili şemalar üzerinde de etkilidir. Şema okuduğunu anlama teorisi, arka plan bilgisini somutlaştıran yapıların, bir metindeki ortamı, ruh halini, karakterleri ve olaylar zincirini anlamak için düşünsel yapı sağladığını belirtmektedir. Okuyucular, sözcükleri ve cümleleri dünya hakkındaki kendi kişisel bilgilerinin zeminine göre analiz ederek bir metinden anlam çıkarır. Bu tür kişisel bilgiler, bir kişinin kültürü olarak tanımlanabilecek yaş, cinsiyet, ırk, milliyet, meslek gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Anlama, belirli bir olay türüne örnek olan bir olay hakkındaki bilgi parçalarının ilgili şemaya dahil edilmesiyle elde edilir (Steffensen, 1981).

Eğitim bağlamında okuduğunu anlama etkinlikleri, genel olarak okuma stratejilerinin öğretimi ve uygulaması etrafında merkezlenir. Stratejinin tanımı geniş kapsamlıdır ve metnin okunmasından önce, okunurken veya okunduktan sonra meydana gelen etkinlikleri içerebilir. Stratejiler örtük, yapay veya etkileşimli olabilir. Örneğin, Ulusal Okuma Paneli (NRP) (U. S. National Institute of Child Health and Human Development, 2000) tarafından önerilen yedi anlama stratejisinden anlama, izleme ve soru oluşturma gizildir ve okuma sırasında gerçekleşir; grafik düzenleyiciler ve özetleme yapaydır ve okuduktan sonra gerçekleşir. İşbirlikli öğrenme, soru cevaplama ve karşılıklı öğretim etkileşimlidir ve okuma sırasında gerçekleşir. Okuduktan sonra gerçekleşen etkinlikler veya etkileşimli görevlerin, anlama stratejilerinden çok öğretim etkinliklerinin alanına girdiği söylenebilir.

Okuma becerisi karmaşık bir süreçtir ve bu sürecin doğru işlemesi birtakım alt beceriler gerektirir. Grabe (1991:379), bu alt becerileri otomatik tanıma, söz varlığı ve yapı bilgisi, içerik ve dünya bilgisi, metin şema bilgisi, birleştirme ve değerlendirme becerisi, üstbilişsel beceriler şeklinde sınıflandırmıştır. Duke ve Block (2012), temel düzeyde okuma becerisinin geliştirilmesi için kelime okuma becerisi ve temelleri, kelime bilgisi, kavram ve içerik bilgisi, kavrama stratejilerinin teşvik edilmesi gibi yöntemlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu stratejilerin ne olduğuyla ilgili açıklamalar ve yapılan çalışmalar aşağıda belirtildiği şekildedir:

Kelime okuma becerisi için gerekli temel bileşenlerden olan fonolojik farkındalık eğitimi, çocukların okuma becerilerini edinmelerine çeşitli yaklaşımlarla yardımcı olabilmektedir (Ehri vd., 2001). Bu çalışma aynı zamanda, avantajlı öğrenciler gibi dezavantajlı öğrencilerin de fonolojik farkındalık eğitiminden oldukça yararlandığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, öğretmenler sadece fonolojik farkındalık becerisini değil, aynı

zamanda onu nasıl uygulayacaklarını da öğrettiklerinde öğrenciler bundan faydalanırlar. Örneğin, harmanlamayı öğretmek (yani sesleri bir kelime oluşturmak için bir araya getirmek ve sonra öğrencilere bu bilgiyi kelimeleri çözmek için nasıl kullanacaklarını göstermek, yalnızca harmanlamayı öğretmekten ve öğrencilerin kod çözme ile kendi başlarına bağlantı kurmalarını beklemekten daha etkilidir. Başka bir deyişle, yalnızca fonolojik farkındalığa ayrılan öğretim süreci, alfabetik ve kod çözme farkındalığı ile birleştirilen süreç kadar etkili olmayabilir.

Okuma ve anlamanın karmaşık bir süreç olması, alanyazında bu sürecin aşamalarının farklı şekillerde isimlendirilmesi sonucunu doğurmuştur. ABD'de alan uzmanlarından oluşan Ulusal Okuma Paneli (National Readig Panel, 2000), bu sürecin bileşenlerini ses farkındalığı, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcılık ve kavrama şeklinde belirtmiştir. Panel aynı zamanda kavrama sürecinin de kendi içinde grafik ve anlam düzenleyicileri okuma, sorulara cevap verme, soru oluşturma, metnin yapısı, özetleme, işbirlikli öğrenme, süreci değerlendirme ve strateji geliştirme gibi süreçler barındırdığını belirtmektedir.

1998'den bu yana yapılan birçok çalışma, kavramsal bilginin göstergesi sayılabilecek kelime dağarcığının, ilkokul öğrencilerinin okuduklarını anlama yeteneklerini yordadığını belirtmektedir (Nation ve Snowling, 2014; Seigneuric ve Ehrlich, 2005). Daha sonraki okul çağlarında, sözcük dağarcığı ve genel olarak dil bilgisi, okuduğunu anlamanın bir yordayıcısı olarak kelime okuma becerisini geride bırakmaktadır (Verhoeven, ve Van Leeuwe, 2008; Catts vd., 2005).

Araştırmalar okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında, kavramsal bilgi ve içerik bilgisinin kelime dağarcığına göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Buna göre okuryazarlık becerileri ile birlikte kavramsal bilgi ve içerik bilgisini de geliştirmeyi amaçlayan yaklaşımlar daha etkili olmaktadır (Vitale ve Romance, 2011; Goldschmidt ve Jung, 2011). Araştırmalar kelime bilgisi, kavramsal bilgi ve içerik bilgisini geliştirmek için birçok etkili yaklaşım sunar; önemli olan bu yaklaşımları yaygın şekilde kullanmaktır.

Anlamaya yönelik uyarı ve yönergeler, eski öğrenciler için uzun süredir devam eden tavsiyelerdir. Ancak anlama stratejilerinin öğretilmesi geleneksel eğitim anlayışı için alışılmadık bir durumdur. Kavrama stratejileri arasında tahmin etme, sorgulama, görselleştirme, çıkarım yapma ve özetleme-yeniden anlatma yer alır. Yaklaşımların çoğu,

gittikçe azalan destek- artan sorumluluk anlayışına göre düzenlenir. Bu anlayışta stratejinin başlarında öğretmenin destek miktarı fazladır, sona yaklaştıkça öğretmenin desteği azalır ve öğrenci daha fazla sorumluluk alır. Anlama stratejilerini uygulamak zor bir zihinsel iştir, bu nedenle öğrencilerin bu konuya dahil olmak için motive edilmeleri gerekir (Shanahan vd., 2010). Özellikle, okumaya yönelik tutumları düşük olan öğrenciler için, motivasyon oluşturmak kaçınılmaz ve zor bir iştir.

Çocuklara anlama becerileri ve stratejilerinin kazandırılması son derece önemlidir ancak bu beceriler ne kadar önemli olsa da kendi başlarına zorluk çeken öğrenciler veya dezavantajlı okuyucuların anlama puanlarını kendi başlarına iyileştirmeleri güçtür. Öğrencinin kavrayışını geliştirmek aynı zamanda kod çözme becerisini, kelime bilgisini, akıcılığı, dünya bilgisini ve konu bilgisini geliştirmeyi gerektirir (Pressley, 2004). Şema ve kelime bilgisinin anlamayı nasıl pekiştirdiğini ve desteklediğini Hirsch (2006) şöyle örneklendirmiştir: Birçok okuyucu, İbrahim'e İshak'ı kurban etmesi söylendi, cümlesini İncil bağlamıyla ilişkilendirir. Ancak okuyucular bu cümleyi bir gazetenin spor sayfasında bulsalardı, kelimelerin kendileri olmasa da anlamları değişecekti. Ancak beyzbolun özel metaforlarına aşina biri cümleyi doğru bağlamına yerleştirir, beyzbol ve onun özel kelime dağarcığı hakkında bilgisi olmayan bir okuyucu doğru anlam kuramaz. Kurban kelimesinin özel anlamı (dövüş yaparken temel koşucuyu ilerletmek), arka plan bilgisi ve beyzbol terimlerine aşinalık olmadan anlaşılması çok zor olabilir.

Bir konuyla ilgili metnin kavranması spor sayfası örneğinde olduğu gibi birtakım gerekliliklere bağlıdır. Bazı öğrenciler belirli kelime bilgisi, arka plan bilgisi veya bir konunun metaforlarını anlama konusunda yetersizdir. Bir öğrencinin bilgilendirici metindeki kelimelerin çoğunu veya tamamını tanıyabilmesi, materyalin anlaşılmasını garanti etmez. Gregg ve Şekeres (2006), öğrencilerin telaffuz edebildikleri kelimelerin anlamlarını mutlaka anladıklarına işaret etmemektedir.

Kelime öğretimine ek olarak, öğrencilere okudukları konunun arka plan bilgisinin de kazandırılması gerekir. Bir konu hakkında bilgisi olan öğrenciler, o konudaki yeni metinleri, aynı bilgi derinliğine ve arka plan anlayışına sahip olmayan öğrencilere göre daha hızlı öğrenirler. Bu, sosyolojide zenginin daha da zenginleşmesi anlamına gelen *Matta etkisine* benzer. Anlama sorunlarına üzerine çalışan araştırmacılar, özellikle ilköğretimden sonra anlama sorunları yaşamaya başlayan öğrenciler başta olmak üzere öğrencilerin çoğunun

açıklayıcı metnin gereklerini karşılayacak kadar yeterli kelime dağarcığına ve alan bilgisine sahip olmadığını düşünmektedir (Chall, 2000; Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990; Hirsch, 2003).

Eğitimde Matta Etkisi, okuma ve dil yetersizlikleri ile ilgili çalışmalar yapan psikolog Keith Stanovich tarafından ortaya atılmıştır. Stanovich, matta etkisi terimini yeni okuma-yazma öğrenenlerin becerilerini nasıl edindiğini gözlemlediği araştırmada okuma becerisini erken kazananların sonraki eğitim dönemlerinde de başarılı olduklarını, okulun üçüncü ve dördüncü yılından önce okumayı başaramayanların ise eğitim hayatı boyunca sürecek sorunlarla karşılaşılacağının habercisi olduğunu açıklamak için kullanmıştır. Okumada başarısız olan çocuklar daha az okuyup yaşıtlarıyla aralarındaki açığın artmasından dolayı seviyelerinin daha gerisinde kalmakta ve başarılı olan yaşıtlarına göre okulu bırakma oranları çok daha yüksek olmaktadır (Adams, 1990). Bireyin önceki öğrenmeleri ne kadar doğru ve güçlü ise yeni öğrendiği kavramları anlama ve yorumlaması o kadar güçlü olur. Temizkan'a (2009) göre okuma duyu organlarının algılamasıyla başlar, daha sonra elde edilen bilgiler bilişsel süreçlerle bellekteki eski bilgilerle pekiştirilir ve anlamlandırılır, bireyin zihninde ve hayal dünyasında şekillenir.

Her öğrenci farklıdır ve okula farklı geçmiş yaşantılarla başlar. Bazı öğrenciler okula birkaç bin kelimelik kelime bilgisi ile başlarken; bazılarının kelime dağarcığı ise bundan iki veya üç kat daha fazla olabilir (Hart ve Risley, 1995; Weizman ve Snow, 2001). Bu farklılıklar telafi edilirken, başlayan okuma öğretiminde tüm öğrencilerin sahip olduğu düşünülen temel bir söz varlığı kullanılır. Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik, dördüncü sınıf civarında müfredatta daha fazla yer almaya başladığında, kurgusal metinleri akıcı bir şekilde okuyan bazı ilkokul öğrencileri bile bilgilendirici metinleri okumakta ve anlamakta zorlanırlar (Chall, 2000). Bu sorunlar tüm öğrencileri etkiler, ancak öğrenme güçlüklerinin çoğunluğu okuma sorunları olarak ortaya çıktığı için özellikle özel eğitim öğrencileri etkilenir.

Okuma-yazma sorunlarıyla uğraşmak, ara sınıf öğretmenleri için bir zorluk haline gelir çünkü farklı düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilerle ilgilenmeleri gerekir. Örneğin, dördüncü sınıftaki öğrenciler, birinci sınıftan yedinci sınıfa kadar değişen okuma seviyelerine sahip olabilir (Harris ve Sipay, 1985). İlkokul öğretmenleri bireysel ihtiyaçları karşılamak için metni düzenleyebilse de daha üst sınıflarda öğretmenlerin daha karmaşık bir

sorunu vardır. Konu eğitimi, gelişimsel okuma ihtiyaçları, bilgilendirici metinleri işlemek için henüz yeterli okuma becerisi veya kelime bilgisi edinmemiş öğrencilerle ilgilenmek zorundadırlar. İlköğretim öğretmenlerinin yaptığı gibi, bu öğretmenler de metni ve öğretimi değiştirebilir, ancak bu değişiklik sonunda öğrencilerin sınıf düzeyindeki kazanımları edinmesi sağlanmalıdır.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi gerektiğini vurgulayan çalışmalara rağmen, ABD (Ness, 2009; Pilonieta, 2010), Avustralya (Morris, 1986) ve İrlanda (Concannon-Gibney & Murphy, 2011) gibi ülkelerde yürütülen araştırmalara göre, birçok öğretmen okuduğunu anlama öğretimini uygulamamaktadır. Ness (2009), lise öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretimini sınıflarına ne ölçüde entegre ettiğini araştıran bir çalışmada, 2400 dakikalık öğretim süresinin sadece %3'ünün okuma stratejilerine harcandığı sonucuna ulaşmıştır. Dahası çalışmadaki lise öğrencilerinin özellikle okuduğunu anlama stratejilerine ayrılan bir zamanlarının olmadığı belirtilmektedir. Oysa okuma ve anlama becerileri akademik becerilerin temelini oluşturduğundan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri sürekli bir şekilde desteklenmelidir. Bu destekleme öğrencinin zihnini canlı tutarken diğer yandan da okuduğu konularla ilgili daha çok kavramsal bilgiye sahip olacaktır. Bu da daha önce bahsedilen matta etkisi ile öğrencinin yeni konuları anlamasını kolaylaştıracaktır.

Okuduğunu anlama temel stratejiler kullanılarak inşa edilir. Öğrenci okuduğu metindeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul ilişkilerini kavrar; metnin ana fikrini ve konusunu doğru bir şekilde belirler. Metinde geçen kişilerin özellikleri ve olaylar hakkında sorulan sorulara doğru yanıtlar verir. Bunun gibi temel bir okuma anlama eğitiminin yanında kelime ve kavram öğretimi, deyim ve atasözleri öğretimi hedeflenirken akademik ve kültürel bakımdan zengin metinler seçilerek kişinin bu yönlerde gelişimi de hedeflenmelidir. Kişi okudukça yeni kavram ve durumlar öğrenecek, öğrendikçe yeni kavram ve durumları öğrenmesi kolaylaşacaktır. Okuma öğretiminde metinlerin zorluk düzeyleri de basitten karmaşığa doğru hedef kitlenin düzeyine göre olmalıdır. Fazla basit metinler öğrencide bir gelişme yaratmazken fazla zor metinler ise öğrenciyi kötü hissettirerek kaçınma davranışına yol açabilir. Öğrenci yeni kelime, kavram ya da durumları küçük parçalar halinde sindirebilir. Tıpkı bir ağırlık antrenmanı gibi kişiye çok hafif gelen ağırlık da çok ağır gelen ağırlık da olumsuz bir etkiye yol açar. Okuduğunu anlamanın ağırlık antrenmanı ile başka bir benzerliği ise kondisyon meselesidir. Okuduğunu anlama çalışmaları da sürekli olmalıdır. Zihin okuma ve anlama konusunda ancak bu şekilde canlılığını korur. Öğretim

programlarında düzey arttıkça okuma ve anlama çalışmalarının yok denecek kadar azalması hayatın gerçekliğiyle uyuşmamaktadır. Özellikle sınav dönemine yaklaşan çocuklar için iyi bir okuduğunu anlama becerisi temel bir gereksinimdir. Sınavlarda hem gençler hem de yetişkinler arasında yetersiz okuduğunu anlama nedeniyle yapılamayan sorular oldukça yaygındır, sınavda başarısız olmalarının en temel sebeplerindendir.

Okuduğunu anlamanın bilişsel boyutları, anlama sürecini kavramak ve uygun öğretimi teşvik etmek için büyük öneme sahiptir. Bununla birlikte, anlam kurmak için metinle etkileşime girerken, bireyler amaca yönelik davranırlar ve bu nedenle okumak için motivasyona ihtiyaç duyarlar (Guthrie ve Wigfield, 1999). Başarıya ulaşmaya yönelik hedefler (Meece ve Miller, 1999), içsel motivasyon (Guthrie ve Wigfield, 1999) ve öz-yeterlik (ör. Schunk, 2003) dahil olmak üzere çeşitli motivasyon yapıları okuma başarısı ve anlama ile pozitif olarak ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle, çocukların okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik çabalar, okuma motivasyonunun rolünü göz ardı edemez ve öğrencilerin ilgi alanlarıyla ilgili metinleri okumak da dahil olmak üzere, öğretmenlerin öğrencilerin okuma motivasyonunu desteklemek için uygulayabilecekleri araştırmaya dayalı belirli uygulamaları içermelidir (Schiefele & Krapp, 1996). Bu aynı zamanda uzun metinlere odaklanmayı (örneğin Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006), seçim ve kontrol sağlamayı (Cordova & Lepper, 1996), sosyal iş birliğini (Ng, Guthrie, Van Meter, McCann, & Alao, 1998) ve okuma öz yeterliğini desteklemektedir (Guthrie & Wigfield, 1999).

Araştırmalardan elde edilen kanıtlar, bilişsel ve duyuşsal uygulamaların birbirini desteklediğini göstermektedir. Guthrie vd. (2007), okuma için yalnızca bilişsel destek alan öğrencilere göre hem bilişsel hem de duyuşsal destek uygulamalarını deneyimleyen ilkokul son sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, içerik bilgisi, okuma tutumu ve strateji kullanımının daha fazla arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolezal vd. (2003), yüksek düzeyde motivasyon sağlayan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme teknikleri, öğrenci özerkliğini teşvik edici ve öğrencilerin sorumluluk aldığı çeşitli motivasyon tekniklerini kullandıklarını bulmuşlardır. Bu çalışma hem okuduğunu anlamayı hem de okumaya yönelik motivasyonu geliştirmek için tasarlanmış öğretim uygulamalarının bir arada kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

Taboada ve Buehl (2012), ABD'li katılımcıların okuduğunu anlama tanımının: (1) genel görüş; (2) metnin gerçek anlamda anlaşılması ve (3) metinlerin üst düzeyde

anlaşılması olmak üzere üç ana tema altında gruplandırılabileceğini belirtmektedir. Okuduğunu anlamanın genel görüşü, metnin bazı yönleri üzerinde tartışma gibi metni anlamaya atıfta bulunur, ancak anlamanın doğası veya ilgili süreçler belirsizdir. Buna karşılık metnin gerçek anlamda anlaşılması, bir hikâyeyi yeniden anlatma gibi okuduğunu anlamanın daha ezberci bir anlamaya atıfta bulunmaktadır. Metin temasının daha üst düzeyde anlaşılması, metnin kelimenin tam anlamıyla anlaşılmasının ötesine geçen analiz, sentez ve uygulama gibi üst düzey bilişsel işlemlere atıfta bulunmaktadır.

Alanyazındaki bilgilerden hareketle okuduğunu anlama sürecinin temelde üç aşamadan oluştuğu söylenebilir. Bunlardan ilki metnin algılanmasına, ikincisi algılanan metnin anlamlandırılmasına ve üçüncüsü ise metnin yorumlanmasına işaret eder. Metnin algılanması duyu organlarının işe koşulmasıyla gerçekleşen fizyolojik unsurlardır. Metnin anlamlandırılması sürecinde ise bireyin bilgi düzeyi ve zihinsel beceriler devreye girer. Metnin yorumlanması ise bireyin çıkarım gücüyle ilişkili olup önceki öğrenmeler de bu süreçte yine etkilidir. Karahan (2018), nitelikli bir okumanın geçekleştirilmesi için bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okuduğunu anlama sürecinde okurlar bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullanırlar. Kullanılan bu stratejiler bireyin okuduğunu anlama sürecinde işini kolaylaştırır ve metni daha iyi kavramasını sağlar. Alanyazında genel olarak okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi stratejiler, okuma esnasında kullanılan stratejiler ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere üç grupta sınıflandırılmıştır (Gürses, 2002:20; Kırmızı, 2008:97-98).

Tablo1

Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Sınıflandırılması

Okuma Süreci Aşamaları	Aşamalara Yönelik Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejileri	Gözden Geçirme/İnceleme Okuma Amaçlarını Belirleme Önbilgileri Harekete Geçirme Sorular Çıkarma Okuma Öncesi Stratejiler
	Sözcükleri Tanımlama İlişki Kurma Zihninde Canlandırma Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular

Okuma Sırası Stratejileri	Oluşturma
	Hedefe Odaklanma
	Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme
	Not Alma
	Karmaşık Noktaları Belirleme
	Akıcı Okuma
Okuma sonrası stratejileri	Özetleme
	Soruları Yanıtlama
	Sentez Yapma
	Metni Görsel Öğelerle İfade Etme
	Değerlendirme

(Susar Kırmızı, 2006:27)

Bireyin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için öğrenme süreci içinde doğru stratejilerin kullanılması hem kazanımlara daha kolay ulaşılmasını sağlayacak hem de daha nitelikli öğrenme ortamları oluşturacaktır. Okuduğunu anlama becerisinin doğasının daha iyi anlaşılması için günümüz çağdaş eğitim yaklaşımlarında üzerinde sıklıkla durulan duyuşsal unsurlarla birlikte ele alınmasında yarar vardır.

2.2. Okuma ve Tutum

Okuma becerisi, bilişsel ve duyuşsal bir süreç olduğundan bu becerinin duyuşsal faktörlerden etkilenmesi olağan bir durumdur. Alanyazında okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu sıklıkla belirtilen duyuşsal faktörlerden biri de tutumdur. Tutum, çocuğun okuduğunu anlama sürecine katılımı ve bu konudaki başarısı ile ilgili birçok çalışmaya konu olmuştur (Sainsbury ve Schagen, 2004; Logan ve Johnston, 2009; McKenna vd., 2012; Schiefele vd., 2012; Schiefele ve Schaffner, 2016; Mullis vd., 2017). Tutum, kişinin motivasyon düzeyini ve okumaya yönelik istekliliğini düzenlemede ayrıca bireyin inançları ile okuma faaliyetleri arasındaki ilişkiye aracılık etmede önemli bir rol oynadığı için uzun süredir önemli bir psikolojik yapı olarak kabul edilmektedir (Petscher, 2010).

Okumaya yönelik tutum geliştirme modellerindeki gelişmeler, tutumları doğrudan bir sonuç olmaktan ziyade başarının aracısı olarak tanımlamıştır. Fazio, Zanna ve Cooper'ın (1978), tutum ve davranış arasında elde edilen tutarsız ilişkileri anlamak için, araştırmacıların hangi koşullar altında bireylerin sahip olduğu tutumların, ne tür davranışları öngördüğünü sormalarının daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Duyuşsal değişkenlerden ziyade

bilişsel değişkenlere odaklanmayı savunan düşünceler; zayıf okuma tutumlarının nedensel değil, sonuçsal olduğuna ve çocuğun başarılı okuma için yeni stratejiler öğrenme çabasını olumsuz yönde etkilediği düşüncesine dayanmaktadır. Burada sahip olunan tutumların ve gösterilen davranışların her zaman aynı doğrultuda olmayabileceği anlaşılmaktadır. Bu durum sonraki çalışmalarda bilimsel anlamda tutumun ne olduğu konusunda yeni tartışmalara neden olmuş ve tutumların ancak gösterilen davranışlarla gözlenebileceği ve bu şekilde somut olarak tutumun varlığından söz edilebileceği düşüncesinin yaygınlık kazanmasına zemin hazırlamıştır.

Tutum; sosyologlar, sosyal psikologlar ve eğitim yazarları tarafından sıklıkla kullanılan geniş kapsamlı bir kavramdır. Sıklıkla kullanılmasına rağmen yazarlar genellikle çalışmalarında tutumun ne olduğunu ya da tutum ile neyi ifade ettiklerini genelde belirtmezler. Sözcük yalnızca günlük hayattaki anlamı ile kullanıldığında belki anlam göz ardı edilebilir ancak "tutumlar" üzerine araştırma makaleleri yazılırken ve kelimeye teknik bir anlam verildiğinde, bu kavramın anlamını detaylı olarak irdelemek gerekir. Birçok çalışma, tutum kavramının anlamını net olarak belirtmemiştir ya da bu kavramın kullanım anlamında bir belirsizlik söz konusudur. Symond (1927), eğitimcilerin bunu eğitimin arzu edilen çıktılarına karşılık olarak kullandıklarını belirtir. Bazı sosyologlar da bunu hemen hemen aynı anlamda kullanırlar. "Sosyal tutum", "iyi veya arzu edilen davranış" anlamına geldiği sürece, bilimsel, normatif olmayan bir amaç, tanımlayıcı terim olarak hiçbir değeri olamayacağı açıktır. Tutum genellikle alışkanlıkla eş anlamlı olarak kullanılır. Yukarıdakiler gibi bir başka yaygın kullanım, tutumu motor veya zihinsel eğilim olarak tanımlar.

Tutum kavramının doğrudan gözlenmesi ve ölçülmesi zor olduğundan bu kavramın ne olduğu konusunda eskiden beri süregelen birtakım tartışmalar vardır. Bain'e (1928) göre bu tartışmaların üç çıkış kaynağı vardır: Tutumların ve değerlerin birbirinden ayrı olarak düşünülmesi, görüşlerin tutumlarla özdeşleştirilmesi, varsayıma dayanan öznel faktörlere vurgu yapılması. Tutumun bir kişinin gruplardaki statüsünü etkileyen kısmen istikrarlı açık davranışları olduğu belirtilmektedir. Bu durumda tutumları belirlemenin tek yolu, sosyal ortamdaki davranışın gözlemlenmesi ve istatistiksel olarak ele alınmasıdır. Olay yöntemi, yaşam öyküsü ve görüşme biraz daha güvenilirdir ancak ankete göre bazı dezavantajları vardır. Genel olarak en iyi yöntem, dikkatle tanımlanmış veya deneysel olarak kontrol edilen durumda açık davranışın dolaylı kanıtlarının istatistiksel olarak ele alınmasıdır. Böyle bir araştırmanın uygulanabilirliği kanıtlanmış olur.

W. I. Thomas, tutumu bilimsel anlamda bir araç olarak kullanılabilecek şekilde normatif olmayan nesnel bir tarzda tanımlamaya çalışan ilk sosyal psikologlardan biridir. Thomas'ın görüşü şu şekilde özetlenebilir: "Tutum, bir değere verilen öznel tepkidir." (Badger, 1918). Buna karşılık Bain'e (1928) göre bu tür öznel ifadeler, bilimsel araştırma için bir araç olarak tutum kavramını geçersiz kılar. Belirli bir eylemin belirli bir tutumun kanıtı olmadığını ve "hissedilen" ya da sözlü olarak ifade edilen bir tutumun çok çeşitli eylemlerle sonuçlanabileceğini ya da hiçbiriyle sonuçlanamayacağını savunurlar. Şimdi, bilimsel bir gerçeğin tüm uzman gözlemciler için aynı olması gerektiği genel olarak kabul edilen bir bilim aksiyomudur. Bu, yalnızca duyularla gözlemlenebilen fenomenlerin bilimin alanına girebileceği anlamına gelir. Bu nedenle, öznel bir durumun varlığından bahsedebilmemizin tek yolu, öznel durumu açığa çıkaran bir eylemi gözlemlemektir.

Alanyazın incelemesinde tutum üzerine birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Allport (1967), tutumu "yaşantı ve deneyim sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara yönelik bireyin davranışları üzerinde etkili olan duygusal ve zihinsel hazırlık" olarak tanımlarken, Demirel (1993: 94) ise "bireyi belli bir kişi, nesne ya da durum karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim" şeklinde ifade etmiştir. Kaya ve Büyükkasap (2005), tutumun "bir bireye atfedilen, bireyin bir nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturmasını sağlayan bir eğilim" olduğunu belirtirken Özgüven (1994), tutumun "bireylerin belli bir kişi, grup, kurum ya da düşünceyi kabul veya ret şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş durumu ve eğilimi" şeklinde tanımlamıştır.

Tutum, önceki yaşantılar sonucu oluşan, bireyin ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara yönelik davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip bilişsel ve duyuşsal hazır olma durumudur (İnceoğlu, 2000). Fishbein ve Ajzen'e (1975) göre tutum, doğuştan gelen değil sonradan edinilen ve belirli bir deneyime göre olumlu veya olumsuz bir şekilde tepkiye neden olan öğrenilmiş bir yatkınlıktır. Bu nedenle bireyin okumaya yönelik tutumu değerlerin, okumanın sonuçlarına ilişkin inançların ve belirli okuma deneyiminin sonucu olarak zamanla gelişir. Başka bir deyişle sosyal faktörler ve beklentiler yavaş yavaş okumaya yönelik tutumları şekillendirir (McKenna vd., 1995).

Alanyazında tutum ile ilgili yapılan tanımlardan ve verilen bilgilerden hareketle tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç farklı boyuttan oluştuğu söylenebilir. Duyuşsal unsur, söz konusu nesne ya da duruma yönelik olumlu ve olumsuz duygulardan oluşur. Bilişsel boyut, bireyin söz konusu nesne ya da durum hakkında fikir ve inançlarıdır. Davranışsal boyut ise, duygu ve düşüncelerle uyumlu bir şekilde geliştirilen davranış eğilimidir. Tutum psikolojik bir kavram olduğundan ancak sergilenen davranışlarla ölçülebilir. Bu konuda davranış unsuru tutumun varlığından söz edebilmek için gerekli unsurdur. Birinci ve ikinci unsurlar yani duyuşsal ve bilişsel boyutlar davranışa dönüşmezse tutumun varlığından söz edilemez.

Başarı yetenekten daha fazlasını gerektirir. Yetenek ve bilgi başarı için gerekli olsa da ikisinin de kilidini açan anahtar bireyin ruh halidir. Pozitif olmak bireyi daha güvenilir kılar. Krech vd. (1962) tutumun, sosyal herhangi bir nesneye yönelik olumlu veya olumsuz duygu ve düşünceler ile bu nesne lehinde ya da aleyhinde olan eğilimler olduğunu belirtmektedir. Fritz'e (2008) göre tutum, yalnızca çevremizdeki dünyayı nasıl gördüğümüzü değil, aynı zamanda durumları, koşulları ve başkalarının eylemlerini nasıl yorumladığımızı da içerir.

Eğitim ve öğretimde öğrencinin duyuşsal özellikleri göz ardı edilirse, hedeflenen kazanımlara ulaşılması tamamen şansa bırakılmış olur. Öğrencinin okula, öğretmene, derse yönelik tutumu onun başarısı üzerinde doğrudan etkilidir. Bu etki alanyazında birçok çalışma ile doğrulanmıştır (Purkey ve Novak, 1984; Athey, 1985; Anderson vd., 1988; Foertsch, 1992; Alvermann ve Guthrie, 1993; McKenna vd., 1995; Kush ve Watkins, 1996). Öğrenme süreçlerinin ve akademik başarının olmazsa olmaz bir gereği olan okuma becerisi için de öğrencinin olumlu bir tutum geliştirmesi gerekir.

Çeşitli kavramlara yönelik tutumları tanımlayan ve okumaya yönelik tutumu ilk defa ele alan Alexander ve Filler (1976), okuma tutumunu; okumaya yönelik olumlu ve olumsuz duyguların sürekliliği ve buna karşılık gelen okumaya yönelik istek veya okumadan kaçınma eğilimi olarak tanımlanmıştır. Mathewson ve McKenna okuma tutumunu çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamışlardır. Mathewson (1994), okuma tutumunu okumaya ilişkin hâkim duygular, okumaya hazır olma ve okumaya ilişkin değerlendirici inançlar olarak tanımlarken McKenna vd. (1995); okumanın sonuçları hakkındaki inançları, kişinin motivasyonundan hareketle başkalarının beklentileri hakkındaki inançları ve okumanın belirli yönlerine ait

sonuçları tutumun anahtar bileşenleri olarak tanımlamıştır. Tutumun tanımı üzerinde fikir birliğinin olmaması, okumanın duyuşsal bileşenlerinden uzaklaşmaya ve bilişsel faktörlere odaklanmaya yol açmıştır. Araştırmacılar çeşitli araştırmalarla okuma davranışları üzerinde tutumların rolünü incelemiş olsa da gereksiz tekrarlama, zayıf yordama modelleri, tutumları motivasyon ve öz yeterlik durumlarından ayırmanın zorluğu birçok araştırmacıyı okuma davranışlarının daha güvenilir göstergelerine yönlendirmiştir. Bu göstergeler kavrama gibi bilişsel ve isteklilik gibi duyuşsal bileşenlerden oluşmaktadır (Petscher, 2010).

Okuma tutumunun geliştirmesinde tüm sorumluluğun öğrenciye bırakılması doğru bir yaklaşım değildir. Aynı şekilde yalnızca öğretmen ya da okul değil; veli, eğitim yöneticileri kısacası eğitim sürecinin tüm unsurları bu konuda üzerine düşen görevleri yerine getirmelidir. Örneğin çocuğa kütüphane olanakları sunmak ve kaliteli kaynaklarla buluşturarak kütüphaneyi sevdirmek onun okumaya karşı olumlu bir tutum kazanmasında etkili olacaktır. Bloom'a (1995:116) göre çocuğun okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesi, öğrenciyi güdüleyerek, okuduğunu anlama başarısını artırmaktadır. Bu tutumun kazandırılması ve geliştirilmesi erken yaşlarda gerçekleştirilmelidir. Erken yaşlarda edinilen tutumlar daha kalıcı olmakta ve kolay kolay değişmemektedir. Bu nedenle çocuğun okumaya karşı olumlu tutumları erken yaşlarda geliştirilmeli, olumsuz tutumları ise değiştirilmelidir.

Tutum kavramı çeşitli alanlardaki başarı ile doğrudan ilgili bir kavramdır. Sınıf öğretmenleri arasında, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının öğrencilerin okuma başarısını önemli ölçüde etkilediğine yaygın olarak inanılmaktadır (Russ, 1989). Alanyazında da tutum genellikle başarı ile olan ilişkisi yönüyle işlenmiştir. Ateş (2017), tutumun eğitim sürecinde bireyin başarısını etkilediğini, olumlu tutumun öğrenme sürecinde öğrenciyi daha başarılı kılarken, olumsuz tutumun ise başarısız kıldığını belirtmektedir. Öğrencilerin okuma konusunda sahip oldukları tutumlar hem meşgul oldukları okuma miktarını hem de okuma başarılarını etkiler (Ley, Schaer & Dismukes, 1994; Ghaith & Bouzeineddine, 2003).

Strateji öğretimi (Saracho & Dayton, 1989) ve bilişsel beceriler (Cothern & Collins, 1992) gibi birtakım faktörlerin, okuma tutumlarının gelişimine katkıda bulunduğu yapılan çalışmalarda sıklıkla belirtilmektedir. Aynı zamanda okuma tutumunun geliştirilmesinin zaman gerektirdiği de belirtilmektedir (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Cloer & Pearman, 1992). Bu nedenle, tutumun gelişimini izlemek için daha fazla zaman ayrılması

gerektiği belirtilmektedir (Cothern ve Collins, 1992; Kush ve Watkins, 1996); ancak çoğu araştırma bunun yerine okumanın bilişsel bileşenlerine odaklanmıştır (Ivey ve Broaddus, 2001).

Yapılan araştırmalar okumaya yönelik olumlu bir tutumun bireyin başarısı üzerinde diğer birçok değişkene oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Clark, Torsi ve Strong (2005) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarına göre okuma sevgisi, çocukların eğitim başarısı üzerinde ailelerinin sosyo-ekonomik durumu veya zenginliğinden daha etkilidir. Aynı çalışma çocukların okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının zengin ve çeşitli olduğunu, ancak özellikle cinsiyete ve yaşa göre değiştiğini belirtmektedir. Araştırmalar genel olarak gençlerin okumaya karşı olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir, bu araştırmalarda çocuklar okumanın önemli olduğunu öne süren ifadelere katılırken, okumanın sıkıcı veya zor olduğu ifadelerine katılmadıkları görülmüştür (Clark ve Foster, 2005; Clark, Torsi ve Strong, 2005). Beklenen bir şekilde, okumaya karşı olumlu tutumları olan öğrenciler, daha fazla okuma zevki ve daha yüksek okuma yeterliliğine sahip olduklarını bildirmektedir (Clark, Torsi ve Strong, 2005; Clark, Osborne ve Akerman, 2008). Ayrıca tutum düzeyi yüksek okuyucular kendilerini daha başarılı okuyucular olarak görmekte ve okul dışında isteksiz okuyuculardan daha sık okuduklarını bildirmektedirler (Clark ve Foster, 2005). Yaş düzeyi ile tutum arasında yapılan bir araştırmada ise Maynard vd. (2007), kendilerini 'hevesli' okuyucular olarak tanımlayan çocukların oranının, çocuklar büyüdükçe azaldığını, buna karşın kendilerini 'ortalama bir okur' olarak değerlendirenlerin sayısının yaşla birlikte arttığını belirtmektedir. Benzer şekilde Petscher (2010), meta-analiz yöntemiyle 32 çalışmadan elde ettiği sonuca göre okuma tutumu ve başarı arasındaki ilişkinin genel gücünün orta düzeyde olduğu, ortaokul öğrencileriyle karşılaştırıldığında ilkokul öğrencileri için bu ilişkinin daha güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye sahasında yapılan tutum çalışmalarına bakılacak olursa Demircan ve Aydın'a (2020) göre Türkiye'de yapılan okuma ve tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen 8 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 6'sında tutum ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunurken Ürün Karahan ve Taşdan (2016), Kandemir ve Demiroğlu Memiş (2019) diğer çalışmaların aksine okuduğunu anlama ve tutum düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okuduğunu anlama veya okuma sırasında anlam oluşturma, yalnızca bilişsel bir çaba değil, aynı zamanda motive edilmiş bir eylemdir. Okuduğunu anlamanın kasıtlı doğası göz önüne alındığında, okumaya yönelik tutum ve motivasyon, öğrencilerin okuma başarısının önemli bileşenleridir (Guthrie ve Wigfield, 1999). Bu nedenle tutum üzerinde etkili olan faktörleri de göz önünde bulundurmakta yarar vardır. Kanmaz ve Saracaloğlu (2012), ebeveynlerin eğitim durumları, çocuğun okuma olanakları ve sosyal çevresinin okumaya karşı tutumu gibi faktörlerin çocuğun okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

2.3. Okuma ve Kaygı

Bireylerin davranışları sadece mantıklarına göre şekillenmez, bireylerin kararları ya da davranışları üzerinde duyguları da etkilidir. Jalongo (2007), kişinin bir öğrenmeyi gerçekleştirmesinde ya da çaba göstermesinde duyguların etkili olduğunu belirtmektedir. Izard (2007) ise kişinin duygu durumunun bilişsel süreçler ve kişinin düşünceleri üzerinde etkili olduğunu vurgular. Okuma becerisinin bilişsel ve duyuşsal bir süreç olduğu düşünülürse bu becerinin duyuşsal faktörlerden etkilenmesi beklenen bir durumdur. Alanyazında okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu belirtilen duyuşsal faktörlerden biri de kaygıdır. Eski Yunanca anxietas sözcüğünden gelen kaygı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. TDK Sözlük'te (2005) "üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa" olarak tanımlanan kaygı, Bandura (1997) tarafından birey için zararlı olabilecek durumlara karşı ortaya çıkan endişe hâli olarak açıklanmıştır. Jalongo ve Hirsh (2010), psikologların alanyazında kullandığı kaygı kavramının ne olduğunu, bu kavramın korku ile olan ilişkisinden hareketle açıklamaya çalışmıştır. Buna göre korku, mevcut ya da yakın tehditlere karşı bir tepki iken kaygı ise hayali ya da uzak tehditlere karşı verilen korku tepkisidir. Kaygının benlik saygısına yönelik bir tehdit oluşturan geleceğe odaklanmış bir çaresizlik hissi olduğu söylenebilir. Yoğun bir şekilde hissedilen kaygı odaklanmanın önüne geçer. Yine benzer anlamda kullanılan fobi kavramı ise hayali tehditlere karşı daha yoğun ve genelleştirilmiş tepkiler için kullanılmaktadır. Korku, kaygı ya da fobi kavramlarına yönelik bu açıklamalar, hissedilen olumsuz duyguların yoğunluğuna ve süresine bağlı olarak çeşitli şekillerde isimlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Dil öğretiminde duyuşsal faktörlerin etkisinin fark edilmesi ve araştırılmasının yarım asırlık bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Brown (1973), kaygı da dahil olmak üzere dil öğrenimindeki duyuşsal değişkenlerle ilgili mevcut verilerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Brown, dil öğretiminde bireyin öz saygısı ve özgüveninin dil öğrenmedeki başarısı ile ilgili olabileceğini öngörmüş ve bu dönemde konuyla ilgili çok az araştırma olmasına rağmen kaygı da önemli bir duygusal değişken olarak kabul edilmiştir. Bu dönemden itibaren kaygının dil öğretimindeki etkisine yönelik birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda dil öğretimi bağlamında kaygının araştırılmasında üç farklı bakış açısından söz etmek mümkündür: İlk bakış açısı, kaygıyı çeşitli durumlarla ilgili genel bir kişilik özelliği olarak ele alır. İkinci bakış açısı, duygusal bir durum olarak kaygının ortamdaki anlık deneyimiyle ilgilenir. Üçüncü yaklaşım, belirli bir durumda zaman içinde tutarlı bir şekilde ortaya çıkan belirli kaygı biçimlerini inceler. Bunlar sırasıyla kişilik özelliği, durum ve duruma özel bakış açıları olarak anılabilir. Kaygının kavramsallaştırılmasındaki farklılıkların, kaygının dil öğrenimindeki rolüne ilişkin araştırmaların sonuçlarını etkilediği düşünülebilir. Yakın zamana kadar, özellik ve durum yaklaşımları daha yaygınken dil öğrenme sürecinde kaygının rolünü tatmin edici bir şekilde gösterememeleri duruma özel bakış açısının ağırlık kazanmasında etkili olduğu söylenebilir (Maclntyre ve Gardner, 1991).

Kaygının bireyin performansı üzerinde etkisini açıklamaya çalışan bazı kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlardan biri Eysenck ve Calvo (1992) tarafından geliştirilen İşleme Verimliliği Kuramı'dır. Bu kurama göre kaygı durumu bireyin performansı üzerinde verimlilik ve yeterlik bakımından bir etkiye sahiptir. Kaygı aynı zamanda işleyen bellek üzerinde de etkilidir. İşleyen belleği oluşturan üç öge vardır. Bunlardan birincisi planlama, strateji belirleme ve dikkat kontrolü gibi süreçlerde etkili olan merkezi yürütücüdür. İkincisi ise sözel bilgilerin tekrarlanmasında rol oynayan ses bilimsel loptur. Üçüncü öge ise görsel bilgilerin işlenmesini sağlayan görsel-uzamsal kopyalamadır. Görevle ilişkisi olmayan düşünceler merkezi yürütücünün işleyişini olumsuz etkilemektedir. Bu kurama göre merkezi yürütücü yüksek kaygı yaşayan insanlarda iki görevi aynı anda yapmak zorunda kaldığından iyi bir performans gösterememektedir (Derakshan ve Eysenck, 2009). İşleme Verimliliği Kuramı'na dayalı olarak geliştirilen Dikkat Denetimi Kuramı önceki kuramın genişletilmiş şeklidir (Eysenck vd., 2007). Bu kurama göre kaygı merkezi yürütücünün dikkat kontrolü üzerinde olumsuz etki yapmakta ve bu etki bilişsel performansa zarar vermektedir (Derakshan ve Eysenck, 2009). Yüksek kaygılı insanlar içsel endişe ya da dışsal tehditle ilişkili uyarıcılara bilişsel dikkat kaynaklarını harcamaktadırlar, bu durum da asıl göreve

odaklanmayı olumsuz etkilemekte ve performansı düşürmektedir (Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018).

İlgili çalışmalarda kaygının düzeyine göre bireyin performansı üzerinde yarattığı etkilerin farklılaştığı anlaşılmaktadır. Normal seviyede hissedilen kaygının bireyi harekete geçirmekle birlikte başarı ve performans üzerinde olumlu bir etki yaptığı belirtilirken (Kahan, 2008; Donelly, 2009) normalin üzerinde yaşanan kaygının bireyin performansını düşürdüğü, başarıyı olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Klausmeier ve Goodwin, 1971; Manav, 2011). Kennerley (2014) insanın hayatta kalabilmek için endişelere, korkulara ve kaygılara ihtiyacı olduğunu vurgulayarak kaygıların bireye karşı değil, birey için çalışmasını sağlamak gerektiğini belirtmektedir. Kaygı, korku ve endişeler genellikle fiziksel veya zihinsel olarak bireye zarar verici değildir. İnsanların endişeli duygulara sahip olması onların evrim sürecinin bir parçasıdır, zihin ve beden onlardan kurtulmak için savunma mekanizmalarına sahiptir. Kaygılar genel olarak anlaşılabilirler ve genellikle hayatta kalmak için hayati önem taşırlar. Stres veya tehlikeye karşı tepkilerimizin normal olduğuna inanarak onlarla daha iyi başa çıkabiliriz. Benzer şekilde Eysenck vd. (2007); kaygıyı, "tehdit taşıyan durumlar karşısında yaşanan duygusal bir engelleyici ve güdüleyici duygu" olarak tanımlamış ve kaygının güdüleyici yanına da dikkat çekmiştir. Ancak eğitim bilimleriyle ilgili akademik metinlerde kaygı kavramının daha çok yüksek kaygı durumu olarak ele alındığı görülmektedir.

Yetiştirilme tarzı, kalıtsal eğilimler, bireyin içsel çatışmaları, fiziksel etkenler, sosyal etkenler ve olumsuz iç konuşma gibi faktörler kaygı düzeyini etkileyen belirleyicilerdir (Sheean, 1999: 13-19). Yine bireyin durumları kişiselleştirmesi, kendini suçlaması, olayların hep olumsuz yönlerini görmesi, olayların olumlu yanlarını görememe, gerçekçi olmayan standartlara sahip olma gibi özellikler bireyde kaygının artmasına yol açan durumlardır (Kennerley, 2017: 48-62).

Kaygının kişide yarattığı birtakım fiziksel ve bilişsel durumlar vardır. Bunlar nefes alma güçlüğü, ağızda kuruluk, kalp çarpıntısı, mide bulantısı ya da ağrısı, sindirim ve boşaltım sistemlerinin bozulması, kızarma, uyku bozukluğu, huzursuz ve gergin hissetme, diş gıcırdatma, odaklanma problemleri, bellek problemleri şeklinde kendini gösterebilir (Blair, 2008: 63; Nagendra vd. 2015: 45-46; Kennerley, 2017: 27-28). Korku, endişe ya da kaygı tehlikeli durumlarda insan vücudunun kendini koruma içgüdüsüyle ortaya çıkardığı bir

savunma mekanizmasıdır. İnsan vücudu ve zihninin tehlikeli olabilecek durumlarda dozunda bir kaygı ya da endişe yaşaması olağan ve yararlıdır. Bu durum kişinin tehlikelere karşı daha duyarlı olmasını sağlar. Ancak kaygının gereğinden fazla olması ya da uzun sürmesi olumsuz durumları ortaya çıkarır (Kennerley, 2017: 232-264). Kaygının şiddetine göre bir ayrım yapan Scarcella ve Oxford (1992), bunları yapılandırıcı ve zayıflatıcı kaygı olarak isimlendirmiştir. Yapılandırıcı kaygı, kişiyi harekete geçirici bir etkiye sahiptir ve farkındalığı artırıcı bir etkiye sahip olduğundan yararlı olduğu düşünülebilir. Örneğin belli düzeyde yaşanan kaygı kişinin okuyacağı metni önceden çalışıp konuya hâkim olması yönünde bir etki oluşturabilir. Zayıflatıcı kaygı ise kişinin yaşadığı yüksek kaygının konuyu kavramasının önüne geçtiği performansını olumsuz yönde etkileyen kaygı türüdür. Bireyin başarısı için zayıflatıcı kaygının yapılandırıcı kaygıya dönüştürülmesi gerekir. Kaygının performans üzerindeki etkilerine yönelik benzer bir durum Eysenck ve Calvo (1992) tarafından İşlem verimliliği teorisi (The processing efficiency theory) olarak adlandırılmaktadır, bu teoriye göre kaygının biliş üzerinde rekabet eden etkileri olabilir: Kaygı (durumluk kaygının bir yönü) bireyin işleyen bellek kapasitesini bozabilir ve aynı anda bir görev için çabayı artırarak iyileşmeyle sonuçlanabilir. Bu iki sürecin birleşimi, kaygı düzeyi orta düzeyde olduğunda performansta bir zirve oluşturabilir, ancak görevler karmaşık olduğunda, çalışan bellek üzerindeki yük artacak ve düşük performansla sonuçlanacaktır. Bununla birlikte, aynı bireylerde kaygı düzeyleri de değişebilir ve kaygı düzeyindeki dalgalanmalar ile bilişsel performanstaki dalgalanmalar arasındaki ilişkiler hakkında nispeten az şey bilinmektedir. Bu durumun duyuşsal özelliklerin doğrudan ölçülmesinin pek mümkün olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Kaygı ile ilgili yapılan çalışmalarda iki problem durumunun yaşandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, kaygının duyuşsal bir kavram olmasından kaynaklı olarak kaygı düzeyinin belirlenmesi için doğrudan bir ölçüm yapılamamasıdır. Bu nedenle kaygı düzeyi, gözlem ya da anket gibi dolaylı ölçümlerle elde edilen verilerle saptanmaya çalışılmaktadır. Bu yollarla elde edilen verilerin gerçekte yaşanan kaygı düzeyiyle ne kadar örtüştüğü tartışma konusudur çünkü kişiler kendileriyle ilgili anket sorularına yanlı cevaplar verme eğiliminde olabilirler. Bir diğer problem ise alanyazında durumluk kaygı olarak adlandırılan, kaygı düzeyinin aynı bireyde farklı zamanlarda değişkenlik göstermesidir. Bu durum da kaygının ölçülmesinde ve somut veri elde edilmesinde karşımıza çıkan başka bir sorundur. Alanyazında yapılan birçok çalışma kaygı düzeyinin tek seferlik ölçülmesi ile elde edilen verilerin doğru olduğu varsayımına dayanmaktadır. Ancak kişi içinde bulunduğu anda

birçok faktörden etkilenebilir ve kaygı düzeyi değişkenlik gösterebilir. Bu durum kaygı düzeyinin belirlenmesinde güvenilir sonuçlar elde etmeyi güçleştirmektedir. Bunun önüne geçmek için kullanılan yöntemlerden biri de boylamsal olarak birden fazla ölçüm yapmaktır. Ancak bu yöntemle bile tam ve doğru bir ölçüm yapıldığını söylemek fazla iddialı olacaktır. Meissel ve Salthouse (2016), bireylerin performans düzeyleri üzerinde durumluk (anlık) kaygı düzeylerinden ziyade üç farklı oturumda elde edilen ortalama kaygı düzeylerinin daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demircan ve Aydın (2020), okuduğunu anlama becerisi ile kaygı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Türkiye'de yapılan üç çalışmanın da kaygı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaştığını belirtmiştir (Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018; Altunkaya ve Erdem, 2017; Katrancı ve Kuşdemir, 2016). Okuma kaygısını hangi faktörlerin ne şekilde etkilediğini araştıran çalışmalar, bu konuda eğitimcilere ve velilere okuma kaygısı ile başa çıkma ya da kaygıyı önlemede önemli ipuçları vermektedir. İzci ve Kaya (2021), ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarını çeşitli değişkenler bakımından incelediği çalışmada ulaştıkları sonuçlara göre 66. aydan önce okula başlayan öğrencilerin daha geç başlayanlara oranla daha fazla okuma kaygısı yaşadığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla okuma kaygısı yaşadığı, köyde yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde yaşayan öğrencilere oranla daha fazla okuma kaygısı yaşadığı, anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça okuma kaygısının azaldığı, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin okul öncesi eğitimi alan öğrencilere oranla daha fazla okuma kaygısı yaşadığı belirtilmiştir. Bu ve benzer çalışmalarda okuma kaygısını olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlerin göz önünde bulundurulması okuma kaygısı ile başa çıkma konusunda yararlı olacaktır.

Okuma kaygısının ne olduğuyla ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Teknik anlamda kullanılan okuma kaygısı, fiziksel ve bilişsel tepkilere yol açan okumaya karşı hissedilen özel ve durumsal bir fobidir (Jalongo ve Hirsh, 2010). Sözü edilen fiziksel tepkiler çeşitli şekillerde kendini gösterebilir: terleme, titreme, kalp çarpıntısı, solunumun hızlanması, mide ağrısı. Bilişsel tepkiler ise yoğun bir korku duygusu, düşük benlik saygısı, çaresizlik, aşağılanma endişesi gibi örneklerle açıklanabilir. Yaşanan bu fiziksel ve bilişsel tepki durumlarında bireyin okuduğunu anlaması için geriye çok az bir bilişsel alan kalır. Bu nedenle kaygı yaşayan bireyin odaklanma güçlüğü çektiği gözlenir, zihin olumsuzluklar üzerine meşgul olur. Dolayısıyla bireyin mantıksal düşünme, kavrama, değerlendirme gibi

zihinsel becerileri azalarak okuduğu metni anlaması güçleşir. Devamında okuma motivasyonunun azalması ve okuma eyleminden kaçınma gibi davranışların görülme olasılığı yüksektir (Downing ve Leong, 1982; Murray ve Janelle, 2003; Çeliktürk ve Yamaç, 2015).

Okuma kaygısının oluşmasında ve artmasında birtakım faktörlerin rol oynadığı söylenebilir. Örneğin bireyin alışık olmadığı türde bir metinle karşılaşması, metinde yer alan anlamı bilinmeyen sözcüklerin fazlalığı, ya da bireyin düzeyine uygun olmayan metinlerin okuma kaygısını artırdığı belirtilmektedir (Jalongo ve Hirsh, 2010; Melanlıoğlu, 2014a). Okuma edimi süreçlerinde yaşanan olumsuzlukların da benzer şekilde kaygının oluşmasını tetiklediği söylenebilir. Bu süreçte kazanılması gereken akıcı ve doğru okuma becerisinin kazanılamaması da kaygıyı tetikleyen nedenler arasında gösterilebilir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015; Baki, 2017).

Bireyin okumaya karşı sahip olduğu kaygı durumu yalnızca okuma süreçlerini etkilemekle kalmaz aynı zamanda okumanın bir alışkanlığa dönüşmesinin önüne geçer. Tonka (2020), okuma alışkanlığı ile okuma kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde bir sonuca ulaşmıştır. Bireyin önceki deneyimlerinde başarısız olduğu ve kaygı yaşadığı durumlardan kaçınma davranışı göstereceği göz önüne alındığında bunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan şu şekilde bir çıkarım elde edebiliriz: Okuma alışkanlığının kazandırılması için öncelikle bireyin kaygılarından arınması bir ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma etkinliklerinin temel amacı okunan metni anlamlandırmaktır. Diğer bütün amaçlar anlamlandırmaya bağlı olarak gelişir. Kaygı ise okunan metni anlamlandırmaya yeteri kadar bilişsel alan bırakmadığından anlama hedefi gerçekleşmez ya da tam anlamıyla gerçekleşmez. Zihin kaygı duyulan durum üzerine meşgul olur. Yapılan çalışmalar da bu durumu kanıtlar niteliktedir. Kuşdemir ve Katrancı (2016), kaygı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada kaygı düzeyi ile okuduğunu anlama arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu araştırmaya göre okuma kaygısı düşük olan öğrencilerin metnin ana fikrini bulma konusunda daha başarılı olduğu görülmüştür. Ulaşılan her iki sonuç da yaşanan yüksek düzeyde kaygının metinin anlamlandırılması sürecini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Alanyazındaki bilgilerin sentezinden hareketle okuma kaygısının bireyin okuma süreçlerinde yaşadığı olumsuzluklar nedeniyle bu beceriye yönelik geliştirdiği endişe durumu olarak açıklanabilir. Bu durumun okumanın herhangi bir sürecinde yaşanan olumsuzluktan kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin okuma düzeyi yeterli olmayan kişilerin yaptığı telaffuz hataları bu duruma neden olabileceği gibi okuduğu metinde anlam kurmaya yönelik yaşanan başarısızlıktan da kaynaklanabilir. Kişinin değerlendirileceğini düşünmesi de kaygıya yol açan bir durumdur. Bu gibi durumlarda öncelikle kaygıya neden olan olumsuz durumun tespit edilip ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Daha sonra kaygının uygun düzeye çekilmesine yönelik psikolojik çalışmaların yapılması daha uygun olacaktır.

2.4. Okuma ve Öz Yeterlik

İlk olarak Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncüsü olan Bandura tarafından kullanılan öz yeterlik kavramı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmış olsa da bu tanımların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bandura'nın (1986: 391) "bireyin belirli bir performansı gerçekleştirmek amacıyla gerekli eylemleri koordine etme ve başarılı olarak gerçekleştirme kapasitesi ile alakalı yargısı" şeklinde tanımladığı öz yeterlik; Ulusoy (2002) tarafından "bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli eylemleri düzenleyerek başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi ile alakalı algısı", Senemoğlu (2009) tarafından "kişinin değişik durumlar ile başa çıkma, başarılı sonuç elde etme yeteneği ve kapasitesine dair inancı, algılayışı ve kendi yargısı" Kotaman (2008: 111) tarafından "bireyin belirli bir işte başarı elde edeceğine olan inancı", İpek ve Bayraktar (2009) tarafından "bireyin kendi potansiyelini uygulamaya dönüştürüp dönüştürmeyeceği ile alakalı düşüncesi" şeklinde tanımlanmıştır.

Öz yeterlik kavramına yönelik yapılan tanımlardan hareketle öz yeterliğin kişinin bir alandaki başarı ya da becerisinden daha çok, kişinin bu beceri alanında kendini ne kadar yetkin gördüğü ile alakalı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öz yeterlikle ilgili yapılan tanımlar özellikle bu hususu vurgulamaktadır. O hâlde öz yeterliğin bir algı ya da inanç olduğu söylenebilir. Snyder ve Lopez (2002: 278), öz yeterliğin gözlem ile algılanan bir beceri olmadığını, bazı koşullarda bireyin sahip olduğu becerileri ile "neler yapabilirim?" sorusuna verdiği yanıtla ilgili duyduğu içsel inanç olduğunu belirtmektedir. Varlıoğlu (2013:9) da benzer şekilde öz yeterliğin; kapasite ve özel performans hakkındaki algılarla ilgili olmadığını, durumlarla başa çıkma ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini düzenlemek için bireyin yapabileceklerine olan inancıyla ilgili olduğunu belirtmektedir.

Güvenç'e (2010: 61) göre öz yeterlik "yapabilirim" şeklinde bireyin kendisiyle ilgili yeterlilik ve kapasite algısıyla ilgilidir. Bu durumda öz yeterlik algısının benlik kavramı ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Benlik kavramının bazı görevleri yerine getirme konusunda ne derece başarılı olduğunu ifade eden genel yargıları, öz yeterlik algısının ise "bunu yapabilirim" şeklinde, bireyin alana özel yargılarını karşıladığını söylenebilir. Bu ifadelerdeki durumları somutlaştırmak gerekirse bir müzik aleti çalmayı öğrenen bir kişinin bu konudaki öz yeterliği, o anda gelmiş olduğu noktadan çok, bu müzik aleti ile hangi noktalara ulaşabileceğiyle ilgili kendi yeteneklerine olan inancı olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum öz yeterlik kavramının kapsamını biraz daha genişletmektedir. Çünkü bireyin öz yeterlik algısının sadece sahip olduğu becerilerden hareketle oluşmadığını, aynı zamanda bu konuda neler başarabileceği ile ilgili kendisine olan inancından beslendiğini söyleyebiliriz. Başka bir ifadeyle bireyin öz yeterliği, yaptığı işlerde becerilerindeki yetkinliğiyle değil o becerilerine olan inancıyla ilgilidir. Bireylerin hissetme, düşünme ve davranış biçimlerini kendi öz yeterlik algıları belirlemektedir. Kişisel doyumun etkisiyle başarının artması öz yeterlilik seviyesinin yüksek olması ile gerçekleşmektedir. Öz yeterlilik düzeyi düşük olan bireyler zor işleri tehlikeli olarak gördüğünden çaba göstermez, kaçınırlar. Sonuç olarak bu kişiler vazgeçmeye daha meyilli olurlar. Bunun aksine öz yeterlik düzeyi yüksek bireyler ise kararlı olurlar, başarısız olma veya hata yapma durumunda öz yeterlik inançlarını hızlıca onarabilirler (Mızrak, 2013: 46).

Bireyin eylemlerini belirlemek amacıyla göstereceği çabayı, karşısına çıkan engelleri aşarken ne kadar sabır göstereceğini, güven ve kaygı seviyesini, düşünme, hissetme, kendini güdüleme ve gereken eylemleri yapma şeklini sahip olduğu öz yeterliği etkilemektedir. Bireyin başarılı bir sonuca ulaşmak için ısrarcı, dirençli olması ve harcadığı çaba ile öz yeterlilik algısı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Bununla birlikte öz yeterlik algısının düşünme biçimleri, sorun çözme becerileri ve duygusal tepkiler üzerinde de etkileri vardır. Öz yeterlik algısı yüksek olan kişiler zor görev veya işlerde daha rahat, güvenli ve güçlü bir duruş sergilerken düşük olan kişiler ise görev veya işleri olduğundan daha zor görür ve bundan dolayı süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları çözemezler (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 1; Senemoğlu, 2002: 235-236). Öz yeterliğin gerçek başarı düzeyi olmadığı, kişinin kendi becerileri ya da hangi becerileri edinebileceğiyle ilgili inancı olduğu araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. Başarıya ulaşmada güçlü bir öz yeterlik algısına sahip olmak işleri daha kolaylaştıracaktır ancak gerçek düzey ile bireyin öz yeterlik algısı düzeyi arasında büyük bir fark varsa bu durum olumsuz sonuçlar doğurur. Senemoğlu'na (1997:

241) göre bireyin öz yeterlik algısının gerçek yeterliğinden düşük olması durumunda, birey kapasitesini tam olarak kullanamayacak, hareketsizliğe ve tembelliğe yönelecektir. Bireyin öz yeterlik algısının gerçek yeterliğinden çok yüksek olması durumunda ise birey başaramayacağı işler üstlenerek bu işlerin sonucunda hayal kırıklığı yaşayacak, depresif davranışlarda bulunacaktır. Çetinkaya'ya (2011: 26) göre bireylerin içinde bulunduğu etkinliklerde, birtakım güçlüklerle karşılaştığında daha fazla çaba göstermesi ve çabucak yılmaması, bu bireylerin öz yeterlik seviyelerinin yüksek olduğunun göstergesidir. Bu bireyler kendilerini zorluklarla 'baş edebilir' olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla bireyin öz yeterlik algısının karşılaştığı zorluklara karşı kontrolünü bırakmayacağına olan inancı ya da göstereceği çabanın miktarı ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Bandura (1986), öz yeterlik algısını, kişilerin hedefledikleri performansı gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleyerek yapma kapasitesine olan inancı olarak açıklamıştır. Burada öz yeterliğin inanca dayalı bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bu inancın hem gerekli eylemleri düzenleme hem de performansı gerçekleştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bireyler, hedefledikleri sonuçlara ulaşmak için gerekli olan eylemleri yapma becerilerine ilişkin zihinlerinde yargılar oluştururlar. Bu yargılar veya inançlar davranışların belirgin örgütleyicileridir. Bir görevi veya işi başarmak amacıyla kararlı bir tavır sergileyen ve çaba gösteren kişinin yeterlik algısı yüksektir (Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers, 1996; Senemoğlu, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2003; Woolfolk Hoy, 2004). Öz düzenleme süreçlerinin tamamında öz yeterlilik algısının etkisi olduğu için öz yeterlilik seviyesi yüksek olan öğrencilerin, üstbilişsel stratejileri kullanmasıyla performans ve başarıları da etkilenmektedir. Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992) tarafından akademik başarı yönünden öz yeterlilik algısı ve akademik hedef belirleme arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış çalışmada, öğrencilerin strateji kullanımı ile öz yeterlilik algısının bireylerin akademik başarılarındaki varyansı %31 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar öğrenme unsurlarının bilgi, bilişsel bağlantı ve yeterlik algısı olduğunu ifade etmekle birlikte yeterlilik algısı seviyesinin artması ile üstbilişsel stratejilerin de kullanıldığını ileri sürmektektedir. Aynı zamanda Pintrich ve De Groot, (1990), akademik performans ile bilişsel bağlantının en iyi yordayıcısının öz yeterlik algısı olduğunu belirtmektedir (Baykara, 2011: 81).

Öz yeterlik kavramı Bandura'nın araştırmaları sonucunda ortaya çıkmış bir kavramdır. Bandura'ya göre bir işyerinde çalışan bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine

getirmeleri için gerekli motivasyon, bilişsel kaynaklar ve davranışları harekete geçiren yeteneklere ilişkin inanç, öz yeterlilik olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterliliğin performans gelişimiyle güçlü ve olumlu yönde bir ilişkisi vardır. Öz yeterlik pozitif psikolojik unsurlardan umut ile ilişkili görülebilir ve öz yeterliğin bir bireyin farklı çözüm yolları üretmesinde, amaç doğrultusunda hareket etmesinde ve eninde sonunda amaçladığı başarıyla ulaşmasında etkin rol oynadığı belirtilmiştir (Avey vd., 2008:53).

Bandura'nın (1977) Amerika'da yaptığı araştırmalarda yılan ve köpek gibi hayvanlar tarafından ısırılma korkusu olan bireylerin bu korkularıyla başa çıkmasını sağlamaya yönelik terapiler uygulanmış, bireylerin bu korkularını yenmek istemelerine karşın başarısız oldukları gözlenmiştir. Bu deneyler sonucunda bireylerin başarılı olabileceklerine ilişkin algılarında farklılıkların bulunduğu saptanmış ve korkuların üstesinden gelememenin bu farklılıktan kaynaklandığı belirtilmiştir. Kişilerin sahip oldukları beceriler ve öğrenilmiş stratejilerin, uygun ortamda kullanabileceği inancını taşımadıkları sürece işlevsel olmayacağı belirtilmiştir (Sakız, 2013:187). Bu durum öz yeterliğin "bireyin mevcut becerilerinin değil, bu becerilerle ne yapabileceğine yönelik inancıdır" görüşünü desteklemektedir (Aksoy, 2014:1). Güçlü bir öz yeterlilik inancına sahip bireylerin üstlendikleri sorumluluklarda daha başarılı olacaklarına inanılmaktadır.

Albert Bandura (1986), Social Foundations of Thought and Action kitabında insanların düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir sisteme sahip olduklarını belirtmiştir. Var olan bu sistem bilişsel ve duyuşsal yapıları barındırmakta; sembolleştirme, başkalarından öğrenme, farklı stratejiler geliştirme, davranışları düzenleme ve öz yansıma yapma gibi becerileri içermektedir (Pajares, 1996, s.43). Sosyal-bilişsel teoriye göre, bu öz sistem algılama, düzenleme ve davranışların sonuçlarını değerlendirme gibi bazı alt fonksiyonlar içermektedir. Böylece, bu öz sistem bireylere kendi bilişsel süreçlerini ve davranışlarını düzenleme, çevrelerini değiştirme gibi olanaklar sağlayarak öz düzenleyici bir hizmet sağlamaktadır (Pajares et al., 1997: 2).

Bandura (2004:622), güçlü bir öz yeterlilik duygusunun geliştirilmesi için dört temel unsurun olduğunu ifade etmektedir. Bu dört temel unsur doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, ikna etme, fiziksel ve duygusal durumdur. Birey öz yeterliğin bu dört kaynağından aldığı bilgileri işler ve kendi öz yeterlik algısını oluşturur.

Doğrudan deneyimler; kişinin bizzat yaşadığı olayları ifade eder, doğrudan bireysel tecrübe ve yaşantıya bağlı olduğundan bireylerin öz yeterlik algılarını en çok etkileyen faktördür. Bireylerin, göstermiş oldukları davranışların etkilerini değerlendirmesi yeterlilik inançlarının oluşmasında etkilidir. Birey bu değerlendirmeler sonucunda başarılı olunduğunu düşünüyorsa yeterlik algısı yüksek, başarısız olduğunu düşünüyorsa yeterlilik seviyesi düşük olur. Başarısızlıkların art arda yaşanması durumunda kişinin öz yeterlik algısı zayıflamakta, başarıların tekrar etmesi ile bireyde öz yeterlilik algısı artmakta ve birey daha sonra yaşadığı başarısızlıklardan kolay kolay etkilenmemektedir. Bandura'nın öz yeterliğin en çok etki eden unsuru olarak nitelendirdiği doğrudan deneyimler, bireylerin olayları bizzat tecrübe etmesi açısından diğer unsurlardan daha fazla önem taşır. Bireyin yaptığı davranışların sonuçları ile yüzleşmesi, nerede hata yaptığını ve bu hataların ne şekilde düzeltileceğini keşfetmesi açısından önemlidir. Kişinin kendini sorguya çekmesi ile zorluklar karşısında öz yeterliğini oluşturması mümkündür.

Dolaylı deneyimler ise bireyler çevrelerinde bulunan başka insanların başarılarını ve başarısızlıklarını gözledikleri zaman kendilerinde de buna yönelik oluşan inancı ifade eder. Bireyin başka kişilerde gözlemlediği davranışların başarıya ulaşması ve bu davranışları örnek olarak alması dolaylı deneyim olarak ifade edilir. Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre küçük çocukların televizyonda gördükleri olayları ya da karakterleri gerçek hayatta uygulamaya çalışmaları bunun en belirgin örneğidir. Örnek alınan karakterin başkaları tarafından ilgi görmesi, çocukta da ilgi görme isteğini uyandırmaktadır. Bu etkileşim sonucu birey, örnek aldığı karakterin tutum ve davranışlarını model alarak bunları hayata geçirmeye çalışır. Böylelikle bireyler kendi yeterlilik algılarını başkalarının başarıları ile değerlendirerek kendi öz yeterlilik algılarını oluştururlar. Bu kavram alanyazında model alma olarak da adlandırılmaktadır. Bireylerin diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek öğrendiği tezini savunan sosyal öğrenme kuramcılarına göre sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal etkileşimin oluşacağı bir çevre gerekmektedir. Gözlem yoluyla öğrenmeyi ilk inceleyenler davranışçı öğrenme kuramcılarıdır. Gözlemleyerek öğrenmeyi bilişsel düzeyde ve etkileşim boyutu ile ele alan kişi Albert Bandura'dır. Kişi çevresindeki kişilerin kararlılık ve performanslarını kendine model alarak, sosyal öğrenme yoluyla aynı davranış ve tutumları sergilemeye çalışmaktadır. Buradan hareketle çalışma ortamındaki ödüllendirme sistemleri, diğer çalışanların motivasyonunu sağlamak ve başarılı olma inancını yerleştirmek için uygulanmaktadır. Bandura'ya (1997) göre öğrenme yalnızca bireyin kendi davranışlarının sonuçları ile gerçekleşseydi öğrenme çok zaman alan ve

tehlikeli bir süreç olurdu. İnsanların birçok davranışı modellerin gözlemlenmesiyle gerçekleşir. İnsanlar başkalarını gözlemleyerek yeni davranışlar geliştirebilmekte ve daha sonra zihinlerine kodladıkları bu davranışlar, kişiye sonraki etkinlikleri için rehberlik etmektedir. Dolaylı olarak öz düzenleme, bilişsel ve öz yansıtıcı süreçlerin insanın öğrenmesinde etkili olduğunu ifade eden Bandura taklit ve gözlem yoluyla öğrenmeye yeni boyutlar eklemiştir (Temiz, 2009: 79-80). Bireyin başka kişilerin deneyimlerinden etkilenme düzeyi, sahip olduğu deneyimlerin varlığına ve düzeyine göre değişmektedir. Birey model aldığı kişi ile benzer yönlerinin çok olduğu düşüncesine sahipse öz yeterlik inancı modelin başarı ve başarısızlıklarından daha fazla etkilenebilir. Buradan model alan kişi ile model arasındaki benzerliklerin, modelin seçilmesinde ve modelin etki derecesinde etkili olduğu şeklinde bir sonuca ulaşılabilir.

İkna etme ya da diğer ismiyle sözel ikna, bireylerin yeterliliklerini güçlendiren üçüncü unsurdur. Bireylerin başarıya ulaşmak için gereken özelliklere sahip oldukları inancının başkaları tarafından aşılamasını ifade eder. Kişinin teşvik edilmesi ya da kişiye öğüt verilmesi ile başarıya ulaşabileceğine ilişkin cesaretinin arttırılması, öz yeterliliğe ilişkin beklentilerinin değişmesine neden olabilir. Böylece bu yöntemler, bireyde yaşanan güçlüklere karşı eksiklikler üzerinde durma davranışı geliştirmekte ve daha fazla çaba gösterme isteği uyandırmaktadır. İkna etme sürecini üstlenen kişinin alanında uzmanlığı, güvenilirliği, kendine olan güveni ve saygınlığı ikna edilen bireyin güdülenme düzeyinde etkilidir. Tek başına kullanıldığında etkili bir yöntem olmasa da ikna eden kişi, birey tarafından sözü dinlenen ve bireyin hayatında önemli bir yere sahip biriyse ikna etme sürecinin etkililiğinin artması beklenir.

Çalışanın enerjisini yükseltip harekete geçirmeyi sağlayan ve bu ruh hali ile çalışanın gösterdiği performansı daha iyi hale getirmeyi hedefleyen ikna etme, öz yeterliğin dördüncü kaynağıdır. Bu süreçte ikna eden kişi güdüleme ve isteklendirme yoluyla dolaylı olarak etki etse de asıl olarak ikna edilen kişinin istek ve endişeleri aktif rol oynamaktadır. İkna etme sürecinde istek ve endişeler normal düzeyden daha yoğun bir şekilde hissedilirse kişinin performansı olumsuz etkilenebilir ve başarısız olmasına sebep olabilir (Okan, 2009: 52-53).

Öz yeterliğin dördüncü unsuru olan fiziksel ve duygusal durum, bireylerin kendi yetenekleri hakkında karar verirken içinde bulundukları fiziksel ve duygusal durumdan etkilenmesi şeklinde açıklanabilir. Davranış için harekete geçme olasılığı, bireyin duygusal

ve fiziksel açıdan iyi hissetmesi durumunda artmaktadır. Gergin hissetme, kaygı duyma ve depresyon gibi durumlar birey için kişisel yetersizliklerin belirtisi olarak görülmektedir. Yine güç ve dayanıklılık isteyen görevlerde bireylerin yorgun hissetmesi ya da acı duyması fiziksel zayıflığın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında öğrenci başarısı olarak daha somut düşünüldüğünde ortamın aşırı sıcaklığı ya da soğukluğu, karın ya da baş ağrısı gibi rahatsızlıklar, yorgunluk ya da uykusuzluk, görme, işitme ya da konuşma bozuklukları gibi fiziksel durumların; korku, kaygı, heyecan, depresyon, üzüntü, sevgi gibi farklı duygusal durumların bireyin öz yeterlik algısını etkilediği söylenebilir.

Çeşitli kültürlerde kullanılmak üzere Jerusalem ve Schwarzer (1995) tarafından geliştirilen Genel Öz Yeterlik Ölçeği yaygın olarak kullanılan 10 maddelik bir öz yeterlik ölçeğidir. Bu ölçeğin kullanıldığı bir çalışmada Almanya, Kosta Rika ve Çinli üniversite öğrencilerinin öz yeterlik seviyeleri dil-kültür, cinsiyet, kaygı, depresyon ve iyimserlik durumlarına göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre en yüksek öz yeterlik puan ortalamasını Kosta Rikalı (İspanyolca) öğrenciler elde ederken, Alman öğrenciler ikinci sırada yer almış, Hong Konglu öğrenciler ise en düşük öz yeterlik puan ortalamasına sahip olmuştur. Cinsiyete göre her üç kültürde de erkeklerin daha yüksek öz yeterlik seviyesine sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet ayrımına göre bu fark en fazla Çinli öğrencilerde görülürken, Alman öğrenciler ikinci sırada yer almış, Kosta Rikalı öğrencilerde ise öz yeterlik düzeyinde cinsiyetler arasında çok küçük bir fark olduğu görülmüştür. Çalışmanın diğer sonuçlarında ise Bandura'nın öz yeterlik kuramına uygun olarak depresyon ve kaygı gibi olumsuz duygusal özelliklerin öz yeterlik düzeyi ile negatif bir ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir. İyimser kişilik yapısının, genel öz yeterlik yapısıyla olumlu ve yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Schwarzer et al., 1997:69).

Sosyal psikoloji alanında ortaya çıkan öz yeterlik kavramı, eğitim bilimleri başta olmak üzere birçok alan araştırmasına konu olmuştur. Eğitim ortamlarında öğrencilerin ve eğitmenleri öz yeterliklerine ilişkin araştırmalar ve iyileştirme çalışmaları yapılmış, öz yeterliğin çeşitli alanlardaki başarı ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır (Şahin ve Yeşilyurt, 2014; Eker, 2014; Skaalvik ve Skaalvik; 2014; Dicke, Marsh, Kunter, Schmeck, ve Leutner 2014; Erol, Çelik ve Üçok; 2015). Bireyin öz yeterlik duygusunun gelişmesinde örgün öğretim, yaşadığı toplum kadar etkilidir. Öğretmenin mesleğine yönelik öz yeterlik algısı, başarılı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmasında ve buna bağlı olarak öğrencinin öz yeterlik duygusunun gelişmesinde önemli bir etkendir (Akkoyunlu, Orhan, Umay, 2005:

1-2). Öz yeterlik kavramı örgütsel anlamda çalışmalara da konu olmuş ve iş yaşamında çalışanların ve yöneticilerin öz yeterliklerinin tespit edilmesi ya da iyileştirilmesine yönelik araştırmalar yapılmıştır (Zeng, Chen ve Chen, 2014; Wang vd., 2014; Liu, Wang, Liao, ve Shi, 2014; Fast, Burris ve Bartel, 2014).

Eğitimde çağdaş öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesiyle birlikte öğretim süreçleri öğrenci merkezli olarak tasarlanmaya başlamıştır. Bu da öğrencinin özelliklerinin öğretim süreçlerinde dikkate alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencinin duyuşsal özelliklerini göz önünde bulundurmadan yürütülen bir eğitim-öğretim sürecinin başarıya ulaşması şansa bırakılmış demektir. Okuma becerisinin bir dil becerisi öğrenme alanı olmasının yanında öğrenme süreçlerinde sıklıkla kullanılan bir araç olduğu ve akademik başarının en temel becerisi olduğu düşünülürse bu becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi şansa bırakılmayacak kadar önem arz etmektedir. Okuma ve anlama becerilerinin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal bir boyutu olduğu da düşünülürse öğrenme sürecinin başarısını doğrudan etkileyen hatta başarı hakkında en çok ipucu veren öz yeterlik kavramını okuma becerisi bağlamında ele almak son derece önemlidir denilebilir.

Öz yeterliğin tanımından hareketle okuma öz yeterliği, bireyin okuma becerisi ve okuma süreçlerine yönelik kendisiyle ilgili sahip olduğu yeterlik algısı olarak tanımlanabilir. Okuma öz yeterliği yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırmaya konu edilmiştir. Öz yeterlik algısı ve okuma becerisi ilişkisini ele alan çalışmalara ve sonuçlarına bakıldığında Ülper ve Şirin (2019), öz yeterlik algısı ve okuduğunu anlama arasında orta düzeyde ve anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altunkaya (2018:209), okuduğunu anlama ve okur öz yeterlik algısı arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiş; bu bulguyu, öğrencilerin okur öz yeterlik algı düzeylerinin düşüklüğünün okuduğunu anlama düzeylerini azalttığı şeklinde yorumlamıştır. İnnalı ve Aydın (2014), ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerini incelediği çalışmada öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile Türkçe dersine ait başarı puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu, buna göre önceki yıl Türkçe dersine ait başarı puanı daha yüksek olan öğrencilerin okur öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Solheim (2011), okuma öz yeterliği ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada okuma öz yeterliğinin okuduğunu anlama puanlarının önemli bir pozitif yordayıcısı olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Naseri ve Zaferanieh (2012), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen kişilerin okuma öz yeterlik algıları ile okuduğunu

anlama düzeyleri arasında anlamlı ve güçlü pozitif bir ilişki olduğu şeklinde bir sonuca ulaşmıştır.

Alanyazında öz yeterlik ve okuma-anlama başarısına yönelik benzer çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı da görülmektedir. Carroll ve Fox (2017), okuma becerileri çerçevesinde öz yeterlik, kelime okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmada okuma öz yeterliği ve kelime okuma ile arasında ilişki olduğu, ancak ne kızlarda ne de erkeklerde okuma öz yeterliği ve okuduğunu anlama arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun, okuma öz-yeterliği ile okuma motivasyonu ve katılımının daha genel ölçümleri arasındaki önemli farklılıkları yansıtabileceğine dikkat çekilmektedir. Öz yeterlik ile okuma arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmaların (Shell ve diğerleri, 1995; Solheim, 2011), tutarlı olmadığı belirtilmektedir (Corkett ve diğerleri, 2011). Bu çalışmalardan sadece birinin (Solheim, 2011) okuma ile ilgili bilişsel becerileri açıkladığı ancak diğerlerinin farklı bir okuma motivasyonu ve öz yeterlik ölçüsü kullandığı belirtilmektedir. Genellikle kullanılan ölçeklerin, öz yeterlik yerine benlik kavramını değerlendiren bazı maddeler içerdiği (örneğin, 'İyi bir okuyucuyum': Solheim, 2011), bu durumun net sonuçlar çıkarmayı zorlaştırdığı belirtilmektedir. Sakız (2013: 188-199), öz yeterlik kavramının 40 yılı aşkın bir zamandır araştırmalara konu olmasına rağmen, bu kavramın başka kavramlarla karıştırıldığını, aradaki farkın tam olarak anlaşılamadığını ve bu nedenle ölçek geliştirme çalışmalarında bazı sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Öz yeterlik kavramının bazı araştırmacılar tarafından benlik, motivasyon, öz saygı, öz güven, öz düzenleme gibi kavramlardan ayrılan yanlarının belirlenememesi, ya da bu kavramların sınırlarının net bir şekilde çizilememesi ölçme araçlarının dolayısıyla da yapılan araştırmaların geçerliğini düşürmekte, yapılan benzer çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmektedir. Bu kavramların farklarına ayrıca tartışma bölümünde değinilecektir.

2.5. Okuma ve Üstbiliş

Dünya genelinde yaşanan değişimler, öğrenme ve bilgi kavramlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuş, yaşamın hızı karşısında insanın da hızlı öğrenme ve değişmeleri takip etme gibi bir sorumluluğu doğmuştur. Bilgiye ulaşma konusunda olanakların gelişmiş olduğu bir dönemde, bilgiye sahip olmak ya da ezberlemek yerini doğru bilgiye ulaşabilmek ve onu kullanabilmek gibi becerilere bırakmıştır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme ve kendi kendine öğrenme gibi kavramlar önem kazanmıştır. Bunlardan üstbiliş kavramının ortaya çıkması ve teorik olarak detaylandırılması, son yıllardaki bilişsel

araştırmalarda büyük bir atılım oluşturmaktadır. John Flavell, üstbiliş terimini ilk olarak 1970'lerin sonlarında "bilişsel fenomenler hakkında biliş" veya daha basit bir şekilde "düşünme hakkında düşünmek" anlamına gelecek şekilde kullanmıştır (Flavell, 1979, s. 906). Üstbiliş kavramının daha sonraki gelişimi ve kullanımı, bu orijinal anlama büyük ölçüde sadık kalmıştır. Bu kavram pek çok eğitimci tarafından basit bir şekilde yine "düşünme hakkında düşünme" (Livingston,2003; Lai, 2011) olarak tanımlanmıştır. Ancak daha geçerli bir tanım yapmak gerekirse üstbilişin, "düşüncenin izlenmesi ve kontrolü" (Martinez, 2006: 696) olduğu söylenebilir. Cross ve Paris (1988), üstbilişi "çocukların kendi düşünme ve öğrenme aktiviteleri üzerinde sahip oldukları bilgi ve kontrol" olarak tanımlamıştır. Hennessey (1999), "kişinin kendi düşüncesinin farkındalığı, kavramlarının içeriğinin farkındalığı, kişinin bilişsel süreçlerinin aktif bir şekilde izlenmesi, kişinin bilişsel süreçlerini daha fazla öğrenmeyle bağlantılı olarak düzenleme girişimi ve insanlara yardım etmek için etkili bir araç olarak bir dizi buluşsal yöntemin uygulanması, genel olarak sorunlara yönelik çözüm yöntemlerini organize etmek" olarak; Kuhn ve Dean (2004) ise "kişinin kendi düşüncesinin farkındalığı ve yönetimi" olarak tanımlamıştır. Schraw'a (1998) göre üstbiliş, alana özgü becerilerden ziyade çok boyutlu bir genel beceriler setidir. Bu beceriler ampirik olarak genel zekâdan farklıdır ve problem çözme sırasında genel zekâ veya bir konu hakkındaki ön bilgilerdeki eksiklikleri gidermeye bile yardımcı olabilir. Livingston'a (2003) göre üstbiliş, öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrollü üst düzey düşünmeyi ifade eder ayrıca üstbiliş, başarılı öğrenmede önemli bir rol oynadığından, öğrencilerin bilişsel kaynaklarını üstbilişsel kontrol yoluyla nasıl kullanabileceklerini belirlemek için üstbiliş ve gelişimi üzerinde çalışmak önemlidir.

Lai' ye (2011) göre üstbiliş iki temel bileşenden oluşur: bilgi ve düzenleme. Üstbilişsel bilgi, öğrenen olarak kendisi ve performansı etkileyebilecek faktörler hakkında bilgi, stratejiler hakkında bilgi ve stratejileri ne zaman ve neden kullanacağına dair bilgileri içerir. Üstbilişsel düzenleme, kişinin bilişinin izlenmesidir; planlama faaliyetlerini, kavrama ve görev performansının farkındalığını; izleme süreçleri ve stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesini içerir. Birçok araştırmacıya (Flavell, 1979; Cross ve Paris, 1988; Paris ve Winograd, 1990; Whitebread vd., 2009) göre üstbilişin iki bileşen parçası vardır: biliş hakkında bilgi ve bilişin izlenmesi. Araştırmacılar aynı zamanda bu iki bileşenin arasında bir ilişki olduğunu, birbirlerini etkilediklerini belirtmektedir. Örneğin, Flavell (1979), kişinin bilişini izlemesini ve düzenlemesini sağlayan üstbilişsel deneyimlerin, üstbilişsel bilginin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını savunur. Benzer şekilde, Schraw (1998), bilişsel

bilginin bilişsel düzenlemeyi kolaylaştırdığını belirtir. Dolayısıyla araştırmacılar tarafından üstbilişin temel bileşenleri olarak görülen bilişsel bilgi ve bilişsel düzenlemenin birbiriyle ilişkili olduğu görüşünün yaygın olduğu söylenebilir. Ayrıca, Schraw ve Moshman (1995) bu görüşü daha ileriye taşıyarak üstbilişsel teorilerde bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme süreçlerinin bütünleştiğini iddia etmektedir.

Bilişle ilgili bilgi türlerini sınıflandırmak için çeşitli çerçeveler geliştirilmiştir. Örneğin, Flavell (1979) bilişsel bilgiyi, içsel ve dışsal faktörler dâhil olmak üzere, kişinin kendi bilişsel güçleri ve sınırlamaları hakkındaki bilgisi olarak tanımlar. Bu tür bilgileri üçe ayırır: (1) bilişsel işlemciler olarak insanın doğası hakkında inanılan her şeyi içeren "kişi" bilgisi; (2) farklı görevlerin talepleri hakkındaki bilgileri içeren "görev" bilgisi ve (3) en faydalı olması muhtemel strateji türleri hakkında bilgi olan "strateji" bilgisi. Flavell, kişinin X görevini (Y görevi yerine) çözmek için A stratejisini (B stratejisine karşı) kullanması gerektiği inancında olduğu gibi, bu farklı bilgi türlerinin etkileşime girebileceğini belirtmektedir (Lai, 2011: 6).

Daha sonraki üstbiliş araştırmacıları, bilişsel bilgiyi sınıflandırmak amacıyla farklı bir çerçeve öne sürmüşlerdir. Örneğin, birçok araştırmacı bilişsel bilgi türlerini ayırt etmek için bildirim ve prosedür bilgisi kavramlarını kullanmıştır. (Cross ve Paris, 1988; Schraw ve Moshman, 1995; Kuhn, 2000; Schraw vd., 2006). Üstbilişin diğer bileşeni; planlama, izleme/düzenleme ve değerlendirme faaliyetlerini içeren kişinin bilişini izlemesidir. Planlama, uygun stratejilerin belirlenmesini ve seçilmesini, kaynakların edinilmesini içerir. Hedef belirleme, arka plan bilgisinin etkinleştirilmesi de planlama sürecine dâhil edilebilir. İzleme/düzenleme, anlama ve görev performansına katılmayı ve bunların farkında olmayı, kendi kendini test etmeyi içerir. Son olarak değerlendirme, "kişinin öğrenmesinin ürünlerini ve düzenleyici süreçlerini değerlendirmesi" olarak tanımlanır ve kişinin hedeflerini ve süreci gözden geçirmesini içerir (Schraw vd., 2006: 114).

Üstbiliş kavramı içinde farklı sürçleri barındırması bakımından karmaşık bir yapıya sahiptir. Martinez'e (2006) göre üstbiliş üç ana bölümde incelenebilir: Üst hafıza ve üst anlama, problem çözme, eleştirel düşünme. Bu basit sınıflama üstbiliş sürecinin rolünü geniş ölçüde ortaya koymaktadır. Üst hafıza ve üst anlama, bireyin kendi bilgi durumunu anlamasını ifade eder. Üst anlama, doğruluğuna bakılmaksızın bireyin okuma ya da dinleme sırasında gerçekleşen anlamanın ne kadar iyi olduğunu belirlemesidir. Anlamadığı zaman

anladığına inanmak ciddi ve yaygın bir hatadır. Ancak daha da ciddi olan, öğrencilerin anlayıp anlamadığını düşünmedikleri, sadece not aldıkları veya mekanik olarak okudukları zamandır. Problem çözme, bilişsel aktivitenin önemli bir aşamasıdır. Problem çözme, basitçe, hedefe giden yol belirsiz olduğu durumlarda bir hedefin peşinden koşmak olarak tanımlanabilir. Bilimsel araştırma, bir problem çözme biçimidir. Algoritmik olmamakla beraber sürekli olasılıklar üretmeyi, bu seçenekleri sınamayı, seçeneklerin alt kümelerini keşfetmeyi ve sonuçları değerlendirmeyi içerir. Problem çözme, bilişi içerir ancak çoğu zaman daha fazlasını gerektirir. Neyi başarmaya çalışıyorum? En umut verici yollar nelerdir? Stratejim işe yarıyor mu? gibi sorular sorarak planları değerlendirmek ve yeniden çalışmak için sürekli geriye dönmek. Eleştirel düşünme ise fikirleri kaliteleri yönünden değerlendirmek, özellikle anlamlı olup olmadıklarına karar vermektir.

Flavell (1979), bilişsel izlemeyi, kişinin biliş sırasında deneyimlediği "Bunu anlamıyorum" gibi iç görüler veya algılar olan "bilişsel deneyimler" bağlamında ele alır. Flavell, bu deneyimlerin, öğrencilerin hedeflerini gözden geçirmelerine yardımcı olan bir "kalite kontrolü" olarak hizmet ettiğini belirtir. Haller vd. (1988) okuduğunu anlama bağlamında farkındalık, izleme ve düzenleme dahil olmak üzere üstbilişin doğasında bulunan üç zihinsel aktivite kümesini tanımlar. Bu çerçeveye göre farkındalık, açık ve örtük bilgilerin tanınmasını ve metin uyumsuzluğuna veya yanlışlıklarına yanıt vermeyi gerektirir. İzleme, hedef belirlemeyi, kendi kendini sorgulamayı, başka sözcüklerle ifade etmeyi, ilgili arka plan bilgisini etkinleştirmeyi, yeni ve önceden öğrenilen içerik arasında bağlantı kurmayı ve okuma sırasında anlamayı geliştirmek için özetlemeyi içerir. Son olarak düzenleme, anlama sürecindeki hataları yeniden düzenlemek ve desteklemek için telafi edici stratejiler olarak açıklanabilir.

Üstbiliş, öğrenme süreçlerinde başarılı olmamızı sağlar ve bazı araştırmacılar tarafından zekâ ile ilişkilendirilmiştir (Borkowski vd. 1987; Sternberg, 1984). Bilişsel psikoloji alanındaki araştırmacılar, üstbilişi; üst bellek, eleştirel düşünme ve motivasyon gibi bir dizi başka yapılarla ilişkilendirmiştir. Schneider ve Lockl'a (2002) göre üst bellek, üstbilişle özellikle bilişsel bilgi ile yakından ilişkilidir. Üst bellek, "bellek süreçleri ve içerikleri hakkında bilgidir ve bilişsel bilginin bildirimsel ve prosedürel yönlerini yakından yansıtan iki bileşenden oluşur. Eleştirel düşünme kavramı da üstbiliş ile en çok ilişkilendirilen kavramlardandır. Flavel (1979), üstbiliş tanımının eleştirel düşünmeyi içermesi gerektiğini savunmaktadır. Martinez (2006) ise eleştirel düşünmeyi "fikirleri

kalitelerine göre değerlendirmek, özellikle anlamlı olup olmadıklarına karar vermek" olarak tanımlamaktadır ve onu üst bellek ve problem çözme ile birlikte üç üstbiliş türünden biri olarak görmektedir. Kuhn (1999), bu durumu daha ileriye taşıyarak eleştirel düşünmenin üstbilişe eşit olduğunu savunur. Schraw vd. (2006), hem üstbiliş hem de eleştirel düşünmeyi, "öğrenme ortamlarımızı anlama ve kontrol etme yeteneğimiz" şeklinde tanımladıkları öz-düzenlemeli öğrenme kapsamında ele alınmaktadır. Bazı araştırmacılar üstbiliş ve motivasyon arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir (Cross ve Paris, 1988; Paris ve Winograd, 1990; Eisenberg, 2010; Schraw vd., 2006; Whitebread et al., 2009). Üstbiliş bağlamında motivasyon, "bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanımını ve gelişimini etkileyen inanç ve tutumlar" olarak tanımlanmaktadır (Schraw vd., 2006, s. 112). Bu tanımdan hareketle motivasyonun üstbilişi etkilediği, üstbilişin motivasyonu kapsadığı söylenebilir. Cross ve Paris (1988), üstbilişin duyuşsal ve motivasyonel durumları içerdiğini belirtmektedir.

Piaget tarafından yapılan araştırmalar, küçük çocukların üstbiliş becerileri hakkında bilgi edinme konusunda oldukça etkili olmuştur. Piaget'nin çalışmalarını inceleyen araştırmacılar, genellikle küçük çocukların soyut düşünce için gerekli olan olağan işlemleri yapamadıkları sonucuna varmışlardır (Flavell, 1979; Schraw ve Moshman, 1995; Whitebread
vd., 2009). Araştırmacılar tarafından belirtildiği gibi, küçük çocukların üstbilişsel kapasiteleri üzerine yapılan ilk çalışmalar, üstbilişin geç gelişen bir beceri olduğu şeklinde yorumlara neden olmuştur. Genel olarak kabul edilen görüş, çocukların 8-10 yaşından önce üstbilişsel beceriler geliştiremediği yönündedir (Whitebread vd., 2009). Ancak daha yakın tarihli bilimsel çalışmalar, daha önceki çalışmaların sonuçları hakkında şüphe uyandırmıştır. Örneğin, Schraw ve Moshman (1995), bilişsel bilginin yaşla birlikte gelişme eğilimi gösterdiğini, 4 yaşına kadar çocukların kendi düşünceleri hakkında çok basit bir düzeyde teori kurabildiğini ve öğrenmelerini düzenlemek için basit teorileri kullandığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Whitebread vd. (2009), 3-5 yaşındaki çocukların problem çözme sırasında bilişsel bilginin ifade edilmesi, bilişsel düzenleme, duygusal ve duyuşsal durumların düzenlenmesi dahil olmak üzere hem sözlü hem de sözsüz üstbilişsel davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. McLeod (1997), araştırmacıların okul öncesi dönemdeki çocuklarda bile, hedeflere yönelik ilerlemeyi planlama, izleme ve zorlu görevlerde ısrar etme şeklinde üstbilişin gözlemlenebildiğini belirtmektedir.

Birçok araştırmacı, üstbilişsel yeteneklerin yaşla birlikte geliştiğini belirtmektedir (Cross ve Paris, 1988; Hennessey, 1999; Kuhn ve Dean, 2004; Schneider ve Lockl, 2002; Schraw ve Moshman, 1995). Schraw ve Moshman'a göre (1995) üstbilişsel gelişimin ilerleme süreci şöyledir: Bilişsel bilgi ilk olarak 6 yaşındaki çocukların bilişlerinin doğruluğu üzerinde düşünebilmeleri ile ortaya çıkar ve bu becerilerin pekiştirilmesi tipik olarak 8-10 yaşlarında gerçekleşir. 10-14 yaşlarında planlama, izleme ve düzenlemede gelişmelerle birlikte bilişi düzenleme yeteneği daha sonra ortaya çıkar. Bilişin izlenmesi ve değerlendirilmesi daha yavaş gelişir ve birçok yetişkinde eksik kalabilir. Bu bilgilerden hareketle üstbiliş, her yaştan öğrenci için önemlidir ve amaç olmalıdır. Bu da ister ilköğretim ister ortaöğretim, lisans veya yüksek lisans olsun, sınıf ortamında üstbilişsel becerilerin ve alışkanlıkların nasıl geliştirilebileceği şeklinde çok önemli bir soruyu akla getirir. İlk olarak, öğrencilerin uygulama fırsatına sahip olmaları sağlanmalı ve üstbiliş gerektiren yaşantıların düzenlenmesi gerekir. Öğrenciler üstbilişin anlamının ve öneminin farkında olmalı ve bu doğrultuda kapasitenin geliştirilmesi hem öğretmen hem de öğrenci için açık bir hedef olmalıdır. Bu hedef, resmi programda ve değerlendirmelerde güvenilir ve kalıcı bir şekilde yer almalıdır.

Araştırmacılar, yapılan çalışmalar ve gözlemlere dayanarak üstbilişin öğretilebilir olduğu görüşünü savunmaktadır (Cross ve Paris, 1988; Haller vd, 1988; Hennessey, 1999; Kramarski ve Mevarech, 2003). Haller vd. (1988), üstbilişsel öğretimin öğrencilerin okuma becerisine yönelik üstbilişleri üzerindeki etkileri üzerine 20 deneysel çalışmayı meta-analiz yöntemiyle incelemiştir. Ortalama etki büyüklüğünü 0.71 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç üstbilişsel öğretimin çocukların okuma farkındalığı ve anlama üzerinde güçlü etkileri olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğü en yüksek yedinci ve sekizinci sınıflardaki öğrencilerde görülürken ikinci ve üçüncü sınıflardaki öğrenciler arasında da büyük bir etki görülmüştür. En düşük etki büyüklükleri dördüncü ve altıncı sınıftaki öğrencilerde görülmüştür (Lai, 2011). Bu düşünceye uygun olarak geliştirilen Bilişsel Strateji Eğitimi (Cognitive Strategy Instruction) bireylerin bilişsel aktivitelerini nasıl daha iyi düzenleyebileceklerini öğrenebilecekleri kabulüne dayanır. Bilişsel Strateji Öğretimi (CSI), öğrenmeyi geliştirmek için bir araç olarak düşünme becerilerinin gelişimini vurgulayan bir öğretim yaklaşımıdır. Buna yaklaşıma göre üstbilişsel öğretim çoğu zaman, bilişsel strateji öğretim programları içinde gerçekleşir. Bu programın amacı, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha stratejik, kendine güvenen, esnek ve üretken olmalarını sağlamaktır (Scheid, 1993). Bilişsel Strateji Öğretimi, daha önce sadece en iyi öğrenciler tarafından

kullanıldığına inanılan ve çoğu öğrenciye öğretilebilecek tanımlanabilir bilişsel stratejilerin olduğu varsayımına dayanmaktadır (Halpern, 1996; Livingston, 2003).

Kramarski ve Mevarech (2003) üstbiliş eğitimin sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme ve üstbilişsel becerileri üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda hem işbirlikli hem de bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarında üstbilişsel öğretim gören öğrencilerin grafikleri yorumlama, matematiksel muhakeme, mantıksal argümanların kullanımı, matematik kavramlarını çeşitli şekillerde temsil etme ve grafikleri yorumlamaya yönelik farklı yolları kullanma gibi belirli matematiksel biliş ve üstbiliş stratejilerini kullanmada daha iyi olduğu görülmüştür.

Araştırmacılar üstbiliş eğitiminin önemini vurgulamakla beraber bu eğitim için farklı yöntem, teknik ya da stratejilerin etkililiğini savunmuştur. Öncelikle üstbiliş kavramının açık bir şekilde öğretilmesiyle öğrencinin üstbiliş farkındalığı edinmesi gerekliliği birçok araştırmacı tarafından kabul görmüştür (Cross ve Paris, 1988; Schraw, 1998). Bazı araştırmacılar da üstbilişsel strateji kullanımı için öğrencilerin güdülenmesi ile motivasyonlarının artırılması gerekliliğini vurgulamıştır (Kramarski ve Mevarech, 2003; Schneider ve Lockl, 2002). Eğitimciler, bilişsel bilgi konusunda talimat vermenin yanı sıra, öğrencilerin bilişlerini izleme ve düzenleme yeteneklerini geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır. Kuhn (2000), bilişsel eğitimden daha çok üstbilişsel farkındalığın ve kontrolün kazandırılması gerektiğini ifade eder. Bu sayede kendi öğrenme sürecini takip eden, eksik ya da yanlış öğrenmeleri düzeltebilen öğrenci; yeni öğrenme süreçlerinde de daha etkili olacak bu da hem eğitimcinin işini kolaylaştıracak hem de öğrenci için öğrenme sürecini daha kolay etkili bir duruma getirecektir. Verilen bilgiyi öğrenmek yerine öğrenmeyi öğrenen, öğrenme stratejilerini kullanabilen, kendi süreçlerini değerlendiren ve kendine uygun stratejiler belirleyip düzenlemeye giden bireyin öğrenme süreçlerinde başkalarına olan bağımlılığı azalacaktır. Spor alanından bir benzetme yapılacak olursak birey kendi kendisinin antrenörü olacaktır.

Schraw (1998) planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerine yönelik adımlar içeren ve her süreç için alt maddeler içeren bir kontrol listesi kullanılmasının, öğrencilerin problem çözme sırasında daha sistematik ve stratejik olmalarına yardımcı olacağını belirtir. Benzer şekilde, Kramarski ve Mevarech (2003) öğrencilere görev sırasında tamamlamaları için anlama soruları, stratejik sorular ve bağlantı soruları olmak üzere üstbilişsel sorular

yönlendirilmesini önerir. Böylece anlama soruları, öğrencileri bir problemi çözmeden önce düşünmeye teşvik eder; stratejik sorular, öğrencileri belirli bir görev için hangi stratejinin uygun olacağını düşünmeye teşvik eder. Araştırmacılar ayrıca üstbilişsel becerilerin gelişimini sağlamak için işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanılmasını önermektedir (Cross ve Paris, 1988; Paris ve Winograd, 1990; Schraw ve Moshman, 1995; McLeod, 1997; Hennessey, 1999). Bu şekilde bir işbirlikli öğrenme süreci öğrencilerin düşünce ve kavramlarının netlik kazanmasını sağlayabilir. Kramarski ve Mevarech (2003), işbirlikli grup ortamlarında çalışan öğrencilerin üstün performans göstermesini, birlikte çalışan öğrencilerin daha yüksek kaliteli söylemler geliştirmesine bağlamaktadır. Schraw ve Moshman (1995), akran etkileşiminin, bilişsel bilgi ve bilişsel düzenlemeyi bütünleştirmek için üstbilişsel becerilerin kullanılmasını ve iyileştirilmesini teşvik edebileceğini belirtmektedir. Kuhn ve Dean (2004), sosyal öğrenmenin, öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmesi ile ilişkilendirilen detaylandırma ve açıklama yapma süreçlerini "içselleştirmelerine" neden olabileceğini iddia etmektedir. Öğretmenler, öğretim sırasında üstbilişsel düşünce ile model olarak, belki de "sesli düşünerek" öğrencilerin bu konudaki farkındalığını artırmayı amaçlayabilirler (Kramarski ve Mevarech, 2003; Martinez, 2006; Schraw, 1998). Eğitimciler, ayrıca bu süreçte üstbilişin duyuşsal ve motivasyonel yönlerini ihmal etmemelidir (Schraw, 1998).

Üstbilişin değerlendirilmesi konusunda birtakım güçlükler yaşanmaktadır. Bu güçlüklerin temel sebebi üstbilişin doğrudan ölçülebilir olmamasıdır. Araştırmacılar bu konuya dikkat çekmektedir. Whitebread vd. (2009), anket ve derecelendirme ölçekleri gibi kişinin kendi bildirimine dayanan yöntemlerin çok fazla sözel yeteneğe dayandığını belirtmektedir; katılımcılardan bir görevle meşgul olurken "sesli düşünmelerini" isteyen tekniklerin ise örtük bilişsel süreçleri belirlemede yetersiz kalacağını söylemektedir. Katılımcılar bilişsel bilgilerinin ve izlemelerinin farkında olmayabilirler, bu da sesli düşünme yöntemlerinin bireyin üstbilişsel kapasitesini eksik ölçeceğini düşündürür. Ayrıca, sözel yetenekleri ve çalışma belleği kapasiteleri tam olarak gelişmemiş olan okul öncesi ve ilkokul çocuklarında bu sorunlar daha da artmaktadır. Bu nedenle, öz-bildirim ve sesli düşünme tekniklerinin özellikle küçük çocukların üstbilişsel yeteneklerini olduğundan daha düşük ölçmesi olasıdır.

Üstbilişin, bilişsel bilgi ve bilişsel düzenlemeyi içeren karmaşık bir yapıda olması; bildirimsel, prosedürel ve koşullu bilgi türlerini içermesi; planlama, izleme, düzenleme ve değerlendirme gibi farklı bilişsel düzenleme türlerinin olması; duygusal ve motivasyonel

durumları içermesi bu becerinin ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Lai'ye (2011) göre üstbilişin değerlendirilmesinin birkaç nedenden dolayı zor olduğu söylenebilir: (a) üstbilişin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda olması; (b) doğrudan gözlemlenememesi; (c) hem sözel yetenek hem de işleyen bellek kapasitesi ile karıştırılabilir olması; (d) mevcut önlemlerin odağının dar olması ve okul içi öğrenmeden bağımsız olma eğiliminde olmaları. Yapısının karmaşık olması, birçok araştırmacıyı üstbilişin yalnızca bir veya birkaç yönüne odaklanmaya yöneltmiştir. Bu nedenle, üstbilişi belirlemek için tasarlanan ölçme ve değerlendirme araçları, genellikle bu yapının yalnızca bir boyutuna dar bir kapsamda odaklanmıştır. Bu durumun ölçmenin kapsam geçerliğini düşürdüğü söylenebilir.

Daha önce gerekçeleriyle değinildiği üzere bazı üstbiliş çalışmalarının ölçme konusunda sadece üst hafızaya odaklandıkları görülmektedir. Örneğin Flavell (1979), çocuklardan bazı maddeleri tamamen hatırlayabildiklerinden emin olana kadar incelemelerini ister, daha sonra çocukların tüm maddeleri hatırlama yetenekleri test edilir. Diğer bir değerlendirme yöntemi ise yazılı talimatları okumak ve herhangi bir eksiklik veya hata olup olmadığını belirlemeleri şeklindedir. Schneider (2008), öğrencilerden kısa bir süre birtakım test materyalini incelemelerini ve ardından materyali hatırlama yeteneklerini değerlendirmelerini ister. Öğrencilerin hatırlama düzeyleri test edildikten sonra performansları kendi değerlendirmeleriyle karşılaştırılır. Denekler belirli bir resim için kullanılan kelimeyi hatırlayamadıklarında, onlara gösterilseydi kelimeyi tanımlayıp tanımlayamayacakları sorulur. Bu tahminler daha sonra seçenekler arasından doğru terimi tanıma konusundaki gerçek yetenekleriyle karşılaştırılır. Sözü edilen çalışmaların üstbilişin ilişkili olduğu hatta bir parçasını oluşturan üst hafızaya odaklandığını söylemek mümkündür.

Üstbilişin ölçülmesinde araştırmacılar farklı yöntemlere başvurmuştur. Kramarski ve Mevarech (2003), hem genel üstbilişi hem de matematiksel alana özgü üstbilişi değerlendiren bir üstbiliş anketi kullanmıştır. Bu çalışmada katılımcılara bazı stratejiler verilmiş ve "hiçbir zaman" ile "her zaman" arasında değişen 5'li likert tipi ölçek ile bu stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ve ne sıklıkta kullandıklarını sormuştur. Cross ve Paris (1988), çocukların üstbilişsel okuma becerilerini iki farklı ölçüm kullanarak değerlendirmiştir. Öncelikle çocukların okuma konusundaki farkındalıklarını görevin zorluğu ve kişinin kendi yeteneklerini değerlendirmesi, planlama ve hedefe yönelik ilerlemeyi izleme olmak üzere üç alanda değerlendirmek için okuma farkındalığı görüşmesi tasarlanmıştır. Görüşme 33 likert tipi madde ve 19 açık uçlu soru içermektedir.

Araştırmacılar daha sonra bir strateji derecelendirme ölçeği kullanmış; stratejiler sesli olarak okunmuş ve çocukların bu stratejilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini 7 puanlık bir ölçek kullanarak derecelendirmeleri istenmiştir. Whitebread vd. (2009), yaşları 3 ile 5 arasında değişen çocuklarda üstbiliş ve öz düzenlemeyi ölçmek için 22 maddelik bir gözlem kontrol listesi geliştirmiştir. Üstbilişsel bilgiyi, üstbilişsel düzenlemeyi, duygusal ve motivasyonel düzenlemeyi belirlemek için kuramsallaştırılmış bir dizi öğrenci davranışını tanımlamıştır. Öğretmenler, bireysel veya grup öğrenimi sırasında gözlemlenen üstbilişsel davranışları, "Her zaman" ile "Hiçbir zaman" arasında değişen 4'lü likert ölçeği kullanarak her bir davranış için öğrencileri tek tek derecelendirerek kodlamıştır. Sınıfta geliştirilen ve daha sonra doğrulanan kontrol listesinin, kullanılan kodlama şemasının düzeyine bağlı olarak, puanlayıcılar arasında %66-96 uyum ile nispeten yüksek güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Bazı araştırmacıların üstbilişin ölçülmesine ve değerlendirilmesine yönelik önerileri şu şekildedir: Perry (1988), yazma sürecinin planlama, taslak oluşturma, düzenleme ve gözden geçirme gibi basamaklarının öz düzenlemeli öğrenme için geniş fırsatlar sunduğunu belirtmektedir. Planlı yazma sürecine yönelik bu adımların izlenmesiyle yapılacak etkinliklerin öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerinde de gelişim saylayacağı düşünülebilir. Özellikle düzenleme ve gözden geçirme basamakları bilişsel bilgi, bilişsel düzenleme, eleştirel düşünme gibi üstbilişin temel bileşenlerini kapsadığı söylenebilir. Planlı yazma sürecinin üstbilişsel becerilerin geliştirilmesinde ya da ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılmasının iyi bir tercih olduğu söylenebilir. Schraw ve Moshman (1995), araştırmacının bireyin düşüncelerinin doğrudan gözlemlenemeyen yönlerine ulaşılabileceği gerekçesiyle sözlü ifade yöntemlerini önermektedir. Kramarski ve Mevarech (2003), kavramların çeşitli şekilde ifade edilmesine izin veren, öğrencilere kavramsal çatışmaları tanımlama ve çözme fırsatları veren, karmaşık öğretim görevlerinin kullanılmasını önermektedir. Whitebread vd. (2009) göre gözleme dayanan yöntemlerin öz bildirim ve sesli düşünme yöntemlerine göre avantajları vardır. Gözlemsel yaklaşımlar, gerçek öğrenen davranışlarını baz alır. Bu da sözel olmayan bildirimlerin dikkate alınmasını sağlar; ayrıca gözlem tekniğinin sosyal süreçleri kaydetmesi, üstbilişsel becerilerin kazandırılmasında önemlidir.

Sonuç olarak daha önce bahsedilen duyuşsal kavramların ölçülmesinde yaşanan sorunların üstbilişin ölçülmesinde de yaşandığı görülmektedir. Öz bildirim diye anılan ve

öğrencinin kendi ifadesine dayanan ölçümler, sözel becerilerden başka bir deyişle ifade yeteneğinden etkilenebilir ya da öğrencinin kendini daha iyi göstermek istemesi gibi durumlar güvenirliği düşürür, ayrıca öğrencinin verdiği bildirimler sahip olduğu üstbilişi tamamen temsil etmiyor olabilir. Gözlem tekniğinin, gözlemcinin hislerinden kaynaklı güvenirliği etkileyebileceğini kabul ederek, öz bildirim yöntemine göre zaman bakımından ekonomik olmadığı söylenebilir. Bu yöntemle geniş örneklem gruplarına ulaşılması oldukça zordur ve öğrencinin sahip olduğu üstbilişin tamamen davranışlarına yansıdığını kabul etmek bu yöntem hakkında fazla iyimser bir düşünce olacaktır. Öğrencilerin üstbilişsel becerilerini kullanmalarını gerektirecek karmaşık öğretim görevlerinin verilmesi bir yöntem olarak uygun olsa da bir ölçme değerlendirme yöntemi değildir. Ölçme değerlendirme süreci için yine gözlem, soru cevap ya da farklı bir yönteme ihtiyaç duyulmaktadır. Planlı yazma ile yapılan değerlendirme sürecinin orta büyüklükteki örneklemler için uygun olacağı düşünülebilir. Bu yöntemde ise öğrencinin yazma becerisinden etkileneceği düşünülebilir, ancak planlı yazma sürecinin üstbiliş ile ortak bileşenlere sahip olması bu iki beceri arasında bir paralellik olduğunu düşündürebilir.

Üstbiliş kavramının öğrenme süreçleri bakımından önemi anlaşıldıkça farklı öğrenme alanlarına yönelik üstbiliş çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi de şüphesiz bu alanların en önemlilerinden olmakla beraber bu alanda yapılmış çalışmalar mevcuttur (Chiu, 1988; Haller vd., 1988). Okuma becerisinin öğrenmenin en etkili yolu ve akademik başarının en önemli unsuru olduğu göz önünde bulundurulursa okuma üstbilişinin netlik kazanması gereken bir alan olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bu konuda yapılan çalışmalar, okuma sürecinde bireylerin kendi okuma ve anlamaları hakkında karar verme, strateji geliştirme ve düzenlemeye gitme kısacası üstbilişsel stratejiler geliştirme konusunda eğitimcilere ve araştırmacılara önemli bilgiler vermektedir. Haller'e (1988) göre okuma öğrenilen bir beceri olduğundan, anlama geliştikçe üstbilişsel gelişim de incelenebilir. Metinlerdeki öğretim özellikleri ve bilgi bileşenleri üzerine yapılan çalışmalar, üstbilişsel işleve ilişkin iç görüye katkıda bulunmaktadır. Anlamayı kolaylaştırmaya yönelik bu tür girişimler, yalnızca üstbilişsel sürecin anlaşılmasını genişletmekle kalmaz, aynı zamanda öğretimin planlamasına da rehberlik edebilir.

Üstbiliş süreci ve okuma süreci birlikte ele alındığında basit şekilde bireyin öncelikle okuma konusunda bilişsel bilgiye sahip olması gerektiği söylenebilir. Okuma ve anlama becerisinin gerektirdiği bilişsel bilgiye sahip olan öğrenci kendi öğrenme süreci ile okuma ve

anlamanın gerektirdiği çıktıları karşılaştırma fırsatına sahip olur. Bu süreçte birey üstbilişin gerektirdiği kendini izleme adımını uygular. Daha sonra okuma sürecinde anlamadığı ya da eksik anladığı bölümleri yeni öğrenme stratejilerini kullanarak öz düzenlemeye gider. Bu stratejiler önemli bölümlerin altını çizme, soru-cevap yöntemi, kavram ya da hikâye haritası, metni özetleme gibi farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilir. Burada önemli olan bireyin öğrenme alanına, öğrenilecek metne ve kendine uygun stratejileri belirleyebilmesi ve bunları uygulayabilmesidir. Üstbilişsel okuma süreci ancak bu şekilde daha etkili sonuçlar verecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; örneklem grubu; veri toplama süreci ve araçları; tasarım, geliştirme ve uygulama süreçleri; verilerin analizi; araştırmanın geçerliği ve güvenirliği; araştırmacının rolü hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Katılımcıların okuduğunu anlama becerisine yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbilişleri arasındaki ilişkinin ve bu değişkenlerin katılımcıların okuduğunu anlama becerisini ne şekilde yordadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma öncesi bir ön çalışma ile alanyazın incelemesi yapılarak hipotez bir model oluşturulmuştur.

Araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma türünde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma yöntemine göre okuduğunu anlama becerisine yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbiliş etmenlerinin birbiriyle olan ilişkisi araştırılmış, daha sonra bu değişkenlerin okuduğunu anlama becerisini ne şekilde yordadığı ve önceden oluşturulan hipotez modelin doğrulanıp doğrulanmadığı yapısal eşitlik modeliyle test edilmiştir.

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın evrenini İzmir'de MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir iline bağlı farklı sosyokültürel bölgelerde bulunan devlet okullarından "kolay erişilebilirlik" yöntemine göre belirlenmiş 7. sınıf düzeyindeki gönüllü 386 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıf düzeyi belirlenirken kaygı düzeyini etkileyebileceğinden öğrencilerin lise sınavlarına hazırlık döneminde olmamasına dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada güvenirliği ve geçerliği önceden kanıtlanmış "Okuduğunu Anlama Testi" (Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017), "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" (Uyar, 2009), "Okuma Kaygısı Ölçeği" (Çeliktürk ve Yamaç, 2015), "Okur Öz Yeterlik Ölçeği" (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013) ve "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" (Öztürk, 2012) kullanılmıştır. Okur Öz Yeterlik ve Okuma Kaygısı ölçekleri tek boyutludur. Okuma

Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri; genel okuma stratejisi, problem çözme stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ve sonradan Türkçeye uyarlanmış bir ölçektir. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ölçeği ise serbest okumalar, kitaplar, genel okuma ve akademik okuma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

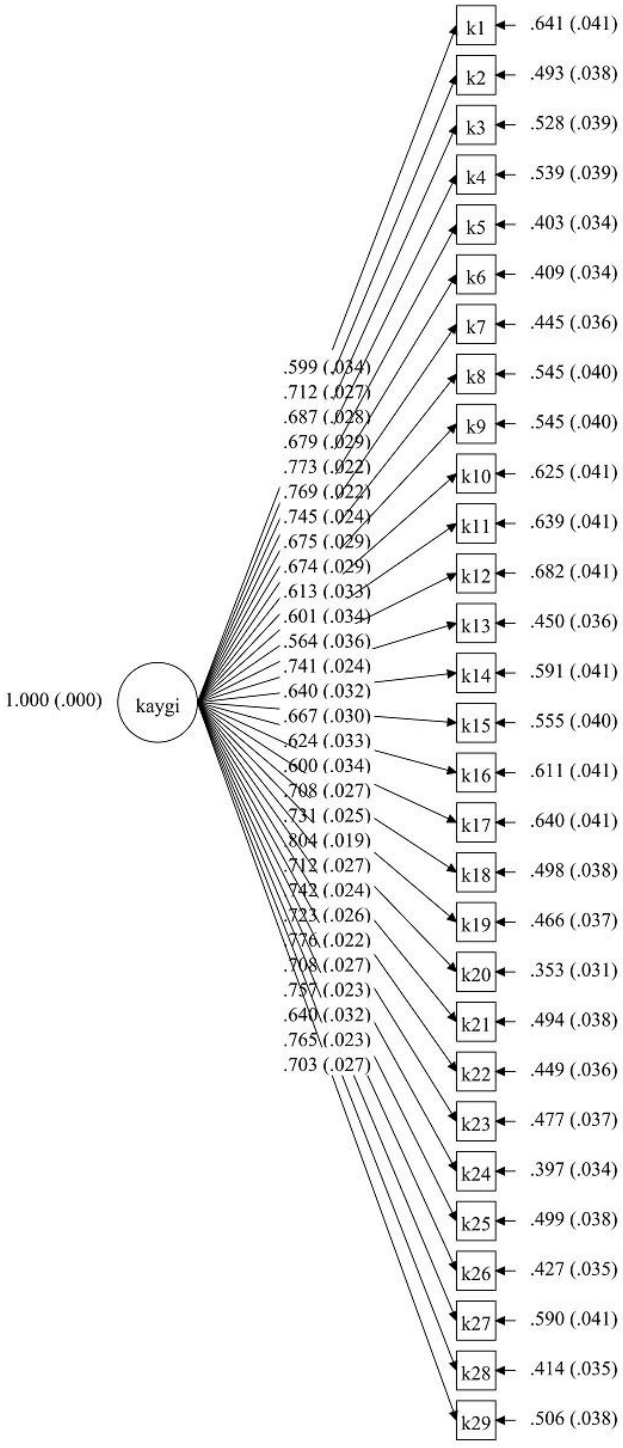
Veri toplama süreci uzun olduğundan birer aylık aralıklarla önce okuduğunu anlama testi, daha sonra tutum ve kaygı ölçeği, daha sonra ise öz yeterlik ve üstbiliş ölçekleri olmak üzere katılımcılara üç aşamada uygulanmıştır.

3.3.1. Ölçeklere Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları

3.3.1.1. Okuma Kaygısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları

3.3.1.1.1 Okuma Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çalışmada kullanılan Okuma Kaygısı Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 2. Okuma Kaygısı Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri

Şekil 2 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin 0.564 ile 0.804 arasında değiştiği görülmektedir.

Beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri de kullanılır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Okuma Kaygısı Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2/sd	p	RMSEA	SRMR	TLI	CFI
Değer	(1245.924/377) 3.305	0.000	0.079	0.049	0.863	0.873
Uyum	İyi Uyum		İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum

Tablo 2 incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Tablodaki uyum indeksleri incelendiğinde $\chi2/sd$ =3,305; hesaplanan $\chi2/sd$ değerinin (<3.00) iyi uygunluk kriterini (Carmines ve Mclver, 1981) RMSEA = 0.079; hesaplanan değer RMSEA'nın (<0.08) iyi uygunluk kriterlerine (Steiger, 2007) ve SRMR= 0.049; hesaplanan değer SRMR'nin (≤0.08) iyi uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006: aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). 0.80 ve üzeri TLI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

3.3.1.1.2. Okuma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Sonuçları

Çalışmada kullanılan Okuma Kaygısı Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı

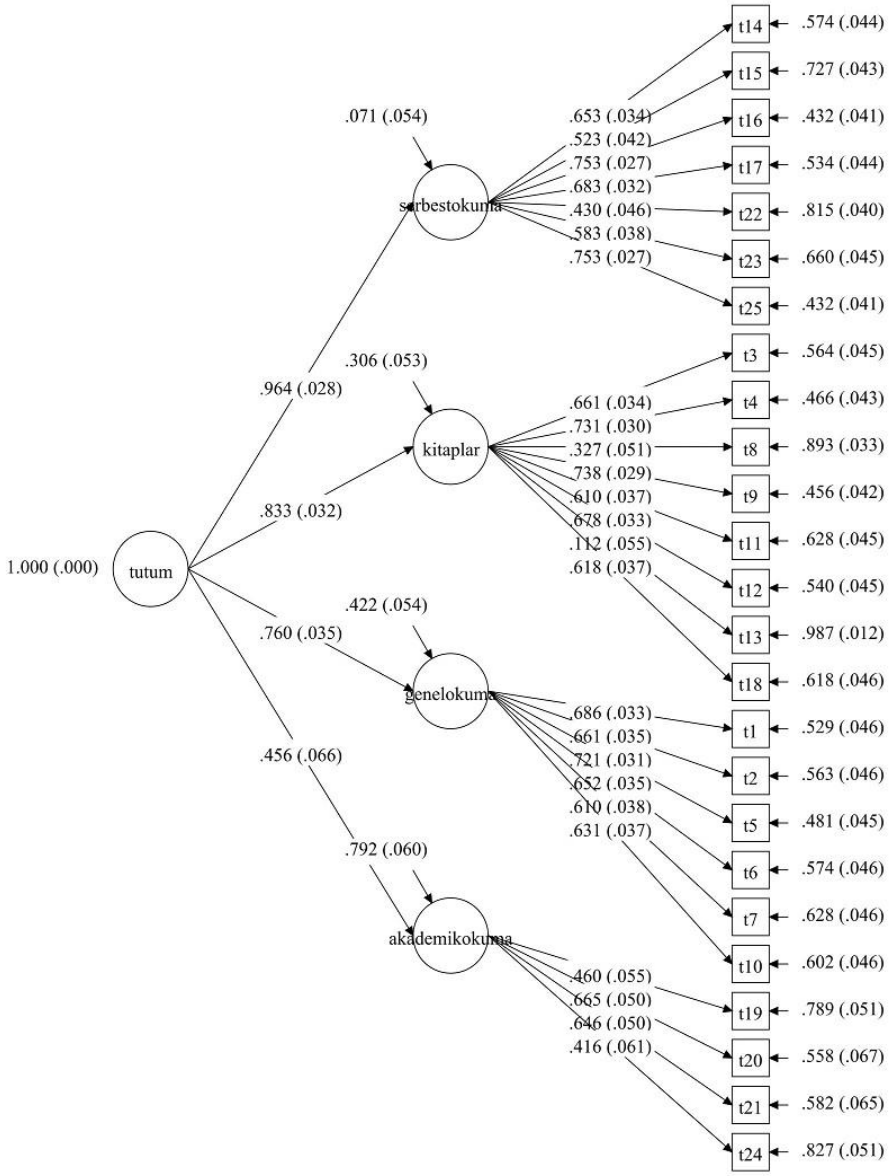
	Okuma Kaygısı
Cronbach Alfa	0.964
Madde Sayısı	29

Tablo 3 incelendiğinde elde edilen puanların 29 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.964 bulunduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde elde edilen puanların oldukça güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).

3.3.1.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

3.3.1.2.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çalışmada kullanılan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 3'te verilmektedir.



Şekil 3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri

Şekil 3 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin serbest okuma faktörü için 0.430 ile 0.753 arasında, kitaplar faktörü için 0.327

ile 0.738 arasında, genel okumalar faktörü için 0.610 ile 0.721 arasında ve akademik okuma faktörü için 0.416 ile 0.665 arasında değiştiği görülmektedir.

Beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri de kullanılır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2/sd	p	RMSEA	SRMR	TLI	CFI
Değer	(696.454/271) 2.570	0.000	0.065	0.072	0.848	0.863
Uyum	İyi Uyum		İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum

Tablo 4 incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Tablodaki uyum indeksleri incelendiğinde $\chi2/sd$ =2.570; hesaplanan $\chi2/sd$ değerinin (<3.00) iyi uygunluk kriterini (Carmines ve Mclver, 1981) RMSEA = 0.065; hesaplanan değer RMSEA'nın (<0.08) iyi uygunluk kriterlerine (Steiger, 2007) ve SRMR= 0.072; hesaplanan değer SRMR'nin (≤0.08) iyi uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006: aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). 0.80 ve üzeri TLI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

3.3.1.2.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Sonuçları

Çalışmada kullanılan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları

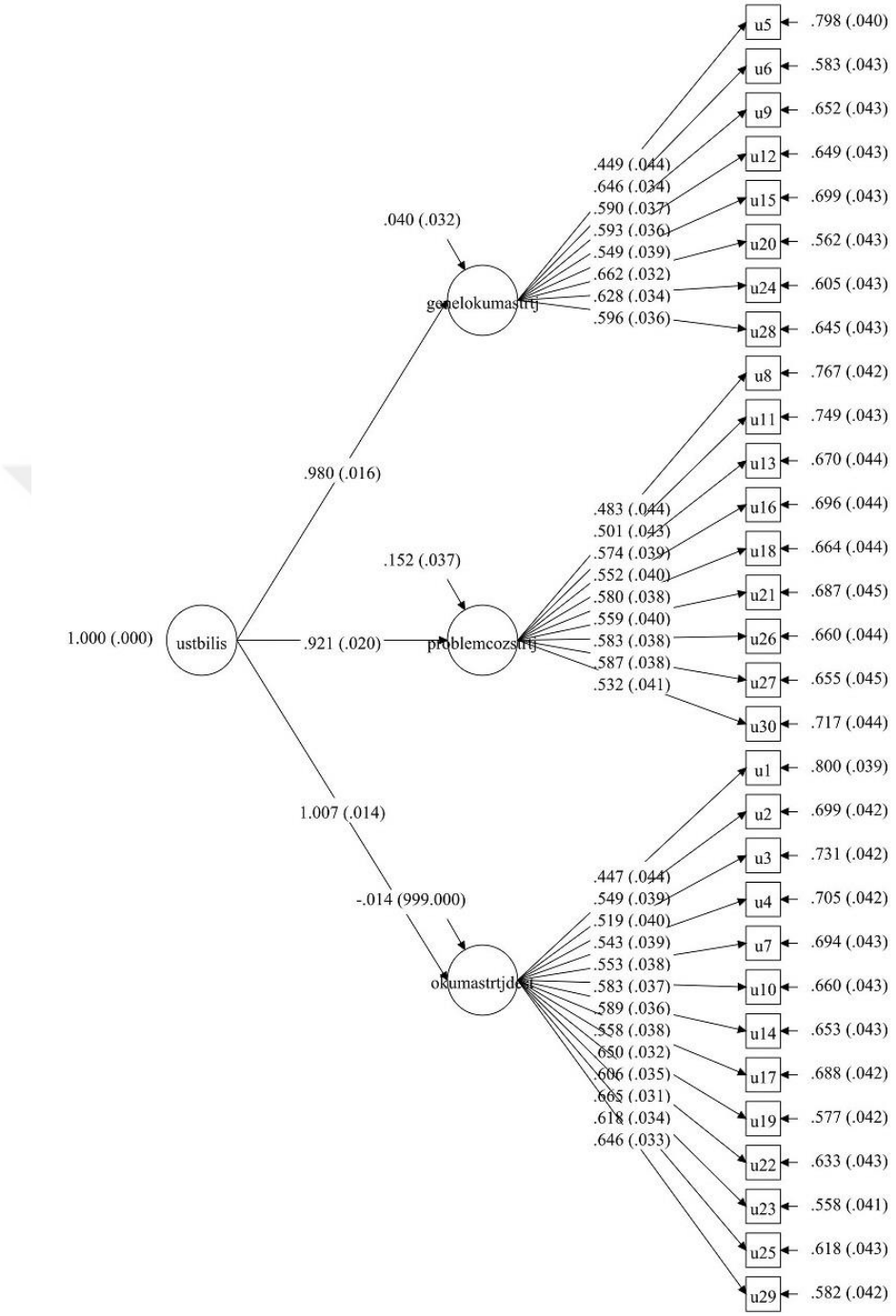
	Serbest Okuma	Kitaplar	Genel Okumalar	Akademik Okuma	Tutum
Cronbach Alfa	0.813	0.776	0.817	0.718	0.895
Madde Sayısı	7	8	6	4	25

Tablo 5 incelendiğinde elde edilen puanların serbest okuma faktöründe yer alan 7 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.813, kitaplar faktöründe yer alan 8 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.776, genel okumalar faktöründe yer alan 6 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.817, akademik okuma faktöründe yer alan 6 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.718, 25 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.895 bulunduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde elde edilen puanların oldukça güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).

3.3.1.3. Okuma Üstbiliş Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Testi Sonuçları

3.3.1.3.1. Okuma Üstbiliş Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışmada kullanılan Okuma Üstbiliş Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 4'te verilmektedir.



Şekil 4. Okuma Üst Biliş Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri

Şekil 4 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin genel okuma stratejisi faktörü için 0.449 ile 0.662 arasında, problem çözme stratejisi faktörü için 0.483 ile 0.587 arasında ve okuma stratejilerini destekleme faktörü için 0.447 ile 0.665 arasında değiştiği görülmektedir.

Beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri de kullanılır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Okuma Üstbiliş Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2/sd	p	RMSEA	SRMR	TLI	CFI
Değer	(743.379/402) 1.849	0.000	0.048	0.046	0.898	0.906
Uyum	İyi Uyum		İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum

Tablo 6 incelendiğinde modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Tablodaki uyum indeksleri incelendiğinde $\chi2/sd$ =2.570; hesaplanan $\chi2/sd$ değerinin (<3.00) iyi uygunluk kriterini (Carmines ve Mclver, 1981) RMSEA = 0.048; hesaplanan değer RMSEA'nın (<0.08) iyi uygunluk kriterlerine (Steiger, 2007) ve SRMR= 0.046; hesaplanan değer SRMR'nin (≤0.08) iyi uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006: aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). 0.80 ve üzeri TLI ve CFI indeksleri iyi uygunluğu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

3.3.1.3.2. Okuma Üstbiliş Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

Çalışmada kullanılan Okuma Üstbiliş Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7

Okuma Üst Biliş Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları

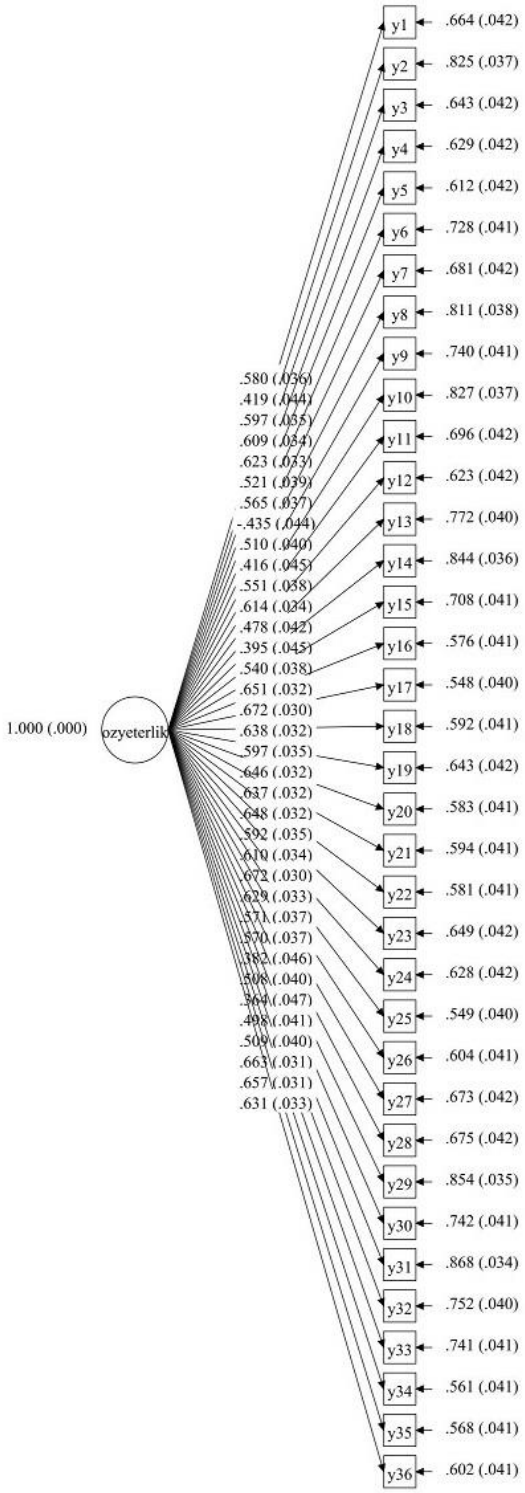
	Genel Okuma Stratejisi	Problem Çözme Stratejisi	Okuma Stratejilerini Destekleme	Üstbiliş
Cronbach Alfa	0.808	0.797	0.868	0.932
Madde Sayısı	8	9	13	30

Tablo 7 incelendiğinde elde edilen puanların genel okuma stratejisi faktöründe yer alan 8 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.808, problem çözme stratejisi faktöründe yer alan 9 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.797, okuma stratejilerini destekleme faktöründe yer alan 13 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.868 ve 30 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.932 bulunduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde elde edilen puanların oldukça güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).

3.3.1.4. Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Testi Sonuçları

3.3.1.4.1. Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışmada kullanılan Okuma Öz Yeterlik Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yüklerini ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 5'te verilmektedir.



Şekil 5. Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Yol Diyagramı Faktör Yükleri

Şekil 5 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin okuma öz yeterlik ölçeği için 0.382 ile 0.672 arasında değiştiği görülmektedir.

Beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu araştırmak için alternatif uyum indeksleri de kullanılır. Ölçeğin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Okuma Öz yeterlik Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2/sd	p	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	AIC
Değer	(1502.581/594) 2.529	0.000	0.064	0.058	0.810	0.821	34437.448
Uyum	İyi Uyum		İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	

Tablo 8 incelendiğinde modelin anlamlı olduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Tablodaki uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/sd =2.529; hesaplanan χ^2/sd değerinin (<3.00) iyi uygunluk kriterini (Carmines ve Mclver, 1981) RMSEA = 0.064; hesaplanan değer RMSEA'nın (<0.08) iyi uygunluk kriterlerine (Steiger, 2007) ve SRMR= 0.058; hesaplanan değer SRMR'nin (≤0.08) iyi uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006: aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). 0.80 ve üzeri TLI ve CFI indeksleri iyi uygunluğu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

3.3.1.4.2. Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

Çalışmada kullanılan Okuma Öz Yeterlik Ölçeği'nin güvenirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9

Okuma Öz Yeterlik Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları

	Okuma Özyeterliği
Cronbach Alfa	0.933
Madde Sayısı	36

Tablo 9 incelendiğinde elde edilen 36 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.933 bulunduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde elde edilen puanların oldukça güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).

3.3.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi'nin Madde İstatistikleri ve Güvenirlik Sonuçları

3.3.2.1. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi'nin Madde İstatistikleri

Çalışmada kullanılan Okuduğunu Anlama Becerisi Testi'nin geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara madde analizi uygulanmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı testinde yer alan maddelere ait madde istatistikleri Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10

Okuduğunu Anlama Becerisi Testi Madde İstatistikleri

Maddeler	Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği	Üst Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Alt Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Nokta Çift Serili Korelasyon
1.Madde	310	0,84	0,31	106	72	0,41
2.Madde	285	0,77	0,32	100	64	0,40
3.Madde	345	0,94	0,17	109	90	0,37
4.Madde	222	0,60	0,64	98	28	0,52

5.Madde	201	0,55	0,27	75	45	0,31
6.Madde	158	0,43	0,51	78	22	0,44
7.Madde	90	0,24	0,16	38	20	0,16
8.Madde	234	0,64	0,46	91	41	0,36
9.Madde	176	0,48	0,40	75	31	0,34
10.Madde	62	0,17	0,11	26	14	0,08
11.Madde	104	0,28	0,47	63	12	0,40
12.Madde	88	0,24	0,04	21	25	0,01
13.Madde	171	0,46	0,36	71	32	0,31
14.Madde	185	0,50	0,54	83	24	0,41
15.Madde	136	0,37	0,38	62	20	0,33
16. Madde	247	0,67	0,55	97	37	0,50
17. Madde	184	0,50	0,62	95	37	0,48
18. Madde	192	0,52	0,60	87	21	0,49
19. Madde	199	0,54	0,71	95	17	0,58
20. Madde	263	0,71	0,67	106	33	0,61
21. Madde	222	0,60	0,66	100	28	0,57
22. Madde	272	0,74	0,49	105	51	0,47
23. Madde	120	0,33	0,40	58	14	0,35
24. Madde	158	0,43	0,45	70	21	0,35
25. Madde	66	0,18	0,38	43	2	0,38
26.Madde	283	0,77	0,66	107	35	0,67
27. Madde	289	0,79	0,55	105	45	0,60
28. Madde	291	0,79	0,34	100	62	0,38

Ortalama Madde Güçlüğü: 0,539	Aritmetik Ortalama: 15,090
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği: 0,433	Standart Sapma: 5,106
Alınabilecek Maks Puan: 28	Varyans:26,071
Alınabilecek Min Puan:0	
Çarpıklık:-0,454	
Basıklık: -0,348	

Tablo 10'da her madde için ayrı ayrı hesaplanan madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, maddeleri doğru cevaplayan kişi sayıları, üst grupta doğru cevaplayan kişi sayıları, alt grupta doğru cevaplayan kişi sayıları ve her maddenin nokta çift serili korelasyon katsayıları verilmektedir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlüklerinin 0.17-0.94 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum testte hemen her zorlukta madde olduğunu göstermektedir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırt ediciliklerinin 0.04-0.71 arasında değiştiği görülmektedir. Başarı testinin genelinin ait ortalama madde güçlüğü 0.539 bulunmuştur, bu değerin 0.50 civarında olması testin madde güçlüğünün uygun olduğunun göstergesidir (Tan ve Erdoğan, 2004). Başarı testinin genelinin ait ortalama madde ayırt ediciliği 0.433 bulunmuştur, bu değerin 0.40 ve üzerinde olması bu testin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunun göstergesi niteliğindedir (Baykul, 2000).

Başarı testinden elde edilen puanların standart sapması 5.106, ortalaması 15.090 bulunmuştur.

3.3.2.2. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi'nin Güvenirlik Sonuçları

Çalışmada kullanılan Okuduğunu anlama Becerisi Testi'nin güvenirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlarla hesaplanan KR20 ve KR21 iç tutarlılık katsayıları Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11

Okuduğunu Anlama Becerisi Testi KR20 ve KR21 İç Tutarlık Katsayıları

Sınıf	KR20	KR21
Başarı Testi	0.808	0.760
Madde Sayısı	28	28

Tablo 11 incelendiğinde başarı testinin KR20 iç tutarlık katsayısının 0,808 ve KR21 iç tutarlık katsayısının 0,760 bulunduğu görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde başarı testinden elde edilen puanların oldukça güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).

3.3.3. Kullanılan Ölçme Araçlarına Ait Betimsel İstatistikler

Tablo 12

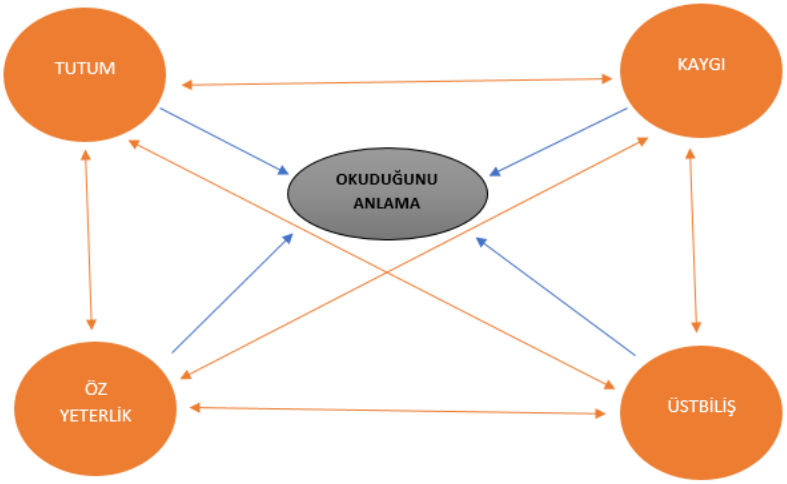
Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Okuduğunu Anlama Becerisi	369	1,00	27,00	15,103	5,108
Okumaya Yönelik Tutum	369	45,00	122,00	89,965	14,006
Okuma Üstbiliş	369	40,00	150,00	103,523	21,240
Okuma Kaygısı	369	29,00	136,00	59,697	26,179
Okuma Öz yeterliği	369	75,00	176,00	136,840	20,345

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi puan ortalamalarının ($\bar{X}$=15.103), okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının ($\bar{X}$=89.965), okuma üstbiliş puan ortalamalarının ($\bar{X}$=103.523), okuma kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X}$=59.697) ve okuma özyeterliği puan ortalamalarının ($\bar{X}$=136.840) olarak hesaplandığı görülmektedir.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci (Opsiyonel)

Çalışmada kullanılacak değişkenlerin belirlenmesi ve bu değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinden yola çıkarak bir model ortaya koymak için "Okuduğunu Anlama Becerisini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Alanyazın İncelemesi" adıyla bir ön çalışma yapılmıştır (Demircan ve Aydın, 2020). Bu çalışmadan ve çalışma kapsamında incelenen alanyazındaki sonuçlardan hareketle Şekil 6'da hipotez model ortaya konulmuştur.



Şekil 6. Hipotez Model

Mavi oklar yordama düzeylerini, turuncu oklar ise ilişki düzeylerini göstermektedir. Alanyazın incelemesine göre üstbiliş, öz yeterlik ve tutumun okuduğunu anlamayı olumlu; kaygının ise olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir. Ayrıca tutum, öz yeterlik ve üstbilişin birbirleriyle pozitif, bu değişkenlerin kaygı ile negatif yönlü bir ilişki göstermesi beklenmektedir.

Verilerin analiz edilmesiyle model test edilmiş ve elde edilen sonuçlara göre model üzerinde değişikliklere gidilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından uygulanan ölçekler, katılımcılara denek numarası verilerek SPSS 24 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Hatalı, eksik işaretlenen veriler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen verilerde uç değer incelemesi yapılmış ve 17 deneğin standartlaştırılmış z puanlarına göre (+3, -3 aralığı esas alınmıştır.) veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk,2018). Atılan uç değerlerden sonra analizlere 369 kişinin verisi ile devam edilmiştir. Analizlerde yapısal eşitlik modellemesi kullanıldığından ve bu yöntem için örnek hacminin olması gereken büyüklüğü çeşitli araştırmacılar tarafından en az 200 olmak kaydıyla 200-500 aralığında olması gerektiği ifade edildiğinden (Kline, 1998; Möbius, 2003) toplanan veri setinin büyüklüğü analizlere başlamak için uygundur.

Veriler analiz edilirken SPSS 24, TAP ve MPLUS 8 programları kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerliğini test etmek amacıyla yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği incelenirken Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Başarı testinin geçerliğinin incelenmesi amacıyla madde istatistikleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenirliğinin incelenmesi için Cronbach Alfa katsayıları, başarı testinin güvenirliğinin incelenmesi için KR20 ve KR21 katsayıları hesaplanarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin okuma kaygılarının, okumaya yönelik tutumlarının, okuma üstbilişlerinin ve okuma öz yeterliklerinin birbirleriyle ilişkilerinin ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırma, geçerliği ve güvenirliği önceden kanıtlanmış ölçeklerle yürütülmüştür. Kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirliklerine yönelik ek kanıt elde etmek için kullanılan her bir ölçeğe doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve sonuçlarına Veri Toplama Süreci ve Araçları kısmında yer verilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı; alanyazın taraması, alanyazın taramasından elde edilen kuramsal bilgiden hareketle hipotez modelin oluşturulması, verilerin toplanması, verilerin dijital ortama aktarılması ve veri setinin oluşturulması, verilerin çözümlenmesi, elde edilen bulguların alanyazındaki diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması, alanyazındaki diğer

çalışmaların sonuçlarıyla birlikte ulaşılan sonuçların tartışılması, değerlendirilmesi ve öneriler oluşturulması süreçlerinde aktif rol oynamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. İlişkiler ve Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Çalışmada kullanılan Okuma Öz yeterlik, Okuma Kaygısı, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Üstbiliş Ölçekleri'nden elde edilen puanların Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden elde edilen puanlar üzerindeki etkisinin ve elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla oluşturulan hipotezlerin doğruluğunun incelenmesi amacıyla yapısal eşitlik modellemesi yapılmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Problem Cümlesine Yönelik Sonuçlar

Okuma Öz yeterliği, Okuma Kaygısı, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Üstbiliş ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilere ilişkin sonuçlar Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13

Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar

		Kaygı	Tutum	Üstbiliş	Öz yeterlik	Okuduğunu Anlama
Kaygı	Korelasyon	1	-,365**	-,179**	-,345**	-,285**
	p		,000	,001	,000	,000
	N		369	369	369	369
Tutum	Korelasyon		1	,396**	,477**	,216**
	p			,000	,000	,000
	N			369	369	369
	Korelasyon			1	,454**	,035

Üstbiliş	p	,000	,508
	N	369	369
	Korelasyon	1	,311**
Öz yeterlik	p		,000
	N		369
	Korelasyon		1
Okuduğunu	p		
Anlama	N		

**0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik kaygıları ile okumaya yönelik tutumları arasında (r=-0.365, p<0.01) negatif yönlü orta düzeyde, okuma öz yeterlikleri arasında (r=-0.345, p<0.01) negatif yönlü orta düzeyde, okuma üstbilişleri arasında (r=-0.179, p<0.01) negatif yönlü düşük düzeyde ve okuduğunu anlama becerisi arasında (r=-0.285, p<0.01) negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuma üstbilişleri arasında (r=0.396, p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde, okuma öz yeterlikleri arasında (r=0.477, p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde ve okuduğunu anlama becerisi arasında (r=0.216, p<0.01) pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okuma üstbilişleri ile, okuma öz yeterlikleri arasında (r=0.454, p<0.01) pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu, okuduğunu anlama becerisi ile arasında ise (r=0.035, p>0.01) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin okuma öz yeterlikleri ile okuduğunu anlama becerisi arasında (r=0.311, p<0.01) pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Problem Cümlesine Yönelik Sonuçlar

Okuduğunu anlama becerisine yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbiliş etmenlerinin okuduğunu anlama becerisini hangi düzeyde ve ne yönde yordadığına yönelik sonuçlar Tablo 14'te yer almaktadır.

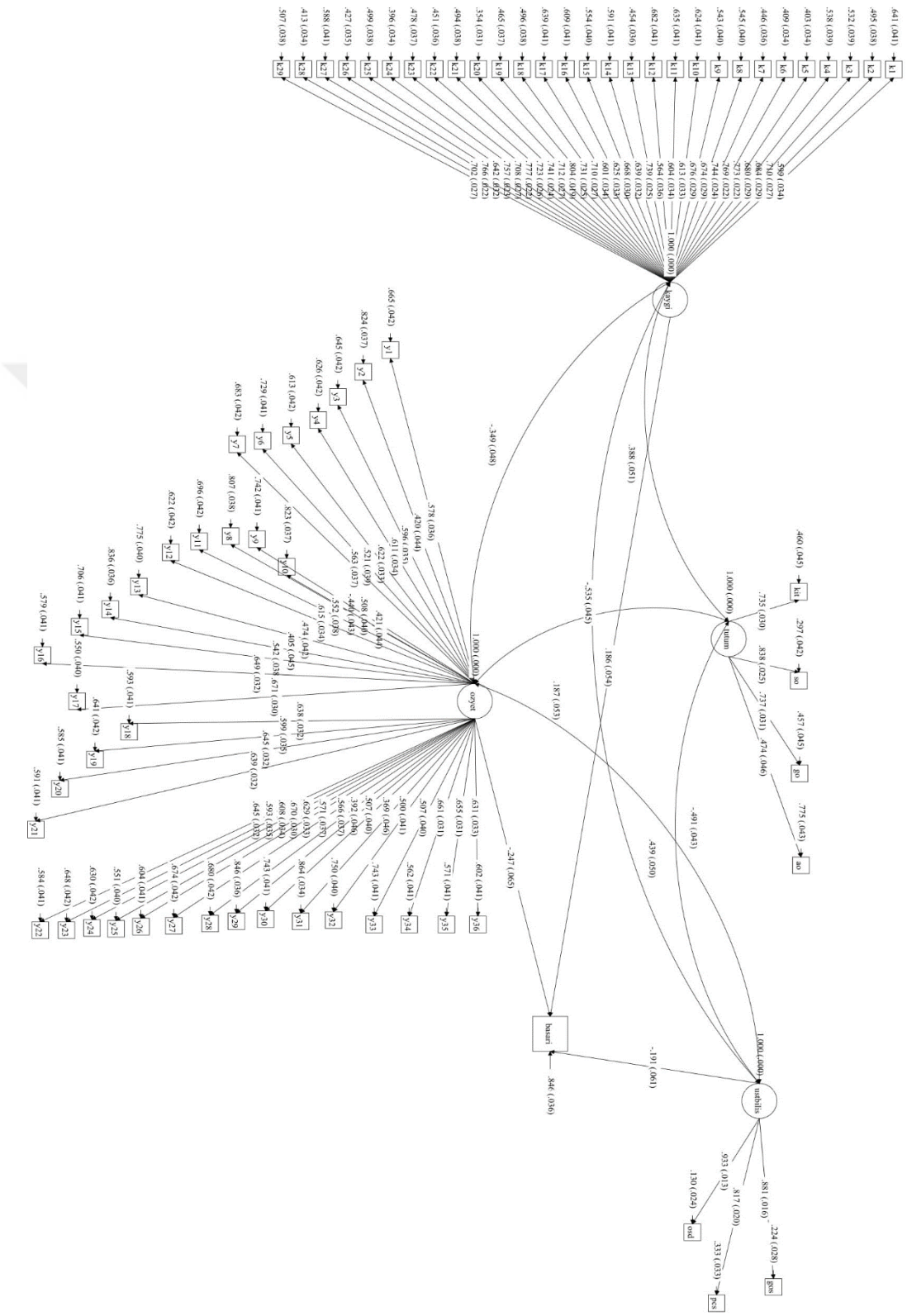
Tablo 14

Değişkenlerin Okuduğunu Anlama Becerisini Yordama Düzeylerine İlişkin Korelasyonlar

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	B	B Standart Hatası	Beta	Beta Standart Hatası	t	p
Okuduğunu Anlama Becerisi	Okumaya Yönelik Tutum	0.157	0.084	0.132	0.070	1.874	0.061
	Okuma Kaygısı	-1.408	0.359	-0.216	0.052	4.165	0.000
	Okuma Üstbiliş	-0.141	0.052	-0.160	0.059	2.729	0.006
	Okuma Özyeterliği	2.729	0.607	0.294	0.060	4.919	0.000

Tablo 14 incelendiğinde okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlama becerisini yordamadığı ($t=1.874$, $p>0.05$) görülmektedir. Okuma kaygısı ($t=-4.165$, $p<0.05$), okuma üstbilişi ($t=-2.729$, $p<0.05$) ve okuma öz yeterliğinin ($t=4.919$, $p<0.05$) okuduğunu anlama becerisini yordadığı görülmektedir. Tabloda yer alan B değerleri incelendiğinde, okuma kaygısında meydana gelen 1 birimlik artış okuduğunu anlama becerisinde 1.408 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Okuma üstbilişinde meydana gelen 1 birimlik artış okuduğunu anlama becerisinde 0.141 birimlik azalışa neden olmaktadır. Okuma öz yeterliğinde meydana gelen 1 birimlik artış okuduğunu anlama becerisinde 2.729 birimlik artışa neden olmaktadır.

Model incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin okumaya yönelik kaygıları, okuma üstbilişleri ve okuma öz yeterlikleri tarafından yordandığı görülmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlamaya yönelik tutum ile okuma becerisi arasındaki yol modelden çıkarılarak analize son hali verilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi ile elde edilen yol diyagramı Şekil 7'de verilmektedir.



Şekil 7. Yapısal Eşitlik Modeli Yol Diyagramı

Okuma Öz yeterlik, Okuma Kaygısı, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Üstbiliş ölçeklerinden elde edilen puanların Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden elde edilen puan üzerindeki etkisinin incelendiği yapısal modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15

Yapısal Modelin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2/sd	p	RMSEA	SRMR	TLI	CFI	AIC
Değer	(5127.596/2547) 2.013	0.000	0.052	0.059	0.813	0.819	80931.753
Uyum	İyi Uyum		İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	

Tablo 15 incelendiğinde modelin anlamlı olduğu (p=0.000, p<0.05) görülmektedir. Tablodaki uyum indeksleri incelendiğinde χ2/sd =2.031; hesaplanan χ2/sd değerinin (<3.00) iyi uygunluk kriterini (Carmines ve Mclver, 1981) RMSEA = 0.052; hesaplanan değer RMSEA'nın (<0.08) iyi uygunluk kriterlerine (Steiger, 2007) ve SRMR= 0.059; hesaplanan değer SRMR'nin (≤0.08) iyi uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006: aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). 0.80 ve üzeri TLI ve CFI indeksleri iyi uygunluğu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Kline ,1998).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Akademik başarının gerektirdiği en temel becerinin okuma ve anlama olduğu genel olarak kabul gören bir görüştür. Etkili bir okuma ve anlama becerisine sahip olmayan bir bireyin akademik alanda başarılı olması düşünülemez. Bu nedenle okuduğunu anlama sürecinin doğası, bileşenleri tüm yönleriyle ortaya konulmalı; bu becerinin öğretiminde etkili yöntemlerin kullanılması sağlanmalıdır. Etkili yöntemlerin geliştirilmesi için öncelikle okuma ve anlama sürecinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerin süreçte etkili olduğu araştırmacılar ve eğitimciler tarafından iyi anlaşılmalıdır. Türkçe öğretim programı kapsamında okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamalarda bu becerinin tutum, kaygı, öz yeterlik gibi duyuşsal yanlarının ya da üstbilişsel farkındalığın ihmal edilmesi; sürecin başarıya ulaşmasını şansa bırakmak demektir. Günümüzdeki öğrenci odaklı olarak tasarlanan çağdaş öğretim yöntemlerinde duyuşsal ve üstbilişsel özelliklerin göz önünde bulundurulmaması kabul edilemez bir yaklaşımdır.

Çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında okumaya yönelik tutum ve kaygı değişkenlerinin orta düzeyde negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonucun, çalışmanın hipotez modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir. Mantıksal olarak başarı üzerinde olumlu etki yapan tutum ile olumsuz etki yapan kaygının birbiriyle negatif yönlü bir ilişki göstermeleri beklenir. Dursun ve Özenç (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okumaya yönelik tutum ve kaygı araştırmalarının sınırlı olması nedeniyle farklı alanlarda araştırılan kaygı ve tutum ilişkisine bakmakta yarar vardır. Coşkun ve Taşgın (2018), yabancı dil öğreniminde tutum ile kaygı faktörlerinin negatif yönlü bir ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Akpur (2015), öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kağıtçı (2014), öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları ile bu derse yönelik tutumları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tan (2015) ve Doruk vd. (2016) çalışmalarında matematik dersine yönelik kaygı ile matematiğe yönelik tutum arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Serin ve Güneş (2015), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik

kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen tüm bu çalışmaların sonuçları, bu çalışmada ulaşılan kaygı ve tutum arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucunu desteklemektedir.

Çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre okumaya yönelik tutum ve öz yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuç çalışmanın hipotez modeli ile uyumludur. Kuramsal olarak öz yeterliğin başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülürse başarıyı arttıran bir diğer faktör olan tutum ile pozitif yönlü bir ilişki göstermesi beklenir. İnnalı ve Aydın (2014), 8. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin okur öz yeterlik algıları ile tutumları arasında doğrusal bir ilişki olduğu; aynı zamanda yapılan regresyon analizi sonucunda okumaya yönelik tutumun okur öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Eyüp ve Uzuner Yurt (2015), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Armut ve Türkyılmaz (2018) da aynı şekilde ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlik algıları ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakoç Öztürk (2015), ortaokul düzeyinde yaptığı araştırmada okumayı sevdiğini ifade eden öğrencilerin okuma öz yeterlik algı düzeylerinin sevmediğini ifade edenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuduğunu anlamaya yönelik tutum ve öz yeterlik ilişkisini inceleyen çalışmalar dışında farklı alanlarda bu iki faktörün nasıl bir ilişki içinde olduklarına bakmakta yarar vardır. Tuncer ve Akmençe (2019), lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada çoklu regresyon analiz yöntemi ile yabancı dile yönelik tutumun yabancı dile yönelik öz yeterliğe ait varyansın %40,6'sını açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Doruk vd. (2016), ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumu ve matematik öz yeterliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen çalışma sonuçlarının bu çalışmada ulaşılan sonucu desteklediği görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre okumaya yönelik tutum ile üstbiliş faktörleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonucun çalışmanın hipotez modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir. Araştırmacılar kuramsal olarak üstbilişsel farkındalığın başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir, bu durumda başarıya olumlu etki eden bir diğer değişken olan tutum ile pozitif yönlü bir ilişki göstermesi beklenen bir durumdur. Kandemir ve Demiroğlu Memiş

(2019), beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada üstbilişsel okuma farkındalığı ve okumaya yönelik tutum arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, çalışma kapsamında ulaşılan tutum ile üstbiliş faktörlerinin birbirleriyle pozitif korelasyon gösterdiği sonucunu desteklemektedir. Edizer (2015), Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada adayların kitap okumaya yönelik tutumları ile üstbilişsel okuma becerilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tutum ile üstbiliş değişkenleri arasındaki ilişki farklı dil becerilerine de konu olmuştur: Meral (2019), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin üstbilişsel dinleme farkındalıkları ile dinlemeye ilişkin tutumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Küçükakça (2021) tarafından altıncı sınıf öğrencileri ile yapılan deneysel çalışma kapsamında öğrencilere yönelik sekiz haftalık üstbilişsel strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak matematik dersinde üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun öğretimin etkililiği, sürenin yeterliliği ve örneklem grubunun özelliklerinden etkilenebileceği söylenebilir. Üstbiliş ve tutum değişkenlerinin ilişkili olduğuna dair görüş ve çalışmaların daha yoğun olduğu göze çarpmaktadır.

Çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre okuma kaygısı ve öz yeterlik arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonucun çalışmanın hipotez modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir. Başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan öz yeterlik algısı ile olumsuz etkiye sahip olan kaygının negatif yönlü bir ilişki göstermesi beklenir. Sosyal bilişsel teoriye göre, bir öğrencinin belirli bir akademik konuda zayıf yeterlik algısının bir sonucu olarak, öğrenci ilgili akademik alanda kaygılı hâle gelir. Sosyal bilişsel teori, kaygının öz yeterliliğin dört kaynağından biri olduğunu öne sürer (Bandura, 1986, 1997). Bu durumda kaygının öz yeterlik algısının hem kaynağı hem de etkili bir faktör olarak rol oynadığı söylenebilir. Ghonsooly ve Elahi (2010), öğrencilerin ana dilde okuma öz yeterlikleri ile yabancı dildeki okuma kaygıları arasında anlamlı bir negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuduğunu anlama becerisine yönelik öz yeterlik ve kaygı faktörlerinin ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlı olduğundan bu iki faktörün farklı alanlardaki ilişkisini araştıran çalışmalara bakmakta yarar vardır. Cheng (2001); öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı düzeyleri arttıkça yine aynı alana yönelik öz yeterliklerinin azaldığını, bu iki faktör arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Woodrow (2001), yabancı dil öğreniminde kaygı ile öz yeterlik arasında negatif

yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkan ve Saban (2011), yabancı dilde yazmaya yönelik kaygı ile öz yeterlik arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında çeşitli alanlarda kaygı ile öz yeterliğin negatif yönlü ilişkiye sahip olduğu sonucunu destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur (Mills vd.,2006; Noghabi, 2012; Tsai, 2013; Kağıtçı, 2014; Doruk vd. 2016).

Çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre okuma kaygısı ve üstbilişsel farkındalık arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonucun çalışmanın hipotez modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir. Başarı üzerinde olumsuz etkisi olan kaygı ile başarıyı olumlu etkileyen üstbilişsel farkındalık değişkenleri arasında negatif yönlü bir ilişki olması beklenen bir durumdur. Schraw (2002), üstbilişsel farkındalığa sahip olan öğrencilerin daha az kaygı yaşadığını ve genel olarak daha başarılı olduğunu belirtmektedir (aktaran Kalemkuş, 2021, s. 476). Melanlıoğlu (2014b) tarafından altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada deney grubu öğrencilerine sekiz haftalık üstbilişsel okuma eğitimi verilmiş, bunun sonucunda öğrencilerin okuma kaygılarında hem deney grubunun ön test ve son test puanlarına göre anlamlı bir azalma olduğu hem de kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Üstbilişsel okuma eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç, kaygı ve üstbiliş arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgusunu desteklemektedir. Farklı alalarda kaygı ve üstbiliş ilişkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur: Ekenel (2005), lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akdağ (2014), ise sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada matematik kaygı düzeyleri ile üstbiliş farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir araştırmada ise Öztürk ve Serin (2021), sınıf eğitimi lisans öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu şeklinde bir sonuca ulaşmıştır. Alanyazında genel olarak kaygı ve üstbiliş değişkenleri arasında negatif yönlü ilişkiye rastlansa da anlamlı bir ilişki olmadığı hatta pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların varlığı dikkat çekicidir. Bu durum örneklem gruplarının özellikleri ile ilgili olabileceği gibi, değişkenlerin hangi beceriye yönelik olduğu ya da çalışmada kullanılan analiz yöntemi ile de ilişkili olabilir.

Çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre okumaya yönelik öz yeterlik algısı ve üstbilişsel farkındalık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonucun çalışmanın hipotez modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir. Başarı üzerinde olumlu etki yaptığı bilinen iki değişken olan öz yeterlik ve üstbilişin birbirleriyle pozitif yönde ilişki göstermesi beklenen bir durumdur. Bakracevic Vukman ve Licardo (2010), üstbilişsel becerilerin gelişiminde öz düzenleme becerisinin ve öz yeterlik algısının etkili olduğunu belirtmektedir. Alanyazında bu görüşün farklı çalışma sonuçlarıyla da desteklendiği görülmektedir: Bağcı ve Ünveren (2020), sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada üstbilişsel okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bedir ve Dursun (2022), lise öğrencilerinin İngilizce okuma becerileri üstbilişsel farkındalıkları ile İngilizceye yönelik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı alan ve becerilerde yapılan çalışmalar da öz yeterlik algısı ve üstbilişsel becerilerin ilişkili olduğu sonucunu desteklemektedir: Kahramanoğlu ve Deniz (2017), ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel beceri puanları ile matematik öz yeterlik puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koç ve Arslan (2017), ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutları ile akademik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018); ortaokul öğrencilerinin genel üstbilişsel farkındalıkları ile akademik öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, sosyal öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde, duygusal öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ve toplam öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde Fas'ta gerçekleştirilen araştırmada üstbilişsel strateji eğitimi verilen psikoloji bölümü öğrencilerinin öz yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bouchkioua, 2021 Akt. Sayıner, 2022). Benzer şekilde Bozgün ve Pekdoğan (2018), ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öz yeterlik algısının üstbilişin bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ulaşılan yapısal eşitlik modeli sonucuna bakıldığında tutumun okuduğunu anlama başarısını yordamadığı ve bu sonucun hipotez model ile uyumlu olmadığı görülmektedir. Bu sonucu model bağlamında diğer bağımlı değişkenlerin etkisiyle birlikte değerlendirmek gerekir. Ürün Karahan ve Taşdan (2016), çoklu regresyon analiz yöntemi ile benzer bir sonuca ulaşmış ve tutumun okuduğunu anlama başarısını yordamadığını

belirtmişlerdir. Başaran (2021) ise regresyon analizi kullandığı bir modelde okumaya yönelik tutumun okuduğunu yüzeysel ve derinlemesine anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında regresyon ya da model analizi ile ulaşılan farklı sonuçların kullanılan modellerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre ise tutum ve okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonucun hipotez model ile uyumlu olduğu görülmektedir. Alanyazında birçok araştırma tutum ve okuduğunu anlamanın pozitif yönlü ilişki gösterdiğini, başka bir deyişle okumaya yönelik tutum arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin de arttığını belirtmektedir. Sallabaş (2008), sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve okuduğunu anlama puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu; Balcı (2009), sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu; Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010), beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kandemir ve Demiroğlu Memiş (2019), bu sonuçların aksine beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada okuduğunu anlama ile tutum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında korelasyon sonuçlarına ilişkin görülen bu farklılığın örneklem grubunun özelliklerinden ya da kullanılan ölçme araçlarının farklılıklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Yapısal eşitlik modelinde kaygının okuduğunu anlama üzerinde negatif yönlü bir yordayıcı etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre okuma kaygısı ve okuduğunu anlama arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuçların, çalışmanın hipotez modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir. Alanyazında birçok araştırma kaygı ile okuduğunu anlamanın negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu, başka bir deyişle yüksek kaygının okuduğunu anlama düzeyini olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Altunkaya ve Erdem, 2017; Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018; Türkben, 2020; Aygün, 2021). Çalışmada ulaşılan bu sonucun alanyazında belirtilen çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Kaygı düzeyinin yüksek olması, sergilenen performans için daha az bilişsel alan bırakmaktadır. Bu durum beynin anlama kapasitesi üzerinde olumsuz bir etki yaparak okuma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Carpenter vd. 1995). Bu duruma bağlı olarak, okuma kaygısı arttıkça bireyin okuduğunu anlama düzeyi olumsuz etkilenmektedir (Murray ve Janelle, 2003). Kaygının okuduğunu anlama üzerindeki etkisine

yönelik korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli ile ulaşılan sonuçların hem kuramsal olarak hem de farklı çalışmaların sonuçlarıyla desteklendiği görülmektedir.

Yapısal eşitlik modelinden elde edilen sonuca göre okumaya yönelik öz yeterlik algısı okuduğunu anlamayı pozitif yönde yordamaktadır. Aynı zamanda çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonucuna göre okumaya yönelik öz yeterlik algısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuçların, çalışmanın hipotez modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir. Yapılan birçok çalışma öz yeterlik algısının bireyin performansını etkilediğini göstermiştir (Gordon vd., 1998; Tschannen vd., 1998; Henson, 2001, Skaalvik ve Skaalvik; 2014; Dicke vd., 2014). Alanyazında birçok araştırma öz yeterliğin okuduğunu anlama ile pozitif yönlü bir ilişki gösterdiğini, başka bir deyişle okuma öz yeterlik algı düzeyi arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin de arttığını belirtmektedir (Solheim, 2011, İnnalı ve Aydın, 2014; Erdem vd., 2017; Altunkaya, 2018; Ülper ve Şirin, 2019). Çalışmadan elde edilen sonuçların alanyazında belirtilen diğer çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Yabancı dilde yapılan okumada da öz yeterliğin etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar görülmektedir (Mills, 2006; Naseri ve Zaferanieh, 2012; Erdem vd., 2017). Sayısı az da olsa bu sonuçların aksine okuma öz yeterliği ile okuduğunu anlamanın anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Carroll ve Fox (2017) öz yeterlik, kelime okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada okuma öz yeterliği ve kelime okuma arasında ilişki olduğu, ancak hem kızlarda hem de erkeklerde okuma öz yeterliği ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılar ulaştıkları bu sonucun okuma öz yeterliğinin ölçülmesi konusunda bazı sorunlar yaşandığına işaret ettiğini belirtmektedir. Corkett vd. (2011) ise öz yeterlik ile okuma arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren bazı çalışmaların (Shell vd., 1995; Solheim, 2011), tutarlı olmadığı belirterek bu çalışmalardan sadece birinin (Solheim, 2011) okuma ile ilgili bilişsel becerileri açıkladığı ancak diğerlerinin farklı bir okuma motivasyonu ve öz yeterlik ölçüsü kullandığını iddia etmektedir. Kullanılan ölçeklerin, öz yeterlik yerine benlik kavramını karşılayan bazı maddeler içerdiği (örneğin, 'İyi bir okuyucuyum': Solheim, 2011), ve bu durumun net sonuçlar elde etmeyi zorlaştırdığı belirtilmektedir. Sakız (2013: 188-199), öz yeterlik kavramının başka kavramlarla karıştırıldığını bu nedenle de ölçek geliştirme çalışmalarında bazı sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Öz yeterlik kavramının bazı araştırmacılar tarafından benlik, motivasyon, öz saygı, öz güven, öz düzenleme gibi kavramlardan ayrılan yanlarının net bir şekilde belirlenememesi ve bu durumun ölçme

araçlarının ve yapılan araştırmaların geçerliğini düşürdüğü kabul edilebilir bir görüştür ancak bu durumun tüm çalışmaların sonuçlarını etkilediği söylenemez. Yüksek öz yeterliğin başarıyı olumlu etkilediği kuramsal olarak yaygın bir görüştür. Bu görüş yukarıda bahsedilen çalışma sonuçlarıyla da desteklenmektedir.

Öz yeterlikle karıştırılan benzer kavramların ayrımından kısaca bahsetmek gerekirse akademik benliğin kişinin duyuşsal özellikleri ve güdülenme ile ilgili olduğu, öz yeterliğin ise beceri ve performansa ilişkin yargılar olduğu belirtilmektedir (Ferla, Valcke ve Cai; 2009). Bandura'ya (2006: 288) göre öz saygı, bireyin kendini ne kadar değerli gördüğüyle ilgiliyken, öz-yeterlik bireyin kişisel yeterliklerine ve başarabileceklerine ilişkin yargılarıdır. Öz-yeterlik görev ya da beceri temelli iken, benlik saygısının daha genel ve sürekli bir algı durumu olduğu söylenebilir. Motivasyon, bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgili olup (Keenan, 1996:5) bireyi davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara yön veren ve devamını sağlayan duyuşsal bir mekanizmadır (Akbaba, 2006). Dolayısıyla motivasyonun içsel ve dışsal güdülenme ile ilgili olduğu söylenebilir. Öz yeterlik motivasyondan farklı olarak isteklilik değil algılanan yeterlilik düzeyidir. Öz güven; bireyin kendisiyle ilgili olumlu yargılara sahip olması, olayları ve kendini kontrol edebileceği, kendisiyle barışık olması, kendini sevmesi, yeterli ve değerli olduğunu düşünmesi, kendini olduğu gibi kabul etmesi ve kendisini tanıması gibi durumlarla ilgili bir kavramdır (Arseven, 2016). Öz güvenin, öz saygı ve öz yeterliği de kapsadığı ancak bunlarla sınırlı olmayan daha geniş bir kavram olduğu görülmektedir. Öz düzenleme ise bireyin öğrenme sürecinde kendine uygun yolları belirlemesi ve davranışlarını bu doğrultuda yönlendirmesi, amaçlarına ulaşmak için kendini motive etmesi şeklinde açıklanabilir (Bandura, 1977; Çiltaş, 2011; Arseven, 2016). Öz düzenlemenin öz yeterlikten farklı olarak uygun yöntem ve strateji seçimiyle ilgili olduğu söylenebilir. Bahsedilen kavramlarla ilgili yapılacak çalışmalarda bu ayrımların farkında olmak ve kavramları anlamına uygun şekilde kullanmak çalışmaların geçerliğini artıracaktır.

Çalışmadan elde edilen korelasyon analizi sonuçlarına göre üstbilişsel farkındalık ile okuduğunu anlama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapısal eşitlik modellemesi sonucuna göre ise negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun çalışmanın hipotez modeli ile uyuşmadığı görülmektedir. Alanyazında birçok çalışma üstbilişsel farkındalık düzeyi ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu, başka bir deyişle üstbilişsel farkındalık düzeyi arttıkça okuduğunu

anlama düzeyinin de arttığını belirtmektedir (Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Anastasiou ve Griva, 2009; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Tavakoli, 2014; Tunde–Awe, 2014; Zahra vd., 2016; Kandemir ve Demiroğlu Memiş, 2019). Ancak bu durumun aksine üstbiliş ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmaların sayısı da hayli fazladır (Hollingsworth ve Reutzel, 1990; Başaran, 2013; Meniado, 2016; Ürün Karahan ve Daştan, 2016). Çalışmalarda elde edilen sonuçlar alanyazında üstbiliş becerilerinin ölçülmesine yönelik tartışmaları akla getirmektedir. Üstbilişin doğrudan ölçülebilir olmaması ölçme ve değerlendirme süreçlerinin güvenirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Whitebread vd. (2009), öz bildirime dayanan yöntemlerde sonuçların sözel ifade becerilerinden etkileneceğini, sesli düşünme yöntemlerinde ise örtük süreçlerin eksik kalacağını belirtmektedir. Ayrıca özellikle küçük yaştaki katılımcıların bilişsel bilgilerinin ve izlemelerinin farkında olmayışları eksik ölçmeye yol açabilmektedir. Üstbilişin karmaşık bir yapıda olması ve farklı süreçlerden oluşması da yine ölçe ve değerlendirme aşamasını güçleştirmektedir. Lai'ye (2011) göre üstbilişin karmaşık bir yapıda olması, doğrudan gözlenebilir olmaması hem sözel yetenek hem de üstbilişsel hafıza becerisi ile karıştırılması, mevcut önlemlerin odağının dar olması ölçme ve değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır.

Saraç (2010), üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı ancak üstbilişsel bilginin tek başına okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç; üstbilişsel bilgiye sahip olmanın bunu beceriye dönüştürebilme, okuma süreçlerinde kullanabilme ile aynı şey olmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca Kahramanoğlu ve Deniz (2017), üstbiliş ve öz yeterlik faktörlerinin matematik başarısını yordaması bakımından birlikte ele alındığı regresyon modelinde üstbilişsel becerinin matematik başarısını anlamlı olarak yordamadığı, öz yeterliğin ise yordadığı şeklinde bir sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçların üstbilişsel becerilerin tek başına performansı etkilemediğini göstermesi mevcut çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Toplum yaşamında yaşanan değişimler eğitim bilimleri alanında da kendini göstermektedir. Öğretim yaklaşımlarının toplumun gerçekleri ile bağdaştığı ölçüde başarıya ulaşabileceği söylenebilir. Bu bağlamda çağdaş öğretim yöntemleri psikoloji biliminin de etkisiyle bireysel özellikleri dikkate alan ve duyuşsal özellikleri göz önünde bulunduran yaklaşımlar geliştirmiştir. Öğretim süreçlerinde tutum, kaygı, öz yeterlik gibi kavramların

önemi vurgulanmıştır ve bu kavramlar öğretim programlarında yerini almıştır. Bilişim teknolojileri ile bilgiye ulaşmada yaşanan hızlı gelişmeler bireylerin sürekli öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme önem kazanmış ve bireylerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler sonucunda üstbiliş kavramı ortaya çıkmış ve dünyadaki hızlı değişimler üstbiliş kavramının önemini artırmıştır.

Bu çalışmada akademik becerilerin temeli olduğu kabul edilen okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinin daha iyi anlaşılması için tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbiliş faktörlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Örneklem grubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, alanyazındaki benzer çalışma bulgularıyla karşılaştırılmış ve genel bir çıkarıma ulaşılmaya çalışılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin doğasını ve bileşenlerini daha iyi anlamak için tutum, kaygı ve öz yeterlik gibi duyuşsal faktörlerle birlikte üstbiliş faktörü de araştırmaya eklenerek faktörler arasındaki etkinin bütüncül bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde yapılan alanyazın incelemesinde duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde birtakım güçlükler yaşandığı ve buna bağlı tartışmaların olduğu görülmüştür. Duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde öncelikle ölçülmek istenen kavramın kapsamının iyi belirlenmesi ve başka kavramlarla karıştırılmaması için sınırlarının iyi çizilmesi gerektiği söylenebilir. Bu konuda yapılacak özenli çalışmalar ölçek geliştirme çalışmalarının niteliğini artıracak ve ölçeğin kullanıldığı çalışmaların ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha isabetli sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Duyuşsal özelliklerin bireyin içinde bulunduğu durumdan etkileneceği düşünülerek ölçme sürecinin birden fazla uygulama ile yapılması yararlı olacaktır. Bu durum özellikle kaygı konusunda durumluk (anlık) kaygı ve genel kaygı kavramları olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle diğer duyuşsal özellikler ölçülürken de farklı zamanlarda yapılan ölçümlerin ortalamasının daha doğru sonuçlar vermesi olasıdır. Üstbiliş kavramının ölçülmesi de duyuşsal özelliklerde olduğu gibi doğrudan ölçüm yapılamaması ve üstbilişin farklı süreçleri içerdiğinden karmaşık bir yapıda olması gibi nedenlerden dolayı bazı güçlükler içermektedir. Ayrıca üstbiliş kavramı ölçülürken üst hafıza ve sözel yetenek gibi becerilerden ayrımının iyi yapılması çalışmaların güvenirliğini artıracaktır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle alanyazına ve araştırmacılara getirilen öneriler şu şekildedir:

- Bireyin okuduğunu anlama becerisi birçok alandaki akademik başarısını etkilemektedir. Bu nedenle okuma ve anlama becerilerindeki sorunlar mümkün olan en erken dönemde tespit edilip çözüme yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

- Okuduğunu anlama becerisi kazandırılırken öğrencinin tutum, kaygı, öz yeterlik gibi duyuşsal özellikleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Genelleme yapılarak aynı durumun eğitimin farklı alanları için de geçerli olduğu söylenebilir.

- Okuduğunu anlama becerisi kazandırılırken üstbilişsel süreçlerin göz önünde bulundurulmasında yarar vardır. Özellikle üstbilişsel farkındalığın tek başına yeterli olmadığı bu farkındalığın beceriye dönüştürülmesi gerektiği bilinmelidir. Üstbilişin ölçülmesinde de bu kavramın kapsam ve sınırlarının iyi belirlenmesi önemlidir.

- Tutum, kaygı ve öz yeterlik gibi duyuşsal faktörlerin ölçülmesinde ölçülen kavramın kapsamının iyi anlaşılması ve farklı kavramlarla karıştırılmaması için de sınırlarının iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bu, yapılacak ölçme ve değerlendirmenin dolayısıyla da çalışmaların geçerliğini ve güvenirliğini artıracaktır.

- Duyuşsal özelliklerin bireyin içinde bulunduğu duygu durumundan etkileneceği düşünülerek bu alanlara yönelik yapılacak ölçmelerde birden fazla ölçüm yapılıp ortalama düzeyin alınması daha güvenilir sonuçlara ulaşma olasılığını artıracaktır.

- Okuma ve anlama sürecini etkileyen farklı değişkenlerin yer aldığı farklı modellerin test edilmesi, okuduğunu anlama sürecinin daha iyi anlaşılmasına yarar sağlayacağından farklı modeller üzerinde de çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Adams, M. J. (1990). Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge, MA: MIT Press. pp. 59–60

Ahmed, Y., Francis, D.J., York, M., Fletcher, J.M., Barnes, M., Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. Contemp. Educ. Psychol. 4445, 68–82 Cherry, C. On human communication.

Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnancı ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2): 185- 198.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 343-361.

Akdağ, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (Master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin "Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29. 1-8.

Akpur, U. (2015). İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aksoy, Ö. (2014). Üstün Zekalı ve Normal Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerinin Karşılaştırılması. Journal of Gifted Education and Creativity, 1(1), 1-6.

Alexander, J.E. & Filler, R.C. (1976). Attitudes and reading. Newark, DE: International Reading Association.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), Handbook of social psychology (pp.798-844). Worcester, Mass.: Clark University Press.

Allport, G.W. (1967) "Attitudes" Readings in Attitude Theory, and Measurement.Ed. Martin Fishbein. New York: John Wiley- Sons.

Alvermann, D.E. & Guthrie, J.T. (1993). The National Reading Research Center. In A.P. Sweet & J.I. Anderson (Eds.), Reading research into the year 2000. (p.135). Hillsdale, NJ: Lawrence E. Erlbaum Associates Inc.

Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(1), 202-219.

Altunkaya, H., Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri (Reading anxiety and reading comprehension skills of learners of turkish as a foreign language). Sakarya University Journal Of Education, 7(1), 59-77. https://doi.org/10.19126/suje.307045

Altunkaya, H., Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim (teke) dergisi, 7(4), 2502-2517.

Anastasiou, D. ve Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. Elementary Education Online, 8(2), 283-297.

Anderson, R., Wilson, P.T. & Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time out of school. Reading Research Quarterly, 23, 285–303.

Armut, M., Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 217-236.

Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. Electronic Turkish Studies, 11(19).

Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Unpublished doctoral dissertation, Selçuk University, Konya.

Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(12), 306-317.

Athey, I. (1985). Reading research in the affective domain. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), Theoretical models and processes of reading. (3rd edn, pp. 527–557). Newark, DE: International Reading Association.

Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. The journal of applied behavioral science, 44(1), 48-70.

Aygün, H. E. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide Okuma Alışkanlığının Aracı Rolü. Milli Eğitim Dergisi, 50(231), 91-109.

Badger. (1918). The Polish Peasant. 1, (22).

Bagci, H., Unveren, D. (2020). Investigation the Relationship between Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Self-Efficacy Perception in Reading Comprehension in Mother-Tongue: Sample of 8th Graders. International Journal of Educational Methodology, 6(1), 83-98.

Bain, R. (1928). An attitude on attitude research. American Journal of Sociology, 33(6), 940-957.

Baker, L., Brown, A. L. (1984). Handbook of Reading Research. Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 353–394), Inc., Publishers, New Jersey.

Baki, Y. (2017). The Effect of Anxiety and Attitudes of Secondary School Students towards Reading on their Reading Habits: A Structural Equation Modeling. Education & Science/Egitim ve Bilim, 42(191).

Bakracevic Vukman, K., Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. Educational Studies, 36(3), 259-268.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri. Education Sciences, 4(4), 1308-1330.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational psychologist, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28).

Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. Behaviour Research and Therapy. Vol. 42. 613–630.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents, 5(1), 307-337.

Başaran, M. (2013). 4. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. Electronic Turkish Studies, 8(8), https://doi.org/10.7827/turkishstudies.5502

Başaran, M. (2021). A study on the varıables predıctıng readıng comprehensıon. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 9(60), 647-658.

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. Electronic Turkish Studies, 8(4).

Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 40.

Baykul, Y., 2000. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. ÖSYM Yayınları, Ankara, 504s.

Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(4), 582-594.

Bedir, S. B., Dursun, F. (2022). The Relationship between High School Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies and English Self-Efficacy Beliefs. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 11(1), 155-163.

Blair, L. (2008). Huzur (Uyku Bozukluğu, Olumsuz Düşünce, Kaygı ve Stresle Baş Etme Yolları). (Çev. Ceren Aral). Ankara: Akılçelen Kitaplar.

Bloom, B. (1995). Public Policy and the Children. Children of incarcerated parents, 271.

Borkowski, J. G., Carr, M., Pressley, M. (1987). “Spontaneous” strategy use: Perspectives from metacognitive theory. Intelligence, 11(1), 61-75.

Bozgün, K., Pekdoğan, S. (2018). The Self-Efficacy as Predictors of the Metacognition Skills in Children. Journal of Education and Future, (14), 57-69. DOI: 10.30786/jef.390814

Bransford, J.D., Johnson, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. J. Verbal Learn. Verbal Behav. 11(6),717–726.

Brown, H. D. (1973). AfFective variables in second language acquisition. Language Learning, 23, 231-244.

Carmines, E.G., McIver, S.P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. In G. W. Bohrnstedt and E.F. Borgatta (Eds.), Social Measurement: Current Issues, 65-115. Beverly Hills, California: Sage.

Carpenter, P. A., Miyake, A., Just, M. A. (1995). Language comprehension: sentence and discourse processing. Annual Review of Psychology, 46, 91–120.

Carroll, J. M., Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. Frontiers in Psychology, 7, 2056.

Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. The connections between language and reading disabilities, 25-40.

Chall, J. (2000). The academic achievement challenge: What really works in the classroom. New York: Guilford.

Chall, J., Jacobs, V., & Baldwin, L. (1990). The reading crisis: Why poor children fall behind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cheng, Y. (2001). The relationships among language learning self-efficacy, belief in giftedness for language learning, and language anxiety. Concentric: Studies in English Literature and Linguistics, 27(2), 75-90

Chiu, C. W. (1998). Synthesizing Metacognitive Interventions: What Training Characteristics Can Improve Reading Performance? Educatıonal Resources Informatıon Center (ERIC).

Cloer, T. & Pearman, B. (1992). The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading. (ERIC No. Document Reproduction Service ED356447).

Corkett, J., Hatt, B., and Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. Can. J. Educ. 34, 65–98.

Concannon-Gibney, T. & Murphy, B. (2011) School-based Teacher Professional Development to Transform the Teaching of Reading Comprehension: an Irish case study, Professional Development in Education, 38, 131-147. http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2011.576264

Coşkun, G., Taşgın, A. (2018). An investigation of anxiety and attitudes of university students towards English courses. Journal of Language and Linguistic Studies, 14(2), 135-153.

Cothern, N.B., Collins, M.D. (1992). An exploration: Attitude acquisition and reading instruction. Reading Research and Instruction, 31, 84–97.

Craig, S., Graesser, A., Sullins, J., & Gholson, B. (2004). Affect and learning: an exploratory look into the role of affect in learning with AutoTutor. Journal of educational media, 29(3), 241-250.

Cross, D. R., Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. Journal of Educational Psychology, 80(2), 131-142.

Çakıroğlu, A., Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (16), 1-13, https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000126

Çeliktürk, Z., ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online,14(1), 97-107. DOI: 10.17051/io.2015.03320

Çetinkaya, E. (2011). Emekli Bireylerde Yaşam Doyumunun Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Öz-Yeterlilik. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çiltaş, A. (2011). "Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma". Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (5): 1-11.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. Ankara: Pegem Akademi.

Demircan, U., Aydın, İ. S. (2020). Okuduğunu Anlama Becerisini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Alanyazın İncelemesi. Turkish Studies-Educational Sciences, 15(6), 4057-4090.

Demirel, Ö. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Usem Yayınları.

Derakshan, N. ve Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. European Psychologist, 14(2), 168-176. doi:10.1027/1016-9040.14.2.168

Desoete, A. ve Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition – a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 25, 123-139.

Dicke, T., Parker, P.D., Marsh, H.W., Kunter, M., Schmeck, A., Leutner, D. (2014). Self Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. Journal of Educational Psycholog. Vol. 106, 569–583.

Dolezal, S.E., Welsh, L.M., Pressley, M., & Vincent, M.M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. The Elementary School Journal, 103(3), 239–267.

Donnelly, R. (2009). Embedding interaction within a bend of learner centric pedagogy and technology. World Journal on Educational Technology. 1(1), 6-9.

Doruk, M., Öztürk, M., Kaplan, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi: kaygı ve tutum faktörleri. Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 2016, 6(2), 283-302.

Downing, J. ve Leong, C. K. (1982). Psychology of reading. New York: MacMillan Publishing Corporation.

Duke, N. K., & Block, M. K. (2012). Improving reading in the primary grades. The Future of Children, 55-72.

Duman, M., Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. Milli Eğitim Dergisi, 45(206), 5-15, https://doi.org/10.30900/kafkasegt.310416

Dursun, H., Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ile Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (51), 144-159. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/47282/498346

Dündar, H., Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. Eğitim ve Bilim, 39(171), https://doi.org/10.15390/eb.v39i173.3278

Edizer, Z. Ç. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (2), 645-658. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22599/241438

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. Reading research quarterly, 36(3), 250-287.

Eisenberg, N. (2010). Self-Regulation and School Readiness. Early Education and Development,21(5), 681-698.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (17).

Ekenel, E. (2005). Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi (Order No. 28636573). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2607306851). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/matematik-dersi-başarısı-ile-bilişötesi-öğrenme/docview/2607306851/se-2

Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield, J., Travers J. (1996). Educational Psychology(2th). Dubuque:A Times Mirror Company.

Erdem, İ., Altunkaya, H., Ateş, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okur özyeterlikleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. International Journal of Language Academy, 5(4), 74-86, https://doi.org/10.18033/ijla.3622

Ergenç, İ. (2000). Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi. (Editörler Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsi). Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon içinde. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

Erkan, Y. D., Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL. The Asian EFL Journal Quarterly, 13(1), 163-191

Erol, M., Çelik, H. ve Üçok, A. (2015). Investigation of "Self Perception" and "Life Satisfaction" of The Adolescents Who Take The Student Selection and Placement Exam. Journal of Theory and Practice in Education. Vol. 11, 321-345.

Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. Cognition & Emotion, 6, 409–434.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. Emotion, 7(2), 336–353. http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336

Eyüp, B., Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. Journal of Academic Studies, 17(67).

Fast, N.J., Burris, E.R., Bartel, C.A. (2014). Managing to Stay in the Dark: Managerial Self-Efficacy, Ego Defensiveness, and the Aversion to Employee Voice, Academy of Management Journal, Vol. 57, 1013-1034.

Fazio, R.H., Zanna, M.P. & Cooper, J. (1978). Direct experience and attitude–behavior consistency: An information-processing analysis. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 48–51.

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. Learning and individual differences, 19(4), 499-505.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906–911.

Fleming, S. M., & Lau, H. C. (2014). How to measure metacognition. Frontiers in human neuroscience, 8, 443.

Foertsch, M.A. (1992). Reading in and out of school: Factors influencing the literacy achievement of American students in Grades 4, 8, and 12, in 1988 and 1990. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.

Fritz, R. (2008). The power of a positive attitude: Discovering the key to success. AMACOM Div American Mgmt Assn.

Ghaith, G.M. & Bouzeineddine, A.R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of the their jigsaw II co-operative learning experience. Reading Psychology, 24(2), 105–121.

Ghonsooly, B., Elahi M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and ıts relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. Journal of English Language Teaching and Learning, 53(217), 45- 67.

Goldschmidt, P., & Jung, H. (2011). Evaluation of Seeds of Science/Roots of Reading: Effective Tools for Developing Literacy through Science in the Early Grades-Light Energy Unit. CRESST Report 781. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D., Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development, 1 (1), 53-63.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7, 6–10.

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. TESOL quarterly, 25(3), 375-406.

Gregg, M., & Sekeres, D. (2006). Supporting children's reading of expository text in the geography classroom. The Reading Teacher, 60, 102-109.

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. Scientific Studies of Reading, 3(3), 199–205.

Guthrie, J.T., Hoa, A.L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. Contemporary Educational Psychology, 32(3), 282–313.

Gürses, T. (2002). Reading strategies employed by elt learners at advanced level. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Güvenç, H. (2010). Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin Geliştirme Çalışması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 59-69.

Haller, E. P., Child, D. A., Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. Educational Researcher, 17(9), 5-8.

Halpern, D. F. (1996). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. Mahwah,New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Harris, A., Sipay, E. (1985). How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods. New York: Longman.

Hart, B., Risley, T. (1995). Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Baltimore, MD: Brookes.

Hedges, Jessica Lynn., Gable, Robert. (2016). The Relationship of Reading Motivation and Self-Efficacy to Reading Achievement. K-12 Education. 31.https://scholarsarchive.jwu.edu/k12_ed/31

Hennessey, M. G. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.

Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. Educational and Psychological Measurement, 61 (3), 404-420.

Hirsch, E. Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. The American Educator, Spring, 9-29.

Hirsch, E. Jr. (2006). Building knowledge. The American Educator, Spring, 9-24.

Hollingsworth, P.M. ve Reutzel, D.R. (1990). Prior knowledge, content-related attitude, reading comprehension: testing mathewson's affective model of reading. The Journal of Educational Research, 83(4), 194-199. https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885956

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. Modern Language Journal, 70, 125-132.

Ivey, G. & Broaddus, K. (2001). 'Just Plain Reading': A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. Reading Research Quarterly, 36, 350–377.

Izard, C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and A New Paradigm. Perspectives on Psychological Science, 2, 206–280.

İnceoğlu, M. (2000). Tutum, Algı, İletişim. Ankara: İmaj Yayıncılık.

İnnalı, H. Ö., Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Electronic Turkish Studies, 9(9).

İpek, C. ve Bayraktar, C. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 67-84.

İzci, E., Kaya, E. (2021). Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20(78), 1008-1025.

Jalongo, M. R. (2007). Beyond Benchmarks and Scores: A Reassertion of The Role of Motivation and Interest in Academic Achievement. Childhood Education (An Association

for Childhood Education International Position Paper). Available: http://www.acei.org/ motivPosPaper.pdf.

Jalongo, M. R. ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. Early Childhood Education Journal, 37(6), 431-435.

Kaçalin, M., Örgen, E., Altun, K. (2012). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Elhan Kitap.

Kağıtçı, B. (2014). Fen dersine yönelik kaygı ölçeği geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin fen dersi kaygı ile tutum puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Kahan, L. M. (2008). The Correlation of Test Anxiety and Acdemic Performance of Community College Students. Pro Quest LLC jurnal. Capella University. United State, Publication Number: 3329832.

Kahramanoğlu, R., Deniz, T. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri, Matematik Özyeterlikleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 189-200. DOI: 10.17679/inuefd.334285

Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi Bilme: Üstbiliş. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi , (42) , 471-495 . DOI: 10.33418/ataunikkefd.795640

Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20).

Karabay, A., Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. Cukurova University Faculty of Education Journal, 38(3), 110-117.

Karahan, B. Ü. (2018). Okuma ve Okuduğunu Anlama. S. Alyılmaz, B. Ü. Karahan (Yay. Haz.), Okuma Eğitimi (s.41). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 908-936. DOI: 10.14520/adyusbd.23976

Kandemir, H., Demiroğlu Memiş, A. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(Özel Sayı), 67-82.

Kanmaz, A., & Saracaloglu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. Education Sciences, 7(2), 764-776.

Kaya, A. Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:13 No:2, s: 367–380.

Keenan, Kate. Motivasyon. Çev: Ergin KOPARAN. İstanbuL. Remzi Kitabevi, 1996.

Kennerley, H. (2014). Overcoming anxiety: A self-help guide using cognitive behavioural techniques. London: Robinson Little Brown Book Group.

Kennerley, H. (2017). Kaygı (Anksiyete). (Çev. Nur Yener). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23), 95-109.

Klausmeier, H. J. ve Goodwin, W. (1971). Learning and human abilities: Educational psychology. New York: Harper and Row Publishers.

Kline, Rex B.; (1998), Principles and Practice of Structural Equation Modeling, NY: Guilford Press, 354 s.

Koç, C., Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1), 745-778. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/28496/340212

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 1, Cilt 21.

Kramarski, B., Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. American Educational Research Journal, 40(1), 281-310.

Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1962). Individual in society: A textbook of social psychology.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. Current Directions in Psychological Science, 9(5), 178-181.

Kuhn, D., Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. Theory into Practice, 43(4), 268-273.

Kush, J.C., Watkins, M.W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. Journal of Educational Research, 89, 315–319.

Kuşdemir, Y., Katrancı, M. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim! Eğitim ve Bilim, 41(183).

Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (2006). Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.

Küçükakça, H. (2021) Matematik dersinde üstbilişsel stratejiler kullanımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi (yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Lahninger, P. (1999). Lebendig und kreativ leiten präsentieren moderieren. Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- & Weiterbildung. Münster: Ökotopia Verlag.

Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. Always learning: Pearson research report, 24, 1-40.

Lapp, D., Fisher, D. & Grant, M. (2008) 'You can read this text – I'll show you how': interactive comprehension instruction, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51(5), 372-383. http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.5.1

Ley, T.C., Schaer, B.B. & Dismukes, B.W. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. Reading Psychology: An International Quarterly, 15, 11–38.

Lipson, M.Y. (1982). Learning new information from text: the role of prior knowledge and reading ability. J. Read. Behav. 14(3), 243–261.

Liu, S., Wang, M., Liao, H., Shi, J. (2014). Self Regulation During Job Search: The Opposing Effects of Employment Self-Efficacy and Job Search Behavior Self Efficacy. Journal of Applied Psychology. Vol. 99, 1159–1172.

Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. Educatıonal Resources Information Center (ERİC). (1)

Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. Journal of Research in Reading, 32(2), 199–214 https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. Language learning, 41(1), 85-117.

Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. Toplum Bilimleri Dergisi, 5(9), 291-211.

Martinez, M. E. (2006). What is metacognition?. Phi delta kappan, 87(9), 696-699.

Mathewson, G.C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading. (4th edn, pp. 1131–1161). Newark, DE: International Reading Association.

McKenna, M.C. (1994). Towards a model of reading attitude acquisition. In E.H. Cramer & M. Castle (Eds.), Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education, (pp. 18–40). Newark, DE: International Reading Association.

McKenna, M.C., Kear, D.J. & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. Reading Research Quarterly, 30(4), 934–956.

McLeod, L. (1997). Young children and metacognition: Do we know what they know they know? And if so, what do we do about it? Australian Journal of Early Childhood, 22(2),6-11.

McNamara, D.S., Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In: The Psychology of Learning and Motivation, Psychology of Learning and Motivation, vol. 51, pp. 297–384. Academic Press. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079742109510092

Meece, J.L., & Miller, S.D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. Scientific Studies of Reading, 3(3), 207–229.

Melanlıoğlu, D. (2014a). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. Eğitim ve Bilim, 39(176), 95-105.

Melanlıoğlu, D. (2014b). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. Eğitim ve Bilim, 39(176).

Meniado, J. C. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. English Language Teaching, 9(3), 117-129. https://doi.org/ 10.5539/elt.v9n3p117

Meral, E. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişşel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Mızrak, B. (2013). Eskişehir'deki Bir Grup Aile Sağlığı Merkezine Kayıtlı Primiparlara Verilen Antenatal Eğitimin Emzirme Öz-Yeterlilik Algısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2006). A Reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. Foreign Language Annals, 39(2), 276-295.

Mobius, Michael; (2003), "The Use of Item Parcelling in Statistical AnalysesA Research Example", 2nd. European Conference on Research Methodology for Business and Management, ss. 247-256.

Morris, B. (1986) Thinking through Text, in N. Stewart-Dore (Ed.) Writing and Reading to Learn, pp. 53-67. Rozelle, NSW: Primary English Teachers Association.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/ pirls2016/international-results/.

Murray, N. P., Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. Journal of Sport and Exercise Psychology, 25, 171-187.

Nagendra, H.R., Nagarathna, R. ve Gürelman, A. (2015). Kaygı, Depresyon ve Yoga. İstanbul: Purnam Yayınları.

Naseri, M., Zaferanieh, E. (2012). The Relationship between Reading Self-Efficacy Beliefs, Reading Strategy Use and Reading Comprehension Level of Iranian EFL Learners. World Journal of Education, 2(2), 64-75.

Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. Journal of research in reading, 27(4), 342-356.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NIH Publication No. 00-4769, U.S. Government Printing Office, Washington, DC.

National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Ness, M. (2009) Reading Comprehension Strategies in Secondary Content Area Classrooms: teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction, Reading Horizons, 49(2), 143-164.

Noghabi, S. R. (2012). Foreign Language Classroom Anxiety, Academic Achievement and Self-Efficacy: Their Correlation toward Each other in Focus. In International Conference" ICT for Language Learning (Vol. 5).

Oğuz, A., Kutlu Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14(2), 170-186.

Okan, Z. Ö. (2009). Kuruma Duyulan Güven ve Öz Yeterlilik İnancının Kurumsal Bağlılıkla Olan İlişkisi: Kablo ve Bakır Üretim Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Onan, B. (2011). Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ozuru, Y., Dempsey, K., McNamara, D.S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. Learn. Instr. 19(3), 228–242.

Özdamar, K. (2004). Tabloların oluşturulması, güvenirlik ve soru analizi. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1. 5th ed. Eskişehir: Kaan Kitabevi, 201-50.

Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik Testler. Ankara: PDREM Yayıncılık.

Öztürk, E (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 11(2), 292-305.

Öztürk, S., Serin, M. K. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarının incelenmesi. Kastamonu Education Journal, 28(2), 1013-1025. https://doi.org/10.24106/kefdergi.705074

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs İn Academic Settings. Review of educational research. 66(4), 543-578.

Pajares, F. (1997). Current Directions İn Self-Efficacy Research. Advances in motivation and achievement. 10(149), 1-49.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy

Paris, S. G., Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. Remedial and Special Education, 11(6), 7-15.

Pearson.Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. Reading and writing, 18(7), 617-656.

Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. Journal of Educational Psychology, 90(4), 715-729.

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. Journal of research in reading, 33(4), 335-355.

Pilonieta, P. (2010) Instruction of Research-based Comprehension Strategies in Basal Reading Programs, Reading Psychology, 31, 150-175. http://dx.doi.org/10.1080/02702710902754119

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of educational psychology, 82(1), 33.

Pressley, M. (2004). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status Report. Printed in: Issues and Trends in Literacy Education. 3rd edition. Robinson, R., McKenna, M., & Wedman, J.

Purkey, W.W. & Novak, J.A. (1984). Inviting school success. (2nd edn). Belmont, CA: Wadsworth.

Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing. Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, 2, 5-29.

Russ, K.M. (1989). Relating reading attitude to reading achievement in an East Los Angeles junior high school. Reading Improvement, 26(3), 208–214.

Sainsbury, M. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. Journal of Research in Reading, 27(4), 373–386 https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki iliski. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155, https://doi.org/10.17860/mersinefd.592823

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 185-210.

Saracho, O.N. & Dayton, C.M. (1989). A factor-analytic study of reading attitudes in young children: A crosscultural study. Journal of Research in Reading, 14, 33–45.

Saraç, S. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi, Turkey).

Sayıner, B. (2022). Üstbilişsel farkındalık ve akademik öz-yeterlik etkileşimi. Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Güncel Araştırmalar-II. Ankara: Gece Kitaplığı.

Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). The tapestry of language learning: the ındividual in the communicative classroom. Boston: Heinle & Heinle.

Scheid, K. (1993). Helping students become strategic learners: Guidelines for teaching.Cambridge, MA: Brookline Books.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S. & Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. Reading Research Quarterly, 47(4), 427–463 https://doi.org/10.1002/RRQ.030.

Schiefele, U. & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. Reading Research Quarterly, 51(2), 221–237 https://doi.org/10.1002/rrq.134.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. Instructional Science, 26(1-2), 113-125.

Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7(4), 351-371.

Schraw, G., Crippen, K. J., Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. Research in Science Education, 36, 111-139.

Schneider, W. & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In Perfect, T. & Schwartz, B. (Eds.), Applied metacognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman, (Ed.), Metacognition in learning and instruction (pp. 3-16). Springer.

Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Infleunce of modeling, goal setting, and self-evaluation. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19(2), 159–172.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. Applied Psychology, 46(1), 69-88.

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya). Ankara: Ertem Matbaacılık.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Serin, M. K., Güneş, A. M., Değirmenci, H. (2015). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 4 (1), 21-34. DOI: 10.30703/cije.321360

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., Torgesen, J. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade: IES Practice Guide. NCEE 2010-4038. What Works Clearinghouse.

Sheean, E. (1999). Kaygı Bozuklukları. (Çev. Murat Sağlam). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Shell, D. F., Colvin, C., Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade-level and achievement level differences. J. Educ. Psychol. 87, 386–398. doi: 10.1037/0022-0663.87.3.386

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion, Psychological Reports, Employment Psychology & Marketin. Vol. 114, 68–77.

Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. Reading Psychology, 32(1), 1-27.

Steffensen, M. S. (1981). Register, cohesion, and cross-cultural reading comprehension. Center for the Study of Reading Technical Report; no. 220.

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. Personality and Individual differences, 42(5), 893-898.

Sternberg, R. J. (1984). What should intelligence tests test? Implications for a triarchic theory ofintelligence for intelligence testing. Educational Researcher, 13 (1), 5-15.

Susar Kırmızı, F. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Symond, P. M. (1927). What is an attitude? Psychological Bulletin, 200-201.

Snyder, C. R., Lopez, S. (2002). Handbook of Positive Psychology, Oxford University Pres US.

Şahin, A. ve Yeşilyurt, E. (2014). Türkçe Ögretmen Adaylarının Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 19(19), 253-261.

Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics, 4th Edn. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Taboada, A., Buehl, M. M. (2012) Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read, Teachers and Teaching, 18:1, 101-122, DOI: 10.1080/13540602.2011.622559

Tan, M. N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı, öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University, Turkey.

Tan, Ş., Erdoğan, A. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (6. Baskı). İstanbul: Pegema Yayıncılık.

Tanrıdağ, O. (1991). Teoride ve Pratikte Davranış Nörolojisi. Ankara: GATA Basımevi.

Tanrıdağ, O. (1993). Afazi. Ankara: GATA Basımevi.

Tavakoli, H. (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: the case of Iranian university EFL students. The Reading Matrix, 14(2), 314-336.

Temiz, M. (2009). Halk Eğitimi Merkezlerinde Görevli Mesleki- Teknik ve Sosyal-Kültürel Kursları Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), https://doi.org/10.17152/gefad.523510

Temizkan, M. (2009). Metin türlerine göre okuma eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım.

Thomas, W. I., Park, R. E., & Burgess, E. W. (1924). Introduction to the science of sociology . Park and Burgess, Chicago University Press, 23-24.

Tonka, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Tsai, C. C. (2013). The impact of foreign language anxiety, test anxiety, and self-efficacy among senior high school students in Taiwan. International Journal of English Language and Linguistics Research, 1(3), 1-17.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68, 202-248.

Tuncer, M., Akmençe, A. E. (2019). Yabancı Dile Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Tutum Arasındaki ilişkiler. Turkish Journal of Educational Studies, 6 (3), 1-13. DOI: 10.33907/turkjes.567044

Tunde–Awe, B. M. (2014). Relationship between reading attitudes and reading comprehension performance of secondary school students in Kwara State, Nigeria. Review of Arts and Humanities, 3(2), 203-215.

Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve anlama becerileri arasındaki ilişkiler. Journal of Language Education and Research, 6(2), 657-677.

Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma Kültürü Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Electronic Turkish Studies, 12(14).

Ulusoy, A. (2002) Gelişim ve Ögrenme. Ankara: Anı Yayınları.

Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Education sciences, 4 (2), 632-651.

Ülper, H. (2019). Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu Anlama Testinin geliştirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18(1), 175-187.

Ülper, H., Şirin, A. N. (2019) Okuma Anlama Düzeyleriyle Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki Bağlamında Ortaokul Öğrencilerinin Görünümleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-14.

Ülper, H., Yaylı, D., ve Karakaya, İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin geliştirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 85-100.

Ürün Karahan, B., Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) dergisi, 5(2), https://doi.org/10.7884/teke.596

Varlıoğlu, R. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe ve Öğretmenliğe İlişkin Özyeterlilik Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition, 22(3), 407-423.

Victor, A. M. (2004). The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children. Unpublished doctoral dissertation, II Graduate College of the Illinois Istitute of Technology, Chicago.

Vitale, M. R., & Romance, N. R. (2011). Adaptation of a knowledge-based instructional intervention to accelerate student learning in science and early literacy in grades 1 and 2. Journal of Curriculum and Instruction, 5(2), 79-93.

Wang, C.J., Tsai, H.T., Tsai, M.T. (2014). Linking Transformational Leadership and Employee Creativity in The Hospitality industry: The influences of Creative Role identity, Creative Self-Efficacy, and Job Complexity. Tourism Management. Vol. 40, 79-89.

Weizman, Z., Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. Developmental Psychology, 37, 265-279.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. Metacognition and Learning, 4(1), 63-85.

Woodrow, J. L., (2001). Towards a Model of Adaptive Language Learning: A Pilot Study. Sydney University. Erişim adresi: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/74/e6.pdf

Woolfolk Hoy, A. (2004). Self –Efficacy in College Teaching. Essays on Teaching Excellence. Vol.15, No.7.

Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. Eğitim ve Bilim, 43(194), https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418901

Yıldız, M., Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 31(3).

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. Turkish Studies, 8(4), 1461-1478, https://doi.org/10.17152/gefad.523510

Zahra, F., Komariah, E. ve Sari, D.F. (2016). A study on students' metacognitive awareness and their reading comprehension. Research in English and Education, 1(1), 10-17.

Zeng, Y., Chen, X., Chen, Y. (2014). Impact of Emotional Intelligence on Emotional Labor Strategy: the Mediating Effects of General Self-Efficacy and Organizational Identification. International Conference on Computer Science and Service System. China.

Zhang, L., Zhang, L., & Liu. (2017). Metacognitive and cognitive strategy use in reading comprehension. Springer.

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook Of Self-Regulation.. 13-39.

Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992) Self-Motivation for Academic Attaintment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. American Educational Research Journal. Vol.29, no.3,p.663-676.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Educational psychology: A Century Of Contributions. 431-458.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Uğur DEMİRCAN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Dil Becerileri, Eğitim-Öğretim, Türkçe Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2008-2012
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	2014-2018
YL Tez Başlığı	Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi		
YL Tez Danışmanı	Doç Dr. İ. Seçkin AYDIN		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Aydın, İ. S., Demircan, U., İnnalı, H.Ö. (2015). Developing the secondary school student's Listening/Watching Self Efficiency According Scale. International Journal of Languages' Education and Teaching. p.1420-1435 Doi:10.18298/ijlet.313. **Demircan, U. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi-Dokuz Eylül Üniversitesi** **Demircan, U, Aydın, İ. S. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27 (4), 1517-1527. DOI: 10.24106/kefdergi.3119*** **Türkel, A., Kurnaz, B., Demircan, U. (2019). Etkili konuşma rubriği geliştirme çalışması (sözlü bildiri). VI. İnternational Eurasian Educational Research Congress. p.2486 (19-22 Haziran).** **Demircan, U., Aydın İ.S. (2020) Okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler üzerine bir alanyazın incelemesi. Turkish Studies Educational Sciences, 15(6), 4057-4090.https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.43300*** **Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler** **Tübitak – YÖK Akademik** **Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller** **Başarı Belgesi- 2015 (Bayraklı Kaymakamlığı)** **Başarı Belgesi- 2022 (Millî Eğitim Bakanlığı)** **Başarı Belgesi- 2022 (Millî Eğitim Bakanlığı)** **Üstün Başarı Belgesi- 2022 (Kınık Kaymakamlığı)**			

EK 2. MEB UYGULAMA İZİNLERİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-24885590 30/04/2021
Konu : Araştırma İzni -
Uğur DEMİRCAN

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Uğur DEMİRCAN' ın 13.04.2021 tarihli dilekçesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Doktora Programı Öğrencisi Uğur DEMİRCAN' ın, "Okumaya Yönelik Tutum, Kaygı, Öz Yeterlik ve Üstbiliş Etmenlerinin İlişkisi ve Okuduğunu Anlama Becerisini Yordama Düzeyleri" konulu tez çalışmasını İlimize bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede belirtilen okullarda 2020-2021 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Erhan GÜNAY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (11 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Telefon No
E-Poste
İnternet Adresi: Fak
Kep Adresi :
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 65fa-8133-3b0b-b119-98d1 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Uğur Demircan
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Türkçe Öğretmenliği
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Kınık, Bergama, Bayraklı, Buca ve Karabağlar ilçelerinde bulunan ekli listede belirtilen okullar
Araştırmanın konusu	Okumaya yönelik tutum, kaygı, zöyeterlik ve üstbiliş etmenlerinin ilişkisi ve okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyleri (TEZ)
Üniversite / Kurum onayı	
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Okumaya yönelik tutum, kaygı, zöyeterlik ve üstbiliş etmenlerinin ilişkisi ve okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyleri (TEZ)
Veri toplama araçları	Okuduğunu Anlama Testi, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuma Kaygısı Ölçeği, Okur Öz Yeterlik Ölçeği, Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri, Onam Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu, 2020/2 Sayılı Genelgesi.

Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2020-2021 öğretim yılında eğitim öğretimin başlamasıyla eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----	**Gerekçesi; ----------**

K O M İ S Y O N

28/04/2021

(Başkan)	Üye	Üye	Üye	Üye
Mustafa OKUR	Nurdan MARAL	Sibel GÜLTEKİN	Dr. Yasin KAYIŞ	Ceylan AYDIN
Şube Müdürü	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen
	Üye	Üye	Üye	Üye

Ek-1
Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okumaya Yönelik Tutum, Kaygı, Öz Yeterlik ve Üstbiliş Etmenlerinin İlişkisi ve Okuduğunu Anlama Becerisini Yordama Düzeyleri" adıyla 01.03.2021-31.05.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okuduğunu anlama becerisini etkileyen tutum, kaygı, öz yeterlik ve üstbiliş etmenlerinin birbirleri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak ve bu etmenlerin okuduğunu anlama becerisini yordama düzeylerini belirlemektir. Bu çalışma, okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında elde edilen sonuçlara uygun etkinliklerle daha verimli eğitim-öğretim süreçlerinin tasarlanmasına yarar sağlayacaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Uğur DEMİRCAN (Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü Doktora Öğrencisi, Türkçe Öğretmeni)

İletişim bilgileri : 0554 914 02 61 (Kınık Şehit Cafer Atilla Ortaokulu)

Velisi bulunduğum ..... *sınıfı* ..... *numaralı öğrencisi* ....*'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.* (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK. UYGULAMA YAPILACAK KURUM LİSTESİ

1- KINIK- ŞEHİT CAFER ATİLLA ORTAOKULU
2- KINIK- ŞEHİT HALİL BALYE ORTAOKULU
3- KINIK- MEHMET AKİF ERSOY ORTAOKULU
4- KINIK- YAYAKENT ORTAOKULU
5- KINIK GAZİOSMANPAŞA ORTAOKULU
6- BERGAMA- 100. YIL ORTAOKULU
7- BERGAMA- MUALLA ERSEZGİN ORTAOKULU
8- BERGAMA- ŞEHİT ÜMİT ÖZERLİ ORTAOKULU
9- BERGAMA- ZÜBEYDE HANIM ORTAOKULU
10- BERGAMA- OSMAN NURİ ERSEZGİN ORTAOKULU
11- BERGAMA- ŞEHİT ÜSTEĞMEN CEMİL CANAN ÇİÇEK İMAM HATİP ORTAOKULU
12- Bayraklı- Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu
13- Bayraklı – Nedret İlhan Keten Ortaokulu
14- Bayraklı- Ticaret Borsası Ortaokulu
15- Buca- Buca Ortaokulu
16- Buca- Şehit Üsteğmen Konuralp Özcan Ortaokulu
17- Buca- Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu
18- Karabağlar- Şehit Komiser Abdullah Ortanca Ortaokulu

UĞUR DEMİRCAN

30.11.2020

12

EK 2. ÖLÇME ARAÇLARI

Ek-2. *Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri*
Yönerge: Aşağıda, insanların ders kitapları ya da kütüphanedeki kitaplar gibi akademik ya da okulla ilgili materyalleri okurken yaptıkları şeyler hakkındaki ifadeler listelenmiştir. Her bir ifade (1, 2, 3, 4, 5) numaralandırılmış ve numaraların anlamları aşağıda verilmiştir.

- **1** anlamı " Ben bunu **asla** ya da **neredeyse hiç** yapmam"
- **2** anlamı " Ben bunu **nadiren** yaparım"
- **3** anlamı " Ben bunu **ara sıra** yaparım"
- **4** anlamı "Ben bunu **genellikle** yaparım"
- **5** anlamı "Ben bunu **daima** ya da **neredeyse her zaman** yaparım"

	Strateji	**Asla ya da neredeyse hiç**	**Nadiren**	**Ara sıra**	**Genellikle**	**Daima ya da neredeyse her zaman**
1	Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
2	Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	1	2	3	4	5
3	Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
5	Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
6	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	1	2	3	4	5
7	Okuma amacımla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.	1	2	3	4	5
9	Anladığımın doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5
10	Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.	1	2	3	4	5
11	Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
12	Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
14	Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5
15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
16	Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.	1	2	3	4	5
17	Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
18	Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
22	Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım	1	2	3	4	5
23	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim..	1	2	3	4	5
24	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.	1	2	3	4	5
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26	Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	1	2	3	4	5
27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.	1	2	3	4	5
28	Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	1	2	3	4	5
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim	1	2	3	4	5
30	Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

e-Journal of New World Sciences Academy
Education Sciences, 1C0048, 4, (2), 632-651.
Özbay, M. ve Uyar, Y.

EKİ:

OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ
(6, 7 ve 8. Sınıflar)

1. Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

2. Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

3. Kitaplarım benim en değerli eşyalarımdır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

4. Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

5. Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

6. Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

7. Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

8. Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

9. Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

10. Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

11. Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

12. Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

13. Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

e-Journal of New World Sciences Academy
Education Sciences, 1C0048, 4, (2), 632-651.
Özbay, M. ve Uyar, Y.

14. Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

15. Üzüntü ve sıkıntılarımdan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

16. Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

17. Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

18. Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

19. Öğretmenlerimin okuduklarımız hakkında bana soru sormasından hoşlanmıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

20. Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb) okurken çok sıkılıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

21. Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

22. Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

23. Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.

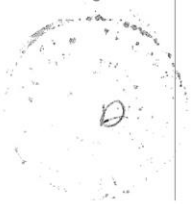
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

24. Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

25. Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5



15

OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

	MADDELER	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2	Arkadaşlarımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.					
3	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.					
8	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
9	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
10	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağımda panik olurum.					
11	Okumak beni kaygılandırdığından okumaya zaman ayırmam.					
12	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.					
15	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					
16	Bir metni okumayı kendime sorun haline getiririm.					
17	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar.					
18	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.					
19	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.					
20	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.					
21	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
22	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.					
23	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.					
24	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.					
25	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılmama düşüncesi beni tedirgin eder.					
26	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.					
27	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.					
28	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.					
29	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.					

OKUMA-ANLAMA TESTİ

Aslan toprakla oynuyormuş bir gün. Bir de bakmış pençesinde bir fare. Aslan, aslan yürekliymiş o gün. Kıymamış farenin canına bırakmış yere. Boşuna gitmemiş bu iyiliği. Kimin aklına gelir, farenin aslana iyilik edebileceği? Etmiş işte hem de canını kurtarmış. Günün birinde aslan biraz çıkayım derken ormandan, düşmüş bir tuzağa, kalmış ağlar içinde. Kükremiş durmuş ama boşuna. Bereket fare usta yetişmiş imdada: "Bu iş kükremekle değil, Kemirmekle olur." demiş. Başlamış incecik dişleriyle ipi kemirmeye. Gelmiş ipin hakkından kıtır kıtır. Sabır biraz da zaman; güçten, öfkeden daha yaman.

1. Fare niçin şanslıymış?

.....
.....
.....

2. Aslan niçin şanslıymış?

.....
.....
.....

3. Fare aslana nasıl yardım etmiş?

.....
.....
.....

4. Metnin ana düşüncesi nedir?

.....
.....

(1) Yaklaşık 200 yaşında ve sık sık devri geçti dendi. (2) Bilgisayarlara, daktilolara, tükenmez kalemlere rağmen dolmakalemler geri dönüşlerini kutluyorlar. (3) Bugüne dek böylesine çok rağbet gördüğüne rastlanmamıştı. (4) Görülüyor ki insanlar yazmayı yeniden bir zevk haline getiriyor. (5) 1960'lı yıllarda tükenmez kalemler dolmakalemleri gölgede bırakmıştı. (6) Bu yıllarda dolmakalemlerin pabucu dama atılmış gözüküyordu. (7) Fakat insanların bilgisayarların faks makinelerinin yardımıyla iletişim kurmaya başladıkları yıllarda dolmakalemler yeniden popüler oldu. (8) Çünkü dolmakalemler geçmişten günümüze gelen bir sevgidir. (9) Günümüzde insanlar ihtiyaç duyduklarında başvuracak güvenli şeyler peşindeler. (10) Böyle olunca da dolmakalemler yalnızca bir yazı gereci olmaktan çıkıyor. (11) Onlar sihirli ve tarihi geçmişi olan şeyler olarak düşünülebilir.

(5-11. soruları bu parçaya göre yanıtlayın)

5. Dolma kalemlerin yeniden rağbet görmelerinin nedeni nedir?
a) Yazma zevkinin yeniden keşfedilmesi
b) Dolmakalemlerle daha güzel yazılar yazılması
c) İmzaların dolma kalemlerle atılması
d) Dolmakelemlerin sihirli ve tarihi olmaları

6. Dolmakalemler yaklaşık olarak kaç yılında icat edilmiştir?
a) 1900
b) 1890
c) 1920
d) 1815

(7-8. sorudaki ifadeler doğruysa cümlenin sonuna D; yanlışsa Y yazınız.)

7. Parçaya göre dolmakalemlere olan ilgi kaybolmayacaktır. ( )

8. Bilgisayarlar ve faks makineleri dolmakalemlere olan ilgiyi azaltmıştır. ( )

9. Yukarıdaki metni iki paragrafa ayırmak gerekirse ikinci paragraf kaç numaralı tümce ile başlar?
a) 3
b) 4
c) 5
d) 6

10. Yukarıdaki metne en uygun başlık nedir?
a) Dolma kalem
b) Dolma kalem ve tükenmez kalem
c) Dolma kalemin önemi
d) Dolma kalemin anlamı

11. Parçanın ana düşüncesini aşağıya yazınız

.....
.....
.....

(1) İnsanlar yıllar boyunca yazma ve çizme ihtiyacı hissetmiştir. (2) Bu ihtiyaçlarını gidermek için bir yandan yazma araçları icat etmeleri diğer yandan da üzerine

yazılacak nesneler bulmaları gerekmiştir. (3) İlk zamanlarda taş tabletler, metaller, yapraklar tahta levhalar, kabuklar ve derileri denemişlerdir. (4) Fakat zamanla ekonomik olarak daha bol ve kolay işlenebilir bir madde ihtiyacı doğmuştur. 5)…… (6)Bu ihtiyaçtan ortaya çıkan kağıt, şu anda en önemli endüstri maddelerinden biridir.

12. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmeli?

a) İnsanlar zamanla bu ihtiyaçlarını gidermişlerdir.
b) insanların ihtiyaçları zamanla değişmektedir.
c)Bu ihtiyaç gazeteciliği de etkilemiştir.
d) Bu ihtiyaç beraberinde kâğıdın icadını gerektirmiştir.

(1) "Hiç çekinmeyin dokunun onlara" dedim. (2) "Hastayı muayene ettikten sonra ellerinizi bir güzel yıkarsınız. (3) Bakın ben yıllardır dokunuyorum. (4) Hastanıza uzaktan bakarak belki teşhiste bulunabilirsiniz. (5) …… …… (6) Sevgiyle dokunduğunuz hastayı kolayca kendinize bağlarsınız ve ona iyileşeceğine dair güven verirsiniz."

13. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmeli?

a) fakat bu teşhis doğru olmayabilir.
b) Ancak bazen hastanın yanına yaklaşılmalı.
c) Ama hastanın gönlü de lazım size gönlünü kazanamazsanız, hastalığı kolayca yenemez.
d) ama bu teşhiste eksiklikler olabilir.

(1) Ayağımı uzatmış sakin sakin oturuyorum divanda. (2) Yaşadığım coğrafyanın özelliğini biliyorum. (3) Burada akıllı ile delinin, haklı ile haksızın iç içe olduğunun da farkındayım. (4) ……... (5) Yoksa ne için kızacağım? (6) Korkuların, kinlerin ve cehaletin esiri olmuş insanlara kızamaz bir doktor.

14. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmeli?

a) o yüzden bu toplum çok garip
b) Kızgınlığım elimden bir şey gelmediği için sadece kendime.
c) Ancak bu tuhaflığın giderilmesi de mümkün gözükmüyor.
d) bir doktor olarak bu durumu umursamıyorum.

(1) Dondurmayı tatlandırmaya yarayan şeker yerine zaman zaman yapay tatlandırıcılar da kullanılır. (2) Günümüzde piyasada satılan dondurmalarda süt, krema, şurup gibi malzemeler bulunur. (3) Süt, şeker ve su bütün dondurmalarda bulunan en temel maddelerdir. (4) Dondurmanın içinde türüne bağlı olarak meyve suları ya da aromatik maddeler ve yumurta da bulunur.

15. yukarıdaki paragrafın doğru sıralaması nasıldır?

a) 3-2-1-4
b)1-2-3-4
c)1-3-4-2
d)4-1-2-3

(1) Bu üretimin gerçekleşmesi ışığın varlığına bağlıdır. (2) Burada güneşe duyarlı sözcükleriyle ışıktan etkilenme, saat sözcüğüyle ise günlük ritim kastediliyor. (3) Bu iki özelliği insanda bir araya getiren ise beyindeki ışığa duyarlı yapıdır. (4) Bu yapı melatonin denen bir hormon üretir. (5) İnsan vücudu güneşe duyarlı bir saat gibi çalışır.

16. yukarıdaki paragrafın doğru sıralaması nasıldır?

a) 3-1-2-4-5
b)1-2-3-4-5
c)1-3-4-2-5
d)5-2-3-4-1

(1) Tekrarlarken o kadar rahat ve huzurludur ki, faydasız bir iş yaptığının farkında değildir. (2) Öğrenci bilgileri tekrarlayarak belleğine yerleştirir. (3) Ezberleme bugün en kolay öğrenme yollarından biridir. (4) Bu sistemle yetişmiş öğretmen ve yöneticiler için de bu tercih edilen bir yöntemdir. (5) Ezbersiz eğitim daha iyi koşullar ve ortamlar, daha çok çalışma gerektirmektedir. (6) Çünkü ezbersiz eğitim alışılmışın dışında olduğundan birçok zorluk taşımaktadır.

17. yukarıdaki paragrafın doğru sıralaması nasıldır?

a) 6-1-3-4-5-2
b) 1-2-3-6-5-4
c) 3-2-6-5-4-1
d) 3-2-1-4-5-6

Gül Hanım, İstanbul'un yüz elli beş katlı gökdeleninin sondan üç önceki katından aşağıya baktı. Yani yüz otuz beş metre yukarıdan bir şeyler seçebilirmiş gibi baktı aşağıya. Küçük bir oyuncak adamın kendisi gibi bir siyah oyuncak arabanın kapısını açtığını, hızla yaklaşan bir başka oyuncak adamın oyuncak arabanın arka koltuğuna oturduğunu gördü. Sonra da kapıyı açan oyuncak adamın koşarak arkadan dolaşıp sol ön kapıdan oyuncak arabaya bindiğini ve iki saniye sonra da oyuncak arabanın hızla uzaklaştığını gördü.

18. Gül Hanım kaçıncı kattadır?

.....

.....

19. Gül Hanım gerçekten oyuncak adamlar ve oyuncak araba mı görmüştür? Neden?

.....

.....

.....

(1) İlkel insan doğa olayları karşısında kayıtsız kalmamış ve bunları kendi anlayışı çerçevesinde anlamlandırarak nedenlerini bulmaya çalışmıştır. (2) Onların inançlarına göre gazaba gelen tanrılar insanları cezalandırmak için gök gürültüsü yaparlar, yıldırım yağdırırlardı. (3) Eski Yunanlılarda Zeus ve Latinlerde Jüpiter tanrıları gök gürültüsünü ve yıldırımı temsil ederlerdi. (4) Böylece yıldırım olayının genel görünüşü çok eskiden beri insanoğlunun ilgisini çekmesine rağmen bilimsel açıdan aydınlatılabilmesi ancak son yıllarda mümkün olabilmiştir. (5) Benjamin Franklin'in 1740 ile 1750 arasında yaptığı deneyler yıldırımın bir durgun elektrik akımı olduğunu ortaya çıkardı. (6) Bu tarihten sonra da bilim adamlarıyla yıldırımdan korunma tesisleri imalatçılarının yakın iş birliği sayesinde yıldırım olayı pek çok yönden aydınlatıldı.

(20-25. soruları bu parçaya göre yanıtlayın)

20. Parçaya göre öfkelenen tanrılar neden gök gürültüsü yaparlardı?
a) insanları korkutmak için
b) İnsanları uyarmak için
c) Yağmur yağdırmak için
d) İnsanları cezalandırmak için

21. Yıldırım olayının aydınlatılması hangi yolla olmuştur?
a) Gözlem yoluyla
b) Deneyler yaparak
c) Tesadüfen
d) İlkel insanların araştırmalarıyla

(22. sorudaki ifade doğruysa cümlenin sonuna D, yanlışsa Y yazınız.)

22. Yıldırım olayının daha da aydınlatılmasında yıldırımdan korunma tesisleri imalatçılarının katkısı olmuştur. ( )

23. Yukarıdaki metni iki paragrafa ayırmak gerekirse ikinci paragraf kaç numaralı tümce ile başlar?
a) 5
b) 4
c) 2
d) 3

24. Yukarıdaki metne en uygun başlık nedir?
a) Yıldırım olayı
b) Gök tanrı yıldırımları
c) Yıldırım çarpması
d) Yıldırımın anlamı

25. Parçanın ana düşüncesini aşağıya yazınız.

.....

.....

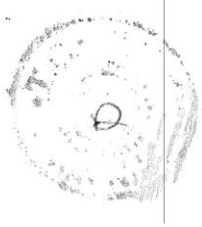
.....

.....

Ters huylu bir atla bir eşek birlikte yola çıkmışlar. Atın sırtında sadece eyeri varmış, zavallı eşek ise çökertilesiye yüklüymüş. Ağır yükün altında ezilen eşek attan yardım istemiş: "Ne olur şu yükün yarısını al sırtımdan, bu kadarcık yük senin için ne ki?" demiş. At oralı olmamış. Bir süre sonra eşek ağır yükten dolayı ölmüş. Bütün yükü atın sırtına yüklemişler, üstelik eşeğin postunu da. At anlamış yediği haltı ama iş işten geçmiş artık.

(Aşağıdaki ifadeler doğruysa cümlenin sonuna D; yanlışsa Y yazınız.)

26. At çok yardımseverdi ( )
27. Parçaya göre "İşten kaçarsanız sonra bütün iş sizi bulabilir." ( )
28. Parçaya göre "Kötülük yapan kötülük bulur." ( )



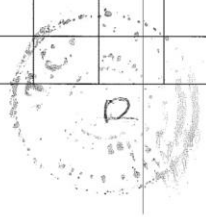
1

Adı Soyadı:…….. **Sınıfı:**……
Okulu:……

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizlerin okuma öz yeterlik algılarınızı belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Herhangi bir not verme ya da değerlendirme amacı yoktur. Elde elden sonuçlar sizlere daha iyi bir okuma eğitimi vermek için kullanılacaktır. Lütfen her bir maddeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneğe çarpı işaret (X) koyunuz. Sonuçların doğruluğu göstereceğiniz özenle yakından ilgilidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Metnin ana düşüncesini bulabilirim.					
2. Metindeki sözcükleri güçlük çekmeden okuyabilirim					
3. Okurken sonra gelebilecek olan ifadeyi tahmin edebilirim					
4. Okurken bağlaçla bağlanmış iki cümle arasındaki anlamsal ilişkiyi kurabilirim					
5. Okuduğum metindeki bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilirim					
6. Okurken yanlış yazılmış sözcüklerin doğru biçimlerini çıkartabilirim					
7. Metni okurken kavrayıp kavramadığımı kontrol edebilirim					
8. Okurken metnin yapısal özelliklerini fark edemem.					
9. Okurken cümledeki noktalama işaretlerinin anlamsal işlevini anlayabilirim					
10. Metni okuduktan sonra metni özetleyemem.					
11. Sesli okurken metindeki tüm sözcükleri doğru biçimde seslendirebilirim					
12. Metindeki bilgilere ilişkin yorum yapabilirim.					
13. Okurken cümleler arasındaki dilbilgisel ilişkileri kurabilirim					
14. Metindeki sözcükleri akıcı biçimde okuyamam					
15. Okurken metinde söylenen bilgilerden söylenmeyen bilgileri çıkartabilirim					



2

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
16. Okurken metnin bölümleri arasında anlamsal ilişkiler kurabilirim.					
17. Okurken sözcüklerin cümledeki anlamsal rolünü fark ederim					
18. Okurken konu bilgimle metindeki bilgiyi etkileşime sokabilirim.					
19. Metni okurken metnin türünü fark edebilirim.					
20. Okurken arka arkaya gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim					
21. Okurken metni kavrayıp kavramadığımı anlayabilirim.					
22. Okurken cümlenin yapısal özelliklerini fark edebilirim					
23. Okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirleyebilirim					
24. Okurken eksik yazılmış sözcüklerin tam biçimlerini çıkartabilirim					
25. Okurken okuduğum yerleri aklımda canlı tutabilirim.					
26. Metni okuma amacıma uygun bir biçimde okuyabilirim					
27. Okurken ardından gelebilecek olan sözcüğü tahmin edebilirim.					
28. Metindeki önemli bilgiyle önemsiz bilgiyi ayırabilirim					
29. Metindeki neden sonuç ilişkilerini kuramam					
30. Metni okurken dikkatimi okuma boyunca canlı tutabilirim					
31. Okuduğum metindeki sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin mecazi anlamını kavrayamam					
32. Okurken metindeki örtük anlamı çıkartabilirim					
33. Okurken metnin konusuyla ilgili dünya bilgimi kullanabilirim					
34. Okurken ardışık olmayan cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim					
35. Okuduğum metindeki bilgileri eleştirebilirim					
36. Okurken metne ilişkin kafamda sorular oluşturabilirim					

EK 3. **ETİK İZİN**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : 87347630/42104268/571
Konu : Etik Kurul İzni Hak.

05 Şubat 2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 01.12.2020 tarih ve 67493393-302.08.01-E.113653 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 17.12.2020 tarihli toplantısında alınan 21 sayılı karar ile Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Uğur DEMİRCAN'ın "Okumaya Yönelik Tutum, Kaygı, Öz Yeterlik ve Üstbiliş Etmenlerinin İlişkisi ve Okuduğunu Anlama Becerisini Yordama Düzeyleri" adlı tez çalışmasında uygulayacağı anketin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

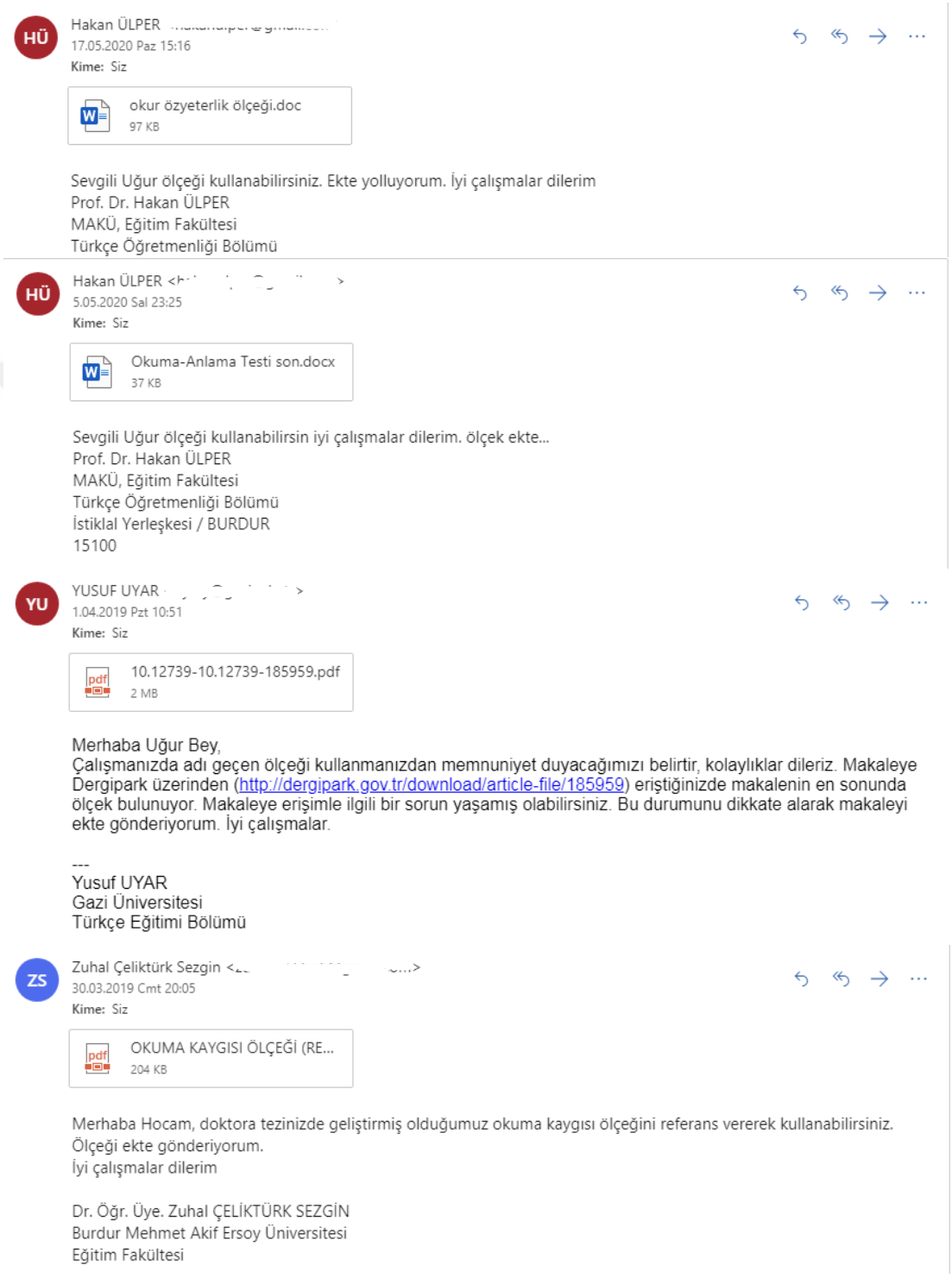
Prof. Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

1

Cumhuriyet Bulvarı No:144 Alsancak/İZMİR/TÜRKİYE
Telefon:+90(232) 464 80 26 Fax:+90(232) 464 81 35
e-posta:hukuk.müsavirliği@deu.edu.tr Elektronik ağ:www.deu.edu.tr

İzmir

EK 4. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ



HÜ Hakan ÜLPER
17.05.2020 Paz 15:16
Kime: Siz

okur özyeterlik ölçeği.doc
97 KB

Sevgili Uğur ölçeği kullanabilirsiniz. Ekte yolluyorum. İyi çalışmalar dilerim
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
MAKÜ, Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Bölümü

HÜ Hakan ÜLPER
5.05.2020 Sal 23:25
Kime: Siz

Okuma-Anlama Testi son.docx
37 KB

Sevgili Uğur ölçeği kullanabilirsin iyi çalışmalar dilerim. ölçek ekte...
Prof. Dr. Hakan ÜLPER
MAKÜ, Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Bölümü
İstiklal Yerleşkesi / BURDUR
15100

YU YUSUF UYAR
1.04.2019 Pzt 10:51
Kime: Siz

10.12739-10.12739-185959.pdf
2 MB

Merhaba Uğur Bey,
Çalışmanızda adı geçen ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyacağımızı belirtir, kolaylıklar dileriz. Makaleye Dergipark üzerinden (http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185959) eriştiğinizde makalenin en sonunda ölçek bulunuyor. Makaleye erişimle ilgili bir sorun yaşamış olabilirsiniz. Bu durumunu dikkate alarak makaleyi ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar.

Yusuf UYAR
Gazi Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

ZS Zuhal Çeliktürk Sezgin
30.03.2019 Cmt 20:05
Kime: Siz

OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ (RE...
204 KB

Merhaba Hocam, doktora tezinizde geliştirmiş olduğumuz okuma kaygısı ölçeğini referans vererek kullanabilirsiniz.
Ölçeği ekte gönderiyorum.
İyi çalışmalar dilerim

Dr. Öğr. Üye. Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

EO

Ergun Ozturk
6.05.2020 Çar 10:09
Kime: Siz

Sayın Uğur DEMİRCAN
Tarafımdan Türkçeye uyarlaması yapılan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri"ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof.Dr.Ergün ÖZTÜRK
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

EK 5. ÖLÇME ARAÇLARI

Ek-2. *Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri*

Yönerge: Aşağıda, insanların ders kitapları ya da kütüphanedeki kitaplar gibi akademik ya da okulla ilgili materyalleri okurken yaptıkları şeyler hakkındaki ifadeler listelenmiştir. Her bir ifade (1, 2, 3, 4, 5) numaralandırılmış ve numaraların anlamları aşağıda verilmiştir.

- **1** anlamı " Ben bunu **asla** ya da **neredeyse hiç** yapmam"
- **2** anlamı " Ben bunu **nadiren** yaparım"
- **3** anlamı " Ben bunu **ara sıra** yaparım"
- **4** anlamı "Ben bunu **genellikle** yaparım"
- **5** anlamı "Ben bunu **daima** ya da **neredeyse her zaman** yaparım"

	Strateji	**Asla ya da neredeyse hiç**	**Nadiren**	**Ara sıra**	**Genellikle**	**Daima ya da neredeyse her zaman**
1	Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
2	Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.	1	2	3	4	5
3	Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
5	Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
6	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.	1	2	3	4	5
7	Okuma amacımla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.	1	2	3	4	5
9	Anladığımın doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5
10	Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.	1	2	3	4	5
11	Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
12	Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
14	Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.	1	2	3	4	5
15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
16	Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.	1	2	3	4	5
17	Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
18	Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.	1	2	3	4	5
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.	1	2	3	4	5
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
22	Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım	1	2	3	4	5
23	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim..	1	2	3	4	5
24	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.	1	2	3	4	5
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26	Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.	1	2	3	4	5
27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.	1	2	3	4	5
28	Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.	1	2	3	4	5
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim	1	2	3	4	5
30	Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

e-Journal of New World Sciences Academy
Education Sciences, 1C0048, 4, (2), 632-651.
Özbay, M. ve Uyar, Y.

EKİ:

OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ
(6, 7 ve 8. Sınıflar)

1. Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

2. Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

3. Kitaplarım benim en değerli eşyalarımdır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

4. Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

5. Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

6. Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

7. Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

8. Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

9. Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

10. Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

11. Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

12. Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

13. Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

e-Journal of New World Sciences Academy
Education Sciences, 1C0048, 4, (2), 632-651.
Özbay, M. ve Uyar, Y.

14. Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

15. Üzüntü ve sıkıntılarımdan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

16. Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

17. Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

18. Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

19. Öğretmenlerimin okuduklarımız hakkında bana soru sormasından hoşlanmıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

20. Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb) okurken çok sıkılıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

21. Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

22. Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

23. Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

24. Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

25. Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

OKUMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

	MADDELER	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Sınıfta okuma yapacağım zaman panik olurum.					
2	Arkadaşlarımdan daha kötü okuyacağım düşüncesi beni gergin yapar.					
3	Okuma yaparken ses tonumu ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
4	Okuma yaptığımız derslerde kasılırım.					
5	Bir metni okumam söylendiğinde tedirgin olurum.					
6	Bir metni okumaya başlamadan önce gergin olurum.					
7	Sınıfta sesli okuma yaparken yanlış yapmaktan korktuğum için sesim titrer.					
8	Sınıf ortamında sesli okumalarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
9	Bir metni okurken dikkatimi toplamakta güçlük çekerim.					
10	Sınırlı bir zaman diliminde süre tutarak okuma yapacağımda panik olurum.					
11	Okumak beni kaygılandırdığından okumaya zaman ayırmam.					
12	Bir metni okurken avuçlarım terler.					
13	Öğretmen sınıfta sesli okuma yaptırırken kalbim çarpar.					
14	Sınıfta sesli okuma yaparken heyecandan dizlerim titrer.					
15	Bir metnin tamamını okumak düşüncesi beni rahatsız eder.					
16	Bir metni okumayı kendime sorun haline getiririm.					
17	Ne zaman bir metni okuyacak olsam başım/karnım ağrımaya başlar.					
18	Akıcı okuyamadığım için okumaktan kaçınırım.					
19	Sınıf ortamında okuduktan sonra iyi okuyabildim mi diye endişelenirim.					
20	Bir metni okuduktan sonra kendimi başarısız hissederim.					
21	Okuma yaparken nefesimi ayarlayamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
22	Sınıf ortamında sesli okuma yaparken heyecanlanırım.					
23	Yaptığım okumalardan kötü not alacağım düşüncesi beni rahatsız eder.					
24	Sınıf ortamında sesli okuma yapmaya çekinirim.					
25	Okuduklarımın başkaları tarafından anlaşılmama düşüncesi beni tedirgin eder.					
26	Bir metni okurken heyecandan okuduklarımı anlayamam.					
27	Okumak için ne zaman bir metni elime alsam düşünme yeteneğimi kaybederim.					
28	Bir metni tekrar okuduğumda bile gergin olurum.					
29	Daha önce okumadığım metinleri okurken endişe duyarım.					

Adı Soyadı:…….. Sınıfı:……
Okulu:……

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizlerin okuma öz yeterlik algılarınızı belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Herhangi bir not verme ya da değerlendirme amacı yoktur. Elde elden sonuçlar sizlere daha iyi bir okuma eğitimi vermek için kullanılacaktır. Lütfen her bir maddeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneğe çarpı işaret (X) koyunuz. Sonuçların doğruluğu göstereceğiniz özenle yakından ilgilidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

MADDELER	**Tamamen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1. Metnin ana düşüncesini bulabilirim.					
2. Metindeki sözcükleri güçlük çekmeden okuyabilirim					
3. Okurken sonra gelebilecek olan ifadeyi tahmin edebilirim					
4. Okurken bağlaçla bağlanmış iki cümle arasındaki anlamsal ilişkiyi kurabilirim					
5. Okuduğum metindeki bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilirim					
6. Okurken yanlış yazılmış sözcüklerin doğru biçimlerini çıkartabilirim					
7. Metni okurken kavrayıp kavramadığımı kontrol edebilirim					
8. Okurken metnin yapısal özelliklerini fark edemem.					
9. Okurken cümledeki noktalama işaretlerinin anlamsal işlevini anlayabilirim					
10. Metni okuduktan sonra metni özetleyemem.					
11. Sesli okurken metindeki tüm sözcükleri doğru biçimde seslendirebilirim					
12. Metindeki bilgilere ilişkin yorum yapabilirim.					
13. Okurken cümleler arasındaki dilbilgisel ilişkileri kurabilirim					
14. Metindeki sözcükleri akıcı biçimde okuyamam					
15. Okurken metinde söylenen bilgilerden söylenmeyen bilgileri çıkartabilirim					

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
16. Okurken metnin bölümleri arasında anlamsal ilişkiler kurabilirim.					
17. Okurken sözcüklerin cümledeki anlamsal rolünü fark ederim					
18. Okurken konu bilgimle metindeki bilgiyi etkileşime sokabilirim.					
19. Metni okurken metnin türünü fark edebilirim.					
20. Okurken arka arkaya gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim					
21. Okurken metni kavrayıp kavramadığımı anlayabilirim.					
22. Okurken cümlenin yapısal özelliklerini fark edebilirim					
23. Okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirleyebilirim					
24. Okurken eksik yazılmış sözcüklerin tam biçimlerini çıkartabilirim					
25. Okurken okuduğum yerleri aklımda canlı tutabilirim.					
26. Metni okuma amacıma uygun bir biçimde okuyabilirim					
27. Okurken ardından gelebilecek olan sözcüğü tahmin edebilirim.					
28. Metindeki önemli bilgiyle önemsiz bilgiyi ayırabilirim					
29. Metindeki neden sonuç ilişkilerini kuramam					
30. Metni okurken dikkatimi okuma boyunca canlı tutabilirim					
31. Okuduğum metindeki sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin mecazi anlamını kavrayamam					
32. Okurken metindeki örtük anlamı çıkartabilirim					
33. Okurken metnin konusuyla ilgili dünya bilgimi kullanabilirim					
34. Okurken ardışık olmayan cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim					
35. Okuduğum metindeki bilgileri eleştirebilirim					
36. Okurken metne ilişkin kafamda sorular oluşturabilirim					

OKUMA-ANLAMA TESTİ

Aslan toprakla oynuyormuş bir gün. Bir de bakmış pençesinde bir fare. Aslan yürekliymiş o gün. Kıymamış farenin canına bırakmış yere. Boşuna gitmemiş bu iyiliği. Kimin aklına gelir, farenin aslana iyilik edebileceği? Etmiş işte hem de canını kurtarmış. Günün birinde aslan biraz çıkayım derken ormandan, düşmüş bir tuzağa, kalmış ağlar içinde. Kükremiş durmuş ama boşuna. Bereket fare usta yetişmiş imdada: "Bu iş kükremekle değil, Kemirmekle olur." demiş. Başlamış incecik dişleriyle ipi kemirmeye. Gelmiş ipin hakkından kıtır kıtır. Sabır biraz da zaman; güçten, öfkeden daha yaman.

1. Fare niçin şanslıymış?

………
……
……

2. Aslan niçin şanslıymış?

………
……
……

3. Fare aslana nasıl yardım etmiş?

………
……
……

4. Metnin ana düşüncesi nedir?

……
……

(1) Yaklaşık 200 yaşında ve sık sık devri geçti dendi. (2) Bilgisayarlara, daktilolara, tükenmez kalemlere rağmen dolmakalemler geri dönüşlerini kutluyorlar. (3) Bugüne dek böylesine çok rağbet gördüğüne rastlanmamıştı. (4) Görülüyor ki insanlar yazmayı yeniden bir zevk haline getiriyor. (5) 1960'lı yıllarda tükenmez kalemler dolmakalemleri gölgede bırakmıştı. (6) Bu yıllarda dolmakalemlerin pabucu dama atılmış gözüküyordu. (7) Fakat insanların bilgisayarların faks makinelerinin yardımıyla iletişim kurmaya başladıkları yıllarda dolmakalemler yeniden popüler oldu. (8) Çünkü dolmakalemler geçmişten günümüze gelen bir sevgidir. (9) Günümüzde insanlar ihtiyaç duyduklarında başvuracak güvenli şeyler peşindeler. (10) Böyle olunca da dolmakalemler yalnızca bir yazı gereci olmaktan çıkıyor. (11) Onlar sihirli ve tarihi geçmişi olan şeyler olarak düşünülebilir.

(5-11. soruları bu parçaya göre yanıtlayın)

5. Dolma kalemlerin yeniden rağbet görmelerinin nedeni nedir?

a) Yazma zevkinin yeniden keşfedilmesi
b) Dolmakalemlerle daha güzel yazılar yazılması
c) İmzaların dolma kalemlerle atılması
d) Dolmakelemlerin sihirli ve tarihi olmaları

6. Dolmakalemler yaklaşık olarak kaç yılında icat edilmiştir?

a) 1900
b) 1890
c) 1920
d) 1815

(7-8. sorudaki ifadeler doğruysa cümlenin sonuna D; yanlışsa Y yazınız.)

7. Parçaya göre dolmakalemlere olan ilgi kaybolmayacaktır. ( )

8. Bilgisayarlar ve faks makineleri dolmakalemlere olan ilgiyi azaltmıştır. ( )

9. Yukarıdaki metni iki paragrafa ayırmak gerekirse ikinci paragraf kaç numaralı tümce ile başlar?

a) 3
b) 4
c) 5
d) 6

10. Yukarıdaki metne en uygun başlık nedir?

a) Dolma kalem
b) Dolma kalem ve tükenmez kalem
c) Dolma kalemin önemi
d) Dolma kalemin anlamı

11. Parçanın ana düşüncesini aşağıya yazınız

……
……
……

(1) İnsanlar yıllar boyunca yazma ve çizme ihtiyacı hissetmiştir. (2) Bu ihtiyaçlarını gidermek için bir yandan yazma araçları icat etmeleri diğer yandan da üzerine yazılacak nesneler bulmaları gerekmiştir. (3) İlk zamanlarda taş tabletler, metaller, yapraklar tahta levhalar, kabuklar ve derileri denemişlerdir. (4) Fakat zamanla ekonomik olarak daha bol ve kolay işlenebilir bir madde ihtiyacı doğmuştur. 5)…….. (6) Bu ihtiyaçtan ortaya çıkan kâğıt, şu anda en önemli endüstri maddelerinden biridir.

12. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmeli?

a) İnsanlar zamanla bu ihtiyaçlarını gidermişlerdir.
b) insanların ihtiyaçları zamanla değişmektedir.
c)Bu ihtiyaç gazeteciliği de etkilemiştir.
d) Bu ihtiyaç beraberinde kâğıdın icadını gerektirmiştir.

(1) “Hiç çekinmeyin dokunun onlara” dedim. (2) “Hastayı muayene ettikten sonra ellerinizi bir güzel yıkarsınız. (3) Bakın ben yıllardır dokunuyorum. (4) Hastanıza uzaktan bakarak belki teşhiste bulunabilirsiniz. (5) …… …… (6) Sevgiyle dokunduğunuz hastayı kolayca kendinize bağlarsınız ve ona iyileşeceğine dair güven verirsiniz.”

13. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmeli?

a) fakat bu teşhis doğru olmayabilir.
b) Ancak bazen hastanın yanına yaklaşılmalı.
c) Ama hastanın gönlü de lazım size gönlünü kazanamazsanız, hastalığı kolayca yenemez.
d) ama bu teşhiste eksiklikler olabilir.

(1) Ayağımı uzatmış sakin sakin oturuyorum divanda. (2) Yaşadığım coğrafyanın özelliğini biliyorum. (3) Burada akıllı ile delinin, haklı ile haksızın iç içe olduğunun da farkındayım. (4) …….. (5) Yoksa ne için kızacağım? (6) Korkuların, kinlerin ve cehaletin esiri olmuş insanlara kızamaz bir doktor.

14. Boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmeli?

a) o yüzden bu toplum çok garip
b) Kızgınlığım elimden bir şey gelmediği için sadece kendime.
c) Ancak bu tuhaflığın giderilmesi de mümkün gözükmüyor.
d) bir doktor olarak bu durumu umursamıyorum.

(1) Dondurmayı tatlandırmaya yarayan şeker yerine zaman zaman yapay tatlandırıcılar da kullanılır. (2) Günümüzde piyasada satılan dondurmalarda süt, krema, şurup gibi malzemeler bulunur. (3) Süt, şeker ve su bütün dondurmalarda bulunan en temel maddelerdir. (4) Dondurmanın içinde türüne bağlı olarak meyve suları ya da aromatik maddeler ve yumurta da bulunur.

15. yukarıdaki paragrafın doğru sıralaması nasıldır?

a) 3-2-1-4
b)1-2-3-4
c)1-3-4-2
d)4-1-2-3

(1) Bu üretimin gerçekleşmesi ışığın varlığına bağlıdır. (2) Burada güneşe duyarlı sözcükleriyle ışıktan etkilenme, saat sözcüğüyle ise günlük ritim kastediliyor. (3) Bu iki özelliği insanda bir araya getiren ise beyindeki ışığa duyarlı yapıdır. (4) Bu yapı melatonin denen bir hormon üretir. (5) İnsan vücudu güneşe duyarlı bir saat gibi çalışır.

16. yukarıdaki paragrafın doğru sıralaması nasıldır?

a) 3-1-2-4-5
b)1-2-3-4-5
c)1-3-4-2-5
d)5-2-3-4-1

(1) Tekrarlarken o kadar rahat ve huzurludur ki, faydasız bir iş yaptığının farkında değildir. (2) Öğrenci bilgileri tekrarlayarak belleğine yerleştirir. (3) Ezberleme bugün en kolay öğrenme yollarından biridir. (4) Bu sistemle yetişmiş öğretmen ve yöneticiler için de bu tercih edilen bir yöntemdir. (5) Ezbersiz eğitim daha iyi koşullar ve ortamlar, daha çok çalışma gerektirmektedir. (6) Çünkü ezbersiz eğitim alışılmışın dışında olduğundan birçok zorluk taşımaktadır.

17. yukarıdaki paragrafın doğru sıralaması nasıldır?

a) 6-1-3-4-5-2
b) 1-2-3-6-5-4
c) 3-2-6-5-4-1
d) 3-2-1-4-5-6

Gül Hanım, İstanbul’un yüz elli beş katlı gökdeleninin sondan üç önceki katından aşağıya baktı. Yani yüz otuz beş metre yukarıdan bir şeyler seçebilirmiş gibi baktı aşağıya. Küçük bir oyuncak adamın kendisi gibi bir siyah oyuncak arabanın kapısını açtığını, hızla yaklaşan bir başka oyuncak adamın oyuncak arabanın arka koltuğuna oturduğunu gördü. Sonra da kapıyı açan oyuncak adamın koşarak arkadan dolaşıp sol ön kapıdan oyuncak arabaya bindiğini ve iki saniye sonra da oyuncak arabanın hızla uzaklaştığını gördü.

18. Gül Hanım kaçıncı kattadır?

.....
.....

19. Gül Hanım gerçekten oyuncak adamlar ve oyuncak araba mı görmüştür? Neden?

……
……
……

(1) İlkel insan doğa olayları karşısında kayıtsız kalmamış ve bunları kendi anlayışı çerçevesinde anlamlandırarak nedenlerini bulmaya çalışmıştır. (2) Onların inançlarına

göre gazaba gelen tanrılar insanları cezalandırmak için gök gürültüsü yaparlar, yıldırım yağdırırlardı. (3) Eski Yunanlılarda Zeus ve Latinlerde Jüpiter tanrıları gök gürültüsünü ve yıldırımı temsil ederlerdi. (4) Böylece yıldırım olayının genel görünüşü çok eskiden beri insanoğlunun ilgisini çekmesine rağmen bilimsel açıdan aydınlatılabilmesi ancak son yıllarda mümkün olabilmiştir. (5) Benjamin Franklin'in 1740 ile 1750 arasında yaptığı deneyler yıldırımın bir durgun elektrik akımı olduğunu ortaya çıkardı. (6) Bu tarihten sonra da bilim adamlarıyla yıldırımdan korunma tesisleri imalatçılarının yakın iş birliği sayesinde yıldırım olayı pek çok yönden aydınlatıldı.

(20-25. soruları bu parçaya göre yanıtlayın)

20. Parçaya göre öfkelenen tanrılar neden gök gürültüsü yaparlardı?
a) insanları korkutmak için
b) İnsanları uyarmak için
c) Yağmur yağdırmak için
d) İnsanları cezalandırmak için

21. Yıldırım olayının aydınlatılması hangi yolla olmuştur?
a) Gözlem yoluyla
b) Deneyler yaparak
c) Tesadüfen
d) İlkel insanların araştırmalarıyla

(22. sorudaki ifade doğruysa cümlenin sonuna D, yanlışsa Y yazınız.)

22. Yıldırım olayının daha da aydınlatılmasında yıldırımdan korunma tesisleri imalatçılarının katkısı olmuştur. ( )

23. Yukarıdaki metni iki paragrafa ayırmak gerekirse ikinci paragraf kaç numaralı tümce ile başlar?
a) 5
b) 4
c) 2
d) 3

24. Yukarıdaki metne en uygun başlık nedir?
a) Yıldırım olayı
b) Gök tanrı yıldırımları
c) Yıldırım çarpması
d) Yıldırımın anlamı

25. Parçanın ana düşüncesini aşağıya yazınız.
……
……
……
……

Ters huylu bir atla bir eşek birlikte yola çıkmışlar. Atın sırtında sadece eyeri varmış, zavallı eşek ise çökertilesiye yüklüymüş. Ağır yükün altında ezilen eşek attan yardım istemiş: "Ne olur şu yükün yarısını al sırtımdan, bu kadarcık yük senin için ne ki?" demiş. At oralı olmamış. Bir süre sonra eşek ağır yükten dolayı ölmüş. Bütün yükü atın sırtına yüklemişler, üstelik eşeğin postunu da. At anlamış yediği haltı ama iş işten geçmiş artık.

(Aşağıdaki ifadeler doğruysa cümlenin sonuna D; yanlışsa Y yazınız.)

26. At çok yardımsevermiş ( )
27. Parçaya göre "İşten kaçarsanız sonra bütün iş sizi bulabilir." ( )
28. Parçaya göre "Kötülük yapan kötülük bulur." ( )

