

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Middle School Students' Reading Attitudes and Habits and Metacognitive Awareness Levels

Büşra GÜL ÖZDİL¹, Sezgin DEMİR²

¹ Bilim Uzmanı, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Türkiye, gul.busra93@gmail.com , (<https://orcid.org/0000-0002-5831-4024>)

² Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Fırat Üniversitesi, Türkiye, sezgin.demir@firat.edu.tr , (<https://orcid.org/0000-0002-0466-2218>)

Geliş Tarihi: 30.03.2022

Kabul Tarihi: 29.08.2022

ÖZ

Okuma sözcükler ve sembollerin zihinde anlamlandırılmasıdır. Okumaya karşı istekli olmak ve okuma eylemini düzenli olarak gerçekleştirmek okuma tutum ve alışkanlığının oluşmasını sağlar. Üstbilişsel farkındalık bireyin neyi bilip bilmediğinin bilincinde olmasıdır. Okuma tutum ve alışkanlığına sahip bireylerin üstbilişsel becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarıyla üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veri toplamak için “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” ile “Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, Malatya merkez ilçelerde eğitim gören, tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 1281 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Analizler SPSS 23 programıyla gerçekleştirilmiş ve ortaya çıkan bulgular alan yazından hareketle yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ($R^2=.06$, $f^2=.004$); aynı zamanda öğrencilerin okuma tutum alışkanlık ve üstbilişsel farkındalıklarının anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleğine göre değişiklik göstermediği, diğer tüm değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, tutum, alışkanlık, üstbilişsel farkındalık.

ABSTRACT

Reading is making sense of words and symbols in the mind. Being willing to read and performing the act of reading regularly ensures the formation of reading attitudes and habits. Metacognitive awareness is the individual's awareness of what she/he knows or does not know. Metacognitive skills of individuals with reading attitudes and habits are also expected to develop. In this research, it is aimed to determine the relationship between the reading attitudes and habits of secondary school students and their metacognitive awareness levels. For this purpose, the study was designed in relational survey model. “The Metacognitive Awareness Inventory for Children” and the “The Reading Attitude and Habits Scale” were used to collect data. The data were collected from 1281 secondary school students studying in Malatya central districts

*Bu araştırma, Doç. Dr. Sezgin Demir danışmanlığında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yürütülen ve 2019 Mayıs ayı içerisinde tamamlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Alışkanlıkları ile Üst Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır. Ayrıca bu araştırma, 25-28 Nisan 2019 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde (ICES-UEBK 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

and determined by stratified sampling. The analyzes were carried out with the SPSS program and the findings were interpreted based on the literature. As a result of the research, it was determined that there is a significant relationship between reading attitudes and habits and the level of metacognitive awareness ($R^2=.06$, $f^2=.004$). At the same time, it was determined that the students' reading attitude habits and metacognitive awareness did not change according to the education level of the parents and the profession of the parents, but showed a significant difference in terms of all other variables.

Keywords: Reading, habit, attitude, metacognitive awareness.

GİRİŞ

Yazının icat edilmesinden bu yana insanoğlunun en temel bilgi edinme yollarından biri olan okuma; bireyin duyu organlarıyla sözcükleri algılayarak anlamlandırmasına, kavramasına ve yorumlamasına dayalı fiziksel ve zihinsel etkinliklerden oluşan, okul aracılığıyla kazanılan ve sonrasında da geliştirilebilen bir beceridir (Sever, 2011; Altunkaya ve Erdem, 2017). Okul yaşamıyla okuma-yazmayı öğrenen bireyler okuryazar olur. Okuryazarlık, yaşam boyu süren, okumanın yanısıra kazanılan ve bu beceriyi yaşama geçirmeyi de içeren geniş bir kavramdır (Yılmaz, 1989). Okuryazarlık kavramı bu şekilde ele alındığında, bireyin beceriyi yaşama geçirebilmesi için öncelikle okumaya dair olumlu tutum geliştirmesi ve oluşturduğu bu tutum doğrultusunda kitap okuma davranışını kazanması, zaman içerisinde okuma edimini alışkanlığa dönüştürmesi ve devam ettirmesi beklenir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla başarıları arasında olumlu ilişki olduğu, okumayı seven öğrencilerin daha çok okumaya eğilimli oldukları, daha yetkin okuyucular hâline geldikleri, okumadan daha çok keyif aldıkları teorik olarak bilinmektedir (Martin, 2020). Bu sebeple öğrencilerin okuma sürecinde karşılaşılabileceği olumsuzluklar giderilmeli, böylece okumaya karşı olumsuz tutum ve sonrasında okuma kaygısı gelişmesi önlenmelidir (Melanlıoğlu, 2014). Okumaya karşı olumlu tutum geliştiren birey zaman içerisinde bilgi birikimine sahip olarak okumayı alışkanlık hâline getirir. Okuma alışkanlığı; bireyin okuma sürecinin sürekliliğe sahip olması, farklı kaynaklarla okumayı sürdürebilmesi, etkili okumalar gerçekleştirebilmesi, aynı zamanda okunanları eleştirel bakış açısıyla değerlendirmesidir (H. Odabaş vd., 2008). Ebeveynlerin ise çocuklarının ilk öğretmenleri olarak, zevk için okuma ve okul dışında okuma gibi okuma alışkanlıkları geliştirmeye odaklanmaları birer zorunluluktur (Bano vd., 2018). Bununla birlikte çok sayıda öğretmenin öğrencilerine belki de kendilerinin de sahip olmadıkları okuma sevgisini aşılama gerçeğiyle yüzleşmek zorunda oldukları; öğretmen adaylarının gelecekteki öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yaratmak için okuryazarlık eğilimlerini aşmaları gerektiği, öğretmen eğitimcilerinin okumaya yönelik coşkunun önemine değinmelerinin gerekli olduğu bilinmektedir (Applegate vd., 2014). İyi okul iklimleriyle, okuma sürecine ebeveynleri dâhil ederek çocukların gelecekte eğitim hayatlarındaki başarılarına katkı sağlanabilirken öğrenciler de okumadaki temel becerileriyle üst düzey anlama becerileri ve okumaya dair olumlu tutum geliştirebilirler (Taylor ve Pearson, 2002). Bireylere okuma alışkanlığının kazandırılması; bireylerin kendini geliştirebilmesi, olaylara farklı bakış açısıyla bakabilmesi, yeni bilgiler edinerek edindiği bilgileri sorgulaması ve etkili bir şekilde kullanabilmesi, zihinler arası bir rekabetin olduğu günümüz dünyasında oldukça önemlidir (Dündar ve Akyol, 2014). Ayrıca okuma alışkanlığı edinen bireylerin, yazılı ve sözlü anlatımlarında daha zengin içerikler tasarlayarak toplum içinde kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve etkili bir iletişim kurabildikleri görülmektedir (B. Karagöz ve Şeref, 2019). Bu yeterliliğe sahip bireylerin kendi öğrenmelerinin farkında olması ve kendilerini tanıması beklenmektedir. Bu açıdan biliş, üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık kavramları önemlidir.

Biliş; akıl yürütme, bilme, bilgi ve bellek gibi anlamlarının yanında dünyayı öğrenme, anlamlandırma işi olarak tanımlanmaktadır (Alkan, 2016). Çevrelerindeki dünyayı anlamalarını, çevreyle etkileşime girmelerini sağlayan belirli bilişsel yeteneklere sahip olan bireyin bu zihinsel süreçleri sadece kafada yalıtılmış değildir, aynı zamanda fiziksel çevredeki nesnelere ve sosyo-

kültürel çevredeki diğer insanların düşünceleriyle sürekli etkileşim içindedir (Dunér ve Ahlberger, 2019). Biliş bağlamında anlamlandırılan, bilişin üstü ve ötesi olarak ifade edilen üstbiliş, bilişin parçası olup kişinin öğrenmelerinin farkında olması ve öğrenmeyi öğrenmesidir (Akpunar, 2011). Biliş ve üstbiliş kavramlarını içerisine alan bilişsel farkındalığı okuma becerisiyle ilişkilendirdiğimizde karşımıza şu tanım çıkar: Bilişsel farkındalık, okurun okuma sürecinin önceden planlanması, okuma esnasında okunanların anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi ve okumanın düzenlenmesi, okuma sonrası ise önceden belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının, metnin tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığının veya metnin, beklentileri karşılayıp karşılamadığının değerlendirilmesi olarak adlandırılır (Karatay, 2010). Bilişsel farkındalığı olan okuyucular okuma öncesi, sırası ve sonrasında bilişsel farkındalığı olmayan okuyuculara göre farklı davranışlar gösterirler. Teorik okuma modelleri de doğru kelime okumanın, dilsel girdiyi anlamının temelde önemini kabul eder (Capin vd., 2021). Bu sebeple okuma tutum ve alışkanlığı gelişmiş bireylerde bilişsel farkındalığın üst düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, yazma tutumları ve Türkçe derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin (Akın, 2016), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile Türkçe derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin (Güngör, 2009), çeşitli değişkenler açısından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının (Gür Erdoğan ve Demir, 2016), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin (Sallabaş, 2008), televizyon izleme ve bilgisayar kullanımının okuma alışkanlığına etkisinin (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007) araştırıldığı görüşmüştür. Benzer şekilde 5. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları incelenmiştir (Başaran ve Ateş, 2009). Yine ikinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının sosyoekonomik düzey açısından incelendiği (Şahin, 2009), okuduğunu anlama düzeyi ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin (Ateş, 2008) araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin etkili okuma becerilerini geliştirmek adına neler yapılabileceğine yönelik bir çalışma da alan yazında mevcuttur (Coşkun, 2003). Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012) araştırmalarında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çakıcı (2007) ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutuma etkisini; Demir (2015) üniversite öğrencilerinin okuma tutum ile alışkanlıklarını; Bağcı ve Unveren (2020) okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalık ile okuduğunu anlama özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi, Tuna (2016) okuma stratejilerinin kullanımının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisini, Baki (2017) okumaya ilişkin kaygı ve tutumların okuma alışkanlığına etkisini araştırmıştır. Öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisiye Belet ve Yaşar (2007) tarafından incelenmiştir. J. Smith, L. Smith, Gillmore ve Jameson (2012) öğrencilerin okuma becerisine ilişkin benlik algılarını, okumaktan zevk alma durumlarını ve okuma başarılarını incelemişlerdir. Tonks ve Taboada (2011) müdahaleli araştırmalarında talimatlar yoluyla okuma katılımını sağlayarak kendi kendini düzenleyen okuyucular geliştirmeyi hedeflerken Sherri ve Craig ise (2002) ilgili ve kendi kendini düzenleyen bir okur nasıl olur, sorusunu cevaplamaya çalışmışlardır. Sınıf içi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumlarına etkisi ise tespit edilen diğer çalışmadır (Barnet ve Irwin, 1994). Kush ve Watkins (1996) çocukların okumaya yönelik tutumlarının uzun vadeli istikrarı nasıl sağlanabilir sorusunu cevaplamaya çalışmışlardır. McKenna ve Kear ise (1990) okumaya yönelik tutumu ölçebilmek için öğretmenlere yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir.

Üstbiliş açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarıyla üstbilişsel okuduğunu anlama ve kişisel farkındalık, okuduğunu anlama, okuma tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır (Demiroğlu Memiş ve Kandemir, 2019). Memiş ve Arıcan (2013) cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerini, Güreffe (2015) ise ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını

çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişki de araştırılan bir diğer araştırma problemi (Bağçeçi vd., 2011). Flavell (1979) çağına göre yeni bir bilişsel gelişim alanı olarak üstbiliş ve bilişsel izlemeyi ele almıştır. Desoete ve Roeyers (2002) öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik çevrimdışı üstbilişin alana özgü bir gerileme olup olmadığını, Jaleel ve Premachandran ise (2016) ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları araştırmıştır. Alan yazında bu iki olgu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ve okuma alışkanlıkları ile okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Ulu, 2009). Doğan (2013) çalışmasında üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretimi; Gelen (2004) bilişsel farkındalığa yönelik stratejilerin Türkçe derslerine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini; Karatay (2010) ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavramayla ilgili bilişsel farkındalıklarını; Koç ve Arslan (2017) ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarını ve okuma stratejilerine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını; Özsoy ise (2006) problem çözme ve üstbilişi araştırmıştır. Hare ve Smith (1982) ilkokul çağındaki çocuklarda üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir çalışma gerçekleştirirken Sperling vd. (2002) çocukların bilgi ölçüleri ve bilişin düzenlenmesini araştırmıştır. Nash ve Ditzel (2010) ise üstbilişsel okuma stratejilerinin öz düzenleme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sheikh, Soomro ve Hussain. (2019) üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri, okuma uygulamaları ve akademik başarılarına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını araştırmışlardır.

Okuma stratejileri, okuduğunu kavramayla üstbilişsel farkındalık arasında ilişkinin bulunması, okuma tutum ve alışkanlığıyla üstbilişsel farkındalık arasında da anlamlı bir ilişkinin bulunacağına ve çalışmanın alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurup alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları okul öncesi eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları evlerinde kitaplık bulunma değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları kendilerine ait kitaplığa sahip olma değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları kitap okuma süresi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları bilgisayar kullanım süresi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
8. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları televizyon izleme süresi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
9. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
12. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
13. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

14. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini kitap okuma süreleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

15. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini günlük bilgisayar kullanma süreleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

16. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini günlük televizyon izleme süreleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

17. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini evde kitaplık bulundurma değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

18. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalık düzeylerini evde kişisel kitaplık bulundurma değişkenine göre anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nicel türde ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu model bir evren içerisinde seçilen örnekleme gerçekleştirilen, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimi belirlemeyi ve bu değişkenlerin birbirleriyle ne ölçüde değiştiğinin tespit edilmesini amaçlar (Arthur vd., 2017; Bahtiyar ve Can, 2016; Creswell, 2017). İlişkisel araştırmalarda sürekli bağımsız değişken, bazen de tipik olarak beş veya daha fazla düzeyden oluşan sıralı bağımsız değişken tercih edilir (Gliner vd., 2015). Tarama türünden araştırmalarda temel amaç katılımcıların tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirlemektir (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada ise öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlandığından araştırmacılar tarafından ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma örnekleme belirlenirken aşamalı ve tabakalı örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur. Bu yöntemde evrendeki birimler türdeş değilse, öncelikle ana kütle alt gruplara ayrılıp bu alt gruplardan seçkisiz örneklemeyle veri toplanarak evrendeki türdeşlik oranının örnekleme yansıtılması hedeflenir (Karagöz, 2017). Eğer tabaka/katman bilgileri doğruysa seçilen örneklem evreni basit seçkisiz örneklemeden daha fazla temsil eder (Neuman, 2017). Araştırmada uygulanabilirlik açısından hedef evren yerine ulaşılabilir evren tercih edilmiş, ulaşılabilir evrenin tabakaları eksiksiz şekilde belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'deki ortaokul öğrencileri; ulaşılabilir evrenini ise Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. İlgili merkez ilçeler birer tabaka olarak kabul edilmiş, bu yolla örneklemin tarafsız bir biçimde seçilebilmesi amaçlanmıştır. Toplam 12 asıl, 2 yedek okul belirlenmiş, okullar içerisinde her tabaka için birer tane imam hatip ortaokulu seçilmiştir. Araştırma kapsamında Battalgazi ilçesinde 669, Yeşilyurt ilçesinde ise 658 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında 46 ölçek; birden fazla maddedinin işaretlenmesi, bazı maddelerin doldurulmaması gibi nedenlerden dolayı değerlendirmeye alınmamış; toplamda ise 1281 ölçek analizlerde kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Okuma Tutum ve Alışkanlığı Ölçeği (OTAÖ)

Araştırmacılar tarafından iki boyutlu olarak geliştirilen Okuma Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin toplam varyans değeri %40,41 iken olumlu tutum ve alışkanlık alt boyutu %22,88, olumsuz tutum ve alışkanlık boyutu ise %17,53'lük varyans değerlerine sahiptir. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının olumlu okuma tutum-alışkanlık boyutu için .91, olumsuz okuma tutum-alışkanlık boyutu için ise .70 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .89'dur. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde iki matris arasındaki uyuma ilişkin modelin serbestlik derecesinin X^2 'ye oranı ($X^2/sd=2.66$) mükemmel, RMSA (.061) iyi,

standardize edilmiş RMR (.053) iyi uyuma işaret etmektedir. Ayrıca NFI'nın .94, GFI'nın .91 olması iyi uyum göstergeleridir. NNFI'nın ve CFI'nın .96 olması da mükemmel uyum olduğunun kanıtıdır. Ölçeğe ait faktörlerin yapı güvenirliği, olumlu tutum alışkanlık boyutu .91, olumsuz tutum alışkanlık boyutu .89'dur. Tüm bu değerler sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

2.3.2. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ)

Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi için Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilmiş, Karakelle ve Saraç tarafından 2007 yılında Türkçeye uyarlanmış olan "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce Cronbach alpha, Spearman-Brown ve Guttman güvenirlik katsayıları ölçülmüştür. Bu ölçüm sonucunda ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısının .83, Spearman-Brown güvenirlik katsayısının .80 ve Guttman güvenirlik katsayısının .80 olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Uygulama yapılacak okullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinden birer şube basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından ve uygulamanın yapıldığı Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, daha sonra veri toplama araçlarıyla örneklem grubuna gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Toplamda 1327 öğrenciye ulaşılmıştır. 46 ölçek boş bırakma, birden fazla seçeneğin işaretlenmesi, özensiz doldurma vb. durumlardan dolayı analiz sürecine dâhil edilmemiş, bu nedenle 1281 ölçek üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcıların demografik verilerinin analizinde yüzde ve frekans teknikleri, normallik testleri sonucunda varyansların eşitliği hipotezi sağlanmışsa cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalarda parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi; sınıf, anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba meslekleri, kitap okuma, TV izleme ve internet kullanım süreleri gibi değişkenlerle gerçekleştirilen analizlerde varyans analizi tercih edilmiştir. Normallik dağılımının belirlenmesi için ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır ($p < .05$). Daha sonra basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.00 ile -1.00 arasında olması; ortalama, ortanca ve tepedeğerlerin birbirlerine yakın olmaları; q-q grafiklerindeki değerlerin 45 derecelik doğru çizgisi üzerinde dağılım göstermesi, detrended q-q grafiğindeki değerlerin saçılım göstermesi, kutu ve çizgi grafiklerinin, histogramların ve dal-yaprak grafiklerinin yorumlanması sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiğine kanaat getirilmiştir. Cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, evlerinde kitaplık bulunması ve kendilerine ait kitaplığa sahip olma değişkenleri açısından gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi ve sınıf, kitap okuma süresi, bilgisayar kullanma süresi, televizyon izleme süresi değişkenleri açısından gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi için verinin her birinin normal dağılım gösterdiği, grupların varyanslarının eşit olduğu, her bir verinin diğerinden bağımsız olup bir örneklem grubu varsa evrenden rastgele seçilmesi varsayımlarının sağlanmasına özen gösterilmiştir (Can, 2014). Ayrıca öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon katsayısı ile yordayıcılık ilişkisini tespit edebilmek için de basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için de bağımsız ve bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterdiği, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmadığı varsayımları dikkate alınmıştır (Can, 2014). Bütün bu analizler sonucunda ulaşılan veriler tablolaştırılmış ve alan yazından hareketle yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin t testi sonuçları tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	M	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Olumlu tutum ve alışkanlık	Kız öğrenciler	663	3.78	.87	1279	8.617	.00*	.48	.055
	Erkek öğrenciler	618	3.34	.97					
Olumsuz tutum ve alışkanlık	Kız öğrenciler	663	1.95	.67	1279	-8.955	.00*	.50	.059
	Erkek öğrenciler	618	2.31	.77					
OTAÖ	Kız öğrenciler	663	2.87	.38	1279	1.658	.09	-	-
	Erkek öğrenciler	618	2.82	.46					
ÜBFÖ	Kız öğrenciler	663	3.99	.58	1279	2.337	.02*	.13	.004
	Erkek öğrenciler	618	3.91	.62					

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde olumlu okuma tutum ve alışkanlığı boyutunda [$t_{(1279)}=8.617$; $p<.05$] ve olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı boyutunda [$t_{(1279)}=-8.617$; $p<.05$] cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin ($M=3.78$), erkek öğrencilere göre ($M=3.34$) olumlu okuma tutum ve alışkanlığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin daha çok olumsuz okuma tutum ve alışkanlığına sahip olduğu tespit edilmiştir [$t_{(1279)}=-8.617$; $p<.05$]. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı farklılaşma bulunmaktadır [$t_{(1279)}=2.337$; $p<.05$]. Cinsiyet değişkeninin, olumlu tutum ve alışkanlık boyutuna (Cohen's $d=.48$, $\eta^2=.055$) küçük çaplı etki, olumsuz tutum ve alışkanlık boyutuna ise (Cohen's $d=.50$, $\eta^2=.059$) orta çapta etki ettiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından ihmal edilebilir düzeyde etkiye sahiptir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin t testi sonuçları tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar		n	M	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Olumlu tutum ve alışkanlık	Evet	904	3.56	.97	1279	-394	.69	-	-
	Hayır	337	3.58	.89					
Olumsuz tutum ve alışkanlık	Evet	904	2.12	.75	1279	-218	.82	-	-
	Hayır	337	2.13	.75					
OTAÖ	Evet	904	2.84	.41	1279	-.593	.55	-	-
	Hayır	337	2.86	.45					
ÜBFÖ	Evet	904	3.98	.59	1279	-2.846	.04*	.18	.007
	Hayır	337	3.87	.62					

*p<.05

Tablo 2'de görüldüğü üzere okul öncesi eğitim almış olma değişkeni açısından, ölçeğin alt boyutlarında ve genel ortalamada anlamlı fark görülmemiştir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [$t_{(1279)}=-2.846$; $p<.05$]. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ($M=3.98$), üstbilişsel farkındalıklarının diğer öğrencilerden ($M=3.87$) daha yüksek olduğu ve öğrencilerin "sık sık" düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirerek onların okula daha hazır şekilde başlamalarını sağladığı söylenebilir. Anlamlı fark tespit edilmesine rağmen okul öncesi eğitim alma değişkeni için yokluk hipotezinden sapma oranı açısından ihmal edilebilecek bir etki yüküne sahip olduğu

belirlenmiştir (Cohen's $d=.18$, $\eta^2=.007$). Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin t testi sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Kitaplık Bulundurma Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar		n	M	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Olumlu tutum ve alışkanlık	Evet	1071	3.62	.94	1279	4.632	.00*	.35	.016
	Hayır	210	3.30	.92					
Olumsuz tutum ve alışkanlık	Evet	1071	2.08	.74	1279	-4.188	.00*	.32	.014
	Hayır	210	2.33	.77					
OTAÖ	Evet	1071	2.85	.41	1279	1.128	.26	-	-
	Hayır	210	2.81	.48					
ÜBFÖ	Evet	1071	3.99	.58	1279	5.391	.04*	.41	.022
	Hayır	210	3.73	.63					

* $p<.05$

Tablo 3 incelendiğinde olumlu okuma tutum ve alışkanlığı [$t_{(1279)}=4.632$; $p<.05$] ile olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı boyutlarında [$t_{(1279)}=-4.188$; $p<.05$] evde kitaplık bulundurulması değişkeni açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir. Evde kitaplık bulundurma olumlu tutum ve alışkanlık boyutuna (Cohen's $d=.35$, $\eta^2=.016$), olumsuz tutum ve alışkanlık boyutuna (Cohen's $d=.32$, $\eta^2=.014$) ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine (Cohen's $d=.41$, $\eta^2=.022$) küçük çapta etki ettiği tespit edilmiştir. Evinde kitaplık olmayan öğrencilerin olumsuz kitap okuma tutum ve alışkanlığının ($M=2.33$) evinde kitaplığı olan öğrencilerden ($M=2.08$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Üstbilişsel farkındalık düzeyi açısından evde kitaplık bulundurma değişkeni açısından anlamlı farklılaşma belirlenmiştir [$t_{(1279)}=5.391$; $p<.05$]. Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ($M=3.99$), kitaplığı olmayan öğrencilerden ($M=3.73$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin t testi sonuçları tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Kendine Ait Kitaplığa Sahip Olma Değişkeni Açısından T Testi Sonuçları

Boyutlar		n	M	ss	sd	t	p	Cohen's d	η^2
Olumlu tutum alışkanlık	Evet	1024	3.64	.92	1279	5.053	.00*	.35	.020
	Hayır	257	3.29	.98					
Olumsuz tutum alışkanlık	Evet	1024	2.09	.73	1279	-3.157	.02*	.22	.008
	Hayır	257	2.26	.80					
OTAÖ	Evet	1024	2.86	.40	1279	2.632	.09	-	-
	Hayır	257	2.78	.47					
ÜBFÖ	Evet	1024	4.00	.58	1279	5.702	.00*	.40	.028
	Hayır	257	3.75	.64					

* $p<.05$

Tablo 4'e göre olumlu okuma tutum ve alışkanlık [$t_{(1279)}=5.053$; $p<.05$] ile olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı boyutları [$t_{(1279)}=-3.157$ $p<.05$] arasında evde kendine ait kitaplık bulundurma değişkeni açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Kendine ait kitaplık bulundurma değişkeninin olumlu okuma tutum ve alışkanlığı (Cohen's $d=.35$, $\eta^2=.020$), olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı (Cohen's $d=.22$, $\eta^2=.008$) ve üstbilişsel farkındalık (Cohen's $d=.40$, $\eta^2=.025$) düzeyini küçük çapta etkilediği belirlenmiştir. Evinde kendine ait kitaplık bulunan öğrencilerin ($M=3.64$), bulunmayan öğrencilere göre ($M=3.29$) olumlu okuma tutum ve alışkanlığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Evinde kendine ait kitaplık olmayan öğrencilerin olumsuz kitap okuma tutum ve alışkanlıklarının ($M=2.26$), evinde kendine ait kitaplığı olan öğrencilerden ($M=2.09$) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kendine ait kitaplığa sahip olma değişkeni açısından anlamlı farklılaşma mevcuttur [$t_{(1279)}=5.702$; $p<.05$]. Evinde kendine ait kitaplık bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ($M=4.00$), kendi

kitaplığı olmayan öğrencilerden ($M=3.75$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin anova sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Sınıf Seviyesi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek ve boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki	
Olumlu tutum alışkanlık	5	322	3.99	.84	GA	104.748	3	34.916	42.641**	.00	5-6	
	6	367	3.62	.85	Gİ	1045.653	1277	.819			5-7	$\eta^2 = .091$
	7	307	3.36	.91	T	1150.401	1280	5-8			$C.f = .32$	
	8	285	3.23	1.00				6-7			$\Omega^2 = .089$	
6-8												
Olumsuz tutum alışkanlık	5	322	1.91	.72	GA	23.723	3	7.908	14.432**	.00	5-6	
	6	367	2.11	.76	Gİ	699.719	1277	.548			5-7	$\eta^2 = .032$
	7	307	2.27	.76	T	733.442	1280	5-8			$C.f = .18$	
	8	285	2.22	.69				6-7			$\Omega^2 = .030$	
7-5												
OTAÖ	5	322	2.95	.38	GA	8.171	3	2.724	15.671**	.00	5-6	
	6	367	2.87	.40	Gİ	221.933	1277	.174			5-7	$\eta^2 = .036$
	7	307	2.82	.43	T	230.103	1280	5-8			$C.f = .19$	
	8	285	2.73	.44				6-8			$\Omega^2 = .033$	
7-8												
ÜBFÖ	5	322	4.11	.56	GA	11.633	3	3.878	10.857**	.00	5-6	
	6	367	3.94	.63	Gİ	456.100	1277	.357			5-7	$\eta^2 = .025$
	7	307	3.87	.61	T	467.733	1280	5-8			$C.f = .16$	
	8	285	3.87	.56				5-8			$\Omega^2 = .023$	

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde olumlu okuma tutum ve alışkanlık boyutu, Tukey ve Scheffe testleriyle sınıf değişkenine göre incelendiğinde 5 ile 6, 7 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine ($M=3.99$); 6 ile 7 ve 8. sınıf öğrenciler arasında 6. sınıf ($M=3.62$) lehine anlamlı fark belirlenmiştir [$F_{(3-1277)}=42.641^{**}$, $p < .01$]. Ölçeğin olumsuz tutum ve alışkanlık boyutunda 5. sınıf ($M=1.91$) öğrencilerinin diğer boyutu destekler nitelikte en düşük düzeye sahip olduğu görülmüş ve bu sınıf düzeyiyle diğer düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(3-1277)}=14.432^{**}$, $p < .01$]. 7. sınıflarda olumsuz okuma tutum ve alışkanlığının 5. ve 6. sınıflardan daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin genel olarak okuma tutum ve alışkanlıkları düzeylerine bakıldığında 5. sınıf öğrencileri ($M=2.95$) ile 6. sınıf öğrencileri ($M=2.87$) lehine anlamlı farklılaşma mevcuttur [$F_{(3-1277)}=15.671^{**}$, $p < .01$]. Buradan hareketle 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ise 5. sınıf ($M=4.11$) öğrencileri lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(3-1277)}=10.857^{**}$, $p < .01$]. 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Sınıf değişkeni açısından ölçeğin olumlu tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f = .32$, $\eta^2 = .91$, $\Omega^2 = .89$) orta büyüklükte bir etki, olumsuz tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f = .18$, $\eta^2 = .32$, $\Omega^2 = .30$) küçük büyüklükte bir etki görülmüştür. Sınıf değişkeni, öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları (Cohen's $f = .19$, $\eta^2 = .036$, $\Omega^2 = .33$) ile üstbilişsel farkındalıklarına (Cohen's $f = .16$, $\eta^2 = .025$, $\Omega^2 = .23$) küçük çapta etki etmektedir. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin anova sonuçları tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek ve boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki	
Olumlu tutum alışkanlık	a	486	3.00	.95	GA	275.014	2	137.507	200.750**	.00	a-b	
	b	519	3.78	.75	Gİ	875.387	1278	.685			a-c	$\eta^2 = .239$
	c	276	4.16	.72	T	1150.401	1280				b-c	$C.f = .560$
Olumsuz tutum alışkanlık	a	486	2.35	.76	GA	42.152	2	21.076	39.535**	.00	a-b	
	b	519	2.01	.68	Gİ	681.290	1278	.533			a-c	$\eta^2 = .058$
	c	276	1.93	.75	T	723.442	1280				b-c	$C.f = .248$
OTAÖ	a	486	2.68	.44	GA	25.970	2	12.985	81.294**	.00	a-b	$\eta^2 = .113$

Ölçek ve boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki	
	b	519	2.90	.37	Gİ	204.133	1278	.160	36.001**	.00	a-c	C.f = .356
	c	276	3.04	.36	T	230.103	1280				b-c	$\Omega^2 = .111$
	a	486	3.78	.64	GA	24.947	2	12.473			a-b	$\eta^2 = .053$
ÜBFÖ	b	519	4.02	.56	Gİ	442.786	1278	.346	36.001**	.00	a-c	C.f = .237
	c	276	4.12	.52	T	467.733	1280				b-c	$\Omega^2 = .052$
	a	486	3.78	.64	GA	24.947	2	12.473			a-b	$\eta^2 = .053$

*p<.05, **p<.01; a. 0-30 dk., b. 31-60 dk., c. 61-90 dk.

Tablo 6, olumlu okuma tutum ve alışkanlığı boyutu, Tukey ve Scheffe testleriyle, öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerine göre incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=200.750^{**}$, $p<.01$], günlük 61-90 dakika ($M=4.16$) arası kitap okuyan öğrenciler lehine 0-30 dakika ve 31-60 dakika arası kitap okuyanlar arasında anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri arttığında olumlu okuma tutum ve alışkanlığının arttığı söylenebilir. Okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlık boyutunda [$F_{(2-1278)}=39.535^{**}$, $p<.01$] günlük 0-30 dakika arası ($M=2.35$) kitap okuyan öğrencilerle günlük 61-90 ve 31-60 dakika arası kitap okuyan öğrenciler arasında da anlamlı farklılaşma mevcuttur. Bu durum ilk faktöre yönelik bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik genel puanlarına bakıldığında ise [$F_{(2-1278)}=36.001^{**}$, $p<.01$], günlük 61-90 dakika arası ($M=3.03$) kitap okuyanlarla 0-30 dakika arası ($M=2.68$) ve 31-60 dakika arası ($M=2.90$) kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılaşmalar mevcuttur. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=81.294^{**}$, $p<.01$], 0-30 dakika kitap okuyan öğrenciler ($M=3.78$) ile 31-60 dakika ve 61-90 dakika kitap okuyan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin günlük kitap okuma süreleri arttıkça üstbilişsel farkındalıklarının da arttığı söylenebilir. Aynı zamanda günlük kitap okuma değişkeninin olumlu tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f=.560$, $\eta^2=.239$, $\Omega^2=.24$) büyük, olumsuz tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f=.248$, $\eta^2=.058$, $\Omega^2=.057$) küçük, okuma tutum ve alışkanlıklarında genel olarak (Cohen's $f=.356$, $\eta^2=.113$, $\Omega^2=.111$) orta ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarında (Cohen's $f=.237$, $\eta^2=.053$, $\Omega^2=.052$) küçük düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin anova sonuçları tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Bilgisayar Kullanma Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki	
Olumlu tutum	a	559	3.86	.86	GA	107.194	2	53.597	65.660**	.00	a-b	$\eta^2 = .093$
	b	367	3.51	.90	Gİ	1043.207	1278	.816			a-c	C.f = .320
	c	355	3.16	.96	T	1150.401	1280				b-c	$\Omega^2 = .092$
Olumsuz Tutum	a	559	1.93	.72	GA	63.119	2	31.560	61.081**	.00	a-b	$\eta^2 = .087$
	b	367	2.08	.67	Gİ	660.322	1278	.517			a-c	C.f = .309
	c	355	2.47	.75	T	723.442	1280				b-c	$\Omega^2 = .086$
Alışkanlık	a	559	2.90	.41	GA	2.879	2	1.439	8.095**	.00	a-b	$\eta^2 = .013$
	b	367	2.79	.39	Gİ	227.225	1278	.178			a-c	C.f = .115
	c	355	2.82	.45	T	230.103	1280				b-c	$\Omega^2 = .011$
OTAÖ	a	559	4.06	.62	GA	13.389	2	6.694	18.830**	.00	a-b	$\eta^2 = .029$
	b	367	3.90	.55	Gİ	454.344	1278	.356			a-c	C.f = .173
	c	355	3.82	.59	T	467.733	1280				b-c	$\Omega^2 = .027$
ÜBFÖ	a	559	4.06	.62	GA	13.389	2	6.694	18.830**	.00	a-b	$\eta^2 = .029$
	b	367	3.90	.55	Gİ	454.344	1278	.356			a-c	C.f = .173
	c	355	3.82	.59	T	467.733	1280				b-c	$\Omega^2 = .027$

*p<.05, **p<.01; a. 0-30 dk., b. 31-60 dk., c. 61-90 dk.

Tablo 7'de görüldüğü üzere okuma tutum ve alışkanlığı ölçeğinin olumlu okuma tutum ve alışkanlığı boyutu, öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=65.660^{**}$, $p<.01$], günlük 0-30 dakika arası ($M=3.86$) bilgisayar kullanan öğrencilerle günlük 31-60 ve 61-90 dakika arası bilgisayar kullanan öğrenciler arasında 0-30 dakika arası bilgisayar kullanan öğrenciler lehine; benzer şekilde 31-60 dakika arası bilgisayar kullanan öğrencilerle ($M=3.51$), 61-90 dakika arası bilgisayar kullanan öğrenciler arasında 31-60 dakika arası öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin olumsuz okuma tutum ve

alışkanlık boyutunda [$F_{(2-1278)}=61.081^{**}$, $p<.01$], Tukey ve Scheffe testlerine göre günlük 0-30 dakika arası bilgisayar kullanan öğrencilerle ($M=1.93$) günlük 61-90 dakika arası ve 31-60 dakika arası bilgisayar kullanan öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buradan hareketle günlük bilgisayar kullanım süresinin fazla olmasının öğrencilerde okumaya yönelik olumsuz tutum ve alışkanlığını geliştirdiği söylenebilir. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik genel puanlarına bakıldığında [$F_{(2-1278)}=8.095^{**}$, $p<.01$]; günlük 0-30 dakika bilgisayar kullanan ($M=2.90$) öğrencilerle günlük 61-90 dakika ve günlük 31-90 dakika bilgisayar kullanan ($M=2.79$) öğrenciler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=18.830^{**}$, $p<.01$], 0-30 dakika bilgisayar oynayan öğrenciler ($M=4.06$) ile 31-60 dakika ve 61-90 dakika bilgisayar oynayan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bilgisayar kullanımı az olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığının daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Günlük bilgisayar kullanım süresinin olumlu okuma tutum alışkanlığı üzerinde (Cohen's $f=.320$, $\eta^2=.093$, $\Omega^2=.092$) ve olumsuz tutum alışkanlık boyutunda (Cohen's $f=.309$, $\eta^2=.087$, $\Omega^2=.086$) orta büyüklükte etkiye, öğrencilerin genel olarak okuma tutum ve alışkanlıkları üzerindeyse (Cohen's $f=.115$, $\eta^2=.013$, $\Omega^2=.011$) küçük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Aynı şekilde günlük bilgisayar kullanma değişkeni, üstbilişsel farkındalığı (Cohen's $f=.173$, $\eta^2=.029$, $\Omega^2=.027$) küçük düzeyde etkilemektedir. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin Anova sonuçları tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. Televizyon İzleme Süresi Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Ölçek ve boyutları	n	M	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark	Etki	
Olumlu tutum alışkanlık	a	372	3.66	.99	GA	22.831	2	11.416	2.939**	.00	a-c b-c	$\eta^2 = .020$ C. $f = .143$ $\Omega^2 = .018$
	b	442	3.67	.92	Gİ	1127.570	1278	.882				
	c	467	3.39	.90	T	1150.401	1280					
Olumsuz tutum alışkanlık	a	372	1.98	.71	GA	18.844	2	9.422	17.090**	.00	a-c b-c	$\eta^2 = .026$ C. $f = .163$ $\Omega^2 = .025$
	b	442	2.08	.74	Gİ	704.598	1278	.51				
	c	467	2.28	.76	T	723.442	1280					
OTAÖ	a	372	2.82	.71	GA	.667	2	.334	1.858**	.16	-	-
	b	442	2.88	.74	Gİ	229.436	1278	.180				
	c	467	2.83	.76	T	230.103	1280					
ÜBFÖ	a	372	4.02	.56	GA	7.216	2	3.608	10.013**	.00	a-c b-c	$\eta^2 = .015$ C. $f = .123$ $\Omega^2 = .014$
	b	442	3.99	.60	Gİ	460.517	1278	.360				
	c	467	3.85	.61	T	467.733	1280					

* $p<.05$, ** $p<.01$; a. 0-30 dk., b. 31-60 dk., c. 61-90 dk.

Tablo 8'de olumlu okuma tutum ve alışkanlığı boyutu, öğrencilerin günlük televizyon izleme sürelerine göre incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=12.939^{**}$, $p<.01$], günlük 61-90 dakika ($M=3.39$) ile günlük 31-60 dakika ve 0-30 dakika televizyon izleyen öğrenciler arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Televizyon süresinin artması öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmelerinde olumsuz etkiye sahiptir denilebilir. Ölçeğin olumsuz tutum ve alışkanlık boyutu [$F_{(2-1278)}=17.090^{**}$, $p<.01$] Tukey ve Scheffe testlerine göre incelendiğinde günlük 61-90 dakika televizyon izleyen öğrencilerle ($M=2.28$) günlük 31-60 dakika ve 0-30 dakika televizyon izleyen öğrenciler arasında günlük 0-30 dakika televizyon izleyen öğrenciler lehine anlamlı fark mevcuttur. Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarına yönelik genel puanları incelendiğinde televizyon izleme süresi açısından anlamlı fark görülmemiştir [$F_{(2-1278)}=1.858^{**}$, $p<.01$]. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelendiğinde [$F_{(2-1278)}=10.013^{**}$, $p<.01$], günlük 0-30 dakika arası televizyon izleyen öğrencilerle ($M=4.02$) 31-60 ve 61-90 dakika televizyon izleyen öğrenciler arasında farklılaşma tespit edilmiştir. Daha az televizyon izleyen öğrencilerde üstbilişsel farkındalığın daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Günlük televizyon izleme süresi olumlu tutum alışkanlık boyutuna (Cohen's $f=.143$, $\eta^2=.020$, $\Omega^2=.018$) ve olumsuz tutum alışkanlık boyutuna (Cohen's $f=.163$, $\eta^2=.026$,

$\Omega^2=.025$) küçük düzeyde etkide bulunmuştur. Üstbilişsel farkındalığa da (Cohen's $f=.123$, $\eta^2=.015$, $\Omega^2=.014$) küçük düzeyde etki ettiği tespit edilmiştir. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin korelasyon analizi sonuçları tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9. Cinsiyete İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Olumlu tutum alışkanlık	Olumsuz tutum alışkanlık	OTAÖ	ÜBFÖ
Olumlu tutum alışkanlık	Kız öğrenci	663	1.00			
	Erkek öğrenci	618	1.00			
	Toplam	1281	1.00			
Olumsuz tutum alışkanlık	Kız öğrenci	663	-.55**	1.00		
	Erkek öğrenci	618	-.45**	1.00		
	Toplam	1281	-.52**	1.00		
OTAÖ	Kız öğrenci	663	.65**	.28**	1.00	
	Erkek öğrenci	618	.67**	.36**	1.00	
	Toplam	1281	.66**	.30**	1.00	
ÜBFÖ	Kız öğrenci	663	.48**	-.34**	.25**	1.00
	Erkek öğrenci	618	.41**	-.23**	.24**	1.00
	Toplam	1281	.45**	-.29**	.25**	1.00

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin OTAÖ'nin alt boyutları olan olumlu okuma tutum alışkanlıkla, olumsuz okuma tutum alışkanlık boyutu ÜBFÖ'nin geneli arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Olumlu tutum alışkanlık boyutu ile ÜBFÖ arasında kız öğrenciler ($r=.48$, $p<.01$), erkek öğrenciler ($r=.41$, $p<.01$) ve bütün öğrenciler açısından ($r=.45$, $p<.01$) pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Olumsuz tutum alışkanlık boyutuyla ÜBFÖ arasında kız öğrenciler ($r=-.34$, $p<.01$) açısından orta, erkek öğrenciler ($r=-.23$, $p<.01$) ve bütün öğrenciler açısından ($r=-.29$, $p<.01$) düşük düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır. OTAÖ ile ÜBFÖ arasında kız öğrenciler ($r=.25$, $p<.01$), erkek öğrenciler ($r=.24$, $p<.01$) ve bütün öğrenciler açısından ($r=.25$, $p<.01$) pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin korelasyon analizi sonuçları tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. Sınıf Seviyesine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	n	Olumlu tutum alışkanlık	Olumsuz tutum alışkanlık	OTAÖ	ÜBFÖ
Olumlu tutum alışkanlık	5.sınıf	322	1.00			
	6.sınıf	367	1.00			
	7.sınıf	307	1.00			
	8.sınıf	285	1.00			
	Toplam	1281	1.00			
Olumsuz tutum alışkanlık	5.sınıf	322	-.54**	1.00		
	6.sınıf	367	-.50**	1.00		
	7.sınıf	307	-.47**	1.00		
	8.sınıf	285	-.50**	1.00		
	Toplam	1281	-.52**	1.00		
OTAÖ	5.sınıf	322	.60**	.36**	1.00	

Boyutlar	Sınıf	n	Olumlu tutum alışkanlık	Olumsuz tutum alışkanlık	OTAÖ	ÜBFÖ
	6.sınıf	367	.58**	.41**	1.00	
	7.sınıf	307	.64**	.38**	1.00	
	8.sınıf	285	.74**	.21**	1.00	
	Toplam	1281	.66**	.30**	1.00	
ÜBFÖ	5.sınıf	322	.59**	-.33**	.33**	1.00
	6.sınıf	367	.51**	-.36**	.21**	1.00
	7.sınıf	307	.33**	-.14**	.22**	1.00
	8.sınıf	285	.28**	-.21**	.15*	1.00
	Toplam	1281	.45**	-.29**	.25**	1.00

*p<.05, **p<.01

Tablo 10'a göre OTAÖ ile ÜBFÖ arasında ve OTAÖ'nün alt boyutları ile ÜBFÖ arasında her sınıf düzeyi için anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Olumlu tutum ve alışkanlık boyutuyla ÜBFÖ arasında 5.sınıf ($r=.59$, $p<.01$) ve 6.sınıf ($r=.52$, $p<.01$) düzeylerinde güçlü; 7.sınıf ($r=.33$, $p<.01$) düzeyinde orta ve 8.sınıf ($r=.28$, $p<.01$) düzeyinde düşük pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Olumsuz tutum alışkanlık boyutuyla ÜBFÖ arasında 5.sınıf ($r=-.33$, $p<.01$) ve 6.sınıf ($r=-.36$, $p<.01$) düzeylerinde orta; 7. sınıf ($r=-.14$, $p<.01$) ve 8. sınıf ($r=-.21$, $p<.01$) düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. OTAÖ ve ÜBFÖ arasındaysa 5.sınıf ($r=-.33$, $p<.01$) orta; 6.sınıf ($r=.21$, $p<.01$), 7. sınıf ($r=.22$, $p<.01$) ve 8. sınıf ($r=.15$, $p<.01$) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın on birinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p	f^2
Sabit		2.96	.11		26.550	.00	.004
Okuma Tutum ve Alışkanlığı	1281	.35	.04	.25	9.046	.00	

n= 1281, R= .25, R²= .06, F= 81.836, p<.01

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, değişkenler arasında anlamlı ilişki gözlenmiş ($R=.25$, $R^2=.06$); okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığı anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F_{(1-1281)}=81.736$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmıysa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.35$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizine göre, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi ise şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık* = $(.35 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.96$. Araştırmanın on ikinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 12'de gösterilmiştir:

Tablo 12. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Cinsiyet	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p
Sabit			2.88	.17		17.149	.00

n=663,

Cinsiyet	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p
Kız öğrenci	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	663	.39	.06	.25	6.612	.00
	Sabit		3.01	.15		20.154	.00
Erkek öğrenci	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	618	.32	.05	.24	6.112	.00

Tablo 12 incelendiğinde kız öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, değişkenler arasında anlamlı ilişki gözlenmiş ($R=.25$, $R^2=.06$); okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-663)}=43.723$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmı ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=.39$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık* = $(.39 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.88$. Erkek öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.32$, $R^2=.05$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-618)}=20.154$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %95'lik kısmınısa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.32$) anlamlılık testi de elde edilen bulguları desteklemektedir. Analiz sonucunda, kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi de şu şekildedir: *Üstbilişsel farkındalık* = $(.45 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 3.01$. Bulgular sonucunda okuma tutum ve alışkanlığının kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı daha çok yordadığı görülmüştür. Buradan hareketle kitap okuma tutum alışkanlığına sahip kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın on üçüncü alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Sınıf Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Sınıf	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p
5.sınıf	Sabit		2.65	.23		11.430	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	322	.49	.07	.33	6.314	.00
6.sınıf	Sabit		2.98	.23		12.733	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	367	.33	.08	.21	4.146	.00
7.sınıf	Sabit		3.01	.22		13.580	.00

Sınıf	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	t	p
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	663	.30	.07	.21	3.912	.00
	Sabit		3.35	.20		16.250	.00
8.sınıf	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	618	.19	.07	.15	2.558	.01

R=.25,
R²=.05,
F=15.306,
p<.01
n=618,
R=.15,
R²=.02,
F=6.541,
p<.01

Tablo 13'e göre 5. sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, değişkenler arasında anlamlı ilişki tespit edilmiş (R=.33, R²=.11), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (F₍₁₋₃₂₂₎=11.430, p<.01). 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %11'ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %89'luk kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının (B=.49) anlamlılık testinin okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Analiz sonucunda, 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.49 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 2.65*. 6. sınıf seviyesinde bulunan öğrenciler için değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu (R=.21, R²=.05), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F₍₁₋₃₆₇₎=12.733, p<.01). 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %95'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının (B=.33) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.33 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 2.98*. 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda anlamlı ilişki (R=.32, R²=.05) olduğu, okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (F₍₁₋₆₆₃₎=20.154, p<.01). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %95'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir. Elde edilen bulguları regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının (B=.30) anlamlılık testi de desteklemektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.30 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.01*. Okuma tutum ve alışkanlığının kız öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı daha çok yordadığı görülmüştür. Kitap okuma tutum alışkanlığına sahip kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki (R=.15, R²=.02), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F₍₁₋₆₁₈₎=16.250, p<.01). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %2'sini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %98'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Ulaşılan bu bulguları regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının (B=.19) anlamlılık testi de desteklemektedir. 8. sınıf düzeyinde üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık*

= (.19 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.35. Okuma tutum ve alışkanlığının 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerde üstbilişsel farkındalığı daha çok yordadığı görülmüştür. Buradan hareketle sınıf seviyesi arttıkça okuma tutum ve alışkanlığının, üstbilişsel farkındalığı daha az yordadığını söylemek mümkündür. Bu durumda öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça sınava yaklaşmalarının da etkisiyle az okuma yaptıkları; yaş, çevre gibi faktörlerin üstbilişsel farkındalığı yordamada daha etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmanın on dördüncü alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 14’te gösterilmiştir:

Tablo 14. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Günlük Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Kitap okuma süresi	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
	Sabit		3.19	.17		17.685	.00
0-30 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	486	.23	.06	.16	3.662	.00
	Sabit		3.08	.19		16.213	.00
31-60 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	519	.32	.06	.21	5.008	.00
	Sabit		3.37	.26		12.868	.00
61-90 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	276	.24	.08	.17	2.557	.05

Tablo 14 incelendiğinde günde 0-30 dakika kitap okuyan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen regresyon analizinde, değişkenler arasında anlamlı ilişki gözlenmiş ($R=.16$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-486)}=17.685$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3’ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %97’lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=.23$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Günlük 0-30 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık* = (.23 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.19. Günde 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.17$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-276)}=12.868$, $p<.01$). Günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %5’ini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %95’lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.32$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık* = (.32 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.08. Günde 61-90 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu

($R=.17$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-519)}=16.213$, $p<.01$). Günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalığındaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalığındaki değişikliklerin %95'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.24$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: $\text{Üstbilişsel farkındalık} = (.24 \times \text{okuma tutum ve alışkanlığı}) + 3.37$. Günlük 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının üstbilişsel farkındalığı daha çok yordadığı söylenebilir. Araştırmanın on beşinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 15. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Günlük Bilgisayar Kullanma Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bilgisayar kullanma süresi	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
	Sabit		3.18	.18		17.595	.00
0-30 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	559	.30	.06	.20	4.890	.00
	Sabit		2.87	.19		14.439	.00
31-60 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	367	.36	.07	.26	5.219	.00
	Sabit		2.88	.19		14.815	.00
61-90 dk	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	355	.33	.06	.25	4.949	.00

Tablo 15'e göre günlük bilgisayar kullanım süresi 0-30 dakika olan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüş ($R=.20$, $R^2=.04$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-559)}=17.595$, $p<.01$). Öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalığındaki değişimin %4'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalığındaki değişikliklerin %96'lık kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.30$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Günlük bilgisayar kullanım süresi 0-30 dakika olan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: $\text{Üstbilişsel farkındalık} = (.30 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 3.18$. Günlük bilgisayar kullanım süresi 31-60 dakika olan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.26$, $R^2=.06$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-367)}=14.439$ $p<.01$). Günlük 31-60 dakika bilgisayar kullanan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalığındaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalığındaki değişikliklerin %94'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.36$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının

anlamli yordayici olduğunu gostermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, gúnlük 31-60 dakika bilgisayar kullanan oğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, ústbiliřsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şoyledir: $\text{Ústbiliřsel farkındalık} = (.36 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.87$. Gúnde 61-90 dakika bilgisayar kullanan oğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının ústbiliřsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.26$, $R^2=.06$), okuma tutum ve alışkanlığ düzeyinin ústbiliřsel farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-355)}=14.815$, $p<.01$). Gúnlük 61-90 dakika bilgisayar kullanan oğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, ústbiliřsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Ústbiliřsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.33$) anlamlılık testi de okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu gostermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, gúnlük 61-90 dakika bilgisayar kullanan oğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, ústbiliřsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir: $\text{Ústbiliřsel farkındalık} = (.33 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.88$. Araştırmanın on altıncı alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 16'da gosterilmiştir:

Tablo 16. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Ústbiliřsel Farkındalık Dúzeyleri Arasında Gúnlük Televizyon İzleme Süresi Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Televizyon izleme süresi	Ústbiliřsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
0-30 dk	Sabit		3.10	.19		16.233	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	372	.32	.06	.25	4.892	.00
31-60 dk	Sabit		2.64	.19		13.285	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	442	.47	.07	.31	6.843	.00
61-90 dk	Sabit		3.09	.18		16.840	.00
	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	367	.26	.06	.19	4.197	.00

Tablo 16'da görúldüđu gibi gúnde 0-30 dakika televizyon izleyen oğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının ústbiliřsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki ($R=.25$, $R^2=.06$) olduğu, okuma tutum ve alışkanlığ düzeyinin ústbiliřsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-372)}=23.932$, $p<.01$). Gúnde 0-30 dakika televizyon izleyen oğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, ústbiliřsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Ústbiliřsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği sýylenabilir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.32$) anlamlılık testi de ulaşılan bulguları desteklemektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, gúnde 0-30 dakika televizyon izleyen oğrencilerin ústbiliřsel farkındalığını yordayan regresyon denklemi şoyledir: $\text{Ústbiliřsel farkındalık} = (.32 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 3.10$. Gúnlük televizyon izleme süresi 31-60 dakika olan oğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının ústbiliřsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.31$, $R^2=.09$), okuma tutum ve alışkanlığ düzeyinin ústbiliřsel farkındalığın anlamlı

yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-367)}=13.285$ $p<.01$). Günlük 31-60 dakika televizyon izleyen öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %9'unu açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %91'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.47$) anlamlılık testi okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 31-60 dakika televizyon izleyen öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: $\text{Üstbilişsel farkındalık} = (.47 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.64$. Günlük televizyon izleme süresi 61-90 dakika olan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.19$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-442)}=16.840$ $p<.01$). Günlük 61-90 dakika televizyon izleyen öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %97'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.26$) anlamlılık testi okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, günlük 61-90 dakika televizyon izleyen öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: $\text{Üstbilişsel farkındalık} = (.67 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 3.09$. Bulgulardan hareketle günlük 31-60 dakika televizyon izleyen öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalıklarını daha iyi yordadığı söylenebilir. Araştırmanın on yedinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 17. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Evde Kitaplık Bulundurma Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Evde kitaplık bulundurma	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
	Sabit		2.91	.12		28.843	.00
Kitaplık var	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	1071	.38	.04	.26	.324	.00
	Sabit		3.09	.26		12.320	.00
Kitaplık yok	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	210	.26	.09	.16	2.331	.02

Tablo 17'de evinde kitaplık bulunan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki ($R=.26$, $R^2=.07$) olduğu, okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-1071)}=28.843$ $p<.01$). Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %7'sini açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %93'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği tespit edilmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.38$) anlamlılık testi elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Regresyon analizi sonucunda, evinde kitaplık bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını yordayan regresyon denklemi şöyledir: $\text{Üstbilişsel farkındalık} = (.38 \times \text{Okuma tutum ve alışkanlığı}) + 2.91$. Evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.19$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı

yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-210)}=12.320$ $p<.01$). Evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %97'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.26$) anlamlılık testi okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, evinde kitaplık bulunmayan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.33 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.09*. Evinde kitaplık bulunduran öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmanın on sekizinci alt problemine ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 18'de gösterilmiştir:

Tablo 18. Okuma Tutum ve Alışkanlığı ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasında Evde Kişisel Kitaplık Bulundurma Değişkenine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Kişisel kitaplık bulundurma	Üstbilişsel Farkındalık	n	B	SHB	β	T	p
	Sabit		3.04	.13		24.140	.00
Kitaplık var	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	1024	.34	.04	.23	7.710	.00
	Sabit		2,84	.23		12.314	.00
Kitaplık yok	Okuma Tutum ve Alışkanlığı	257	.33	.08	.14	3.960	.00

Tablo 18 incelendiğinde evinde kişisel kitaplık bulunan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki ($R=.25$, $R^2=.06$) olduğu, okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-1024)}=24.140$, $p<.01$). Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %94'lük kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.34$) anlamlılık testi bulguları desteklemektedir. Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını yordayan regresyon denklemi şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.34 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 3.04*. Evinde kişisel kitaplık bulunmayan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu ($R=.19$, $R^2=.03$), okuma tutum ve alışkanlık düzeyinin üstbilişsel farkındalığın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-257)}=12.314$ $p<.01$). Evinde kişisel kitaplık bulunmayan öğrencilerin, okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalıktaki değişikliklerin %97'lik kısmınınsa diğer değişkenlerle açıklanabileceği belirlenmiştir. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ($B=.33$) anlamlılık testi okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, evinde kişisel kitaplık bulunmayan öğrencilerin okuma tutum alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalığı yordayan regresyon denklemi ise şöyledir: *Üstbilişsel farkındalık = (.33 x Okuma tutum ve alışkanlığı) + 2.84*. Evinde kişisel kitaplık bulunduran öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının, üstbilişsel farkındalıklarını daha iyi yordadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin anlama ve öğrenme edimleri için hazırbulunuşluğun önemine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi öğrenen bireyler – üstbilişsel farkındalığı olan bireyler-; kendi düşünsel süreçlerinin farkında oldukları, kendi eksikliklerini ve yeterliklerini bildikleri ve yeterli hazırbulunuşluğa sahip oldukları için sayısız bilgiden kendileri için anlamlı ve değerli olanları seçerek düzenleyebilirler ve öğrenme işlemini başarılı şekilde gerçekleştirebilirler (Karataş ve Başbay, 2014). Bilişsel bilgilerini ve düzenleme becerilerini geliştiren öğrencilerin üstbilişlerini kullandıklarını, akademik olarak geliştiklerini söylemek mümkündür (Bağçeci vd., 2011). Zaten bireyin problem çözme becerileriyle üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ve bu durumun başarı motivasyonu, öğrenmeye yönelik tutumlarıyla eşzamanlı bir paralellik gösterdiği bilinmektedir (Yunus vd., 2021). Bununla birlikte, Jones, Milton, Mostazir ve Adlam (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; çocuklar potansiyelini tam olarak gerçekleştirmek, matematik ve okuma alıştırmalarına üstbilişsel stratejiler uygulamak için daha fazla uygulamaya; akademik sonuçlarda genelleştirilebilir iyileştirmeleri teşvik etmek için daha çeşitli ve etkileşimli alıştırmalara ihtiyaç duymaktadır. Rapchak (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin yüz yüze ve çevrimiçi olarak sunulan bilgi okuryazarlığı dersinde ortak proje sonrasında üstbilişsel ve sosyal üstbilişsel farkındalıkta kendilerini nasıl değerlendirdiklerini incelenmiş ve dersin yüz yüze versiyonundaki öğrencilerin, üstbilişsel farkındalık puanları benzer olsa da kendilerini daha yüksek sosyal üstbilişsel farkındalığa sahip olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin erişebildiği geniş bilgi hacmini, öğrenmedeki sürekliliği, yeni görevlere ve çalışmalara uyum sağlamalarını gerektiren “iyi bir profesyonelin” değişen rolünü düşünürsek, günümüzde okulda öz-düzenlemeyi ve üstbilişsel öğrenmeyi teşvik etmek ve geliştirmek son derece önemlidir (Şuteu, 2021). Ayrıca Mäkipää, Kallio ve Hotulainen (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dil ile ilgili biliş ve tutum bilgisi ile akademik başarı arasında yüksek ilişki görülmüş, bilişsel farkındalığın akademik başarıyı yüksek oranda yordadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple başarılı bir öğrenme süreci için yeterli hazırbulunuşluğa ve üstbilişsel farkındalığa sahip olmak gerekmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin olumlu ve olumsuz okuma tutum-alışkanlıklarının değişiklik gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet değişkeni olumlu okuma tutum ve alışkanlığına küçük çapta etki ederken, olumsuz okuma tutum ve alışkanlığına ise orta derecede etki etmektedir. Ölçeğin olumlu ve olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı boyutları incelendiğinde kız öğrencilerin olumlu okuma tutum ve alışkanlığının erkek öğrencilere göre daha yüksek; olumsuz okuma tutum ve alışkanlığının ise kız öğrencilerde, erkek öğrencilerden daha az olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha çok kitap okudukları, kitap okumaya karşı daha çok olumlu tutumlarının olduğu ve kitap okuma alışkanlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Akın, 2016; Balcı, 2009; Güngör, 2009). Ramasamy ve Padma (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkek öğrenciler haftada 1-2 saat okumaya zaman ayırırken kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla kitap okudukları –haftada 4-5 saat zaman ayırdıkları-, okumaya yönelik daha fazla olumlu tutum ve alışkanlık geliştirdikleri tespit edilmiştir. Yine bir başka araştırmada kütüphane kullanımını noktasında ve doğal olarak da kitap okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklara yönelik olarak erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla olumsuz tutuma ve görüşe sahip oldukları, bu durumun da sırasıyla ailelerin, arkadaşlarının kütüphanelere gitmemeleri ve kütüphanelerde ilginç kitapların bulunmaması ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Clark ve Hawkins, 2011). Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) ise çalışmalarında okuma tutum ve alışkanlığının cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucuna varmışlardır. Buradan hareketle cinsiyet değişkeninin okuma tutum ve alışkanlığını etkilediği durumlarda kız öğrencilerin daha fazla olumlu okuma tutum ve alışkanlığı geliştirdiğini söylemek mümkündür. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre üstbilişsel farkındalıklarında kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan korelasyon analizi sonucunda OTAÖ ve ölçeğin alt boyutları ile ÜBFÖ arasındaki ilişkinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bağçeci ve diğerleri (2011), Karatay (2010) ile Memiş ve Arıcan'ın (2013) yapmış olduğu araştırmalarda

da üstbilişsel farkındalık kız öğrenciler lehine anlamlı fark göstermektedir. Jaleel ve Premachandran (2016) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyetle üstbiliş arasında anlamlı fark bulunmasa da ortalamalarda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle kız öğrencilerin kendi öğrenmelerinin, öğrenme süreçlerinin ve öğrenmelerinin değerlendirmelerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre yapılan t-testi sonucunda, okul öncesi eğitimin okuma tutum ve alışkanlığının anlamlı bir fark oluşturmadığı görülsa de okul öncesi değişkeninin okuma tutum ve alışkanlığını küçük düzeyde de olsa etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim sayesinde kitaplarla erken tanışması, kitaba karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkilidir. Görsellerin kullanıldığı hikâye, masal, boyama kitapları gibi materyallerle tanışan çocuklar kitapları küçük yaşlardan itibaren içselleştirdikleri ve kitaplara karşı olumlu tutum geliştirdikleri için ilerleyen yaşlarda kitap okuma alışkanlığını daha rahat kazanacakları ve doğal olarak ilerleyen kademelerde akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Berkant ve Tüzer, 2017). Okul öncesi eğitim alma değişkeniyle üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı ilişki mevcuttur. Gürefe'nin (2015) yaptığı çalışmada da okul öncesi öğretim alan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buradan hareketle üstbilişsel farkındalıkta okul öncesi eğitimin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çocuk; anaokulunda sesleri ayırmayı, öğretmenin ve arkadaşlarının söylediklerini dinlemeyi, öğretmenin direktiflerini yerine getirmeyi, soru sormayı ve cevap vermeyi öğrendiği gibi düşüncesini ifade edebilme, arkadaşları ve öğretmenleriyle konuşabilme, onların yanıtlarını dinleyerek iletişim becerilerini geliştirebilme ve kelime hazinesini zenginleştirebilme, böylece ilkokula hazır hâle gelmektedir (Oktay, 1982).

Evde kitaplık bulundurma değişkeni, olumlu ve olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı arasında belirleyici olmuştur. Kitaplık bulundurma değişkeninin, olumlu tutum alışkanlık, olumsuz tutum alışkanlık boyutlarına ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine küçük çapta etki ettiği tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %7'sini açıklarken, evinde kitaplık bulundurmayan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Kendine ait kitaplık bulundurma değişkeniyle olumlu kitap okuma alışkanlığı, olumsuz kitap okuma ve üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı ilişki ve küçük düzeyde etki görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonucunda evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıkları, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %6'sını açıklarken evinde kitaplık bulundurmayan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıklamaktadır. Değerlerin hepsi göz önünde bulundurulduğunda kitap okuma tutum ve alışkanlığıyla üstbilişsel farkındalıkta evinde kitaplık bulundurma, kendine ait kitaplık bulundurma değişkenlerinin etkisi görülmüştür. Kuş ve Türkyılmaz araştırmalarındaki öğrencilerin %94'ü kitaplığa sahip olduklarını belirtirken, öğrencilerin %57'si kitaplığında 1-25 arasında kitabının olduğunu belirtmiş, 100'den daha çok kitaba sahip olan öğrencilerin oranıysa %11 olarak görülmüştür (2010). Bu durum öğrencilerin kitaplık algılarıyla ilgili bir araştırmayı gerektirmekle beraber, kitaplık bulundurmanın okumayı etkilediğini gösterir. Evinde kitaplık bulunan öğrencilerin ailelerinin de kitap okuduğu ve evlerinde kitaplık bulundurduğu düşünüldüğünde kitap okumada çevre faktörünün önemi ortaya çıkmaktadır. Akkaya ve Özdemir (2013), Ender Durualp, Çiçekoğlu ve Enver Durualp (2013), Gür Erdoğan ve Demir (2016) tarafından yapılan araştırmalarda evde kitaplık bulundurma değişkeninin okuma tutum ve alışkanlığını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Sınıf değişkeni açısından 5. sınıf öğrencilerinin olumlu okuma tutum ve alışkanlıkları ile üstbilişsel farkındalıklarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin de 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla olumlu okuma tutum ve alışkanlıklarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin olumsuz tutum alışkanlık boyutunda 7. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla olumsuz okuma tutum alışkanlığına sahip olduğu görülmüştür. Sınıf değişkeniyle ölçeğin olumlu tutum alışkanlık boyutunda

arasında orta, olumsuz tutum alışkanlık boyutunda küçük düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf değişkeni, üstbilişsel farkındalığa küçük düzeyde etki etmektedir. Yapılan korelasyon analizi sonucu; 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Buradan hareketle olumsuz tutum ve alışkanlığı olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının her sınıf seviyesinde daha az olduğunu söylemek mümkündür. Olumlu alışkanlık boyutu ile ÜBFÖ arasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Aradaki bu ilişkinin 5. sınıf öğrencilerinde, diğer seviyedeki öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyesi ilerledikçe yoğun ders ve ders dışı etkinliklerin artmasının bu durumda etkili olduğu söylenebilir (Gönen vd., 2004). Yapılan regresyon analizi sonucunda 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığı, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %11'ini, 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin %5'ini ve 8. sınıf öğrencilerinin %2'sini açıkladığı görülmüştür. Tüm bu verilerden hareketle 5. sınıf öğrencilerinin okuma tutum alışkanlıklarıyla üstbilişsel farkındalığının diğer seviyelerden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin yaşı ilerledikçe olumlu okuma tutumlarının azaldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Barnett ve Irwin, 1994, aktaran Kush ve Watkins, 1996; Kush ve Watkins, 1996). Okuma becerisi küçük yaşlarda kazanılmakta ve kazanılan bu becerinin alışkanlık hâline gelmesinde çocuğun içinde bulunduğu çevrenin etkisi görülmektedir (Başaran ve Ateş, 2009). Çocuğun içinde bulunduğu arkadaş çevresi, kişiliğini ve tüm alışkanlıklarını etkilediği gibi kitap okuma alışkanlığını da etkilemektedir. Yaş ilerledikçe okumanın azalmasında, öğrencilerin ergenlik dönemine girmelerinin etkisiyle çevrelerinin kitap okumaları yönündeki olumlu yönlendirmelerinin azalmasının etkili olduğu söylenebilir. Özellikle ergenlik dönemindeki çocuklar en çok arkadaşlarından etkilenirler. Eğer öğrencinin arkadaş grubunda okuma alışkanlık hâline gelmişse, öğrenciler birbirine kitap alıp veriyor ve bu kitaplar üzerinde konuşuyorlarsa bu durum, gruptaki her çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkiler (Özbay, 2014). Bu sebeple okullarda yapılan okuma alışkanlığı geliştirme etkinliklerinin gruplar üzerinden de yürütülmesi ve okuma alışkanlığı gelişen öğrencilerin diğer öğrencileri etkilemesi sağlanmalıdır (Balcı, 2013). Bununla birlikte 8. sınıf öğrencilerininse sınav kaygısı sebebiyle kitap okumaya daha az zaman ayırdıklarını söylemek mümkündür.

Günlük kitap okuma süresi arttıkça öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının olumlu yönde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Günlük kitap okuma değişkeni açısından olumlu tutum ve alışkanlık boyutunda küçük, olumsuz tutum ve alışkanlık boyutunda küçük düzeyde etki görülmüştür. Günlük kitap okuma süresi değişkeni, üstbilişsel farkındalığa küçük düzeyde etki etmektedir. Günde 0-30 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını yordama düzeyini belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizinde, öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığının, üstbilişsel farkındalıktaki değişimin %3'ünü açıkladığı, günde 31-60 dakika kitap okuyan öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının üstbilişsel farkındalıklarını %5 ve 61-90 dakika okuyanlarda %3 açıkladığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin en çok günlük 31-60 dakika arası okuma yaptıkları da görülmektedir. Deniz (2015), Odabaş ve diğerleri (2008) ve Sarıkaya'nın (2018) yaptıkları araştırmalarda da öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük olarak kitap okumaya yarım saatle bir saat arasında yani alt ve orta seviyede zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Babalola (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin çoğunun nadiren okuduğu, okumaya günde iki saatten az zaman ayırdığı, yalnızca ödev verildiğinde veya sınav yaklaştığında okudukları tespit edilmiş; bu nedenle de ebeveynlerin çocuklarına erken yaşta okumaya başlamayı öğretmeleri ve onlar için okuma materyalleri sağlamaları, öğretmenlerinse öğrencileri okuma yazma etkinliklerine dâhil etmeleri önerilmiştir. Jian ve Ya-Ting (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise yapısal eşitlik modellemesi ve aracılık analizi sonuçları veli ve öğretmen desteğinin okuma miktarını olumlu ve anlamlı şekilde yordadığını, veli ve öğretmen desteğinin okuma miktarı üzerindeki etkisinin hedef yönelimi aracılığıyla aracılık ettiğini göstermiştir.

Öğrencilerin günlük bilgisayar kullanma ve televizyon izleme süresi değişkenlerine göre yapılan analizler sonucu kitap okuma tutum ve alışkanlığıyla üstbilişsel farkındalıkları arasında

anlamli farklar bulunmuştur. Günlük bilgisayar kullanım süresiyle ölçeğin olumlu ve olumsuz tutum alışkanlık boyutlarında orta büyüklükte etki görülmüştür. Günlük bilgisayar kullanma değişkeni, üstbilişsel farkındalığa orta düzeyde etki etmektedir. Günlük televizyon izleme süresiyle ölçeğin olumlu ve olumsuz tutum alışkanlık boyutlarında küçük düzeyde etki görülmüştür. Günlük bilgisayar kullanma değişkenininse üstbilişsel farkındalığı küçük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgisayar kullanma ve televizyon izleme süreleri arttıkça olumlu tutum ve alışkanlıklarının ve üstbilişsel düzeylerinin azaldığı, olumsuz tutum ve alışkanlıklarının arttığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucu üç saatten fazla televizyon ve internet başında zaman geçiren çocukların ileride dikkatlerini toplamada sorun yaşadıklarını göstermektedir (Odabaş, 2008). Dikkat toplamakta zorlanan çocukların kitap okuma konusunda ve bilişsel faaliyetlerde yeteri kadar iyi olamayacağı açıktır. Deniz'in (2015) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin, kitap okumalarına internet ve bilgisayarla meşgul olmalarının %10, televizyon izlemelerinin %7 oranında olumsuz etkilediği görülmüştür. Buna rağmen öğrencilerin boş zamanlarında bilgisayar kullanma ve televizyon izlemeyi ilk iki sırada tercih ettikleri, kitap okumayı ise son sırada tercih ettikleri belirlenmiştir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007).

Okuma tutum ve alışkanlıklarının gelişmesi için öğrenciler küçük yaşlardan itibaren kitaplarla tanıştırılmalı, yaşlarına uygun ve ilgilerine yönelik olan kitaplarla okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Özellikle erkek öğrencilerde okuma tutum ve alışkanlığının daha fazla geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için kitap okumayı zevkli hâle getirmek, erkek öğrencilere yönelik oyunlarla kitap okuma etkinlikleri yapmak yararlı olabilir. Üstbilişsel farkındalığı okuma tutum ve alışkanlığı dışında birçok değişkenin etkilediği düşünüldüğünden bu konuda çalışma yapılması ve erkek öğrencilerin kitap okuma tutum ve alışkanlıklarının geliştirilmesinin yanı sıra erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını etkileyen diğer değişkenler göz önünde bulundurularak etkinlikler yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre yapılan analizler sonucu 5.sınıf öğrencilerinin olumlu okuma tutum ve alışkanlıklarıyla üstbilişsel farkındalıklarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin de 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha fazla olumlu okuma tutum ve alışkanlıklarına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaş ilerledikçe okumanın azalmasında öğrencilerin ergenlik dönemine girmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu dönemde kitaplardan uzaklaşmaması için ilgilerini çekecek kitap önerilerinde bulunulabilir. Öğrencilerin kitaplarla iç içe olmaları onların bilişsel faaliyetlerinin gelişmesinde oldukça etkilidir. Gün içinde daha fazla kitap okumalarını sağlamak ve kitapları sevdirebilmek için yaşlarına ve ilgilerine göre olan kitaplar önerilmeli, ailesiyle beraber kitap okuma saati yapılmalı, kitap okumada aile öğrenciye rol model olmalıdır. Aileden kitap okuma sevgisiyle okula gelen öğrencilerin, okulda da kitaplarla iç içe olacağı bir ortam sağlanmalıdır. Bunun için öğrencilerle kitap okuma etkinlikleri yapılabilir, okunan kitapların anlatımının yapılması istenebilir, kitap okumanın önemine dair okula afişler asılıp bu konuyla ilgili bilgilendirici sunumlar yapılabilir, okuma yarışmaları düzenlenebilir ve öğrenciler kitap fuarlarına götürülerek kitaplarla buluşturulabilir. Tüm bunlar öğrencilerin kitaba karşı olumlu tutum ve alışkanlık geliştirmesinde etkili olacağından öğrencinin gün içerisinde kitaba ayırdığı süre de artacaktır. Öğrencilerin günlük kitap okuma sürelerinde okul kadar ev ortamı da önemli olduğundan veli-okul iş birliği artırılmalıdır. Gün içerisinde fazlaca bilgisayar kullanmalarının ve televizyon izlemelerinin, zaman algılarının bozulmasında, zamanla dikkat ve odaklanma sorunu yaşamalarında olumsuz etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin zihinlerini toplamalarına engel olacağından kitaba odaklanmalarını engelleyebilir, kitaba ayıracakları sürenin kısalmasına sebep olabilir. Bilgisayarın öğrenciler tarafından genel olarak sosyal medya ve oyun oynama amaçlı kullanımı, ders çalışma amaçlı kullanımından fazladır. Bu sebeple öğrencilerin bilgisayarı faydalı olarak kullanmaları konusunda bilinçlendirilmeleri, oyun oynama ve sosyal medyada vakit geçirme sürelerinin aileleri tarafından kontrol altında tutulması gerekmektedir. Öğrencilerin teknolojiyi olumlu yönde ve gerektiği kadar kullanabilmeleri için öğretmenleri tarafından da desteklenmeleri gerekmektedir.

Araştırmacıların öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına etki eden değişkenlere göre yapacağı kapsamlı bir çalışma alanyazına katkı sağlayacaktır. Zira anne-baba meslek durumunun üstbilişsel farkındalığa etkilerine dair yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, olumlu tutumların etkisiyle şekillendiği düşünüldüğünden kitaba karşı olumlu tutum geliştirme ve kitap okuma arasındaki ilişki üzerine çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalardaki amaç öğrencilerde kitaba karşı olumlu tutumun ve sonrasında alışkanlığın geliştirilebilmesi için yapılabilecek etkinlikler üzerine de olabilir.

KAYNAKÇA

- Applegate, A. J., Applegate, M. DeKonty, Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., et. al. (2014). The peter effect revisited: reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S.(2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi: İzmir-Buca Örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96
- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi *Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Alkan, M. (2015). *Anahtar kelimelerle eğitim bilimleri*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi).Selçuk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Koleksiyonu.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. ve Hedges, L. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri*. Erözkan, A. ve Büyükköksüz, E. (Trans. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağcı, H. ve 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.
- Bağçeci, B. , Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumların incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 47-58.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 452-477.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(191), 371-395.

- Babalola, J. O. (2020). Evaluating reading habit among junior secondary school students in ekiti state in Nigeria. *International Journal of Language Education*, 4(1), 74-80.
- Balcı, A.(2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A.(2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K.K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumların incelenmesi, *Turkish Studies*, Volume 7(4), 965-985.
- Bano, J., Jabeen, J. & Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 42-59.
- Barnett, J.E. & Irwin, L. (1994). The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes. *Reading Improvement*, 31(2), 113-21.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29),73-92.
- Belet, D. Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86, ISSN: 1304-9496.
- Berkant, H.G. ve Tüzer, A.(2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capin, P., Cho, E., Miciak, J., Roberts, G. & Vaughn, S. (2021). Examining the reading and cognitive profiles of students with significant reading comprehension difficulties. *Learning Disability Quarterly*. Aug2021, 44(3), 183-196. <https://doi.org/10.1177%2F0731948721989973>.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (A. Aypay, Trans. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, C. & Hawkins, L. (2011). Public libraries and literacy: young people's reading habits and attitudes to public libraries, and an exploration of the relationship between, *Trust*. 20.
- Coşkun, E.(2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *TÜBAR*, 13, 102-130.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Ekşi, H. (Trans. Ed.). İstanbul: EDAM.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.
- Demir, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ile alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1657-1671.
- Demiroğlu Memiş, A. ve Kandemir, H. (2019). The relationship between the study habits and attitudes and metacognitive reading comprehension self-awareness, reading comprehension self-awareness, reading comprehension, reading attitudes, *World Journal of Education*, 9(4), 133-145. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n4p133>.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.

- Desoete, A. & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition - a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Dunér, D. & Ahlberger, C. (2019). *Cognitive history: mind, space, and time*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. eBook.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E.(2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 116-13.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Flavell, J.H.(1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry". *American Psychologist*, 34, 906-911
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi, *XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Nancy, L. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. Turan, S. (Trans. Ed.). Ankara: NOBEL.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164.
- Güngör, E., (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 237-246.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Hare, V. C., & Smith, D. C. (1982). Reading to remember: studies of metacognitive reading in elementary school-aged children. *The Journal of Educational Research*, 75(3), 157-164. <https://doi.org/10.1080/00220671.1982.10885373>.
- Jaleel, S. & Premachandran. P. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172, <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040121>.
- Jian, X. & Ya-Ting, H. (2020). Enlarging English reading amount in hong kong primary schools: do social support and goal orientation matter?, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(8), 686-701. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1636054>.
- Jones, J. S., Milton, F., Mostazir, M. & Adlam, A. R. (2020). The academic outcomes of working memory and metacognitive strategy training in children: A double-blind randomized controlled trial. *Developmental Science [Dev Sci]*, ISSN: 1467-7687, 2020 Jul. 23(4), e12870; Publisher: Wiley-Blackwell; PMID: 31134713.
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: NOBEL.

- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) a ve b formları geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikologlar Derneği*, 87-103.
- Karataş, K. ve Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3), 916-933.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR-XXVII*, 457-475.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 14, 745 – 778.
- Kush, J. C.& Watkins, M.W. (1996). Long term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*. 89(5), 315-319.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri), *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Martin, H. (2020). Troubling trends: an international decline in attitudes toward reading. IEA compass: briefs in education, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* (Netherlands).
- Mäkipää, T., Kallio, M. & Hotulainen, R. (2021). Finnish general upper secondary students' metacognitive awareness in foreign language learning. *Reflective Practice*. 22(4), 446-458. 13p. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1913720>.
- McKenna, M. & Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 43, 626–639.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Memiş, A ve Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *KaraelmasJournal of Educational Sciences*, 76-93.
- Nash, S. & Ditzel. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), <https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850330>.
- Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I. cilt*. Özge, S. (Trans.). Ankara: Yayın Odası.
- Odabaş, H., Odabaş Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 431-465.
- Oktay, A. (1982). Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(39), 11-18.
- Özbay, M. (2014). *Anlama Teknikleri: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özsoy, G. (2006). *Problem çözme ve üstbiliş*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt II, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ramasamy, K. & Padma,, P. (2020). Does the gender influence the reading habits, preferences and attitudes of school students?: a case study. *Library Philosophy & Practice*. 2020, 1(54), 54.
- Rapchak, M. E. (2018). Collaborative learning in an information literacy course: the impact of online versus face-to-face instruction on social metacognitive awareness. *Journal of*

- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(20), 278-289.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheikh, I., Soomro, K. A. & Hussain, N. (2019). Metacognitive awareness of reading strategies, reading practices and academic attainments of university students. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 126-137.
- Sherri, L. H., & Craig S. S. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory into Practice*, 41(2), 102-109.
- Smith, J., Smith, L., Gillmore, M., & Jameson, A. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 67-84.
- Şahin, A.(2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Şuteu, L. (2021). Teachers' beliefs about classroom practices that develop students' metacognition and self-regulated learning skills. *Acta Didactica Napocensia*. 2021, 14(1), 165-173. 9p. DOI: 10.24193/adn.14.1.13.
- Taylor, B. M. & Pearson, P. D. (2002). *Teaching Reading: Effective Schools, Accomplished Teachers*. Routledge.
- Tonks, S. M., & Taboada, A. (2011). Developing self-regulated readers through instruction for reading engagement. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (173-186). New York: Routledge.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ulu, H.(2009). Examining the relationships between the attitudes towards reading and reading habits, metacognitive awarenesses of reading strategies, and critical thinking tendencies of pre-service teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169-182.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.
- Yunus, M., Setyosari, P. & Utaya, S. (2021). The relationship between achievement motivation, metacognitive awareness, attitudes and problem-solving abilities in students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 32-45.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is a mental activity based on the perception, interpretation, comprehension and interpretation of words through sense organs, and reading starts with school, it continues until death and it can be improved. (Sever, 2011). Individuals who form a positive attitude towards reading through education at school develop reading behavior, and they obtain the habit of reading over time. Reading habit, on the other hand, is the individual's continuity in the act of reading, being able to continue reading depending on different views and sources, performing effective readings, and at the same time evaluating what is read from a critical point of view (H.Odabaş, Y.Odabaş & Polat, 2008). Reading habit is important for individuals to develop themselves, to look at events from a different perspective, to acquire new information and to question the information they have acquired. Individuals with this competence are expected to be aware of their own learning and to know themselves. Therefore, cognition, metacognition and metacognitive awareness are important. Cognition is defined as reasoning, knowing, knowledge, memory, learning the world and making sense of the world (Alkan, 2016). Metacognition, on the other hand, is a part of cognition and it is the awareness of one's learning and learning to learn (Akpunar, 2011). When we associate the term cognitive awareness, which includes the concepts of cognition and metacognition, with reading skill, we can define it as follows: Cognitive awareness is the pre-planning of the reading action, checking whether the text is understood during reading, arranging the reading according to the situation, and evaluating whether the predetermined goals related to the subject have been achieved after reading, and whether the text is understood correctly (Karatay, 2010). There is a significant relationship between reading strategies, reading comprehension and metacognitive awareness. For this reason, it is believed that there will be a significant relationship between reading attitudes and habits and metacognitive awareness and that the study will contribute to the literature. In this context, the aim of the research is to determine the relationship between students' reading attitudes and habits and their metacognitive awareness and to examine this relationship in terms of various variables.

Method

The research was carried out in quantitative type relational survey model. While determining the sample of the study, stratified sampling method were used. Secondary school students in Malatya were preferred. Data were collected from 1327 students in total. 46 scales were not included in the analysis process due to situations such as not coding, marking more than one option, and sloppy coding. For this reason, analyzes were carried out on 1281 scales. Two scales were used as data collection tools: The Reading Attitude and Habits Scale was developed by researchers. "Metacognitive Awareness Inventory for Children" developed by Sperling, Howard, Miller & Murphy (2002) and adapted into Turkish by Karakelle & Saraç in 2007, has been used with the necessary permissions. The collected data were analyzed with the SPSS program. Percentage and frequency techniques were used in the analysis of the personal data of the participants in the study. In the comparisons made according to the gender of the participants, the independent groups t-test was preferred from the parametric tests. Analysis of variance was used in the analyzes carried out with variables such as class, education levels of parents, occupations of parents, reading books, watching TV and internet use. If the data did not show a normal distribution, the nonparametric Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were preferred. In addition, Pearson correlation was used to determine the relationship between students' reading attitudes and habits and their metacognitive awareness levels. Simple linear regression analyzes were preferred to determine the predictive relationship. The findings obtained as a result of the analyzes were tabulated and interpreted based on the literature.

Discussion and Conclusion

In order to develop reading attitudes and habits in students, they should be introduced to books from an early age. It should be tried to gain the habit of reading with books that are suitable for their age and interest. There is a need for further development of reading attitudes and habits, especially in male students. For this, it may be useful to make reading enjoyable and to do reading activities with games for male students. It can be said that students' entering adolescence period

is effective in the decrease in reading as the age of the students increases. In order for students not to be distracted from books during this period, book suggestions can be made that will attract their attention. Negative attitudes towards books can be prevented by preparing various book reading activities. It can be said that the students' excessive use of computers and watching television during the day are effective in the deterioration of their perception of time, and in having problems with attention and focus over time. For this reason, it may be useful to raise awareness of students about the use of computers, and to arrange the time they spend playing games and spending time on social media by their families. In order for students to use technology in a positive way and as much as necessary, they should also be guided by their teachers. At the same time, considering the place of metacognitive awareness in Turkish education (reading, speaking, listening and writing skills), studies to increase students' metacognitive awareness will be important in terms of Turkish education.