

## Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ile Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumlarının İncelenmesi<sup>1</sup>

 Hülya KANDEMİR

Milli Eğitim Bakanlığı - Öğretmen

[hulagu87@hotmail.com](mailto:hulagu87@hotmail.com)

 Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

[ayselmemis@gmail.com](mailto:ayselmemis@gmail.com)

Gönderilme Tarihi: 20/07/2019

Kabul Tarihi: 12/09/2019

Yayınlanma Tarihi: 10/10/2019

DOI: [10.30855/gjes.2019.os.01.005](https://doi.org/10.30855/gjes.2019.os.01.005)

Makale Bilgileri	ÖZET
<p><b>Anahtar Kelimeler:</b> Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, Okuduğunu anlama, Okuma tutumu</p>	<p>Bu araştırmanın amacı; üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırma Tekirdağ İli Saray İlçesi'nde öğrenim gören 313 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları Gelen'in 2003 yılında geliştirdiği "Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği"; Türkçe dersine ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri Demirel tarafından 1995 yılında hazırlanan "Balon" metni, okuma tutumları ise McKenna ve Kear tarafından 1990 yılında geliştirilen "Okuma Tutum Ölçeği" ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanları, kız öğrencilerin erkeklere, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin sevmeyenlere göre daha yüksektir. Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile Türkçe okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki varken okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.</p>

<sup>1</sup> Bu çalışma, Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ danışmanlığında hazırlanan "Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları ile Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumları Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## An Examination of Fifth Grade Students' Metacognitive Reading Comprehension Self-Awareness, Reading Comprehension and Reading Attitudes

### Article Info

#### Keywords:

Metacognitive reading comprehension self-awareness, Reading comprehension, Reading attitude

### ABSTRACT

The purpose of this research was to examine fifth grade students' metacognitive reading comprehension self-awareness, reading comprehension and reading attitudes according to different variables such as gender, pre-school education, liking to read books, parental education. The research was conducted with 313 fifth grade students studying in Saray district of Tekirdağ by using relational screening model. Metacognitive reading comprehension self-awareness were calculated by "Survey of Metacognitive Reading Comprehension Self-Awareness" developed by Gelen in 2003; their level of reading comprehension in regards to Turkish class measured by the 'balloon text' written by Demirel in 1995. Lastly, their reading attitudes were measured by "Survey of Reading Attitudes", developed by McKenna and Kear in 1990. As the result of the study metacognitive reading comprehension self-awareness, reading comprehension and attitudes was found to be higher in girls than boys; in students who had pre-school education than those who did not, and lastly in students who like reading than those who do not. While there was a low level of meaningful relationship between metacognitive reading comprehension self-awareness and Turkish reading comprehension and reading attitudes, there was no significant relationship between reading comprehension and reading attitude.

### GİRİŞ

Okuma, TDK (2005) tarafından "Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğretmek", okumanın amacı olan anlama ise "Bir şeyin ne olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek" olarak tanımlanır. Akyol'a (2014, s. 33) göre de, yazar ile okuyucu arasında iletişimi gerekli kılan, zihinsel, dinamik bir anlam kurma süreci olan okumanın en önemli konusu anlam kurmadır. "Görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreç" olduğu belirtilen okuma (Coşkun, 2002, s.231) sınıf seviyesi arttıkça daha karmaşık ve zor hale gelir, bu nedenle de öğrenciler temel okuma becerilerinin ötesinde üst düzey zihinsel etkinlikler gerektiren çok amaçlı okuma becerilerine ihtiyaç duyarlar (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000, s.58-59). Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, okuduğunu anlamaya ve öğretimin her düzeyinde öğrenmelerin etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olan okuduğunu anlama stratejilerinin; özellikle de üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öneminin büyük olduğu görülmüştür. Üstbiliş, başarılı biliş için esastır, çünkü bireylerin bilişsel becerilerini daha iyi yönetebilmelerini ve yeni bilişsel beceriler oluşturarak düzeltilebilecek zayıflıkları belirlemelerini sağlar. Üstbiliş teşvik etmek, üstbilişin var olduğu, bilişten farklı olduğu ve akademik başarıyı arttırdığına ilişkin farkındalık oluşturmakla başlar. Bir sonraki adım, stratejileri öğretmek ve daha da önemlisi, öğrencilere stratejilerin ne zaman ve nerede

kullanılacağı hakkında açık bilgi oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Üstbilişsel strateji kullanımı okuduğunu anlama oranını artırmaktadır ve strateji kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama oranı yüksektir. Strateji araştırmaları göstermiştir ki, daha az yetkin öğrenciler, en başarılı öğrencilerin belirttiği stratejilerde eğitim alarak becerilerini geliştirebileceklerdir (Schraw, 1998; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Çoğmen ve Saracaloğlu, 2010; Karbalaei, 2011; Kuruyer ve Özsoy, 2016). Flavel (1976, s.232) üstbilişi, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin bilgisi, Brown (1980, s.453) bilişsel eylemlerin kontrolü olarak ifade etmiştir. Zihinsel süreçlerinin farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, önemli bir faktördür (Flavel, 1979; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Özsoy, 2008; Van Kraayenoord, 2010; Bozkurt ve Memiş, 2013; Ceylan ve Harputlu, 2015). Yıldırım vd. (2000, s.31-32), öğrenmeyi zihinde kontrol etme sürecini bilişsel farkındalık olarak ifade etmiş ve öğrenme yaşantılarında kullanılmasının başarıyı artıracığı belirtmişlerdir. Bunun için kendine güven, öğrenmeye isteklilik, dikkatini toplama ve zihinde ne olup bittiğini düşünmek yeterli olacak, uyguladıkça alışkanlık haline gelecek ve öğrenmeyi etkili, anlamlı ve kalıcı hale getirecektir. Özakpınar (2002, s.78), anlayarak okumanın verimliliğini üç noktada toplamıştır: Öğrenme, kısa zamanda ve az çabayla olur; öğrenilenler zamanın geçmesiyle unutulmaya karşı dirençlidir; hatırlamak ve faydalanmak gerektiğinde öğrenilen bilgilere kolay ulaşılır. Anlama zihnin aktif katılımını gerektirir. Anlamanın zihinsel kontrolü önemli katkıları bilinen bilişsel farkındalık kavramını da sürece dâhil eder (Yıldırım vd., 2000, s.64). Üstbiliş üzerine yapılan araştırmaların çoğu, okuma ve öğrenmedeki başarı ile ilgilidir (Van Kraayenoord, 2010). Üstbilişsel okuma becerilerine sahip olan ve bu becerileri ne zaman, nerede ve nasıl aktaracağını bilen bireylerin yüksek okuma ve okuduğunu anlama performansı göstermelerinin yanı sıra yüksek öz yeterlilik algısı da sergileyeceklerini söylemek mümkündür (Kuruyer ve Özsoy, 2016). Cattell (1999) dördüncü sınıf öğrencilerine üstbilişsel becerilerin öğretiminin okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı şekilde etkilediğini, Van Kraayenoord ve Schneider (1999) üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbiliş ve okuma başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Okuma, küçük yaşlarda kazanılması gereken bir alışkanlıktır. Bununla birlikte ülkemizde okuma oranları birçok Avrupa ülkesinde göre oldukça düşüktür. Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporuna göre, Türkiye, Libya, Ermenistan gibi ülkelerin de içinde bulunduğu 173 ülke arasında okumada 86. sıradadır. Ayrıca MEB (2007) tarafından yapılan çalışmada çoğu ailede kitap alma ve okumanın öncelik verilen bir ihtiyaç olmadığı, boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendiren çocukların oranının oldukça düşük olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun kütüphanesinin olduğu fakat yeterince kitap sahibi olmadıkları, ilk kitap okuma yaşının 13-14 olduğu ve öğrencilerin gelişmiş ülkelerdeki akranlarının daha çok okuduğunu düşündüklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir ([https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma\\_duzey.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf)). Bununla birlikte Calp'in (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin %92 gibi büyük bir oranının okumayı sevdiği, %8'inin ise sevmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmamızda da beşinci sınıf öğrencilerinin okumayı sevdiği (%77.6) ve en fazla macera ve eğlence kitaplarından hoşlandıkları, bununla birlikte %22.4'ünün de kitap okumayı sevmediği belirlenmiştir. Ürün Karahan ve Taşdan (2016), öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtirken, Tunde-Awe (2014) öğrencilerin okuma tutumlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okuma tutumları azalmaktadır (İşeri, 2010; Umucu Alpoğuz, 2014; Kolić-Vehovec, Rončević Zubković ve Pahljina-Reinić, 2014; Yıldız ve Kaman, 2016; Baki, 2017).

Başarıya yönelik süreçler sadece ülkemizin değil dünyanın birçok ülkesinin ortak araştırma noktasıdır. Yapılan uluslararası sınavlar ile öğrencilerin durumları karşılaştırılarak incelenmekte ve süreçlere ilişkin önlemler alınmaya çalışılmaktadır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulu'sunun 2001 yılında yaptığı sınav sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerimiz 35 ülke arasında 28. olmuştur (PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Raporu, 2003). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından üçer yıllık döngülerle 15 yaş grubu öğrencilerine yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 uygulaması raporlarına göre okuma becerileri alanında tüm ülkelerin ortalaması 460 iken Türkiye'nin ortalaması 428'dir. Buna göre Türkiye 72 ülke arasında 50. sıradadır (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016). Ülkemiz genelinde 4. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılmış olan ABİDE (akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi) verileri değerlendirilmiş ve sonuçların uluslararası sınavlardan farklı olmadığı görülmüştür. Okuma ve yazma öğrenme alanlarına yer verilen ABİDE 4 Türkçe testlerinde öğrencilerin %27,9'unun temel altı ve temel düzeyde, %39,5'inin orta düzeyde (ABİDE, 2019), 8.sınıf ABİDE raporlarına göre de %26'sı temelaltı ve temel düzeyde, yaklaşık %45'i orta düzeydedir (ABİDE, 2017). Bütün bu sonuçlar sürece dair pek çok değişkenin bir arada incelenip değerlendirilmesini ve önlemler alınmasını gerektirmektedir. Öğrenim sürecindeki yazılı materyaller ve değerlendirme süreçlerinden dolayı okuma yeteneği düşük öğrencilerin diğer derslerinde de başarılı olmalarının zor olduğu (Uluğ, 2000, s. 31), düzenli okuyan öğrencilerin akademik olarak iyi performans sergileyecekleri (Okanezi ve Braide, 2018), etkili okuma stratejilerinin çalışmayı çok daha verimli hale getireceği belirtilmektedir (Cusimano, 1999). Bu doğrultuda ilkokuldan ortaokula geçiş sınıfı olan beşinci sınıfta okuma becerilerinin farklı değişkenlerle bir arada incelenmesi önem arz etmektedir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenerek aralarındaki ilişkilere bakılmasının amaçlandığı bu çalışmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Beşinci sınıf öğrencilerinin;

1.Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındağı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındağı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ ili Saray ilçesinin üç devlet okulunun beşinci sınıflarında öğrenim gören 193 kız, 188 erkek, toplam 381 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçimine gidilmemiş, tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış, fakat eksik veri ve öğrencilerin devamsızlık durumu nedeniyle 312 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme, anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.  
Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	167	53.5
	Erkek	145	46.5
	Toplam	312	100.0
Okul Öncesi Eğitim	Evet	218	69.9
	Hayır	94	30.1
	Toplam	312	100.0
Kitap Okumayı Sevme	Seviyorum	242	77.6
	Sevmiyorum	70	22.4
	Toplam	312	100.0
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	99	31.7
	Ortaokul-Lise	167	53.5
	Üniversite	46	14.8
	Toplam	312	100.0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	81	26.0
	Ortaokul-Lise	176	56.4
	Üniversite	55	17.6
	Toplam	312	100.0

312 kişiden oluşan öğrencilerin %53.5'i kız, %46.5'i erkektir ve büyük oranda (%77.6) okul öncesi eğitim aldıkları belirlenmiştir. Kitap okumayı sevdiğini belirtenler (%77,6) arasında sevmediğini söyleyen öğrenciler de azımsanmayacak orandadır (%22.4). Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%53.5) annesi ortaokul-lise mezunu, kalan öğrencilerin %31.7'sinin annesi ilkokul, %14.8'inin annesi üniversite mezunudur. Baba eğitim durumunda da benzer bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlasının (%56,4) babası ortaokul-lise mezunu, kalan öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%26.0) ilkokul, %17.6'sı üniversite mezunudur.

#### Uygulama

Araştırmanın anket uygulamaları 2018-2019 öğretim yılı güz yarıyılında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, öğrencilere anketlere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

#### Veri Toplama Araçları

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı Çakıroğlu ve Ataman (2008) tarafından beşinci sınıf öğrencileri için uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan "Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. 30 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 90'dır. Araştırma sonucuna göre beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanının 67,83 ile ortalama düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Türkçe dersine ilişkin okuduğunu anlama düzeyi Demirel tarafından 1995 yılında 30 maddelik test olarak hazırlanan, Saraç (2010) tarafından beşinci sınıf öğrencilerine uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Balon" metnine ait 15 maddelik testte yer alan 6 adet çıkarım ve 9 adet metinde açıkça verilen bir bilgiyi ölçen maddeler aracılığıyla belirlenmiştir. "Balon" metni; balonun yapısı, hareket sistemi, çeşitleri ve kullanıldığı yerler hakkında bilgi veren 459 kelimedenden oluşan bilgilendirici bir metindir. Araştırma sonucuna göre beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanı 100 üzerinden 54,88 ile ortalama düzeydedir.

Okuma tutumu McKenna ve Kear tarafından 1990 yılında geliştirilen Çakıroğlu ve Palancı'nın (2015) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı "Okuma Tutum Ölçeği" ile ölçülmüştür. Ölçek likert tipi olup 4 puan çok mutlu, 3 puan biraz mutlu, 2 puan biraz mutsuz ve 1 puan çok mutsuz yüz ifadesine verilir, alınabilecek toplam puanlar 20 ile 80 puan arasındadır. Araştırma sonucuna göre beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumu puanı 65,14'dür.

Öğrencilerin cinsiyet, okul öcesi eğitim alma, kitap okumayı sevme, anne-baba eğitim durumları kişisel bilgi edinme formu aracılığıyla öğrencilerden alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Anketlerden elde edilen veriler SPSS 21.0 istatistik programı çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin uygun analiz tekniklerine göre çözümlenebilmesi için öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk (2018, s.8); büyük gruplardan toplanan verilerin, normale yakın dağılım gösterdiklerini ve parametrik istatistiklerin seçilebileceğini ifade etmiştir. Örneklem büyüklüğünün 30 ve daha büyük olması durumunda dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği öngörülmüştür. Bununla birlikte normal dağılım koşulunun gerçekleşip gerçekleşmediğinin sınanması amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri de kullanılabilir. Çarpıklık katsayısının  $\pm 1$  aralığında ise puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği Büyüköztürk (2018, s.40) tarafından ifade edilirken George ve Mallery (2016, s.114) basıklık katsayısının  $\pm 1$  aralığında oluşunun uygun,  $\pm 2$  aralığında olmasının da kabul edilebilir olduğu belirtmektedir. Aynı durum çarpıklık katsayısı için de geçerli sayılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmada parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek köktürlü varyans analizi uygulamalarında ölçümlerin dağılımına ait varyansların eşitliği Levene Testi ile incelenmiştir. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarda  $p < 0.01$  ve  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyleri dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkinin hesaplamaları yapılırken Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmış, 0.70-1.00 arası yüksek, 0.70-0.30 arası orta, 0.30-0.00 arası ise düşük ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018, s.32).

### **BULGULAR**

#### **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı**

Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin yapılan incelemede çarpıklık basıklık değerlerinin normal dağılıma uygun olduğu ve aynı zamanda her gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ilişkin varyansların da eşit olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile örneklem sayıları doğrultusunda parametrik istatistik kullanılmıştır.

Cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme durumlarına göre öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma, Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Değişken		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Cinsiyet	Kız	167	-.143	-.612	68.43	7.76	1.480	310	.140
	Erkek	145	-.156	-.106	67.15	7.36			
Okul Öncesi Eğitim Alma	Evet	218	-.217	-.380	68.20	7.73	1.307	310	.192
	Hayır	94	.049	-.337	66.98	7.22			
Kitap Okumayı Sevme	Evet	242	-.220	-.186	68.92	7.28	4.856	310	.000
	Hayır	70	.273	-.399	64.07	7.44			

Üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı; kız öğrencilerin (68.43) erkeklere (67.15) göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin (68.20) almayanlara (66.98) göre, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin (68.92) ise sevmediğini ifade edenlere (64.07) göre daha yüksektir. Kitap okumayı seven ve sevmeyen öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır ( $t(310)=4.856, p<0.05$ ).

Anne-baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığına ilişkin bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı

Değişken		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	Levene F
Anne Eğitim Durumu	1 İlkokul	99	.005	.004	66.17	7.31	.819*
	2 Ortaokul-Lise	167	-.181	-.549	68.82	7.64	
	3 Üniversite	46	-.395	-.186	67.83	7.50	
Baba Eğitim Durumu	1 İlkokul	81	-.144	-.203	66.42	6.88	.874*
	2 Ortaokul-Lise	176	-.101	-.476	68.36	7.68	
	3 Üniversite	55	-.381	-.341	68.24	8.14	

\*  $p>0.05$

Tablo 4.

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Farklılıkları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Anne Eğitim Durumu	Gruplar arası	436.033	2	218,017	3.851	.022	1-2
	Gruplar içi	17493.300	309	56.613			
	Toplam	17929.333	311				
Baba Eğitim Durumu	Gruplar arası	219.229	2	109.614	1.913	.149	-
	Gruplar içi	17710.105	309	57.314			
	Toplam	17929.333	311				

(1=İlkokul Mezunu, 2=Ortaokul-Lise Mezunu, 3=Üniversite Mezunu)

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde; hem anne hem de baba eğitim düzeyinde en düşük üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanlarına ilkökul mezunu ebeveynlerin çocuklarının sahip

olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık yokken, annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin puanlarının ortaokul-lise mezunu olanlardan anlamlı şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir ( $F(2,309)=3.851$   $p<0.05$ ).

#### Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi

Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının dağılımına ilişkin yapılan incelemede çarpıklık basıklık değerlerinin tüm değişkenler için normal dağılıma uygun olduğu ve aynı zamanda ölçümlerin dağılımlarına ilişkin varyansların da genel olarak eşit olduğu belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile örneklem sayıları doğrultusunda parametrik istatistik kullanılmıştır.

Cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma, Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

Değişken		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Cinsiyet	Kız	167	-.051	-.823	55.82	19.92	.886	310	.376
	Erkek	145	.266	-.529	53.81	20.01			
Okul Öncesi Eğitim Alma	Evet	218	-.106	-.678	58.32	19.88	4.785	310	.000
	Hayır	94	.534	-.011	46.93	17.83			
Kitap Okumayı Sevme	Evet	242	-.015	-.714	57.16	19.81	3.827	310	.000
	Hayır	70	.487	-.148	47.01	18.54			

Öğrencilerin 100 puan üzerinden değerlendirilen okuduğunu anlama puanları; kız öğrencilerin (55.82) erkeklere (53.81) göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin (58.32) almayanlara (46.93) göre, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin (57.16) ise sevmediğini ifade edenlere (47.01) göre daha yüksektir. Okul öncesi eğitim alma ( $t(310)=4.785$ ,  $p<0.05$ ) ve kitap okumayı sevme ( $t(310)=3.827$ ,  $p<0.05$ ) değişkenlerine göre öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anne-baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 6.

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

Değişken		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	Levene F
Anne Eğitim Durumu	1 İlkokul	99	.263	-.518	49.40	19.99	.125*
	2 Ortaokul-Lise	167	.123	-.735	56.30	19.64	
	3 Üniversite	46	-.187	-.745	61.56	18.44	
Baba Eğitim Durumu	1 İlkokul	81	.523	-.327	48.37	21.38	2.561*
	2 Ortaokul-Lise	176	.094	-.530	55.61	18.07	
	3 Üniversite	55	-.389	-.908	62.15	20.96	

\*  $p>0.05$



Tablo 7.

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi Farklılıkları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Anne Eğitim Durumu	Gruplar arası	5359.827	2	2679.913	6.985	.001	1-2
	Gruplar içi	118554.427	309	383.671			1-3
	Toplam	123914.253	311				
Baba Eğitim Durumu	Gruplar arası	6436.926	2	3218.463	8.466	.000	1-2
	Gruplar içi	117477.327	309	380.186			1-3
	Toplam	123914.253	311				

(1=İlkokul Mezunu, 2=Ortaokul-Lise Mezunu, 3=Üniversite Mezunu)

Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları; anne ve baba eğitim durumlarına paralel olarak yükselmektedir. En düşük puanı anne (49.40) ve babası (48.37) ilkokul mezunu olan öğrenciler alırken, en yüksek okuduğunu anlama puanı alan öğrenciler anne (61.56) ve babası (62.15) üniversite mezunu olan öğrenciler olmuştur. Anne ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile ortaokul-lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puanları arasında eğitim düzeyi daha yüksek ebeveyne sahip olanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

#### Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları

Öğrencilerin okuma tutumu puanları dağılımına ilişkin yapılan incelemede çarpıklık basıklık değerlerinin değişkenler için normal dağılıma uygun olduğu ve aynı zamanda ölçümlerin dağılımlarına ilişkin varyansların da genel olarak eşit olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile örneklem sayıları doğrultusunda parametrik istatistik kullanılmıştır.

Cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, kitap okumayı sevme durumlarına göre öğrencilerin okuma tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Cinsiyet, Okul Öncesi Eğitim Alma, Kitap Okumayı Sevme Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuma Tutumları

Değişken		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Cinsiyet	Kız	167	-.607	1.093	66.48	7.08	3.147	274.426	.002
	Erkek	145	-.532	.125	63.59	8.88			
Okul Öncesi Eğitim Alma	Evet	218	-.651	.693	65.72	7.61	1.919	310	.056
	Hayır	94	-.564	.402	63.81	8.98			
Kitap Okumayı Sevme	Evet	242	-.507	.323	66.12	7.59	4.091	310	.000
	Hayır	70	-.816	.495	61.74	8.85			

Okuma tutumu puanları; kız öğrencilerin (66.48) erkeklere (63.59) göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin (65.72) almayanlara (63.81) göre, kitap okumayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin (66.12) ise sevmediğini ifade edenlere (61.74) göre daha yüksektir. Cinsiyet ( $t(247.426)=3.147$ ,  $p < 0.05$ ) ve kitap okumayı sevme ( $t(310)=4.091$ ,  $p < 0.05$ ) değişkenlerine göre öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anne-baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin okuma tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 9 ve Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuma Tutumları

Değişken		N	Çarpıklık	Basıklık	$\bar{X}$	S	Levene F
Anne Eğitim Durumu	1 İlkokul	99	-.431	.365	64.77	8.00	.891*
	2 Ortaokul-Lise	167	-.815	1.052	65.30	7.89	
	3 Üniversite	46	-.656	.420	65.37	9.06	
Baba Eğitim Durumu	1 İlkokul	81	-.418	.083	63.95	8.81	4.238
	2 Ortaokul-Lise	176	-.833	1.558	65.73	7.21	
	3 Üniversite	55	-.521	-.088	65.00	9.46	

\* p>0.05

Tablo 10.

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuma Tutumları Farklılıkları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Anne Eğitim Durumu	Gruplar arası	20.391	2	10.195	.155	.856	-
	Gruplar içi	20321.404	309	65.765			
	Toplam	20341.795	311				
Baba Eğitim Durumu	Gruplar arası	177.544	2	88.772	1.360	.258	-
	Gruplar içi	20164.251	309	65.256			
	Toplam	20341.795	311				

Tablo incelendiğinde; okuma tutumu puanlarının birbirine yakın olduğu, en düşük puanlı öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi ilkökul olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma tutumu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

#### Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ile Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumları İlişkisi

Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanları ilişkisi Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumu İlişkisi

Değişken	Okuduğunu Anlama	Okuma Tutum
Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı	,390*	,252*
Okuduğunu Anlama	-	,102

\*p<0.01

Metni okumadan önceki, okurken ve okuma sonrasındaki davranışlar; düşünme, planlama, uygulama, anlama ve bunları değerlendirme yolları (Çakıroğlu ve Ataman, 2008) olarak tanımlanan üst üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile Türkçe okuduğunu anlama ve okuma tutumu ilişkileri incelendiğinde; okuduğunu anlama ile aralarındaki ilişkinin okuma tutumuna göre daha yüksek olduğu ve her ikisinin de düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu (p<0.01) belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı ilişki yoktur.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ortalama düzeydedir. Kız öğrenciler erkeklere, okul öncesi eğitim alanlar olmayanlara, kitap okumayı sevdiğini söyleyenler de sevmediğini ifade edenlere göre daha yüksek farkındalığa sahiptir. Ateş (2013), Bozkurt ve Memiş (2013), Koç ve Arslan (2017) kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Çetinkaya Edizer'in (2015) çalışmasında kız öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma algıları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu bulunmuştur. Hem anne hem de baba eğitim düzeyinde en düşük üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanlarının ilkokul mezunu ebeveynlerin çocuklarının sahip olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık yokken, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puanlarının ortaokul-lise mezunu olanlardan anlamlı şekilde daha düşüktür. Koç ve Arslan (2017), Sallabaş ve Özcan'ın (2018) çalışmalarında ise öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalıkları ile anne ve baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi okuduğunu anlama düzeyleri ortalamadır. Kız öğrenciler erkeklere, okul öncesi eğitim alanlar olmayanlara, kitap okumayı sevenler sevmeyenlere göre daha iyi anlama düzeyine sahiptir. Okul öncesi eğitim alma ve kitap okumayı sevme değişkenlerine göre öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Kolić-Vehovec ve Bajsanski (2006), Sallabaş (2008) ve Bayraktar (2017) okuduğunu anlama konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları; anne ve baba eğitim durumlarına paralel olarak yükselmektedir. Gelen'in (2018) araştırma sonuçları bulguları desteklemektedir. Şeflek Kovacioğlu (2006), okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden birinin, annenin, okul öncesi dönemde, çocuğu ile birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırması olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin okuma tutumu puanları ortalama düzeydedir. Kız öğrenciler erkeklere, okul öncesi eğitim alanlar olmayanlara, kitap okumayı sevenler sevmeyenlere göre daha yüksek okuma tutumuna sahiptir. Cinsiyet ve kitap okumayı sevme değişkenlerine göre öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Başaran ve Ateş (2009), İşeri (2010), Kolić-Vehovec vd. (2014), Eyüp ve Yurt (2015), Baki (2017), Bayraktar (2017), Gelen'in (2018) çalışmalarında da kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Başaran ve Akyol (2009), bilgi verici metinleri kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sevdiklerini, hikâye edici metne karşı geliştirilen tutum üzerinde ise cinsiyetin manidar bir etki yaratmadığını; Yıldız ve Kaman (2016), kız öğrencilerin eğlence için okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu, akademik okuma ve yazma tutumunda ise manidar bir farklılık olmadığını; Başaran (2014), kız ve erkek öğrencilerin kâğıttan veya ekrandan okumak fark etmeksizin metni anlama, metne karşı geliştirdikleri tutum ve okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık görülmediğini; Dalboy (2014), deney grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine bir sonuç elde edildiğini ve cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından anlamlı bir fark olduğunu, kontrol grubunda ön test kitap okuma tutumu puanlarında kızlar lehine bir sonuç elde edildiğini fakat cinsiyetler arasında ön test kitap okuma tutumları açısından anlamlı bir fark görülmediğini belirtmişlerdir. Baki'nin (2017) öğrencilerin okumayı sevmeleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiye göre yaptığı karşılaştırma sonucunda ölçeğin toplamı ile "serbest kâğıt" ve "akademik kâğıt" boyutlarında okumayı seven öğrenciler ile okumayı sevmeyen öğrenciler arasında okuma

tutumları arasında anlamlı seviyede farklılık olduğu, “serbest dijital” boyutunda ise okumayı sevmeyen öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları daha yüksek olduğu görülmüştür. Okuma tutumu puanları en düşük olanlar anne ve babası ilkököl mezunu olan öğrencilerdir. Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu'nun (2013) çalışmasında da kitap okumaya vakit ayıran, anne ve babası da kitap okuyan, ailesi gazete alan, kütüphaneye giden çocukların okumaya yönelik tutum puanlarının manidar seviyede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baki'nin (2017) çalışmasında anne ve babanın eğitim seviyesi açısından yapılan değerlendirmede öğrencilerin okuma tutumları anne eğitim düzeyi açısından sadece “akademik kâğıt” boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterirken baba eğitim düzeyi açısından ise benzer niteliklere sahip olduğu, anneleri ilkököl mezunu olan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ortaokul mezunu olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelen'in (2018) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin okuma tutumlarının sınıf düzeyine ve anne baba eğitim seviyesine göre manidar bir farklılık göstermediği, gazete ve dergi okuyan öğrencilerin okuma tutum puanlarının yüksek olduğu, gazete ve dergi okuma oranı en yüksek olan öğrencilerin annelerinin ilkököl, babalarının ise ilkököl veya ortaokul mezunu olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile Türkçe okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Anastasiou ve Griva (2009), altıncı sınıf öğrencilerinin hem bilişsel hem de üst bilişsel strateji farkındalığının, okuma doğruluğu ve okuma hızına etkisinin ötesinde, okuduğunu anlamaya özel bir katkı sağladığını; Ahmadi, Ismail ve Abdullah, (2013) okuduğunu anlamada üstbilişsel okuma stratejisini kullanan okuyucuların, okuduğunu anlama sürecinde bu stratejiyi kullanmayan diğer okuyuculardan daha başarılı olduğunu; Tavakoli (2014) 20-27 yaş arası öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile okuduğunu anlama başarısı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Zahra, Komariah ve Sari (2016) 30 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında üstbilişsel farkındalık ile öğrencilerin okuduğunu anlama oranları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okuduğunu anlama konusunda daha iyi bir anlayışa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bununla beraber Başaran'a (2013) göre üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma oranları ile okuduğunu anlamaları arasında, Turhan ve Özer'e (2017) göre bilişüstü farkındalık düzeyi ile okuma yazma başarısı arasında, Meniado'ya (2016) göre de üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki yoktur. Okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerileri arasında güçlü bağ olduğunu belirten çalışmalar olduğu gibi (Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Tunde-Awe, 2014), çalışma ile benzer şekilde aralarında herhangi bir bağ olmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Hollingsworth ve Reutzell, 1990; Ürün Karahan ve Daştan, 2016).

Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının beklenen ve istenen seviyede olmadığı belirlenen araştırmada tüm değişkenler için kız öğrenciler erkeklerden, okul öncesi eğitim alanlar almayanlardan, kitap okumayı sevdiğini söyleyenler sevmediğini ifade edenlerden daha yüksek ortalamalara sahiptir. Anne-baba eğitim durumu süreci farklılaştıran önemli bir değişkendir. Öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile Türkçe okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişkiler düşük düzeyde iken okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Okuma ve anlamamanın eğitim öğretim sürecindeki önemi düşünüldüğünde süreçlerin öğrencilere daha fazla hitap eder ve geliştirir özellikte olması önem arz etmektedir. Okul öncesi eğitimin yaygın hale gelmesi, küçük yaşlardan itibaren ailelerin

çocuklarını kitaplarla tanıştırap sevdirmesi, okul öncesinden itibaren hem kitap sevgisi hem de okumaya ilişkin olumlu tutum edinmelerini sağlamak amacıyla öğretmen ve ailelerin işbirliği içinde çalışmasının çocuğun farkındalığına ve bununla birlikte okuma süreçlerine olumlu etkisi yadsınmaz.

#### KAYNAKÇA

- ABİDE-Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 8. Sınıflar Raporu (2017). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- ABİDE-Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 4. Sınıflar Raporu (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Ahmadi, M. R., Ismail, H.N. ve Abdullah, M.K.K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p235>
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anastasiou, D. ve Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online*, 8(2), 283-297. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90854>
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273. <https://doi.org/10.7884/teke.223>
- Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1166-1186. <https://doi.org/10.17755/esosder.289915>
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23. <https://doi.org/10.12780/UUSBD41>
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77091>
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5502>
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268. <https://doi.org/10.12780/UUSBD307>
- Bayraktar, İ. (2017). The relationship between reading attitudes and reading comprehension skills of 7th grade students at middle school. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2445>
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Brown, A.L. (1980). *Theoretical issues in reading comprehension (Metacognitive development and reading)*. (Editör: R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer), New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 897-924. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/592514>
- Cattell, M. (1999). *A study of the effects of metacognition on reading comprehension* (Master thesis). San Diego State Üniversitesi, San Diego, CA.
- Ceylan, E. ve Harputlu, L. (2015). Metacognition in reading comprehension. *The Literacy Trek*, 1(1), 28-36. <http://dergi.park.gov.tr/download/article-file/108899>
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/156741>
- Cusimano, J. T. (1999). Study skills for a successful semester. *Black Collegian New Orleans*, 30(1).
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3248>
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658. <http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/22599/241438>
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin türkçeye uyarılma çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Dalboy, N. (2014). *Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174. [http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/1015025824\\_9.pdf](http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/1015025824_9.pdf)
- Eyüp, B. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 201-215.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of intelligence*. (Editör: L.R. Resnick), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. [https://stacks.stanford.edu/file/druid:mg885\\_pk5612/mg885\\_pk5612.pdf](https://stacks.stanford.edu/file/druid:mg885_pk5612/mg885_pk5612.pdf)
- Gelen, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve süreli yayın takip etme alışkanlıkları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step (a simple guide and reference)*. New York: Routledge.
- Hollingsworth, P.M. ve Reutzell, D.R. (1990). Prior knowledge, content-related attitude, reading comprehension: testing mathewson's affective model of reading. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 194-199. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885956>

- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487. <https://jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/1267/593>
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874870.pdf>
- Karbalaei, A. (2011). Metacognition and reading comprehension. *İkala*, 16(28). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322011000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322011000200001)
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik alguları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29>
- Kolić-Vehovec, S. ve Bajanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451. <https://doi.org/10.1007/BF03173513>
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B. ve Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: the effect on reading comprehension. *Psychological Topics*, 23(1), 77-98. <https://hrcak.srce.hr/120495>
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209727>
- MEB (2007). [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma\\_duzey.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf)
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p117>
- Okanezi, B. ve Braide Dikibujiri, M. (2018). Study habits and academic performance of secondary school students in rivers-west senatorial district of rivers state, Nigeria. *European Journal of Training and Development Studies*, 5(3), 8-18. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i7/4415>
- Özakpınar, Y. (2002). Verimli ders çalışmanın psikolojik koşulları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Raporu (2003). Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı. [http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls\\_2001\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf)
- PISA 2015 Ulusal Raporu (2016). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA\\_2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA_2015_Ulusal_Rapor.pdf)
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155. <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004226>

- Sallabaş, M. E. ve Özcan, S. (2018). Normal ve üstün zekâlı öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık becerileri ile okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 328-352. <https://doi.org/10.18033/ijla.3990>
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavakoli, H. (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: the case of Iranian university EFL students. *The Reading Matrix*, 14(2), 314-336. <http://www.readingmatrix.com/files/11-24o5q41u.pdf>
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tunde-Awe, B. M. (2014). Relationship between reading attitudes and reading comprehension performance of secondary school students in Kwara State, Nigeria. *Review of Arts and Humanities*, 3(2), 203-215. [http://rah-net.com/journals/rah/Vol\\_3\\_No\\_2\\_June\\_2014/14.pdf](http://rah-net.com/journals/rah/Vol_3_No_2_June_2014/14.pdf)
- Turhan, B. ve Zorluel Özer, H. (2017). Metacognitive awareness of reading strategies and academic achievement in reading and writing: a correlational research in an efl context. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 23-34. <https://doi.org/10.18033/ijla.3591>
- Uluğ, F. (2000). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Umucu Alpoğuz, D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969. <https://doi.org/10.7884/teke.596>
- Van Kraayenoord, C.E. ve Schneider, W.E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: a study of german students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 305-324. <https://doi.org/10.1007/BF03173117>
- Van Kraayenoord, C. E. (2010). The role of metacognition in reading comprehension. [https://www.researchgate.net/publication/46401318\\_The\\_role\\_of\\_metacognition\\_in\\_reading\\_comprehension](https://www.researchgate.net/publication/46401318_The_role_of_metacognition_in_reading_comprehension)
- Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227974>.
- Zahra, F., Komariah, E. ve Sari, D.F. (2016). A study on students' metacognitive awareness and their reading comprehension. *Research in English and Education*, 1(1), 10-17. <http://www.jim.unsyiah.ac.id/READ/article/view/711>.