

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
PROGRAMI**

**ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI İLE OKUMA
STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEMET KIL

**ANKARA
ARALIK, 2020**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
PROGRAMI**

**ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI İLE OKUMA
STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEMET KIL

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖMER KUTLU

**ANKARA
ARALIK, 2020**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Demet KIL



ÖZET

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISI İLE OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

KIL, Demet

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ömer KUTLU

Aralık, 2020, xii+111 sayfa

Bu araştırmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin PIRLS’te yer alan bilişsel sınıflamaya göre oluşturulmuş açık uçlu maddelerle okuduğunu anlama başarıları ölçülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri, bireysel ve aile özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Yordayıcı korelasyon türünde tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Çankaya, Gölbaşı ve Keçiören ilçelerinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5. sınıfta okuyan 592 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları, araştırma sürecinde geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi, öğrenci bilgi anketi, dereceli puanlama anahtarı ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteridir. Verilerin çözümlenmesinde Tek Yönlü ANOVA ve hiyerarşik regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgularda, çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile üstbilişsel stratejik farkındalıkları, üst sosyoekonomik düzeyde olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını yordayan faktörler ise okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyi, cinsiyet, ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, internet kullanım süresi, kitap okumaya ayrılan zaman, baba eğitim durumlarıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını en fazla yordayan değişken okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları düzeyleridir. Ayrıca çalışma grubundaki 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testindeki PIRLS sınıflamasında yer alan, üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları gerektiren üçüncü ve dördüncü düzeylerdeki puanlarda, en doğru yanıt veren öğrenci sayılarının oldukça az olduğu

gözlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterindeki okuma stratejilerini destekleme, problem çözme stratejileri ve genel okuma stratejileri puan ortalamaları her alt boyut için orta düzeydedir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama başarısı, öğrenci başarısı, dereceli puanlama anahtarı, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık, regresyon



ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS BETWEEN 5TH GRADE SECONDARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPREHENSION ACHIEVEMENT AND METACOGNITIVE READING COMPREHENSION AWARENESS

KIL, Demet

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ömer KUTLU

December, 2020, xii+111 pages

In this study, the reading comprehension achievement of middle school 5th grade students were measured with open-ended items created according to the cognitive classification in PIRLS. It was aimed to examine the relationships between students' reading comprehension achievement and metacognitive awareness of reading strategies levels, individual and family characteristics. The study group of the study, which was designed in the predictive correlation type, consists of 592 students studying in the 5th grade of secondary school in the 2019-2020 academic year in Çankaya, Gölbaşı and Keçiören districts of Ankara. Data collection tools are reading comprehension achievement test, student knowledge questionnaire, scoring rubric and metacognitive awareness of reading strategies inventory developed during the research process. One Way ANOVA and hierarchical regression techniques were used to analyze the data.

In the findings obtained from the study, the reading comprehension achievement of the students in the study group and the metacognitive strategic awareness showed a significant difference in favor of the students with high socioeconomic levels. The factors that predict students' success in reading comprehension are metacognitive awareness of reading strategies level, gender, the number of own books other than the textbook, the duration of internet use, the time spent for reading, and the educational status of the father. The variable that predicts the reading comprehension achievement of the students in the study group the most is their metacognitive awareness level of reading strategies. In addition, it was observed that the number of students who answered the most correctly was quite low in the

scores at the third and fourth levels in the PIRLS classification in the reading comprehension achievement test of the 5th grade students in the study group, which required them to use their higher-level cognitive skills. The reading strategies of the students in the study group were at the middle level for each subscale of the mean scores in the metacognitive awareness of reading strategies inventory, Global Reading Strategies, Problem-Solving Strategies and Support Reading Strategies.

Keywords: Reading comprehension achievement, student achievement, scoring rubric, reading strategies of metacognitive awareness, regression



ÖNSÖZ

Okuduğunu anlama başarısının üstbilişsel stratejik farkındalık düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın alana ve daha sonra yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı görüşümdedir. Okuduğunu anlama becerilerinin arka planında önemli bir yapı olan üstbilişsel stratejik farkındalık düzeylerini geliştirmeye dayalı etkinlikler, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırma, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazanma ve kendi öğrenme yollarını keşfetmeleri için etkili bir yol olarak düşünülebilir.

Bu çalışmanın oluşmasında akademik bilgi ve deneyimleriyle beni yönlendiren, bana çalışma sürecinde destek veren, bu alanı lisans öğrencisi olduğum dönemden beri bana çok sevdiğim, bana her zaman inanan, çok değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ömer Kutlu'ya şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans öğrenim sürecimde bana önemli katkılar sağlayan anabilim dalımızdaki değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Üniversite yıllarının ilk gününden bugüne kadar hayatın her alanında bana destek veren değerli arkadaşım Dr. Gamze Tuna'ya teşekkür ederim. Tez sürecinde danıştığım konularda bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen değerli hocalarım Araş. Gör. Neslihan Tuğçe Şimşek ve Araş. Gör. Çağla Alpayar'a teşekkür ederim.

Tez çalışmalarının en yoğun ve en zorlu aşamalarında bilgisini benden esirgemeyen, bana her zaman yanımda olduğunu hissettiren değerli arkadaşım Elif Karakuş ve farklı bakış açısıyla bana birçok şey kattığı gibi tez çalışma sürecinde de desteğini esirgemeyen değerli meslektaşım Zeynep Oran'a teşekkürlerimi sunarım.

Her günümün en anlamlısı büyük destekçim, değerli eşim İlker Fatih Kıl ve tez sürecinde en büyük fedakârlığı ve anlayışı göstererek her daim şanslı bir anne olmanın gururunu yaşatan oğullarım Mehmet Batur Kıl ile Ahmet Bartu Kıl'a varlıkları için çok teşekkür ederim.

Sevgisini ve desteğini benden asla esirgemeyen biricik annem ve canım kardeşlerim iyi ki varsınız. Çok teşekkür ederim.

Demet KIL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
İlgili Araştırmalar	12
Amaç	17
Önem	18
Sayıtlar	19
Sınırlılıklar	19
Tanımlar	20
BÖLÜM 2	21
YÖNTEM	21
Araştırmanın Modeli	21
Çalışma Grubu	22
Verilerin Toplanması	23
Veri Toplama Araçları	24
Okuma Stratejileri Üstbilişsel Stratejik Farkındalık Envanteri.	24
Öğrenci Bilgi Anketi.....	26
Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	27
Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı.	29
Verilerin Çözümlemesi	30
Ölçüm Düzeyi.....	32
Kayıp ve Uç Değerlerin İncelenmesi	32
Normallik.....	33
Varyans Homojenliği Testi.....	36
BÖLÜM 3	42
BULGULAR VE YORUMLAR	42
Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları	42
Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları	44
Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	46
Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
BÖLÜM 4	64
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	64
Sonuçlar.....	64
Öneriler	65
Uygulamacılar için öneriler	65
Araştırmacılar için öneriler	66

KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	83
Ek 1. Öğrenci Bilgi Anketi.....	84
Ek 2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri.....	89
Ek 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	91
Ek 4. Dereceli Puanlama Anahtarları.....	93
Ek 5. Süreksiz Değişkenlere İlişkin Yapay (Dummy) Değişkenler.....	105
Ek 6. Araştırma İzni.....	107
Ek 7. Etik Kurul Onayı.....	108
Ek 8. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Kullanım İzni.....	109
BENZERLİK BİLDİRİMİ.....	110
ÖZGEÇMİŞ.....	111



TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubundaki Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	23
Tablo 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	28
Tablo 3. DPA Puanlayıcılar Arası Tutarlılık Katsayıları.....	30
Tablo 4. SED Grubundaki Öğrenci Sayıları.....	31
Tablo 5. OABT ve OSÜFE Puanları Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	33
Tablo 6. Sürekli Değişkenlerin Levene Testi Sonuçları.....	37
Tablo 7. Sosyoekonomik Düzey ve OABT'ye İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	43
Tablo 8. Sosyoekonomik Düzey ve OSÜFE'ye İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	45
Tablo 9. Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları...	47
Tablo 10. OABT Birinci Düzeydeki Puanların Dağılımları	56
Tablo 11. OABT İkinci Düzeydeki Puanların Dağılımları.....	57
Tablo 12. OABT Üçüncü Düzeydeki Puanların Dağılımları.....	58
Tablo 13. OABT Dördüncü Düzeydeki Puanların Dağılımları	59
Tablo 14. Öğrencilerin OSÜFE Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları.....	60

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. OABT Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği.....	34
Şekil 2. OSÜFE Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği.....	34
Şekil 3. OABT Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafiği.....	35
Şekil 4. OABT Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafiği.....	36
Şekil 5. Doğrusallık Saçılma Diyagramı	39
Şekil 6. OABT ve OSÜFE'ye İlişkin Saçılma Diyagramı.....	40



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlamalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bireylerin bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel gelişimlerini sağlayacak nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulması toplumların öncelikli amaçlarından biridir. Öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği oluşturma anlayışını içeren eğitim kavramı, günümüzde bireyin kendi öğrenme yollarını bulmalarını sağlayan bir anlayışla ele alınmaya başlamıştır. Bu anlayış ise yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak tanımlanan günümüz insanından beklenen becerilerin öğrencilere nasıl kazandırabileceği sorusunu beraberinde getirmiştir. *Öğrenme ve yenilik, dijital okuryazarlık ile yaşam ve kariyer*” becerileri olmak üzere üç temel başlıkta ele alınan yirmi birinci yüzyıl becerilerini bireylere kazandırabilmenin en temel yolu kendi öğrenme yollarını keşfeden ve okuduklarını anlayan öğrenciler yetiştirmeye bağlıdır (Trilling ve Fadel, 2009). Yirmi birinci yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmada kritik bir önem taşıyan okuduğunu anlama, ailede başlar, okulda devam eder ve yaşam boyu sürer (Snow, Burns ve Griffin, 1998; Zhao, 2015).

Okuma, anlamı metin yoluyla yapılandırmayı içine alan dil temelli bir etkinliktir. Okuma yalnızca sözcüklerin anlamlarını bilme gibi basit bir işlem gibi görülür, ancak o dilin bakış açılarını yöneten çok yönlü işlemlerin bütünüdür. Okumaya başlayanların başarısı üst dil becerilerini geliştirmeye, bilgiyi etkinleştirmeye, bellek ve dikkate dayanmaktadır. İki yaşından itibaren hızlı bir gelişim gösteren dil yeteneği sayesinde, öğrencilerin birinci sınıfa geldiklerinde 500’den fazla sözcükten oluşan dağarcığa sahip olduğu gözlenmiştir (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1990). Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, çocuğun ilk dil evresinin ebeveyne bağlı olduğu ve ailelerin uygun yolları kullandıklarında çocukların binlerce sözcüğü rahatlıkla öğrenebileceğini

ortaya koymaktadır (Suskind, 2018). Bu yaştaki çocukların anadillerini iletişim kurmak amacıyla etkili biçimde kullandıkları gözlenirken, okuduklarını anlamlandırabilmeleri için belirli bir farkındalığa sahip olmaları gerekir. Üst dil farkındalığı olarak adlandırılan dil hakkında üstbilgi bilgisine sahip olmak çocukların okuduğunu anlamasında önemli bir noktadır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014).

Genel bir tanımlamayla okuma; basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanması, bu algıların anlamlandırma ve kavrama sürecidir (Erman-Aslanoğlu ve Kutlu, 2015). Thorndike (1917) okuduğunu anlayabilmenin yolunun, metindeki doğru öğeleri seçme ve seçilen öğeleri doğru ilişkiler kurarak bir araya getirme becerisi olduğunu belirtmiştir. Okumada temel amaç, metin iletilerinin tam ve doğru bir şekilde anlaşılmasıdır. Okuma, anlamayla sonuçlandığı zaman değer taşır. İki farklı süreç gibi görünen okuma ve anlama eylemleri neden sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır. Birey okuduklarını anlamak için okuduklarını anlamlandırma çabası içindedir (Demirel, 1999). Amacı öğrenmek olan okuduğunu anlama, yazarla iletişim kurmak ve yazarın anlattıklarını süzgeçten geçirerek yorumlamaktır. Okuduğunu anlama, bireyin kendi bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirebilmesi ve metinde verilen iletiye anlam yüklemesi olarak tanımlanmıştır (Yılmaz, 2008).

Eğitim ve psikolojide yaşanan kuram değişimleri, okuduğunu anlama becerisinin tanımı, öğretimi ve ölçülmesi üzerinde etkili olmuştur (Şimşek, 2017). Okuduğunu anlama becerisi, davranışçı kuramın eğitim ve psikoloji üzerinde etkili olduğu dönemde, metinle ilişkilendirilmiş bu nedenle o dönemdeki okuma öğretimi yalnızca metne odaklanarak yapılmış, okuduğunu anlama düzeyleri metnin özelliklerine göre belirlenmiştir. 1970’li yıllardan itibaren eğitim ve psikolojide bilişsel kuramın etkisi, okuduğunu anlamamanın tanımlamaları, okuyucunun metinden bilgi edinme ve bu bilgileri örgütleme becerilerini etrafında gelişmeye başlamıştır. Böylece metni anlamlandırmada, okuyucunun yaşama ilişkin bilgilerini kullanma düzeyleri de önemli hale gelmiştir. Ayrıca bireylerin okuma sırasında kullandıkları stratejilerin varlığı da ön plana çıkmıştır (Kutlu, Altıntaş, Özyeter, Alpayar ve Kula-Kartal, 2019). 1990’lı yıllarda sosyal psikoloji alanındaki gelişmeler, metin ve okuyucu ilişkisinin yanında, bağlamında okuduğunu anlamada önemli rolü olduğunu, okuyucuların yeni okudukları metinleri önceki okuduklarıyla ve içinde bulunduğu kültürün etkisiyle yorumladığı kabul edilmiştir (Sarroub ve Pearson, 1998). Okuduğunu anlamamanın tanımlaması üzerine yürütülen faktör analizine dayalı ilk çalışmalarda, okuduğunu anlamamanın

bileşenleri “*sözlükte anlam*” ve “*akıl yürütme*” faktörleri çerçevesinde gelişmiştir. Faktör analizi çalışmalarının sürdürülmesiyle okumadaki alt becerilerin sayıları fazlalaşarak okuduğunu anlamamanın tanımlamasını güçleştirmiştir. Bu güçlüğün giderilmesi amacıyla, okumadaki alt beceriler sınıflandırmaya dayalı bir yaklaşımla ele alınmaya başlamıştır (Kutlu ve diğerleri, 2019). Bu yaklaşım doğrultusunda okuduğunu anlamada, alt becerileri sınıflamak amacıyla geliştirilen kapsamlı taksonomilerden biri Barrett Taksonomisi (Okuduğunu Anlamamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi)’dir. Okumadaki alt becerileri kolaydan zora sıralayan Barrett Taksonomisi; “*basit anlama*” (metindeki detayları, ana fikirleri, olayları, karşılaştırmaları, karakterlerin davranışlarını fark etme ve hatırlama), “*yeniden organize etme*” (sınıflandırma, ana hatları belirleme, özetleme, sentez), “*derinlemesine anlama*” (metni destekleyici detaylara yönelik çıkarım yapma, olayların yada eylemlerin sırasına yönelik çıkarım yapma, karşılaştırmalara yönelik çıkarım yapma, neden sonuç ilişkilerine yönelik çıkarım yapma, karakter davranışlarına ilişkin çıkarım yapma, sonuçları tahmin etme, yazarın kullandığı mecazi dile yönelik çıkarım yapma), “*değerlendirme*” (metindeki hayal ürünü olan öğeleri ve gerçek öğeleri değerlendirme, metnin yeterliğini ve geçerliğini değerlendirme, metnin uygunluğu değerlendirme, metnin değerini, ilgi çekiciliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendirme) ve “*birleşim*” (içeriğe yönelik duygusal tepki verme, karakter yada olaya yönelik tepki verme, yazarın üslubuna yönelik tepki verme ve betimleme) olmak üzere beş kategoride tanımlanmıştır (Pearson, 2009; Yıldırım; 2012). Böylece sınıflandırmaya dayalı yaklaşımla birlikte okumanın tanımlaması, öğretimi, derste ve okuma testlerinde metne yönelik soruların hazırlanmasında, okuma öğretimi sürecinde izlenecek işlem adımlarında kolaylık sağlamıştır. (Pearson, 2009).

Okuduğunu anlama yirmi birinci yüzyıl insanından beklenen kritik önemi olan becerilerden biridir (Harvey ve Goudvis, 2013). Kritik önem taşıyan okuduğunu anlama becerisinin gelişmemesi durumunda birey sahip olduğu zihinsel becerileri sınırlı bir şekilde geliştirebilir. Çünkü okuduğunu anlama diğer becerilere ulaşmada kilit beceridir. Kutlu (2004) modern bireyin önemli yaşam becerilerinden biri olan okuduğunu anlama becerisinin gelişmemesi durumunda, bireyin çevresinde meydana gelen olaylara anlam vermesinin ve olaylar üzerine çözüm odaklı düşünmesinin mümkün olmayacağını belirtmiştir. Okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan bireyler, hayatın her alanında zorluk yaşamakta; çoğunlukla akademik başarısızlık, okulu

birakma, arkadaş ilişkilerinde sorun, davranış bozuklukları gibi istenmedik durumlarla karşılaşmaktadırlar (Bennett, Brown, Boyle, Racine ve Offord, 2003). Oysa okuduğunu anlayabilen öğrenciler, akademik başarıyı yakalama, kişisel tatmine ulaşma, iyi bir meslek seçme konusunda daha başarılı bireyler olma olasılıklarını arttırmırlar (Rüzgar, 2014). Bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenen okuduğunu anlama becerisi, öğrencilerin çevresini anlamlandırma düzeylerini de etkilemektedir (Akyol, 2010). İlkokuldan başlayarak yaşam boyu ihtiyaç duyduğumuz okuduğunu anlama becerisi, öğrencinin diğer derslerindeki başarısında güçlü bir etkiye sahiptir (Bloom, 2012). Eğitim sürecinin ilk kademesinden itibaren okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmek, öğrencilerin diğer derslerindeki başarısına önemli katkı sağlayacak, bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyecektir (Gelen, 2003; Karasakaloğlu, Saraçoğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012; Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2011; Şahin, 2011). Okuduğunu anlama becerisi, öğretim programlarındaki hedeflerin öğrencilere kazandırılması ve okul derslerindeki akademik başarılarının daha iyi olması açısından önemli bir rol oynamaktadır (Ateş, 2008; Kanmaz, 2012). Bu nedenle bireylerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalar süreklilik göstermelidir (Özdemir ve Kıroğlu, 2019).

Toplumsal çevre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini şekillendiren etkenlerden biridir. Çevre koşulları, öğrenme ve okuma ile ilgili deneyimlere, sözcük dağarcığına ve düşünme yapısına kadar tüm beceriler üzerinde etkilidir (Paris ve Hamilton, 2009). Bu nedenle okuduğunu anlama yalnızca bilişsel ya da davranışsal bir sürecin değil dıştan gelen uyarıcıların etkisinde kalan bir sürecin çıktısıdır. Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinin; üstbilis, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, öğrencinin okuma alışkanlıkları, okuma alışkanlıklarını etkileyen aile özellikleri, akademik başarı, anne baba eğitim durumları, okuma kültürü, öğretmen özellikleri, Türkçe ders işleniş yöntemleri, internet kullanımı, kütüphane kullanımı, evde sahip olunan olanaklar gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Çakıroğlu, 2007; Diken, 1993; Erman-Aslanoğlu, 2007; Gelen, 2003; Gelbal, 2008; Joseph, 2003; Kanmaz, 2012; Kaplan, Liu ve Kaplan, 2001; Kutlu ve diğerleri, 2011; Sheorey ve Mokhtari, 2001; Şahin, 2011; Şimşek, 2017; Tunçman, 1994; Zhong ve Alexander, 2007). Öğrencilerin okuma başarısında etkili olan bilişsel ve çevresel

faktörlerin ayrıntılı araştırılması okuduğunu anlama becerisine yönelik etkinliklerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Akyol, 2010; Erman-Aslanoğlu, 2007; Kutlu ve diğerleri, 2019; PIRLS, 2016; Popham, 2009).

Akademik başarıda etkili olan okuduğunu anlama becerisi aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir paya sahiptir (Sever, 2000). Öğrenmenin ön koşulu sayılan okuma ile ilgili bilişsel kurama dayalı yürütülen çalışmalar, araştırmacıları zihinsel yapılar ve organizasyonel şemalar üzerinde çalışmaya yönlendirmiştir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Öğrenme süreçlerinde insan zihnindeki farklılık ve gelişimleri ortaya koyan bilişsel kuram çalışmalarının yoğunlaşmasıyla birlikte, bireylerde bilişsel süreci denetleyen bir kontrol mekanizmasının var olduğu inancı, araştırmacıları üstbilis kavramının varlığına götürmüştür. Böylece bilişsel beceriler üzerinde önemli derecede etkili olduğu düşünülen “üstbilis” kavramı ilk defa Flavell tarafından öne sürülmüştür. Üstbilis genel olarak “öğrenmeyi öğrenme” olarak tanımlanmaktadır. İnsan zihninin bir parçası olan üstbilis, bilişsel işlevlerin düzenlenmesinde rol oynayan önemli bir ögedir. Üstbilis, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgilerini ve yeteneklerini anlayıp kontrol etmeye, kalıcı öğrenme için kendinde var olan bilişsel süreçleri harekete geçirmeye katkı sağlamaktadır (Flavell, 1979).

Flavell (1979) tarafından çocuklar ve yetişkinlerin üstbilis bilgisinin, bilişsel görevlerini tamamlama ve hedeflere ulaşma süreçlerinde stratejileri belirlerken, görev sırasında kişinin kendi deneyimlerini ve yeteneklerini gözden geçirmesine ve nasıl değerlendireceğine önemli ölçüde katkısı olduğunu savunulmaktadır. Flavell (1976) bireylerde var olan üstbilisel farkındalık sürecini şöyle dile getirmiştir:

Eğer bir görevi tamamlamanın diğer görevi tamamlamaktan daha zor olduğunun farkındaysam, görevi tamamlamadan önce doğruluğundan emin olmak için tekrar kontrol etmem gerektiğini hissediyorsam, görevdeki işlem adımlarından birini unutmam ihtimalim olduğu için o işlem adımına daha iyi çalışmam gerektiğini fark ediyorsam, görevin doğru olup olmadığını anlamak için birine sormam gerektiğini düşünüyorsam üstbilisle meşgulüm.

Bireyin öğrenme etkinliği sırasında, bilişsel süreçlerini düzenleme bilgisi üstbilis ile yakından ilişkilidir (Brown, 1978; Flavell, 1979). Üstbilis, bireylerin kendi düşünme süreciyle ilgili bilgileridir. Bu kavram ortaya çıktığından beri nitelikli öğrenmenin önemli bir parçası olarak görülmekte ve öğrencilerin birçok farklı bilişsel yeteneği kontrol etmesine katkı sağlamaktadır (Akın ve Abacı, 2011). Çoğu açıdan üstbilis, bilişsel sistemin “görev kontrolüne” benzetilmektedir. Üstbilis aynı zamanda

dikkat ve algı gibi diğer bilişsel işlevleri de kontrol eden bilişin parçası olarak görülmektedir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Brown (1978) üstbiliş, öğrencilerin öğrenme anında ya da bir problem çözme durumunda kullandıkları kendi düşünme süreçlerine ilişkin farkındalık düzeyi olarak tanımlamıştır. Üstbiliş Marzano ve diğerleri (1988) tarafından, verilen bir görevi tamamlarken düşünme sürecinin farkında olma ve bu farkındalığı süreç sonunda kontrol ederek değerlendirme becerisi olarak ifade edilmiştir. Üstbiliş becerisiyle bireyler kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini çözümleyerek, bu süreçlerini kontrol edebilirler. Woolfolk (1993) bireylerde üstbilişsel sürecin yürütücü kontrol görevi olduğunu belirterek, bu sürecin bilgisayarlardaki denetim görevi yapan programlara benzediğini savunmuştur. Bir öğrenme yolu olan üstbiliş, bilişsel farkındalığın ortaya çıkmasıyla oluşan becerilerdir. Doğanay (1997) bireylerde var olan üstbilişsel becerileri; bireyin kendi öğrenme yollarının farkında olması, bilinçli davranabilmesi, öz kontrol sağlayabilmesi, planlama yapabilmesi, kendi öğrenme yollarını izleyebilmesi ve kendini değerlendirebilmesi olarak ifade etmiştir.

Okuduğunu anlamaya yönelik üstbilişsel araştırmaların kuramsal temelinde Flavell (1979) tarafından ortaya koyulan üstbilişsel sınıflama yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu sınıflamada “*kişi*”, “*görev*” ve “*strateji*” olmak üzere; üç kategori bulunmaktadır. Üstbilişsel bilginin *kişi kategorisi*, bireyin öğrenme sürecinde, kendisine ilişkin bilgilerini ve inançlarını içermektedir. *Görev kategorisi*, bireyin bir sorun karşısında kullanabileceği bilgileri ve bunları yönetme süreciyle ilgilidir. *Strateji kategorisi* ise, bir göreve yönelik amaçların ve alt amaçların belirlenmesi ile bu amaçlara ulaşmak için hangi stratejilerin kullanılması gerektiğinin bilgisiyle ilgilidir. Üstbiliş stratejileri, “*hedeflere ulaşmak için kullanılan bilişler ve davranışlar*” olarak tanımlanmıştır (Flavell, 1979). Üstbiliş stratejileri bilişsel ilerlemeyi gözlemlenme amacıyla tasarlanmış, bireyin bilişsel bir amacı yerine getirmek ve bilişsel aktiviteleri kontrol etmek için kullandığı düzenli süreçlerdir. Üstbiliş farkındalığı yüksek bireyler, bu süreçleri kendi öğrenmelerini düzenlemek, devam eden bilişsel etkinliklerini planlamak, gözlemlenme ile bilişsel çıktılarını içsel ve dışsal standartlarla kıyaslamak amaçlı kullanmaktadır (Akın ve Abacı, 2011).

Okuduğunu anlamada üstbiliş, bireyin metni anlamak için bilişsel kontrolü ve farkındalığı olarak değerlendirilebilir (Caron, 1997). Okuduğunu anlama becerisinde üstbiliş aracılığıyla okuyucu, okuma sürecindeki bilişsel bilgisini ve okuduğunu

anlamlandırma sürecinde kendisini kontrol etmektedir (Mokhtari ve Reichard, 2002). Bireylerin üstbilişsel bilgisi, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için okuma stratejilerini etkili kullanma konusunda fikir vermektedir (Pressley ve Harris, 2006). Üstbiliş stratejileri, öğrencilerin öğrenme hedeflerini daha kolay tamamlamalarını, bilgi birikimlerini kullanabilmelerini ve birçok farklı stratejiyi koordine etmelerine yardımcı olur. Öğrenme amacına ulaşmaya katkı sağlayan bilinçli üstbilişsel strateji kullanımı, okuyucunun bir metindeki ilgili bilgileri tanımasına ve bu bilgilerle ilgili arka plan bilgisini etkin duruma getirmesine yardımcı olduğu gibi, öğrenme stratejilerini izlemesine ve düzenlemesine de yardımcı olmaktadır. Böylece üstbilişsel bilgisi iyi durumda olan öğrenciler okuyacakları metnin türüne ve amacına göre uygun stratejiyi seçerek kullanabilmektedirler (Mokhtari ve Reichard, 2002). Bilişsel stratejiler ile üstbilişsel stratejiler arasındaki en önemli fark, üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin kendi öğrenme yollarını keşfedebildiği stratejilerden oluşmasıdır. Bu nedenle bilişsel stratejilerin daha çok dıştan öğrenmeye bağlıyken üstbilişsel stratejilerin öğrencinin kendi öğrenme yolunu keşfedebilmesi sonucu uygun strateji kullanımı olduğu söylenebilir (Gelen, 2003).

Bireylerin üstbilişsel süreçleri oldukça önemlidir. Bu durumun nedenlerinden biri üstbilişsel sürecin okumada okuyucunun etkin katılımını vurgulamasıdır. Başarılı okuyucular açısından üstbilişsel farkındalık, okuduğunu anlama başarısında kritik öneme sahiptir (Schraw ve Dennison, 1994). Araştırmalarda okuduğunu anlama becerisinde zayıf olan öğrencilerin, okuduklarını anlamalarına yardımcı olacak üstbiliş stratejilerini kullanamadıkları gözlenmiştir (Jacobson, 1998; Routman, 2003; Saraç, 2010; Tice, 1997). Gelişmiş okuma başarısına sahip olan öğrencilerin ise okuma sırasında farklı yollar keşfetmeye çalışarak birtakım stratejiler geliştirmeye çalıştıkları gözlenmiştir. İyi okuyucular çoğu zaman metnin sonraki bölümlerinde neler olacağına ilişkin çıkarımlar yapabilmektedirler (Baker ve Brown, 1984).

Öğrenme ve okuduğunu anlamada üstbilişsel becerilerin önemi “*Metabiliş ve Öğrenim*” dergisinin 2006 yılında yayımlanmasıyla dikkat çekici bir konu haline gelmiştir (Schellings, Van Hout-Wolters ve Vermunt 1996). Böylece okuma çalışmalarında üstbilişsel araştırmaların önemi artarak, okuduğunu anlama becerisi üstbilişsel strateji kullanımına dayalı programlara odaklanarak gelişmeye başlamıştır (Elosúa, García-Madruga, Vila, Gomez-Veicia ve Gil, 2013). Okuyucunun metni kavrayabilmesi, ön bilgileriyle metinden yeni öğrendiklerini etkin biçimde

ilişkilendirmesine bağlıdır. Bu ilişkilendirme sırasında, okuyucu düşünme sürecini etkin kullanır. Bireyin düşünme süreci üstbilgi bilgisine dayalı olarak gerçekleşmeye başlar ve okuma sırasında üstbilgi strateji kullanımıyla son bulur (Babbs ve Moe, 1983). Bu durum ise okuyucunun üstbilgi stratejik farkındalık düzeyiyle ilişkilidir (Alexander ve Jetton, 2000; Baker, 2002; Pressley ve Afflerbach, 1995; Wenden, 1998). Üstbilgi stratejilerin bilgisi ve kullanımı, öğrencilerin okudukları metinlerdeki bilgileri etkili biçimde öğrenmelerine yardımcı olur ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlar (Flavell, Miller ve Miller, 1993). Saraç (2010) üstbilgi farkındalığı yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Geçmişte ve günümüzde birçok ebeveyn ve eğitimci yalnızca çok sayıda kitap okuma yoluyla okuduğunu anlama başarısının arttığını düşünmüştür. Block, Gambrell ve Pressley (2002) yürüttükleri araştırmada bu durumun aksine okuyucuların üstbilgi stratejik farkındalıklarını geliştirmeye yönelik eğitimler vermenin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini gözlemişlerdir.

Ülkemizdeki okulların en temel sorunlarından biri kuşkusuz, okullardaki öğrenmelerin günlük yaşam durumlarıyla ilişkilendirilememesidir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Bu problemi çözmek için öğrencilerin bilişsel süreçlerini etkileyen faktörleri güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla belirlemek ve elde edilen sonuçlara göre öğretim programlarını güncellemek gerekmektedir. Yapılandırmacı kurama dayalı eğitim anlayışıyla birlikte, öğrencilerin öğrenme ve düşünme becerilerini arttıran etkinliklere yer verilmeli, bunları yaparken üstbilgi strateji kullanma becerilerini geliştirilmeye yönelik etkinliklerin öğretim sürecinde yer alması sağlanmalıdır (Çakıroğlu, 2007). Öztürk'e (2012) göre, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyleri üstbilgi farkındalıklarıyla ilişkilidir. Pressley (2002), okuma stratejileri üstbilgi farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin kullandıkları stratejilerle paragrafları daha iyi anladıkları ve okuduğunu anlama başarılarının yüksek olduğu belirtmiştir. Okuma stratejilerinin üstbilgi bilgisi, paragrafı anlama amacıyla yapılan okumaların başarılı biçimde izlenmesi için ön koşul görevindedir. Araştırmalarda, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde farkındalık oluşturma ya da farkındalık düzeyini geliştirmenin sistemli ve doğrudan öğretim yoluyla gerçekleştirilebileceğini belirtilmektedir (Paris ve Winograd, 1990). Üstbilgi, genellikle öz değerlendirme ve öz yönetimle ilgili beceriler etrafında gelişmektedir (Çakıroğlu, 2007). Öz değerlendirme ve yönetimi gelişmiş bir bireyin aynı zamanda kendi

öğrenme yoluna ilişkin farkındalığı yüksektir. Kendi öğrenme yoluna ilişkin farkındalığı olan öğrencilerin yetiştirilmesi üstbilişsel becerilerini geliştirmelerine fırsat verecek etkinliklerle sağlanabilmektedir. Karatay (2010) tarafından üstbilişsel strateji öğretimi ve buna dayalı etkinliklerin üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamasına rağmen, Türkçe ders programında üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin etkinliklere gereken önemin verilmediği belirtilmiştir.

Ülkeler ulusal ve uluslararası düzeyde yaptıkları çalışmalarla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme ve diğer ülkelerdeki öğrencilerle bu becerileri karşılaştırma fırsatına sahiptirler (Erman-Aslanoğlu, 2007). Bu çalışmalardan biri Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA])'dır. Türkiye'nin PISA sınavlarına katılmasıyla birlikte Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, uluslararası düzeyde karşılaştırılmaya başlanmıştır (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Türkiye'de Okuma Eğitiminin Karnesi adlı araştırmanın sonuçlarında okuma becerileri alanında Türk öğrencilerin doğru yanıt ortalamasının genel ortalamanın altında olduğu, özellikle açık uçlu ve kısa yanıtli sorularda ortalamanın daha da düştüğü belirtilmektedir. Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri alanındaki ortalamalar yıllara göre incelendiğinde öğrencilerin okuma becerileri alanındaki sonuçlarının artış gösterdiği ancak yine de genel ortalamanın altında olduğu belirtilmiştir (Bozkurt, 2016). PISA 2015 okuma becerileri sonuçları incelendiğinde, birinci düzeye doğru yanıt veren öğrencilerin OECD ortalaması %31.4 iken bu oran Türkiye'de %30'dur. Beşinci düzey ve üstünde (üst yeterlik düzeyi olarak adlandırılan düzeyler) bulunan öğrencilerin OECD ortalaması %5.6 iken Türkiye'de %0.06 olduğu belirtilmiştir (MEB, 2016). PISA 2018 sonuçlarında ise Türkiye'nin okuma becerileri puanlarında önceki yıllara göre bir artış olduğu ancak halen Türkiye'nin OECD puan ortalamasının altında kaldığını görülmektedir (OECD, 2019). Ulusal ölçekte 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını değerlendirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen (Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi [ABİDE]-2016) çalışma raporunda, dördüncü sınıf öğrencilerinin %27.9'nun temel altı ve temel düzeyde, %39.5'inin orta düzeyde, %32.6'sının ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ise yaklaşık %25'inin temel altı ve temel düzeyde, %41'inin orta düzeyde, %34'ünün ise

orta üstü ve ileri düzeydedir (MEB, 2016). Hem ulusal hem de uluslararası ölçekte yapılan uygulamaların değerlendirme raporlarına göre, ülkemizde okuduğunu anlama başarısının düşük olması, okuduğunu anlama becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önemini ortaya koymaktadır.

Çocukların okuduklarını anlama süreçlerini izleme ve değerlendirmeleri yaşa bağlı olarak gelişme gösterir (Baker, 2002; Bouffard, 1998; Mason, 2004). Bu nedenle, okuduğunu anlama becerisinde etkili olan etkenlerin belirlenmesi ve bu becerideki etkenlerin saptanması öğrencilere erken yaşta geribildirimler verilmesine katkı sağlayabilir. Böylece üstbilişsel stratejik farkındalıklarına yönelik geribildirimler öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine, öğrenme yollarını düzenlemelerine ve okuduğunu anlama başarılarına arttırmalarına yardımcı olabilir. Alanyazında üstbilişsel stratejik farkındalığı geliştirmeye yönelik stratejilerin öğretimi, üstbilişsel farkındalık süreçlerini geliştirmede ve okuduğunu anlama başarısının artırılmasında etkili bir yol olarak görülmektedir (Bandura, 1997; Desoete ve Roeyers, 2002; Gelen, 2003; Scarlach, 2008). Ayrıca okuduğunu anlama becerisini geliştirme sürecinde bilişsel stratejilerin öğretimi okuma performansında kısa vadeli gelişme sağlarken, üstbilişsel strateji öğretiminin daha uzun vadeli etki sağladığı ortaya koyulmuştur (Cohen, 2003; Koda, 2005; Tang ve Moore, 1992). Bu yönüyle okuduğunu anlama becerisinde üstbiliş stratejik farkındalığa ilişkin etkenlerin belirlenmesi ve bu etkenler doğrultusunda okuduğunu anlama öğretiminin yapılandırılması önemlidir.

Popham'a (2009) göre, öğrencilere bir dizi standart başarı testi vererek okuduğunu anlamaya yönelik ana düşünceyi bulma öğretimi sağlanabilir ancak bu kolay bir yoldur. Bunun yerine öğrencilerin okuma becerilerini, farklı bilişsel düzeylerde ve çeşitli madde türleriyle derinlemesine ölçmek temel amaç olmalıdır. Kobayashi (2002) çoktan seçmeli, açık uçlu gibi farklı madde türlerinin okuduğunu anlama becerisinin farklı boyutlarını ölçtüğünü belirtmektedir. Bilgiye ulaşmanın yolu olan okuduğunu anlama becerisi aynı zamanda üst düzey düşünme becerisinin de anahtarı olarak görülmektedir (Özsoy, 2008). Kutlu ve diğerleri (2019) araştırmalarında Türkçe dersi sınıf içi okuma etkinliklerinde kullanılan metinler ile bu metinlere dayalı olarak hazırlanmış maddelerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin farklı boyutlarını ölçmede yetersiz kaldığını, bu nedenle sınıf içi okuduğunu anlama etkinlikleri planlanırken, okuduğunu anlama becerisinde üst düzey becerilerin de yoklanmasını sağlayan maddelerin kullanılması gerektiğini

vurgulamışlardır. Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde çoktan seçmeli maddeler yerine yazılı anlatım gerektiren açık uçlu maddelerle, öğrencilerden kendi yanıtlarını oluşturmaları istenmektedir. Böylece öğrenciler kendi önbilgilerine dayanan yorumlarda bulunarak verdikleri yanıtları destekleyebilirler (Winograd, Paris ve Bridge, 1991). Türkçe öğretim programı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasını sağlayacak farklı madde türlerinden yararlanmanın öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, durum ve olayları analiz etme ve görsel okuma becerilerini kullanıp geliştirmelerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir (MEB, 2019).

Okuduğunu anlama becerisinin ölçüldüğü bir diğer uluslararası geniş ölçekli uygulama Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS])'dir. PIRLS öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliklerini ortaya koymayı hedeflemektedir. (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması-[ISCED]) çerçevesinde öğrencilerin ilk dört yıllık dönemleri okuduğunu anlamada kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. PIRLS bu nedenle dokuz yaşını tamamlamış öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyen faktörleri ayrıntılı biçimde araştırmaktadır. Okuduğunu anlama konusundaki iki yeni değerlendirmeyi içeren PIRLS 2016 uygulamasında önemli bir değişiklik bulunmaktadır. PIRLS 2016 uygulamasında önceki uygulamalardan farklı olarak dijital okuryazarlığa yönelik değerlendirmeler de yer almaktadır. Ülkelere öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri hakkında kapsamlı bir tanılama sunan PIRLS, metin okumada aşağıda belirtilen dört aşamalı bir sınıflamayla öğrencilerin anlama süreçlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır:

- ✓ Açıkça belirtilmiş bilgiyi alma ve bilgiye odaklanma
- ✓ Basit çıkarımlar yapma
- ✓ Bilgi ve fikirleri birleştirme ve yorumlama
- ✓ Metin öğeleri ile içeriğini eleştirme ve değerlendirme (PIRLS, 2016).

Araştırma sürecinde geliştirilmesi planlanan okuduğunu anlama başarı testi PIRLS' ün dört aşamalı tanımlanmış bilişsel düzey sınıflamasına göre geliştirilmiştir. Araştırma sürecinde geliştirilen okuduğunu anlama başarı testinin öğrencilerin okuduğunu anlamada üst düzey düşünme becerilerini ölçen maddelerle yoklama amacına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Yukarıda tartışılan araştırmaların bulguları, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısıyla, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri, bireysel ve aile özellikleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında, araştırmanın temel amacı 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Ankara ili ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını yordayan faktörlerin belirlenmesi oluşturmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi üst düzey becerilerle birleştirebilmenin kilit noktası olan okuduğunu anlama, araştırmacıları bu beceriyle ilişkili olan toplumsal ve bireysel etkenleri incelemeye yöneltmiştir. Aşağıda bu tezde ele alınan çalışma konularıyla ilgili araştırmalar tarih sırasına göre verilmiştir.

Brown ve Smiley (1977) 8, 10, 12 ve 18 yaş gruplarında üstbilişin okuma öğretiminde ve okuduğunu anlamadaki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda zayıf okuyucularda üstbiliş bilgisine bağlı strateji kullanımının, okuduğunu anlamayı geliştirmede olumlu etkisi olduğunu belirlenmiştir.

Wang (1993) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını ve üstbiliş performanslarını aile özelliklerine ait bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, aile tutumları, ailedeki kişi sayısı ve ailenin etnik kökeni ile öğrencinin üstbiliş performansı ve akademik başarısı arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir.

Taraban, Rynearson ve Kerr (2000) üniversite öğrencileriyle (N=324) yürüttükleri çalışmada, okuma amaçlarına göre anlama stratejileri kullanımı ve akademik başarı arasındaki bağlantıları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sürecinde öğrencilerin okuma sırasındaki ve okumaya yönelik ödevlerini yapma davranışlarını gözlemlemişlerdir. Araştırmanın bulgularında, akademik başarısı yüksek öğrencilerin, düşük olan öğrencilerden daha sık anlama stratejisi kullandıkları, okumaya yönelik ödevlerde daha stratejik davrandıklarını belirlemişlerdir.

Gelen (2003) 7. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, bilişsel farkındalık stratejilerinin, okuduğunu anlama başarısına ve Türkçe dersi tutumuna etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, bilişsel farkındalık okuduğunu anlama

stratejilerinin uygulandığı deney grubunda, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının anlamlı biçimde arttığı gözlenmiştir.

Dolly (2004) araştırmasında, erken ergenlik dönemindeki (10-14 yaş arası) ergenlerin üstbilişsel bilgilerinde gelişimsel dönemlerin, okuma stratejileri ve okumaya ilişkin tutumlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı ikinci amacında öğrencilerin cinsiyetleriyle okumaya yönelik tutumları, okuma stratejilerinin üstbilişsel bilgileri ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkileri belirleyen bir model test etmiştir. Boylamsal araştırma olarak yürütülen araştırmanın bulgularına göre, okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel bilginin erken ergenlik döneminde sürekli olarak iyileştiğini gösterirken, ders dışı okumada okumaya yönelik tutumların dördüncü ile sekizinci sınıf arasında sürekli düşme eğiliminde olduğu görülmüştür. Akademik okumaya yönelik tutumların ise altıncı ve sekizinci sınıflar arasında önemli ölçüde zayıfladığı bulunmuştur. Erkeklerle karşılaştırıldığında kız öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin sürekli daha iyiye gittiği, aynı zamanda kız öğrencilerin eğlence amaçlı okuma ve akademik okumaya karşı daha olumlu tutumlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada uygulanan path analizi çözümlemesinde, erken ergenlik döneminde cinsiyetin kız öğrenciler lehine, üstbilişsel bilgiler aracılığıyla paragrafi anlamayı yordadığı, ders dışı zamanda okumaya ayrılan zaman ile okuma tutumları üzerinde manidar bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi (2007) 3. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada, günde otuz dakika olmak üzere yirmi beş gün boyunca üstbilis strateji öğretiminin okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi başarısı üzerinde manidar bir farklılığın olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Beş haftalık üstbilis strateji eğitimi alan deney grubu lehine ön test ve son test puanları arasında kontrol grubuna göre, manidar bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin sözcük hazinesi ve okuduğunu anlama başarısı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

Schellings, Cor ve Jan (2006), araştırmalarında 3. sınıfta okuma başarısı düşük ve yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımı, okumaya ilişkin üstbilişsel bilgi düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel strateji bilgisi ve strateji kullanımları okuma başarısı yüksek olan öğrenciler lehine manidar bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Okuma başarısı yüksek olanların hem üstbilişsel strateji bilgisinin hem de strateji kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çakıroğlu (2007) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada öğrencilerde üstbiliş strateji kullanmanın, okuduğunu anlama seviyesi düşük olan öğrencilerde etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubunda okuduğunu anlama düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Üstbilişsel strateji öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinde, üstbiliş strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir.

Şen (2009) 5. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, üstbiliş strateji kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin deney grubunun lehine anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

Anastasiou ve Griva (2009) tarafından 6. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, okuduğunu anlama başarısı ile üstbilişsel stratejik farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda üstbilişsel strateji kullananların okuduğunu anlama testinde daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Kartal ve Özteke (2010) araştırmalarında, farklı sosyoekonomik grupta yer alan ilkökul öğrencilerinin okuduklarını anlama ve okuduklarını yazılı ifade edebilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilkökul öğrencileri arasında sosyoekonomik düzeylerine göre okuma puanlarında ön test ve son test puan ortalamaları bakımından üst ve orta sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kanmaz (2012) bilgiyi işleme kuramı üzerine yapılandırılmış bir strateji olan İnceleme-Sorgulama-Okuma-Anlatma-Tekrar Etme (İSOAT) stratejisinin temel alınarak yapıldığı okuma öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına, bilişsel farkındalık düzeylerine, okumaya karşı tutumlarına kalıcılıklarına etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında, öğrencilere uygulanan İSOAT programının, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında, bilişsel farkındalık düzeylerinde ve okumaya karşı tutumlarında deney grubu lehine manidar bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Akın ve Çeçen (2014) ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve son altı ay içerisinde okudukları kitap

sayısı değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, ğrencilerinin stbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okuma stratejileri stbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre, genel okuma ve okuma stratejileri destekleme alt testlerinde kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğu, sınıf düzeyinde ise 7.sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca son altı ayda okunan kitap sayısının okuma stratejileri stbilişsel farkındalık düzeyine manidar bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kutlu ve diğerleri (2015) 5. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada okuduğunu anlama becerisini yordayan faktörleri araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarında, ğrenci özellikleri (okulöncesi eğitime katılmış olma, okumaya yönelik ilgi, okumayla ilgili ev ödevlerini yapma sıklığı ve okuma ile ilgili sınıf içi ve dışı etkinlikler), aile özellikleri (anne babanın eğitim durumu, evdeki kitap sayısı ve ailenin okumaya ayırdığı zaman), ğretmen özellikleri (ğretmenin kıdemi, eğitim durumu ve dil becerilerini geliştirmeye ayırdığı zaman) ve okul özellikleri (okulun bulunduğu bölge, derslik sayısı ve kütüphanenin oluşu) faktörlerinin okuduğunu anlama başarisını yordayan değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Duman ve Arsal (2015) 6. sınıf ğrencilerine Türkçe dersinde bilişsel farkındalık ğretimi uygulayarak, uygulanan öğretimin okuduğunu anlama başarisına etkilerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularında, bilişsel farkındalık okuma stratejileri ğretimi yapılan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarisına etkisi olduğu belirtilmiştir.

Yıldız (2015) 8. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, stbilişsel farkındalıkla, Türkçe Seviye Belirleme Sınav puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularında, üstbiliş farkındalık düzeyleri ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Türkçe dersi puanları arasında manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Channa, Nordin, Siming, Chandio ve Koondher (2015) okuduğunu anlamayı geliştirme amacıyla planlama, izleme ve değerlendirmeye ilişkin stbilişsel stratejiler üzerine yapılmış alanyazın çalışmalarını gözden geçirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma ve anlama yeteneklerini geliştirmeleri açısından ğretmen yeterliliğinin önemli olduğunu ortaya koymuşturlar. Öğrencilerin metni daha iyi kavramaları için stbilişsel strateji temelli ğretim programıyla ilgili materyal

kullanımı ile planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini içermesi gerektiğini belirlemişlerdir.

Callan, Marchant, Finch ve German (2016) 65 ülkenin PISA 2016 verisiyle (15 yaş) yürüttükleri çalışmada, üstbilis strateji kullanımının, öğrencilerin düşünme farkındalıklarını geliştirdiğini, okuma başarılarında en yüksek düzeyde ilişkisi olan değişken olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda SED'in PISA okuduğunu anlama, fen bilimleri ve matematik başarısında yordayıcı faktörlerden olduğunu bulmuşlardır. Okuduğunu anlama ve üstbilis strateji kullanma düzeyi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde manidar bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Demirel ve Yağmur (2017) 4. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, PIRLS 2011'de uygulanan iki farklı türdeki metin ve metne ilişkin soruları Türk diline çevirerek özel okul ile devlet okulunda öğrenimine devam eden öğrencilerin üst düzey becerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama becerisinde devlet okulu ve özel okul öğrencileri arasında anlamlı farklılığın olduğu, devlet okulunda yer alan öğrencilerin çoğunlukla okuduğunu anlama becerisinde alt düzeylere yığıldığı belirtilmiştir. PIRLS üst düzey düşünme sürecini ölçen maddelerde devlet okulu ile özel okul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Karababa ve Kaya (2018) çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilisel düzeylerini bazı değişkenler açısından araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, üstbilisel okuma stratejileri farkındalıklarının kız öğrencilerde erkeklere göre, daha gelişmiş düzeyde olduğunu, farkındalık düzeylerinin sınıf seviyesine göre değişmediğini saptamışlardır.

Altunkaya ve Sülükçü (2018) araştırmalarında 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri üstbilisel farkındalıkları arasındaki ilişki ile bunların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre öğrencilerin okuma stratejileri üstbilisel farkındalıklarının, ölçeğin alt boyutlarında kızlar lehine farklılık gösterdiği, okuduğunu anlamada kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İlgili araştırmalarda görüldüğü üzere, iyi bir okuyucu olmak için öğrencilerin üstbilisel stratejik farkındalık düzeylerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Okuduğunu anlama, bireyin bilişsel sürecinin bir çıktısı olup çevresel özelliklerden de

etkilenmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının üstbilişsel stratejik farkındalık düzeyleri, bireysel ve aile özellikleri açısından inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının, üstbilişsel stratejik farkındalık düzeyleri ile bireysel ve aile özellikleri açısından incelenerek, araştırma bulgularının ortaya koyulması okuduğunu anlama başarısında üstbilişsel stratejik farkındalığın önemine, öğrencilerin okuma başarılarını artırmalarına ve daha sonra yapılacak okuduğunu anlama ile üstbilişsel farkındalık konulu araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmada, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğrencilerin bireysel ve aile faktörlerine ilişkin değişkenlerden hangilerinin ne derece yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlar, sosyoekonomik düzeylerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
- 2) Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden aldıkları puanlar, sosyoekonomik düzeylerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarını;
 - a. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri puanları,
 - b. Bireysel özelliklerinden (cinsiyet, günlük ders kitabı dışında kitap okumaya ayırdığı zaman, ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi) ve
 - c. Aileye ilişkin özelliklerden (anne ve baba eğitim durumu) hangileri yordamaktadır?
- 4) Çalışma grubundaki öğrencilerin;
 - a. Okuduğunu anlama başarı testi DPA'sında yanıt tanıma kategorilerinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü bilişsel düzeylerdeki puanlara göre yanıtlama dağılımları ile

- b. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri “*Genel Okuma Stratejisi, Problem Çözme Stratejisi ve Okuma Stratejilerini Destekleme*” alt boyutlarındaki puan ortalamaları nasıldır?

Önem

Dünyadaki birçok ülke eğitim politikalarını geliştirme sürecinde, hızlı bir dönüşüm içerisinde. Bu dönüşümün nedenleri; teknolojik gelişmelerdeki hız, endüstriyel alanda yaşanan devrimler, uluslararası geniş ölçekli sınavların sonuçları ve yirmi birinci yüzyılda tanımlanan birey niteliklerine ulaşma isteği olarak görülebilir. Çağımızda yalnızca bilgi alan ve bu bilgileri davranışsal olarak gösteren öğrenci yetiştirmek yerine, bildiklerini günlük yaşam durumlarında uygulayan, karmaşık durumlar karşısında bilgilerini kullanan, dolayısıyla üst düzey becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmek daha önemli duruma gelmiştir. Öğrencilerin düşünme süreçlerindeki gelişimin temel taşı olan okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörleri belirlemek, okuma öğretimindeki etkinliklerin daha gerçekçi bir yaklaşımla planlanmasına katkı sağlayacak ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Okuduğunu anlama başarısı zayıf öğrenciler, genellikle üstbiliş becerileri de zayıf olan öğrencilerdir (Brown, 1980). Deneysel araştırmalarda, çocuklarda 4 yaşından itibaren strateji kullanımının ve üstbiliş becerilerin gelişmeye başladığı belirlenmiştir (Williams ve Atkins, 2009). Küçük yaşlardan itibaren çocuklarda gelişmeye başlayan üstbilişsel strateji kullanma becerisi, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için kritik öneme sahiptir (McMaster, Espin ve Broek, 2014). Ancak alanyazın incelendiğinde, üstbilişle ilgili yordama gücüne dayalı yürütülen araştırmaların ağırlıklı olarak üniversite öğrencileriyle yürütüldüğü gözlenmektedir. Ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmaların üstbilişsel farkındalık düzeyini etkileyen faktörler ile üstbilişin akademik başarı, problem çözme gibi becerilerle arasındaki ilişkilerin varlığını ortaya koyan çalışmalar olduğu gözlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde ortaokul beşinci sınıf öğrencileriyle, okuduğunu anlama başarısını yordayan faktörleri üstbilişsel stratejik farkındalık düzeyi ile bireysel ve aile özellikleri bağlamında inceleyen araştırma olmadığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada ortaokul beşinci sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını okuma stratejileri stbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğrencilerin bireysel ve aile faktörlerine ilişkin değişkenlerden hangilerinin ne derece yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında ğrencilerin üstbiliş ve okuma arasındaki farklılığı belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda, okuduğunu anlama başarılarını belirleyen lme araçlarının genellikle çoktan seçmeli maddelerden oluştuğu, kullanılan metinlerin ve metne ilişkin maddelerin Türkçe ders kitaplarından alındığı ve okuduğunu anlama başarısının bilgi düzeyinde maddelerle lldğ gözlenmiştir. Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş okuduğunu anlama başarı testi, PIRLS'te yer alan bilişsel sınıflama dikkate alınarak geliştirilmiş ve okuduğunu anlama başarısı st düzey sorularla da llmştr. Araştırma bulgularının okuduğunu anlama başarısı ile stbilişsel stratejik farkındalık üzerine yapılacak farklı araştırmalara yeni bir bakış açısı kazandırması ve ipucu niteliğinde ilişkiler sunması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmada 5. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testine, ğrenci bilgi anketine ve okuma stratejileri stbilişsel farkındalık envanterine içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-ğretim yılında, Ankara ili ankaya, Gölbaşı ve Keçiören ilçelerindeki devlet okullarında öğrenim gören 592 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okuduğunu Anlama Başarısı: Okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlardır.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık: Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden elde edilen puanlardır.



BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri, öğrencilerin bireysel ve aile özellikleri arasında var olan ilişkileri ve düzeylerini belirlemektir. Korelasyonel tarama araştırmalarında, değişkenler arası var olan ilişkiler ve bu ilişkilerin dereceleri ortaya koyulmaktadır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Değişkenlere müdahale edilmemesi nedeniyle korelasyonel türündeki araştırmalar, nedensel araştırmalara benzememektedir. Bu tür araştırmalarda neden-sonuç ilişkisinden çok değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Korelasyonel araştırmalar, keşfedici ve yordayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırma için tasarlanan yordayıcı korelasyonel araştırma türü, yordayan (yordayıcı) değişkenler ile ölçüt değişken arasındaki ilişkiler incelenmiş, yordayan değişkenin ölçüt değişken üzerindeki bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmada okuduğunu anlama başarısını yordayan faktörlerin belirlenmesi amaçladığından yordayıcı korelasyonel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın yordanan değişkeni, okuduğunu anlama başarı testi puanlarıdır. Yordayıcı değişkenler ise okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri, öğrencinin bireysel özelliklerinden; cinsiyet, öğrencinin günlük ders kitabı dışında kitap okumaya ayırdığı zaman, ders kitabı dışında kendine ait olan kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi ve aile

özelliklerinden; anne ve baba eğitim durumudur. Araştırmanın alt amaçlarında öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden aldıkları puanlar ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. İlişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkiler belirlenir ve incelenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden aldıkları puanlar bağımlı değişken, sosyoekonomik düzey ise bağımsız değişkendir.

Çalışma Grubu

Çalışma ortaokul 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışmanın bu öğrencilerle yürütülme nedeni, bu yaş grubundaki öğrencilerin hem soyut düşünme süreçlerine geçiş döneminde olmaları hem de bu yaş grubunun kendine uygun üstbilişsel stratejiyi seçebilmelidir. Ayrıca bu yaş grubunda üstbilişsel stratejilerin kullanımı gözlenebilir düzeydedir (Senemoğlu, 2005). Akıcı bir şekilde okuyabilen bu yaş grubu, üstbilis ve okuduğunu anlama eğitiminin gelişiminde kritik bir dönem olarak kabul edilir (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006).

Çalışma grubunun seçiminde araştırmanın amacı doğrultusunda sosyoekonomik düzey bakımından çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde, seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacı doğrultusunda zengin durumları seçebilmek için tercih edilmektedir. Amaçsal örneklemede, evrende incelenen problemle ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlendiği ve çalışmanın bu durumlar üzerinden yürütülmesi maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu doğrultuda uygulama yapılan okullar seçilirken, okulların buldukları bölgelerdeki sosyoekonomik düzeyler hakkında okul müdürlüklerinden görüş alınarak okullar üst, orta ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde belirlenmiştir. Çalışma grubu, Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Gölbaşı ilçelerinde 2019-2020 eğitim- öğretim yılı ikinci döneminde öğrenim gören ortaokul 5. sınıf öğrencileridir. Araştırmada kullanılacak

verilerin elde edilmesi için 648 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında uygulamanın yapıldığı okullar ile okullara ilişkin öğrenci sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Okullar ve Öğrenci Sayıları

Okul	İlçe	N	SED
A Ortaokulu	Çankaya	75	Üst
B Ortaokulu	Gölbaşı	142	Üst
C Ortaokulu	Çankaya	135	Orta
D Ortaokulu	Gölbaşı	160	Alt
E Ortaokulu	Keçiören	136	Alt
Toplam		648	

Tablo 1’de görüldüğü üzere Çankaya, Keçiören ve Gölbaşı ilçeleri olmak üzere beş ortaokulda toplam 648 öğrenciyle araştırma yürütülmüştür. Okul müdürlüklerinin görüşleri doğrultusunda, A ve B ortaokulları üst sosyoekonomik düzey, C orta, D ve E ortaokulları ise alt sosyoekonomik düzey olarak belirlenmiştir. Ancak kayıp veri içeren 44 öğrenci ve uç değer olarak belirlenen 12 öğrenciye ait veri çıkarılarak, analizler 592 öğrenci ile yürütülmüştür. Çoklu regresyon analizinde örneklem büyüklüğünü belirlemek için “ $N > 50 + 8m$ ” (m bağımsız değişkenlerin sayısı) hesaplanan bir formül bulunmaktadır (Pallant, 2017). Bu formüle göre çalışma grubunun en az 122 öğrenciden oluşması gerekmektedir. Bu araştırma 592 öğrenciyle yürütülmüş olup örneklem büyüklüğü için yeterli sayıdadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT), öğrenci bilgi anketi ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSÜFE) ile toplanmıştır. OABT’nin puanlanması için araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarları geliştirilmiştir. Verilerin toplanmasına yönelik Millî Eğitim Bakanlığı ve Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’ndan uygulama yapılmasına ilişkin gerekli izinler

(EK 6 ve EK 7) alındıktan sonra çalışma grubunda yer alan okullarda uygulama izni alınan ölçme araçları uygulanarak veriler toplanmıştır. Veriler Şubat ve Mart 2020 tarihleri arasında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrencilere OABT'yi yanıtlayabilmeleri için 60 dakika süre verilmiştir Anket ve envanter ise, 40-50 dakika arasında uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri ve kullanım amaçları açıklanmıştır.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Stratejik Farkındalık Envanteri.

Alanyazında üstbilişsel bilgi ve becerilerin ölçülmesinde, çok boyutlu ölçeklerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Desoete ve Roeyers, 2002; Garner ve Alexander, 1989; Schraw, 1997; Veenman, 2005). Bu nedenle bu çalışmada Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne Öztürk (2012) tarafından uyarlanan okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory [MARSII]) kullanılmıştır. Üç alt boyuttan oluşan envantere toplam 30 madde vardır.

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin (OSÜFE) geliştirilme sürecinde 2002 yılında üstbilgi ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili kapsamlı bir araştırma başlatılmıştır. Envanterin üstbilginin *strateji kategorisi* olan stratejik süreçler ile Rosenblatt'ın (1978) okuyucu yanıt teorisi çerçevesinde geliştirildiği belirtilmiştir (Mokhtari ve Reichard, 2002). Ayrıca OSÜFE'nin madde geliştirme sürecinde, Baker ve Brown (1984) ve Garner (1987) tarafından okuyucu tepkileri içeren okuma protokolleri ile Pressley ve Afflerbach (1995) tarafından okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında belirlenmiş stratejiler kullanılmıştır. Envanterin araştırma çatisının oluşturulmasıyla 100 maddelik, beş dereceli Likert tipinde madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve bazı deneysel çalışmalarla 60 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Örneklem grubu, orta batı eyaletlerinden on şehir ve banliyö, beş köy okulunda okuyan 6. ile 12. sınıf arasındaki (N=825) öğrencilerden oluşturularak, envanterin deneme formu gruba uygulanmıştır. Yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış, madde yükü .30'un altında olan maddeler çıkarılmış ve 30 madde ile üç alt boyuttan oluşan asıl form

hazırlanmıştır. Deneme uygulamasından sonra, 443 öğrenciden oluşan aynı yaş ve grup özelliklerine sahip olan farklı bir çalışma grubuna uygulanan envanterin yapı geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Ölçeğin özgün formunun Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ($\alpha=.93$), madde yüklerinin .30 ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Envanterin alt boyutuna ilişkin güvenilirlik değerleri, “*Genel Okuma Stratejileri*” .92; “*Problem Çözme Stratejisi*” .79 ve “*Okuma Stratejilerini Destekleme*” .87’dir. Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından envanterin öğrencilerin okuduğunu anlamada üstbilgi stratejik süreçlerini belirlenmesi amacıyla uygun olduğu, deneysel çalışmalar ve öğretmenlere katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Envanterin puanlaması, ortalama alınarak yapılmaktadır. Envanter sonucunda elde edilen okuma stratejileri üstbilgi farkındalık puan ortalaması 3.5 ve üzeri yüksek farkındalık; 2.5-3.4 arası orta farkındalık ve 2.4 altı ise düşük farkındalık düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Mokhtari ve Reichard, 2002).

Envanterin Türk kültürüne uyarlama süreci Öztürk (2012) tarafından 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde, envanterin özgün formuna benzer biçimde üç alt faktörden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci faktör “*Okuma Stratejilerini Destekleme*”, okumada genel olarak kullanılan okuma stratejilerini temsil etmiştir. İkinci faktör “*Problem Çözme Stratejisi*”, metin okunurken zorlanıldığında problemi çözmek için stratejilere yönelimi gösteren maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü faktör “*Genel Okuma Stratejisi*”, destek stratejiler ya da fonksiyonel olarak tanımlanabilecek diğer gerekli stratejileri ifade eden maddelerden oluşmaktadır (Öztürk, 2012). Türkçe formunda, Cronbach alpha değeri $\alpha=.93$ olarak bulunmuştur. Alt faktörlerin Cronbach Alpha değerleri ise, “*Genel Okuma Stratejisi*” $\alpha=.85$, “*Problem Çözme Stratejisi*” $\alpha=.76$ ve “*Okuma Stratejilerini Destekleme*” $\alpha=.81$ ’dir. α değerlerinin .75’ten yüksek olduğu ve güvenilirlik derecesinin kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir. Envanterin açıkladığı toplam varyans oranı %42.6’dır. Dolayısıyla envanterin, okuma stratejileri üstbilgi farkındalık yapısını %42.6 oranında açıkladığı söylenebilir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması, yeterli oran olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014). Bu araştırmanın uygulaması sonucunda envanterin bütününe ilişkin (N=592) Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.92$ olarak bulunmuştur.

Öğrenci Bilgi Anketi. Araştırmada kullanılan öğrenci bilgi anketinde, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle ilişkili olduğu belirlenen değişkenlerin toplanmasına yönelik öğrencinin bireysel, aile, ev ve okul özellikleri bulunmaktadır.

Alanyazın araştırması sonucunda, okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili olan değişkenler incelenerek anket maddeleri belirlenmiştir. Oluşturulan anketin kapsam geçerliğini kanıt olması amacıyla anket maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüne sunulan öğrenci bilgi anketinin; psikometrik özellikler, dil ve anlatım, öğrencinin sınıf düzeyine ve etik açıdan uygunluğunun değerlendirilmesi istenmiştir. Anketi 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 Türkçe dil uzmanı inceleyerek geri dönüş sağlamışlardır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda anketin deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formu 40 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sırasında karşılaşılan güçlükler belirlenmiş, maddeler tekrar gözden geçirilerek düzenlemiş ve asıl anket formu oluşturulmuştur. Asıl form (EK-2)'de sunulmuştur.

Ortaokul 5. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, alanyazın araştırmaları doğrultusunda okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisi olduğu belirlenen öğrenci, aile, ev ortamı ve okul özellikleri aşağıda belirtilmiştir:

Öğrencinin Bireysel Özellikleri. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında etkisi olduğu düşünülen özellikler içinde; cinsiyet, ders dışında kitap okumaya ayrılan zaman, evde ders kitabı dışında kendilerine ait kitap sayısı, bir ay içerisinde okunan kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım amaçları, okumaya yönelik kullanılan bilişsel ve üstbilişsel bazı stratejiler bulunmaktadır.

Aile ve Ev Ortamı Özellikleri. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında etkisi olduğu düşünülen özellikler içinde; ailenin aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumları, anne ve babanın haftalık kitap okumaya ayırdıkları süre, evde kitaplık, bilgisayar, çalışma odası, çalışma masası, internet bağlantısı, tablet ve akıllı telefona sahip olup olmama durumları bulunmaktadır.

Okul Özellikleri. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında etkisi olduğu düşünülen özellikler içinde, haftalık okul kütüphanesini kullanma süresi, kütüphaneyi kullanma amaçları ve kütüphaneden ödünç kitap alma sıklığı bulunmaktadır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi. Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama başarı testi (OABT) tez danışmanının test geliştirme uzmanlığı doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilme aşamaları aşağıda verilmiştir:

Okuma Metninin Belirlenmesi. Meyer'e (1985) göre bilgilendirici metinler, şematik yapıları açıklama, sıralama, neden-sonuç ilişkisi kurma, sorun çözmeye yönelik değerlendirmeler yapabilmek için uygundur. Araştırma sürecinde amaca yönelik seçilen üç metin; öğrenci düzeyine, dil ve anlatım özelliklerine ve dikkate alınan bilişsel sınıflamada madde yazmaya uygunluk açısından üç Türkçe öğretmeni ile üç ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve her bir durum 1 (hiç uygun değil) ile 5 (tamamen uygun) puan arasında puanlamaları istenmiştir. Uygunluk açısından en çok puanı alan Türk Standartları Enstitüsü'nün Öncü Çocuk Dergisi'nde (2016) yayımlanan "İletişim Becerilerimiz" adlı metnin kullanılmasına karar verilmiştir. TSE Öncü Çocuk Dergisi, Türk Standartları Enstitüsü'nün çocuklar için 1995 yılından beri hazırladığı süreli bir yayındır. Derginin içeriği bilim, teknoloji, fen bilgisi, güncel konular, bilmece ve bulmacalardan oluşmaktadır. Dergi üç aylık periyotlar halinde yılda dört kez çıkarılmaktadır (Kahraman ve Fidan, 2019).

Madde Yazımında Dikkate Alınan Sınıflama. Metne dayalı olarak hazırlanan maddeler okumada anlam sürecine dayalı olarak geliştirilmiş PIRLS (2016) sınıflaması temel alınarak hazırlanmıştır. Bu süreçler:

Düzyey 1: Açıkça belirtilmiş bilgiyi alma ve bilgiye odaklanma

Düzyey 2: Basit çıkarımlar yapma

Düzyey 3: Bilgi ve fikirleri birleştirme ve yorumlama

Düzyey 4: Metin öğeleri ile içeriğini eleştirme ve değerlendirme

olarak sınıflandırılmıştır.

Bu sınıflandırmanın ötesinde, okuma süreçlerine ilişkin değerlendirmeler, okuyucuların kendi anlam süreçlerini izlemelerine ve okuma yaklaşımlarını düzenlemelerine olanak tanıyan üstbilişsel süreçler ve stratejiler ile mümkün

olmaktadır. Ayrıca okuyucuların bilgileri ve deneyimleri, dünyayı algılama biçimleri metni okurken anlamlandırma sürecinde etkili olan diğer öğelerdir (PIRLS, 2016).

Açık Uçlu Maddelerin Yazılması. Soru kipindeki bir maddeye öğrencilerin kendi bilişsel düzeyine uygun yazma becerilerini özgürce kullanarak yanıtladığı sorulara açık uçlu sorular denilmektedir (Erkuş, 2006). Öğrencilere yanıtlama özgürlüğü tanıyan açık uçlu maddelerin doğru yanıtlanması için, öğrencilerin bilgilerini nasıl kullanacaklarına karar vermeleri bu bilgileri birleştirmeleri ve düzenlemeleri gerekmektedir (Şimşek, 2017; Gronlund, 1977). Açık uçlu sorular, öğrencilerin üstbilişsel stratejilerini kullanabilmeleri amacıyla uygun olarak üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesine olanak tanıyan soru türüdür (Gunn, 2008; Popham, 2009). OABT'deki açık uçlu maddeler, tez danışmanının yönlendirmeleri doğrultusunda PIRLS (2016) sınıflamasında tanımlanan dört aşamalı bilişsel düzeylere göre hazırlanmıştır. PIRLS (2016) okuma becerileri bilişsel sınıflamasına göre hazırlanan açık uçlu maddelerin hangi bilişsel düzeylerde yer aldığını gösteren OABT belirtke tablosu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

Bilişsel Düzeyler	Maddeler								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Açıkça belirtilmiş bilgiyi alma ve bilgiye odaklanma	X	X							
Basit çıkarımlar yapma			X	X	X				
Bilgi ve fikirleri birleştirme ve yorumlama						X	X		
Metin öğeleri ile içeriğini eleştireme ve değerlendirme								X	X

Tablo 2'de görüldüğü üzere, OABT birinci düzeyinde iki, ikinci düzeyinde üç, üçüncü ve dördüncü düzeylerinde iki olmak üzere toplam dokuz açık uçlu maddeden oluşmaktadır. OABT 90 puan üzerinden puanlanmıştır. Bütün maddelerde en doğru yanıt 10 olarak puanlanmıştır. Uzak doğru yanıtlar için, verilen yanıtla göre 2-7 arası puanlama yapılmıştır. Boş, ilişkisiz, yanlış (diğer) yanıtlar ise 0 olarak puanlanmıştır.

OABT'nin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüş formu oluşturularak, OABT'de yer alan maddelerin dil ve anlatım, psikometrik özellikler, PIRLS Taksonomisine ve yaş düzeyine uygunluğu açısından değerlendirmeleri amacıyla üç ölçme değerlendirme ve iki Türkçe dil uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak testin deneme formu oluşturulmuştur. OABT'nin deneme uygulaması 40 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama süreci gözlem yapılmış ve testin uygulama süresinin 60 dakika olmasına karar verilmiştir. Deneme uygulaması sonucunda, maddelerde ve test yönergesinde gerekli düzenlemeler yapılarak OABT'nin asıl formu oluşturulmuştur.

OABT'nin (N=592) Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı değeri $\alpha=.845$ olarak bulunmuştur. Bu değer, maddeler arası tutarlılığın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testine Ait Dereceli Puanlama Anahtarı.

OABT'de yer alan açık uçlu maddelerin puanlanması amacıyla dereceli puanlama anahtarı (DPA) hazırlanmıştır. DPA öğretmen ve öğrencilere, öğrencilerin performansları hakkında geribildirim sağlar. DPA amacına göre, bütünsel ve analitik olarak ikiye ayrılmaktadır. Analitik puanlama anahtarları, öğrenci performansının farklı boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi verir. Her bir ölçüt için çalışmanın ayrı ayrı tanımlanmasını sağlar. Öğrenciye yaptığı çalışma hakkında ayrıntılı geribildirim sunma yönüyle izlemeye dayalı formative değerlendirme için oldukça kullanışlıdır. Bütünsel puanlama anahtarında her özellik için kendi ölçütleriyle puanlama yapılır ve öğrenci performansının bütününe tek puan verilir Düzey belirleme amaçlı olduğundan summative değerlendirme için uygundur (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Bu araştırmada öğrencilerin gösterdiği okuma performanslarının bütününe ilişkin tek bir puan verilmesi amaçlandığından bütünsel DPA'nın hazırlanmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. OABT'nin puanlaması amacıyla oluşturulan DPA'da yanıt tanıma kodları oluşturulmuştur. Her madde için oluşturulan yanıt tanıma kodları aşağıda tanımlanan durumları ifade etmektedir:

10 tanıma kodu “*en doğru yanıt*”

12-20 arası tanıma kodları “*uzak doğru yanıtlar*”

50 tanıma kodu “yanlış yanıtlar”

60 tanıma kodu “boş yanıtlar”

70 tanıma kodu “ilişkisiz (diğer) yanıtlar”

Okuduğunu anlama başarı testi maddelerinin daha güvenilir puanlanması için geliştirilen DPA’ya ilişkin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, dil ve anlatım ile psikometrik özellikler açısından değerlendirilmek üzere bir form oluşturulmuş, bu form kullanılarak iki Türkçe öğretmeni ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak DPA’ya son hali verilmiştir.

DPA’dan elde edilen toplam puanlar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla, güvenilirliğini arttıran yollardan biri puanlayıcılar arası Kendall W değerini incelemektir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Bu doğrultuda DPA’nın güvenilirliğini incelemek amacıyla, 20 öğrenciye ait OABT cevap kâğıtlarının, üç Türkçe öğretmeni tarafından DPA’ya göre okumaları istenmiştir. Puanlayıcılar arası Kendall W değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

DPA’ya İlişkin Puanlayıcılar Arası Tutarlılık Katsayıları

	Puanlayıcı_1	Puanlayıcı_2	Puanlayıcı_3	<i>p</i>
Puanlayıcı_1	----			.000
Puanlayıcı_2	.88	-----		.000
Puanlayıcı_3	.89	.83	----	.000

Tablo 3’te görüldüğü üzere, puanlayıcılar arası uyum değerleri $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Kendall W, 0 ile 1 arasında değer almaktadır. 0 puanlayıcılar arası uyum olmadığını, 1 ise mükemmel uyum olduğunu gösterir (Howell, 2010). Üç puanlayıcı sıralaması arasında uyumun mükemmel yakın olduğu gözlenmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın birinci ve ikinci amaçlarında çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık

envanterinden aldıkları puanların sosyoekonomik düzey açısından manidar bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın üçüncü amacı okuduğunu anlama başarı puanlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesine yöneliktir. Araştırmanın dördüncü amacında ise öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi DPA’ında yanıt tanıma kategorilerinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü bilişsel düzeylere göre dağılımları ile okuma stratejileri üstbilişsel stratejik farkındalık envanteri alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ve temel amaçları doğrultusunda kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri araştırma amaçlarının sırasına göre aşağıda açıklanmıştır:

Araştırmanın birinci amacında, çalışma grubundaki 5. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre okuduğunu anlama başarıları incelenmiştir. Sosyoekonomik düzeyin belirlenmesi amacıyla araştırmada uygulanan öğrenci bilgi anketinde yer alan değişkenler kullanılarak kümeleme analizi yapılmıştır. Kümeleme analizi, değişkenlerin benzer özelliklerine göre sınıflandıran çok değişkenli istatistiksel teknik olarak tanımlanmaktadır. Kümeleme analizinin amacı, seçilen özellikler açısından birbirine benzeyen değişkenlere ait bireyleri ya da nesnelere bir küme altında toplamaktır (Kalaycı, 2009; Özdamar, 2004). Deniz, Türe, Uysal ve Akar (2015) çalışmalarında sosyoekonomik düzey (SED) değişkeninin belirlenmesinde, genel olarak aile gelir durumlarının ya da anne babanın çalışma durumlarının dikkate alındığı ancak sosyokültürel boyutun önemsenmediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin SED’in belirlenmesi amacıyla kümeleme analizi uygulanmış, öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu, aylık gelir durumları, yıllık tiyatroya gitme sayısı ve evdeki kitap sayıları değişkenleri dikkate alınarak analiz uygulanmıştır. Kümeleme analizi sonucunda; üst, orta ve alt grup olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Birinci grup üst, ikinci grup orta ve üçüncü grup alt düzeyler olarak belirlenmiştir. Kümeleme analizi sonuçlarında gruplarda bulunan öğrenci sayıları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

SED Grubundaki Öğrenci Sayıları

Gruplar	Düzeyleyler	N
1. Grup	Üst	200
2. Grup	Orta	193
3. Grup	Alt	199
Toplam		592

Tablo 4’te sunulan kümeleme analizi sonucuna göre, çalışma grubunun üst sosyoekonomik düzeyde 200, orta sosyoekonomik düzeyde 193, alt sosyoekonomik düzeyde ise 199 öğrenci olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın birinci amacında çalışma grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarının öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre, manidar bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Okuduğunu anlama başarı testi puanlarının öğrencilerin SED’e göre manidar bir fark gösterip göstermediğinin araştırılması için varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin iki veya daha fazla düzeyi bulunan problemlerde tek yönlü ANOVA kullanılmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çözümleme ile 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlar öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenecektir. Çözümlemede bağımlı değişken çalışma grubunun okuduğunu anlama testi puanları iken, bağımsız değişken öğrencilerin üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyleridir.

Araştırmanın ikinci amacı çalışma grubu öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarının, sosyoekonomik düzeye göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu doğrultuda varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizde bağımlı değişken çalışma grubu öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel stratejik farkındalık envanterinden aldıkları puanlar, bağımsız değişkenler öğrencilerin üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyleridir.

Araştırmanın birinci ve ikinci problemlerinin test edilmesi için uygulanacak varyans analizi (ANOVA) varsayımlarının karşılanması amacıyla analize dahil edilen değişkenlere ait ölçüm düzeyi (bağımlı değişkenlerin en az eşit aralık düzeyinde olması) kayıp ve uç değerlerin incelenmesi, normal dağılım ve varyans homojenliği kontrol edilmelidir. Bu nedenle bu incelemeye ait bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Ölçüm Düzeyi. Birinci ve ikinci araştırma problemlerinin çözümlenebilmesi için ANOVA’nın varsayımlarından biri olan bağımlı değişkenlerin ölçüm düzeyi kontrol edilmiş, OABT ve OSÜFE’ye ilişkin puanların eşit aralık düzeyinde olduğu gözlenmiştir.

Kayıp ve Uç Değerlerin İncelenmesi. Veri setinde yapılan inceleme sonucunda 44 kayıp veri içeren öğrenciye ait veriler veri setinden çıkarılmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci problemleri doğrultusunda tek değişkenli uç değerlerin kontrol edilmesi amacıyla, veriler z standart puanına dönüştürülerek ± 3 aralığının dışındaki değerler incelenmiş ve bu aralıkta 8 değere rastlanılmıştır. Bu değerlere ilişkin veriler veri setinden çıkarılmıştır.

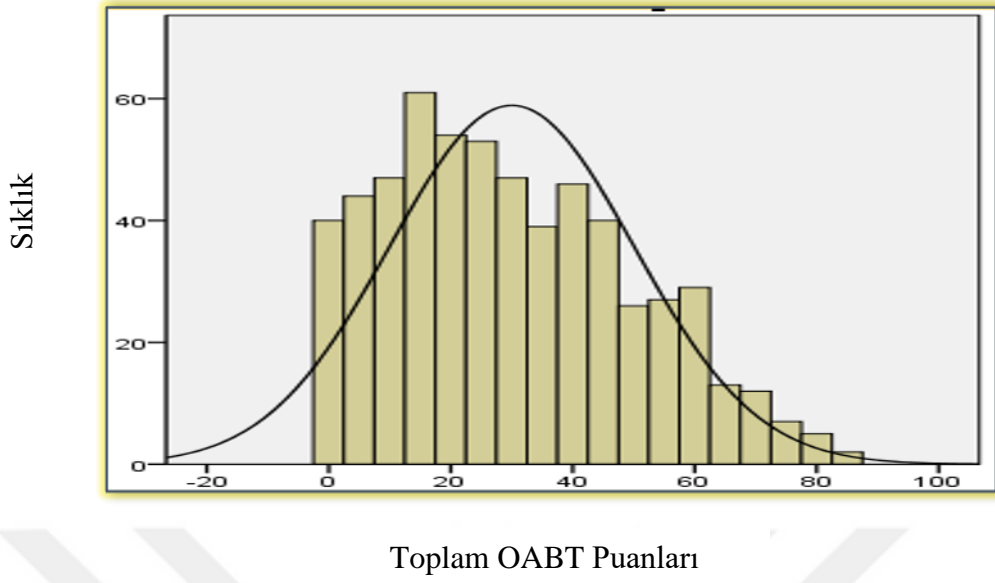
Normallik. Değişkenlerin normalliği istatistiksel ve grafiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilir. Normalliğin iki ögesi çarpıklık ve basıklık değerleridir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu amaç doğrultusunda, normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi amacıyla bağımlı değişkenlerin (OSÜFE ve OABT Puanları) bağımsız değişkene (SED) göre çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci problemlerinde yer alan OABT ve OSÜFE puanlarının, SED değişkenine göre çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait inceleme Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

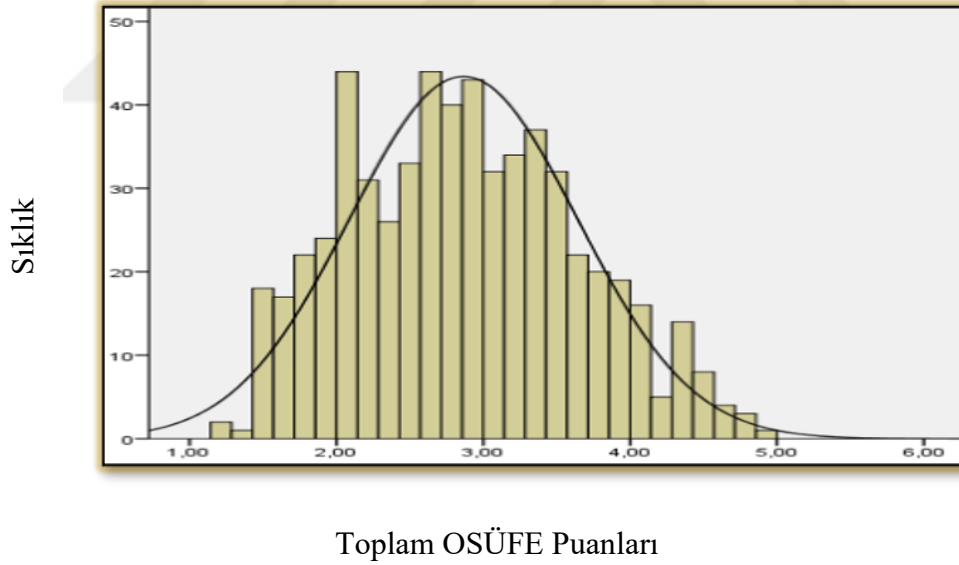
OABT ve OSÜFE Puanları Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	SED	Katsayılar	
		Çarpıklık	Basıklık
OABT Puanları	Üst	.205	-.771
	Orta	.551	.541
	Alt	.717	.053
OSÜFE Puanları	Üst	.004	-.729
	Orta	.245	-.513
	Alt	.395	-.277

Tablo 5’te OABT ve OSÜFE puanlarının SED’e göre, çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık katsayısının ± 1 sınırları içinde olması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017). Araştırmada ele alınan değişkenlerin normallik varsayımlarını incelemek amacıyla diğer bir yöntem olarak histogram grafiğinden yararlanılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testi ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanlarının dağılımını gösteren histogram grafikler sırasıyla Şekil 1 ve Şekil 2’de sunulmuştur.



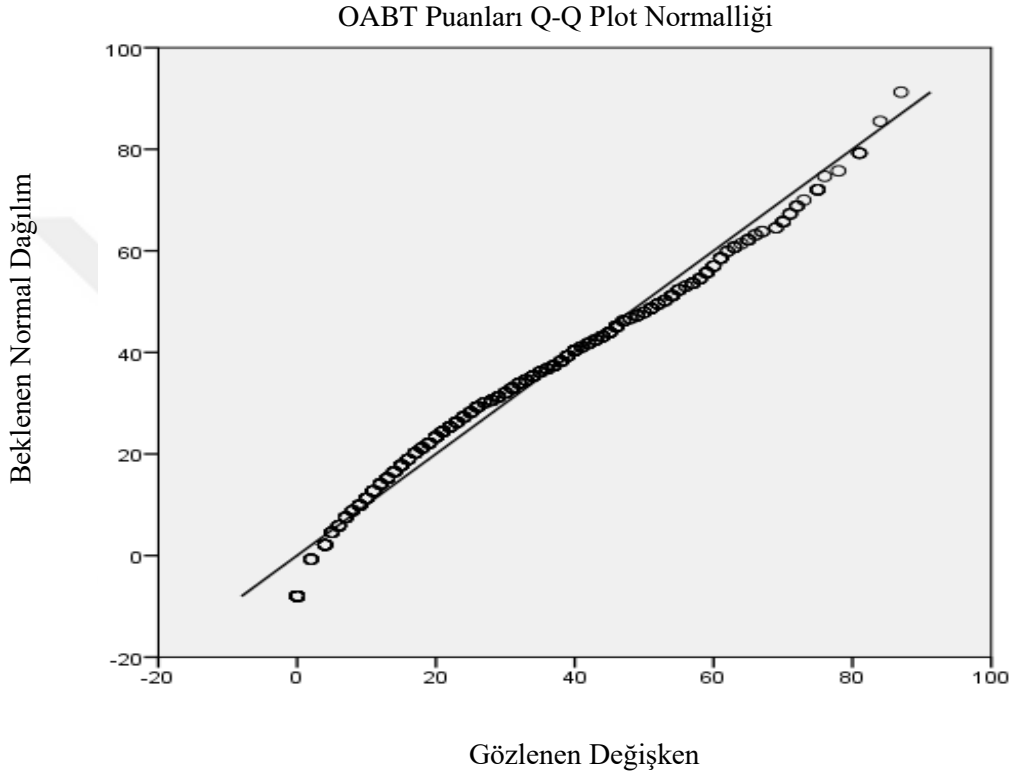
Şekil 1. OABT Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği



Şekil 2. OSÜFE Puanlarına İlişkin Histogram Grafiği

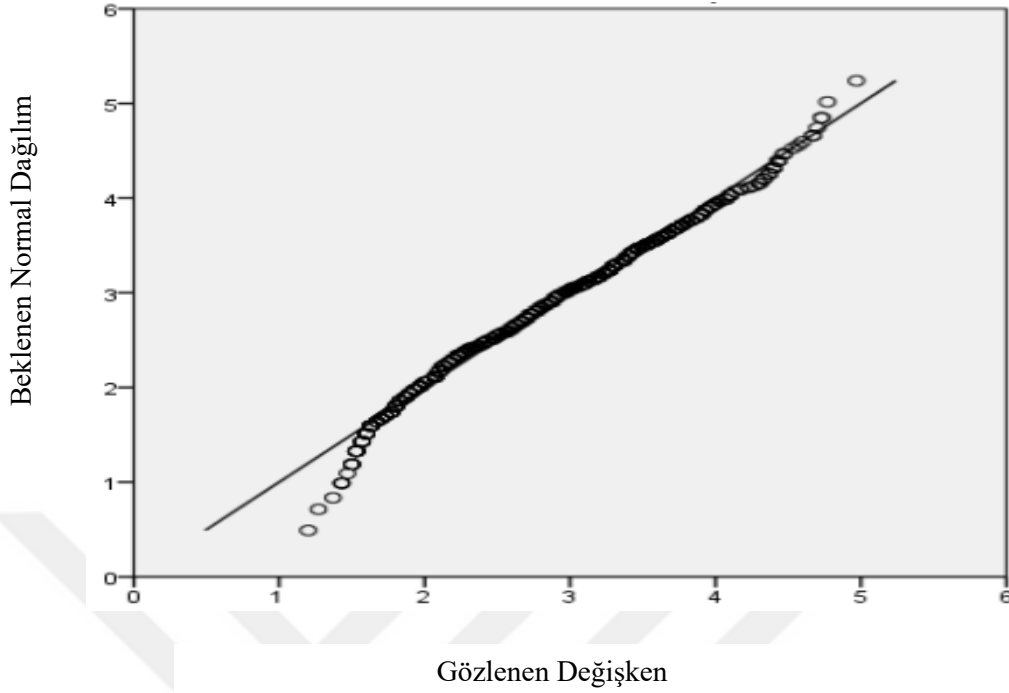
Değişkenlere ait puanların normalden aşırı sapma göstermemesi durumunda "tek değişkenli normallik" varsayımının karşılandığı varsayılarak tek değişkenli normallik gerektiren parametrik istatistikler kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Şekil 1 ve Şekil 2 incelendiğinde OABT ve OSÜFE'ye ait puanların normalden aşırı bir sapma görülmediği gözlenmiş, normallik varsayımı karşılandığı

belirlenmiştir. Histogram grafiği sonuçları ayrıca Q-Q Plot olarak isimlendirilen grafiklerle de desteklenmelidir. Q-Q Plot grafiklerinde, her bir puan için gözlenen değer, normal dağılımda beklenen değerle eşleştirilir (Pallant, 2017). Bu amaçla OABT ve OSÜFE puanlarına ilişkin Q-Q Plot grafikleri şekil 3 ve şekil 4'te sırasıyla sunulmuştur.



şekil 3. OABT Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafiği

OSÜFE Puanları Q-Q Plot Normalliği



Şekil 4. OSÜFE Puanlarına İlişkin Q-Q Plot Grafiği

Pallant'a (2017) göre, Q-Q Plot grafiklerinde makul bir çizgi dağılımın normal olduğunu gösterir. Şekil 3 ve Şekil 4 incelendiğinde makul bir çizgi gözlenmekte bu durum dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Varyans Homojenliği Testi. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığını incelemek amacıyla Levene testi incelenmelidir. Levene testi ile test edilen hipotezlerden yokluk hipotezi varyansların homojenliğini, araştırma hipotezi ise varyansların heterojenliğini savunmaktadır. Kabul edilen alpha düzeyinin manidar olması durumunda ($p < .05$) araştırma hipotezi kabul edilir; alpha düzeyinin manidar olmaması durumunda ise ($p > .05$) yokluk hipotezi kabul edilir. (Bryman ve Cramer, 2011). Okuduğunu anlama başarı testinden alınan puanlar ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden alınan puanlara ait Levene Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Sürekli Değişkenlerin Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler	Levene Testi	
		<i>F</i>	<i>p</i>
SED	OABT Puanları	.313	.732
SED	OSÜFE Puanları	1.226	.294

Tablo 6 incelendiğinde sürekli değişkenlere ilişkin levene testi sonuçlarının her iki değişken için alpha düzeyinin ($p > .05$) olması varyans eşitliği varsayımının karşılandığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci ve ikinci problemlerinde uygulanacak tek yönlü ANOVA sonucunda gruplar arasında manidar bir fark bulunursa, bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testleri (Post Hoc Tests) kullanılır. Araştırmanın birinci ve ikinci problemde gruplar arası anlamlı fark bulunması durumunda Tukey HSD (Tukey's Honestly Significant Different Test) kullanılmasına karar verilmiştir (Pallant, 2017).

Araştırmanın üçüncü amacı olan çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını yordayan faktörlerin belirlenmesinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi; standart, hiyerarşik ve basamaklı olmak üzere üç farklı süreçle gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada, araştırmanın alanyazın incelemesi sonucunda belirlenen değişkenler, araştırmanın mantıksal ve kuramsal temelleri göz önünde tutularak hiyerarşik regresyon analizinin kullanılmasına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Büyüköztürk, 2007).

Çoklu regresyon analizinde sürekli değişkenlerle birlikte analiz yapılmaktadır. Ancak kategorik değişkenlerin de bağımlı değişkene olan etkisi yorumlanmak istenebilir. Bu durumda kategorik değişkenler, yapay (dummy) değişken olarak analize dahil edilir (Xie ve Power, 2000). Yapay değişkenler belirlenirken her değişken için "kategori sayısı- 1" kadar yeni değişken üretilmektedir. Amaç her defasında bir değişkene ilişkin sadece bir kategoriye analize dahil ederek diğer kategorilerin etkisini dışarıda tutmaktır. Bu şekilde analize giren kategori, dışarıda tutulana göre yorumlanmalıdır (Büyüköztürk, 2007). Yapay değişkenlerden bir tanesi bağımlı değişkene anlamlı katkı sağlarsa, ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir katkısı olduğu ifade edilebilir (Howitt ve Cramer, 2011).

Araştırmanın bağımlı değişkeni ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlardır. Bağımsız değişken olarak, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri puanları ile öğrenci bilgi anketinde yer alan bazı değişkenlerin alınması uygun bulunmuştur. Bu değişkenler şunlardır:

Öğrencinin Bireysel Özellikleri;

- Cinsiyet,
- Günlük kitap okumaya ayrılan süre
- Ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı
- Günlük internet kullanım süresi

Aile Özellikleri;

- Anne eğitim durumu
- Baba eğitim durumu

Araştırmada bulunan kategorik değişkenlerin analize dâhil edilebilmeleri için yapay (dummy) değişkenler aşağıdaki gibi kodlanmıştır:

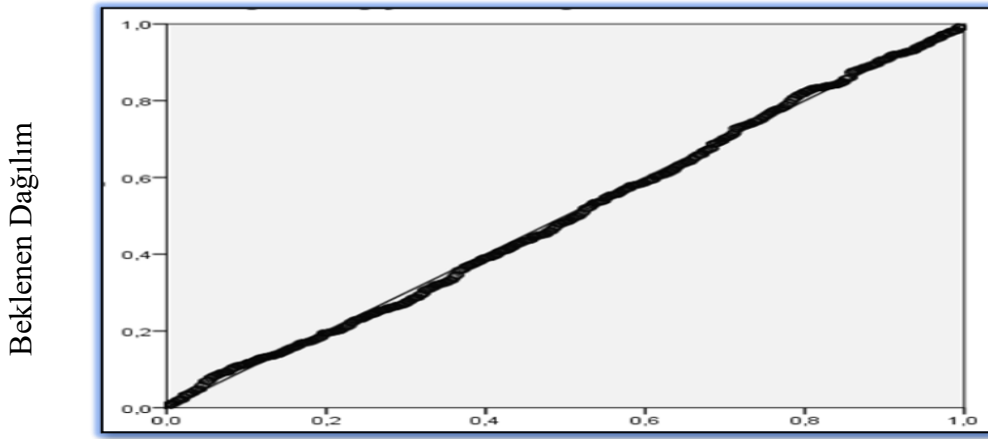
- Cinsiyet için “erkek” kategorisi “0” şeklinde kodlanarak, yapay değişken olduğu kabul edilmiştir.
- Günlük ders kitabı dışında kitap okumaya ayrılan süre değişkeni beş kategoriden oluşmaktadır. 5 saat ve üzeri kategorisi “0” şeklinde kodlanarak, yapay değişken olduğu kabul edilmiştir.
- Evde kendine ait kitap sayısı değişkeni altı kategoriden oluşmaktadır. 250 ve üzeri kategorisi “0” şeklinde kodlanarak, yapay değişken olduğu kabul edilmiştir.
- Günlük internet kullanım süresi beş kategoriden oluşmaktadır. 5 saat ve üzeri kategorisi “0” şeklinde kodlanarak, yapay değişken olduğu kabul edilmiştir.
- Anne eğitim durumu değişkeni altı kategoriden oluşmaktadır. Ancak beşinci kategori olan üniversite ile altıncı kategori olan yüksek lisans, doktora kategorileri diğer kategorilerdeki öğrenci sayılarıyla eşitlik sağlamak amacıyla birleştirilerek, beş kategoriye düşürülmüştür. “Okur yazar değil” kategorisi “0” şeklinde kodlanarak, yapay değişken olduğu kabul edilmiştir.
- Baba eğitim durumu değişkeni altı kategoriden oluşmaktadır. Ancak beşinci kategori olan üniversite ile altıncı kategori olan yüksek lisans, doktora

kategorileri birleştirilerek, beş kategoriye düşürülmüştür. “Okur yazar değil” kategorisi “0” şeklinde kodlanarak, yapay değişken olduğu kabul edilmiştir.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizi varsayımlarının test edilmesi amacıyla öncelikle değişkenlerin çok değişkenli uç değerler içerip içermediği incelenmiştir. Uç değerlerin belirlenmesi için çok değişkenli uç değer belirleme yöntemlerinden mahalnobis değerleri incelenmiştir. Bu amaçla mahalnobis değerleri bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi alan ki kare (χ^2) tablo değeriyle karşılaştırılmıştır. Hesaplanan mahalnobis değeri, 0.01 manidarlık düzeyinde incelenmiştir. Ki kare (χ^2) tablo değerinin üzerinde olan 4 öğrenciye ait veri uç değerler olarak belirlenmiştir. Uç değer olarak belirlenen 4 öğrenciye ait veri, veri setinden çıkarılarak çözümlenmeler 592 öğrenciyle yürütülmüştür.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizinin varsayımlarından biri olan çok değişkenli doğrusallık varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla saçılma diyagramı incelenmiştir. Analizin bağımlı değişkeni olan okuduğunu anlama başarı testi puanlarına ilişkin standardize edilmiş atık değerlerinin doğrusallık dağılımına ait saçılma diyagramı Şekil 5’te gösterilmiştir.

Bağımlı Değişken: Okuduğunu Anlama Başarı Puanı

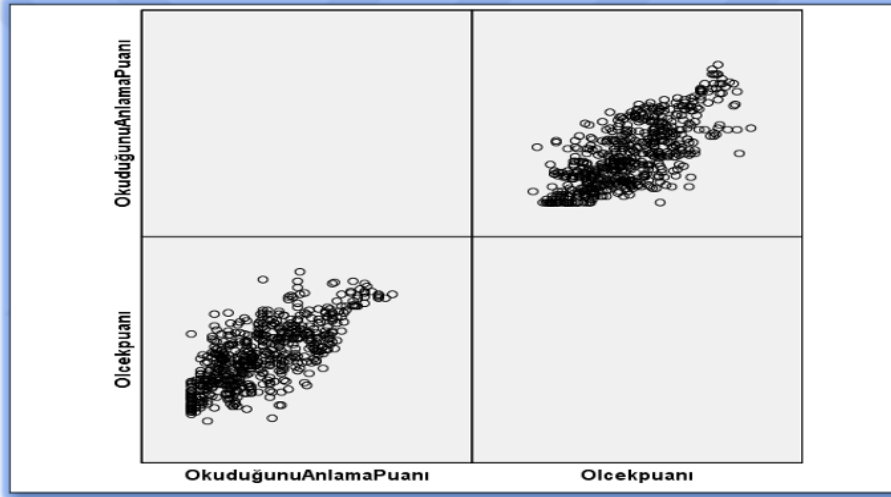


Gözlenen Dağılım

Şekil 5. Doğrusallık Saçılma Diyagramı

Şekil 5'teki saçılım diyagramı incelendiğinde, bir eksen etrafında toplanma eğiliminde olan noktalar, doğrusallık varsayımının karşılandığı göstermektedir.

Çok değişkenli analizde normallik ve doğrusallık varsayımının karşılanması için, yordayıcı (bağımsız) yordanan (bağımlı) değişkenler arasında doğrusallık ve puan dağılımları kontrol edilmelidir. Verilerde çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını kontrol etmek için, saçılma diyagramı matrisi incelenebilir. Elde edilen saçılma diyagramı matrisi elips şeklinde bir yapıda ise çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımının karşılandığı kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Buna göre çok değişkenli normallik ve doğrusallık saçılma diyagramı Şekil 6'da incelenmiştir.



Şekil 6. OABT ve OSÜFE'ye İlişkin Saçılma Diyagramı

Şekil 6 incelendiğinde, okuduğunu anlama başarı testinden ve envanterden elde edilen puan dağılımlarının elips görünümde olması çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılandığını göstermektedir.

Çoklu regresyon analizinde çoklu bağlantılılık probleminin görülmesi bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkiler olduğunu işaret eder. Çoklu bağlantılılık probleminin görülmesi, değişkenlerin analize etkisini zorlaştırarak, bağımsız değişkenlerin ayırt edilmesini engeller. Bu durum araştırmacıyı yanıltacak problemlere yol açabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Çoklu bağlantılılık varsayımının karşılanması için, yani değişkenler arasında çoklu bağlantılılık

olmadığının ortaya konması için bağımsız değişkenler arası korelasyon katsayısının ($r \geq .90$) üzerinde olmaması gerekir (Pallant, 2017). Varsayımın karşılanması için değişkenler arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan korelasyon değerleri incelendiğinde, bağımsız değişkenler arası .90 üzerinde herhangi bir değer olmadığı gözlenmiştir. Regresyon analizinde çoklu bağlantı problemi oluşmaması için;

- tolerans değeri 0.10'dan yüksek,
- varyans büyütme faktörünü 10'dan küçük ($VIF < 10$),
- durum indeksi (CI) 30'dan düşük olmalıdır (Pallant, 2017).

Bu araştırmada yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantı durumu incelendiğinde; tolerans değerlerinin .17 ile .89 arasında, varyans büyütme faktör, (VIF) değerlerinin ise 1.11 ile 6.44 arasında değiştiği gözlenmektedir. Durum indeksi (CI) en yüksek değerinin 24.19 olduğu saptanmıştır. Bu değerler, çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir.

Artık değerler arası hataların bağımsız olması varsayımının belirlenmesi amacıyla incelenen Durbin-Watson değerinin 1.98 olduğu gözlenmiştir. Yordama hatalarının birbirinden bağımsızlığını temsil eden bu değer, 0-4 arasında olabilir. Durbin-Watson değerinin 2'ye yakın bir değerde olması hataların ilişkisiz olduğuna dair bir bulgudur (Field, 2013). Bu nedenle analizde Durbin-Watson değerinin 2'ye yakın bir değer alması yordama hatalarının bağımsızlığına dair kanıt oluşturmaktadır.

Araştırmanın dördüncü amacında, araştırma grubunun DPA'ya göre yapılan puanlama doğrultusunda, okuduğunu anlama başarı testi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü bilişsel düzeylerde, DPA yanıt tanımlama kategorisindeki puanların yüzdelik ve frekans dağılımları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden alınan puanların genel okuma, problem çözme ve okuma stratejilerini destekleme stratejileri alt boyutlarına ilişkin puanların ortalamaları ve hangi düzeyde oldukları incelenmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümünde araştırma amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen çözümlenmelerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın temel amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öğrencilerin bireysel ve aile özelliklerine ilişkin değişkenlerden hangilerinin ne derecede yordadığının belirlenmesidir. Öncelikle araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, çalışma grubundaki 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ve okuma stratejileri üstbilişsel stratejik farkındalık envanterinden aldıkları puanlar ile SED arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanları yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla çoklu hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın son probleminde ise okuduğunu anlama başarı testi düzey puanlarının frekans dağılımları ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden alınan puan ortalamaları incelenmiştir.

Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın birinci amacı, çalışma grubunda yer alan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanların, sosyoekonomik düzeylere göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanları, kümeleme analiziyle oluşturulan sosyoekonomik düzeylere göre incelenmiştir. Sosyoekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olarak sınıflandırılmış öğrencilerin okuduğunu anlama testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. ANOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sosyoekonomik Düzey ve OABTP'ye İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

SED	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Üst	200	36.48	19.95	2-591	17.97	.000	Üst- Alt	.06
Orta	193	28.31	19.45				Alt-Orta	
Alt	199	25.14	19.08					

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeylere göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(2-591)}=17.97$, $p<.05$). Bulunan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma Tukey testi HSD (Tukey's Honestly Significant Different Test) kullanılmıştır. Testin sonucuna göre, üst sosyoekonomik gruptaki öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=36.48$) orta sosyoekonomik ($\bar{X}=28.31$) ve alt sosyoekonomik ($\bar{X}=25.14$) gruptaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, üst sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının, alt ve orta sosyoekonomik grupta olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Gruplar arası farkın Eta kare etki büyüklüğü ($\eta^2=.06$) değeri incelendiğinde bu farkın orta büyüklükte etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu üst ve alt SED ile orta ve alt SED ortalamalardaki farkın orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. SED okuduğunu anlama başarısında varyansın %6'sını açıklamaktadır.

Bu bulguya paralel olarak daha önce yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile sosyoekonomik düzeyleri arasında manidar farklılık olduğu bulunmuştur (Bowey, 1995; Cáceres ve Alvarado, 2017; Cheng ve Wu 2017; Church, 2018). Zhang ve diğerleri (2013) araştırmalarında, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin okuduğunu anlama başarısında önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Çiftçi ve Temizyürek (2008) 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını belirleyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında üst sosyoekonomik grup lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Bu farklılığın, öğrencilerin yetiştiği aile ortamı ve ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin çocuğun dil gelişiminde etkili olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Aikens ve Barbarin (2008) okuma açısından sosyoekonomik düzeydeki farklılıkların en

önemli girdilerden biri olduğunu ve sosyoekonomik düzeyin özellikle küçük yaş gruplarında okuduğunu anlama başarıları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Daha önce yapılmış araştırmalarda, bu araştırma bulgularına paralel olarak sosyoekonomik düzey ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. SED, öğrencilerin yaşam koşulları ile ailenin sosyal ve ekonomik statüsünü belirleyen önemli bir değişkendir. Bir öğrencide okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olması aynı zamanda öğrencinin dil becerisinde gelişmiş olduğunun göstergesidir. Dil becerisi bireyin doğduğu andan başlayarak, içinde bulunduğu ailenin sosyoekonomik koşullarına göre gelişim farklılıkları gösterebilir. Bu nedenle okumaya ilkökul birinci sınıfta başlayan tüm öğrencilerin okuma için hazırbulunuşluk düzeylerinin aynı düzeyde olmasını beklemek olanaksızdır. Ailenin eğitim durumu, aylık gelir miktarları, sosyal etkinliklere katılımları; evde sahip olunan olanaklar hatta yaşadığı bölgenin gelişmişlik düzeyi gibi faktörler dil ve okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili değişkenlerdir. Okuduğunu anlama becerisinde öğrencilerin yaşam koşullarına ilişkin bu değişkenlerin belirlenmesi, okuma başarısının gerçekçi bir yaklaşımla değerlendirilebilmek adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın ikinci amacı, çalışma grubunda yer alan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden aldıkları puanların, sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanları, kümeleme analiziyle oluşturulan sosyoekonomik düzeylerine göre incelenmiştir. Sosyoekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olarak sınıflandırılmış öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel stratejik farkındalık düzey puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. ANOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sosyoekonomik Düzey ve OSÜFE'ye İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

SED	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Üst	200	3.07	0.80	2-591	11.78	.000	Üst- Alt	.04
Orta	193	2.81	0.74				Alt-Orta	
Alt	199	2.71	0.74					

Tablo 8 incelendiğinde araştırma grubu öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(2-591)}=11.78$, $p<.05$). Bulunan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için çoklu karşılaştırma Tukey HSD (Tukey's Honestly Significant Different Test) testi kullanılmıştır. Testin sonucuna göre, üst sosyoekonomik gruptaki öğrencilerin ($\bar{X}=3.07$) orta sosyoekonomik gruptaki ($\bar{X}=2.85$) ve alt sosyoekonomik gruptaki öğrencilerden ($\bar{X}=2.71$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, üst sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının, alt ve orta sosyoekonomik grupta olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik durumu üst grupta olan öğrencilerin üstbilişsel strateji farkındalık düzeylerinin daha gelişmiş olduğu düşünülmektedir. Gruplar arası farkın Eta kare etki büyüklüğü $\eta^2=.04$ değeri incelendiğinde bu farkın düşük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. SED, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarında varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Ancak sosyal bilimlerde insan davranışına yönelik araştırmalarda, küçük etki büyüklerinin daha sonraki araştırmalar için ipucu niteliğinde katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar bu bulguyla paralellik göstermektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile sosyoekonomik düzeyleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Geske ve Ozola, 2009). Wang (1993) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını ve üstbilişlerini yordayan faktörlerden birinin sosyoekonomik düzey olduğunu, üst sosyoekonomik grupta bulunan öğrencilerin üstbiliş puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Thompson ve Foster (2014) araştırmasında çocukların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin erken yaşta gelişmeye başlamasında ve üstbilişsel dil kullanabilme becerilerinde, ailenin sosyoekonomik düzeyinin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Callan ve diğerleri (2016) PISA verileri üzerinden

yürüttükleri çalışmada, metin okurken üstbilişsel strateji kullanımlarının öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiğini, ayrıca strateji kullanımının yüksek başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Daha önce yapılan araştırma bulgularında da görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, üstbilişsel stratejik farkındalıkları arasında manidar bir farklılık vardır. Sosyoekonomik durumdaki farklılıklar, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzey puanlarını etkilemektedir. Bu etkinin nedenlerinden biri ailenin içinde bulunduğu koşullara göre, küçük yaşlardan itibaren çocuklarını yönlendirmede önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Küçük yaştan itibaren ailenin çocuğa karşı tutumu, çocuğa karşı ilgisi, çocuğa sunduğu olanaklar onların üstbilişsel strateji farkındalıklarını geliştirmesinde rol oynayan önemli etmenlerdir. Ayrıca SED'in çocuğun kendi öğrenme süreçlerini keşfedebilmesini sağlayacak üstbilişsel stratejileri erken yaşlarda fark ederek, kullanmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü amacı, çalışma grubunda yer alan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarının, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden alınan puanlar, öğrencinin bireysel özellikleri (cinsiyet, günlük ders kitabı dışında okumaya ayrılan zaman, kendine ait kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi), aile özellikleri (anne ve baba eğitim durumları) faktörlerinden hangilerinin yordadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın bu problemini yanıtlayabilmek için alanyazında yer alan okuduğunu anlama başarısı ile ilişkili değişkenlerin önem sırası dikkate alınarak regresyon blokları oluşturulmuştur. Hiyerarşik çoklu regresyon blokları oluşturulurken, ilk bloğa okuma stratejileri üstbilişsel stratejik farkındalık envanterinden alınan puanlar, ikinci bloğa öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin değişkenler, üçüncü bloğa ise aile özelliklerine ilişkin değişkenler alınmıştır. Analizde üç blok içinde yer alan bağımsız değişkenlerin, okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyleri incelenmiştir. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9'da incelenmiştir.

Tablo 9

Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	R	R ²	ΔR ²	F	β	t	p	İkili r	Kısmi r
1	Sabit	23.520	2.174	.724	.524	.524	650.662	.724	10.819	.000	.724	.724
	Envanterpuan	18.683	4.296						25.508	.000	.724	.724
	Sabit	34.693	4.296	.749	.561	.036	3.385		8.075	.000		
	Envanterpuan	17.604	.752					.682	23.421	.000	.724	.698
2	Cinsiyet_d1	4.792	1.193					.120	4.018	.000	.277	.165
	Okumasüre_d2	7.997	2.956					.177	2.706	.007	.017	.112
	Kendikitap_d2	3.553	1.792					.060	1.988	.047	.041	.083
	Kendikitap_d3	6.688	2.314					.086	2.890	.004	.109	.120
3	İnternet_d2	5.978	2.778					.138	2.152	.032	.145	.089
	Sabit	35.418	4.603	.758	.574	.014	2.298		7.695	.000		
	Envanterpuan	17.254	.758					.669	22.751	.000	.724	.691
	Cinsiyet_d1	4.642	1.191					.116	3.896	.000	.277	.161
3	Okumasüre_d2	8.089	2.934					.179	2.756	.006	.017	.115
	Kendikitap_d2	5.554	2.787					.138	1.993	.047	.037	.083
	Kendikitap_d3	5.498	2.321					.070	2.368	.018	.108	.099
	İnternet_d2	7.032	2.773					.162	2.536	.011	.080	.052
3	BabaEgitim_d4	3.930	1.566					.096	2.509	.012	.217	.105

Tablo 9 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının yordanması amacıyla yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonucunda, birinci bloğa dâhil edilen OSÜFE puanlarının okuduğunu anlama başarısının manidar bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden aldıkları puanlar, okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin varyansın %52.4'ünü açıklamaktadır ($t=23.520$, $p<.05$). Bu bulguya göre, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, okuduğunu anlama başarısına katkı sağladığı söylenebilir.

İkinci bloğa öğrencilerin bireysel özellikleri içinde yer alan değişkenler analize dâhil edilmiştir. İkinci blokta analize dâhil edilen cinsiyet, günlük ders kitabı dışında okumaya ayrılan süre, öğrencinin ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi değişkenleri okuduğunu anlama başarısının manidar yordayıcıları olarak saptanmıştır. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden alınan puanlara ek olarak öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin değişkenler analize dâhil edildiğinde, cinsiyet değişkeninde (cinsiyet_d1) kızlar kategorisinin ($t=4.018$, $p<.05$), günlük ders kitabı dışında okumaya ayrılan süre (Okumasüre_d2) 1-2 saat arası kategorisinin ($t=2.706$, $p<.05$), öğrencinin kendine ait kitap sayısı değişkeninde, (Kendikitap_d2) 51-100 arası kitap ($t=2.706$, $p<.05$) ile (Kendikitap_d3) 101-150 arası kitap kategorisinin ($t=1.988$, $p<.05$) ve günlük internet kullanım süresi değişkeninde (İnternet_d2) günlük bir saatten az kategorisinin ($t=2.151<.05$) analize getirdiği katkı %3.6'dır. Öğrencilere ilişkin bireysel özelliklerden cinsiyet, günlük ders kitabı dışında okumaya ayrılan süre, ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi değişkenleri çözümlenmeye dahil edildiğinde, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile birlikte okuduğunu anlama başarısına ilişkin açıklanan ortak varyans oranı %56 olmaktadır.

Üçüncü bloğa öğrencilerin aile özelliklerine ilişkin değişkenler analize dâhil edilmiştir. Aile özelliklerine ilişkin değişkenlerden baba eğitim düzeyi (BabaEgitim_d4) üniversite ve üzeri mezun durumu ($t=2.509$, $p<.05$) kategorisinin analize getirdiği katkı %1.4'tür. Bu değişkenle birlikte okuduğunu anlama başarısına ilişkin açıklanan ortak varyans oranı %57.4 olmaktadır. Aileye ilişkin özellikler içinde yer alan değişkenlerden "Anne eğitim durumu" regresyon modelinde üçüncü bloğa girmeyen değişkendir.

Tablo 9’da yer alan yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasındaki kısmi korelasyon değerleri incelendiğinde;

- Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama testi puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeydeyken ($r=.724$) diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde ($r=.698$) olduğu,
- Öğrencilerin cinsiyet (cinsiyet_d1) ile okuduğunu anlama testi puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydeyken ($r=.277$) diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisinin pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.165$) olduğu,
- Öğrencilerin günlük ders kitabı dışında okumaya ayrılan süre (Okumasüre_d2) ile okuduğunu anlama testi puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydeyken ($r=.017$) diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisinin pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.112$) olduğu,
- Öğrencilerin günlük ders kitabı dışında okumaya ayrılan süre (Kendikitap_d3) ile okuduğunu anlama testi puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydeyken ($r=.041$) diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisinin pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.083$) olduğu,
- Öğrencilerin ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı (Kendikitap_d3) ile okuduğunu anlama testi puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydeyken ($r=.109$) diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisinin pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.103$) olduğu,
- Öğrencilerin günlük internet kullanım süresi (İnternet_d2) ile okuduğunu anlama testi puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve düşük düzeydeyken ($r=.145$) diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisinin pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.089$) olduğu,
- Öğrencilerin baba eğitim durumu (BabaEgitim_d4) ile okuduğunu anlama testi puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve düşük düzeydeyken ($r=.217$) diğer değişkenler kontrol altına alındığında iki değişkenin ilişkisi yine pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=.105$) olduğu gözlenmektedir.

Hiyerarşik regresyon analizi bulgularına göre, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden alınan puanlar, cinsiyet, öğrencinin ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, günlük internet kullanım süresi, günlük ders kitabı dışında kitap okumaya ayrılan zaman, baba eğitim durumu değişkenleri, okuduğunu anlama başarısının %57.4'ünü açıklamıştır. Analiz sonucunda farklı varyans değerlerine sahip yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkene göre önem derecesinin belirlenmesinde standardize edilmiş regresyon β katsayıları incelenmiştir. En önemli yordayıcıya ait katsayının $\beta=.72$ olduğu belirlenmiştir. Bu katsayı yordayıcı değişkenlerden biri olan OSÜFE puanlarının, çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını en fazla açıklayan değişken olduğunu göstermektedir.

Alanyazında bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında ilişki olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Boulware-Gooden ve diğerleri, 2007; Johnson, 2019; Pressley ve Afflerbach, 1995). Hartman (2001) araştırmasında öğrencilere üstbilişsel strateji kullanımı öğretimi uygulayarak ön test ve son test puanlarını karşılaştırmış, ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Kolić-Vehovec ve Bajšanski (2006) ilkökul öğrencileriyle yürüttükleri araştırmanın bulgularında, üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarısını geliştirmede, anlamlı bir fark oluşturduğunu belirlemişlerdir. Keene (2008) öğrencilere okuduğunu anlama başarılarını artırmak amacıyla üstbilişsel strateji öğretimi uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda, üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin üstbiliş strateji kullanımlarını ve okuduğunu anlama başarılarını artırmalarında etkili bir yol olduğunu belirtmiştir.

Okuduğunu anlamada üstbilişsel stratejik farkındalık becerisi olan öğrencilerin okuma görevlerinde farklı nitelikteki okuma metinlerini okurken kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olarak, öz kontrollerini geliştirmelerini etkilemektedir (Kanmaz, 2012). Üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin öğrenme sırasında kontrol sağlayabilmesi ve görevlerini tamamlamaları için kullandıkları ardışık süreçlerin bütünüdür. Örneğin metin okuyan bir öğrenci, metindeki tartışılan bir konu hakkında kendi yaşamına ve çevresindeki gözlemlerine yönelik sorgulamalar yapabilir. Bu öz sorgulama üstbilişsel izleme stratejisiyken, öğrencinin amacı bu stratejiler yardımıyla paragraftan anlam çıkarmaktır (Çakıroğlu, 2007). Bu nedenle öğrencilerin okuma sırasında üstbilişsel becerilerini kullanabilmesi kendi öz

sorgulamasıyla ilgilidir. Bu durum ise kendi anlama sürecini izlemesi ve okumaya yönelik üstbiliş stratejilerini kullanabilmesine bağlıdır. Okuma öğretimi, öğrencilere okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerine yönelik etkinliklerle desteklenerek yapılandırılmalıdır. Böylece öğrenciler neyi niçin okuyacaklarının farkına vararak, okumada daha bilinçli olurlar. Okuduğunu anlama başarısı doğrultusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerin okuma sırasında farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerektiğini vurgulamaktadır (Yağcıoğlu ve Değer, 2002). Öğrencilere sorunlar karşısında ne yapacaklarını öğretmek yerine, sorunları çözme konusunda kendi üstbilişsel stratejilerini kullanarak çözüme nasıl ulaşabileceklerini keşfetme fırsatı tanınmalıdır. Okuduğunu anlamada öğrencilerin kendi anlam sürecini izlemesine ve değerlendirmesine yönelik bilişsel farkındalıklarını artırıcı okuma öğretimi yapılması, okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili bir yol olarak düşünülebilir.

Okuduğunu anlama başarısının ölçülmesi amacıyla hazırlanmış uygun hesap verebilirlik testinin üst düzey sorulardan oluşmalıdır (Popham, 2009). Öğrencilerin üstbiliş becerilerini kullanmalarının yolu üst düzey sorularla karşılaşmalarıyla ilgilidir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının üst düzey maddelerle ölçülmesi okuma sırasında daha derin bağlantılar kurmalarına dolayısıyla onları üstbilişsel becerileri ile üstbilişsel stratejileri kullanmalarına yöneltecektir (McKown ve Barnett, 2007; Walsh ve Sattes, 2005). Fordham (2006) tarafından yetkin bir öğretmenin, okuma öğretiminde öğrencilerin metin hakkında derinlemesine düşünmelerini sağlayacak araçlar kullanması gerektiğini belirtilmiştir. Ancak Yağmur (2009), ülkemizdeki Türkçe ders ve çalışma kitaplarının incelemesi üzerine yürüttüğü çalışmada üst düzey düşünme süreçlerine yönelik okuma etkinliklerinin bulunmadığını belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucu Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini yoklayan soruların yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirmek ve üstbilişsel farkındalıklarını arttırmak amacıyla Türkçe dersinde okuduğunu anlama çalışmaları üst düzey düşünme soruları içermelidir.

Bu araştırma ve alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları doğrultusunda, çalışma grubu öğrencilerinin okuma stratejileri üstbiliş farkındalık düzeylerinin okuduğunu anlama başarısını yordayan en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin üstbiliş stratejik farkındalıklarını arttırmaya yönelik okuma öğretimi

yapılması, öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlükleri aşabilmelerinde ve okuduğunu anlama başarılarını geliştirmelerinde etkili bir yol olarak düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama becerisinin manidar yordayıcılarından birinin cinsiyet olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu alanyazında yapılan diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Clark ve Burke, 2012; Kush ve Watkins, 1996). Bayat, Şekercioğlu ve Bakır (2014) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, okuduğunu anlama testi puan ortalamalarının kız öğrencilerde ($\bar{X}=13.51$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=11.57$) daha yüksek olduğunu ve orta düzey etki büyüklüğüne sahip manidar bir ilişki bulduklarını belirtmişlerdir. Kutlu ve diğerleri (2011) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarında başarılı olup olmama durumlarının belirlendiği araştırmada, öğrenci cinsiyetinin kız olmasının erkeklere göre, okuduğunu anlamada başarısını 1,86 kat daha fazla başarılı olma olasılığını arttırdığını belirlemişlerdir. Lynch (2002) sekiz yaş grubundaki öğrencilerin aileleri ve ailelere ilişkin öz yeterlik inancı, öğrencilerin öz algıları, cinsiyetleri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama başarısı ile cinsiyet arasında kız öğrenciler lehine pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır ($r=.45$, $p<.05$). Lietz (1996) kültürler arası ve zaman içinde okuduğunu anlamadaki değişimleri incelemek amacıyla meta-analiz yöntemiyle yürüttüğü çalışmasında 1975-2002 yılları arasında yapılan okuma araştırmalarında, öğrencilerin cinsiyetleriyle okuduğunu anlama başarıları arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulguları ve alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularında belirtildiği gibi öğrencilerin bireysel özelliklerinden biri olan cinsiyet, okuduğunu anlama başarısını yordayan faktörlerden biridir.

Araştırma sonucunda okuduğunu anlama başarısının manidar yordayıcılarından birinin ders kitabı dışında okumaya ayrılan zaman olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, ders kitabı dışında okumaya ayrılan zaman ile okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmektedir (Artelt, Schiefele ve Schneider, 2001; Erman-Aslanoğlu; 2007, Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Kutlu ve diğerleri, 2011). Okumaya ayrılan zamanın okuduğunu anlama başarısını arttırdığı görülmektedir. Özer-Özkan ve Doğan'ın (2013) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yapılan okuma becerilerinin

kestirilmesinde etkili değişkenlerin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, öğrencilerin sınıfta ve okul dışında okumaya ayırdığı zamanın okuduğunu anlama becerilerinde önemli olduğunu belirlemişlerdir. Kitap okumaya ayrılan zaman arttıkça okuduğunu anlama becerisinin de paralel olarak geliştiği ifade edilmiştir. Locher ve Pfost (2019) çalışmalarında öğrencilerin okumaya harcadıkları zamanın okuduğunu anlama başarısına ve yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, okumaya ayrılan zaman ile okuduğunu anlama başarısı arasında ($r=.30$) pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu, okumaya harcanan zamanın da öğrencilerin yaşına bağlı olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda okuduğunu anlama başarısının manidar bir yordayıcısı olarak öğrencilerin ders kitabı dışında kendilerine ait kitap sayısı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Kutlu ve diğerleri (2011) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup olmama durumlarını araştırdıkları çalışmada, öğrencilerin kendilerine ait kitap sayısının 76-100 arasında olmasının, 50 ve daha az sayıda kitabı olan öğrencilere göre okuduğunu anlamada başarılı olma olasılığının 3.25 kat arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Güvendir (2014) 2005 ve 2008 yıllarında öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavına katılan sekizinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, Türkçe ders başarısı ile öğrencilerin sahip olduğu kitap sayıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Park (2008) yirmi beş ülkeye ait PIRLS verilerini kıyaslayarak yürüttüğü araştırmada, okuduğunu anlama başarısında öğrencilerin kendilerine ait kitap sayılarının önemli bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Çakır (2019) tarafından yapılan araştırmada ise, öğrencinin kitaplığındaki kendisine ait kitap sayısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında manidar bir farklılık olmadığını ancak kitaplığında kendine ait kitap sayısı 61 ve üzeri olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çakıroğlu (2007) bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak, öğrencilerin kendilerine ait kitap sayısının, okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeninin ise örneklem grubunun farklı özellikler taşıyabileceğini ve ölçme araçlarındaki farklılıklardan olabileceğini belirtmiştir. Bu araştırma bulguları alanyazındaki diğer araştırmalarla örtüşmektedir. Öğrencilerin ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenlerden biridir. Öğrencilerin kendilerine ait kitaplarının olması, yaş

düzelelerine uygun okuma kitaplarına ulaşma olanağına sahip olmalarının bir göstergesidir. Kendine ait kitabı yaş düzeyine uygun olan öğrencilerde, kitap okumaya karşı daha fazla ilgi olacağından öğrencilerin okuma başarılarında olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda okuduğunu anlama başarısının manidar yordayıcılardan birinin internet kullanım süresi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Coiro ve Dobler (2007) internet tabanlı okumaların, öğrencilerin önceki bilgilerini karmaşık uygulamalarla bütünleştirmesine, çıkarım yapabilmesine ve bilgilerini düzenlemeye olanak tanınması nedeniyle okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Umbara, Vianty ve Inderawati (2015) okuma tutumları, internet kullanım süresi ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, bu araştırma bulgusunda olduğu gibi okuduğunu anlama ile internet kullanımı süresi arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulmuştur. Griswold ve Wrigt (2004) çalışmalarında, internet kullanımı ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkinin pozitif yönde, orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucuna paralel olan bu bulgular ışığında internet kullanım süresinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde düşük β değerine sahip olduğu ancak anlamlı bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın araştırmasında internet kullanım süresinin uzunluğu ile okuduğunu anlama başarıları arasında ilişkiyi belirleyen araştırmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin internet kullanım süresinin uzunluğu, interneti kullanma amacı doğrultusunda ayrıntılı araştırılması, okuduğunu anlama ve internet kullanımı süresi arasındaki ilişkinin süreye bağlı olarak, yönünün ve düzeyinin farklılaşabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki diğer araştırmalarla örtüşmekte olup öğrencilerin günlük internet kullanım süreleri ile okuduğunu anlama başarıları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda okuduğunu anlama başarısının manidar yordayıcılardan birinin baba eğitim durumu olduğu sonucuna varılmıştır. Baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olan öğrenciler ile okuduğunu anlama puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi ile baba eğitim durumu arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir (Rosignano, 2000; Snow, Barnes, Chandler, Goodman, Hemphill, 1991; Tomoff, 2000). Erman-

Aslanoğlu ve Kutlu (2015) PIRLS verileri üzerinden yürüttükleri çalışmada, aile özelliklerinden baba ve anne eğitim düzeyi değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısında etkili bir faktör yüküne sahip olduğunu, anne ve baba eğitim düzeylerinin artması, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. ($\lambda_x=.63$, $p<.05$). Sert (2010) çalışmasında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine manidar bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chen, Chang ve Ko (2011) PIRLS 2006 verisi üzerinden Tayvanlı öğrenciler üzerinde yürüttükleri çalışmada baba eğitim düzeyinin, okuduğunu anlama başarısını açıklayan önemli faktörlerden biri olduğunu belirlemişlerdir. Myrberg ve Rose'n (2009) PIRLS 2001 verileriyle yürüttükleri çalışmada, baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır ($r=.34$, $p<.01$). Bu araştırma bulguları ve alanyazındaki diğer çalışmalarda da belirtildiği gibi öğrencilerin aile özelliklerinden biri olan baba eğitim durumu, okuduğunu anlama becerisini yordayan faktörlerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin aile özelliklerinden anne eğitim durumunun okuduğunu anlama başarısının manidar bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2006) çalışmasında bu araştırmanın bulgularına paralel olarak, anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çakır (2009) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Altunkaya (2018) çalışmasında, 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlik algıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okur özyeterlik algıları ve okuduğunu anlama başarılarında anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak alanyazında çoğunlukla anne eğitim durumunun bu araştırma bulgusundan farklı olarak, okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisi olan değişken olduğu belirtilmektedir (Anılan, 2004; Ateş, 2008; Erman-Aslanoğlu ve Kutlu 2015; Gelbal, 2008; PIRLS, 2016; Sert, 2010). Anne eğitim durumu, öğrencilerin aile özellikleriyle ilgili bir değişkendir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili olan annenin eğitim durumu, annenin çalışıp çalışmama ya da evli olup olmama durumu, annenin okumaya karşı tutumu, annenin çocuğa yaklaşımı, annenin çocuğa ayırdığı ve kitap

okumaya ayırdığı zaman, gibi değişkenlerle birlikte araştırılması, anne eğitim durumu ile okuduğunu anlama başarısı arasında ilişki açısından ayrıntılı bulguların elde edilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Chiu ve Ko, 2008; Lynch, 2002).

Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü düzey puanlarını yanıtlama dağılımları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinden alınan “*Genel Okuma Stratejisi*” “*Problem Çözme Stratejisi*” ve “*Okuma Stratejilerini Destekleme*” alt boyutlarındaki ortalamalarının nasıl olduğuyla ilgilidir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi birinci düzey puanlarının belirlenmesinde, DPA’ya göre yapılan puanlama doğrultusunda, birinci bilişsel düzeyde yer alan birinci ve ikinci madde yanıtlarının puan değerleri toplanarak;

- 20 puan alanlar (En doğru yanıt verenler)
- 2 ile 17 arası alanlar (Uzak doğru yanıt verenler)
- 0 puan alanlar (Boş, ilişkisiz, yanlış yanıt verenler)

olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan kategorilere göre araştırma grubunun yüzdeleri dağılımları Tablo 10’de sunulmuştur.

Tablo 10

OABT Birinci Düzeydeki Puanların Dağılımları

Birinci Düzey	<i>f</i>	%
En Doğru Yanıt Verenler	32	5.4
Uzak Doğru Yanıt Verenler	442	74.7
Boş, İlişkisiz, Yanlış Yanıt Verenler	118	19.9
Toplam	592	100

Okuduğunu anlama başarı testi birinci düzey maddeleri PIRLS (2016) sınıflamasındaki birinci düzeye uygun olarak geliştirilmiş olup bu düzey anlama sürecinde “*Açıkça belirtilmiş bilgiyi alma ve bilgiye odaklanma*” olarak ifade edilmektedir. Tablo 10’a göre araştırmaya katılan öğrencilerden birinci düzeyde, en

doğru yanıt veren öğrencilerin puanları, çalışma grubunun %5.4'ü; uzak doğru yanıt veren öğrencilerin puanları %74.7'si; boş, ilişkisiz ve yanlış yanıtlayan öğrenciler ise %19.9'udur. Yüzdelerik dağılım incelendiğinde, birinci düzeyde en doğru yanıt veren öğrenci sayılarının oldukça az olduğu gözlenmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ikinci düzey puanlarının belirlenmesinde, DPA'ya göre yapılan puanlama doğrultusunda ikinci bilişsel düzeyde yer alan üçüncü, dördüncü ve beşinci madde yanıtlarının puan değerleri toplanarak;

- 30 puan alanlar (En doğru yanıt verenler)
- 2 ile 27 arası alanlar (Uzak doğru yanıt verenler)
- 0 puan alanlar (Boş, ilişkisiz, yanlış yanıt verenler)

olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan kategorilere göre araştırma grubunun yüzdelerik dağılımları Tablo 11'te sunulmuştur.

Tablo 11

OABT İkinci Düzeydeki Puanların Dağılımları

İkinci Düzey	<i>f</i>	%
En Doğru Yanıt Verenler	14	2.3
Uzak Doğru Yanıt Verenler	519	87.7
Boş, İlişkisiz, Yanlış Yanıt Verenler	59	10.0
Toplam	592	100

Okuduğunu anlama başarı testi ikinci düzey maddeleri PIRLS (2016) sınıflamasındaki ikinci düzeye uygun olarak geliştirilmiş olup bu düzey anlama sürecinde “*Basit çıkarımlar yapma*” olarak ifade edilmektedir. Tablo 11'e göre araştırmaya katılan öğrencilerden ikinci düzeyde en doğru yanıt verenlerin puanları, çalışma grubunun %2.3'ü, uzak doğru yanıt veren öğrencilerin puanları %87.7'si boş, ilişkisiz ve yanlış yanıt verenlerin puanları ise %10'udur. Yüzdelerik dağılım incelendiğinde, çalışma grubunda ikinci düzey maddelerden en doğru yanıt veren öğrenci sayılarının oldukça az olduğu gözlenmektedir.

Araştırmanın grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi üçüncü düzey puanlarının belirlenmesinde, DPA'ya göre yapılan puanlama doğrultusunda üçüncü bilişsel düzeyde yer alan altıncı ve yedinci madde yanıtlarının puan değerleri toplanarak;

- 20 puan alanlar (En doğru yanıt verenler)
- 2 ile 17 arası alanlar (Uzak doğru yanıt verenler)
- 0 puan alanlar (Boş, ilişkisiz, yanlış yanıt verenler)

olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan kategorilere göre araştırma grubunun yüzdelik dağılımları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

OABT Üçüncü Düzeydeki Puanların Dağılımları

Üçüncü Düzey	<i>f</i>	%
En Doğru Yanıt Verenler	8	1.4
Uzak Doğru Yanıt Verenler	435	73.5
Boş, İlişkisiz, Yanlış Yanıt Verenler	149	25.1
Toplam	592	100

Okuduğunu anlama başarı testi üçüncü düzey maddeleri PIRLS (2016) sınıflamasındaki üçüncü düzeye uygun olarak geliştirilmiş olup, bu düzey anlama sürecinde “*Bilgi ve fikirleri birleştirme ve yorumlama*” olarak ifade edilmektedir. Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerden üçüncü düzeyde en doğru yanıt veren öğrencilerin puanları çalışma grubunun %1.4’ü, uzak doğru yanıt veren öğrencilerin puanları %73.5’i, boş, ilişkisiz ve yanlış yanıt veren öğrencilerin puanları ise %25.1’idir. Yüzdelik dağılım incelendiğinde, çalışma grubunda üçüncü düzey maddelerden en doğru yanıt veren öğrenci sayılarının üçüncü düzeyde de oldukça az olduğu ve düştüğü gözlenmektedir.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi dördüncü düzey puanlarının belirlenmesinde, dördüncü bilişsel düzeyde yer alan sekizinci ve dokuzuncu madde yanıtlarının puan değerleri toplanarak;

- 20 puan alanlar (En doğru yanıt verenler)
- 2 ile 17 arası alanlar (Uzak doğru yanıt verenler)
- 0 puan alanlar (Boş, ilişkisiz, yanlış yanıt verenler)

olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan kategorilere göre araştırma grubunun yüzdelik dağılımları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

OABT Dördüncü Düzeydeki Puanların Dağılımları

Dördüncü Düzey	<i>f</i>	%
En Doğru Yanıt Verenler	3	0.05
Uzak Doğru Yanıt Verenler	333	56.3
Boş, İlişkısiz, Yanlış Yanıt Verenler	256	43.2
Toplam	592	100

Okuduğunu anlama başarı testi dördüncü düzey maddeleri PIRLS (2016) sınıflamasındaki dördüncü düzeye uygun olarak geliştirilmiş olup, bu düzey anlama sürecinde “*Metin öğeleri ile içeriğini eleştire ve değerlendirme*” olarak ifade edilmektedir. Tablo 13’e göre araştırmaya katılan öğrencilerden dördüncü düzeyde en doğru yanıtlayan öğrencilerin puanları çalışma grubunun %0.05’i, uzak doğru yanıt veren öğrencilerin puanları %56.3’ü, boş, ilişkısiz ve yanlış yanıt verenlerin ise %43.2’sidir. Yüzdeler dağılım incelendiğinde, çalışma grubunda dördüncü düzey maddelerden en doğru yanıt veren öğrenci sayılarının oldukça az olduğu gözlenmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmanın bir yolu, okudukları metinlere ilişkin üst düzey sorular hazırlayarak okuma öğretimi yapmaktır. Çünkü üst düzey sorularla öğrencinin ilişkilendirme, çözümlenme, karar verme (değerlendirme) ve yaratıcı düşünme (sentez) boyutları yoklanabilmektedir. (Tienken, Goldberg ve DiRocco, 2010; Vogler, 2005).

Okuduğunu anlama çalışmalarında, öğrencilere üst düzey sorular sormak aynı zamanda öğrencilerin üstbilişsel becerilerini etkili kullanmalarına fırsat verecektir. Alanyazında öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçen açık uçlu maddelerde zorlandıkları belirtilmektedir (Kutlu ve diğerleri, 2019; Koyuncu ve Özer-Özkan, 2019; Yıldız, 2017). Ulusal PISA 2016 raporunda, öğrencilerin okuma becerileri alanında üst düzey sorularda doğru yanıt oranı .05’tir (MEB, 2016).

Bu araştırmada da 5. sınıf öğrencilerinin de PISA 2016 raporuna benzer bir şekilde PIRLS (2016) sınıflamasındaki dördüncü düzey üst düzey maddeleri yanıt oranlarının çok düşük olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bu bulguları alanyazınla örtüşmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin dört bilişsel düzeyden de tam puan almada zorlandıkları, gruptaki yığılmanın uzak doğru yanıt kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Özellikle üçüncü ve dördüncü düzeydeki üst bilişsel düzeyleri kapsayan maddeleri en doğru yanıt veren öğrenci sayısının giderek düştüğü görülmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin OSÜFE sonuçlarına göre, “*Genel Okuma Stratejisi*”, “*Problem Çözme Stratejisi*” ve “*Okuma Stratejilerini Destekleme*” alt boyutlarındaki farkındalık düzeylerinin puan ortalaması alınarak yapılmıştır. Envanterin alt boyutlarından alınan puan ortalaması 3.5 ve üzeri yüksek, 2.5 ile 3.4 arası orta ve 2.4 altı ise düşük farkındalık düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Alt boyutlara ilişkin farkındalık düzey ortalamaları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin OSÜFE Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları

Alt Boyutlar	\bar{X}	N
Genel Okuma Stratejileri	2.67	121
Problem Çözme Stratejileri	3.10	213
Okuma Stratejilerini Destekleme	2.61	258

Tablo 14’e göre araştırma grubunda yer alan öğrencilerin OSÜFE genel okuma stratejisi alt boyutuna ilişkin farkındalık düzeyi ortalaması $\bar{X}=2.67$ ’dir. Öğrencilerin genel okuma stratejileri farkındalıkları orta düzeydedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin problem çözme alt boyutuna ilişkin farkındalık düzeyi ortalaması $\bar{X}=3.10$ ’dur. Araştırma grubundaki öğrencilerin problem çözme stratejileri orta düzeydedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri destekleme alt boyutuna ilişkin farkındalık düzeyi ortalaması $\bar{X}=2.61$ ’dir. Öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme farkındalıkları orta düzeydedir. Envanterin “*genel okuma stratejileri*” alt boyutu amaç stratejilerini; okuma eylemi için amaç belirleme, metin içeriğini ön izleme, metnin ne hakkında olduğunu tahmin etme gibi, “*problem çözme stratejileri*” alt boyutu metindeki bilgilerin anlaşılmasında problemler ortaya çıktığında kullanılan onarım stratejilerini; çelişkili bilgilerle karşılaşıldığında anlaşıldığını kontrol etme, daha iyi anlamak için yeniden okuma gibi, “*okuma stratejilerini destekleme*” alt boyutu okumaya karşı duyarlı olma, okumada kullandığı stratejileri destekleme ve okumada hangi araçları kullanması gerektiğiyle ilgili stratejileri kapsamaktadır (Mokhtari ve Reichard, 2002). Araştırmanın bulgusu doğrultusunda çalışma grubun öğrencilerinin envanterin alt boyutlarındaki üstbilişsel stratejik farkındalıklarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Alanyazında ülkemizde okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini genel okuma, problem çözme ve okuma stratejilerini destekleme stratejileri alt boyutlarında inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Akın ve Çeçen (2014) ilköğretim beşinci, altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerini bazı değişkenler açısından araştırmışlardır. Araştırma bulgusunda bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak öğrencilerin her alt düzey için okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından inceleyen başka bir araştırmanın bulgusunda ise, üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejilerinin genel okuma, problem çözme ve okuma stratejilerini destekleme stratejilerinin her alt boyutu için yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karababa ve Kaya, 2018).

Bu çalışmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre, OABT ve OSÜFE puanları incelenmiş, araştırma bulgularında öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre okuduğunu anlama başarıları ve üstbilişsel stratejik farkındalık düzeylerinin manidar bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üst SED’de yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları orta ve alt SED grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Çalışma grubunun sosyoekonomik düzeyleri öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu, aylık gelir durumları, yıllık tiyatroya gitme sayısı ve evdeki kitap sayıları değişkenleri doğrultusunda belirlenmiştir. Öğrencilerin kültürel ve ekonomik açıdan daha gerçekçi bir değerlendirme yapabilmek amacıyla SED’in belirlenmesinde, bu değişkenlerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Sosyoekonomik düzey öğrencilerin yetiştiği ortamdaki kültürel ve ekonomik olanaklarının bir ölçüsüdür. Sosyoekonomik düzeylerdeki farklılıklar çocukların doğumundan itibaren gelişim dönemlerinde oldukça etkili bir faktördür. Bu çalışmada SED, okuduğunu anlama başarıları ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyiyle ilişkili bir değişkendir.

Araştırma sonucunda çalışma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını yordayan değişkenler; cinsiyet, ders kitabı dışında okumaya ayrılan zaman, öğrencilerin ders kitabı dışında kendine ait kitap sayısı, internet kullanım süresi ve baba eğitim durumu olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yordayıcı değişkenler olarak saptanan bu değişkenlerin alanyazındaki diğer araştırmalarla örtüştüğü görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısının en yüksek yordayıcısı öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları üstbilişsel stratejilere ilişkin farkındalık düzeyleridir. Alanyazında ülkemizde 2000’li yılların başından itibaren başlayan üstbiliş ile ilgili çalışmaların, son on yılda arttığı gözlenmektedir. Üstbiliş ve okuduğunu anlama ilişkisi üzerine bilimsel araştırmalar yapılmış olmasına rağmen öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin bu konu hakkında bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında etkili bir faktör olan üstbilişsel stratejik farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin pratikte yerinin olmadığı, öğretim programında yer almamaktadır. Alanyazın araştırmalarında küçük yaşlardan itibaren gelişmeye göstermeye başladığı belirtilen üstbiliş becerilerine yönelik ölçümlerin sağlık alanında psikolojik hastalıkların tanılmasında önemli bir yeri olduğu gözlenirken, eğitim alanında gereken önemi kazanmadığı gözlenmiştir. Okuduğunu anlamanın önemli bir yordayıcısı olan üstbilişsel strateji kullanımına yönelik kuramsal bilgilerin, uygulamada yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularından yordayıcı değişkenlerden biri olan internet kullanım süresi ve okuduğunu anlama başarısı arasında ilişkiyi belirleyen araştırmaların oldukça az olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun okuduğunu anlama başarısında, online eğitimin fazlaca tartışıldığı şu günlerde bundan sonraki araştırmalar için farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Günümüzde internet ve kullanımı öğrencilerin evde sahip oldukları olanağın göstergesi olup öğrencilerin çeşitli türdeki online kitaplara ulaşmasıyla ilgili bir değişken olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmanın bulgularından anne eğitim durumunun yordayıcı değişken olmaması alanyazınla örtüşmemektedir. Ancak daha önce yapılmış bazı araştırmaların anne eğitim durumuyla okuduğunu anlama başarısı arasında manidar bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu araştırmada anne eğitim durumunun yordayıcı değişkenlerden biri olmamasının nedeni, örneklemin okuduğunu anlama başarısı ve anne eğitim durumu arasındaki ilişkiyi yeterince yansıtamaması olduğu düşünülmektedir. Bu durumun nedenini bulmak amacıyla anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları incelenmiştir. Anne eğitim durumu okur-yazar değil kategorisinden itibaren üniversite ve üzeri mezun kategorisine doğru öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarındaki ranjin küçük olduğu gözlenmiştir. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin puan

ortalamaları artmış, ancak bu artış manidar bir farklılık göstermediğinden anne eğitim durumunun regresyon modeline giremediği düşünülmüştür.

Araştırmanın bulgularından biri okuduğunu anlama başarı testinde üst düzey sorulara en doğru yanıtı veren öğrencilerin çok az olmasıdır. Bu durumun nedenlerinden biri Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen açık uçlu madde türüyle karşılaşmamış olmalarından kaynaklanabilir. Araştırmanın bulgularından bir diğeri ise, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzey envanterine ilişkin alt boyutlarda çalışma grubu öğrencilerinin orta düzeyde olmalarıdır. Bu bulgu öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde üstbilişsel stratejik farkındalıklarının orta düzeyde olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmak için üstbilişsel stratejik farkındalık düzeylerini arttırmaları gerektiği düşünülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik gerçekleştirilen çözümlerinin sonuçları özetlenerek, önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sosyoekonomik düzey açısından farklılık gösterip göstermediği, okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenler ve okuduğunu anlama başarı puanları ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğrenci bilgi anketi, okuduğunu anlama stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri (OSÜFE), okuduğunu anlama başarı testi (OABT) kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili devlet okullarındaki ortaokul 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre;

1. Çalışma grubundaki öğrencilerin OABT toplam puanları, sosyoekonomik düzeylerine göre manidar şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma sosyoekonomik olarak üst yer alan öğrencilerin lehinedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama başarıları da artmaktadır.
2. Çalışma grubundaki öğrencilerin OSÜFE puanları, sosyoekonomik düzeylerine göre manidar şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma sosyoekonomik olarak üst grupta yer alan öğrencilerin lehinedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri de artmaktadır.
3. Okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesine yönelik hiyerarşik regresyon modelinde, okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenlerin araştırma grubundaki öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyi, cinsiyeti, ders kitabı dışında kendilerine ait kitap sayısı, internet kullanım süresi, ders kitabı dışında kitap okumaya ayrılan zaman, baba eğitim durumu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada uygulanan hiyerarşik regresyon analizinde yordayıcı değişkenlerin okuduğunu anlama başarısındaki varyansın yarısından fazlasını açıkladığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenlerden okuma stratejileri stbilişsel farkındalık düzeylerinin en önemli yordayıcı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin, yazılan maddelere verdikleri yanıtların, dereceli puanlama anahtarı yanıt kategorilerine göre düzey puanlarının yanıtlama dağılımları incelenmiştir. Öğrenci yanıtlarının yanıt tanıma kategorilerine dağılımları incelendiğinde, okuduğunu anlama becerisinin ölçüldüğü dört farklı bilişsel düzeyin tümünde en doğru yanıtı veren ğrenci oranları oldukça azdır. Tüm bilişsel düzeylerde yığılma uzak doğru yanıt kategorisindedir. Yanlış, ilişkisiz ve boş yanıt verme oranlarının en st bilişsel düzey olan dördüncü düzeyde yükseldiği gözlenmiştir. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin okuma stratejileri stbilişsel farkındalık envanteri doğrultusunda, envanter alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelenmiştir. Öğrencilerin envanterin her alt boyutu için puan ortalamalarının birbirine yakın ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

neriler

Bu kısımda araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler sunulmuştur. neriler bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan yararlanacak ve uygulamada kullanacak uygulamacılara dönük öneriler ile bu araştırmada ele alınan konuya benzer bir konuyu bundan sonra çalışacak olan araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki kısımda ele alınmıştır. Ayrıca önerilerin son kısmında, araştırmacının araştırma sürecindeki gözlemlerine dayalı olarak belirlenen önerilere de yer verilmiştir.

Uygulamacılar için neriler

1. Türkçe ders programında, okuduğunu anlama başarısının önemli yordayıcılarından biri olan stbilişsel strateji öğretimine yönelik etkinliklere yer verilebilir.
2. Okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrencilere stbilişsel strateji farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinlikler yapılabilir.

3. Öğrencilerin ders kitabı dışında okumaya ayrılan zamana yönelik planlama çalışmaları yapılabilir.
4. Öğrenciler, kendilerine ait bir kitaplıkları olması için yönlendirilebilirler.
5. Öğretmenler tarafından öğrencileri web tabanlı okumalara yönlendirici çalışmalar yürütülebilir.
6. Türkçe derslerinde okuduğunu anlama başarısını belirlenmesi amacıyla öğrencilere üst düzey sorular sorulabilir.
7. Öğretmenlere okuduğunu anlamada üstbilişsel strateji farkındalığının önemine ve öğretime yönelik eğitimler verilebilir.
8. Öğretmenlere okuduğunu anlama becerisinin üst düzey sorularla ölçülmesi üzerine soru hazırlama eğitimleri verilebilir.
9. Üstbilişsel beceriler bireylerin kendi öğrenme yollarına ilişkin farkındalıkları ile ilişkili olup, öğrencilere okullarda rehberlik çalışmaları kapsamında üstbilişsel becerilere yönelik geribildirimler verilebilir.

Araştırmacılar için öneriler

1. Okuduğunu anlamayla ilişkili alanyazında belirtilen duyuşsal, bilişsel ve üstbilişsel faktörlerin birlikte ele alındığı, okuduğunu anlama başarısının yordanması üzerine daha kapsamlı bir model ortaya koyulabilir.
2. Bu araştırma bulgusunda, anne eğitim durumunun okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenlerden biri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle anne eğitim durumu, anne ile ilgili farklı değişkenlerin de araştırılarak belirlenmesi ve okuduğunu anlama ile arasındaki ilişkinin ortaya koyulması üzerine daha detaylı araştırmalar yürütülebilir.
3. Araştırma bulgularında internet kullanımını okuduğunu anlamanın manidar bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Bu nedenle internet kullanım süreleri ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkileri inceleyen daha ayrıntılı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Araştırmacının araştırma sürecindeki gözlemlerine dayanarak ulaştığı öneriler ise şunlardır:

1. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama başarılarını belirlenmesinde farklı madde türleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerindeki üstbilişsel stratejik farkındalıklarının ölçülmesinde eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan ölçümlerin bir arada kullanılmasına yönelik nöropsikoloji alanıyla ortak çalışmalar yürütülebilir.
3. İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin üstbilişsel strateji farkındalıkları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiler yaşa bağlı olarak karşılaştırmalı çalışma olarak araştırılabilir.
4. Öğrencilerin PISA, ABİDE okuma becerileri alanındaki başarıları ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırma sürecinde üstbilişsel beceriler konusunda, öğrenci, öğretmen velilerin bilgi sahibi olmadıkları saptanmıştır. Bu nedenle konusu üstbilişsel becerileri tanıtmaya yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.235
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Bilişötesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014) Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(8), 91-110. Erişim adresi: https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=iszyC6h_XyiCkvthyLGCVW5TLCMVxTAZXtto6ihsvIB_AqOjpxM0eejEmyILF4VkPLwhoczwxrpB4vLR3MjcRFs5qwxdB05IAvXag7UJAg
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research, 3*, 285-310. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/record/2000-07600-005>
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterlikleri ile Okuduklarını Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*, 1, 2018, 202-219. Erişim adresi: <http://www.dergipark.org.tr/tr/download/article-file/414375>
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2502-2517. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511191>
- Anastasiou, D., & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *Elementary Education Online, 8*(2),283-297. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/230030801.pdf>
- Anılan, H. (2004). Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 89-102. Erişim adresi: <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3414/89102.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 363-384. doi:10. 1007/BF03173188

- Ateş, M. (2008). *İlk Öğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.). Konya Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Babbs, P. J., & Moe, A. J. (1983). Metacognition: A key for independent learning from text. *Reading Teacher*, 36(4), 422-426.
Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ272433>
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). The relationship between reading comprehension and success in science. *Education and Science*, 39(176) 457-466. doi: 10.15390 / EB.2014.3693.
- Baker, L., & Brown A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research*. (p.353-394). New York: Longman.
- Baker, L. (2002). *Metacognition in comprehension instruction*. New York: Guilford.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bennett, K. J., Brown, K. S., Boyle, M., Racine, Y., & Offord, D. (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Social Science Medicine*, 56(12),2443-2448. doi:10.1016/S0277-9536(02)00247-2
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35. Erişim adresi: http://kalenderi.bilkent.edu.tr/oss_pisa.pdf
- Block, C. C., Gambrell, L., & Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Durmuş Ali Özçelik, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. (1976).
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relationship between reading development and the self-system. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 61-74. Erişim adresi: www.researchgate.net/publication/226800438_A_developmental_study_of_the_relationship_between_reading_development_and_the_self-system
- Boulware-Gooden, R. Carreker, S. Thornhill, A. & Joshi, R.M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77. doi: 10.1598 /RT. 61.1.7
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal Education Psychology*, 87, 476-487. doi: 10.1037/0022-0663.87.3.476

- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de Okuma Eğitiminin Karnesi: PISA Ölçeğinden Çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/291922>
- Bruning, R., H., Schraw, G., J., & Norby, M., M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözlü, R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (1990).
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. R. Glaser. (Ed.). *Advances in instructional psychology* (pp.157-165). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., & Smiley, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8. doi: 10.2307 / 1128873
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* (p.453-482). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19 a guide for social scientists*. Newyork: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2017). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cáceres, P., & Alvarado J.M. (2017). The effect of contextual and socioeconomic factors on reading comprehension levels. *Modern Journal of Language Teaching Method*, 7(8), 076-085. Retrieved from: https://www.academia.edu/34236257/Modern_Journal_of_Language_Teaching_Methods_MJLTM
- Callan, G. L., Marchant, G. J., Finch, W. H., & German, R. L. (2016). Metacognition, strategies, achievement and demographics: Relationships across countries. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1485-1502. doi: 10.12738/estp.2016.5.0137.
- Caron, A. A. (1997). *Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of strategies using the think-aloud heuristic* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Central Florida, Orlando, United States.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A, & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge: Harward University Press.

- Channa, M.A., Nordin, Z.S., Siming, I.A, Chandio, A.A, & Koondher, M.A. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: A review of previous studies. *English Language Teaching*, 8(8), 181-186. doi: 10.5539/elt.y8n8p181
- Chen, S., Chang J., & Ko, W. (2011). The Influence of parental education level, parental reading attitude and current home reading activities on students' reading attainment: findings from the pirls 2006. *Bulletin of Educational Psychology*,43,357-376. Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Influence-of-Parental-Education-Level%2C-Parental-Chen-Chang/016b577b8a2edf9bebf913fd56cbd9ad0595054c#references>
- Cheng, Y., & Wu, X. (2017). The relationship between ses and reading comprehension in Chinese: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 8(672), 1-7. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00672
- Chiu, C., & Ko, H. (2008). *Parental factors related to children's reading: Evidence from comparing transnational marriage families and local families*. In 3rd IEA International Research Conference, Taipei, Chinese. Retrieved from: <https://www.iea.nl/publications/parental-factors-related-childrens-reading-evidence-comparing-transnational-marriage>
- Church, A., L. (2018). *School library access as related to student reading comprehension in an urban east tennessee school district*. (Doctoral dissertation). East Tennessee State University, United States.
- Cihan-Türkmen, B. (2016, Nisan). İletişim Becerilerimiz. *Öncü Çocuk Dergisi*, 78, 42-43. Erişim adresi: <https://statik.tse.org.tr/upload/tr/dosya/icerikyonetimi/7509/20042016143223-2.pdf>
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257. doi: 10.1598/RRQ.42.2.2
- Clark, C., & Burke, D. (2012). *Boys' reading commission. A review of existing research to underpin the Commission*. London: National Literacy Trust. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541405.pdf>
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do style, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics*, 41(4), 279-291. doi: 10.1515 / iral.2003.013
- Çakır, E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Seçilmiş Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi Ve Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183190>
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: MEB Yayınları.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası Pırls Uygulamaları Ölçütlerine Göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106. Erişim adresi: <https://avesis.istanbul.edu.tr/yayin/6edfe597-e88d-48a3-a3c6-3d0995a8615c/uluslararasi-pirls-uygulamalari-olcutlerine-gore-turk-ogrencilerin-ust-duzey-dusunme-becerilerinin-degerlendirilmesi>
- Deniz, Z. K., Türe E., Uysal, A. ve Akar, T.K. (2015). Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenlerinin Kümeleme Analizi ile Belirlenmesi. *İlköğretim Online*. 14(1), 108-117. doi: 10.17051/io.2015.99837.
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition –a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123-139. doi: 10.2307/1511279.
- Diken, R.B. (1993). *A Case Study Of Six Efl Freshman Readers: Owerview Of Metacognitive Ability in Reading*. (Master's Theses). Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42. Erişim adresi: <https://avesis.cu.edu.tr//adoganay>
- Dolly, D. R. (2004). Developing metacognitive reading strategies with college students, *Language Arts Journal of Michigan*, 20(2), 53-56 doi:10.9707/2168-149X.1233
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkililiği. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(206), 5-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36144/406105>
- Elosúa, M. R., García Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., & Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 1425-1438. doi:10.11144 / Javeriana.UPSY12-5.ircm.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme Kavramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Ekinoks.

- Erman-Aslanoğlu, A. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Erman Aslanoğlu, A., & Kutlu, Ö. (2015). Factors related to the reading comprehension skills of 4th grade students according to data of PIRLS 2001 Turkey (PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler). *Journal Of Educational Research*, 5(2), 1-18. doi: 10.12973/jesr.2015.52.1
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L.R. Resnick (Ed.). *The Nature of intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. doi: 10.1037 / 003-006X.34.10.906.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S., A. (1993). *Cognitive development*. (Fourth Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Fordham, N. W. (2006). Crafting questions that address comprehension strategies in content reading. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 49(5), 390-396. doi: 10.1598/JAAL.49.5.3
- Garner, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158. doi: 10.1207/s1532698ep2402_2.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex.
- Gelbal S. (2008). 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/626/96>
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Geske, A., & Ozola, A. (2009). Different influence of contextual educational factors on boy's and girl's reading achievement. *US-China Education Review*, 6(4), 38-44. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505734.pdf>
- Griswold, W., & Wright, N. (2004). Wired and well read.in P. N. Howard & S. Jones (Eds), Society online: *The internet in context*. (pp.203-222) Erişim Adresi: <http://books.google.com/books>.

- Gronlund, N. E. (1977). Constructing achievement test. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Gunn, T. M. (2008). The effects of questioning on text processing. *Reading Psychology*, 29(5), 405-442. doi: 10.1080/02702710802165374
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. doi: 10.1207/s1532799xssr0303_3
- Güvendir, M. A. (2014). Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavında Öğrenci ve Okul Özelliklerinin Türkçe Başarısı ile İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 163-180. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2839/614>
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2013). Compherension at the core. *The Reading Teacher*, 66 (6), 432-439. doi: 10.1002 / trtr.1145
- Hartman, H. J. (2001). Metacognition in learning and instruction: theory, research and practice. Hope J. Hartman (Ed.). *Developing student's metacognitive knowledge and skills* (p.33-68). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Howell, D. J. (2010). Statistical Methods for psychology. (Seventh Edition). Canada: Cengage Learning.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to statistics in psychology*. England: Pearson Education Limited.
- Jacobson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies, *Education*, 118(4), 579-589. Erişim adresi: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-20978266/teachers-improving-learning-using-metacognition-with>
- Johnson, J. F. (2019). *Effectively teaching metacognitive strategies across content areas to enhance comprehension*. (Master's Theses). Hamline University, Minnesota, United States.
- Joseph, N. (2003). Metacognition in the classroom: examining theory and practice, *Pedagogy*, 3(1), 109-113. doi: 10.1215 / 15314200-3-1-109.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (4. Baskı) Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kahraman M. E. ve Fidan M. E. (2019). Dergi Tasarımında Tipografi: TSE Öncü Çocuk Dergisi Örneği Üzerine Bir İnceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 14(1), 117-150. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/710667>
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

- Kaplan, D. S., Liu, X., & Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370. doi: 10.1080/00220670109598773.
- Karababa, S. ve Kaya, D. (2018). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(5), 133-147. Erişim adresi: <http://www.ressjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=921&Detay=Ozet>
- Karasakaloğlu, N., Saraçoğlu, S. A. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üstbilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183070>
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, 457-475. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157003>
- Kartal, E. ve Özteke H. Ç. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 372-380. Erişim adresi: https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/kartal_erdogan.pdf
- Keene, E. (2008). *Assessing comprehension thinking strategies*. California: Shell Education.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89, 315-319. doi: 10.1080 / 00220671.1996.9941333
- Kutlu, Ö. (2004). *Türkiye 'de Demokrasi Anlayışının Gelişmesini Sağlayacak Bir Yol: Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, 20-21 Mayıs 2004. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale, Türkiye.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/65980>
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya İ. (2014). *Ölçme ve Değerlendirme: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Altıntaş, Ö., Özyeter, N. T., Alpayar, Ç. ve Kula-Kartal, S. (2019). *Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

- Kobayashi, M (2002). Method effects on reading comprehension test performance: text organization and response format. *Language Testing*, 19(2), 193-220. doi: 10.1191/0265532202lt227.
- Koda, K. (2005). Insights into second language reading: A cross-linguistic approach. *Cambridge University Press*, 24, 88-92. doi: 10.5785/24-2-46.
- Kolić-Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451. doi: 10.1007 / bf03173513.
- Koyuncu, E. ve Özer-Özkan Y. (2019). Geniş Ölçekli Sınavlarda Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69) 177-200. doi: 10.17755/esosder.424014
- Tienken, C. H., Goldberg, S., & DiRocco, D. (2010). Questioning the questions, *Education Digest*, 75(9), 28-32. doi: 10.1080/00228958.2009.10516690
- Lietz, P. (1996). *Changes in reading comprehension across cultures and over time*. New York: Waxmann.
- Locher, F. M., & Pfof, M. (2019). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1) 57-77. doi:10.1111/1467-9817.12289
- Lynch, J. (2002). Parent's self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender, *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 54-67. doi: 10.1111/1467-9817.00158
- Marzano, R., & Others. (1988). *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction*. Virginia: ASCD
- Mason, R. (2004). Online education using learning objects. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 752-754. doi: 10.1111/j.1467-5835.2004.00432_9.x
- McMaster, K. L., Espin, C. A., & van den Broek, P. (2014). Making connections: Linking cognitive psychology and intervention research to improve comprehension of struggling readers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 17-24. doi:10.1111/ldrp.12026
- McKown, B. A., & Barnett, C. L. (2007). *Improving reading comprehension through higher order thinking skills*. (Master's Theses). Saint Xavier University, Chicago, USA.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi: 4. sınıflar raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi: 8. sınıflar raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi (1-8) sınıflar öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02_T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 projesi ulusal raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Meyer, J. B. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. B. K. Britten & J. B. Black (Eds.). *Understanding Expository Text: A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text* (pp.11-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum. doi: 10.4324/9781315099958
- Myrberg, E., & Rose'n M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology* 79, 695–711. doi: 10.1348/000709909X453031
- Mokhtari, K., & Reichard C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.249.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA. Paris: OECD Publishing. Web: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Özer-Özkan, Y. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin Belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 667-680. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/321361106_Ilkogretim_8_Sinif_Ogrencilerinin_Okuma_Becerilerinin_Kestirilmesinde_Etkili_Olan_Degiskenlerin_Belirlenmesi
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi: Çok Değişkenli Analizler*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir Y. ve Kiroğlu, K. (2019). Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine Boylamsal Bir Bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article/download/e4f6/83d8/60fe/5d03b11cb4f5f.pdf>
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26110/275094>

- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11 (2), 292-305. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/olcek/okuma-stratejileri-ustbilissel-farkindalik-envanteri>
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS ile Adım Adım Veri Analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2002).
- Paris, S. G., & Hamilton, E. G. (2009). The development of children reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.). *Handbook book of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York: Routledge.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, L. Idol (Eds.). *Dimension soft hinking and cognitive instruction* (pp.15-51). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: a comparative study of 25 Countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505. doi: 10.1080/1380361080257634.
- Pearson, P. D. (2009). Handbook of research on reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds). *The roots of reading comprehension instruction* (pp.3-31). London: Routledge.
- Pressley, M. (2002). Effective beginning reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 165-188. doi: 10.1207/s15548430jlr3402_3
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp.265-286). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Progress International Reading Literacy Study (2016). *Assesment framework*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education. Erişim adresi: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf
- Popham, W. J. (2009). *Instruction that measures up: successful teaching in the age of accountability*. Virginia, USA: ASCD Product.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: the specifics you need to teach reading well*. New York: Heinemann.
- Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Roscigno, V. J. (2000). Family/school in equality and african, american/hispanic achievement. *Social problems*, 47(2), 266-290. doi: 10.2307/3097201

- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Illinois: Southern Illinois University.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Scarlach, T. D. (2008). START comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31. doi: 10.1598/RT.62.1.3
- Sarroub, L. K. & Pearson, P. D. (1998). *Two steps forward, three steps back: the stormy history of reading comprehension assessment*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 39. Retrieved from: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=teachlearnfacpub>
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470. doi:10.1006/ceps.1994.1033
- Schraw, G. (1997). The effect of generalized metacognitive knowledge on test performance and confidence judgements. *The Journal of Experimental Education*, 65(2), 135-146. doi: 10.1080/00220973.1997.9943788
- Schellings, G. L. M., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Vermunt, J. D. (1996). Selection of main points in instructional texts: Influences of task demands. *Journal of Literacy Research*, 28, 355-378. doi: 10.1080/10862969609547930
- Schellings, G., Cor, A., & Jan, V. L. (2006). Third-grader's thinkaloud protocols: types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction*, 16, 549-568. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.10.004
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya, Türkiye.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sheorey, R., & Mokhtari K. (2001). Coping with academic materials: differences in the reading strategies of native and non-native readers. *System*, 29, 431-449. doi: 10.1016/S0346-251X(01)00039-2
- Snow, C., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy.
- Suskind, D. (2018). *Otuz Milyon Kelime* (3. Baskı) Ankara: Buzdağı Yayınevi.

- Şahin, A. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Türkçe Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 311-326. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2827/38305>
- Şen, H. Ş. (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2301–2305 doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.404.
- Şimşek, N. T. (2017). *Okuduğunu Anlama Başarısının Yanıtlama Davranışları, Sosyoekonomik, Sosyokültürel ve Bireysel Özellikler Bağlamında İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tabachnick B. G., & Fidell L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education, Inc.
- Tang, W. N., & Moore, D. W. (1992). Effects of cognitive and metacognitive pre-reading activities on the reading comprehension of ESL learners. *Educational Psychology*, 12, 315-331. doi: 10.1080/0144341920120313
- Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21, 283-308. doi:10.1080/027027100750061930
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tice, T. N. (1991). Metacognition. *Educational Digest*, 56(9). Retrieved from: <http://www.eddigest.com/>
- Thompson, B. R., & Foster, J. B. (2014). Socioeconomic status and parent–child relationships predict metacognitive questions to preschoolers. *Journal Of Psycholinguist Research*. 43, 315-333. doi: 10.1007/s10936-013-9256-4
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, 8(6), 323-332. doi: 10.1037/h0075325
- Tomoff, J. (2000). *Measuring NCTM-recommended practices and student achievement with TIMSS*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443887.pdf>
- Trilling, B., & Fadel C. (2009). *21st century skills*. New York: Jossey Bass.
- Tunçman, N. (1994). *Effects of training preparatory school of EFL students at Middle East Technical University in a metacognitive strategy italic for reading academic texts*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Umbara, R., Vianty M., & Inderawati, R. (2015). The correlation among reading attitude, the use of internet and reading comprehension. *The Journal of English Literacy Education*. 2(2), 77-88. doi: 10.36706/jele.v2i2.2316
- Veenman, M. V. J. (2005). *The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi- method designs?* C. Artelt, & B. Moschner (Eds.). *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp.75-97). Berlin: Waxmann.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14. doi:10.1007/s11409-006-6893-0.
- Vogler, K. E. (2005). Improve your verbal questioning. *The Clearing House*, 79(2), 98-103. doi: 10.3200/TCHS.79.2.98-104
- Yağcıoğlu, S. ve Değer, A. C. (2002). *Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması*. 2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri. Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları, İstanbul.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe Ders Kitapları Dil Gelişimini Ne Oranda Desteklemektedir? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 2, 53-64. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/journal/detail/TnpZNE9BPT0>
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183001>
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 131-139. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208533>
- Yıldız, D. (2015). 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Ve Akademik Öz Yeterlik Düzeyleri, Motivasyonel İnançları Ve Teog Sınavı Türkçe Puanları: Bir Yapısal Eşitlik Modeli Denemesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(23), 41-61. doi: 10.14225/Joh767
- Yıldız, D. (2017). *Türk Öğrencilerin PISA Sınavlarındaki Okuma Becerileri*. Uluslararası Türk Dünyası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu Yayınları.
- Walsh, J., & Sattes, B. (2005). *Quality questioning: Research-based practice to engage every learner*. California: Corwin Press.

- Wang, A.Y. (1993). Cultural-familial predictors of children's metacognitive and academic performance. *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2), 83-90. doi: 10.1080/02568549309594844
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, 19(4), 515-537. doi:10.1093/applin/19.4.515
- Williams, J. P. & Atkins J. G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary student. Douglas J. Hacker, John Dunlosky, Arthur C. Grasser (Eds.). *Handbook of metacognition in education* (pp. 26-41). New York: Routledge
- Winograd, P., Paris, S., & Bridge, C. (1991). Improving the assessment of literacy. *The Reading Teacher*, 45(2), 108-116. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/20200821?seq=1>
- Woolfolk, E. A. (1993). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Xie, Y. & Powers, D. (2000). *Statistical methods for categorical data analysis*. San Diego: Academic Press.
- Zhang, Y., Tardif, T., Shu, H., Li, H., Liu, H., & McBride-Chang, C. (2013). Phonological skills and vocabulary knowledge mediate socioeconomic status effects in predicting reading outcomes for Chinese children. *Developmental Psychology*, 49(4), 665-671. doi:10.1037/a0028612
- Zhao, Y. (2015). A world at risk: An imperative for a paradigm shift to cultivate 21st century learners. *Society*, 52(2), 129-135. doi: 10.1007/s12115-015-9872-8
- Zhong, Y., & Alexander, J. (2007). *Academic success: How library services make a difference*. ACRL Thirteenth National Conference. Chicago: American Library Association Press. Retrieved from: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/conferences/confsandpreconfs/national/baltimore/papers/141.pdf>



Ek 1. Öğrenci Bilgi Anketi

Değerli Öğrenciler

Bu anket, sizlerin okuduğunu anlama becerinizi etkilediği düşünülen değişkenlerle ilgili bilgi toplamak için oluşturulmuştur. Lütfen aşağıdaki soruları dikkatli okuyunuz ve tüm soruları eksiksiz yanıtlayınız. Araştırmadan elde edilen sonuçların güvenilir olması için tüm sorulara içten cevap veriniz. Anlamakta güçlük çektiğiniz sorular varsa bana sorabilirsiniz. Bu anketten elde edilecek bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ankete isim yazmayınız. Araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı sizlere teşekkür ederim.

1. Okul numaranız

2. Cinsiyetiniz () Kız () Erkek

3. Ailenizin aylık geliri yaklaşık kaç TL'dir?

- () 2000 TL ve altı () 2001 - 3000 TL () 3001 - 4000 TL
() 4001 - 5000 TL () 5001 - 6000 TL () 6001 TL ve üstü

4. Evinizde aşağıdaki olanakların hangilerine sahipsiniz? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- () Bilgisayar
() Çalışma odası
() Çalışma masası
() Kitaplık
() İnternet bağlantısı
() Kendime ait akıllı telefon
() Kendime ait tablet

5. Annenizin ve babanızın eğitim durumu nedir? (Anneniz ve babanız için birer seçenek işaretleyiniz.)

Annemiz

- () Okuryazar değil
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Üniversite mezunu
() Yüksek Lisans, doktora mezunu

Babanız

- () Okuryazar değil
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Üniversite mezunu
() Yüksek Lisans, doktora mezunu

6. Annenizin haftalık kitap okuma süresi ne kadardır?

- () Hiç okumaz () 1 saatten az () 1-2 saat arası
() 3-4 saat arası () 5-6 saat arası () 7-8 saat arası () 9 saatten fazla

7. Babanızın haftalık kitap okuma süresi ne kadardır?

- Hiç okumaz 1 saatten az 1-2 saat arası
 3-4 saat arası 5-6 saat arası 7-8 saat arası 9 saatten fazla

8. Okulunuzdaki kütüphaneyi haftalık kullanma süreniz ne kadardır?

- Hiç 1 saat 2 saat
 3 saat 4 saat 5 saat ve üstü

9. Okulunuzdaki kütüphaneyi hangi amaçlarla kullanırsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Hiç kullanmam
 Kitap okumak
 Ödev yapmak
 Ders çalışmak
 Araştırma yapmak
 Diğer (lütfen yazınız)

10. Okul kütüphanenizden ya da bulunduğunuz bölgedeki halk kütüphanesinden ne sıklıkta ödünç kitap alırsınız?

- Hiç almam Haftada bir alırım Ayda birkaç kez alırım
 Üç ayda bir alırım Altı ayda bir alırım Yılda birkaç kez alırım

11. Evinizde ders kitabı dışında kendinize ait öykü, roman, şiir, e-kitap gibi kitap sayınız kaçtır?

- 1-50 arası 51-100 arası 101-150 arası
 151-200 arası 201-250 arası 251 ve üstü

12. Evinizdeki dergi ve gazete dışında toplam kitap sayısı kaçtır?

- 1-50 arası 51-100 arası 101-150 arası
 151-200 arası 201-250 arası 251 ve üstü

13. Bir günde ders kitabı dışında öykü, roman, şiir, e-kitap gibi kitapları okuma süreniz nedir?

- Hiç okumam 1 saatten az 1-2 saat arası
 3-4 saat arası 5 saat ve üzeri

14. Son bir ay içinde ders kitabı dışında öykü, roman, şiir, e-kitap gibi okuduğunuz kitap sayısı kaçtır?

- Hiç okumam 1-5 arası 6-10 arası
 11-15 arası 16-20 arası 21 ve üzeri

15. Günlük televizyon izleme süreniz kaç saattir?

- Hiç izlemem 1 saatten az 1-2 saat arası 3-4 saat arası 5 saatten fazla

16. Günlük internette geçirdiğiniz süre ne kaç saattir?

- Hiç 1 saatten az 1-2 saat arası 3-4 saat arası 5 saatten fazla

17. İnterneti hangi amaçlar için kullanırsınız? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Facebook, instagram gibi sosyal medyayı izlemek
 Youtube, film /dizi/ çizgi film izlemek
 Bilim, tarih, kültür içerikli sitelere girerek bilimsel okumalar yapmak
 Okul ödevlerimi yapmak
 Whatsapp, messenger gibi programları kullanarak arkadaşlarımla sohbet etmek
 Gazete ve e-dergileri okuyarak güncel olayları ve haberleri izlemek
 İnternet üzerinden oyun oynamak
 x-box, ps4 gibi araçlarla oyun oynamak
 Diğer (lütfen yazınız)

18. Yılda kaç defa sinemaya gidersiniz?

- Hiç gitmem 1-2 arası 3-4 arası 5 ve üzeri

19. Yılda kaç defa tiyatroya gidersiniz?

- Hiç gitmem 1-2 arası 3-4 arası 5 ve üzeri

20. Türkçe dersinde aşağıdaki etkinlikleri yapma sıklığınız nedir? (Lütfen tüm ifadeleri eksiksiz çarpı (X) ile işaretleyiniz.)

	Hiçbir Zaman	Çok Az	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
Öğretmenim Türkçe dersinde;					
test çözdürür.					
metinleri sesli okutur.					
metinleri sessiz okutur.					
metinleri yazılı olarak özetlememizi ister.					
metinleri sözlü olarak özetlememizi ister.					
yalnızca Türkçe kitabındaki metinlere ait soruları sorar.					
metinle ilgili sorular sorar ve metin hakkında bizimle konuşur.					
bizim seçerek derse getirdiğimiz metinleri okutur.					
metinle ilgili düşündürücü sorular sorar.					

metinleri kendisi sesli okur.					
okuduğumuz metinlerle ilgili resim yapmamızı ister.					
metin hakkında yazmamızı ister.					
metindeki olayları canlandırmamızı ister.					

21. Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerinizi geliştirmek için aşağıdaki ders dışı görevlerin verilme sıklığı nedir? (Lütfen tüm ifadeleri eksiksiz çarpı (X) ile işaretleyiniz.)

Öğretmenim;	Hiçbir Zaman	Çok Az	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
test çözme ödevi verir.					
ders kitabı dışında farklı kitapları okuma ödevi verir.					
okumamız gereken kitapların listesini verir.					
okuduğumuz kitapları özetletir.					
okunacak kitapları bizim seçmemizi ister.					
okuduklarımızı birbirimize anlatmamızı ister.					
okuduklarımızı yazarak sınıfa getirmemizi ister.					

22. Aşağıda, bir metni okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında başvurulan bazı stratejiler bulunmaktadır. Kendi okuma sürecinizi düşünün. Bu ifadelere ne kadar katılıyorsunuz? (Lütfen tüm ifadeleri eksiksiz çarpı (X) ile işaretleyiniz.)

İfadeler	Hiçbir Zaman	Çok Az	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
Okuma öncesinde;					
metnin başlığından konusunu tahmin edebilirim.					
görseller varsa metnin konusunu tahmin edebilirim.					
metni anlamak için metin üzerinde göz gezdiririm.					
Okuma sırasında;					
sözcüklerin anlamlarını hatırlarım.					
eski bilgilerimle yeni edindiğim bilgileri bütünleştiririm.					
anlamadığım yerleri kontrol ederim.					
önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.					
soru sormak ya da görüşlerimi paylaşmak için not alırım.					

Okuma sonrasında;					
metnin ana düşüncesini rahatlıkla söyleyebilirim.					
metne yönelik olumlu veya olumsuz eleştiri yapabilirim.					
anahtar sözcükleri kullanarak metni özetleyebilirim.					
metinle ilgili sorular oluşturabilirim.					



Ek 2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda, sizlerin okuduğunu anlama beceriniz üzerinde etkisi olduğu düşünülen, okurken yaptığınız şeyler hakkında ifadeler bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların güvenilir ve geçerli olması için samimi olarak cevap vermeniz rica olunur. Anlamakta zorluk çektiğiniz ifadeleri bana sorabilirsiniz.

Envanterden elde edilecek sonuçlar araştırma amaçlı kullanılacaktır. Adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmaya samimi cevaplarla katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

	STRATEJİ	Asla ya da Neredeyse Hiç Yapmam	Nadiren Yaparım	Ara sıra Yaparım	Genellikle Yaparım	Daima ya da Neredeyse Her Zaman Yaparım
1	Okurken zihnimde bir amaç vardır.					
2	Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.					
3	Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.					
4	Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.					
5	Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.					
6	Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.					
7	Okuma amacımla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.					
8	Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.					
9	Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.					
10	Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.					
11	Konsantrasyonumu kaybedersen tekrar dikkatimi toplarım.					

12	Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.					
13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.					
14	Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.					
15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.					
16	Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.					
17	Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.					
18	Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.					
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.					
20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.					
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.					
22	Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.					
23	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.					
24	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.					
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.					
26	Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.					
27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.					
28	Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.					
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim					
30	Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.					

Ek 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda “İletişim Becerilerimiz” adlı okuma metni ve metne göre hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Metni dikkatlice okuyunuz. Lütfen metni okuduktan sonra soruların yanıtlarını anlaşılır bir ifadeyle ve okunaklı bir yazıyla soruların altında yanıt için ayrılan yerlere yazınız. Katılımınız için teşekkür ederim.



İLETİŞİM BECERİLERİMİZ

Okula girdiğimiz anda gözlerimiz arkadaşlarımızı arar. Bir gün önce yarım kalmış sohbetler, koşarak okula gelmemize neden olur. Duygu ve düşüncelerimizi paylaşabildiğimiz arkadaşlarımızın olması bize kendimizi iyi hissettirir. Sağlıklı iletişim kurabiliyorsak iyi arkadaşlar ediniriz. Toplum içinde sevilen aranan bir kişi oluruz. Çok yönlü bir varlık olanın insanın duygu ve düşünceleri değişkendir. Duygu ve düşüncelerimiz her zaman olumlu olmayabilir. Önemli olan bunu karşımızdakine anlatma biçimidir. İçinde empati, beden dili, sevgi, saygı gibi özellikleri barındıran her ileti kabul görecektir ve kişiye olumlu geri dönüşleri olacaktır. Herkesi sevmek ve arkadaş olmak zorunda değiliz. Ancak, toplumda yaşamamızın gereği olan düzeyde sevgi saygı çerçevesinde bir anlayış ve yaklaşım içinde olmalıyız.

Aynı sınıfta kendisine uzak mesafede olan arkadaşına dahi yanından geçerken bir gülümseme veya merhaba demek gibi yaklaşım o kişinin kendisi ile barışık ve ruhsal anlamda sağlıklı olduğunu gösterir. İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. İletişim, var olmak ve yaşamak için beslenme kadar önemli ve doğal bir ihtiyaçtır. İki veya daha fazla kişi arasında duygu ve düşünce alışverişinin yapıldığı sürece iletişim diyoruz. Bu sürecin saygı çerçevesinde ve güvenli bir biçimde gerçekleşmesi çok önemlidir. Etkili iletişimde kendimizin ve karşımızdakinin olumlu bir çaba göstermesi gerekmektedir.

Toplum içinde yaşamamızın getirmiş olduğu yazılı olmayan kurallar vardır. En önemlisi de diğer insanlar ile kurduğumuz iletişimdir. Günümüzde sayısız iletişim yolu bulunmaktadır. En yaygın olanı şüphesiz internettir. Doğru kullanılması halinde doğabilecek risk faktörleri bulunmayacaktır.

Sanat da bir iletişim aracıdır. Kişi kendisini ifade etmek için resim, müzik, şiir gibi farklı sanat dallarını tercih edebilir. Kendimizi güzelliklerle anlatma yolunun çağın insanına yakışan bir davranış olduğunu bilmeliyiz.

Her zaman için kendimizi doğru anlatmanın yolu vardır. Belki o anda aklımıza gelmeyebilir. Düşünelim... Arkadaşlarımıza kendimizi bağırarak ifade etmeye çalışsak acaba kendimizi ne kadar anlatmış oluruz. Bu gibi durumlarda arkadaşımızın da bizi bağırarak yanıt vermesi beklendik bir davranış olacaktır. Öfke, kırgınlık gibi duygular bulaşıcıdır. Siz öfkeli davrandığınızda karşınızdaki de öfkeli davranacaktır. Siz güldüğünüzde karşınızdaki kişi de gülecektir. İletişim aynı zamanda bir baş etme becerisidir. Mutlu olduğumuz zamanlarda iyi insan olur, iyi işler başarırız. Kendimizle ve çevremizle ilgili bir sorumluluk aldığımızda ise, kendimize güvenmek için bir adım atmış oluruz. Deneyimlerimiz öğrenme kanallarımızı açar ve içimizdeki güzellikleri ortaya çıkarır. Olumlu ifadelerin toplumun ve kendi ruh sağlığımız için iyileştirici etkisi bulunmaktadır.

TSE
Öncü Çocuk Dergisi

SORULAR

- 1- **Metne göre “iletişim” nedir?**
- 2- **Metnin okuyucuya vermek istediği ileti (mesaj) nedir? Yazınız.**
- 3- Yazar metinde, “öfke, kızgınlık gibi duygular bulaşıcıdır.” diyor.
Bu sözüyle ne anlatmak istemektedir? Yazınız.
- 4- **Metinde, sağlıklı ve doğru bir iletişim kurabilen insanların özellikleri nasıl anlatılmıştır? İki örnek veriniz.**
- 5- Metinde yazar “Sanat da bir iletişim aracıdır. Kişi kendisini ifade etmek için resim, müzik, şiir gibi farklı sanat yollarını tercih edebilir. Kendimizi güzelliklerle anlatmanın çağın insanına yakışan bir davranış olduğunu bilmeliyiz.” demektedir.
Yazarın bu görüşünün doğru olduğunu destekleyen önemli bir gerekçe yazınız.
- 6- Yazarın metinde olumlu iletişimle ilgili anlattıklarını düşünün.
Siz yaşamınızda, yazarın hangi önerisini uyguluyorsunuz? Yaşamınızdan bir örnek vererek yazınız.
- 7- Okul bahçesinde iki öğrencinin birbirlerine bağırarak konuştuğunu gördüğünüzü düşünün.
Metinde anlatılan düşüncelerden yararlanın ve bu öğrencilere yaptıklarının yanlışlığını anlatan iki önemli gerekçe (neden) yazınız.
- 8- Sizden okuduğunuz metnin sonuna “sağlıklı iletişim kurmanın toplum yaşamı açısından önemi” ile ilgili bir paragraf yazmanız isteniyor.
Görüşünüzü kendi cümlelerinizle yazınız. (Yazınızı en az 10 satır olacak biçimde yazmaya çalışınız)
- 9- Yazarın metinde “doğru iletişim kurma”nın önemiyle ilgili anlattıkları, sizin günlük yaşamda gördüklerinize ne derece uyum sağlamaktadır?
Günlük yaşamda gördükleriniz durumlardan iki örneği anlatarak yazınız.

Ek 4. Dereceli Puanlama Anahtarları

1) Metne göre, iletişim nedir?

Tanım Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, iletişimin metinde verilen tanımını yazar. Bu tanımı yazarken iletişimin en az iki kişi arasında duygu ve düşünce alışverişi olduğunu belirten cümleler yazar. Örnek yanıt: <i>İki veya daha fazla kişi arasında duygu ve düşünce alışverişinin yapıldığı sürece iletişim denir.</i>	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
12	Öğrenci, iletişimin metinde verilen tanımını yazarken sadece duygu veya düşünce alışverişi olduğunu vurgulayan cümleler yazar. Örnek yanıt: <i>Duygu veya düşünce alışverişine iletişim denir.</i>	7
14	Öğrenci, iletişimin metinde verilen tanımını yazarken yalnızca iki kişi arasında gerçekleştiğini belirten cümleler yazar. Örnek yanıt: <i>İki veya daha fazla kişi arasındaki etkileşim sürecine iletişim denir.</i>	4
18	Öğrenci genel bir yanıt yazar. Örnek yanıt: <i>Kendimi diğer insanlara ifade edebilmektir.</i>	2
60	Boş Yanıtlar	0
	Yanlış Yanıtlar	
50	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>İletişim var olmaktır.</i>	0
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Biriyle görüşmektir.</i>	0
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Samimi olmak demektir.</i>	0
72	Öğrenci genel olarak parçayı özetleyen bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>İletişim, var olmak ve yaşamak için beslenme kadar önemli ve doğal bir ihtiyaçtır.</i>	0

2) Metnin okuyucuya vermek istediği ileti (mesaj) nedir?

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci çevresiyle sağlıklı iletişim kurmanın insan ilişkilerindeki rolünü vurgulayan cümle yazar. Örnek yanıt: <i>Çevremizdeki insanlarla sağlıklı ve etkili iletişim kurmak sağlıklı ilişkiler kurmamızı katkı sağlar.</i>	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
12	Öğrenci, sadece sağlıklı iletişim kurmanın önemini yazar. Sağlıklı iletişimin insan yaşamındaki etkisini belirtmez. Örnek yanıt: <i>İnsanlar için sağlıklı iletişim kurmak önemlidir.</i>	7
16	Öğrenci, sadece iletişim kurmanın insan yaşamını etkilediğini yazar. Örnek yanıt: <i>Sağlıklı iletişimin çevre ile ilişkilerimizde önemli rolü vardır.</i>	4
18	Öğrenci genel bir yanıt yazar. Örnek yanıt: <i>Sağlıklı iletişim kurmalıyız.</i>	2
60	Boş Yanıtlar	0
50	Yanlış Yanıtlar	
	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>İletişim baş etme becerisidir.</i>	0
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Sağlıklı olmalıyız.</i>	0
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Biri kızarsa herkes kızar.</i>	0
72	Öğrenci genel olarak parçayı özetleyen bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>İletişim kurabilmek için birçok yol vardır.</i>	0

- 3) Yazar metinde, “öfke, kızgınlık gibi duygular bulaşıcıdır.” diyor.
Bu sözüyle ne anlatmak istemektedir? Yazınız.

Tanım Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, olumsuz duygularla iletişim kurarsak olumsuz tepkiler alınabileceğini, iletişimdeki duyguların birbirini etkilediğini yazar. Örnek yanıt: <i>Olumsuz duygularla iletişim kurarsak, duygularımız karşımızdakini etkiler. Biz de olumsuz karşılık alırız. Bu duygular tıpkı bulaşıcı bir hastalık gibi insandan insana çok çabuk geçebilir.</i>	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
12	Öğrenci, sadece duyguların bulaşıcı olduğunu yazar. Örnek yanıt: <i>Öfkeli davranırsak, karşımızdaki kişi de bize öfkeli davranır.</i>	7
16	Öğrenci genel bir yanıt yazar. Örnek yanıt: <i>Birine bağırsak o da bize bağırabilir.</i>	4
18	Öğrenci duyguların bulaşıcı olduğunu anahtar kelimelerle ifade eder. Örnek yanıt: <i>Duygular karşılıklıdır.</i>	2
60	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
50	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Öfkeli davranmamız gerektiğini söylüyor.</i>	0
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Öfkelenmeyi anlatıyor.</i>	0
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Benim öfkelenen arkadaşlarım var.</i>	0
72	Öğrenci genel olarak parçayı özetleyen bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Her zaman için kendimizi doğru anlatmanın yolu vardır.</i>	0

4) Metnin yazarına göre, sağlıklı ve doğru bir iletişim kuran insanların özellikleri nasıl anlatılmıştır? İki örnek veriniz.

Tanım Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, metinde verilen sağlıklı ve doğru iletişim kuran insanların özelliklerinden (iyi arkadaş edinme, kendisiyle barışık olma, ruhsal anlamda sağlıklı olma, gelişmiş baş etme becerilerine sahip olma, mutlu olup iyi işler başarma) en az ikisini yazar. Örnek yanıt: <i>Sağlıklı ve doğru iletişim kuran insanlar, iyi arkadaş edinirler ve kendileriyle barışıktırlar.</i>	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
15	Öğrenci, sağlıklı ve doğru iletişim kuran insanların özelliklerinden sadece birini yazar. Örnek yanıt: <i>Sağlıklı ve doğru iletişim kuranlar iyi arkadaş edinirler.</i>	5
18	Öğrenci sağlıklı ve doğru iletişim kuran insanların metinde verilen özelliklerini anahtar sözcüklerle ifade eder. Örnek yanıt: <i>Mutlu. Saygılı.</i>	2
60	Boş Yanıtlar	0
	Yanlış Yanıtlar	
50	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Sağlıklı ve doğru iletişim toplumun ruh sağlığını etkiler.</i>	0
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Sağlıklı olmak için düzenli yemeliyiz.</i>	0
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Güzel ve temiz kalpli biridir.</i>	0
72	Öğrenci genel olarak parçayı özetleyen bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Duygu ve düşüncelerimizi paylaşabildiğimiz arkadaşlarımızın olması bize kendimizi iyi hissettirir.</i>	0

- 5) Metinde yazar “Sanat da bir iletişim aracıdır. Kişi kendisini ifade etmek için resim, müzik, şiir gibi farklı sanat yollarını tercih edebilir. Kendimizi güzelliklerle anlatma yolunun çağın insanına yakışan bir davranış olduğunu bilmeliyiz.” demektedir. **Yazarın bu görüşünün neden doğru olduğunu gerekçe belirterek yazınız.**

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, yazarın görüşünü doğruluğunu, sanat dallarından birini kullanarak kendisini birçok insana duygu ve düşüncelerini ifade edebileceğini içeren etkili bir iletişim aracı olduğunu gerekçelendirir. Örnek yanıt: <i>Yazarın bu görüşü doğrudur; çünkü bir şair çevre kirliliğinin önemini vurgulamak isterse şiirine bunu yansıtarak insanlarla iletişim kurabilir. Bir ressam topluma anlatmak istediği bir kuralı resmine yansıtarak insanlarla iletişim kurabilir. Bu yüzden sanat duygularımızı ve düşüncelerimizi birçok insana anlatmamızı sağlayan iletişim aracıdır.</i>	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
12	Öğrenci yazarın görüşünün doğruluğunu ifade ederken, sanatın etkili bir iletişim aracı olduğuna değinmez, yalnızca sanatın kişinin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesinde etkisini belirten gerekçe yazar. Örnek yanıt: <i>Sanat yoluyla içimizdeki güzel duyguları herkese aktarabiliriz. Örneğin Picasso resimlerinde duygu ve düşüncelerini kağıda dökmüştür.</i>	7
16	Öğrenci yazarın görüşünün doğruluğunu; sanatın etkili bir iletişim aracı olarak kullanılabileceğini, ancak kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde etkisine değinmeden gerekçesini yazar. Örnek yanıt: <i>Örneğin bir arkadaşım küsmüştük. Ona güzel bir resim yaparak iletişim kurdum. Böylece aramızda iletişim tekrar başlamış oldu ve biz barıştık.</i>	4
18	Öğrenci genel bir yanıt yazar. Örnek yanıt: Kendimiz ifade edemediğimiz zamanlarda iletişim kurmak için resim yapabiliriz.	2
60	Boş Yanıtlar	0
	Yanlış Yanıtlar	
50	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: İnternet kullanarak da kendimizi güzel ifade edebiliriz.	0

Diğer Yanıtlar		
70	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Çünkü sanatçılar öyle yapıyor.</i>	0
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	0
72	Öğrenci genel olarak parçayı özetleyen bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Kişi kendisini ifade etmek için resim, müzik, şiir gibi farklı sanat dallarını tercih edebilir.</i>	0



- 6) Yazarın metinde olumlu iletişimle ilgili anlattıklarını düşünün.
Siz kendi yaşamınızda yazarın hangi önerisini kullanıyorsunuz.
Yaşamınızdan bir örnek vererek yazınız.

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, "yazarın önerilerinden biriyle ilişki kurarak yaşamından bu öneriye ilişkin örneği" anlatan bir yanıt yazar. Örnek yanıt: <i>Ben de yazarın önerisindeki gibi bütün arkadaşlarıma gülümseyerek her sabah merhaba derim.</i>	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci, yazarın önerisiyle ilişki kurmadan ancak metindeki önerilere uygun olan bir örnek yazar. Örnek yanıt: <i>Duygu ve düşüncelerim aynı olmasa da bütün arkadaşlarıma saygılı davranmaya çalışırım.</i>	7
17	Öğrenci, genel bir yanıt yazar. Örnek yanıt: <i>Arkadaşlarımla iyi geçinirim.</i>	4
20	Öğrenci metindeki öneriyi içeren örneği sözcük düzeyinde yazar Örnek yanıt: <i>Empati. Sevgi.</i>	2
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Saygılı insanlar çevresiyle barışıktır.</i>	0
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Olumlu öneri.</i>	0
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Yazarın dediği gibi çok şey yaşıyoruz.</i>	0
72	Öğrenci genel olarak parçayı özetleyen bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Her zaman için kendimizi doğru anlatmanın yolu vardır.</i>	0

- 7) Okul bahçesinde iki öğrencinin birbirine bağırarak konuştuğunu gördüğünüzü düşünün.

Metinde anlatılanlardan yararlanın ve bu öğrencilere yaptıklarının yanlışlığını anlatan iki önemli gerekçe yazınız.

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, kendilerini bağırarak ifade etmenin doğru iletişim kurma açısından yanlış olduğuna, öfkenin her iki tarafa zarar verebileceğine bu duygunun bulaşıcı olduğuna ilişkin iki gerekçeyi içeren bir yanıt yazar. Örnek yanıt: <i>Birbirinize bağırma davranışları sağlıklı iletişim açısından çok yanlış. Çünkü öfke, kızgınlık gibi duygular bulaşıcıdır. Bu şekilde sorunlarını çözmeleri imkânsız. Birbirini sevmeseler bile birbirlerine saygı duymak zorundalar.</i>	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
13	Öğrenci, kendilerini bağırarak ifade etmenin doğru iletişim kurma açısından yanlış olduğuna, öfkenin her iki tarafa zarar verebileceğine, bu duygunun bulaşıcı olduğuna ilişkin sadece bir gerekçe içeren yanıt yazar. Örnek yanıt: <i>Yaptıkları yanlış çünkü insanlar bağırarak sağlıklı iletişim kuramazlar.</i>	7
17	Öğrenci, genel bir yanıt yazar. Örnek yanıt: <i>Kendiniz güzel ifade ederseniz sağlıklı bir iletişim kurabilirsiniz.</i>	4
20	Öğrenci sadece bağırarak iletişim kurmanın yanlış olduğunu sözcük düzeyinde yazar. Örnek yanıt: <i>Çevrenizi rahatsız ediyorsunuz. Başkalarına kötü örnek oluyorsunuz.</i>	2
50	Boş Yanıtlar	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Şiir yazarak iletişim kurarlarsa kavga etmezler.</i>	0
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Öğretmen kızar.</i>	0
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Boğazları ağrır. Başım ağrıyor bağırılmazsınız.</i>	0
72	Öğrenci genel olarak parçayı özetleyen bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Siz öfkeli davrandığınızda karşınızdaki de öfkeli davranacaktır.</i>	0

- 8) Sizden okuduğunuz metnin sonuna “sağlıklı iletişim kurmanın toplum yaşamı açısından önemi” ile ilgili bir paragraf yazmanız isteniyor.
Görüşünüzü kendi cümlelerinizle yazınız. (Yazınızı en az 10 satır olacak biçimde yazmaya çalışınız.)

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	<p>Öğrenci, metinde yazarın anlattıklarını dikkate alarak “sağlıklı iletişim kurmanın toplum yaşamı” için önemini anlatan bir paragraf yazar.</p> <p>Örnek yanıt: <i>Sağlıklı iletişimin toplumda çok önemli bir yeri vardır. Sağlıklı ve güzel bir iletişim kurarak arkadaşlarımızla daha iyi ilişkiler kurarak birbirimizi daha iyi anlayabiliriz. Böylece insanlar örnek olup başkaları da aynı şekilde davranmaya başlar. Bu nedenle insanlar iletişim kurarken olumlu duygular içinde olmayı öğrenmelidir. Düşünsenize kendimizi güzel bir şekilde ifade etmek ve karşımızdakinin de böyle biri olması bizi çok mutlu eder. Biz mutlu olursak çevremiz ve toplumumuz da mutlu olur. Herkes huzur içerisinde yaşamaya başlar. Toplumda huzurlu ve mutlu olmak istiyorsak iletişim sırasında herkes saygılı ve anlayışlı olmaya çalışmalıdır.</i></p>	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
12	<p>Öğrenci, sağlıklı iletişim kurmanın toplum için önemini anlatan bir paragraf yazar; ancak metinde yazarın anlattıklarıyla ilişkilendirmeyi eksik yapar.</p> <p>Örnek yanıt: <i>Sağlıklı iletişim kurmak toplumda insanların daha huzurlu yaşamalarına, insanların birbirlerine anlamasına katkı sağlar. Herkes birbiriyle doğru iletişim kurmaya çalışmalıdır. Kimse öfkesine kapılarak etrafındaki insanları üzmemelidir. Aksi takdirde toplumda insanlar arası huzursuzluk meydana gelir. Bu durum da huzursuz insanların yaşadığı, insanların iletişim sorunları yaşadığı bir toplumu meydana getirir. Lütfen herkes sağlıklı ve doğru iletişim kurmak için elinden geleni yapsın!</i></p>	7
16	<p>Öğrenci, sağlıklı iletişim kurmanın toplum açısından yararlarını anlatan bir paragraf yazar.</p> <p>Örnek Yanıt: <i>Sağlıklı iletişim kurmak istiyorsak, iletişimimize dikkat etmeliyiz. Örneğin, herkes birbirine merhaba diyebilmeli. İnsanlar sorunlarını öfke, kızgınlık gibi duygulara kapılmadan çözebilirler. Ama ne yazık ki herkes bunu yapmıyor. Çevremde bunu görüyorum. Bazı insanlar öfkeli ve iletişim kurarken sorun yaşıyor. Onları görünce mutsuz oluyorum.</i></p>	4

20	Öğrenci, genel bir yanıt yazar. Örnek yanıt: <i>Yazar sağlıklı iletişim kurulan toplumlarda daha mutlu olacağını belirtmiş. O yüzden iletişimi sağlıklı kurabilirsek mutlu bir toplumda yaşarız. İnsanlar mutlu olur ve herkes birbirini daha iyi anlayabilir.</i>	2
50	Boş Yanıtlar	0
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>İnternet iletişim kurma yoludur.</i>	0
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Okullarda piknik planı yapılmalı.</i>	0
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt: <i>Kötü söz söylemeyen, çevreyi koruyan demektir.</i>	0

- 9) Yazarın metinde “doğru iletişim kurma”nın önemiyle ilgili anlattıkları, sizin günlük yaşamda gördüklerinizle ne derece uyum sağlamaktadır?

Günlük yaşamda gördüklerinizden iki örneği anlatarak yazınız.

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	<p>Öğrenci, “doğru iletişim kurmanın mutlu olma ve bireyler arası daha sağlıklı ilişkiler geliştirme açısından önemini belirten bir yanıt yazar. Doğru iletişim kurmanın önemiyle ilgili kendi yaşamında yaptıklarıyla ilgili iki örnek verir.</p> <p>Örnek yanıt: <i>Sınıfımızda herkes birbirine bağırarak konuştuğu için metinde anlatılanlar bu durumla uyum sağlamıyor. İnsanlar doğru iletişim kurdukları zaman sağlıklı ilişkiler geliştirirler ve bu sayede daha mutlu olurlar. Örneğin, sıra arkadaşıma sinirlendiğimde bunu ona sakince anlatırsam doğru iletişim kurmuş olurum. Bu beni daha mutlu eder. Ya da sınıfımıza yeni gelen bir öğrenciye bilmediği konularda güler yüzlü bir şekilde yardımcı olursam aramızda sağlıklı bir iletişim gelişir. Bunlar benim günlük yaşamımda bildiklerimle oldukça uyumlu.</i></p>	10
	Uzak Doğru Yanıtlar	
12	<p>Öğrenci, günlük yaşamda gördüklerinin uyumlu olup olmadığını belirtmeden sadece iletişim becerileriyle ilgili günlük yaşamından en az bir örnek veren yanıt yazar.</p> <p>Örnek yanıt: <i>Bazen parkta gerçekten doğru iletişim kurabilen birbiriyle anlaşabilen çocuklar görüyorum, bazen de okulda birbirine bağıran, kavgaya eden çocuklar görüyorum.</i></p>	7
16	<p>Öğrenci, sadece günlük yaşamda gördüklerinin uyumlu olup olmadığını yazar.</p> <p>Örnek yanıt: <i>Yazarın anlattıkları benim yaşamımla uyumlu.</i></p>	4
18	<p>Öğrenci genel bir yanıt yazar.</p> <p>Örnek Yanıt: <i>Çevremde doğru iletişim kurabilen arkadaşlarım var.</i></p>	2
60	Boş Yanıtlar	0
	Yanlış Yanıtlar	
50	<p>Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar.</p> <p>Örnek Yanıt: <i>Etkili iletişim için olumlu bir çaba gösterilmelidir.</i></p>	0
	Diğer Yanıtlar	
70	<p>Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar.</p> <p>Örnek Yanıt: <i>Küfür etmemek.</i></p>	0
71	<p>Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar.</p>	

	Örnek Yanıt: <i>Yerlere çöp atıyorlar. Fabrikalar filtre takmıyor.</i>	0
72	Öğrenci genel olarak parçayı özetleyen bir cümle yazar. Örnek Yanıt: Olumlu ifadelerin toplumun ve kendi ruh sağlığı için iyileştirici etkisi bulunmaktadır.	0



Ek 5. Süreksiz Değişkenlere İlişkin Yapay (Dummy) Değişkenler

Süreksiz Değişkenler	Düzy	Yapay Değişken	Kodlama	Dışta Tutulan Kategori
Cinsiyet	1.Kız 2.Erkek	Cinsiyet_d	Kız: 1 Erkek:0	Erkek
Anne Eğitim Durumu	1. Okuryazar değil 2. İlkokul mezunu 3. Ortaokul mezunu 4. Lise mezunu 5. Üniversite ve Üzeri	AEğitim_d1 AEğitim_d2 AEğitim_d3 AEğitim_d4	İlkokul: 1 Diğer: 0 Ortaokul: 1 Diğer:0 Lise: 1 Diğer:0 Üniversite: 1 Diğer: 0	Okuryazar değil
Baba Eğitim Durumu	1. Okuryazar değil 2. İlkokul mezunu 3. Ortaokul mezunu 4. Lise mezunu 5. Üniversite ve Üzeri	BEğitim_d1 BEğitim_d2 BEğitim_d3 BEğitim_d4	İlkokul: 1 Diğer: 0 Ortaokul: 1 Diğer:0 Lise: 1 Diğer:0 Üniversite: 1 Diğer:0	Okuryazar değil
Ders Kitabı Dışında Kendine Ait Kitap Sayısı	1.1-50 arası 2.51-100 arası 3.101-150 arası 4.151-200 arası 5.201-250 arası 6.251 ve üstü	KendiKitap_d1 KendiKitap_d2 KendiKitap_d3 KendiKitap_d4 KendiKitap_d5	1-50 arası :1 Diğer:0 51-100 arası :1 Diğer:0 101-150 arası:1 Diğer:0 151-200 arası:1 Diğer:0 251 ve üstü:1 Diğer:0	251 ve üstü

<p>Günlük Kitap Okumaya Ayrılan Süre</p>	<p>1.Hiç okumam 2.1 saatten az 3.1-2 saat arası 4.3-4 saat arası 5.5 saat ve üzeri</p>	<p>Günlük_Okuma_d1 Günlük_Okuma_d2 Günlük_Okuma_d3 Günlük_Okuma_d4</p>	<p>1 saatten az:1 Diğer:0 1-2 saatten az:1 Diğer:0 3-4 saatten az:1 Diğer:0 5 saat ve üzeri:1 Diğer:0</p>	<p>Hiç okumam</p>
<p>Günlük İnternette Kullanma Süresi</p>	<p>1.Hiç 2.1 saatten az 3.1-2 saat arası 4.3-4 saat arası 5.5 saatten fazla</p>	<p>Günlükİnt_d1 Günlükİnt_d2 Günlükİnt_d3 Günlükİnt_d4</p>	<p>Hiç: 1 Diğer:0 1 saatten az:1 Diğer:0 1-2 saat arası:1 Diğer:0 3-4 saat arası:1 Diğer:0</p>	<p>5 saatten fazla</p>

Ek 6. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.3268352
Konu : Araştırma izni

13.02.2020

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgili : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 16.01.2020 tarihli ve 237 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Demet KIL'ın "**Ortaokul 5.sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarıları ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiler**" konulu çalışması kapsamında ilimiz Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Gölbaşı, Polatlı, Haymana ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda, uygulama talebi ilgili (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali Yardımcısı
Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya, Etimesgut, Keçiören,
Gölbaşı, Polatlı, Haymana İlçe MEM

Adres:
Elektronik A :
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 () _____
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. [tr. https://evraksorgu.meb.gov.tr](https://evraksorgu.meb.gov.tr) adresinden edf3-bb07-3a7a-90fe-f71d kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 24/02/2020

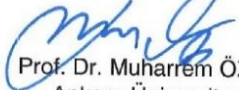
Toplantı Sayısı : 2

Karar Sayısı : 39

39- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Demet Kıl**'ın "Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiler" başlıklı tezi ile ilgili 04/02/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Demet Kıl**'ın "Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiler" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
24/02/2020


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ek 8. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Kullanım İzni



Ergun Ozturk <erg2424@gmail.com>

Alıcı: ben ▾

17 Şub 2019 11:56



Sayın Demet Hanım

Tarafımdan Türkçeye uyarlanan "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri"ni yapacağınız araştırmada kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK

Erciyes Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü



BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı İle Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiler” başlıklı tezimin ana bölümü Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş olup, ilgili rapor danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ömer KUTLU tarafından kontrol edilmiştir. Benzerlik kontrolü sırasında “Yedi sözcükten az olan benzeşmeler”, “Önsöz”, “Özet”, “İçindekiler”, “Kısaltmalar”, “Şekiller Sayfası”, “Tablolar Sayfası”, “Ekler”, “Benzerlik Bildirimi” ve “Özgeçmiş” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	18.11.2020
Gönderim Numarası	1450245930
Sayfa Sayısı	64
Sözcük Sayısı	15711
Benzerlik Oranı	%10
Savunma Tarihi	11.12.2020

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin rapor, bu beyanım ekinde Eğitim Bilimleri Enstitüsüne teslim edilmiş olup, tezimin %10’dan fazla benzerlik içerdiğinin belirlenmesi durumunda doğabilecek yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Demet KIL

Tarih: 18.11.2020

İmza: 

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Demet KIL

E-posta : dmtkil1@gmail.com

Öğrenim Durumu

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi	2004
Tezsiz Yüksek Lisans	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Hacettepe Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2017
Tezli Yüksek Lisans	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2021

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Ücretli Fen Bilgisi Öğretmeni	Ekinözü Yunus Emre Ortaokulu	2004-2005
Öğretmen	Sakarya Karaosman İlköğretim	2005-2006
Öğretmen	Gölbaşı Hakan Ülger İlköğretim	2005-2010
Müdür Yardımcısı	Gölbaşı İnönü Ortaokulu	2010-2014
Müdür Yardımcısı	Gölbaşı Sevgi Çiçeği İlkokulu	2014-2016
Öğretmen	Çankaya Şehit Battal İlgün İlkokulu	2016-2019
Öğretmen	Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü	2019-devam ediyor